

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Spezifika des DaZ Unterrichts in mehrsprachigen Vorbereitungsklassen in
Deutschland**

**Specific Features of Teaching German as the Second Language in
Language Heterogeneous Classes in Germany**

**Specifika výuky němčiny jako druhého jazyka v jazykově heterogenních
třídách v Německu**

Zdeňka Švédová

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a
střední školy

Studijní obor: Anglický jazyk — německý jazyk

Praha 2017

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 7. 2017

.....

podpis

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucí práce PhDr. Pavle Nečasové, Ph.D. za její cenné rady, připomínky a vstřícnost při konzultacích.

Děkuji také své rodině za podporu během mého studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

ABSTRAKT

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit Spezifika des DaZ Unterrichts in mehrsprachigen Vorbereitungsklassen. Das Ziel ist, auf die Situation sowohl theoretisch als auch praktisch einzugehen und aufgrund der Erkenntnisse Prinzipien für einen erfolgreichen DaZ Unterricht in mehrsprachigen Vorbereitungsklassen in Deutschland zu formulieren. Sie können aber auch beim DaF Unterricht in anderen Ländern angewendet werden. Im theoretischen Teil wird aus der Literatur ausgegangen und die Aufmerksamkeit wird der Charakteristik und den Unterschieden zwischen dem DaZ und DaF Unterricht gewidmet. Es werden Begriffe wie Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz, Differenzierung, Lernstil, Organisationsformen, Lernziele und andere definiert. Im praktischen Teil wird die Einwirkung dieser Faktoren auf den Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Vorbereitungsklasse in Deutschland mittels einer Fallstudie untersucht. Die Situation in der Klasse wird aus drei Sichtweisen erfasst und zwar von den Lernenden, dem Klassenlehrer und der Beobachterin. Aufgrund der theoretischen aber vor allem praktischen Erkenntnisse und auch Bedürfnisse und Präferenzen der Lernenden wurden zwei Unterrichtseinheiten entworfen. Sie wurden in der Klasse durchgeführt und es wurde über sie reflektiert.

SCHLÜSSELWÖRTER

Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Deutsch als Fremdsprache (DaF), Vorbereitungsklassen, Migration, Mehrsprachigkeit, Fallstudie, interkulturelle Kompetenz, Differenzierung

ABSTRACT

This master's thesis deals with specific features of teaching German as the second language in language heterogeneous classes. The aim is to analyse the situation both theoretically and practically. The findings can serve as principles that the teachers can stick to when they teach German as the second language in language heterogeneous classes in Germany. Nevertheless, they can also be applied in classes in other countries where German is taught as a foreign language. The theoretical part of this thesis characterises the issue of teaching German as the second language and concentrates on the differences between teaching German as the second language and teaching German as a foreign language. Further, this part provides definitions to terms such as multilingualism, intercultural competence, differentiation, learning style, organisational forms, methods, teaching aims and others. The second part observes the impact of these features on teaching German as the second language in language heterogeneous classes in a German preparatory class. The situation was captured by means of a case study from three sides: observer, pupils and the teacher. As a result, two lesson plans were created and carried out which are in accordance with the pupils' needs and preferences.

KEYWORDS

Teaching German as the second language, teaching German as a foreign language, preparatory classes, migration, multilingualism, case study, intercultural competence, differentiation

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se věnuje specifikům výuky němčiny jako druhého jazyka v mnohojazyčných třídách. Jejím cílem je tuto problematiku zanalyzovat jak po stránce teoretické tak praktické. Získané poznatky mohou sloužit jako zásady pro výuku němčiny jako druhého jazyka v mnohojazyčných třídách v Německu. Mohou však také naleznout uplatnění při výuce němčiny jako cizího jazyka ve školních třídách v jiných zemích. V teoretické části je na základě studia literatury charakterizována výuka němčiny jako druhého jazyka v přípravných třídách a faktory, které ji odlišují od výuky němčiny jako cizího jazyka. Pozornost je věnována vymezení pojmů, jako jsou mnohojazyčnost, interkulturní kompetence, diferenciaci, učební styl, organizační forma, metody, učební cíle a další. V druhé části diplomové práce je zjišťováno působení těchto faktorů v praxi v přípravné třídě v Německu pomocí případové studie, kdy je situace zkoumána z pohledu žáků, třídního učitele a pozorovatele. Na základě především praktických poznatků, potřeb a preferencí žáků byly navrženy, odučeny a reflektovány dvě výukové jednotky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Výuka němčiny jako druhého jazyka, výuka němčiny jako cizího jazyka, přípravné třídy, migrace, mnohojazyčnost, případová studie, interkulturní kompetence, diferenciaci

INHALT

INHALT	7
EINLEITUNG	10
1 Ein Grundriss der Situation in Deutschland	12
2 Faktoren, die einen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch haben	15
2.1 Die grundlegenden gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen	16
2.2 Lernsituation: Deutschlernen in deutschsprachiger Umgebung	17
2.3 Lerngruppen und individuelle Faktoren	18
2.4 Institutionelle Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Deutschland und didaktisch-methodisches Konzept für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache	19
3 Didaktische Methoden.....	22
4 Hauptunterschiede zwischen DaF und DaZ Unterricht.....	26
4.1 Lernvoraussetzungen	27
4.1.1 Lernstil	27
4.1.2 Alter.....	28
4.1.3 Bildungshintergrund.....	28
4.1.4 Muttersprache.....	29
4.1.5 Mehrsprachigkeit.....	30
4.2 Erwerbskontext.....	31
4.3 Lernziele	32
4.3.1 Schreiben.....	33
4.3.2 Hören.....	35
4.3.3 Sprechen	35
4.3.4 Lesen	36
4.3.5 Wortschatz.....	37
4.3.6 Grammatik und Rechtschreibung.....	38
4.3.7 Aussprache	38

4.4	Lernerorientierung	39
5	Konzept der Fallstudie	41
6	DaZ Unterricht an der Heinrich-Kraft-Schule.....	42
7	Ergebnisse der Fallstudie	44
7.1	Charakteristik der Klasse	44
7.2	Schulbiografie der Lernenden	45
7.3	Charakteristik der Lernenden	48
7.4	Atmosphäre.....	50
7.5	Interkulturelles Lernen	53
7.6	Muttersprache und Mehrsprachigkeit.....	54
7.7	Materialien.....	61
7.8	Differenzierung.....	61
7.9	Sitzordnung, Organisationsformen.....	62
7.10	Methoden	63
7.11	Sprachfertigkeiten & Sprachmittel.....	64
7.11.1	Lesen	64
7.11.2	Hören.....	65
7.11.3	Sprechen.....	65
7.11.4	Schreiben.....	66
7.11.5	Wortschatz.....	67
7.11.6	Aussprache	69
7.11.7	Grammatik.....	69
8	UNTERRICHTSENTWURF	70
8.1	UNTERRICHTSEINHEIT I.....	70
8.2	UNTERRICHTSEINHEIT II	73
	ABSCHLUSS.....	77
	RÉSUMÉ.....	79

QUELLE	81
TABELLENVERZEICHNIS	83
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	85
ANHANGSVERZEICHNIS	88

EINLEITUNG

Heutige Gesellschaft ist durch wesentliche multikulturelle Vielfalt gekennzeichnet. Die Staaten in Europa sind nicht mehr nach dem Prinzip ein Staat - eine Nation zu definieren. Europa ist zu einem multinationalen Kontinent geworden. Damit hängt ein anderes Phänomen zusammen, nämlich die Sprachenvielfalt.

Diese Situation spiegelt sich in den Schulen wider. Die Klassen sind nicht mehr monolingual. Diese Tatsache fordert ein grundlegendes Umdenken des Zugangs zum Unterricht.

Zu diesem Schluss bin ich während des Praktikums an einer deutschen Gesamtschule, wo ich als Assistentin beim Deutsch als Zweitsprache Unterricht in Intensivklassen war, gekommen. Die Heterogenität der Klassenzusammensetzung war riesig und ohne jede theoretische Vorbereitung auf diese Situation war der Einstieg anstrengend. Es blieb nichts übrig als sich beim Unterrichten nach eigenem besten Wissen und Gewissen zu richten.

Diese Erfahrung gab die Entstehung der vorliegenden Diplomarbeit. Das Ziel ist, auf die Spezifika des DaZ Unterrichts sowohl theoretisch als auch praktisch einzugehen und dadurch die Situation zu erfassen. Die gesammelten Erkenntnisse kann man dann als Prinzipien für die Gestaltung nicht nur eines Deutsch als Zweitsprache Unterrichts in den deutschen Vorbereitungsklassen sondern auch eines Deutsch als Fremdsprache Unterrichts in Schulklassen in anderen Ländern der Welt, wie zum Beispiel in der Tschechischen Republik, anwenden.

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Der erste theoretische Teil beruht auf der Arbeit mit Literatur. Zuerst wird die Geschichte der Migration in Deutschland behandelt. Weiter wird auf die Faktoren, die auf den Erwerb der deutschen Sprache einen Einfluss haben, eingegangen. Es werden die grundlegenden Konzepte wie Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, interkulturelle Kompetenz und Lernstile definiert. Man beschäftigt sich auch mit den Methoden, die beim Deutsch als Zweitsprache Unterricht angewendet werden können. Weiter wird in diesem Teil auf die Organisationsmodelle des Deutsch als Zweitsprache Unterrichts eingegangen. Die Aufmerksamkeit wird auch den Hauptunterschieden zwischen dem Unterricht Deutsch als Zweitsprache und dem Unterricht Deutsch als Fremdsprache gewidmet, die bei der Methodenauswahl für den Deutsch als Zweitsprache Unterricht in den Vorbereitungsklassen betrachtet werden müssen.

Im praktischen Teil werden die Ergebnisse der Fallstudie vermittelt, die beim Deutsch als Zweitsprache Unterricht in der ersten Intensivklasse der Heinrich-Kraft-Schule in Frankfurt am Main in Deutschland durchgeführt wurde.

Es wurden folgende Methoden eingesetzt und zwar Beobachtung der Schülerinnen und Schüler und ihres Deutschlehrers während des Unterrichts, sowie Fragebogen und Gespräche mit den Schülern und ihrem Deutschlehrer. Dadurch wurde die Situation von drei Seiten erfasst und das Prinzip der Triangulation eingehalten. Aufgrund dieser Erkenntnisse wurden zwei Unterrichtseinheiten vorbereitet, die den Bedürfnissen und Präferenzen der Lernenden entsprechen. Sie wurden in der intensiv Klasse durchgeführt und es wurde über sie auch reflektiert.

Zum Schluss sind alle Erkenntnisse zusammengefasst und Prinzipien für Deutsch als Zweitsprache Unterricht in mehrsprachigen Vorbereitungsklassen in Deutschland formuliert.

1 Ein Grundriss der Situation in Deutschland

Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 15) bezeichnen Deutschland als einen einsprachigen Staat mit Minderheitenregionen, wo eine dänische, friesische und eine sorbische Sprachgemeinschaft zu finden sind. Die Ursache für die Mehrsprachigkeit Deutschlands liegt aber eher in der Zuwanderung. Hinrichs (2013, S. 38-39) weist auf einen Paradox hin, dass Deutschland eigentlich immer mehrsprachig war. Zu jeder Zeit gab es eine Menge Einwanderer in Deutschland, die verschiedene Fremdsprachen sprachen. Mit dem Abschluss des Anwerbeabkommens im 1955 wurde aber die Migration stärker und Deutschland ist dadurch zu einem richtigen mehrsprachigen Staat geworden. Hinrichs (2013, S. 39) macht auf folgende Tatsache aufmerksam: *„Die Anzahl in den Großstädten gesprochenen Sprachen und Dialekte nähert sich gegen Ende des 20. Jahrhundert der 200er-Marke.“*

Sowohl Hinrichs (2013, S. 44-52) als auch Geiger (1998, S. 8-16) beschäftigen sich mit der Geschichte der Migration in Deutschland und geben einen Entwicklungsüberblick an.

Geiger (1998, S. 8) schreibt, dass die erste Phase mit dem Jahr 1955 beginnt, als Deutschland den ersten Anwerbeabkommen mit Italien unterschrieb. Laut Hinrichs (2013, S. 44) wurden Verträge mit insgesamt 8 Staaten unterschrieben und zwar mit Spanien, Griechenland, der Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien und zuletzt mit Jugoslawien in 1968. Zu dieser Zeit gab es keine Einwanderregelung. Man glaubte damals, dass es sich nur um kurzfristige Aufenthalte der meistens alleinstehenden Arbeitskräfte handelt. Deswegen wurden keine Versuche unternommen, die Arbeitsmigranten zu integrieren. Erst zehn Jahre später wurde gesetzlich geregelt, dass jedes Kind im Schulalter in die Schule gehen muss.

Die zweite Phase ist laut Geiger (1998, S. 9) durch den Nachzug der Gastarbeiterfamilien gekennzeichnet. Hinrichs (2013, S. 45) bemerkt, dass sich die Arbeitsmigration in eine Familienmigration umwandelte. Er (2013, S. 44) führt an, dass bis 1972 vier Millionen Gastarbeiter gekommen sind und obwohl es im Jahre 1973 zum absoluten Anwerbestopp kam, erhöhte sich die Anzahl der Migranten ständig weiter. Die Einwanderer holten ihre Familien nach Deutschland, weil es ihnen klar war, dass sie nach dem Anwerbestopp nicht mehr eine legale Chance bekommen würden, nach Deutschland wieder zu kommen. Mit dem Nachzug von Kindern und Jugendlichen wurden erste Versuche zur Eingliederung unternommen. Geiger (1998, S. 9-10) beschreibt, dass die Jugendlichen einen Anspruch auf den Deutschunterricht hatten, der eine schnelle Eingliederung bewirken sollte, sowie auf den herkunftsprachlichen Unterricht, der eine Rückkehr in ihrer Heimat ermöglichen würde. Der

Deutschunterricht verlief in den Vorbereitungsklassen und nachdem man ausreichende Deutschkenntnisse erworben hatte, konnte man in den Regelunterricht übergehen. Die zweite Variante des Unterrichts beruhte auf der Basis der nationalen Segregation. Geiger (1998, S. 10) bemerkt jedoch, dass keine der Varianten eigentlich wirklich ernst genommen wurde. Hinrichs (2013, S. 45) behauptet, dass die Schulen auf die anderssprachigen Migrantenkinder wenig vorbereitet waren und dass es bei vielen Kindern nur zur Verwirrung führte. Diese Jugendlichen haben dann ihre Frustration von der misslungenen Integration mit Gewalt und Kriminalität gelöst. Er informiert (2013, S. 45) weiter, dass die Integration im Allgemeinen besser bei den russischen, polnischen, serbischen, albanischen und asiatischen als bei den arabischen Kindern verlief.

In der dritten Phase kam es laut Geiger (1998, S. 10-12) zu ernststen Überlegungen über Integration, da es schon klar war, dass keine markante Rückkehr der Einwanderer in ihr Heimatland stattfinden wird. Die Integration war auf die sogenannte zweite Generation – die Jugendlichen- gezielt und sollte vor allem in der schulischen Umgebung stattfinden. Als Mittel zur erfolgreichen Integration wurde der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache gesehen. Unzureichende Deutschkenntnisse wurden als Defizit angesehen. Mit der Integration beschäftigte sich ein neues Bereich der Pädagogik – nämlich Ausländerpädagogik. Das Ziel dieser Theorie war die Assimilation der Einwanderer, die eine einseitige Anpassung der Arbeitsmigranten an das Leben in der deutschen Gesellschaft forderte. Die Migranten wurden gezwungen, ihre herkunftsprachliche Identität zu verdrängen.

Die vierte Phase ist laut Geiger (1998, S. 12-14) durch das Umdenken des Konzeptes Ausländerpädagogik charakterisiert. Die bis zum heutigen Tag aktuelle Gedankenrichtung heißt interkulturelle Pädagogik. Das Ziel ist nicht mehr eine Unterdrückung der kulturellen Gewohnheiten der Einwanderer. Es fordert auch die Einheimischen auf, den Einwanderern ohne Vorurteile zu begegnen und mit ihnen im Frieden in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben. Der Erwerb der Zweitsprache Deutsch ist weiterhin wichtig. Diejenigen Einwanderer, die nur über begrenzte Deutschkenntnisse disponieren, sollten nicht mehr als inkompetent betrachtet werden. Sie beherrschen doch ihre Muttersprache und ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit sollte positiv geschätzt werden.

Die dritte und vierte Phase der Migration, die Geiger (1998, S. 10-14) schildert, korrespondiert mit Hinrichs (2013, S. 45) Etappe der Fluchtmigration, die seit 1985 in Deutschland vorherrscht. Aus politischen Gründen verließen und ständig verlassen die Einwohner von Kosovo, Albanien, damaligen Jugoslawien, Bosnien und arabischen Ländern

ihre Heimat. Eine wesentliche Anzahl der Migranten stellen auch die nach Deutschland zurückgekommenen Aussiedler dar.

Hinrichs (2013, S. 50) gibt in seinem Werk eine statistische Übersicht über die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland im Jahr 2010 an. In der Bundesrepublik Deutschland gab es zu dieser Zeit insgesamt 16. – 17. Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Davon waren 8,5 Millionen Deutsche, was bedeutet, dass diese Menschen schon über den deutschen Reisepass verfügten. Die zweite Hälfte, insgesamt 7,5 Millionen Menschen bildeten dann die Ausländer, die keinen deutschen Reisepass besaßen. Die Menschen mit Migrationshintergrund, die nach Deutschland kamen, stammten meistens aus folgenden Ländern: Türkei, Russische Föderation, Polen, Italien, Serbien und Montenegro, Kasachstan, Rumänien, Kroatien, Griechenland, Bosnien und Herzegowina und aus der Ukraine. Hinrichs (2013, S. 51) macht jedoch auf einen Defizit der Statistiken aufmerksam und zwar, dass die Anzahl der Bosnier, Serben, Arabern, Kurden und Albanern nur schwer genau zu beurteilen ist, denn sie kommen in den Statistiken unter verschiedenen Benennungen vor, wie zum Beispiel ehemaliges Jugoslawien, Naher Osten oder afrikanische Länder.

Hinrichs (2013, S. 39) führt eine Liste der am häufigsten gesprochenen Fremdsprachen in Deutschland an und zwar Türkisch, Arabisch, Russisch, Serbokroatisch/Jugoslawisch, Albanisch, Polnisch, Bulgarisch, Rumänisch, Italienisch und Griechisch. Er (2013, S. 50) erwähnt auch eine andere interessante Statistik und zwar die Einteilung der Menschen mit Migrationshintergrund nach Altersstufen. Im Jahr 2010 gab es in der Bundesrepublik Deutschland 5,7 Prozent der Menschen im Alter von 85-95 Jahren, 21,0 Prozent der Menschen zwischen 35-45 Jahren und 34,8 Prozent Kinder, die bis zu fünf Jahren alt waren. Um die Anzahl der deutschen und Migrantenkinder zu veranschaulichen, schreibt Hinrichs (2013, S. 50), dass ein Drittel aller Kinder unter fünf Jahren in Deutschland in 2010 einen Migrationshintergrund hatte. Auf diese Situation muss das Schulsystem reagieren. Die Migrantenkinder kommen in die Schule mit unterschiedlichen Sprachfähigkeiten und kulturellen Gewohnheiten und bedürfen spezifische Förderung um die Zweitsprache erfolgreich zu erwerben und ihre Identität und ihr Platz in der deutschen Gesellschaft zu finden.

2 Faktoren, die einen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch haben

Roche (2013, S. 189) behauptet, dass die Kenntnisse der Zielsprache eine Schlüsselrolle im Integrationsprozess spielen. Dass die Sprachkenntnisse der deutschen Sprache von großer Bedeutung für die Eingliederung sind, ist auch den Migranten klar. Diese Aussage kann mit den Ergebnissen der *Sinus-Studie* aus dem Jahr 2008 begründet werden. Er (2013, S. 189) schreibt, dass insgesamt 85 Prozent der befragten Migranten der Meinung sind, dass sie ohne Kenntnisse der deutschen Sprache kein erfolgreiches Leben in Deutschland haben werden. Weiter weist diese Studie die folgende Tendenz auf (Roche, 2013, S. 189):

Je höher das Bildungsniveau und je urbaner die Herkunftsregion, desto leichter und besser gelinge die Integration in die Aufnahmegesellschaft....Die Sinus-Studie verdeutlicht, dass die meisten Migranten-Milieus jeweils auf ihre Weise um Integration bemüht sind und sich als Mitglieder der multikulturellen deutschen Gesellschaft verstehen.

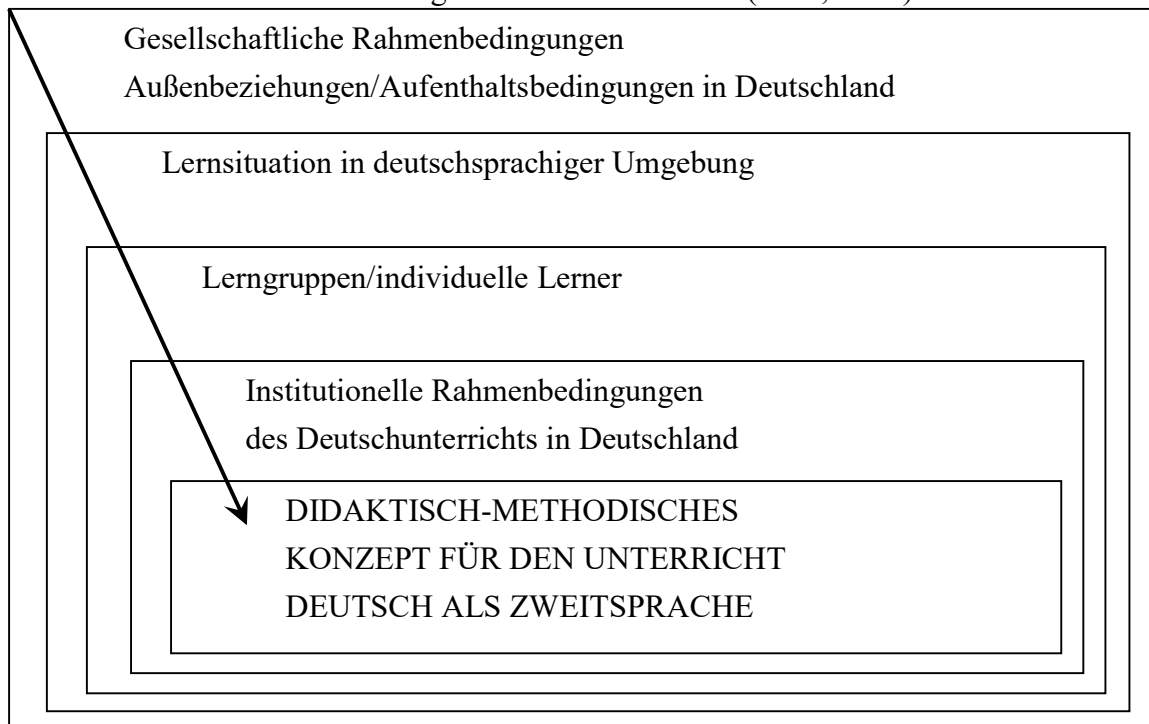
Die *Sinus-Studie* besagt zwar, dass sich die Migranten der Wichtigkeit der Deutschkenntnissen bewusst sind und Interesse an Eingliederung in die deutsche Gesellschaft haben. Auf der anderen Seite gibt es viele Migranten, die kein gutes Deutsch beherrschen und kein Platz in der deutschen Gesellschaft finden können. Eine Antwort darauf kann die These von Neuner (1998, S. 17) schaffen:

Der schulische Erfolg, der Erfolg des Deutschlernens und der Integration, hängt bei Schülern nichtdeutscher Muttersprache – ich wähle diesen etwas umständlichen Ausdruck, weil er Kinder, die ihrer Rechtsstellung nach Ausländer sind und Kinder von Aussiedlern mit deutscher Staatsangehörigkeit umfasst – nicht in erster Linie von ihrem individuellen Lernerfolg ab, sondern auch von den übergreifenden gesellschaftlich-rechtlich-politischen und institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen die Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, ihr Leben und ihren Lernprozess in Deutschland gestalten können.

Neuner (1998, S. 17) gibt ein Schema an (siehe Abbildung 1), dass die Zusammenhänge unter den einzelnen Faktoren verdeutlicht. Auf dem höchsten Niveau stehen die schon erwähnten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie Außenbeziehungen oder Aufenthaltsbedingungen in Deutschland. Um ein Niveau niedriger befindet sich die Lernsituation in deutschsprachiger Umgebung. Auf der dritten Stelle sind dann Lerngruppen und individuelle Lerner zu finden. Danach kommen institutionelle Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Deutschland und damit verbundenes didaktisch-methodisches Konzept für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache.

Das Schema veranschaulicht die Tatsache, dass eventuelle Misserfolge der Migrantenkinder nicht unbedingt (nur) auf den individuellen Lerner zurückgehen müssen. Es ist nur ein Faktor aus der ganzen Hierarchie. In den nächsten Abschnitten wird auf einzelne Faktoren nach Neuner (1998, S. 17-29) eingegangen.

Abbildung 1 Schema laut Neuner (1998, S. 17)



2.1 Die grundlegenden gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen

Unter diese Kategorie werden die Faktoren Rechtsstatus und Sozialstatus eingeordnet.

Nach Deutschland kommen Menschen mit unterschiedlichem Rechtsstatus. Es sind zum Beispiel Aussiedler, die eigentlich Deutsche sind, Flüchtlinge aber auch illegale Einwanderer. Neuner (1998, S. 18) bemerkt, dass von dem Rechtsstatus die Zukunftsperspektiven und Motivation sowie der Sozialstatus abhängt.

Er (1998, S. 17) erwähnt die Merkmale, die den Sozialstatus beeinflussen und zwar: „*Herkunftsland, Volkszugehörigkeit, Religion und Kultur und Rasse.*“ Aufgrund dieser Merkmale wird den Einwanderern ein Sozialstatus zugeschrieben. Je auffälliger ihre Merkmale im Vergleich mit den Deutschen sind, desto öfter wird ihnen ein niedrigerer Sozialstatus zugerechnet. Die erwähnten Merkmale haben auch an der Stereotypenbildung

teil. Sowohl die Einwanderer als auch die deutsche Gesellschaft haben eine eigene Vorstellung, wo der Platz der einwegewanderten Menschen in der deutschen Gesellschaft ist. Ein idealer Zustand ist die Integration der Eingewanderten. Um die Integration zu erzielen, ist die Wille der Einwanderer zur Eingliederung und die Bereitschaft der deutschen Gesellschaft ihre Kultur zu akzeptieren, erforderlich.

2.2 Lernsituation: Deutschlernen in deutschsprachiger Umgebung

Der Deutschunterricht, der in einer deutschsprachigen Umgebung stattfindet, kann mit dem Begriff Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezeichnet werden. Neuner (1998, S. 19) charakterisiert den DaZ Unterricht in folgenden Stichwörtern: *„das permanente Sprachlernen innerhalb und außerhalb des Unterrichts, das unmittelbare „Lernen fürs Leben“, die Mischung von gesteuertem, schulisch organisiertem Lehren/Lernen und von ungesteuertem Aufnehmen von Sprache unmittelbar aus der deutschsprachigen Umwelt.“*

DaZ wird oft im Kontrast sowie im Zusammenhang mit Deutsch als Fremdsprache (DaF) definiert. Wenn man die Zweitsprache in der Zielkultur erwirbt, also die deutsche Sprache in Deutschland, spricht man über DaZ. Findet der Deutschunterricht aber im Ausland statt, dann wird er als DaF bezeichnet (Kniffka & Siebert Ott, 2007, S. 15). Sie zitieren in ihrem Werk auch eine andere Definition und zwar von Rösler (1994, zitiert nach Kniffka & Siebert-Ott 2007, S. 15): *„Spielt die neue Sprache bei der Erlangung, Aufrechthaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden eine wichtige Rolle und ist sie unmittelbar kommunikativ relevant, dann bezeichnet man sie als ‚Zweitsprache‘ ansonsten eher als ‚Fremdsprache‘.“* Die Autorinnen führen auch ein paar Beispiele an, an denen sie demonstrieren, dass eine strenge Differenzierung zwischen diesen Lernsituationen allerdings nicht immer möglich ist. Unbestritten ist aber die Tatsache, dass laut dieser Definition die Migrantenkinder in deutschen Schulen DaZ lernen, denn sie lernen Deutsch in der Zielkultur und diese Sprache ist für ihre alltägliche Kommunikation essenziell.

Barkowski (2010, S. 50) schreibt: *„Im Prinzip ist DaZ als Teilgebiet von DaF in dessen wissenschaftlicher und außerwissenschaftlicher Praxis voll integriert und nutzt umfänglich dessen Wissensbestände; andererseits hat auch DaZ die Weiterentwicklung des Gesamtfaches wesentlich beeinflusst und befördert.“* Daraus folgt, dass in dem DaZ Unterricht dieselben Methoden wie beim DaF Unterricht angewendet werden können, jedoch muss die Anwendung gut bedacht und an die Bedürfnisse der Lerngruppe und der einzelnen Lernenden angepasst werden.

2.3 Lerngruppen und individuelle Faktoren

Unter den Oberbegriff Lerngruppen ordnet Neuner (1998, S. 20-21) zwei Faktoren und zwar Muttersprache und soziokulturelle Prägung.

Er stellt fest, dass eine strukturelle Ähnlichkeit der Muttersprache mit der deutschen Sprache den Erwerb der Zweitsprache Deutsch erleichtern aber auch komplizieren kann. Er weist (1998, S. 20-21) auch auf die Wichtigkeit der Einbeziehung und Verwendung der Muttersprache im DaZ Unterricht hin.

Die Atmosphäre in der Klasse ist durch herkunftskulturelle Unterschiede beeinflusst, die zu Konflikten führen können. Neuner (1998, S. 17) schreibt, dass es sowohl zu Auseinandersetzungen mit der deutschen Außenwelt als auch zwischen Außenwelt und der Binnenwelt kommen kann. Die ausländischen Schülerinnen und Schüler leben ständig zwischen zwei Kulturen und es ist wichtig für sie, ein Gleichgewicht und eigene Identität zu finden.

Unter die individuellen Faktoren werden Alter, Geschlecht, vorhandene Sprachkenntnisse, allgemeines Weltwissen, Motivation und Einstellung gezählt.

Neuner (1998, S. 21) macht auf das Verhältnis Alter - Spracherwerb – Eingliederung aufmerksam. Jüngere Kinder sind in dem Deutscherwerb besser als die Älteren und gewöhnen sich an das Leben in Deutschland leichter. Auf der anderen Seite kann die reibungslose Aufnahme der deutschen Zielkultur die Beziehungen in den Familien bedrohen, weil sich die Eltern und Großeltern befürchten können, dass ihre Kinder die eigene Kultur an die zweite Stelle schieben. Bei den älteren Schülerinnen und Schüler, die schon eine Schule in ihrer Heimat besucht haben, ist die Situation nicht so einfach. Sie haben oft keine Lust ihr Herkunftsland zu verlassen, denn sie wollen ihre Freunde und die vertraute Umgebung nicht verlieren.

Was den Faktor Geschlecht betrifft, sind in manchen Kulturen den Frauen sowie den Männern bestimmte Rollen vorgeschrieben, wie man sich in bestimmten Situationen verhalten sollte. Um ein Beispiel zu geben, haben vor allem arabische Schüler Probleme, ihre Lehrerinnen zu respektieren. Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 67) schreiben auch, dass Mädchen und Frauen erfolgreicher beim Zweit- oder Fremdspracherwerb sind als Jungen und Männer. Sie bemerken jedoch, dass eine solche angeborene Disposition noch nicht wissenschaftlich bewiesen wurde.

Unter dem Begriff vorhandene Sprachkenntnisse wird die Situation gemeint, dass sich in den Schulklassen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Niveaus der Sprachkenntnisse treffen. Die Schüler verfügen auch über unterschiedlichen Bildungsstand.

Ihre Motivation ist auch nicht identisch, denn sie ist von den Zukunftsperspektiven abhängig, wie schon in dieser Arbeit erwähnt wurde. Die emotionelle Einstellung der Lernenden zum Deutschlernen weist auch erhebliche Unterschiede auf. Manche haben Spaß am Deutschlernen, andere verspüren sogar Angst.

Laut Neuner (1998, S. 22) spielt eine wichtige Rolle beim Deutschlernen auch die vorige Erfahrung, die natürlich bei den Lernenden auch vielfältig ist.

Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 58-68) listen in ihrem Werk auch die Faktoren, die den Zweitspracherwerbsprozess beeinflussen, auf. Sie begrenzen sich jedoch nur auf die individuellen Unterschiede. Sie unterscheiden unter kognitiven, affektiven und sozialen Faktoren. Unter die kognitiven Faktoren fallen Sprachlerneignung/Sprachbegabung, Intelligenz, (Sprach)Lernstile und Sprachlernerfahrung. Zu den affektiven Faktoren werden Einstellung zu der Zielkultur, Motivation, Ängste und Persönlichkeitsattribute gezählt. Soziokulturelle Erfahrungen, Alter und Geschlecht sind die sozialen Faktoren.

2.4 Institutionelle Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Deutschland und didaktisch-methodisches Konzept für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Neuner (1998, S. 22-26) kommt in diesem Teil auf den Vergleich des DaF und DaZ Unterrichts zurück. Über die Unterschiede, die Neuner zwischen diesen zwei Sprachunterrichten beobachtet, wurde schon im Kapitel 2.2 diskutiert.

Weiter widmet er (1998, S. 26-27) sich den Organisationsformen, in denen der Unterricht Deutsch als Zweitsprache stattfinden kann. Erstens erwähnt er den gemeinsamen Unterricht in der Regelklasse. Dieses Model trägt zum Prozess der Integration bei. Auf der anderen Seite kann es schwer für die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Muttersprachen sein, den Unterricht, der in der deutschen Sprache verläuft, zu folgen. Neuner (1998, S. 26) gibt eine Liste mit Empfehlungen an, die die lehrende Person respektieren soll, damit der Unterricht auch für die Lernenden mit nicht deutscher Muttersprache bereichernd wäre:

Lernpartnerschaften in der Klasse, Lehrmaterialien mit Lernhilfen für die ausländischen Schüler, z.B. mit muttersprachlichen Arbeitsanweisungen oder Erklärungen wie auch mit anderen Übungssequenzen, die zum

selben Ziel führen, Wochenplanarbeit und letztens Öffnung des Unterrichts für individuelleres Lernen (Interessen; Lerntempo etc.).

Kniffka und Siebert Ott (2007, S. 140) und Jeuk (2010, S. 110) bezeichnen dieses Modell als Submersion. Sie (2007, S. 140) bemerken, dass während des Regelunterrichts oft Binnendifferenzierung erfolgt. Die Binnendifferenzierung ist dank den speziellen Lernmaterialien möglich, zum Beispiel die deutschen Kursbücher *Doppelclick* verfügen über Trainingshefte, die den Migrantenkindern mit unterschiedlichen Muttersprachen den Deutschunterricht erleichtern. Wenn die Kinder noch eine extra Förderung in der Zweitsprache Deutsch bekommen, spricht man über gestützte Submersion (Kniffka & Siebert Ott, 2007, S. 141). Jeuk (2010, S. 110) bemerkt, dass dieses Model keine Aufmerksamkeit den Muttersprachen der Kinder widmet und will die Assimilation der Migrantenkinder erzielen.

Jeuk (2010, S. 110) erwähnt auch das Immersionsmodel, Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 140) bezeichnen diese organisatorische Schulform mit dem englischen Begriff: „*two-way-immersion*.“ Er (2010, S. 110) erklärt diese Form des Unterrichts folgendermaßen:

„Mehrheitskinder“, deren Erstsprache einen hohen Status hat, entschließen sich freiwillig, in einer fremden Sprache unterrichtet zu werden. ... Entscheidend scheint zu sein, dass beide Sprachen ein hohes Prestige genießen, außerdem sprechen die Lehrkräfte die Erstsprache der Kinder, so dass die Verständigung gewährleistet ist.

Jeuk und Kniffka und Siebert-Ott geben dasselbe Beispiel an und zwar bilinguale Programme Englisch/Französisch in Kanada. Eine Hälfte der Fächer wird auf Englisch, die anderen auf Französisch unterrichtet. Slawek (2007, S. 63-64) berichtet, dass in Deutschland auch solche Programme existieren, aber nur wenige von ihnen kombinieren Deutsch mit einer Migrantensprache wie Türkisch oder Arabisch. Sie (2007, S. 64) beschreibt den Zustand in Nordrhein-Westfalen folgendermaßen: „...*von den 140 aufgelisteten Schulen mit bilingualen Angeboten sind fast ausschließlich alle auf Englisch und Französisch, lediglich neun Schulen sind auf eine andere Sprache ausgerichtet.*“

Das zweite Organisationsmodell laut Neuner (1998, S. 27-28) ist der Deutschunterricht in Stütz- und Förderkursen. Diese Kurse sind für Schüler ohne Deutschkenntnisse mit unterschiedlichen Muttersprachen geeignet. Jeuk (2010, S. 111) und Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 140) sprechen über Vorbereitungsklassen, beziehungsweise Übergangsklassen. Jeuk (2010, S. 111) charakterisiert die Vorbereitungsklassen folgendermaßen. Die Vorbereitungsklassen werden hauptsächlich an den Grund-, Haupt- und Gesamtschulen

eingrichtet. Die Seiteneinsteiger, so bezeichnet er (2010, S. 111) die Schüler und Schülerinnen, die schon die Schule in ihrer Heimat besucht haben, werden meistens in einer Gruppe zu 12 bis 18 Schüler und Schülerinnen unterrichtet. Im Allgemeinen haben sie 10 Unterrichtsstunden Deutsch pro Woche, nach einem Jahr kommen sie dann in den Regelunterricht. In den Vorbereitungsklassen lernen gemeinsam Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Muttersprachen. Dieses Model beruht auf der Segregation und Isolierung von der Umgebungskultur und Sprache. In die Klassen kommen, aber auch ständig verlassen, neue Schülerinnen und Schüler, die Klassenzusammensetzung ändert sich dadurch. Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 142-143) machen auf die große Heterogenität aufmerksam, die eine Individualisierung und Binnendifferenzierung fordert. Jeuk (2010, S. 112) formuliert die Hauptziele des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache in den Vorbereitungsklassen: *„die Entwicklung einer selbstständigen Sprachlernkompetenz, die Entwicklung von Sprachbewusstsein und von interkultureller Handlungsfähigkeit.“* Er schreibt, dass der größte Wert auf die Kommunikation gelegt wird. Wichtig ist auch Grammatik und Wortschatz. Die Themen, die im Unterricht besprochen werden, sollen den Interessen der Schülerinnen und Schüler entsprechen sowie die Alltagsthemen behandeln. Zum Schluss nennt Jeuk (2010, S. 112) einen Grundsatz, dass: *„nichts geschrieben oder gelesen wird, was nicht zuvor gehört oder gesprochen wurde.“*

Neuner (1998, S. 27-28) zählt sieben methodischen Unterrichtsprinzipien, die im DaZ Unterricht in Stütz- und Förderkursen und natürlich auch den Vorbereitungskursen einzuhalten sind, auf: *„Erfahrungs- und umweltbezogen lehren und lernen, Inhaltsorientiert lehren, Handlungsorientierten Unterricht gestalten, Selbständigkeit und Eigeninitiative fördern, Anschaulich und konkret unterrichten, Bewusstes Lehren und Lernen, Zum Schluss: Differenzierung.“*

Kniffka und Siebert Ott (2007, S. 140) machen darauf aufmerksam, dass die schulorganisatorischen Modelle zweisprachiger Bildung sich jedoch in den einzelnen Bundesländern unterscheiden können, da ihnen unterschiedliche Regelungen und Lehrpläne unterliegen.

3 Didaktische Methoden

Im vorausgehenden Kapitel wurde auf den Zusammenhang zwischen dem DaZ und DaF Unterricht eingegangen. Es wurde die Ansicht von Barkowski (2010, S. 50) präsentiert, dass DaZ eigentlich ein Teil des DaF ist und so verwendet Deutsch als Zweitsprache die Wissensbestände des Deutschen als Fremdsprache in hohem Maße. Das Ziel des DaZ sowie des DaF Unterrichts ist Beherrschung der deutschen Sprache und so ist es möglich, gleiche Methoden anzuwenden. Das kann mit der Definition von Methode von Barkowski (2010, S. 211) begründet werden: *„Im Bereich des (Sprach-) Unterrichts bezeichnet Methode diejenigen Grundsätze und Verfahrensweisen, die eingesetzt werden, um die Unterrichtsziele zu erreichen.“* Jeuk (2010, S. 114) macht jedoch auf Unterschiede in der Zielsetzung des DaZ und DaF aufmerksam. Im Unterricht DaZ ist im Unterschied zum DaF Unterricht eine sofortige Umsetzung der Kenntnisse in reale Kommunikation erwünscht. Im DaZ sollte eine erhöhte Aufmerksamkeit der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und der Integration gewidmet werden. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass sowohl im DaZ als auch im DaF dieselben Methoden genutzt werden können, der Lehrer sollte sich aber der Unterschiede in den Zielen bewusst sein und die Methoden den Zielen anpassen.

Die Methoden, die sowohl im DaZ als auch im DaF Unterricht angewendet werden können, werden in den folgenden Abschnitten beschrieben. Es wird aus der Charakterisierung von Jeuk (2010, S. 114-124) und Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 73-98) ausgegangen. Es werden allerdings diejenigen Aspekte betont, die im Unterricht DaZ gut angewendet werden können.

Erstens ist das die älteste Grammatik-Übersetzungsmethode. Diese Methode setzt so eine Klassenzusammensetzung voraus, wo alle Lernenden dieselbe Muttersprache sprechen. Die Ziele sind das Lesen und Übersetzung der literarischen Texte in und aus der Originallautung. Grammatik spielt die wichtigste Rolle und sie wird deduktiv präsentiert und die Lernenden sollten dann die grammatische Regel auswendig lernen. Vokabeln werden mittels Wortliste präsentiert und auch auswendig eingeprägt (Jeuk, 2010, S. 115). Aus der Beschreibung dieser Methode ist es klar, dass man wenige kommunikative Sprachfähigkeiten, die im DaZ Unterricht gewünscht werden, erwirbt. Dagegen kann diese Methode das bewusste Sprachlernen fördern. Das erfolgt durch das Analysieren und kontrastive Sprachvergleichen, das für diese Methode typisch ist. Der Lehrer sollte die Schülerinnen und Schüler dazu bringen, Vergleiche zwischen ihren Muttersprachen und Deutsch zu machen. In den mehrsprachigen Vorbereitungsklassen ist es jedoch schwer, den Schülerinnen und Schülern

eine Rückmeldung zu dem Vergleichen zu geben, wenn der Lehrer die Muttersprachen seiner Schülerinnen und Schüler nicht beherrscht. Die Einbeziehung der Muttersprachen der Migrantenkinder in den DaZ Unterricht ist wichtig. Die Schülerinnen und Schüler haben Spaß daran, wenn sie ein deutsches Wort in ihrer Muttersprache übersetzen und laut sagen können. Die Muttersprache beeinflusst nicht nur den Zweitspracherwerb sondern auch das Wohlfühlen der Kinder in der Klasse, ihre Identität und wirkt sich positiv auf dem Prozess der Integration ein. Die Verwendung von Grammatikübungen in DaZ Unterricht geht auch auf diese Methode zurück.

Jeuk (2010, S. 115) charakterisiert in seinem Werk eine weitere Methoden, die auf der behavioristischen Theorie beruhen, und zwar die audiolinguale und die audiovisuelle Methode. Zuerst erwähnt er die Prinzipien der audiolingualen Methode: „*Alltagsorientierung, die Einsprachigkeit des Unterrichts in der Zielsprache und die Authentizität der Lehrkraft.*“ Für diese Methode ist die Einübung der Satzstrukturen durch ständige Wiederholung beziehungsweise Umformulierung typisch. Diese Methode kann zur Entwicklung der kommunikativen Sprachfähigkeiten beitragen. Es werden dazu Modelldialoge, die für audiolinguale Methode typisch sind, ausgenutzt.

Die audiovisuelle Methode ist im DaZ Unterricht von Schlüsselbedeutung. In den Vorbereitungsklassen, wo die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Muttersprachen sprechen, kann man sich auf Übersetzung eines unbekanntes Wortes in die Muttersprache nicht verlassen und muss nach visuellen oder anderen Stützen suchen. Jeuk (2010, S. 115) beschreibt die Prinzipien dieser Methode mit folgenden Wörtern:

Eine Weiterentwicklung [der audiolingualen Methode] stellt die audiovisuelle Methode dar, bei der die Vermittlung alltäglicher Sprachkontexte, die Bedeutungsvermittlung über visuelle Gedächtnisstützen, die landeskundliche Anschauung sowie das situative Üben große Bedeutung erlangten. Auch hier liegt der Fokus auf der gesprochenen Sprache, und es erfolgt keine explizite Grammatikvermittlung.

Er (2010, S. 115) bemerkt auch, dass vielen E-Learning-Plattformen die audiovisuelle Methode zugrunde liegt.

Sowohl im DaF als auch im DaZ Unterricht lässt sich die Methode Total Physical Response gut ausnützen. Diese alternative Methode eignet sich für Anfänger und eher für Kinder als für Erwachsene. Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 88) erklären, dass der Spracherwerb mit körperlicher Bewegung verbunden wird. Meistens gibt der Lehrer den Lernenden Aufforderungen und die Lernenden reagieren mit entsprechender körperlicher Aktivität darauf. Es ist eine der Weisen, wie man den Kindern mit unterschiedlichen Muttersprachen

die Bedeutung vermitteln kann. Diese Methode trägt zu einer stressfreien entspannten Atmosphäre bei, die besonders in den Vorbereitungsklassen von großer Bedeutung ist.

Jeuk (2010, S. 117) erwähnt auch den interkulturellen Ansatz. Er schreibt, dass dieser Ansatz den Spracherwerb für nicht so wichtig hält und so wird die Entfaltung der Sprachkompetenzen vernachlässigt. Der größte Wert wird auf die Vorbereitung auf das Leben in multikultureller Gesellschaft und die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz gelegt. Grimm definiert die interkulturelle Kompetenz in dem *Fachlexikon Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* von Barkowski und Krumm (2010, S. 140):

...als die Fähigkeit, mit Angehörigen einer anderen Kultur möglichst sensibel, respektvoll und konfliktfrei zu interagieren, setzt also eine kognitiv und emotional offene Persönlichkeit voraus, die bereit ist, die eigenen Maßstäbe und Vorurteile zu reflektieren, das eigene Selbst- und Fremdbild zu durchdenken, mit Ambiguitätstoleranz und Empathie auf die Erfahrung kultureller Andersartigkeit zu reagieren und andere Kulturen als ebengebürtig anzuerkennen....“

Jeuk (2010, S. 117) schreibt, dass den Schülerinnen und Schülern vor allem das Wissen über anderen Kulturen vermittelt wurde. Die Schülerinnen und Schüler sollten vor allem ihr Einfühlungsvermögen, Toleranz, Konfliktfähigkeit und Kooperationsfähigkeit entfalten. Dieser Ansatz war eine Gegenreaktion auf die Ausländerpädagogik und ihr Druck auf Assimilation der Migranten.

Die heutzutage am häufigsten angewendete Methode im DaF sowie im DaZ Unterricht ist der kommunikative Ansatz (Kniffka & Sieber-Ott, 2007, S. 91-98). Jeuk (2010, S. 116) bezeichnet diese Methode als der kommunikativ-pragmatische Ansatz aber die Prinzipien unterscheiden sich nicht. Das Ziel dieser Methode ist die Entfaltung der kommunikativen Kompetenz, was bedeutet, dass man neben den linguistischen Sprachfähigkeiten auch die Regel des angemessenen sprachlichen Handelns in bestimmten Situationen beherrschen muss. Kniffka und Sieber-Ott (2007, S. 91) zählen die Kompetenzen, die die kommunikative Kompetenz umfasst, auf: „*Sprachkompetenz, Gesprächskompetenz, pragmatische und soziolinguistische Kompetenz.*“ Sie beschäftigen sich auch mit den Hauptprinzipien. Erstens erwähnen sie das Prinzip des sprachlichen Handelns im Unterricht. Es sollen reale, alltägliche kommunikative Situation geschaffen werden, in denen die kommunikativen Aktivitäten durchlaufen sollen und so lernen die Schülerinnen und Schüler angemessen sprachlich zu handeln. Weiter wird die Authentizität beachtet. Authentizität kann sowohl durch authentische Materialien als auch durch realitätsbezogene kommunikative Situationen erzielt werden. Der kommunikative Ansatz setzt eine induktive Präsentation der Grammatik voraus.

Die Lernenden sollen die Regel selbst entdecken. Der Lehrer tritt in den Hintergrund, es handelt sich um keinen frontalen Unterricht, im Mittelpunkt stehen die Lernenden. Was die Vermittlung der Grammatik betrifft, soll sie nur im Zusammenhang mit motivierenden und sinnvollen Inhalten und Sprachfunktionen präsentiert werden. Der Deutschunterricht verläuft in der Zielsprache Deutsch, was heißt, dass die deutsche Sprache als ein Kommunikationsmittel beim Deutscherwerb dient. Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 98) zitieren auch weitere Prinzipien des kommunikativen Ansatzes aus dem Werk von Johnson und Johnson (1998), die sie nach Richards und Rodgers (2001) erarbeiteten und zwar: „*Unterrichtsaktivitäten sollten die Lernenden möglichst zu kognitiven Prozessen und zur Entwicklung von Strategien anregen.*“ Sie betonen, dass die Fehler als normal und als Quelle zur Belehrung im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden sollten. Weiter schreiben sie, dass im Rahmen dieser Methode die Aufmerksamkeit allen Sprachmitteln und Sprachfertigkeiten gewidmet werden.

Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 98) schließen die Charakteristik dieser Methode mit der Bemerkung ab, dass der kommunikative Ansatz eine flexible Unterrichtsmethode ist, die sich immer an die Lernenden orientieren soll. Jeuk (2010, S. 117) zieht daraus die Schlussfolgerung, dass keine der Methoden heutzutage sowohl im DaF als auch im DaZ Unterricht: „...*in Reinform...*“ verwendet wird. Er legt fest, dass jeder Sprachunterricht, ungeachtet der angewendeten Methoden, sich jedoch auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz orientieren sollte. Im DaZ Unterricht in mehrsprachigen Klassen sollte darüber hinaus viel Wert auf die interkulturelle Kompetenz gelegt werden.

4 Hauptunterschiede zwischen DaF und DaZ Unterricht

Im vorausgehenden Kapitel wurde argumentiert, dass sich sowohl beim DaZ als auch beim DaF Unterricht dieselben Methoden anwenden lassen. Man sollte bei der Auswahl jedoch nicht vergessen, die Faktoren, die den DaZ Unterricht beeinflussen und vom DaF Unterricht unterscheiden, in Erwägung zu ziehen. Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 98-103) gehen auf die individuellen Faktoren ein, und ziehen daraus Konsequenzen und Prinzipien für den Auswahl der Methoden im DaZ Unterricht. Sie schreiben, dass man Lernervoraussetzungen, Erwerbskontext und Lernziele in Betracht ziehen muss.

Aufgrund der großen Heterogenität in den mehrsprachigen Vorbereitungsklassen ist eine Individualisierung und Orientierung am Lerner nötig. Zum Schluss wird deshalb in diesem Kapitel auf Lernerorientierung und die äußere sowie die innere Differenzierung eingegangen, die beim DaZ Unterricht in den Vorbereitungsklassen eine wichtige Rolle spielen.

4.1 Lernervoraussetzungen

Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 99) behaupten, dass die Unterschiede in Lernervoraussetzungen vor allem in dem Lernstil, Alter, Bildungshintergrund, Muttersprache und Mehrsprachigkeit liegen.

4.1.1 Lernstil

Willkop definiert den Begriff Lernstil im *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* von Barkowski und Krumm (2010, S. 194) als: „*individueller Zugang zu wahrgenommenen Informationen, sowohl bei Rezeption als auch bei der Sprachverarbeitung.*“ Sie unterscheidet unter kognitiven, an Persönlichkeitsmerkmale orientierten und mit dem Lerntyp koinzidierende Lernstile. Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 61-63) beschäftigen sich nur mit den kognitiven Lernstillen. Sie erwähnen insgesamt fünf Dimensionen der Lernstile: „*analytischer vs. globaler Stil, Reflexivität vs. Impulsivität, Ambiguitätstoleranz vs. Ambiguitätsintoleranz, Tendenz zur Bevorzugung eines bestimmten Wahrnehmungskanals und kulturspezifische individuelle Unterschiede.*“

Analytischer und globaler Lernstill können mit den feldunabhängigen und feldabhängigen Lernstile, die laut Kategorisierung von Willkop unter die an die Persönlichkeitsmerkmale orientierten Lernstile fallen, gleichgesetzt werden. Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 61-62) schreiben, dass die Lernenden mit dem analytischen Lernstil dazu neigen, sich mit Details zu beschäftigen. Huneke und Steinig (2010, S. 24-26) ergänzen, dass die feldabhängigen Schülerinnen und Schüler deduktive Präsentation von Grammatik hochschätzen. Sie brauchen die Regel zu kennen, um an kommunikativen Sprachaktivitäten teilnehmen zu können. Wenn sie sich nicht absolut sicher sind, kommunizieren sie lieber nicht, weil sie Angst vor Fehler haben. Ein Gespräch mit einem Muttersprachler im Alltag stellt für diese Schülerinnen und Schüler eine stressige Situation dar, denn es ist für sie schwer, sich in einem unstrukturierten Gespräch auszukennen und spontan zu reagieren. Sie sind eher ambiguitätsintolerant. Auf der anderen Seite sind die Schülerinnen und Schüler mit dem feldabhängigen, globalen Lernstill bereit, in das Risiko, einen Fehler zu machen, einzugehen und deswegen sind ihre kommunikativen Fähigkeiten besser entwickelt. Huneke und Steinig (2010, S. 25) bemerken, dass die Lernenden mit diesem Lernstill im Allgemeinen über eine höhere Ambiguitätstoleranz verfügen, denn sie sind fähig, sich in einer unstrukturierten Sprachsituation zu orientieren.

Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 62) beschäftigen sich weiter mit dem reflexiven und impulsiven Lernstil. Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem analytischen/feldunabhängigen und reflexiven Lernstil und zwischen dem globalen/feldabhängigen und impulsiven Lernstil zu sehen. Reflexive Schülerinnen und Schüler im Vergleich mit den impulsiven Schülerinnen und Schüler brauchen mehr Zeit, eine Aussage zu formulieren, weil sie sich alles im Kopf überlegen müssen und erst dann, wenn sie sich sicher sind, sagen sie es laut. Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 63) sehen auch einen Zusammenhang zwischen der Herkunftskultur und dem Lernstil. Sie geben ein Beispiel an, dass japanische und chinesische Schülerinnen und Schüler eher reflexiv sind, auf der anderen Seite sind spanische Lernende oft impulsiv.

Was die Lernstile, die mit dem Lerntyp koinzidieren betrifft, erwähnen sowohl Willkop im *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Barkowski & Krumm, 2010, S. 194) als auch Huneke und Steinig (2010, S. 24) visuelle, auditive und kinästhetische Lernstile. Visuelle Lernende brauchen eine visuelle Stütze zum Beispiel in Form der Karteikarten. Die Lernenden mit dem auditiven Lernstil lernen besser, wenn sie den Lehrstoff hören können. Die Schülerinnen und Schülern mit dem kinästhetischen Lernstil bewegen sich gerne beim Lernen und deswegen haben sie Spaß an den Sprachaktivitäten, die eine Bewegung fordern. Die erwähnten Autoren bemerken jedoch, dass aus diesen Lernstilen oft Mischformen entstehen.

4.1.2 Alter

Die Auswahl der Methoden richtet sich auch nach dem Alter der Lernenden. In den Vorbereitungsklassen sind die Schülerinnen und Schüler nach dem Alter zugewiesen. Trotzdem ist die Altersspanne im Vergleich mit dem Regelunterricht größer. Laut Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 67) haben ältere Lernende größere Schwierigkeiten mit der Aussprache, die jüngeren Schülerinnen und Schüler machen die Standardaussprache mit weniger Mühe und besser nach und sie lernen auch morphologische und syntaktische Regel einfacher. Im Gegenteil sind die älteren besser im Lexikerwerb. Die Autorinnen (2007, S. 67) bemerken jedoch, dass dieser Faktor mit den anderen eng zusammenhängt. Sie erklären, wenn man älter wird, können sich die Motivationstrukturen, Einstellungen und Lernstile verändern.

4.1.3 Bildungshintergrund

Von dem Alter hängen die Bildungserfahrungen der Lernenden ab. Die älteren Schülerinnen und Schüler sind meistens als Seiteneinsteiger bezeichnet, was bedeutet, dass sie schon

bestimmte schulische Erfahrungen im Herkunftsland gesammelt haben (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 141). Aufgrund ihrer Erfahrung bilden sie dann Erwartungen von der deutschen Schule.

Neuner (1998, S. 22) schreibt: „*Große Heterogenität zeigt sich vor allem bei älteren Schülern bezüglich ihres allgemeinen Bildungsstandes, der Kenntnisse über die deutschsprachige Welt, ihrer Lerntraditionen, ihrer Fähigkeit, neues (Sprach-)Wissen und neue Lernerfahrung zu verarbeiten und zu integrieren.*“

Auf der anderen Seite können in die Vorbereitungsklassen auch die noch nicht alphabetisierenden Lernenden ohne jede Schulerfahrung, für die der Schulbesuch eine ganz neue Situation darstellt, kommen (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 141-142).

4.1.4 Muttersprache

Schader (2012, S. 29) schreibt in seinem Werk: „*Kinder, die in ihrer Erstsprache keine Förderung erfahren oder sie (als etwas, das hier nicht gefragt ist) vernachlässigen, haben von diesem schwachen Fundament her auch keine große Chancen, eine gute Kompetenz in der Zweitsprache aufzubauen.*“ Für eine erfolgreiche Schulkarriere und Leben in Deutschland ist die Beherrschung der deutschen Sprache essenziell und so sollte der DaZ Unterricht vor allem Deutschspracherwerb fördern. Der Zweitspracherwerb ist aber durch das Niveau der muttersprachlichen Kenntnisse bedingt, denn beim Zweitspracherwerb geht man aus den Kenntnissen der Muttersprache aus. Die Lernenden neigen dazu, die Strukturen und Regel aus ihren Muttersprachen auf die Zweitsprache zu übertragen.

Jeuk (2010, S.42) erklärt, dass der Prozess der Übertragung als Transfer bezeichnet wird. Für das Ergebnis dieses Prozesses verwendet er den Begriff Interferenz. Demme's Auffassung in dem *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Barkowski & Krumm, 2010, S. 343) ist jedoch nicht dieselbe. Sie unterscheidet zwischen dem positiven und negativen Transfer. Der Transfer ist positiv, wenn die Übertragung aus der Muttersprache auch in der Zielsprache korrekt ist. Eine fehlerhafte Äußerung in der Zielsprache, die aufgrund der Übertragung des Wissens aus der Muttersprache entstand, ist ein Ergebnis von einem negativen Transfer. Der negative Transfer wird auch mit dem Begriff Interferenz bezeichnet.

Slawek (2010, S. 13) warnt vor der doppelten Halbsprachigkeit oder Semilingualismus. Dieser Begriff bezeichnet eine gestörte Sprachentwicklung, wenn die mehrsprachigen Kinder einen erheblichen Mangel sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweit- oder weiteren Sprachen aufweisen. Sie nennt die Faktoren, die das Risiko der doppelten Halbsprachigkeit

erhöhen und zwar: „die häufig schwierige soziale Lage der Familie, eine konflikthafte und negative Bewertung der Herkunft und Mehrsprachigkeit der Migranten und unzureichende muttersprachlichen Kompetenzen.“ Die Muttersprache prägt die Identität der Schülerinnen und Schüler und eine Verdrängung könnte ihre Identifikationsprozesse in großem Maße beeinträchtigen.

Die einzelnen Muttersprachen sollten nicht nur in den DaZ Unterricht durch verschiedene Sprachaktivitäten eingefügt werden. Die Muttersprachen und Mehrsprachigkeit sollte die Atmosphäre in der Klasse prägen und zum Wohlfühlen der Lernenden führen.

Weiter sollte den Migrantenkindern ein herkunftssprachlicher Unterricht angeboten werden. Wenn nicht, dann empfiehlt Schader (2003, S. 30), dass die Eltern mit ihren Kindern ihre Muttersprache sprechen und Bücher in ihrer Muttersprache ihren Kindern vorlesen sollten.

4.1.5 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist laut Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 62) ein weiteres Merkmal, der für DaZ Unterricht charakteristisch ist. Haider definiert die Mehrsprachigkeit in ihrem Beitrag im *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Barkowski & Krumm, 2010, S. 207-208) folgendermaßen: „Mehrsprachigkeit bezeichnet den Umstand, dass einer Person (individuelle Mehrsprachigkeit) oder einem System (gesellschaftliche, lebensweltliche, institutionelle Mehrsprachigkeit) mehrere Sprachen zur Verfügung stehen.“ Die Mehrsprachigkeit der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache sollte hochgeschätzt werden, denn sie verfügen oft über sprachliche und kulturelle Sonderkompetenzen, die die einsprachigen deutschen Kinder nicht besitzen. Schader (2003, S. 31-32) listet eine ganze Reihe von der Sonderkompetenzen auf, die bei den mehrsprachigen Kindern vorkommen können. Laut Krumm (Barkowski, Krumm, 2010, S. 208) verfügen die mehrsprachigen Migrantenkinder über ein hohes Sprachbewusstsein. Diese Fähigkeit sollte man beim DaZ Unterricht ausnützen und weiter entwickeln. Eine Weise, wie man die Mehrsprachigkeit der Lernenden beim DaZ Unterricht verwerten kann, stellt das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik dar. Krumm (Barkowski & Krumm, 2010, S. 208) erläutert:

Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des Deutschlernens bzw. des Sprachlernens generell zu nutzen..., zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden.

Aufgrund der unterschiedlichen Muttersprachen der Lernenden lässt sich weiter erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler auch unterschiedliche Probleme in dem Zweitspracherwerb haben werden.

Die Vermittlung von Bedeutung kann problematisch in den mehrsprachigen Klassen sein, da eine Übersetzung in jede Muttersprache nicht immer möglich ist. Auf die Weise, wie man den Lernenden die Wortbedeutung vermitteln kann, wird im Kapitel 4.3.5 eingegangen.

4.2 Erwerbkontext

Wie schon erwähnt wurde, im Unterschied zum Unterricht DaF findet der DaZ Unterricht in der Zielkultur - Deutschland statt. Die Lernenden brauchen die deutsche Sprache um in den alltäglichen Situationen kommunizieren zu können. Der DaZ Unterricht soll sich deshalb nicht auf systematische Präsentation des Lehrstoffs begrenzen, sondern sich vor allem nach den alltäglichen Handlungssituationen richten und authentische Materialien ausnützen. Kniffka und Siebert Ott (2007, S. 101) schlagen den lehrenden Personen Folgendes vor : *„...außerschulische Lernorte aufzusuchen oder Projekte, die sprachliches und interkulturelles Lernen miteinander verknüpfen durchzuführen.“*

Interkulturelles Lernen sollte ein fester Bestandteil des DaZ Unterricht in mehrsprachigen und multikulturellen Klassen sein und die Projektarbeit taugt sich zur Entfaltung der interkulturellen Kompetenz besonders gut. Mit der Projektarbeit beschäftigen sich sowohl Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 151-156) als auch Schader (2012, S. 54-58) und bei der folgenden Charakteristik wurde aus ihren Erkenntnissen ausgegangen. Projektarbeit erfolgt meistens in kleinen oder größeren Gruppen. Die Arbeit an einem Projekt fördert Kooperation, Toleranz, Kompromissbereitschaft, Kommunikation, Informationsaustausch und die Fähigkeit potenzielle Konflikte friedlich zu lösen. Alle diese Fähigkeiten tragen zu einer positiven Atmosphäre in der Klasse und der Entfaltung der interkulturellen Kompetenz bei. Das interkulturelle Lernen könnte auch durch die Öffnung der Schule nach außen erfolgen wie zum Beispiel durch die Zusammenarbeit mit den Eltern, Vereinen und Organisationen. Das interkulturelle Lernen verläuft auch intensiv in den Arbeitsgemeinschaften.

Der DaZ Unterricht sollte die traditionellen Themen auch aus den Perspektiven anderer Kulturen betrachten. Schader (2003, S. 20) gibt ein Beispiel an, wenn man mit den Lernenden über Themen wie Waldtiere spricht, werden den Schülerinnen und Schülern die deutschen Waldtiere präsentiert. Den Lernenden sollte eine Möglichkeit gegeben werden, die Themen auch aus der Perspektive der eigenen Herkunftskultur zu präsentieren und darüber

diskutieren und die Erkenntnisse zu vergleichen. Er empfiehlt auch, nicht nur deutsche Texte im DaZ Unterricht zu behandeln. Schader (2003, S. 22) bedauert, dass die deutschen Lehrmaterialien nur oberflächlich auf die Multikulturalität eingehen und wenige Impulse zur Auseinandersetzung mit den Herkunftskulturen geben.

Schader (2003, S. 39-53) beschäftigt sich mit dem Thema Interkulturelles Lernen ausführlich in seinem Werk. Aus seiner Arbeit lassen sich folgende Prinzipien des interkulturellen Lernens für den DaZ Unterricht ableiten. Erstens sollte der interkulturelle Unterricht zur Stärkung der Identität jeder Schülerin oder Schüler führen, ungeachtet der Herkunftskultur und Herkunftssprache. Auf der anderen Seite sollten die Lernenden auch fähig sein, sich gegenüber den anderen tolerant und ohne Vorurteile zu benehmen. Der interkulturelle Unterricht bereitet die Lernenden auf das Leben in der multikulturellen Gesellschaft vor. Über das Leben und Lernen in der Klasse muss mit den Schülerinnen und Schülern gesprochen werden. Interkultureller Unterricht sollte die fachliche und schulische Qualifikation der Lernenden verbessern und dadurch eine Chancengleichheit versichern. Letztens bezieht sich der interkulturelle Unterricht nicht nur auf einzelne Schulfächer, sondern auch auf das ganze Schulleben wie zum Beispiel durch Dekorierung der Klassenzimmer oder der ganzen Schule, Verfügbarkeit der muttersprachlichen Texte in der Schulbibliothek oder Tagesrituale (Schader, 2003, S. 44). Im zweiten Teil seines Werkes gibt Schader (2003, S. 109-393) konkrete Vorschläge an, wie man die Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen in das Schulleben und den Unterricht DaZ sowie in andere Fächer einbeziehen kann.

4.3 Lernziele

Wie schon oben erwähnt wurde, die Zielsetzung des DaF und DaZ Unterricht ist unterschiedlich. Die DaZ Lernenden müssen im Unterschied zu den DaF Lernenden fähig sein, den durchgenommenen sprachlichen Lehrstoff gleich in die alltägliche Kommunikation einzusetzen. Das wichtigste Ziel des DaZ Unterrichts in den Vorbereitungsklassen ist die Erreichung eines ausreichendes deutsches Sprachniveaus, das den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern eine erfolgreiche Teilnahme an dem Regelunterricht ermöglichen würde.

Mariele und Rainer E. Wicke (1998, S. 59) nennen in ihrem Artikel in *Deutsch als Zweitsprache in der Schule* neben der sprachlichen Förderung und interkulturelles Lernens auch weitere übergeordnete Ziele des DaZ Unterrichts: „*soziale Integration, Bewahrung der Identität, Fach- und Sachkompetenz, Selbständigkeit, Methodenkompetenz, Beherrschung*

verschiedener Lerntechniken, Mitarbeit im Regelunterricht und dem Leistungsniveau adäquate Schul- und Berufsausbildung.“

Im folgenden Kapitel wird allerdings auf die Ziele der einzelnen Sprachmittel und Sprachfertigkeiten, die für den DaZ Unterricht in Vorbereitungsklassen besonders relevant sind, eingegangen. Diese Teilziele sollten dann zur Erreichung des Hauptzieles des DaZ Unterricht beitragen und zwar zu der Entwicklung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz.

Mariele und Rainer E. Wicke (1998, S. 30-45) beschäftigen sich in ihrem Artikel mit den Lernzielen in den einzelnen Sprachfertigkeiten im ersten und im zweiten Jahr des DaZ Unterrichts in einer Vorbereitungsklasse. Im ersten Jahr geht es hauptsächlich darum, die Kinder zu befähigen, die alltägliche Kommunikation im Deutsch zu verstehen, und sich auf Deutsch zu verständigen. Im zweiten Jahr sollten die bestehenden Kenntnisse erweitert werden, damit die Lernenden in den Regelunterricht übergehen können.

Jeuk (2010, S. 133-137) in Anlehnung an Decker und Oomen-Welke (2008) weist auf die Aspekte hin, die bei der Entwicklung der sprachlichen Grundfertigkeiten bei den mehrsprachigen Kindern besonders beachtet werden sollen. In diesem Teil wird hauptsächlich aus den Erkenntnissen von Jeuk (2010) und Kniffka und Siebert-Ott (2007) ausgegangen.

4.3.1 Schreiben

Die mehrsprachigen Kinder sollen in der Zweitsprache Deutsch sowohl mündliche als auch schriftliche Kommunikation führen. Die Schülerinnen und Schüler sind gewöhnlich relativ schnell fähig, eine alltägliche mündliche Kommunikation in der deutschen Sprache zu führen. Für eine erfolgreiche schulische Laufbahn ist aber die Schriftsprache das Wichtigste. Jeuk (2010, S. 51) warnt vor verdeckten Sprachschwierigkeiten. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler zwar keine Auffälligkeiten in dem mündlichen Sprachgebrauch aufweisen, die Probleme sind aber zu spüren, wenn die Lernenden mit der Schriftlichkeit umgehen müssen.

Jeuk (2010, S. 51-54) weist auf den Zusammenhang zwischen BICS (basic interpersonal communicative skills) und CALP (cognitive academic language proficiency) hin. Die BICS koinzidieren mit dem mündlichen Sprachgebrauch im Alltag und die CALP hängt mit der Schriftlichkeit zusammen und ist als eine Sprache der Bildung zu betrachten. Jeuk (2010, S. 52) lehnt sich an Cummins (2000) an und erklärt, was der Begriff CALP eigentlich bedeutet:

...die Aspekte der sprachlichen Fähigkeiten, die sich als intellektuelle Aktivitäten in der Schule manifestieren. Sie sind durch Schriftlichkeit gekennzeichnet und bis zu einem gewissen Grad unabhängig von der jeweiligen Sprache. Sie befähigen das Individuum, Sprache als kognitives Werkzeug zu gebrauchen.

Damit hängt auch der Begriff konzeptionelle Schriftlichkeit zusammen. Sowohl Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 18-22) als auch Jeuk (2010, S. 53-54) gehen auf dieses Konzept ein. Sie schreiben, dass die konzeptionelle Schriftlichkeit eine Grundlage für Schulbildung darstellt. Jeuk (2010, S. 53-54) gibt ein Beispiel des konzeptionell-schriftlichen Textes an und zwar einen wissenschaftlichen Vortrag. Der Vortrag wird zwar mündlich überliefert aber was den Inhalt und die Form betrifft, handelt es sich um einen schriftlichen Text. Ein Lehrervortrag im Unterricht stellt dann ein weiteres Beispiel der konzeptuellen Schriftlichkeit dar.

Eine Methode, wie man den Schülerinnen und Schülern die konzeptionelle Schriftlichkeit beibringen kann, bietet die Methode Scaffolding. Sowohl Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 108-11) als auch Jeuk (2010, S. 137-138) beschreiben diese Methode näher. Diese Methode verläuft meistens so, dass die Schülerinnen und Schüler in kleine Gruppen aufgeteilt sind. Sie sollten über ein für den DaZ Unterricht aktuelles Thema diskutieren. Es ist zu erwarten, dass sie die alltagssprachlichen Ausdrücke verwenden werden. Nachdem sie das Thema gemeinsam besprochen haben, erklärt ihnen der Lehrer oder Lehrerin die schriftsprachlichen Wendungen, die sie bei der Präsentation des Themas vor der ganzen Klasse anwenden sollen. Die Lernenden haben dann noch Zeit, die beanspruchten Ausdrücke in ihre Präsentationen einzubeziehen. Die Lehrerin oder Lehrer sollte während dieser Phase den Lernenden zu Verfügung stehen. Nach der Präsentation sind die Lernenden gefordert, aus ihren Präsentationen schriftliche Texte zu erstellen.

Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 102) empfehlen, dass der Schriftspracherwerb in den DaZ Vorbereitungsklassen von Anfang an geübt werden soll. Es muss allerdings dem Niveau der Lernenden angepasst werden. Sie sehen das kreative Schreiben oder Tagebucheinträge als ein guter Weg zur Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen.

Sowohl den einsprachigen als auch den mehrsprachigen Lernenden sollten die Schreibstrategien beigebracht werden, die zu einer erfolgreichen Produktion eines Textes führen. Wegner erwähnt in seinem Beitrag im *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Barkowski & Krumm, 2010, S. 284), dass eine erfolgreiche Schreibstrategie eine Globalplanung und das eigene Schreiben eines Textes umfasst. Jeuk (2010, S. 136) spricht von drei Phasen und zwar: „...*Planung, Textproduktion sowie Textüberarbeitung.*“

Jeuk (2010, S. 135) bemerkt allerdings, dass in die Vorbereitungsklassen auch solche Kinder und Jugendliche kommen, die noch nicht lateinische Alphabet beherrschen und müssen die Fertigkeit Schreiben vom Anfang an entwickeln. Bei den Lernenden, die in einer anderen Sprache alphabetisiert wurden, kann es zur Übertragung der Textmuster und Stile aus der Erstsprache kommen.

4.3.2 Hören

Was die Sprachfertigkeit des Hörens betrifft, ist das Üben der Lautdiskriminierung, Lautdifferenzierung und Wortdiskriminierung wichtig. Die mehrsprachigen Lernenden müssen diese Fähigkeiten üben, denn sie stellen eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb dar.

Huneke und Steinig (2010, S. 142) erwähnen die Hörstrategien, die alle Lernenden besitzen müssen, um der gesprochenen Sprache zu verstehen: *„Eine zentrale Strategie in diesem Sinne ist die optimale Nutzung aller Kontextinformationen, um zu möglichst frühzeitigen, sinnvollen Verstehenshypothesen zu kommen....Eine zweite Strategie ist die Konzentration auf schon Verstandenes, auf ‚Verstehensinseln‘ im Text statt einer Fixierung auf Verstehensschwierigkeiten.“*

4.3.3 Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig sein, die Zweitsprache in alltäglichen Handlungssituationen benutzen zu können. Deswegen muss die Kommunikation in realen Situationen geübt werden. Mariele und Rainer E. Wicke (1998, S. 38-42) führen in ihrem Artikel in *Deutsch als Zweitsprache in der Schule* eine Liste mit 27 Sprachfunktionen, Situationen und dazugehörigen Redemittel an. Als Beispiel kann die Nummer 22 dienen. Die Sprachfunktion heißt: *„Vorschläge machen.“* Diese sprachliche Funktion kann während der: *„Tätigkeiten, Spiele in der Freizeit, Anfertigung von Schularbeiten“* angewendet werden. Die damit verbundenen nützlichen Phrasen lauten dann: *„Lasst uns lieber...; Ist es nicht besser, wenn wir das so machen?; Ich glaube, du hast recht.; Frag doch den Lehrer.“* Jeuk (2010, S. 134) bemerkt, dass beim DaZ Unterricht in den mehrsprachigen Vorbereitungsklassen sowohl dialogisches als auch freies Sprechen geübt werden sollte.

Die Schülerinnen und Schüler sollten auch ihre Kommunikationsstrategien entfalten. Rost-Roth unterscheidet in ihrem Beitrag im *Fachlexikon Fremd- und Zweitsprache Deutsch* (Barkowski & Krumm, 2010, S. 156) weitere Arten von der Kommunikationsstrategie und

zwar: „*Problemlösungsstrategie, Ersatz- und Kompensationsstrategien und Vermeidungsstrategien.*“

4.3.4 Lesen

Laut Jeuk (2010, S. 135) sollten bei den Lernenden sowohl Lesetechnik und Leseverstehen als auch Motivation zum Lesen gefördert werden. Er schreibt, dass Schwierigkeiten beim Lesen häufig bei den Lernenden mit geringerer Leseerfahrung vorkommen. Weiter nimmt er potenzielle Schwierigkeiten der mehrsprachigen Lernenden mit den lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Erscheinungen vorweg, wie zum Beispiel die Verbformen oder komplexe Sätze. Jeuk (2010, S. 135) schlägt eine Methode der Textentlastung vor, wobei die Simplifizierung eines Textes durch das Ersetzen der potenziell problematischen Erscheinungen erzielt wird. Er warnt jedoch davor, die Lernenden komplett von den komplizierteren Texten zu schonen. Statt der Überarbeitung und Anpassung der Texte an die gegenwärtigen Sprachkenntnisse der Lernenden, kann man den Schülerinnen vor oder bei dem Lesen Hilfen leisten. Jeuk (2010, S. 135) empfiehlt folgende Formen der Hilfe: „...*die wichtigsten Wörter zu erklären, mit Bildern zu arbeiten, Fragen zum Text zu stellen, komplexe Strukturen zu paraphrasieren und andere.*“

Als Lesetexte sollten laut Kniffka und Siebert Ott (2007, S. 94) die Texte einbezogen werden, mit denen die Lernenden im Alltag in Kontakt kommen, wie zum Beispiel verschiedene Zeitungsartikel, Stellenanzeigen, Kleinanzeigen, Speisekarten, Kochrezepte, Bedienungsanleitungen, Formulare und Ähnliches. Sie erklären, dass die Lernenden die Strategien erwerben sollten, die sie für den Umgang mit solchen Texten benötigen.

In mehrsprachigen Vorbereitungsklassen ist es empfehlenswert, sowohl muttersprachliche als auch die in die deutsche Sprache übersetzte Texte aus unterschiedlichen Kulturen und Ländern einzubeziehen und dadurch den Unterricht interkulturell öffnen (Schader, 2012, S. 20)

Die Lehrer sollten den Lernenden, ungeachtet ihrer Ein- oder Mehrsprachigkeit, helfen, ihre Lesestrategien zu entfalten. Ehlers unterscheidet in seinem Beitrag im *Fachlexikon Fremd- und Zweitsprache Deutsch* (Barkowski & Krumm, 2010, S. 197) zwischen den kognitiven und metakognitiven Lesestrategien. Er erklärt, dass zu den kognitiven Strategien diejenige Strategien gezählt werden, die mit dem Lesen an sich verbunden sind wie: „*Hypothesen bilden, Welt- und Textwissen aktivieren, Schlussfolgerungen ziehen, Kontextmerkmale wie*

Titel oder Bilder berücksichtigen.“ Zu den metakognitiven Strategien ordnet er: „...die Planung, Kontrolle und Steuerung des eigenen Leseprozesses.“

4.3.5 Wortschatz

Neuner (1998, S. 84-104) widmet sich in seinem Artikel der Entwicklung des Wortschatzes. Er schreibt, dass ein schneller Erwerb des Grundwortschatzes am Anfang sehr wichtig ist, damit die mehrsprachigen Lernenden überhaupt irgendwie an der Kommunikation in der deutschen Sprache teilnehmen könnten. Neuner (1998, S. 84) betont folgende Tatsache: *„Wortschatzlernen ist nicht Selbstzweck. Es dient – ebenso wie das Erlernen der anderen sprachlichen Systeme (Grammatik, Aussprache/Intonation, Rechtsschreibung) – dazu, Verstehen und Verständigung („Kommunikation“) in der neuen Sprache zu entwickeln. Das geschieht dadurch, dass der Lernende mit der neuen Sprache etwas „tun“ lernt – hören, lesen, sprechen, schreiben.“* Der grundlegende Wortschatz sollte sich zur konkreten Alltagssituationen beziehen. Neuner (1998, S. 85) erwähnt zwei Hauptbereiche und zwar den Wortschatz für Schule und den umweltorientierten Wortschatz, der zum Beispiel Bereiche wie Familie, Freizeit oder Gesundheit umfasst. Diese Themen können weiter in einzelnen Wortfeldern gegliedert werden. Er empfiehlt auch, im DaZ Unterricht mit den Internationalismen und herkunftsprachlichen Wörtern zu arbeiten, um die Kommunikation und den Erwerbsprozess den Schülerinnen und Schülern zu erleichtern. Er (1998, S. 98-99) listet mögliche Formen der Präsentation des Wortschatzes auf und zwar: *„Zeigen, Umschreiben, Definieren, muttersprachliche Erläuterung“* auf. Weiter führt der Autor (1998, S. 99-104) eine Reihe von Anweisungen, wie man den Verstehens- als auch den Mitteilungswortschatz erweitern kann. Für die Entfaltung des Verstehenswortschatzes taugen sich Übungen zur Entschlüsselung der Wörter entweder aus einem Text, Satz oder aus dem einzelnen Wort. Der Mitteilungswortschatz lässt sich laut Neuner (1998, S. 103-104) gut durch folgende Übungen erwerben und zwar: *„Übungen zur Reihenbildung, Klassifizierung, Assoziierung, Gegensatzpaare oder Ähnlichkeitsbezeichnungen.“*

Will in ihrem Beitrag *Deutsch als Zweitsprache in der Schule* (1998, S. 105-136) empfiehlt Visualisierung als Mittel zur Identifizierung der Wortbedeutung. Sie sieht auch weitere positive Seiten an der Anwendung von Bildern im DaZ Unterricht und zwar, dass sie Emotionen und Assoziationen auslösen, Vertrautheit wecken und Vorwissen aktualisieren können. Die Autorin schlägt auch Sprachspiele als eine beliebte und erfolgreiche Lernform vor, durch die alle Sprachfertigkeiten und Sprachmittel in den mehrsprachigen Vorbereitungsklassen entwickelt werden können.

4.3.6 Grammatik und Rechtschreibung

Das Ziel der Grammatikvermittlung ist das Sprachbewusstsein der Lernenden zu fördern. Als ideale Methode zur Erreichung dieses Zieles ist die Grammatik-Übersetzungsmethode, über die schon im Kapitel 3 geschrieben wurde. Jeuk (2010, S. 136) behauptet, dass beim DaZ Unterricht in den mehrsprachigen Klassen sowohl deduktive als auch induktive Präsentation der Grammatik wichtig ist: *„Mehrsprachige Kinder benötigen immer auch bewusste Thematisierung und Benennung als einen möglichen Zugang, so dass auch deduktiven Zugängen (bei der hauptsächlichlichen Anwendung der induktiven Methoden) Bedeutung zukommt.“*

Die Lernenden sollten dazu gebracht werden, die deutsche Sprache mit Neugier zu analysieren und sich oder dem Lehrer Fragen zu stellen, wie zum Beispiel: *„Was machen Artikel überhaupt?“* (Jeuk, 2010, S. 122). Mit dem Sprachbewusstsein hängt ein anderes Konzept zusammen und zwar Didaktik der Sprachenvielfalt. Er (2010, S. 123) schreibt, dass die Didaktik der Sprachenvielfalt eine Erweiterung des Sprachvergleichens darstellt, indem sie nicht nur Sprachenvergleich sondern auch eine Komparation von: *„Texte(n), Alltagsroutinen und Kulturen“* fordert.

Wie schon oben im Zusammenhang mit dem Wortschatz geschrieben wurde, sollte die Grammatikvermittlung immer im Zusammenhang mit einer konkreten Situation und Funktion präsentiert werden. Die Beherrschung der Grammatik sollte zu der Entfaltung der kommunikativen Fähigkeiten beitragen.

4.3.7 Aussprache

Laut Jeuk (2010, S. 134) sollten die Lernenden nicht nur die Fähigkeit besitzen, Laute oder Wörter zu unterscheiden, sondern auch sie richtig aussprechen. Die jüngeren Lernenden sind fähig, die Standardaussprache durch Nachahmung zu erzielen. Auf der anderen Seite brauchen die älteren Lernenden die Aussprache mehr gezielt zu üben, weil ihre Aussprache an ihrer Muttersprache schon fixiert ist und spiegelt sich in der Zweitsprache Deutsch wider.

Will in ihrem Beitrag in *Deutsch als Zweitsprache in der Schule* (1998, S. 109) betrachtet Lied und Tanz als ideale Mittel zur Entwicklung der phonetischen Fähigkeiten bei den Lernenden. Sie führt die Zitation von Göbel, Müller und Schneider (1988, zitiert nach Will, 1998, S. 109) an und zwar:

In der Ausgangssprache nicht vorhandene Laute und Lautverbindungen, die beim Sprechen dem Lerner erhebliche Schwierigkeiten bereiten, werden beim Singen leichter bewältigt. Melodie und Rhythmus unterstreichen die im Deutschen üblichen Akzente und Intonationsmuster.

4.4 Lernerorientierung

Aus der durchgeführten Analyse kommt heraus, dass der DaZ Unterricht in den Vorbereitungsklassen, was die Methoden betrifft, sehr flexibel und an die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden angepasst sein muss. Kniffka und Siebert-Ott (2007, S. 102) bezeichnen diese Anforderungen an den DaZ Unterricht in Vorbereitungsklassen mit den Begriffen *Methodenvielfalt* und *Lernerorientierung*. Diese Anforderungen stellen hohe Ansprüche auf die Lehrenden. Deswegen wird in diesem Teil näher auf die Wege eingegangen, wie man den Unterricht auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden besser richten kann.

Die Einordnung der mehrsprachigen Lernenden mit geringeren Deutschkenntnissen in die Vorbereitungsklassen ist laut Thon in ihrem Beitrag in *Deutsch als Zweitsprache in der Schule* (1998, S. 53) ein Beispiel für das Model der äußeren Differenzierung. Die Lernenden werden aufgrund der ungenügenden Deutschkenntnisse von den anderen Lernenden, deren Deutschkenntnisse die Teilnahme am Regelunterricht erlauben, segregiert. In den vorausgehenden Kapiteln wurde aber gezeigt, dass die Vorbereitungsklassen trotzdem eine große Heterogenität aufweisen. Deswegen muss während des DaZ Unterrichts in den mehrsprachigen Klassen auch innerlich differenziert werden. Schwerdtfeger (2001, S. 105) definiert die innere Differenzierung folgendermaßen: „*Unter innerer Differenzierung (man spricht auch von Binnendifferenzierung) versteht man die Möglichkeit, den Lernprozess für verschiedene Lernende unterschiedlich zu gestalten.*“ Man kann den Unterricht nach: „*Themenbereichen, Aufgabenstellung, Sozialformen, Leistungsniveau, Lernwegen und Verfügung über Strategien*“ innerlich differenzieren (Schwerdtfeger, 2001, S. 107-115). Kurz gesagt, wenn es beim Unterricht innerlich differenziert wird, handelt es sich dann um keinen frontalen, von dem Lehrer gesteuerten Unterricht. Die Lernenden stehen im Mittelpunkt und ihren Kenntnissen und Bedürfnissen nach, wird ihnen eine entsprechende Beschäftigung zugewiesen.

Eine Voraussetzung für eine gelungene innere Differenzierung stellt das autonome Lernen dar. Feld-Knapp schreibt in ihrem Beitrag im *Fachlexikon Fremd- und Zweitsprache Deutsch* (Barkowski & Krumm, 2010, S. 21):

Mit dem Begriff des autonomes Lernens wird eine Lernkultur bezeichnet, in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive sowie die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortliches

Lernen im Zentrum stehen. Für das selbständige, von der Lehrkraft unabhängige Lernen sind Strategien, mentale Handlungspläne notwendig, die beim Lernen bewusst und zielgerichtet eingesetzt werden.

Die Autorin (Barkowski & Krumm, 2010, S. 21) erwähnt, dass im Fremdsprachenunterricht die Sprachlernstrategien und Sprachgebrauch- und Kommunikationsstrategien entwickelt werden sollen. Weiter brauchen die Lernenden auch kognitive und metakognitive Strategien zu besitzen. Zu den kognitiven Strategien zählt sie Gedächtnis- und Sprachverarbeitungsstrategien. Die metakognitiven Strategien haben laut Feld-Knapp (Barkowski & Krumm, 2010, S. 21) folgende Ziele: *„...den eigenen Lernprozess zu planen, die eigene Aufmerksamkeit zu steuern, die eigenen Ausführung einer Aufgabe zu überwachen und reflektieren und die Ergebnisse auszuwerten.“* Sowohl Feld-Knapp (Barkowski & Krumm, 2010, S. 21) als auch Schwerdtfeger (2001, S. 72) schreiben, dass die Gruppenarbeit zur Entwicklung des autonomen Lernens beiträgt. Schwerdtfeger (2001, S. 72) bemerkt: *„Je nach Zielsetzung arbeitet die Gruppe als Gesamtgruppe autonom oder die Gruppenarbeit ist eine Zwischenstufe, die zu völlig individuellem autonomen Lernen führen kann.“*

Projektarbeit ist eine Unterrichtsform, bei der man die innere Differenzierung gut anwenden kann. Mariele und Rainer E. Wicke (1998, S. 30) fassen in ihrem Artikel in *Deutsch als Zweitsprache in der Schule* wichtige Kriterien für die Projektarbeit im DaZ Unterricht zusammen: *„Alltags- und Wirklichkeitsbezug, Interessenorientierung, Erfahrungs- und handlungsbezogenes Lernen, Fachübergreifendes Lernen, Produktorientierung, Ganzheitlichkeit, Kooperatives und soziales Lernen, Änderung der Lehrerrolle, Transfermöglichkeiten.“*

5 Konzept der Fallstudie

Die Fallstudie beschreibt den Deutschunterricht in einer Vorbereitungsklasse in Deutschland. Sie wurde an der Heinrich-Kraft-Schule in Frankfurt am Main durchgeführt. Das Ziel war, die Situation in der Klasse beim DaZ Unterricht von drei Seiten zu erfassen und zwar durch persönliche Beobachtung des Unterrichts, das Gespräch mit dem Deutschlehrer, und durch das Ausfüllen der Fragebogen von den Schülerinnen und Schülern, das zugleich durch ein Gespräch mit ihnen begleitet wurde.

Die Untersuchung dauerte insgesamt zwei Wochen und es wurden 44 Deutschstunden beobachtet. Die Aspekte, den die Aufmerksamkeit während der gezielten Beobachtung gewidmet wurde, gehen aus dem theoretischen Teil aus. Es handelt sich um die Aspekte, die von Schlüsselbedeutung im DaZ Unterricht sind und zwar Charakteristik der Klasse, Schulbiografie der Lernenden, Charakteristik der Lernenden, Atmosphäre in der Klasse, interkulturelles Lernen, Muttersprache und Mehrsprachigkeit, Sprachfertigkeiten und Sprachmittel, Materialien und innere Differenzierung.

Diese Aspekte wurden nicht nur beobachten. Auch die Lernenden konnten sich dazu äußern und zwar mittels des Ausfüllens der Fragebogen (siehe Anhang II). Die Fragebogen waren umfangreich und anstrengend für die Lernenden zu verstehen. Deswegen verlief das Ausfüllen individuell. Es wurden den einzelnen Lernenden die Fragen erklärt und sie kreuzten dann die für sie passende Antwort an. Die Schülerinnen und Schüler waren sehr offen und kommentierten oft ihre Antworten und so konnte man noch mehr über sie erfahren.

Die Ergebnisse der Beobachtung und der Fragebogen wurden mit ihrem Klassenlehrer, der zugleich auch ihr Deutschlehrer ist, besprochen. Er äußerte dazu seine Meinung und so wurde das Prinzip der Triangulation bei der Untersuchung erzielt. Das Gespräch dauerte ungefähr 2,5 Stunden und es handelte sich um ein halb-strukturiertes Gespräch. Es wurden aber auch die einzelnen Unterrichtseinheiten sofort nach ihrem Schluss in den Pausen diskutiert.

6 DaZ Unterricht an der Heinrich-Kraft-Schule

Die Heinrich-Kraft-Schule ist eine integrierte Gesamtschule. Das bedeutet, dass an dieser Schule die Lernenden einen der vier möglichen Schulabschlüssen erwerben können und zwar den berufsorientierten Abschluss, den Hauptschulabschluss und den qualifizierenden Hauptschulabschluss, den Realschulabschluss und den qualifizierenden Realschulabschluss oder die Versetzung in die gymnasiale Oberstufe. So müssen die Lernenden nicht in der fünften Klasse eine endgültige Entscheidung über ihre Zukunft treffen. Diese Schule ist durch eine große Heterogenität charakterisiert, nicht nur wegen der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Lernenden. Die Schule besuchen Kinder unterschiedlicher Kulturen, Nationalitäten und Religionen. In der Handreichung *Sprachkonzept für SeiteneinsteigerInnen*, die auf den Webseiten der Heinrich-Kraft-Schule zum freien Herunterladen steht, werden die Ursachen dieser Vielfältigkeit erklärt. Die Schule befindet sich im Stadtteil Fechenheim, der eine hohe Anzahl der Bevölkerung mit Migrationshintergrund aufweist. Diese Einwohner sind oft arbeitslos und auf die staatlichen Transferleistungen angewiesen. In der Handreichung kann man lesen, dass die Schule in diesem Schuljahr 2016/2017 von 500 Kindern besucht wird. Daraus 70 Prozent der Kinder kommen aus dem Stadtteil Fechenheim. Insgesamt mehr als 95 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben keine deutsche Herkunft. Die Meisten kommen aus den Ländern, wo zurzeit ein Krieg herrscht wie Eritrea, Syrien, Afghanistan, Iran und Irak. Ein Erwerb und weitere Förderung der deutschen Sprache sind für diese Kinder von Schlüsselbedeutung und spielt eine wichtige Rolle an dieser Schule. In der Handreichung wird darüber informiert, dass am 9. Dezember 2009 die hessische Verordnung zum Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache erschienen ist, laut der diese Lernenden einen Anspruch auf das Besuchen von Intensivkursen, Intensivklassen, Alphabetisierungskurse und Förderkurse haben.

An der Heinrich-Kraft-Schule in Frankfurt am Main funktionieren zurzeit dementsprechend drei Vorbereitungsklassen, die an dieser Schule als Intensivklassen bezeichnet werden. Die Intensivklasse I besuchen in der Regel jüngere Schülerinnen und Schüler, dessen Alter den Klassen 5.-7. entspricht. Sie lernen in dieser Klasse meistens ein Jahr. Nach dieser Zeit gehen sie entweder in eine bestimmte Regelklasse oder in die Intensivklasse II, die für ältere Lernende (7.-9. Klasse) bestimmt ist. In der Intensivklasse III werden diejenige Schülerinnen und Schüler gesammelt, die erst alphabetisieren lernen müssen. Jede Klasse können höchstens 16 Schüler und Schülerinnen besuchen. Die Schüler haben insgesamt 28 Unterrichtsstunden

pro Woche, und den größten Teil nimmt der Deutschunterricht ein. In der Regel haben die Lernenden 20 Deutschstunden pro Woche, nebenbei lernen sie Englisch, Mathe, Sport, Kunst und Musik. Die Intensivklassen haben ein eigenes Klassenzimmer, wo ihnen die Lernmaterialien zur Verfügung stehen.

Die Hauptziele sind sprachliche und soziale Integration nicht nur in die Schulgemeinschaft sondern auch in den Alltagsbereich. Was die sprachliche Integration betrifft, sollten die Lernenden im ersten Schulhalbjahr solche Sprachfähigkeiten erwerben, die sie zu einer Alltagskommunikation befähigen. Im zweiten Schulhalbjahr geht es vor allem um die Entwicklung der Sprachkompetenzen, die für den Unterricht in der Regelklasse notwendig sind. Außer den Sprachkompetenzen werden laut der Handreichung *Sprachkonzept für SeiteneinsteigerInnen Intensivklassen & DaZ Kurse* auch Lern-, Personale- und Sozialkompetenzen entwickelt.

7 Ergebnisse der Fallstudie

7.1 Charakteristik der Klasse

Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, besuchten die Intensivklasse I zu dem 5. Mai 2017 insgesamt 15 Lernende, davon 9 Mädchen und 6 Jungen. Während der zweiten Woche der Untersuchung kam in die Klasse ein neuer Schüler. Er konnte aber nur Albanisch sprechen und es war deshalb leider nicht möglich, mit ihm ein Gespräch zu führen und deshalb wurde er in die Untersuchung nicht einbezogen. Im Durchschnitt sind die Lernenden 13,2 Jahre alt aber diese Klasse ist was das Alter betrifft sehr heterogen. Der jüngste Schüler ist 10 Jahre alt, die älteste Schülerin dann 16 Jahre alt. Die sechzehnjährige Schülerin und die anderen vier Lernenden im Alter von 14-15 Jahre, sollten eigentlich die Intensivklasse II besuchen, aber als sie in die Schule kamen, war die Kapazität dieser Klasse schon voll. Trotz des Altersunterschiedes verstehen sich alle Lernenden gut. Die Älteren unterhalten sich zwar öfter zusammen aber auf keinem Fall vernachlässigen sie ihre jüngere Mitschülerinnen und Mitschüler. Sie betrachten ihre jüngeren Mitschülerinnen und Mitschüler als gleichwertig. Es wurden keine Auseinandersetzungen aufgrund des Altersunterschieds beobachtet, im Gegenteil zeigte es sich, dass die Älteren im Stande sind, den Jüngeren zu helfen. Der Deutschlehrer behauptet, dass die Jüngeren die Älteren als ihre Vorbilder wahrnehmen und richten ihr Verhalten nach ihnen.

Bei den Meisten entspricht die Aufenthaltsdauer der Zeit des Deutschlernens. Zwei Schülerinnen lernten Deutsch aber schon lange vor ihrer Ankunft nach Deutschland. Im Durchschnitt lernen die Schülerinnen und Schüler Deutsch seit 15 Monaten, aber dieses Ergebnis ist aufgrund der großen Unterschiede in der Dauer des Deutschlernens nicht aussagekräftig.

Tabelle 1: Charakteristik der Klasse

Anzahl der Lernenden	Herkunftsland	Alter (in Jahren)	Aufenthalt in DE (in Monaten)	Dauer des Deutschlernens (in Monaten)
Mädchen	Kroatien	13	10	70
Mädchen	Bulgarien	13	9	60
Mädchen	Vietnam	16	5	6
Mädchen	Pakistan	15	5	4
Junge	Italien	10	12	12
Junge	Kroatien	12	10	6
Mädchen	Syrien	13	21	12
Junge	Rumänien	14	6	6
Mädchen	Gambia	13	12	12
Mädchen	Honduras	15	5	5
Mädchen	Syrien	16	5	4
Mädchen	Pakistan	13	5	4
Junge	Madagaskar	12	5	4
Junge	Bosnien	12	24	12
Junge	Serbien	11	4	4
9 Mädchen, 6 Junge	13 unterschiedliche Länder	13 (im Durchschnitt)	9 (im Durchschnitt)	15 (im Durchschnitt)

7.2 Schulbiografie der Lernenden

Alle Lernenden sagten, dass sie eine Schule in ihrer Heimat besuchten (siehe Tabelle 2), jedoch die Dauer ihres Schulbesuches ist verschieden.

Tabelle 2: Schulbesuch in Heimat

Hast du eine Schule in deiner Heimat besucht?	
a) Ja.	15
b) Nein.	0

Im Durchschnitt besuchten sie ihre Schule 6,5 Jahre. Der kürzeste Schulbesuch beträgt zwei Jahre, der Längste dagegen 11 Jahre (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Dauer des Schulbesuches in Heimat

Schulbesuch (in Jahren)	Anzahl der Lernenden
2	1
4	2
5	2
6	5
7	1
9	1
10	2
11	1
6,5 (im Durchschnitt)	15 (insgesamt)

Bei einigen sind aber laut ihrem Klassenlehrer Zeitabstände in der Ausbildung entstanden, zum Beispiel im Falle eines Mädchens wurde die Inkonsistenz im Schulbesuch durch den Ausbruch des Krieges in Syrien verursacht. Der Klassenlehrer ist der Meinung, dass es sich vor allem auf ihrer Entwicklung der Muttersprache und ihrem Sprachbewusstsein negativ auswirkte. Diese Lücken können nur schwer nachgeholt werden. Diese Tatsache scheint auch ihr Leistungsstand in der deutschen Sprache zu bestätigen. Im Durchschnitt sind die Lernenden in Deutschland 9 Monate, aber diese Schülerin kam nach Deutschland schon vor 21 Monaten und lernt Deutsch seit 12 Monaten. Trotzdem ist sie im Deutschen nicht besser als bei den anderen, ihr Leistungsstand ist schwächer als bei den Lernenden, die nach Deutschland später als sie kamen. Im Vergleich mit den anderen ist sie durchschnittlich. Noch schlimmer ist aber die Situation bei einem Jungen aus Bosnien, der seit zwei Jahren in Deutschland lebt aber kein richtiges Deutsch spricht. Er weist nicht nur Defizite in seinen kognitiven Fähigkeiten sondern auch in seinem sozialen Verhalten. Sein Misserfolg in der Schule scheint auf die Funktionsunfähigkeit seiner Familie zu deuten. Seine Eltern haben keine Interessen mit der Schule zusammenzuarbeiten und kümmern sich wenig, was aus ihren Sohn wird.

Wie in Tabelle 4 zu sehen ist, besuchten die meisten Schülerinnen und Schüler die Schule in ihrer Heimat gerne. Manche begründeten ihre Antwort mit den Wörtern, dass sie da gute Freunde hatten. Eine Schülerin teilte mit, dass sie ihre Schule gerne besuchte, weil sie da ihre Muttersprache sprechen konnte. Drei Lernende schrieben, dass sie in ihre Schule nicht gerne gingen, weil die Qualität der Bildung sehr niedrig war.

Tabelle 4: Verhältnis zur Schule in Heimat

Hast du die Schule in deiner Heimat gerne besucht?	
a) Ja	12
b) Nein	3

Die Meisten bewerteten ihren Leistungsstand an der Schule in ihrer Heimat auf der Skala 1 (sehr gut) – 6 (ungenügend) als 2 (gut). Die Leistungen der Lernenden weisen aber große Unterschiede auf und deshalb stelle ich die Ergebnisse in Frage (siehe Tabelle 5). Es scheint, dass vor allem die Jüngeren noch nicht fähig sind, ihre Leistung objektiv zu bewerten. Man kann aber auch eine andere Schlussfolgerung ziehen und zwar, dass ihre Noten nicht ihrem Leistungsstand entsprachen oder dass die Schulen keine hohen Ansprüche auf die Lernenden hatten.

Tabelle 5 Leistungsstand an der Schule in Heimat

Wie war dein Leistungsstand?	
(1) Sehr gut.	3
(2) Gut.	11
(3) Befriedigend.	1
(4) Ausreichend.	0
(5) Mangelhaft.	0
(6) Ungenügend.	0

Alle Schülerinnen und Schüler lernten in ihren Schulen in der Heimat, in ihrer Muttersprache zu alphabetisieren (siehe Tabelle 6). Wie ihr Klassenlehrer erzählte, konnten alle auch in Lateinschrift schreiben, als sie nach Deutschland kamen. Hätten sie die Lateinschrift nicht beherrscht, wären sie in die Intensivklasse III zugewiesen.

Tabelle 6: Schreiben in der Muttersprache

Hast du da gelernt, in deiner Muttersprache zu schreiben?	
a) Ja.	15
b) Nein.	0

Was den Schulbesuch in Deutschland betrifft, zeigte es sich, dass alle Lernenden die Schule gerne besuchen (siehe Tabelle 7). Manche begründeten ihre Antworten so, dass ihre Klasse freundlich ist und dass ihre Lehrer gut sind. Einer der Lernenden geht gerne in die Schule, weil er da Schülerinnen und Schüler aus anderen Ländern kennenlernen konnte. Zwei

Lernende schrieben, dass sie die Schule und ihre Klasse gerne besuchen, weil sie Deutsch lernen wollen.

Tabelle 7: Verhältnis zur Schule in Deutschland

Besuchst du die Schule in Deutschland gerne?	
a) Ja.	15
b) Nein.	0

7.3 Charakteristik der Lernenden

Was die individuelle Charakteristik betrifft, die meisten Lernenden halten sich für extrovertiert. Ihre Selbsteinschätzung scheint die Beobachtung der Unterrichtsstunden zu bestätigen. Diese Lernenden interagieren und kommunizieren gerne miteinander. Sie sind gesprächig, offen und haben Freude daran, über sich selbst zu erzählen. Für extrovertierte Typen kann deshalb der Spracherwerb leichter sein. Insgesamt 5 Schülerinnen bezeichneten sich als introvertiert. Diese Mädchen sind zwar schüchtern, aber drei von ihnen gehören zu den Besten in der deutschen Sprache.

Bis auf zwei Ausnahmen sind die extrovertierten Lernenden eher schlagfertig, insgesamt 7 Lernende halten sich für nachdenklich, 8 für schlagfertig.

Alle Schülerinnen und Schüler betrachten sich als fleißig und motiviert, Deutsch zu lernen (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Charakteristik der Lernenden

Wie bist du?			
Introvertiert	5	10	Extrovertiert
Nachdenklich	7	8	Schlagfertig
Fleißig	15	0	Faul
Motiviert	15	0	Unmotiviert

Bei der Beobachtung wurde gesehen, dass beim Deutschunterricht eine gute Arbeitsdisziplin herrscht. Die meisten Lernenden sind aktiv und ihre Bemühung ist sichtbar. Diese Tatsache bestätigen auch die Ergebnisse der Untersuchung, die in Tabelle 9 angeführt sind. Insgesamt 5 Lernende widmen sich der Vorbereitung für die Schule ungefähr eine Stunde täglich, die Meisten aber von zwei bis drei Stunden.

Tabelle 9: Dauer der Vorbereitung für Schule zu Hause

Wie viel Zeit widmest du täglich dem Lernen und der Vorbereitung für die Schule zu Hause?	
a) Weniger als 1 Stunde	1
b) Ungefähr 1 Stunde	5
c) Ungefähr 2-3 Stunden täglich	9
d) Noch mehr:	0
e) Ich lerne nicht regelmäßig.	0

Alle Lernenden sind motiviert Deutsch zu lernen, jedoch sind Unterschiede in der Motivation bei den Lernenden zu beobachten. Die Meisten wollen in Deutschland leben (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Zukunft in Deutschland

Möchtest du in Deutschland leben?	
a) Ja. Warum?	12
b) Nicht. Warum?	3

Daraus lässt sich eine Schlussfolgerung ziehen, dass sie Deutsch freiwillig lernen und nicht dazu gezwungen sind und keinen Widerwillen gegen Deutschlernen haben.

Bei den Lernenden scheint die instrumentelle Motivation zu überwiegen, denn sie lernen Deutsch um etwas anderes erwerben zu können. Im Falle der Meisten sind das gute Noten oder ein Studium an einer Universität oder ein guter Job (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Motivation Deutsch zu lernen

Warum lernst du Deutsch?	
a) Es ist meine Pflicht.	1
b) Ich will gute Noten in der Schule haben und vielleicht an einer Uni in der Zukunft studieren.	7
c) Ich will einen guten Job haben.	6
d) Ich will den Deutschen und ihrer Kulturverstehen.	1

Die Meisten haben schon eine Vorstellung, was sie nach dem Schulabschluss machen möchten, jedoch vier Lernende haben noch keine Ahnung (siehe Tabelle 12). Manche Lernende haben zwar eine Vorstellung von ihrem zukünftigen Traumberuf aber ihre Vision scheint eher noch kindlich zu sein, bei den Professionen wie Fußballspieler, Sängerin oder Detektiv.

Tabelle 12: Traumberuf

Was möchtest du einmal werden?	
Keine Ahnung	4
Polizist	2
Ärztin Designerin, Dekoration Detektiv Fußballspieler Informatiker Ingenieurin Mathelehrerin Sängerin Stewardess, Sportlehrerin	1

Die Ergebnisse der Fragebogen brachten keine eindeutige Antwort, welcher Lernstil bei den Lernenden überwiegt (siehe Tabelle 13). Die Fragen hätten besser formuliert sein sollen. Trotzdem scheint es, dass die meisten Lernenden eher einen globalen Lernstil haben. Für den globalen Lernstil sprechen die Ergebnisse der ersten, vierten, fünften und sechsten Frage. Für Lernende mit globalem Lernstil ist es charakteristisch, dass sie keine Angst vor Fehlern, Gesprächen mit deutschen Muttersprachlern oder den Situationen, wenn sie etwas im Text oder Gespräch nicht verstehen, haben. Sie präferieren eine induktive Präsentation der Grammatik. Auf der anderen Seite sagten auch alle Lernenden, dass sie auch eine deduktive Präsentation der grammatischen Regeln gern haben. Die meisten sprechen erst dann, wenn sie sich sicher sind, dass ihre Äußerung grammatisch richtig ist und sie überlegen sich oft vorher im Kopf, was sie laut auf Deutsch sagen möchten. Dieses Ergebnis widerspricht aber der Tatsache, dass sie keine Angst vor Fehler haben.

Tabelle 13: Lernstile

JA oder NEIN?	Ja	Nein
Ich habe Angst, Fehler zu machen	6	9
Ich spreche erst dann, wenn ich mir sicher bin, dass es grammatisch richtig ist.	10	5
Ich mag es, wenn uns der Lehrer grammatische Regel erklärt.	15	0
Ich mag es besser, wenn ich die Regel selbst entdecken kann	15	0
Es stresst mich sehr, wenn ich nicht alle Wörter im Text oder Gespräch verstehe	6	9
Ich spreche nicht gern Deutsch mit den Deutschen. Ich habe Angst, dass ich ihnen nicht verstehen und nicht schnell genug antworten würde.	3	12
Ich überlege mir oft vorher im Kopf, was ich laut auf Deutsch sagen möchte.	9	6

7.4 Atmosphäre

Die Atmosphäre in der Klasse liegt vor allem in den Beziehungen unter den Lernenden und zwischen dem Klassenlehrer und den Lernenden. Für das friedliche Zusammenleben in der Klasse ist gegenseitige Toleranz notwendig. Alle Lernenden außer einer Schülerin sagten, dass ihre Klasse gegenüber ihnen tolerant ist (siehe Tabelle 14). Die Schülerin, die einer

anderen Meinung ist, ist eines von vier Mädchen, die ein Kopftuch tragen. Sie ist ein leises, schüchternes Mädchen, vielleicht erfuhr sie Intoleranz aufgrund der Andersartigkeit ihres Aussehens. Die anderen moslemischen Mädchen bezeichneten aber ihre Mitschülerinnen und Mitschüler als tolerant.

Tabelle 14: Toleranz

Akzeptieren dich deine MitschülerInnen so, wie du bist?	
a) Ja, sie sind tolerant	14
b) Nein, sie sind nicht tolerant	1

Während des Unterrichts wurden keine größeren Konflikte aufgrund der Vielfältigkeit der Lernenden beobachtet. Es gibt zwar in der Klasse zwei Schüler, die sich an den Verhaltensnormen wenig halten aber trotzdem vergiften sie die Atmosphäre in der Klasse nicht, die anderen Lernenden ignorieren sie meistens. Die anderen versuchen sogar manchmal, diese Schüler zu ermahnen und beruhigen, wenn sie beim Unterricht stören. Auch die Ergebnisse der Fragebogen beweisen (siehe Tabelle 15), dass es keine größeren Konflikte in der Klasse gibt. Eine der Schülerinnen schrieb, dass es selten Konflikte gibt und wenn schon, dann beruhen sie darauf, dass die Lernenden nicht verstehen, was der Lehrer meint.

Tabelle 15: Konflikte

Gibt es Konflikte in der Klasse?	
a) Ja. Wie oft? Worum es geht meistens?	1
b) Nein.	14

Der Lehrer erklärte dann beim Gespräch, wie er so eine entspannte Atmosphäre in der Klasse sichert. Er ist der Meinung, wenn ein Problem in der Klasse vorkommt, muss man auf es sofort eingehen. Alles muss gleich aufgeklärt werden und zwar ganz offen. Die Offenheit ist für ihn eines der Prinzipien seines Unterrichts. Er nimmt die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler ernst. Aus seiner Erfahrung kennt er, dass der Übergang der Lernenden in eine Regelklasse für sie eine grundsätzliche Veränderung bedeutet. Vor allem die Schülerinnen aus moslemischen Ländern sind sehr schüchtern, zurückhaltend und ihr Selbstbewusstsein ist sehr niedrig. Wenn diese Schülerinnen dann in eine Regelklasse

kommen, brauchen sie sich schon durchsetzen zu können, um sich in die Regelklasse gut zu integrieren und zurecht kommen zu können.

Der Lehrer hält sich an einem Grundsatz fest, dass sowohl er als auch die Schülerinnen und Schüler Spaß an dem Deutschunterricht haben müssen. Wenn er ein Gefühl hat, dass er in die Klasse nicht gern geht, ist es für ihn ein Signal, dass da etwas nicht funktioniert und dass er etwas verändern muss. Seiner Meinung nach ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler fühlen, dass ihr Lehrer mit ihnen gerne zusammen ist. Die zugewanderten Schülerinnen und Schüler werden leider meistens von den Einheimischen negativ wahrgenommen. Deshalb ist es wichtig, dass sie die Zuwendung mindestens von ihrem Klassenlehrer erfahren. Ein weiterer Beweis, dass das Klima in der Klasse entspannt ist und dass den Lernenden der Deutschunterricht Spaß macht, stellen die Ergebnisse der Fragebogen in Tabellen 16, 17 und 18 dar.

Tabelle 16: Gefühle beim Deutschunterricht

Wie fühlst du dich beim Deutschunterricht?	
a) angenehm, entspannt	15
b) ausgestresst, nervös	0

Tabelle 17: Mögliche Änderungen beim Deutschunterricht

Was würdest du am Deutschunterricht verändern?	
Ja, Was?	0
Nein, Es passt mir gut so, wie er ist..	15

Tabelle 18 Lieblingsaktivitäten beim Deutschunterricht

Was macht dir Spaß am Deutschunterricht?	
Alles	7
Lesen	4
Grammatik	1
Unser Lehrer ist lustig, er spielt mit uns.	1
Lesen und Reden	1
Sprechen	1

Die Verhältnisse zwischen den Lernenden und ihrem Lehrer wurden von ihnen meistens als sehr gut bewertet, wie in Tabelle 19 zu sehen ist.

Tabelle 19: Beziehung zum Klassenlehrer

Wie ist deine Beziehung zu deinem Klassenlehrer?	
a) Sehr gut.	13
b) Gut.	2
c) Nicht besonders gut.	0

7.5 Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen hat auch einen festen Platz im Deutschunterricht in der Intensivklasse I. Die Schülerinnen und Schüler haben beim Ausfüllen der Fragebogen berichtet, dass bei dem Deutschunterricht jeden Tag über ihre Kultur erzählt wird. Laut den Ergebnissen der Fragebogen interessieren sich die meisten Lernenden für die Kulturen der anderen Mitschülerinnen und Mitschüler (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20: Interesse an anderen Kulturen

Möchtest du etwas über die Kultur und die Erfahrungen anderer SchülerInnen erfahren?	
Ja. Was würde dich interessieren?	10
Nein.	5

Auf der anderen Seite erzählen die Meisten den anderen Lernenden gerne über ihre Kultur, wie in Tabelle 21 zu sehen ist.

Tabelle 21: Bereitschaft über eigene Kultur erzählen

Möchtest du deinen MitschülerInnen etwas über dich und deine Kultur erzählen?	
Ja. Was?	13
Nein.	2

Beim Beobachten des Deutschunterrichts konnte man sehen, dass es wirklich auf die Erfahrungen und Erlebnisse eingegangen wird. Zum Beispiel bei der Erklärung unbekannter deutscher Vokabeln versuchte der Lehrer sich zu den kulturellen Erfahrungen einzelner Schüler zu beziehen. Als er die Bedeutung von der Wortverbindung *von jemandem etwas halten* erklärte, fragte er mehrere Lernende, was sie von bestimmten, in ihrem Land bekannten Persönlichkeiten, denken. Der Lehrer kommentierte darauf, dass ihm wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler über sich selbst sprechen können und er bemüht sich

deswegen so oft wie möglich, auf die Erlebnisse und Erfahrungen der Lernenden einzugehen. Der Unterricht in seiner Intensivklasse macht ihm Spaß. Er findet die Arbeit mit den zugewanderten Schülerinnen und Schülern sehr bereichernd, denn er sagt, dass er selbst von den Lernenden etwas lernen kann. Früher tanzte er mit den Schülerinnen und Schülern viel. Am Anfang waren alle schüchtern aber mit der Zeit bauten sie die eigenen Hemmungen einfach ab und machten mit. Jeder kann einen unterschiedlichen Tanz oder eine andere Bewegung darstellen und durch gemeinsames Tanzen können die Schülerinnen und Schülern von einander etwas Neues lernen. Beim Tanzen werden unterschiedliche Musikstile angehört. Durch die Musik haben die Lernenden eine Chance, die Kultur der anderen kennen zu lernen. Dass die Lernenden den anderen etwas beibringen können, wirkt sich dann positiv auf ihrem Selbstbewusstsein ein. Sie können ihre Unterschiedlichkeit als etwas Positives und Nützliches erleben. Das gemeinsame Tanzen trägt schließlich auch zu einem positiven Klima in der Klasse bei.

Der Lehrer ist der Meinung, dass ein Lehrer nicht zurückhaltend sondern gegenüber den Lernenden aufgeschlossen sein sollte. Er sollte über sich selbst und über sein eigenes Leben und Interesse offen zu sprechen. Die Lernenden sind neu in Deutschland und sie nehmen ihren Klassenlehrer als Beispiel, wie man das eigene Leben in Deutschland gestalten kann.

7.6 Muttersprache und Mehrsprachigkeit

Die Ergebnisse der Fragebogen bewiesen, dass die Muttersprache der Lernenden für sie wichtig ist. Niemand von ihnen besucht einen herkunftsprachlichen Unterricht, viele würden aber gerne ihre Muttersprache weiter entwickeln (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22: Herkunftsprachlicher Unterricht

Besuchst du einen herkunftsprachlichen Unterricht?	
a) Nein, aber ich möchte meine Muttersprache weiter lernen.	6
b) Nein, ich möchte meine Muttersprache nicht weiter lernen.	9

Fast eine Hälfte der Lernenden liest in ihrer Freizeit Bücher in ihrer Muttersprache, wie in Tabelle 23 zu sehen ist.

Tabelle 23: Bücherlesen in der Muttersprache

Liest du regelmäßig Bücher/Zeitschriften in der deiner Muttersprache in deiner Freizeit?	
a) Ja. Mein Lieblingsbuch ist...	6
b) Nein, aber meine Eltern lesen mir vor. Mein Lieblingsbuch ist...	1
c) Gar nicht.	8

Die Lernenden haben großen Spaß daran, den anderen zum Beispiel Vokabeln aus eigener Muttersprache zu präsentieren und die anderen lernen auch gerne etwas in der Muttersprache von den anderen zu sagen. Eine der Schülerin, deren Muttersprache Arabisch ist, erzählte beim Ausfüllen des Fragebogens, dass sie jetzt ihre Mitschülerin Kroatisch lehrt.

Insgesamt kommen in der Intensivklasse I 12 verschiedene Muttersprachen vor. Zwei Mädchen sprechen Urdu und Arabisch als Muttersprache (siehe Tabelle 12). Diejenigen, die entweder Kroatisch oder Bosnisch oder Serbisch sprechen, können ihre Muttersprache gegenseitig verstehen.

Tabelle 24: Muttersprachen in der Klasse

Welche Sprache ist deine Muttersprache?	
Arabisch	2
Kroatisch	2
Urdu	2
Bosnisch	1
Bulgarisch	1
Italienisch	1
Madeka	1
Malagasy	1
Rumänisch	1
Serbisch	1
Spanisch	1
Vietnamesisch	1

Die Schülerinnen und Schüler müssen zwar vor allem die deutsche Sprache lernen, aber ihre Muttersprache ist als ein Bestandteil des Deutschunterrichts wahrgenommen. Deshalb fragt der Lehrer manchmal die Lernenden während des Deutschunterrichts nach der Übersetzung von Vokabeln oder Sätzen in die jeweilige Muttersprache der Lernenden. Jede Schülerin und

jeder Schüler besitzt auch ein Übersetzungswörterbuch aus dem Deutschen in die jeweilige Muttersprache, das sie beim Unterricht verwenden dürfen.

Die Ergebnisse der Fragebogen zeigten, dass alle Schülerinnen und Schüler mindestens zweisprachig sind (siehe Tabelle 25). Alle Lernenden außer einer Schülerin sind mindestens dreisprachig. Sieben Schülerinnen und Schüler sprechen mindestens 4 Sprachen. Drei Lernende beherrschen sogar 5 Sprachen.

Tabelle 25: Mehrsprachigkeit der Lernenden

Wie viele Sprachen sprichst du?	
2 Sprachen	1
3 Sprachen	7
4 Sprachen	4
5 Sprachen	3

Die Mehrsprachigkeit der Lernenden kann sowohl Nachteile als auch Vorteile mitbringen. Der Lehrer betrachtet aber die Mehrsprachigkeit der Lernenden eher als einen Vorteil und glaubt, dass die Mehrsprachigkeit den Lernenden einen Transfer ermöglicht. Dass es zu einer Interferenz aufgrund der falschen Übertragung der Regeln kommen kann, sieht er nicht als ein Problem. Er glaubt, dass man die Lernenden in ihrer Muttersprache unterstützen sollte, weil sie beim Deutscherwerb nützlich sein kann. Manche Lernende sind sich schon der Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den beiden Sprachen bewusst, wie in Tabellen 26 und 27 zu sehen ist.

Tabelle 26: Gibt es Ähnlichkeiten in deiner Muttersprache und in der deutschen Sprache?

Gibt es Ähnlichkeiten in deiner Muttersprache und in der deutschen Sprache?	
a) Ja.	8
b) Nein.	7

Tabelle 27: Welche Ähnlichkeiten gibt es zwischen deiner Muttersprache und der deutschen Sprache?

Welche Ähnlichkeiten gibt es zwischen deiner Muttersprache und der deutschen Sprache?	
Vokabeln	4
Alphabet	1
Grammatik	1
Die Zahlen in Malagasy, Verben in Französisch	1

Die Mehrheit der Lernenden sagte, dass sie oft ihre Muttersprache mit der deutschen Sprache beim Deutschlernen vergleichen (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28: Vergleichen der deutschen Sprache mit der Muttersprache

Vergleichst du deine Muttersprache mit der deutschen Sprache, wenn du Deutsch lernst?	
a) Ja, ganz oft.	9
b) Nur manchmal.	6
c) Gar nicht.	0

Ein paar Lernende bemerkten aber, dass sie die deutsche Sprache eher mit dem Englischen vergleichen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Meisten begannen, die deutsche Sprache erst nach der englischen Sprache zu lernen. Eine Schülerin, die aus Vietnam kommt, erzählte beim Ausfüllen des Fragebogens, dass sie beim Deutschlernen die deutsche Sprache eher mit dem Englischen als mit ihrer Muttersprache vergleicht.

Beim Deutschunterricht konnte man beobachten, dass die Kenntnisse des Englischen sehr behilflich sein können. Mittels der Übersetzung ins oder vom Englischen wird häufig der Wortschatz geklärt. Der Deutschunterricht ist aber nicht auf der Basis des Englischen aufgebaut und sowohl Deutsch als auch Englisch werden als separierte Fächer unterrichtet. Man konnte sich aber beim DaZ Unterricht mehr durch Mehrsprachigkeitsdidaktik inspirieren lassen.

Die Ergebnisse der Fragebogen zeigen, dass alle Schülerinnen und Schüler zu Hause ihre Muttersprache sprechen (siehe Tabelle 29). In zwei Fällen wird auch ein bisschen Deutsch verwendet. Keine Schülerin oder kein Schüler stammen aus einer bilingualen Familie.

Tabelle 29: Sprache zu Hause

Welche Sprache sprichst du zu Hause?	
Arabisch	2
Urdu	2
Bosnisch	1
Bulgarisch	1
Italienisch	1
Kroatisch	1
Kroatisch, Deutsch	1
Madeka	1
Malagasy und Französisch	1
Rumänisch und ein bisschen Deutsch	1
Serbisch	1
Spanisch	1
Urdu	1
Vietnamesisch	1

Die Lernenden erzählten beim Ausfüllen der Fragebogen, dass ihre Eltern kein gutes Deutsch beherrschen und dass sie ihnen manchmal mit der Kommunikation in verschiedenen Situationen helfen müssen. Ein paar Lernende teilten mit, dass sie ihre Hausaufgaben mit den Eltern machen, weil das eine gute Gelegenheit auch für sie ist, Deutsch zu lernen. Daraus folgt, dass die Schülerinnen und Schüler, was das Deutschlernen und Schulvorbereitung betrifft, in meisten Fällen auf sich selbst angewiesen sind. Nur eine Schülerin besucht Hausaufgabenbetreuung, zwei Schülerinnen, die auch Schwestern sind, machen Hausaufgaben zusammen (siehe Tabelle 30).

Tabelle 30: Hausaufgaben

Mit wem machst du deine Hausaufgaben?	
Wenn mit jemandem:	
Eltern	2
Geschwister	2
Hausaufgabenbetreuung	1
Nur Alleine	10

Manche Lernende sind aber auf sich selbst nicht nur im Deutschlernen angewiesen, sondern auch in allen anderen Bereichen. Beim Gespräch berichtete der Klassenlehrer, dass 4

Lernende keine richtige Unterstützung zu Hause bekommen. Ihr Lehrer ist der Meinung, dass die elterliche Liebe und Pflege über den Erfolg beziehungsweise Misserfolg entscheidet. Diese Lernenden haben verschiedene Probleme und gehören zu den Schwächeren. Wenn die Eltern ihre Einstellung zur Erziehung und Pflege ihrer Kinder nicht umwerten, wird die Schulkarriere und Hoffnung auf ein gutes Leben der Kinder zerschlagen.

Die Ergebnisse der Fragebogen zeigen, dass die Lernenden in der Schule in den Pausen ganz viel Deutsch sprechen (siehe Tabelle 31). Insgesamt 4 Lernende sprechen nur Deutsch, 9 Lernende sprechen dann Deutsch in Kombination mit Englisch oder ihrer Muttersprache oder einer anderen Sprachen und zwei Lernende sprechen nur ihre Muttersprache. In den Pausen kommen die Lernenden in Kontakt mit anderen Schülerinnen und Schüler der Heinrich-Kraft-Schule, denn alle müssen die Pausen im Schulhof verbringen.

Tabelle 31: Sprache in den Schulpausen

In der Schule in den Pausen spreche ich:	
Deutsch	4
Deutsch und Englisch	3
Bosnisch	1
Deutsch, Bulgarisch	1
Deutsch, Französisch	1
Deutsch, Kroatisch, Englisch	1
Deutsch, Serbisch, Türkisch	1
Deutsch, Urdu, Englisch	1
Kroatisch, Deutsch	1
Spanisch	1

Die Mehrheit der Lernenden hat mindestens ein paar deutsche Freunde. Aber trotzdem ist es alarmierend, dass 6 Lernende keine Kontakte zu deutschen Altersgenossen haben, obwohl sie sie gerne hätten (siehe Tabelle 32).

Tabelle 32: Deutsche Freunde

Hast du deutsche Freunde?	
a) Ja, ein paar schon.	1
b) Ja, ganz viele.	5
c) Nur wenige.	3
d) Keine aber ich möchte sie haben.	6
e) Keine und ich möchte auch keine haben.	0

Dieser Mangel wirkt sich dann negativ auf dem Deutschlernen ein, denn die Schülerinnen und Schüler brauchen auch die deutsche Sprache außer Schule in realen Kontexten sprechen.

Insgesamt 7 Lernende sprechen mit den Freunden in der Freizeit Deutsch, drei Lernende sprechen Deutsch in Kombination mit Englisch oder Muttersprache, eine Schülerin spricht Englisch in Kombination mit ihrer Muttersprache und drei Lernende sprechen nur ihre Muttersprache (siehe Tabelle 33).

Tabelle 33: Sprache in der Freizeit

Mit meinen Freunden in der Freizeit spreche ich:	
Deutsch	7
Deutsch und English	2
Bosnisch	1
Deutsch und Bulgarisch	1
Englisch, Vietnamesisch	1
Serbisch	1
Spanisch	1
<i>Ich habe keine Freunde</i>	1

Es geht aber nicht nur um den Spracherwerb sondern auch um das Wohlfühlen in der deutschen Gesellschaft. Wenn sich die Lernenden nicht mit deutschen Kindern befreunden, werden sie sich immer fremd in Deutschland fühlen. Ein guter Weg, wie man deutsche Kinder kennenlernen kann, ist das Besuchen von einer Arbeitsgemeinschaft oder einem Verein. Insgesamt 7 Lernende besuchen eine Arbeitsgemeinschaft beziehungsweise eine Hausaufgabenbetreuung in der Schule. Die meisten Schülerinnen und Schüler der Heinrich-Kraft-Schule sind aber keine Deutschen. Um die Kontakte mit den Deutschen anzuknüpfen, wäre es für die Lernenden besser einen außerschulischen Verein zu besuchen. Niemand macht aber so was, obwohl die Lernenden ganz viele Hobbys und Interessen haben.

7.7 Materialien

Im Deutschunterricht werden unterschiedliche Materialien verwendet. Die Auswahl richtet der Lehrer vor allem nach ihrer Realitätsbezogenheit. Oft arbeitet er mit verschiedenen Texten aus dem Internet und er liest mit den Lernenden auch literarische Texte. Er verwendet zwei Lehrwerke und zwar *Click Genial – Deutsch für Jugendliche* und *Wir neu – Deutsch für junge Lerner*.

In den Deutschstunden während der Untersuchung wurde der Kinderroman *Ben liebt Anna* von Peter Härtling gelesen. Es handelt sich um einen authentischen literarischen Text, der in Originallautung gelesen wurde. Dieses Buch ist eigentlich ein Liebesroman, der die erste Liebe zwischen einem Mädchen und einem Jungen beschreibt. Diese Hauptgestalten sind fast Altersgenossen mit den Lernenden und die Liebesgeschichte, die sie erleben, könnte den Schülerinnen und Schülern helfen, sich selbst und eigene Gefühle besser zu verstehen, wenn man verliebt ist. Der Roman öffnet nicht nur das Thema Sexualerziehung sondern er spricht auch das Thema Migration an. Anna kommt mit ihrer Familie aus Polen nach Deutschland und im Roman wird ihre schwierige Lebenssituation in Deutschland dargestellt. Sie sprechen kein richtiges Deutsch, ihre Eltern haben wenig Geld und keine Arbeit, sie wohnen in einer Barackensiedlung. In allen diesen Bereichen können sich die Lernenden mit den Hauptprotagonisten identifizieren.

7.8 Differenzierung

In der Klasse gibt es Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Sprachfähigkeiten und das muss der Klassenlehrer beim Deutschunterricht berücksichtigen. Er versucht unter den Lernenden zu differenzieren. Am liebsten arbeitet er mit der ganzen Klasse an demselben Text. Dieser Fall wurde während der Untersuchung beobachtet. So was ist aber nur dann möglich, wenn die Lernenden ungefähr auf ähnlichem Niveau sind. In der zweiten Woche der Untersuchung ist aber ein neuer Schüler in die Klasse gekommen und für ihn war es natürlich nicht möglich, sich an diesem Deutschunterricht zu beteiligen, denn er verfügte über keine Deutschkenntnisse. Die erste Stunde ließ ihn der Lehrer, die Deutschstunde zu beobachten. In der Nächsten teilte er dem Rest der Klasse eine individuelle Arbeit zu und er widmete sich während dieser Zeit dem neuen Schüler.

Der Lehrer differenziert strikt unter den Lernenden vor allem am Anfang. Sobald sie aber fähig sind, mit den anderen mitzumachen, nimmt er sie auf. Er präferiert, wenn die Differenzierung durch unterschiedliche Aufgaben erfolgt, denn es ist für ihn einfacher, die

ganze Klasse zu kontrollieren. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich besser, weil sie sich in den Deutschunterricht einbezogen sind. Wie beim Schreiben oder Grammatik gesehen wurde, bekommen die Lernenden unterschiedliche Aufgaben. Meistens gibt der Lehrer den schwächeren Lernenden die Freiheit sich zu entscheiden, ob sie die einfacheren oder anstrengenderen Aufgaben machen wollen. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachfähigkeiten auch besser einzuschätzen lernen. Wenn zum Beispiel mit Kursbuch gearbeitet wird, gibt der Lehrer den stärkeren Lernenden mehrere Aufgaben als den Schwächeren, die sie in derselben Zeit schaffen müssen. Der Lehrer hat noch nie mit seiner Klasse eine Projektarbeit als Mittel zur Differenzierung angewendet.

7.9 Sitzordnung, Organisationsformen

Die Sitzordnung der Lernenden entspricht einem einfachen Hufeisen. Dank dieser Stellung der Bänke hat der Lehrer einen guten Überblick über das Geschehen in der Klasse. Diese Sitzordnung ermöglicht auch den Lernenden im Kontakt zu sein und sich gut an kommunikative Aktivitäten zu beteiligen. Die Lernenden konnten sich selbst entscheiden, wo und neben wem sie sitzen möchten. Als der neue Schüler kam, konnte er sich auch selbst entscheiden, wo er sitzen möchte. Der Lehrer greift in die Sitzordnung nicht ein, auch wenn es zwei Schüler nebeneinander gibt, die oft miteinander sprechen und den Unterricht stören. Nebeneinander sitzen meistens die Lernenden, die entweder dieselbe Muttersprache sprechen oder gleich so alt sind.

Die meiste Zeit arbeitete die ganze Klasse gemeinsam. Bei der schriftlichen Aufgabe handelte sich dann um eine individuelle Arbeit. Die Lernenden arbeiteten auch einmal in kleinen Gruppen und zwar bei der Einübung einer dramatisierten Situation aus dem Buch. Bei dem Beantworten der Fragebogen schrieben die Meisten, dass sie am liebsten individuell aber auch in einer Kleingruppe gerne arbeiten (siehe Tabelle 34).

Dass die Lernenden gerne individuell arbeiten, ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche innere Differenzierung. Der Deutschunterricht könnte aber eine größere Vielfalt, was die Organisationsformen betrifft, aufweisen.

Tabelle 34: Bevorzugte Organisationsform

Wie arbeitest du am liebsten beim Deutschunterricht	
a) Individuell	7
b) Zu zweit	0
c) In einer Kleingruppe	6
d) In einer Großgruppe	2

7.10 Methoden

Was die Methoden betrifft, steht der DaZ Unterricht in der Intensivklasse I dem Kommunikativen Ansatz nahe. Es wird die kommunikative Kompetenz der Lernenden entwickelt und der Lehrer bemüht sich, alle Sprachfertigkeiten und Sprachmittel einzubeziehen, obwohl das Hören nicht so viel geübt wird. Der Lehrer hält sich bei der Unterrichtsgestaltung an folgenden Prinzipien. Er versucht die aktuelle Situation, Erfahrung und Erlebnisse der Lernenden in den Deutschunterricht einzubeziehen. Ihm ist vor allem die Lernerorientierung wichtig und er denkt bei der Methodenauswahl an die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden. Bei der Präsentation des Wortschatzes oder Grammatik bemüht er sich, die Sprachmittel in einer konkreten Situation einzusetzen. Grammatik präsentiert er den Lernenden am liebsten im Zusammenhang mit einem Text, damit die Schülerinnen und Schüler die Regel der Verwendung besser verstehen. Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl eines Textes ist, ob der Text realitätsbezogen ist. Er legt viel Wert auf die Authentizität. Bei der Grammatikerklärung macht er die Lernenden auf die Signalwörter aufmerksam, die ihnen die bestimmte grammatische Erscheinung besser zu verstehen helfen würden. Allerdings ist ihm die Grammatik am Anfang nicht so wichtig. Wichtig ist ihm auch die sprachliche Interaktion zwischen den einzelnen Lernenden.

7.11 Sprachfertigkeiten & Sprachmittel

7.11.1 Lesen

Während der zweiwöchigen Zeit der Untersuchung und Beobachtung wurde der Deutschunterricht auf die Entwicklung der Lesekompetenz gerichtet und wie schon oben erwähnt wurde, es wurde der Roman *Ben liebt Anna gelesen*. Der Lehrer las mit den Lernenden nicht das ganze Buch, er hat ein paar Abschnitte und Kapitel, die nicht so spannend waren, ausgelassen. Statt es zu lesen, hat er darüber den Schülerinnen und Schülern erzählt. So wurde die Sprachfertigkeit Hören auch teilweise vertreten. Den Lernenden wurden jeden Tag bestimmte Seiten aus dem Buch zugeteilt, dass sie als Hausaufgabe für die nächste Stunde lesen sollten. Sie sollten es zu Hause zuerst leise lesen und unbekannte Wörter ins Heft aufschreiben und in ihre Muttersprache übersetzen. Dann sollten sie das entsprechende Kapitel auch laut lesen. Die meisten Schülerinnen und Schüler gaben sich wirklich zu Hause die Mühe, alles zu machen. Ihr Fleiß war überraschend. Vielleicht war das dank der passenden Auswahl des Buches. Die Lernenden fanden es spannend und interessant. In den Deutschstunden wurden die Kapitel vorgelesen. Beim Lautlesen herrschte Ruhe und alle haben aufgepasst und den gelesenen Text gefolgt. Manche haben dabei in ihren Wörterbüchern geblättert. Die Schülerinnen und Schüler waren gierig, vorlesen zu können.

Nach dem Vorlesen eines Abschnittes gab es immer Platz für Fragen. Die Fragen der Lernenden betrafen meistens den Wortschatz.

Nachdem gemeinsamen Vorlesen stellte der Lehrer den Lernenden Fragen zum Text um Leseverstehen zu prüfen. Er ließ den Schülerinnen und Schülern ein bisschen Zeit, damit sie die Antworten im Text finden könnten. Er überprüfte ihr Verständnis auch indem, dass sie die Lernenden manche Situationen aus dem Buch vorspielen ließ.

Die Lernenden genossen das gemeinsame Lesen, es machte ihnen Spaß. Auch in den Fragebogen kann man sehen, dass die Meisten auch in ihrer Freizeit gerne deutsche Bücher lesen. Insgesamt 7 Lernende machen das regelmäßig, die anderen 7 Schülerinnen und Schüler nicht regelmäßig (siehe Tabelle 35).

Tabelle 35 Bücherlesen in der deutschen Sprache

Liest du regelmäßig Bücher/Zeitschriften in der deutschen Sprache in deiner Freizeit?	
a) Ja. Mein Lieblingsbuch/Zeitschrift ist...	7
b) JA, aber nicht regelmäßig.	7
c) Nein	1

7.11.2 Hören

Was diese Sprachfertigkeit betrifft, sie wurde nicht gezielt entwickelt. Die Lernenden mussten sich bemühen, die gesprochene Sprache zu verstehen, damit sie den Deutschunterricht überhaupt folgen konnten. Eine entwickelte Sprachfertigkeit Hören und Hörverstehen stellt eine notwendige Voraussetzung für ein erfolgreiches Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Der Lehrer gestand, dass er diese Sprachfertigkeit eher vernachlässigt. Er glaubt, dass er das Hörverstehen mit den Lernenden mehr üben sollte. Das Buch *Ben liebt Anna* existiert auch in der Form von einem Audiobuch. Vielleicht wäre es eine gute Idee, dieses Material einzubeziehen und manche Abschnitte oder Kapitel nicht lesen sondern hören.

Auf der anderen Seite ist der Lehrer der Meinung, dass die Schülerinnen und Schüler genug deutschsprachigen Input in der Schule bekommen und stattdessen widmet er sich anderen Sprachfertigkeiten wie Lesen, Sprechen und Schreiben, dessen Entwicklung er für dringender hält.

Die Ergebnisse der Fragebogen zeigen, dass ganz viele Lernende diese Fertigkeit in ihrer Freizeit auch üben, obwohl nicht alle regelmäßig (siehe Tabelle 36).

Tabelle 36: Deutsche Aufnahmen hören

Hörst du regelmäßig deutsche Musik, Videos, Filme...?	
a) Ja. Welche magst du am liebsten?	6
b) Ja, aber nicht regelmäßig. Welche?	5
c) Gar nicht. Es gefällt mir nicht.	4

7.11.3 Sprechen

Die ganze Zeit wurde viel gesprochen. Außer der Fragen zum Leseverstehen gab es wenige Aktivitäten, die auf die Entwicklung der Fertigkeit sprechen gezielt waren. Das Sprechen auf Deutsch war aber ein natürlicher Bestandteil des Deutschunterrichts. Obwohl die Äußerungen von den Kindern nicht immer grammatisch richtig waren, waren sie gut verständlich. Die

meisten Lernenden sind fähig eigene Meinung ohne größere Probleme auszudrücken. Die Meisten hatten keine Hemmungen Deutsch zu sprechen und haben sogar oft gesprochen, auch wenn sie sich vorher nicht ums Wort gemeldet haben. In der Klasse gibt es ungefähr 5 Mädchen, die introvertiert und schüchtern sind. Diese Schülerinnen blieben die meiste Zeit leise, obwohl ihre Deutschkenntnisse gut sind. Diese Fertigkeit scheint am besten bei allen Lernenden entwickelt zu sein.

7.11.4 Schreiben

Während der zwei Wochen der Untersuchung, wurden die Deutschstunden hauptsächlich dem Lautlesen, Leseverstehen, Sprechen und der Erweiterung des Wortschatzes gewidmet. Es wurde aber auch auf Entwicklung des Schreibens gearbeitet. Die Lernenden wurden gefordert, ein Kapitel der Erzählung schriftlich zusammen zu fassen. Der Lehrer schrieb auf die Tafel ein paar Fragen, die den Schwächeren beim Schreiben behilflich sein könnten. Die Schwächeren konnten auswählen, ob sie den Text auch wie die anderen zusammenfassen wollen oder ob sie sich eher für die einfachere Variante entscheiden und zwar nur die schriftliche Beantwortung der Fragen. Erst beim Schreiben konnte man wirklich beobachten, wie unterschiedlich die Sprachfähigkeiten bei den einzelnen Lernenden entwickelt sind. Im Schreiben waren die meisten schwächer als im Lesen oder Sprechen. Manche Schülerinnen und Schüler haben einen ganzen Abschnitt geschrieben, auf der anderen Seite hatten manche Lernende Probleme, einen Satz als Antwort auf die Frage aufzuschreiben. Diese Tatsache widerspricht den Ergebnissen der Fragebogen, denn die Lernenden halten im Durchschnitt ihre Leistung besser als in den restlichen Sprachfertigkeiten und Sprachmitteln. Es scheint, dass die Lernenden noch nicht im Stande sind, ihre Leistung objektiv einzuschätzen (siehe Tabelle 37).

Tabelle 37: Leistungsstand in den einzelnen Sprachfertigkeiten

Wie bewertest du deinen Leistungsstand?							
Note	1	2	3	4	5	6	
a) Hören	3	7	5	0	0	0	2,1
b) Lesen	3	9	2	1	0	0	2,1
c) Sprechen	2	7	3	2	1	0	2,5
d) Schreiben	4	8	3	0	0	0	1,9
e) Grammatik	3	6	6	0	0	0	2,2
f) Wortschatz	3	7	3	2	0	0	2,3
g) Aussprache	3	9	2	1	0	0	2,1

Während des Schreibens konnten sie ihre Wörterbücher verwenden. Der Lehrer ging durch die Klasse und stand den Lernenden zur Verfügung. Danach wurden die Texte vor der Klasse präsentiert.

Der Lehrer gestand, dass er den Lernenden mehrere schriftliche Aufgaben geben sollte. Er ist sich dessen bewusst, dass das Schreiben für die Lernenden eigentlich das Wichtigste ist. In der Regelklasse wird dann viel geschrieben. Der Lehrer aber sieht, dass die Lernenden nicht gern schreiben und es ist anstrengend für ihn genug motivierende Anlässe zum Schreiben zu finden. Am liebsten schreiben die Lernenden über sich selbst. Er ist sich nicht sicher, ob zum Beispiel ein Tagebuch zu schreiben eine gute Idee wäre. Aus seiner Erfahrung kennt er, dass die Kinder in diesem Alter noch nicht fähig sind über ihre Gefühle zu schreiben. Stattdessen würden wahrscheinlich alle über ihre Alltagserlebnisse schreiben, die bedauerlicherweise in meisten Fällen ganz eintönig sind. Das Schreiben des Tagebuches hat dann nur zur Betonung der freudlosen Routine geführt.

7.11.5 Wortschatz

Die Lernenden waren aktiv und fragten ihn in den Pausen zwischen den Abschnitten vor allem nach Wörtererklärungen. Der Lehrer bemühte sich, verschiedene Methoden der Semantisierung zu verwenden und kombinieren. Am häufigsten wurde eine Umschreibung eingesetzt. Seine mündliche Erklärung war sehr gut. Trotzdem kreuzten die meisten Lernenden in den Fragebogen an, dass sie die Vokabeln am besten Lernen, wenn sie das Wort und dessen Abbildung sehen oder wenn sie das Wort aufschreiben. Der Rest bevorzugt dann die mündliche Erklärung oder das eigene Aussprechen von einem bestimmten Wort (siehe Tabelle 38).

Tabelle 38: Vokabeln Lernen

Wie lernst du Vokabeln am besten?		
a)	Wenn ich das Wort und ein Bild dazu sehe oder wenn ich es aufschreibe. (Memory Spiel)	9
b)	Wenn uns der Lehrer die Bedeutung der Vokabeln mündlich erklärt oder wenn ich das Wort laut ausspreche.	6
c)	Wenn ich das Wort körperlich darstelle (Gestik, tanzen, Pantomime) oder mich bei dem Lernen bewege.	0

Um sich zu versichern, dass die Lernenden die bereits erklärten Vokabeln richtig verstehen, fragte er sie nach Übersetzung ins Englische oder in ihre Muttersprache. Der Lehrer bemühte sich, die Erklärungen so viel wie möglich zur Erfahrung der Lernenden zu beziehen. Als

Beispiel kann die Situation dienen, in der das Wort *Dampf* erklärt wurde. Der Lehrer erklärte das Wort mithilfe eines Beispielsatzes und fragte eine vietnamesische Schülerin: *In Asien kocht man im Dampf, stimmt das Giang?* Dann ist er zum Begriff Dampfmaschine gekommen. Zuerst schrieb er das Wort um und dann stellte er Fragen: *Gibt es Dampfmaschinen in Gambia, Mariama? Bist du schon mal mit einer Dampfmaschine in Serbien gefahren, Senad?* Der Klassenlehrer bemühte sich, die Vokabeln bei der Erklärung in eine konkrete Situation zu setzen, wie im Fall des Adjektivs *spöttisch*. Der Lehrer spielte zuerst eine Situation vor und dann wollte er, dass die Lernenden auch zu zweit eine Situation darstellen, in der eine oder einer zu der oder dem anderen spöttisch sein wird. Als ein weiteres Mittel zur Worterklärung verwendete der Lehrer auch manchmal ein vereinfachtes Bild oder Symbol, das er auf die Tafel zeichnete. Wenn zum Beispiel das Verb *quietschen* erklärt sein sollte, imitierte der Lehrer das Geräusch. Immer wenn es sich um ein nützliches Wort handelte, gab der Lehrer den Lernenden viele Beispielsätze, in denen er das bestimmte Wort verwendete. Er fragte die Lernenden auch nach deutschen Synonymen zum bestimmten Wort.

Der Lehrer bemühte sich darum, den Lernenden auch Strategien zur Entschlüsselung der Wortbedeutung beizubringen. Im Text wurde auf das Wort *verdonnert* geraten. Der Lehrer fragte die Lernenden zuerst, ob sie in diesem Verb ein bekanntes Wort finden können. Die Lernenden erwähnten *donnern*. Weiter fragte der Lehrer, was für eine Wortart das Wort ist. Die Lernenden antworteten, dass es sich um ein Verb handelt. Weiter hat der Lehrer gefragt, ob das Verb im Perfekt oder Präteritum steht und ob das ein regelmäßiges oder unregelmäßiges Verb ist. Der Lehrer hat die Lernenden darauf aufmerksam gemacht, wenn sie dieses Wort im Wörterbuch suchen würden, sollten sie da nach der Infinitivform *donnern* eventuell *verdonnern* suchen. Dann wurden deutsche Synonyme zu diesem Wort gesucht.

Der Lehrer bemüht sich, das Sprachbewusstsein der Lernenden zu entwickeln, indem er die Lernenden auf die Wortbildungsprozesse aufmerksam macht. Die Schülerinnen und Schüler hatten Probleme, das Wort *Zorn* zu verstehen. Der Lehrer erklärte zuerst die Bedeutung und dann wollte er, dass die Lernenden ein Adjektiv aus diesem Substantiv bilden. Dann akzentuierte er die richtige Form und betonte, wenn man ein Adjektiv von einem Substantiv bilden möchte, fügt man oft das Suffix *-ig* hin. Dann fragte er die Schülerinnen und Schüler nach weiteren Adjektiven mit dem Suffix *-ig*.

Es wurden nicht nur Vokabeln sondern auch Begriffe wie *Pfingsten* erklärt. Die meisten Kinder hatten keine Ahnung, warum dieses Fest eigentlich in Deutschland gefeiert wird. Der

Lehrer gab sich die Mühe ihnen alles zu beschreiben. Dadurch wurden auch interkulturelle Aspekte angesprochen.

7.11.6 Aussprache

Die Aussprache spielte bei dem gemeinsamen Vorlesen eine wichtige Rolle. Wie schon beschrieben wurde, sollten die Lernenden als Hausaufgabe den Text zuerst leise und dann noch laut lesen. Der Lehrer bemüht sich, die Fähigkeit des Lautlesens bei den Lernenden zu entwickeln, weil sie in der Regelklasse sehr wichtig sein wird. Der Lehrer korrigierte die Aussprache der Lernenden beim Vorlesen und forderte, dass die Lernenden das falsch gelesene Wort oder die ganze Passage wiederholen aber diesmal mit der richtigen Aussprache und Intonation. Wenn das Vorlesen nicht besonders gut war, musste den bestimmten Abschnitt dieselbe Schülerin oder derselbe Schüler noch Mals lesen. Auch wenn ein Abschnitt mehrmals gelesen wurde, war die ganze Klasse konzentriert.

7.11.7 Grammatik

Grammatik wurde in diesen Deutschstunden auch einbezogen. Der Lehrer forderte die Schülerinnen und Schüler auf, einen bestimmten Abschnitt aus dem Präteritum ins Perfekt und dann ins Präsens zu überführen. Dann wollte er, dass die Schüler manche Wörter aus dem Singular ins Plural überführen. Weiter sollten die Schülerinnen entweder den Text in Futur zu überführen oder nur Subjekt und Objekt identifizieren und unterstreichen. Dann wurde nach den Konjunktivformen gesucht. Die Schwächeren konnten aber stattdessen aus bestimmten Aussagesätzen Fragesätze zu bilden. Zunächst wurde nach Adjektiven gesucht. Die Stärkeren sollten Antonyme zu diesen Adjektiven bilden. Die Lernenden waren konzentriert, haben sich bemüht und haben gute Leistungen gegeben.

8 UNTERRICHTSENTWURF

In der Hinsicht auf die Erkenntnisse, die durch Beobachtung, Gespräch mit dem Lehrer und die Fragebogen gewonnen wurden, wurden diese zwei anschließenden Unterrichtseinheiten gestaltet. Es wurde versucht, den Deutschunterricht den Präferenzen der Lernenden und den Einsichten der Lehrer, mit denen ich auch einverstanden war, anzupassen. Es wurde aber auch nach neuen Wegen gesucht, wie man einen Deutschunterricht gestalten und zugleich diese Grundsätze einhalten kann, gesucht. Beide Unterrichtseinheiten knüpfen an den bereits gelesenen Kinderroman *Ben liebt Anna* an. Ein großes Thema dieses Buches sind die Gefühle. Während des Lesens wurden sie vom Lehrer erklärt. Damit die Lernenden aber wirklich fähig sind, sie zu merken und aktiv zu benutzen, müssen diese Vokabeln weiter geübt werden. Die erste Unterrichtseinheit widmet sich vor allem der Arbeit mit dem Wortschatz, dabei wurden auch die Sprachfertigkeiten Sprechen und Lesen geübt. In die zweite Unterrichtseinheit wurde Grammatik, Sprechen und Schreiben einbezogen.

8.1 UNTERRICHTSEINHEIT I

Thema:	Gefühle
Sprachfertigkeiten	Sprechen, Hören, Lesen
Sprachmittel	Vokabeln
Niveau:	A2+ - B1
Anzahl der Lernenden	14
Zeit:	135 Minuten
Ziel:	Am Ende dieser deutschen Unterrichtseinheit werden die Lernenden fähig sein, den Wortschatz zu diesem Thema aktiv beherrschen und über eigene Gefühle sprechen.

1. Begrüßung, Aufführung des Themas mittels ein Rätsel

5 Minuten

Zuerst habe ich die Lernenden begrüßt. Dann habe ich auf die Tafel die Buschstaben L-E-E-G-Ü-F-H geschrieben. Die Kinder sollten daraus ein Wort bilden. Sie waren sehr neugierig und errieten das Thema *Gefühle* in kurzer Zeit. Der Einstieg war für die Lernenden motivierend.

2. Präsentation des Wortschatzes

30 Minuten

Der Wortschatz (Gefühle) wurde mittels einer Übung präsentiert (siehe Anhang I). Die Lernenden wurden gefordert, die Adjektive in der linken Spalte mit ihren Antonymen aus dem rechten Spalte zu verbinden. Der Lehrer präsentierte den Lernenden die Vokabeln nie während der Untersuchung mittels einer Übung. Fast alle Vokabeln sind vorher im Kinderroman *Ben liebt Anna* erschienen. Manche Adjektive mussten noch erklärt werden. Ich versuchte sie in einer Situation einzusetzen oder ins Englische zu übersetzen. Ein paar Mal wurden die Lernenden gefordert, die Bedeutung mittels ihrer Wörterbücher zu klären, denn es gibt nur sehr kleine Unterschiede in der Bedeutung von manchen Adjektiven, die die Gefühle beschreiben.

Diese Übung war für die Schülerinnen und Schüler anstrengender als ich mir gedacht habe. Problematisch war vor allem die Tatsache, dass es keinen Kontext gab, der ihnen helfen könnte. Wenn es um Gefühle geht, ist es manchmal schwierig, das genaue Gegenteil zu finden und mehrere Varianten konnten als passend betrachtet werden. Trotz den Schwierigkeiten gaben die Lernenden diese Aufgabe nicht auf und sind konzentriert geblieben.

3. Beschreibung der Bilder

30 Minuten

Weiter wurde die Aufmerksamkeit dem Sprechen und der Beschreibung der Bilder gewidmet (siehe Anhang I). Auch wenn es im Roman *Ben liebt Anna* Bilder gibt, wurde auf sie nicht näher eingegangen. Ein Bild spielt aber eine wichtige Rolle in einer DaZ Klasse, wo die Lernenden unterschiedliche Sprachen sprechen. Jede Schülerin und jeder Schüler hat ein eigenes Bild bekommen. Zuerst sollte jeder individuell darüber überlegen, was die Menschen auf den Bildern machen und wie sie sich dabei fühlen und warum. Dann wurde zu zweit und zu dritt gearbeitet und die Lernenden sollten sich gegenseitig die Bilder und die Emotionen

und Aktivitäten der Menschen beschreiben. Zum Schluss wurden die Bilder gemeinsam besprochen.

Die Lernenden waren engagiert und aktiv. Sie hatten großen Spaß daran, ihre lebhaftere Vorstellungskraft zu zeigen und ihre Ideen und Beschreibungen waren wirklich kreativ. Sie konzentrierten sich auch während der gemeinsamen Besprechung gut und waren gespannt, was die anderen über ihre Bilder erzählen werden. Sie beteiligten sich auch gerne an den Beschreibungen von den anderen, die sie ergänzten.

4. Geschichte ordnen und nacherzählen

40 Minuten

Die Lernenden wurden in Gruppen zu viert beziehungsweise zu dritt geteilt. Die Gruppen waren so aufgeteilt, dass 4 Lernende ausgewählt wurden, die dann ihre Gruppe weiter auswählen konnten. Als Gruppenleiter waren absichtlich die stärksten Lernenden ausgewählt, die auch fähig waren, die Arbeit in der Gruppe zu leiten. Sie haben Zettel mit Ereignissen aus dem Buch bekommen und ihre Aufgabe war, die Geschichte in die richtige Reihenfolge zu bringen (siehe Anhang I). Zwei schwächeren Gruppen wurde es erlaubt, im Roman zu blättern.

Diese Aufgabe dauerte ziemlich lange, aber die Lernenden waren engagiert und die meisten Gruppen erreichten ein befriedigendes Ergebnis. Man konnte beobachten, dass die Lernenden in den Kleingruppen gerne arbeiten. Bei zwei Schülern ist aber die Zusammenarbeit in einer Gruppe schwer, weil ihre sozialen Kompetenzen wenig entwickelt sind und ihr oft anstößiges Benehmen die anderen stört.

Danach wurde die Geschichte gemeinsam nacherzählt. Dabei wurde die Aufmerksamkeit den Gefühlen gewidmet und die Lernenden wurden gefordert, die Gefühle der Protagonisten in den bestimmten Situationen zu beschreiben und begründen.

5. Dramatisierung einer Situation aus dem Buch

25 Minuten

Zum Schluss sollten sich die Schülerinnen und Schüler eine Situation aus dem Buch auswählen und in einer Kleingruppe einüben und vorführen. Sie sollten sich neben dem Text auch auf die Darstellung der betreffenden Gefühle konzentrieren, denn die anderen sollten nach der Vorführung beschreiben, wie sich die Personen in den bestimmten Situationen fühlten.

Es gab wieder Probleme mit den zwei Schülern. Wegen ihrem Benehmen wollte niemand mit ihnen eine Gruppe bilden. So wurde von dem Deutschlehrer entschieden, dass sie dem neuen

Schüler helfen werden, Deutsch zu lernen. Es war überraschend zu sehen, wie viel sich diese Schüler bemüht haben, dem neuen Schüler mit den Deutschanfängen zu helfen. Es war für sie wie eine Belohnung, sie hatten die Chance zu zeigen, dass sie Deutsch schon relativ gut sprechen. Dank dessen konnten sie sich auch mal erfolgreich fühlen.

Die Lernenden waren zum Schluss schon ganz müde aber dank der Dramatisierung lebten sie auffällig auf. Wenn die Lernenden unterschiedliche Muttersprachen sprechen, kann man eine Übersetzung als Methode zur Wiederholung der Vokabeln schwer verwenden, es ist möglich nur dann, wenn alle Lernenden im Stande sind, den bestimmten Wortschatz auf Englisch zu verstehen. Eine solche Dramatisierung bietet sowohl Entspannung als auch die Möglichkeit noch Mals das Leseverstehen zu prüfen und die Vokabeln wiederholen.

6. Abschluss, Zusammenfassung

5 Minuten

Als die Unterrichtseinheit zu Ende war, wurde der Deutschunterricht gemeinsam zusammengefasst und es wurde darüber gemeinsam reflektiert. Die Lernenden waren zufrieden. Sie sagten, dass die Wortschatzübung am Anfang für sie anstrengender war aber sonst war der Deutschunterricht interessant und sie merkten sich die meisten Vokabeln gut.

8.2 UNTERRICHTSEINHEIT II

Thema:	Gefühle
Sprachfertigkeiten	Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben
Sprachmittel	Grammatik
Niveau:	A2+ - B1
Anzahl der Lernenden	15
Zeit:	135 Minuten
Ziel:	Am Ende dieser deutschen Unterrichtseinheit II werden die Lernenden fähig sein, über ihre Erlebnisse und Erfahrungen in der Vergangenheit zu sprechen. Manche werden es schaffen, über ihre zukünftigen Plänen und Ausblicke in die Zukunft zu sprechen und schreiben.

1. Begrüßung, Aufführung des Themas

5 Minuten

Zuerst begrüßten wir uns und die Lernenden wurden gefragt, wie sie sich heute fühlen und warum.

Durch diese Einleitung wurde auf die Unterrichtseinheit I angeknüpft, die am vorigen Tag stattgefunden habe. Die Schülerinnen und Schüler merkten sich die Vokabeln gut und waren fähig, ohne länger nachzudenken zu sprechen.

2. Ergänzung der Sätze

30 Minuten

In den beobachteten Stunden gab es wenig Grammatik und deswegen wurde auf sie in dieser Unterrichtseinheit eingegangen. Zunächst wurden die Sätze auf dem Arbeitsblatt ergänzt (siehe Grammatikübung Anhang I). Im ersten Satz wurde auf die Regel, die sich zur Bildung der Nebensätze beziehen, eingegangen. Die Lernenden waren am Anfang nicht fähig, den Nebensatz von dem Hauptsatz zu unterscheiden. Ich versuchte es ihnen zu erklären. Die Lernenden waren dann fähig zu erklären, dass in den Nebensätzen das Verb immer am Ende steht. Der erste Satz wurde gemeinsam ergänzt und auf die Tafel geschrieben. Die restlichen Sätze ergänzten die Lernenden individuell. Die Lernenden arbeiteten gern individuell. Ich war ihnen behilflich. Manche hatten aber Probleme, die Sätze zu beenden und häufig stand das Verb nicht am Ende. Danach wurden die Sätze gemeinsam kontrolliert.

3. Grammatik Präsentation

40 Minuten

Dann waren die Schülerinnen gefordert, die ersten vier Sätze individuell und schriftlich zu beantworten (siehe Grammatikübung Anhang I). Sie sollten immer einen ganzen Satz schreiben. Durch diese Sätze konnte man sehen, was die Lernenden schon beherrschen und was für sie neu ist.

Der erste Satz, der in Präsens war, stellte für sie kein Problem dar. Dagegen Nummer zwei wurde in meisten Fällen falsch beantwortet. An den Sätzen drei und vier wurde der Unterschied in der Verwendung angesprochen. Die Lernenden waren fähig, die Bedeutung der Konjunktionen entschlüsseln und unterscheiden. Die Grammatik wurde induktiv präsentiert und die Lernenden hatten Spaß daran.

Nach der Zusammenfassung der Regel wurden alle Lernenden gefordert, die Sätze 5, 7, 8, 9, 10 zu beantworten. Die Stärkeren konnten auch danach Sätze 6, 11 und 12 probieren.

Zum Schluss wurden die Sätze gemeinsam kontrolliert. Es gab Fehler in der Verbstellung in den Nebensätzen aber die Anwendung der Konjunktionen *wenn* und *als* haben alle begriffen.

Die Sätze in Futur I waren für alle schwer, denn sie haben es noch nicht besprochen. Die Bildung dieses Tempus wurde deswegen nur grob geschildert, damit die Lernenden eine Vorstellung davon hätten.

4. Als ich klein war

40 Minuten

Allmählich wurde es zu einem anderen Thema übergegangen und zwar die Erlebnisse aus eigener Kindheit. Zuerst sollten die Lernenden folgenden Satz beenden: *Als ich klein war, ...*

Die Sätze wurden gemeinsam besprochen. Dann wurden die Lernenden gefragt, ob sie auch etwas über mich und meine Kindheit erfahren möchten. Sie waren ganz begeistert. Ich verteilte ihnen einen Text über mich und er wurde gemeinsam vorgelesen (siehe Anhang I). Danach gab es Platz für Fragen. Die Lernenden konnten mich fragen, was sie noch über mich interessieren würde. Sie hatten viele Fragen.

Danach wurden die Lernenden in beliebige Kleingruppen geteilt. In den Gruppen sollten sie sich gegenseitig ihre Erlebnisse aus der Kindheit erzählen. Der Lesetext diente dabei als eine Vorlage. Die Lernenden sollten sich alles, was ihre Mitschülerinnen und Mitschüler erzählten, gut merken, weil sie danach über die Erlebnisse der anderen sprechen sollten. Man konnte beobachten, dass die Lernenden an dieser Sprachaktivität großen Spaß hatten. Alle waren aktiv und haben viel erzählt, sie waren nicht zum Stoppen. Sie merkten sich auch gut, was die anderen über sich erzählt haben und waren fähig, die Erlebnisse zu überliefern.

5. Hausaufgabe – Aufgabenstellung

10 Minuten

Als Hausaufgabe sollten die Lernenden über sich selbst einen ähnlichen Text zu schreiben (siehe Anhang I). Dieser Schreibanlass war für sie motivierend und sie hielten gegen eine solche Hausaufgabe nichts. Die Stärkeren sollten einen ähnlichen Text verfassen, die Schwächeren konnten nur die Sätze ergänzen. Sie waren ziemlich offen, was die Ergebnisse der Hausaufgaben betrifft. Man kann dadurch über die Lernenden viel erfahren, ohne dass man auf unangenehme Erlebnisse der Lernenden stoßen würde, denn die Lernenden würden nur das aufschreiben, worüber sie kein Problem zu erzählen haben.

Im Anhang I sind zur Illustration insgesamt vier Texte zu lesen, die von den Lernenden geschrieben wurden. Die Unterschiede in den Sprachfähigkeiten der Lernenden sind mit einem Blick zu erkennen.

6. Abschluss, Zusammenfassung

10 Minuten

Am Ende wurde die ganze Unterrichtseinheit II zusammengefasst und es wurde nach der Meinung der Lernenden gefragt. Alle erzählten, dass sie sich das Erzählen über ihre Erlebnisse genossen haben. Sie schätzten den Lesetext über mich selbst, denn sie konnten etwas über mich erfahren. Die Grammatik war für sie nicht so interessant aber sie sagten, dass sie es verstanden haben.

ABSCHLUSS

Der erste Teil der Diplomarbeit wurde den theoretischen Grundlagen des DaZ Unterrichts gewidmet. Im zweiten Teil wurden die im ersten Teil erwähnten Aspekte in der Praxis untersucht. Aufgrund der sowohl theoretischen als auch praktischen Erkenntnisse lassen sich folgende Prinzipien formulieren, die bei dem DaZ Unterricht in mehrsprachigen Klassen in Deutschland einzuhalten sind. Viele dieser Prinzipien können aber auch für den DaF Unterricht in Tschechien inspirierend sein.

Der potentielle Erfolg beziehungsweise Misserfolg beginnt bei dem Lehrer oder Lehrerin. Er oder sie muss für den DaZ Unterricht qualifiziert sein und am besten auch Erfahrungen in diesem Bereich haben. Die lehrende Person muss motiviert sein und den DaZ Unterricht in den mehrsprachigen Vorbereitungsklassen als eine Herausforderung betrachten- nicht als ein Problem oder Belastung. Diese Person sollte eine positive Einstellung gegenüber den Migrantenkinder einnehmen. Die Lernenden müssen fühlen, dass ihr Lehrer oder ihre Lehrerin mit ihnen gerne Zeit verbringt. Das Verhältnis zwischen der lehrenden Person und den Lernenden sollte auf der gegenseitigen Offenheit und Respekt aufgebaut werden. Der Lehrer oder die Lehrerin sollte für die Lernenden als Beispiel dienen, wie die Lernenden ihr Leben in Deutschland gestalten können. Der Lehrer oder Lehrerin sollte die Lernenden dazu bringen, sich ihren eigenen Hobbys und Interessen zu widmen und einen am besten außerschulischen Verein zu besuchen, um Kontakte zu den Deutschen anzuknüpfen und dadurch zu ihrer Integration in die Gesellschaft beitragen. Die Tatsache, dass der DaZ Unterricht in Deutschland verläuft, sollte ausgenutzt werden. Es können außerschulische Lernorte wie zum Beispiel Museen besucht werden.

Die lehrende Person sollte die Mehrsprachigkeit der Lernenden als etwas Positives einschätzen und die Vorteile, die sie bringt, ausnützen. Die Muttersprachen der Lernenden sollten nicht im Deutschunterricht verboten werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten unterstützt werden, ihre Muttersprache zu pflegen, denn ihr richtiges Beherrschen wirkt sich auf dem Deutscherwerb positiv aus. Die Muttersprache ist auch deswegen wichtig, weil sie die Identität der Lernenden prägt.

Die Vorbereitungsklassen sind durch große Heterogenität gekennzeichnet. Der Lehrer muss deshalb innere Differenzierung anwenden und den Unterricht an die Bedürfnisse und Präferenzen der einzelnen Lernenden anpassen. Damit der Lehrer überhaupt differenzieren kann, muss er seine Lernenden gut kennen. Er sollte über Informationen über ihr Alter,

Schulerfahrung, Interesse, Sprachkenntnisse, Sprachbegabung, Sprachlernerfahrung, Sprachlernstile, Einstellung zu der Zielkultur, Motivation, Ängste, Persönlichkeitsattribute und soziokulturelle Erfahrung verfügen. Als beste Variante der inneren Differenzierung scheint die Aufgabendifferenzierung zu sein. Es ist aber nur dann möglich, wenn das bestimmte Sprachmaterial für alle verständlich ist.

Der Deutschunterricht sollte intensiv sein, denn der Deutscherwerb ist für die Lernenden von Schlüsselbedeutung. Er muss aber auch auf die Lernenden motivierend wirken. Das kann durch die Orientierung des Deutschunterrichts auf die aktuelle Situation der Lernenden, ihre Erfahrungen und Erlebnisse erreicht werden. Durch das Erzählen oder Schreiben über sich selbst lernen sich die Schülerinnen und Schüler besser kennen. Das fördert das Verständnis unter den Lernenden und trägt zur Toleranz bei. Das Verständnis und Toleranz sind eigentlich die Grundlagen des interkulturellen Lernens.

Beim Deutschunterricht sollten alle Sprachfertigkeiten und Sprachmittel entwickelt werden. Zuerst sollten die mündlichen Fertigkeiten entwickelt werden, die eine Teilnahme an der Alltagskommunikation ermöglichen. Dann sollte die Aufmerksamkeit der Schriftlichkeit gewidmet werden, damit die Lernenden den Übergang in die Regelklasse schaffen. Grammatik sollte immer im Kontext einer bestimmten Situation erklärt werden. Der Wortschatz lässt sich durch Bilder, Umschreibung, Pantomime, Geräusche oder Übersetzungswörterbuch präsentieren. Der Deutschunterricht sollte auf der Methode des kommunikativen Ansatzes aufgebaut werden, weil diese Methode flexibel und lernerorientiert ist. Eine Methodenvielfalt ist auch erwünscht. Beim Deutschunterricht sind unterschiedliche Organisationsformen anzuwenden. Die Materialien, die beim Deutschunterricht angewendet werden, sollten so realitätsbezogen wie möglich sein.

Der Deutschunterricht in den Vorbereitungsklassen ist für den Lehrer zwar etwas anstrengender als ein DaF Unterricht, wo alle Lernenden dieselbe Muttersprache sprechen. Man kann aber von den Lernenden viel lernen und so kann der DaZ Unterricht auch für den Lehrer sehr bereichernd sein.

RÉSUMÉ

The first part of the master's thesis is based on a theoretical description of teaching German as the second language in Germany. The second part analyzes the influence of selected factors in real situation in German multilingual preparatory class in Germany. On the basis of both theoretical and practical findings, the following principles were formulated which could be helpful not only to the teachers who teach German as the second language in Germany but also to the teachers of German as a foreign language in other countries.

The potential success, or eventually failure, in learning German language goes back to the teacher. This person should have appropriate qualification and ideally some experience with teaching. He or she should be motivated and take the teaching in multilingual classes as a challenge, not a problem or a burden. This person should have a positive attitude to the children of immigrants. The children need to feel that their teacher likes to spend time with them. The rapport between the learner and the teacher should be based on mutual openness and respect. The teacher should show to the learners how to set their lives in Germany. He or she should encourage the learners to indulge in their hobbies and to go to some club which is not organised by the school in order to make friends with German children. This is essential for a successful integration in the German society. The German lessons should not be restricted only to the school environment. It is advisable to visit other places such as museums where the education can also take place.

The teacher should regard multilingualism as a positive thing and make use of the benefits it brings. The mother tongue should not be forbidden but the teacher should encourage the learners to use and learn their first language since it plays an important role in acquiring German language and it forms the learners' identities.

The preparatory classes are characterised by a great heterogeneity. The teacher needs to apply inner differentiation to adjust the lesson to the needs and preferences of the individual learners. An important condition for the differentiation is that the teacher must know his or her learners well. He or she must be aware of the age, school and language and sociocultural experience, language talent, language learning styles, attitude to German culture, motivation, anxieties, and personal qualities of his or her learners. The best way to differentiate is to use the same material but different tasks. However, this option is possible only when all the learners are at approximately same level.

The German lessons should be intensive since German plays a key role in the lives of the learners in Germany. However, German lessons should be motivating for the learners. This can be achieved through the orientation of the lessons on the current situation of the learners, and their experience. When the learners speak or write about themselves, the learners have chance to get to know each other better. This encourages mutual understanding among the learners and it promotes tolerance. The mutual understanding and tolerance are actually the goals of intercultural learning.

During the German lessons, the teachers should pay attention to both micro- and macro-skills. First, the oral skills should be developed in order to enable the learners to take part in the basic communication. Then the writing skills should be practiced so that the learners would be able to come to the regular class. Grammar explanation should take place only in context. Vocabulary can be explained in various ways such as by means of pictures, description, body, noises or translation dictionary. During the lessons, various methods and organisational forms should be combined. The materials used should be near to reality.

The German lessons in preparatory classes are for the teacher more demanding since the learners have different mother tongues. On the other hand, the teachers themselves can learn a lot from their learners and thus the lessons can be also enriching for them.

QUELLE

LITERATURVERZEICHNIS

BARKOWSKI, H.; KRUMM, H. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen : Narr Francke Attempo Verlag GmbH + Co. KG, 2010. ISBN 978-3-7720-8322-8.

HANSEN, M.; ZUBER, B. *Zwischen den Kulturen*. Berlin : Langenscheidt KG, 1996. ISBN 3-468-49474-2.

HUNECKE, H.W.; STEINIG, W. *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin : Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., 2010. ISBN 978-3-503-12203-5.

HINRICHS, U. *Multi Kulti Deutsch: Wie Migration die deutsche Sprache verändert*. München : C. H. Beck, 2013. ISBN 978-3-406-65630-9.

JEUK, S. *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. Stuttgart : W. Kohlhammer GmbH, 2010. ISBN 978-3-17-020838-4.

KNIFFKA, G.; SIEBERT-OTT, G. *Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen*. Paderborn : Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, 2007. ISBN 978-3-506-75720-3.

MUTTER, K.; RITTER, A. *Sprachentwicklung und Spracherwerb fremdsprachiger Kinder*. Bern : Edition Soziothek, 2008. ISBN 978-3-03796-205-3.

NEUNER, G.; GLIENICKE, S.; SCHMITT, W. *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. Berlin : Langenscheidt KG, 1998. ISBN 3-468-49453-X.

NEUNER, G.; HUFEISEN, B.; KURSISA, A.; et al. *Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26*. München : Goethe-Institut, 2009. ISBN 978-3-468-49648-6.

RIEMER, C. *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb : eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 1997. ISBN 3-87116-878-5.

ROCHE, J. *Mehrsprachigkeitstheorie*. Tübingen : Narr Francke Attempo Verlag GmbH + Co. KG, 2013. ISBN 978-3-8233-6697-3.

RUDOLPH, A. *Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Saarbrücken : VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co. KG, 2008. ISBN 978-3-8364-6840-4.

SLAWEK, A. *Migranten und ihre Muttersprache*. Saarbrücken : VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co. KG, 2007. ISBN 978-3-8364-1217-9.

SCHADER, B. *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich : Orell Füssli Verlag, 2012. ISBN 978-3-280-04077-5.

SCHWERDTFEGGER, I.C. *Gruppenarbeit und innere Differenzierung: Fernstudieneinheit 29*. München : Goethe-Institut, 2001. ISBN 3-468-49645-1.

ŠVERMOVÁ, D.; NEČASOVÁ, P. *Strategie vyučování cizím jazykům s důrazem na němčinu v jazykově heterogenních skupinách*. In: *Filologické studie: Chronos – Logos – Topos v současném filologickém bádání*. Praha : Karolinum, 2012, s. 103-113. ISBN 978-80-246-2231-6.

INTERNET-QUELLE

ANDERS, C.; SIVINOVA, E.; GARAVELLAS, A. *Sprachkonzept für SeiteneinsteigerInnen Intensivklassen & DaZ Kurse an der Heinrich-Kraft-Schule*. [online]. Frankfurt am Main (Bundesrepublik Deutschland) : Heinrich-Kraft-Schule, September 2016, letzte Aktualisierung 1. Juli 2017 [Zitation 2017-07-01].

Zugänglich auf der Webseite < <http://www.heinrich-kraft-schule.de/daz-1.html> >.

TABELLENVERZEICHNIS

Alle Tabellen wurden von der Autorin dieser Arbeit selbst erstellt.

Tabelle 1: Charakteristik der Klasse	45
Tabelle 2: Schulbesuch in Heimat.....	45
Tabelle 3: Dauer des Schulbesuches in Heimat	46
Tabelle 4: Verhältnis zur Schule in Heimat	47
Tabelle 5 Leistungsstand an der Schule in Heimat	47
Tabelle 6: Schreiben in der Muttersprache.....	47
Tabelle 7: Verhältnis zur Schule in Deutschland	48
Tabelle 8: Charakteristik der Lernenden	48
Tabelle 9: Dauer der Vorbereitung für Schule zu Hause	49
Tabelle 10: Zukunft in Deutschland.....	49
Tabelle 11: Motivation Deutsch zu lernen	49
Tabelle 12: Traumberuf.....	50
Tabelle 13: Lernstile.....	50
Tabelle 14: Toleranz.....	51
Tabelle 15: Konflikte	51
Tabelle 16: Gefühle beim Deutschunterricht	52
Tabelle 17: Mögliche Änderungen beim Deutschunterricht	52
Tabelle 18 Lieblingsaktivitäten beim Deutschunterricht	52
Tabelle 19: Beziehung zum Klassenlehrer.....	53
Tabelle 20: Interesse an anderen Kulturen	53
Tabelle 21: Bereitschaft über eigene Kultur erzählen	53
Tabelle 22: Herkunftsprachlicher Unterricht	54
Tabelle 23: Bücherlesen in der Muttersprache.....	55
Tabelle 24: Muttersprachen in der Klasse.....	55
Tabelle 25: Mehrsprachigkeit der Lernenden	56
Tabelle 26: Gibt es Ähnlichkeiten in deiner Muttersprache und in der deutschen Sprache?..	56
Tabelle 27: Welche Ähnlichkeiten gibt es zwischen deiner Muttersprache und der deutschen Sprache?	57
Tabelle 28: Vergleichen der deutschen Sprache mit der Muttersprache.....	57
Tabelle 29: Sprache zu Hause	58
Tabelle 30: Hausaufgaben.....	58

Tabelle 31: Sprache in den Schulpausen.....	59
Tabelle 32: Deutsche Freunde.....	60
Tabelle 33: Sprache in der Freizeit	60
Tabelle 34: Bevorzugte Organisationsform	63
Tabelle 35 Bücherlesen in der deutschen Sprache	65
Tabelle 36: Deutsche Aufnahmen hören.....	65
Tabelle 37: Leistungsstand in den einzelnen Sprachfertigkeiten	66
Tabelle 38: Vokabeln Lernen.....	67

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1 Schema laut Neuner (1998, S. 17) 16

NEUNER, G.; GLIENICKE, S.; SCHMITT, W. Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Berlin : Langenscheidt KG, 1998. ISBN 3-468-49453-X.

Abbildung 2: Entspannung 92

Syda Productions: "lifestyle concept - beautiful happy woman enjoying summer outdoors"
<https://www.shutterstock.com/cs/image-photo/lifestyle-concept-beautiful-happy-woman-enjoying-144487549>, 26. 6. 2017

Abbildung 3: Trauer 92

"Am Boden ist, wer liegen bleibt!"

http://www.biggotha.de/40.0.html?&tx_ttnews%5Btt_news%5D=589&cHash=d3fa271354239bda693ba856328628e7, 26. 6. 2017

Abbildung 4: Freude 92

"Entflammt. Beseelt. Begeistert."

<http://www.folgedeinemherzen.at/?p=311>, 26. 6. 2017

Abbildung 5: Kummer 93

"Lassen Sie Ihr Kind weinen – oder: Trösten bedeutet, da zu sein"

<http://www.zeitblueten.com/news/kind-weint/>, 26. 6. 2017

Abbildung 6: Spaß 93

Icsnaps: "Portrait of a Laughing Man"

<https://www.shutterstock.com/cs/image-photo/portrait-laughing-man-147766070>, 26. 6. 2017

Abbildung 7: Stolz 93

"Gewaltprävention"

<http://www.wt-brake.de/gewalt.html>, 27. 6. 2017

Abbildung 8: Langweile 94

"8 Top TOEFL Reading Practice Resources to Help You Study"

<https://www.prepscholar.com/toefl/blog/toefl-reading-practice/>, 26. 6. 2017

Abbildung 9: Ausgeglichenheit 94

Gstockstudio1: "She found a peaceful place to read"

<https://www.dreamstime.com/stock-photo-found-peaceful-place-to-read-beautiful-african-female-student-reading-book-smiling-sitting-chair-library-image42306529>, 27. 6. 2017

Abbildung 10: Schüchternheit 94

Capture Queen: "Diese fünf Animationsfilme solltest du nicht deinem Kind zeigen!"

<http://chaosmacherin.de/tag/mary-max/>, 27. 6. 2017

Abbildung 11: Überraschung..... 95

Joseph: "Portrait of a Young hispanic kid with a surprised expression"

<https://www.shutterstock.com/cs/image-photo/portrait-young-hispanic-kid-surprised-expression-940912?src=TtFEWrXmXzG0H6kjmahsRw-1-8>, 27. 6. 2017

Abbildung 12: Vergnügen 95

Lucky Business: "Group of teenagers sitting on sofa in living room, drinking and talking"

https://www.shutterstock.com/cs/image-photo/group-teenagers-sitting-on-sofa-living-102795911?src=VbpLjdYEDy0nB3h_g4Cb6A-1-8, 27. 6. 2017

Abbildung 13: Feindschaft 95

Getty: "The 6 Cruellest Science Experiments Ever (Were Done on Kids)"

http://www.cracked.com/article_19993_the-6-cruellest-science-experiments-ever-were-done-kids.html, 27. 6. 2017

Abbildung 14: Harmonie 96

"Consejos practicas para mejorar tu salud fisica y mental"

<https://www.supermercadoslatorre.com/tipo-de-blog/consejos-practicos-para-mejorar-tu-salud-fisica-y-mental/>, 9. 7. 2017

Abbildung 15: Spannung 96

Foto BIB: "Zomer van de spannende Film"

<https://www.flickr.com/photos/fotobib/5918873511/>, 9. 7. 2017

Abbildung 16: Neid 97

“Soft-Skills und soziale Kompetenz bei Kindern“

<http://www.soft-skills.com/soft-skills-bei-kindern/emotionale-intelligenz-bei-kindern-trainieren/>, 9. 7. 2017

Abbildung 17: Aufregung..... 97

dpa: “BVB-Abwehrchaos bringt Klopp auf die Palme“

http://www.t-online.de/sport/id_71150880/borussia-dortmund-juergen-klopp-ueber-abwehrchaos-veraergert.html, 9.7. 2017

Abbildung 18: Text der sechzehnjährigen Vietnamesin, 5 Monate des Deutschlernens102

Abbildung 19: Text des vierzehnjähriger Rumänen, 6 Monate des Deutschlernens..... 103

Abbildung 20: Text der dreizehnjährigen Gambierin, 12 Monate des Deutschlernens 104

Abbildung 21: Text der dreizehnjährigen Syrierin, 12 Monate des Deutschlernens..... 105

ANHANGSVERZEICHNIS

Anhang I Unterrichtsmaterialien	90
Wortschatzübung Antonyme (Schülerversion)	90
Wortschatzübung Antonyme (Lösung)	91
Bilder – Beschreibung der Gefühle	92
Geschichte in Sätzen – zum Aufschneiden und Ordnen	98
Grammatikübung <i>Wenn x Als</i>	99
Lesetext <i>Als ich klein war</i>	100
Muster für eigenen Text <i>Als ich klein war</i>	101
Als ich klein war – Fertige Texte von den Lernenden	102
Sechzehnjährige Vietnamesin, 5 Monate des Deutschlernens	102
Vierzehnjähriger Rumäne, 6 Monate des Deutschlernens	103
Dreizehnjährige Gambierin, 12 Monate des Deutschlernens	104
Dreizehnjährige Syrierin, 12 Monate des Deutschlernens	105
Anhang II.....	106
Muster-Fragebogen.....	106