

Hörverstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben aus der Perspektive Deutsch als Zweitsprache – eine Einführung in den sprachsensiblen Unterricht mit Asylbewerbern und Flüchtlingen (BAF)

Ein Beitrag vom Institut für Deutsch als Fremdsprache, LMU München

Die Schülerinnen und Schüler in den Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge lernen Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Dies ist dadurch bedingt, dass sie in einer deutschsprachigen Umgebung leben, in der sie sich nicht nur im Unterricht sondern auch im Alltag mit der deutschen Sprache auseinandersetzen und sie zum Kommunizieren nutzen.

In diesem Zusammenhang gilt es zu beachten, dass Deutsch in der Regel nicht die zweite Sprache dieser Schülerinnen und Schüler ist, sondern eine von mehreren anderen Sprachen, die sie sich im Laufe ihrer Biographie angeeignet haben. Die Lernstrategien, die sie dort genutzt (z. B. zur Ableitung von Wörterbedeutungen oder zum Einsatz von Hilfsmitteln wie z. B. Wörterbücher), und die übersprachlichen Kompetenzen, die sie dabei entwickelt haben (wie z. B., dass beim Verfassen eines Textes die Perspektive und der Wissenstand des Lesers berücksichtigt werden muss), sind sehr wichtig, denn sie können von einer Sprache auf die andere übertragen werden. Ohne eine umfassende Einschätzung z. B. auf der Grundlage von Checklisten, wie sie u. a. für das Europäische Sprachenportfolio vorliegen, kann allerdings nur schwer festgestellt werden, über welche Kompetenzen in den unterschiedlichen Sprachen die Schülerinnen und Schüler verfügen (so z. B. bezüglich Leseverstehen). Oft sind die von den Schülerinnen und Schülern erlernten Sprachen auch keine Amtssprachen, sondern beispielsweise Dialekte, so dass die Fertigkeit Schreiben zu kommunikativen Zwecken selten genutzt wurde. Bezüglich Sprachenvielfalt und Sprachlernerfahrungen ist folglich in Klassen für Asylbewerber und Flüchtlinge immer ein hohes Maß an Heterogenität vertreten. Eine weitere Besonderheit in diesem Zusammenhang stellt der Grad an Alphabetisierung im lateinischen Schriftsystem oder in einem anderen Schriftsystem dar. Dabei gilt es zu beachten, dass Alphabetisierung kein Prozess ist, der der Entwicklung der anderen Sprachkompetenzen vorausgeht. Er schreitet dagegen mit ihnen voran bzw. steht zu ihnen in Wechselwirkung. So kann man z. B. bei starken Hintergrundgeräuschen Wörter besser

verstehen, wenn man sie zu einem Schriftbild in Bezug setzen kann.

Im Rahmen eines integrativen DaZ-Unterrichts wird zwar eine ganzheitliche Vermittlung von Sprachkompetenzen angestrebt, zu didaktischen Zwecken findet allerdings eine Unterteilung in vier Fertigkeiten statt: Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen in verschiedenen Lebenssituationen die einzelnen Lernenden unterschiedliche Kompetenzen entwickeln. DaZ-Lernende entwickeln Sprachkompetenz z. B. im mündlichen Sprachgebrauch meist viel schneller als im Schriftlichen. Die Didaktisierung in vier Fertigkeiten bietet die Möglichkeit, gezielt jene zu fördern, die aufgrund von mangelnden Inputs oder Handlungsanlässen der Gesamtentwicklung (noch) nicht entsprechen. Einer gezielten Förderung muss allerdings eine detaillierte Analyse des Sprachstands hervorgehen. Aus diesem Grund wird bei der Sprachstandsdiagnose versucht, die vier Fertigkeiten getrennt zu ermitteln und zwar unter Berücksichtigung der Sprachverarbeitungsprozesse, die ihnen zugrunde liegen. Dies ist allerdings nur bedingt möglich, denn man kann z. B. das Sprechen nicht hundertprozentig vom Hörverstehen trennen. Im Unterricht sollen folglich alle vier Fertigkeiten handlungsorientiert gefördert bzw. zu relevanten Zwecken eingesetzt werden. Für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge wären das z. B. das Verstehen von Telefonmitteilungen, das Lesen von Anleitungen, das Führen eines Beratungsgesprächs oder das Anfertigen von Notizen im Schulalltag. Um die Lehrkräfte in den Klassen für den Unterricht mit Asylbewerbern und Flüchtlingen zu sensibilisieren, soll im Rahmen dieses Beitrags aufgezeigt werden, welche Sprachverarbeitungsprozesse den vier Fertigkeiten zugrunde liegen und welche Besonderheiten aus sprachdidaktischer Perspektive bei ihrer Vermittlung zu beachten sind.

1. Die vier Fertigkeiten

Zu den traditionellen vier Fertigkeiten gehören Hör- und Leseverstehen sowie Sprechen und Schreiben. Aktuelle didaktische Literatur postuliert die Bildlesefähigkeit als fünfte Fertigkeit (vgl. Hecke/Suhrkamp 2010:13f).

Auch wenn Hör- und Leseverstehen im Gegensatz zu den produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen scheinbar passivere Fertigkeiten sind, so gilt zu beachten, dass bei der Rezeption von mündlicher und schriftlicher Sprache das individuelle Vorwissen der Lernenden eine zentrale Rolle spielt, denn im Verstehensprozess müssen die vom Sender sprachlich übermittelten Inhalte vom Empfänger rekonstruiert werden.

Abhängig von vorausgehenden Lernerfahrungen umfasst dieses individuelle Vorwissen verschiedene Arten von Wissen (Alltagswissen, soziales Wissen, Fachwissen, Sprachwissen usw.) das kulturspezifisch ist. Würden Sie heutzutage auf dem Titelblatt einer arabischsprachigen Tageszeitung das Bild eines überfüllten Flüchtlingsboots sehen, würden Sie bereits den Inhalt des Artikels rekonstruieren können, ohne das arabische Schriftsystem zu kennen. Unter Umständen könnten Sie sich auch einzelne Wörter erschließen (beachten Sie die Leserichtung!): Sizilien ((صد قل ية) oder Sizilianer (صد قل ي). Das fällt Ihnen natürlich einfacher, wenn Ihnen die Lautform dieser Namen auf Arabisch ([sʕiqili'e] für Sizilien und [sʕiqili] für Sizilianer) vertraut ist.

Der Sprachunterricht in Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge umfasst eine sprachliche Bandbreite, die vom Anfängerniveau (inklusive nicht alphabetisierte, teilalphabetisierte und nicht im lateinischen Schriftsystem alphabetisierte Teilnehmer) bis zu dem Niveau reicht, das als ausreichend für den fachsprachlichen Unterricht in Regelklassen an Berufsschulen (je nach Ausbildungsberuf B1 [*Fortgeschrittene Sprachverwendung*] oder B2 [*Selbständige Sprachverwendung*] nach GER¹) betrachtet wird. Im Sinne der Kompetenzorientierung sollte darauf geachtet werden, dass im Unterricht alle vier Fertigkeiten auf angemessenem Niveau berücksichtigt werden, je nach Schwerpunkt der Unterrichtsstunde auch in unterschiedlicher Gewichtung. Dies gilt nicht nur für den Deutschunterricht, sondern auch für den sprachsensiblen Fachunterricht, wie auch an den exemplarischen Unterrichtsstunden im Download-Bereich aufgezeigt wird.

2. Hörverstehen

Das Hörverstehen spielt im Anfängerunterricht eine besonders wichtige Rolle. Beim Zweitsprachenlernen findet der erste Kontakt zur fremden Sprache Deutsch meist über diese Fähigkeit statt. Bildet sie sich nicht angemessen aus, bricht die Kommunikation sofort zusammen und die Lernenden ziehen sich schnell frustriert zurück.

Das Hörverstehen setzt sich aus vielen verschiedenen Teilprozessen zusammen, die bei Sprachanfängern noch automatisiert werden müssen. Das sind: das Wahrnehmen der Lautgestalt, die Identifizierung von Wortgrenzen, die Zuordnung von Lautketten (Wörter oder größere Einheiten wie z. B. /kanstu/ für „kannst du“) zu Bedeutungen und das Erkennen von sprachlichen Mustern (wie z. B. die Satzklammer in der Äußerung

¹ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

„Bringen Sie Ihren Ausweis mit!“, die signalisiert, dass „mit“ zu „bringen“ gehört). Eine zentrale Rolle für die lautliche Wahrnehmung spielen Wortakzent und Intonation. Schwierigkeiten entstehen bei Störgeräuschen. Bei einer gut ausgebildeten Sprachkompetenz besteht die Möglichkeit, nicht Verstandenes bzw. Leerstellen automatisch zu vervollständigen. Für Lernende auf niedrigem Niveau stellt dies eine große Herausforderung (vgl. Solmecke 2010:970f) dar.

Bei der Förderung von Hörverstehen sind also verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. Zu diesen gehören u. a.:

- Die Teilnehmerorientierung, d. h. die Hörtexte sollten aus Situationen stammen, die mit dem Schüleralltag in Verbindung stehen (z. B. Gespräche unter Schülern, Lautsprecherdurchsagen, Informationen auf dem Anrufbeantworter, einfache Telefongespräche zur Terminvereinbarung, Radiomeldungen, Sicherheitswarnungen, usw.)².

- Die Konventionen des Sprachgebrauchs, so sind zum Beispiel Texte mit authentischen Gesprächseinleitungen und -beendigungen zu verwenden sowie gesprächsorganisatorische Elemente (Rückfragen, Rückmeldungen, Verständnissicherungen, Einschübe und Zwischenrufe, Pausen etc.) – dies beinhaltet auch Spezifika der gesprochenen Sprache (z. B. undeutliche Aussprache, Denkpausen, Zögern, Änderungen der Sprechplanung) (ebd.).

- verschiedene Sprecher und somit verschiedene Stimmlagen, Betonungen, Dialekte, Varietäten usw. (ebd.).

- Die Geschwindigkeit und Komplexität des Hörtextes sollte dem Lernstand der Klasse angepasst werden, d. h. Sprechtempo und Schwierigkeitsgrad sollten im Laufe des Lernprozesses gesteigert werden.

- In der authentischen Kommunikation hören wir immer mit einem bestimmten Zweck zu und wenden so verschiedene Hörstile an. Wenn wir z. B. entscheiden, nicht am ersten Ferientag mit dem Auto in den Urlaub zu starten, interessiert uns beim Hören eines Verkehrsberichts im Radio nur, ob das Verkehrsaufkommen insgesamt hoch ist (also ob wir die richtige Entscheidung getroffen haben). Wir wen-

² Vgl. auch den Lehrplan DaZ für die weiterführenden Schulen und die JoA-Module.
<http://www.joa.bayern.de>

den dann einen globalen Hörstil an. Sollte es am zweiten Ferientag immer noch viel Verkehr geben und wir überlegen, auf welcher Route es weniger Stau gibt, würden wir den Verkehrsbericht im Radio detailliert verstehen wollen. Sollten wir uns entschieden haben, gar nicht zu verreisen und Besuch aus einer bestimmten Richtung erwarten, würden wir den Verkehrsbericht selektiv abhören, um zu wissen, ob auf der Strecke mit Verzögerungen zu rechnen sei.

- Auch die Hörverstehensaufgaben müssen dem Leistungsniveau der Klasse angepasst werden: Solange die Schüler sich noch nicht ausreichend artikulieren können, müssen Global-, Detail- und Selektivverständnis daher rezeptiv (z. B. durch Multiple-Choice-Formate mit Bildern, mündlichen Aufgabestellungen oder einfachen schriftlichen Anweisungen) abgeprüft werden. Die Schülerinnen und Schüler müssten dann noch nichts schreiben, lange Aufgaben lesen oder selbstständig Antworten formulieren sondern einfach ankreuzen oder zuordnen.
- Dabei können verschiedene Ebenen der Differenzierung berücksichtigt werden: die Komplexität von Texten und Aufgabenstellungen sowie der Umfang der Hilfestellungen (z. B. durch Vorentlastung von Wortschatz, Informationen zum Kontext oder die Darbietung von Strategien) soll entsprechend variiert werden.

Um das Hörverstehen zu fördern, sollten die oben angesprochenen Teilprozesse (Lauterkennung und Segmentierung, Zuordnung von Bedeutung und Verstehen grammatischer Strukturen u. a.) handlungsorientiert geübt werden. Das heißt, es sollen (möglichst) authentische und für die Lernenden relevante Hörsituationen mit Problemstellungen geschaffen werden, zu deren Lösung die unterschiedlichen Hörstile zur Informationsaufnahme gezielt eingesetzt werden müssen (z. B. Treffpunkt zur Betriebsbesichtigung am kommenden Montag). Daneben müssen die Lernenden dabei unterstützt werden, Problemquellen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, um Hindernisse beim Hörverstehen überwinden zu können (vgl. Solmecke 2010:970ff). Je automatisierter die oben genannten Teilprozesse erfolgen, desto stärker können sich die Schüler auf den Inhalt des Hörtextes konzentrieren.

3. Lesen

Lesen ist ein Prozess, bei dem schriftlich präsentierte Informationen verarbeitet werden. Grundsätzlich kann unterschieden werden, ob es sich um eine automatische oder eine

bewusste Verarbeitung handelt. Die automatische Verarbeitung ist ein schneller Vorgang, der parallel (d. h. mehrere Prozesse können gleichzeitig ablaufen) sowie ohne Anstrengung und Kapazitätsbeschränkungen verläuft, sofern ein hoher Grad an Alphabetisierung bereits stattgefunden hat. Bei der bewussten Verarbeitung werden Inhalte und neue Informationen aufgenommen, dabei sind Beschränkungen der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zu berücksichtigen. Eine schnellere Verarbeitung kann – ähnlich wie beim Hören – durch eine Automatisierung der Teilprozesse sowie durch das bewusste Einsetzen neuerer, komplexerer Lesetexte erreicht werden (vgl. Lutjeharms 2010:976f).

Für die Automatisierung des Lesens werden (Niedermann & Sassenroth 2007) fünf Phasen unterscheiden:

- **Phase 1**, in der Wörter aufgrund visueller Merkmale benannt werden können und der Kontext als Entschlüsselungshilfe dient. So kann beim Betrachten eines Verkehrsschildes entschieden werden, welcher Weg nach München führt, ohne das Wort München lesen zu können bzw. die unterschiedlichen Buchstaben zu kennen. Genauso können z. B. Markennamen anhand der Schriftzüge erkannt werden (Adidas, MC Donalds)
- **Phase 2**, in der Graphem-Phonem-Korrespondenzen³ ausgebildet werden. Zeichen/Buchstaben können Laute zugeordnet werden und umgekehrt. Lesen erfolgt als Benennen von Buchstaben ohne Zusammenschleifen, z. B. m-ü-n-c-h-e-n.
- **Phase 3** in der Buchstabenfolgen zu Wörtern synthetisiert werden. Wörter werden Erlesen, synthetisiert und zusammengeschliffen: z. B. m-ü-n-ch-n. Wenn keine 1:1-Korrespondenz zwischen Buchstaben und Lauten besteht, können Probleme bei der Erkennung von Wörtern, die bereits in ihrer lautlichen Form bekannt sind, entstehen. Auch hier findet die Sinnkonstruktion erst nach der Dekodierung statt (h-e-u-t-e, /hoite/, „ach was, heute schon!“).
- **Phase 4** umfasst das fortgeschrittene Erlesen. Wörter werden zur schnelleren Erfassung in Verarbeitungseinheiten (Buchstabengruppen, Sprechsilben, Morpeme) segmentiert. So kann allerdings z. B. Münchhausen auch schnell als München überlesen werden. Hier findet zwar die Bedeutungszuordnung schon während des Erlesens der einzelnen Wörtern, die Sinnkonstruktion insgesamt aber

³ Graphem-Phonem-Korrespondenzen sind Zeichen-Laut-Zuordnungen. In manchen Sprachen sind sie stabiler als in anderen, da spricht man von 1:1-Korrespondenzen. Im Italienischen verschriftlicht man den Laut /i:/ immer durch den Buchstaben i, im Deutschen wird /i:/ sowohl durch i als auch durch /ie/ verschriftlicht.

erst nach der Dekodierung z. B. eines ganzen Satzes statt

- **Phase 5**, in der aufgrund der Automatisierung von Strategien, der flexiblen Anwendung von Verarbeitungseinheiten und Konzentration auf Sinnkonstruktion bereits während des Dekodierens flüssiges Lesen aufgrund paralleler Prozessierung stattfinden kann

Diese Phasen werden in der Alphabetisierung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen in Abhängigkeit ihrer Lesengewohnheit (auch in anderen Schriftsystemen) und Sprachlernerfahrung unterschiedlich schnell durchlaufen.

Der Leseprozess umfasst folglich unterschiedliche Ebenen, die im Folgenden vom Zeichen zum Inhalt skizziert werden (vgl. Lutjeharms 2010: 977ff).

Auf der ersten Ebene werden mittels Augenbewegungen visuelle Muster erkannt und in eine bedeutsame Lautfolge umgesetzt. Erfahrene Leser fokussieren sich dabei auf bestimmte Wortteile bzw. Wörter. Wörter werden als Ganzes schneller erfasst als einzelne Buchstaben. Die Verarbeitungszeit der einzelnen Wörter ist dann kürzer, wenn diese dem aktiven Wortschatz angehören und oft verwendet werden.

Auf lexikalischer Ebene wird auf eine Wortform im mentalen Lexikon zugegriffen. Das mentale Lexikon ist der Speicher im Gedächtnis, der das (mehrsprachige) Sprachwissen beinhaltet. Es besteht aus Netzwerken, d. h. Wörter werden nach inhaltlichen aber auch strukturellen (Lautform, Schreibweise, Wortart, usw.) Zusammenhängen abgespeichert. Wenn das Arbeitsgedächtnis überlastet ist bzw. es an Konzentration mangelt, erfolgt lediglich ein partieller Zugriff (z. B. auf die Wortform), während Konzept und Bedeutung verschlüsselt bleiben. Wird tiefergehend auf eine Wortform zugegriffen, werden auch bedeutungs- und themenverwandte Wörter aktiviert.

Das eigentliche Verständnis des Textes bzw. die Sinnkonstruktion durch die Erstellung eines mentalen Modells des Textinhaltes ergibt sich aus der Kombination der schriftlich-lautlichen, lexikalischen und syntaktischen Dekodierung sowie dem inhaltlichen Vorwissen. Durch individuelles Vorwissen der Lernenden wird die Vorwegnahme sowie die Einordnung der Informationen im Text auf Schülerseite unterstützt. Um dieses individuelle Vorwissen zu aktivieren, kann mit Bildern, Schlagwörtern etc. gearbeitet werden. Im Unterricht für Asylbewerber und Flüchtlinge ergibt sich hier – wie bereits erwähnt – die Besonderheit, dass das individuelle Vorwissen der Schülerinnen und Schüler sehr heterogen ist und sich je nach kultureller Sozialisation von den Konzepten der Lehrkräfte unterscheidet.

Beim Lesen von Texten im Unterricht ist Folgendes zu beachten:

- Im Unterrichtsalltag ist der individuelle Lernfortschritt zu berücksichtigen. Vor kurzem alphabetisierte Teilnehmer lesen langsamer als Sprachanfänger, die schon im selben Schriftsystem alphabetisiert sind. Diese wiederum lesen noch immer langsamer, als fortgeschrittene Lerner des Deutschen als Zweitsprache
- Auf Grund der kulturellen Heterogenität der Schüler in den Klassen für Asylbewerber und Flüchtlinge muss zusätzlich berücksichtigt werden, dass das individuelle Vorwissen sehr unterschiedlich sein kann und unterschiedliche Konzepte in einer Klasse nebeneinander existieren (z. B.: Welche Informationen stehen in welchen Textsorten? Was in einer Werbeanzeige steht, entspricht nicht dem Inhalt eines Medikamentenbeipackzettels, auch wenn es sich um das gleiche Produkt handelt)
- Da die Dekodierung im Leseprozess erschwert wird, wenn kein lexikalischer Zugriff vorhanden ist, sollen die Texte aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler stammen. So kann ein gemeinsames Vorwissen sichergestellt werden. Je nach Unterrichtsziel kann dieses Vorwissen dabei durchaus differenziert genutzt werden: Wenn zum Beispiel ein Lesetext zur Diskussion anregen soll, können unterschiedliche Konzepte dargestellt und verglichen werden. Soll der Text der einheitlichen Wissensvermittlung dienen, weil er Fachinhalte enthält, ist es dagegen sinnvoller, gemeinsame Konzepte als Ausgangsbasis sicherzustellen.
- Im Unterrichtsalltag sollten relevante syntaktische Strukturen sowie themenspezifischer Wortschatz vorentlastet werden, um das Arbeitsgedächtnis zu entlasten und so ein Verstehen zu erleichtern. Um den Zugriff im mentalen Lexikon zu fördern, empfiehlt es sich anhand des im Text verwendeten Wortschatzes Übungen zu machen
- Die Komplexität der Lesetexte sollte sowohl in Bezug auf Textlänge als auch Schwierigkeitsgrad individuell der jeweiligen Lerngruppe angepasst werden.
- Ähnlich wie beim Hörverstehen können Aufgaben zum Leseverstehen nach Intentionen (globales, selektives, detailliertes Verstehen) differenziert und handlungsorientiert angeboten werden. Im Unterricht sollen unterschiedliche Lesetechniken (suchendes Lesen, orientierendes Lesen, Querlesen, totales Lesen) und -strategien anhand authentischer Leseanlässe geübt
- Auch hier gilt, dass die Aufgabenform ebenfalls mit dem Gesamtlernfortschritt einhergehen muss – Schüler im Anfängerbereich sollten eher mit rezeptiven Auf-

gaben (richtig/falsch, multiple-choice) arbeiten, wenn das Schreiben noch nicht ausreichend ausgebildet ist.

4. Sprechen

Sprechen im sprachfördernden Unterricht ist eine aktive Fertigkeit, die in unterschiedlichen Situationen eingesetzt wird: einerseits als mögliche Reaktion auf das oben ausgeführte Hörverstehen und beim lauten (Vor-)Lesen, andererseits als Sprechen an sich, z. B. als freies oder gebundenes Sprechen, bei Kurzreferaten.

In der (Fremd- und Zweit-)Sprachendidaktik ist die mündliche kommunikative Kompetenz ein sehr wichtiges Lernziel. Im Anfängerunterricht spielt die Verbalisierung eigener Intentionen sowie die Heranführung an die alltägliche Kompetenz der Gesprächsführung eine besondere Rolle. Das Vorbereiten von Referaten in einfacher Form ist von großer Bedeutung im schulischen Kontext, da auf die Präsentationskompetenz im deutschen Bildungssystem besonderer Wert gelegt wird.

Beim DaZ-Erwerb können sich auf verschiedenen Ebenen Probleme ergeben, so zum Beispiel in der unterschiedlichen Interpretation von:

- Gestik und Mimik
- Nähe und Distanz
- Pausen beim Sprechen
- Hörerrückmeldungen

Schwierigkeiten beim Sprechen in der fremden und zweiten Sprache Deutsch lassen sich auf verschiedene Ursachen zurückführen (vgl. Liedke 2010: 986):

- fehlender Wortschatz
- fehlende Grammatik
- Aussprache (z. B. unterschiedliche Lautkombinationen, unterschiedlicher Wort- und Satzaccent usw.), die ihrerseits auf Schwierigkeiten in der Wahrnehmung unvertrauter Laute und Intonationsmuster zurückgeht
- Handlungssituationen (z. B. Referat halten) sind unbekannt
- Handlungsmuster (z. B. kulturspezifische Argumentationsmuster) sind nicht vertraut
- Sprechängste in der zweiten Sprache (z. B. durch Plenum, ungewohnte Zuhörer, Bewusstsein über eigene Kompetenz etc.)

Um die Sprechfertigkeit im fremd- und zweitsprachlichen Unterricht zu fördern, kann

zwischen Sprechtrainings und diskursorientierten Trainings unterschieden werden (vgl. Liedke 2010: 987f): Bei Sprechtrainings stehen lautliche bzw. ausspracheorientierte Aspekte im Vordergrund, bei diskursorientierten Trainings die (fremd- und zweitsprachliche) mündliche Handlungskompetenz.

Um die Sprechfertigkeit zu trainieren, müssen also – neben den oben skizzierten Problembereichen – sowohl auf Hörer- als auch auf Sprecherseite spezifische Fertigkeiten geschult werden.

Auf Sprecherseite gehören u. a. dazu:

- Überwindung von Sprechängsten
- Vereinfachung, Umschreibung, Erklärung
- Umgang mit eigenen Verständnisschwierigkeiten
- Umgang mit Verständnisschwierigkeiten anderer
- Vermeidung und Überbrückung von (Planungs-)Pausen

Auf Hörerseite sind u. a. zu berücksichtigen:

- Formen der Hörerrückmeldung, z. B. Einschübe und Zwischenrufe
- Übliche Reaktionsformeln
- Verfahren des Sprecherwechsels vom Hörer zum Sprecher und umgekehrt (ebd.)

Um die Sprechfertigkeit im Unterricht zu schulen, müssen in Abhängigkeit von der entsprechenden Teilkompetenz unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden (s. auch Liedke 2010):

- Zur Förderung der Aussprache eignen sich Chor- und Einzelsprechen. Um auch in großen Lerngruppen die Artikulationswerkzeuge zu aktivieren und Sprechängste abzubauen bzw. eine Annäherung an andere Laute und Lautkombinationen zu ermöglichen und gleichzeitig das Prinzip der breiten Aktivierung zu berücksichtigen, eignet sich das Chorsprechen einzelner Wörter bzw. Wortkombinationen (Nomen in Begleitung von Artikeln)
- Partner- und Gruppenarbeit auf der Grundlage relevanter und handlungsorientierter Aufgabestellungen dienen der Förderung der gesprächsbezogenen Kompetenzen
- (Pseudo-)authentische Situationen im Sprachunterricht dienen der Förderung der kommunikativen Kompetenz. Hierbei sind auch Unterrichtsgänge in die nähere Umgebung (Supermarkt, Kiosk etc.) zu berücksichtigen

- Die Heranführung an Präsentationen erfolgt z. B. über die Erweiterung der inhaltlichen Komplexität, der zeitlichen Dauer und durch die zunehmende Entlastung sprachlicher Hilfen
- Die Handlungssituation muss vorentlastet werden, d. h. Wortschatz und Grammatik müssen bereits bekannt sein
- Rollenspiele in Kleingruppen eignen sich besonders um im geschützten Raum der Lerngruppe an das dialogische Sprechen heranzuführen
- (Differenzierte) Sprechkarten entlasten die kognitiven Aktivitäten. Die Differenzierung erfolgt dabei z. B. nach Stichworten, Schlagwörtern, Satzanfängen
- Sprechen zu Bildern
- Ratespiele
- Nachspielen von Handlungssituationen im Unterricht und deren Verbalisierung
- Verbalisierung von pantomimischer Darstellung

Für fortgeschrittene Sprachlernende eignen sich produktorientierte Aufgaben, wie z. B. die Realisierung von Kurzfilmen, Radiosendungen, Werbespots, Theaterstücken.

5. Schreiben

Der Fertigkeit Schreiben kommt im Unterricht Deutsch als Zweitsprache eine besondere Bedeutung zu: Auf Makroebene betrachtet, handelt es sich bei dem deutschen Kulturraum um eine Schriftkultur. Aus der Perspektive der Mikroebene müssen die Schülerinnen und Schüler schriftliche Leistungsnachweise bzw. Prüfungen absolvieren und werden im außerschulischen Alltag mit schriftsprachlichen Aufgaben konfrontiert (z. B. das Ausfüllen von Formularen).

Im Rahmen der Alphabetisierung ist zu beachten, dass das „Schreibenlernen“ (nach Frith 1985, Günther 1995) drei Stufen umfasst:

- In **Stufe 1** erhalten Lernende Einsicht in die Symbolhaftigkeit von Schrift. Sie lernen die Form und Anordnung der Zeichen zu reproduzieren sowie das Benennen einzelner Schriftzeichen (Grapheme).
- In **Stufe 2**, der alphabetischen Stufe, bekommen sie Einsicht in die Buchstabenbindung und den Lautbezug von Schrift und in die Zuordnung von Zeichen zu Lauten (vgl. Stufen der Automatisierung von Lesen). Beim Schreiben werden Laute manchmal ausgelassen (hlten) oder umgestellt (wervendung).

- In **Stufe 3**, der orthographischen Stufe, eignen sich die Lernenden orthographische Regelmäßigkeiten an und passen sich in der Schreibung daran an (schreiben also nicht (mehr) Hunt sondern Hund). Daneben speichern sie grundlegende Regeln (Wortfamilie, Dehnung, Groß- und Kleinschreibung) ab. Häufig entstehen durch Übergeneralisierungen abweichende Schreibungen („kamm“ weil „kommen“ mit „mm“ geschrieben wird)

Neben der Alphabetisierung umfasst die Fertigkeit *Schreiben* die Textkompetenz. Das Verfassen von Texten ist ein Prozess, der grundlegend auf den drei Schritten Planen – Formulieren – Überarbeiten basiert und kulturspezifischen Normen unterworfen ist. Die zugrunde liegenden Prozesse interagieren miteinander. Der Schreibprozess an sich wird u. a. definiert durch die Aufgabenstellung und deren Bearbeitung, den Leser und die Textsorte. Beim Schreiben in einer fremden Sprache stellen ein fremdes bzw. neu erworbenes Schriftsystem, der Wortschatz sowie die Grammatik zusätzliche Herausforderungen dar.

Weitere Problembereiche sind zum Beispiel folgende:

- Schreib- und Weltwissen sind nur unzureichend ausgeprägt, so dass der Schreibprozess immer wieder unterbrochen wird (vgl. Mohr 2010:993).
- Textsortenspezifische Konventionen sind unbekannt.
- Kulturelle Besonderheiten bzw. Unterschiede zwischen Textsorten führen zu Interferenzen⁴.
- Besonderheiten der gesprochenen Sprache werden nicht als solche erkannt und finden sich dann auch in geschriebenen Texten.
- Entscheidung für eine dem Kontext nicht angemessene Varietät (z. B. Jugendsprache in einer formellen E-Mail).

In der Schreibdidaktik kann grundlegend zwischen produkt- und prozessorientierten Ansätzen unterschieden werden. Aktuell wird meist von einem integrierten Ansatz ausgegangen, der beide Aspekte verbindet. Im Unterricht sollte also Folgendes berücksichtigt werden:

- Der Schreibanlass ist teilnehmer- und handlungsorientiert, d. h. er stammt aus deren Lebenswelt bzw. einer beruflichen Situation und wird in Teilschritten umge-

⁴ „Interferenz ist durch Beeinflussung von Elementen einer anderen oder der gleichen Sprache verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. Prozess dieser Beeinflussung“ (Juhász 1970:9).

setzt, die sich an authentischen Verfahren orientieren. Dabei werden gezielt Schreibenlässe berücksichtigt, mit denen die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag konfrontiert sind (Formulare, E-Mails, SMS usw.).

- Gängige Konventionen der Textsorten werden vermittelt (z. B. E-Mail). Dabei wird nicht nur die Differenzierung je nach Adressat (z. B. E-Mail an Freunde im Gegensatz zur E-Mail an Schulleiter) sondern auch Unterschiede im Ausdruck berücksichtigt.
- Schnittstellen zum Lesen nutzen. Die Lernenden sollten dabei unterstützt werden, Texten inhaltliche, strukturelle und sprachliche Informationen zu entnehmen und diese in eigenen Texten zu verwenden. Dies kann nach Bohn (2001: 928f) z. B. durch Ergänzungsübungen (Wörter, Sätze, Absätze), Umformungsübungen (bezüglich Textsorte, Zeitform, Person etc.), Verdichtungsübungen (z. B. Globalverständnis angeben) oder Aufgaben zur kriteriengeleiteten Textüberarbeitung geschehen
- Freies und kreatives Schreiben, z. B. Lerntagebuch, Erlebnisberichte
- Kooperatives Schreiben, z. B. Schreibkonferenzen
- Fokussierung einzelner Aspekte des Schreibprozesses durch entsprechende Übungen (z. B. Mindmap und Cluster für die Schreibplanung)
- Es ist darauf zu achten, dass der individuelle Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wird und differenzierende Angebote gemacht werden. Auch hier empfehlen sich eine visuelle Entlastung sowie sprachliche Hilfen z. B. zur grammatikalischen Entlastung, für Satzverbindungen, zur Entlastung des (Fach-) Wortschatzes.
- Schreiben in bzw. mit neuen Medien (E-Mails, Wikis etc.)
- Die Schüler werden für die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sowie die verschiedenen Varietäten (z. B. Jugendsprache, Sprache der neuen Medien z. B. SMS, Chat, private und offizielle E-Mails sensibilisiert

6. Resümee

Für den sprachsensiblen Unterricht mit berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen ist es von zentraler Wichtigkeit, für diese Lerngruppe relevante Handlungen zu identifizieren, die sie in Alltag, Schule und Berufsvorbereitung sprachlich beherrschen müssen. Die sprachliche Ausführung solcher Handlungen setzt bestimmte Prozesse der Sprachverarbeitung voraus, die unter Umständen bereits in den Ausgangssprachen

noch nicht vollkommen automatisiert werden konnten. Daneben stellen sie für den Zweitsprachenlerner aufgrund ihrer Ungewohntheit, mangelnder Übungsgelegenheit und unterschiedlichem kulturellen Hintergrund eine besondere Herausforderung dar. Durch Vorentlastung, gezielte Hilfestellung und Nutzung des vorhandenen Potentials können die vier Fertigkeiten *Hörverstehen*, *Sprechen*, *Lesen* und *Schreiben* im Unterricht anhand relevanter Aufgabestellungen kompetenzorientiert gefördert werden. Dabei darf die Ganzheitlichkeit sprachlicher Prozesse und die Vorgaben einer teilnehmer- und handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung nicht aus dem Auge verloren werden.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2001) Lehrplan Deutsch als Zweitsprache.

Online-Version:

<https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/deutsch-als-zweitsprache/lehrplan/618/> (letzter Aufruf: 09.01.2015)

Bohn, Rainer (2001) Schriftliche Sprachproduktion. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.2). Berlin: de Gruyter Mouton. S. 921 – 931.

Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Hgg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin, München: Langenscheidt.

Online-Version: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>
(letzter Aufruf: 09.01.2015)

Frith, Uta (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K. E. et al. (Hrsg.): Surface dyslexia. Hillsdale. 301-327.

Günther, Klaus B. (1995) Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hgg.) Rätsel des Schriftspracherwerbs. Lengwil: Libelle, 98-121

Hecke, Carola & Suhrkamp, Carola (2010), Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola & Suhrkamp, Carola (Hgg.), Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Narr, 9-24.

Liedke, Martina (2010) Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (35.1) Berlin: de Gruyter Mouton. S. 983 – 991.

Lüger, Heinz-Helmut (1993) Partnerorientiertes Sprechen in Lehrbuchdialogen? In: Heinz-Helmut Lüger (Hg.), Gesprächsanalyse und Gesprächsschulung. (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI 25). Konstanz: Sprachlehrinstitut der Universität. S. 111 – 123.

Lutjeharms, Madeleine (2010) Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (35.1) Berlin: de Gruyter Mouton. S. 976 – 982.

Mohr, Imke (2010) Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (35.1) Berlin: de Gruyter Mouton. S. 992 – 998.

Niedermann, Albin & Sassenroth, Martin (2007) Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung. 3. Aufl., Horneburg: Persen

Solmecke, Gert (2010) Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen /

Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (35.1) Berlin: de Gruyter Mouton. S. 969 – 975.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in Bayern. Jugendliche ohne Ausbildung (JoA)

Online-Version:

<http://www.joa.bayern.de/index.php?Seite=1724&PHPSESSID=8c2de44609f1b878e9567f043ed502f0> (letzter Aufruf: 09.01.2015)