



Bundesamt
für Migration
und Flüchtlinge

Förderkurse durchführen

Erfahrungen und Anregungen



Volkshochschule
Frankfurt am Main

Volkshochschule Frankfurt am Main
Sonnemannstraße 13, 60314 Frankfurt am Main

Kontakt

Tatiana Mikhailopoulo
Barbara Sommer

tatiana.mikhailopoulo.vhs@stadt-frankfurt.de
barbara.sommer.vhs@stadt-frankfurt.de

Inhaltsverzeichnis

1. Förderkurse und Hintergründe für die Durchführungen des Pilot-Projektes an der VHS Frankfurt am Main	4
2. Zielgruppe der Förderkurse	5
2.1. Besonderheiten der Zielgruppe	6
2.2. Besonderheiten der Lernprozesse mit der Zielgruppe	7
3. Lernziele im Förderkurs	8
3.1. Allgemeine Lernziele	8
3.2. Spezielle Lernziele	8
4. Herausforderungen an die Lehrkraft im Förderkurs	9
5. Einstufung, Zwischentests, Prüfungsvorbereitung und Evaluation im Förderkurs	10
5.1. Einstufung	10
5.2. Zwischentests und Prüfungsvorbereitung	11
5.3. Evaluation	11
6. Lernziele im Pilotförderkurs	13
6.1. Die Teilnehmenden des Pilotförderkurses	13
6.2. Übergeordnete Lernziele im Pilotförderkurs	16
6.3. Kursplan: Inhalte im Pilotförderkurs	17
7. Empfehlungen zur Methodik und Didaktik im Förderkurs basierend auf den Erfahrungen im Pilotförderkurs	28
7.1. Baustein: Lernkompetenz	29
7.2. Sprachlogische Kompetenz	34
7.3. Schriftkompetenz	38
7.4. Textkompetenz: Lesen	40

7.5. Textkompetenz: Schreiben.....	43
7.6. Medienkompetenz.....	44
7.7. Interkulturelle Kompetenz.....	45
7.8. Sozialformen im Unterricht und Binnendifferenzierung	45
8. Empfehlungen zum Einsatz von Lehrmaterialien.....	48
8.1. Einsatz von selbsterstellten Materialien.....	49
8.2. Orientierung im Lehrwerk	49
8.3. Didaktisierung der Übungen aus Lehrwerken	50
9. Abschließende Empfehlungen	54
10. Literaturverzeichnis	56
Danksagung.....	57

1. Förderkurse und Hintergründe für die Durchführung des Pilot-Projektes an der VHS Frankfurt am Main

Der Förderkurs ist ein spezieller Integrationskurs, dessen Sprachteil 900 Unterrichtsstunden umfasst und der sich an Teilnehmende mit besonderem Sprachförderbedarf richtet. Dieser resultiert aus dem ungesteuerten Erwerb des Deutschen, d. h. die Teilnehmenden haben ihre Sprachkenntnisse nicht durch Sprachunterricht mit einer schrittweisen Progression erworben, sondern situativ außerhalb von Sprachunterricht. Dieser ungesteuerte Erwerb der Sprache führt meist zu umfangreichem Wortschatzwissen und mündlicher kommunikativer Handlungsfähigkeit, die sich jedoch durch große Abweichungen von den Standards der Zielsprache auszeichnen kann. Die schriftsprachlichen Fähigkeiten sind dagegen nur schwach entwickelt. Auf diesen besonderen Förderbedarf kann in allgemeinen Integrationskursen, in denen die mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnisse in 600 Unterrichtsstunden nach einer bestimmten Progression Schritt für Schritt vermittelt werden, nicht angemessen eingegangen werden.

In der deutschen Aufnahmegesellschaft nimmt ein kompetenter Umgang mit schriftlichen Texten eine hohe Stellung ein und ist für die Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben unerlässlich. Ein weiterer Beweggrund, Deutschkenntnisse zu verbessern, ist der Wunsch und/oder die Notwendigkeit, sich beruflich zu bewähren bzw. weiter zu entwickeln. Die Förderkursteilnehmenden werden oft mit der Tatsache konfrontiert, dass die erlangten mündlichen Kompetenzen zwar für die Bewältigung von alltäglichen Situationen ausreichend, jedoch in beruflichen Kontexten unzulänglich sind.

Daher fördert das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge die so genannten „Förderkurse“, welche von der VHS Frankfurt am Main seit 2008 angeboten werden. Mit diesem Kursangebot können Teilnehmende ihre Sprachkenntnisse ihren besonderen Bedürfnissen gemäß erweitern.

Da es keine speziellen Lehrwerke für diese besondere Zielgruppe gibt, wurde eine AG „Förderkurse“ an der VHS Frankfurt ins Leben gerufen, in der sich alle Lehrkräfte, die in Förderkursen unterrichten, regelmäßig treffen, um

- a) über Lernstand, Besonderheiten und Probleme der jeweiligen Lerngruppe zu sprechen und diese Informationen der Sprachberatung bei der VHS Frankfurt am Main zur Verfügung zu stellen. Dies trägt u.a. dazu bei, dass den Interessenten in der Erstberatung ein angemessenes Kursangebot entsprechend deren Bedürfnissen gemacht werden kann oder – falls nötig – während des Kursverlaufs ein Wechsel in ein höheres bzw. niedrigeres Modul erfolgen kann.

- b) sich über erprobte Lehrmethoden auszutauschen, nach deren Einsatz bedeutsame sprachliche Fortschritte bei Teilnehmern zu verzeichnen waren. Auch werden in der AG Problemfälle diskutiert und nach konkreten Lösungen gesucht.
- c) eine Ideen- und Materialbörse zu etablieren.

Das vorliegende Schriftstück basiert auf den Ergebnissen eines durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge eigens geförderten Pilot-Förderkurses sowie auf langjährigen Erfahrungen, die in der Arbeitsgruppe „Förderkurs“ an der Volkshochschule Frankfurt gesammelt und gebündelt wurden.

2. Zielgruppe der Förderkurse

Förderkurse wenden sich an Zuwanderer, die schon mehrere Jahre in Deutschland leben und Deutsch bisher vor allem ungesteuert, also außerhalb von Unterrichtskontexten, erworben haben. Dies gilt sowohl für die mündlichen als auch für die schriftsprachlichen Kenntnisse dieser Personengruppe.

Die Teilnehmenden von Förderkursen zeichnen sich dadurch aus, dass ihre mündlichen Sprachkompetenzen dazu ausreichen, im Alltag kommunikativ erfolgreich zu sein. Sie verfügen auch meist über langjährige Arbeitserfahrungen in Deutschland und stoßen erst an ihre Grenzen, wenn sie verstärkt Gebrauch von schriftlichen Deutschkenntnissen machen sollen und wollen, weil sie z.B. eine neue Arbeit suchen oder sich weiterbilden müssen.

Die Förderkursteilnehmenden werden dann vor allem mit zwei Aufgaben konfrontiert:

- Sie müssen nachträglich lernen, die schon mündlich bekannten Wörter zu verschriftlichen.
- Sie werden durch die erstmalige systematische Darbietung von Sprachstrukturen mit metasprachlichem Nachdenken über Sprache und infolgedessen mit ihren eigenen, meist nicht-zielsprachlichen Sprachstrukturen konfrontiert, ohne über geeignete Lern- und Übungsstrategien zu verfügen.

Für den Lernerfolg im Kurs ist die intrinsische Motivation der Teilnehmenden von entscheidender Bedeutung, also Einsicht und Willen, die Aufgaben des Neu- und Umlernens in Angriff zu nehmen.

Formal richten sich Förderkurse nicht an Neuzuwanderer, sondern an Teilnehmende, die durch die oben beschriebenen Umstände einen besonderen sprachpädagogischen Förderbedarf aufweisen.

2.1. Besonderheiten der Zielgruppe

Förderkursteilnehmende zeichnen sich besonders durch sprachliche Fossilierungen aus, also Verfestigungen nicht-zielsprachlicher Strukturen. Die wichtigsten Ursachen für Fossilierung sind:

- Fehlen von korrigierendem Feedback
- Fehlende Reflexion über die eigene Sprachproduktion
- Fehlender gesteuerter Input
- Fehlende Lernstrategien
- Für die Sprecher zumeist zufriedenstellende ausreichende alltägliche Kommunikation

Diese Faktoren führen dazu, dass viele der Teilnehmenden an Förderkursen **sowohl im Lesen als auch im Schreiben ungeübt** sind.

- **Ungeübtheit im Lesen:**

Förderkursteilnehmende haben keine Lesegewohnheiten in der Familie und keine Leseroutinen, sind zumeist unerfahren in der (Wörter-)Buchbenutzung. Im Alltag werden meist Vermeidungsstrategien angewendet, indem die schriftliche Kommunikation sprachkundigen Familienangehörigen, Freunden usw. überantwortet wird. Zwar sind die Teilnehmenden durchaus in der Lage, einfache Texte in deutscher Sprache (auf dem A1-Niveau) zu lesen und deren Inhalt zu verstehen, jedoch kostet sie das Lesen von anspruchsvolleren Texten (ab A2-Niveau) viel Mühe und Konzentration. Aufgrund eines sehr eingeschränkten Zugangs zu schriftsprachlichen Ressourcen verfügen sie auch nur über geringe Kenntnisse der unterschiedlichen Textarten.

- **Ungeübtheit im Schreiben:**

Dies zeichnet sich sowohl auf der Wort- als auch auf der Textebene ab. Die Schrift der Teilnehmenden ist oft fossilisiert: Viele haben das lateinische Alphabet ungesteuert erworben, zudem wurden die Laut-Graphem-Korrespondenzen nicht systematisch im Unterrichtskontext erlernt.

Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen:

- Die meisten Teilnehmenden mit nicht-lateinischer Schrift in der Muttersprache nehmen keine Unterschiede bei Groß- und Kleinbuchstaben wahr;
- ihre Laut-Buchstaben-Zuordnungen weisen entweder keine Systematik auf oder basieren auf der Schriftsystematik der Muttersprache;
- ihre Orthografie basiert auf dem Gesprochenen;
- bei Arabisch-Alphabetisierten wird nicht oder weniger auf Vokale geachtet, die im Deutschen grammatische Markierungen übernehmen;

- bei Teilnehmenden mit einer muttersprachlichen Alphabetisierung in einer der Silbenschriften, z.B. Amharisch, Tigrinja, Tamil werden gehäuft Probleme bei der Verschriftlichung, der Silbenabgrenzung und in der Aussprache beobachtet (bisher allerdings noch nicht wissenschaftlich fundiert untersucht);
- viele Vokalqualitäten und -quantitäten sowie Konsonanten werden akustisch nicht unterschieden; dies hat zur Folge, dass deren Verschriftlichung große Schwierigkeiten bereitet.

2.2. Besonderheiten der Lernprozesse mit der Zielgruppe

Die Faktoren, die zu sprachlichen Fossilisierungen geführt haben, werden durch Förderkurse kompensiert, indem dem Mangel an Unterricht und schriftlichem Input, Unterricht und schriftlicher Input sowie korrigierendes Feedback entgegen gesetzt wird. Dies geschieht allerdings erst, nachdem ein erster ungesteuerter Sprachlernprozess bereits stattgefunden hat.

Auch Lese- und Schreibungsgewohnheit werden durch kontinuierlichen Unterricht kompensiert. Einige Besonderheiten der Lernergruppe können nur eingeschränkt beeinflusst werden, müssen aber im Unterricht beim Prozess des Um- und Neu-Lernens von sprachlichen Strukturen in besonderem Maße berücksichtigt werden. So sind zum Beispiel Übungen zum Trainieren der Merkfähigkeit unentbehrlich. Die Teilnehmenden brauchen mehr visuelle Unterstützung, z.B. Einsatz von Moderationskarten, stringente Farbcodierungen oder Übungen zur Entwicklung des visuellen Vorstellungsvermögens. Hier eignen sich u.a. theaterpädagogische Methoden. Auch gezielte Konzentrations- und Entspannungsübungen sollten in den Lernprozess eingeplant werden. Soziale Formen des Lernens müssen einfühlsam eingeführt und gut durchdacht werden. Tafelbilder und Unterrichtsmaterial müssen übersichtlich gegliedert, groß und sehr ordentlich geschrieben sein. Fehlendes Zeitmanagement und vorausschauendes Planen müssen durch Merktettel und explizites Erklären von Erwartungen sowie Planungshilfen ausgeglichen werden. Zudem sollte den Teilnehmern im Unterricht genügend Zeit zum Wiederholen gegeben werden.

Es stellt die Teilnehmenden der Förderkurse vor eine große Herausforderung, die Sprache systematisch zu erlernen, sich neue Zugänge zum Lernen zu verschaffen, den Lernprozess zu organisieren und ihn in den Alltag zu integrieren. Sie bringen jedoch zahlreiche Voraussetzungen mit, die den Lernprozess erleichtern. Dazu zählen folgende:

- Teilnehmende können meist auf dem B1-Niveau kommunizieren und ihre (Lern-) Bedürfnisse zum Ausdruck bringen. Durch ausgeprägte Erfahrung in Kommunikationssituationen haben sie keine Scheu zu sprechen und ihre Rede ist flüssiger als die von Neulernern. Die meisten verfügen über eine verständliche Aussprache;
- Der Grundwortschatz ist vorhanden;

- Teilnehmende können sich in alltäglichen Situationen besser orientieren als Neuzuwanderer und sind bereits mit vielen Realitäten des Lebens in Deutschland vertraut.

3. Lernziele im Förderkurs

3.1. Allgemeine Lernziele

Die allgemeinen Lernziele des Förderkurs sind die gleichen wie die des allgemeinen Integrationskurses: Der Sprachkurs soll zur Sprachverwendung auf dem Niveau B1 führen (wie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen formuliert). Ziel des Orientierungskurses ist die Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland.

Da der Großteil der Teilnehmenden der Förderkurse über eine ausgeprägte mündliche Sprachkompetenz verfügt und kommunikativ erfolgreich ist, liegt das Augenmerk der unterrichtlichen Arbeit in erster Linie auf der Vermittlung der schriftsprachlichen Kompetenz.

3.2. Spezielle Lernziele

Die speziellen Lernziele im Förderkurs ergeben sich aus den Hauptmerkmalen der Zielgruppe. Bei Förderkursteilnehmenden fand der Spracherwerb in kommunikativen Situationen statt und kam nach einer gewissen Zeit zum Stillstand, was viele Fossilierungen im Sprachgebrauch widerspiegeln. Zum einen ist dies darauf zurückzuführen, dass der korrektive deutschsprachliche Input fehlte; zum anderen verfügen die Förderkursteilnehmenden über keinerlei Strategien, die das Abgleichen von erlernten Sprachstrukturen mit den zielsprachlichen Strukturen ermöglichen und somit den Spracherwerb steuern.

Die meisten Förderkursteilnehmenden sind sich der Tatsache bewusst, dass ihre eigene Sprachproduktion wesentliche Abweichungen von der Standardsprache aufweist, sind jedoch nicht in der Lage, ihre Fehler wahrzunehmen und zu korrigieren. Der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit über eigene Lernprozesse kommt somit im Förderkurs eine entscheidende Rolle zu. Die Kompetenz, eigene Lernfortschritte zu bewerten, neue Lernziele zu formulieren und Lernstrategien zu wählen, ist grundlegend für die Entwicklung der Lernerautonomie.

Es ist wissenschaftlich nachgewiesen, dass ein fundiertes Wissen über die grundlegenden Sprachstrukturen eine stabile Basis für die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten darstellt. Folglich ist im Förderkurs dem systematischen Erwerb von schriftsprachlichen Regularien eine wichtige Rolle beizumessen. Diese helfen auch, sich nicht-standardsprachlicher Strukturen in der mündlichen Sprachproduktion bewusst zu werden

und so die Fossilierung aufzubrechen. Um eine langfristige Veränderung der Sprechgewohnheiten zu erzielen, muss diese neu gelernte standardsprachliche Struktur durch viele Automatisierungsübungen verfestigt werden.

Somit können folgende zielgruppenspezifische Lernziele formuliert werden:

- Sprechgewohnheiten verändern: Fossilierungen aufbrechen;
- Reflexionsfähigkeit über Sprachlernprozesse und Lernerautonomie entwickeln;
- Sprachlogische Kompetenz¹ aufbauen;
- Textkompetenzen im Lesen und Schreiben weiter entwickeln;
- Sensibilität für Sprachregister (Mündlichkeit und Schriftlichkeit) entwickeln.

4. Herausforderungen an die Lehrkraft im Förderkurs

Die Gruppe der Förderkursteilnehmer ist sehr heterogen, obwohl sie alle den formalen Kriterien des BAMF entsprechen, nach denen Integrationskurssuchende als Förderkursteilnehmer eingestuft werden können:

- kein Neuzuwanderer;
- ungesteuerter Erwerb des Deutschen;
- fossilisierte Sprachstrukturen sowohl schriftlich als auch mündlich;
- Ungeübtheit im Lernen, Lesen und Schreiben.

Dies stellt sowohl die Kursleitenden in Förderkursen vor große Herausforderungen als auch die Beratenden in der Einstufung, da es mit den herkömmlichen Testmethoden schwierig ist, fossilisierte Lerner zu identifizieren und sie in entsprechende Module einzustufen.

Deshalb ist es umso wichtiger, die Lernziele für Förderkursteilnehmende klar zu definieren, sie individuell an die Teilnehmenden anzupassen und diese dann gemeinsam mit ihnen weiterzuentwickeln.

Lehrkräfte in Förderkursen stehen aufgrund der Methodenvielfalt und der Arbeit ohne kurstragendes Lehrwerk vor großen Herausforderungen. Die Lehrkraft muss sich auf die indivi-

¹ Dies ist die Kompetenz, komplexe Texte und Sachverhalte sprachlich zu erfassen und zu reproduzieren.

duellen Bedürfnisse der Lernenden einstellen und diesen Bedürfnissen entsprechend Materialien einsetzen und entwickeln können.

Zwar kommen im Förderkurs allgemeine erwachsenenpädagogische Methoden zum Einsatz. Bei der Methodenauswahl im Förderkurs muss die Lehrkraft allerdings zusätzlich zielgruppenspezifische Merkmale berücksichtigen. Folgende methodisch-didaktische Mittel haben sich im Förderkurs bewährt:

- Lernautonomie fördernde Methoden (Zeitmanagement, Organisation des Lernprozesses, Reflexion und Selbstbeteiligung bei der Unterrichtsgestaltung, Umgang mit Lernhilfsmitteln);
- Offene und handlungsorientierte Unterrichtsformen, wie z.B. Stationen-Lernen und Projektarbeit;
- Theaterpädagogische Methoden;
- Elemente aus der Suggestopädie, wie z.B. der Einsatz von Musik, wiederholenden Elementen und Geschichten zum Lernen;
- Mediennutzung, wie PC, Internet, Smartphone für den Spracherwerb;
- Exkursionen und gemeinsame Aktivitäten.

Darüber hinaus sollte die Lehrkraft über eine hohe linguistische Kompetenz verfügen, um den Fossilisierungsgrad und die konkreten Schwierigkeiten, eventuell sogar sprachkontrastiv, analysieren zu können. Auch eine hohe interkulturelle Kompetenz und Konfliktfähigkeit ist Voraussetzung, da viele Teilnehmende an Förderkursen vorgefasste Meinungen gegenüber anderen ethnischen Gruppen haben, weshalb in der Lerngruppe häufig Konfliktsituationen entstehen. Hinzu kommt, dass Teilnehmende durch die erstmalige Konfrontation mit ihrer sprachlichen Unzulänglichkeit oft in einen Identitätskonflikt gestürzt werden und oft auch Fehler anderer Kursteilnehmer schwer tolerieren können. Die Herausforderung an die Lehrkraft besteht hier darin, ein angstfreies Lernklima zu schaffen, in dem sich jede/-r respektiert fühlt und in dem darüber reflektiert wird, was beim Aufbrechen fossilisierter Strukturen passiert.

5. Einstufung, Zwischentests, Prüfungsvorbereitung und Evaluation im Förderkurs

5.1. Einstufung

Die dem Förderkurs vorgeschaltete Einstufung und Beratung bei den Integrationskursträgern muss sicherstellen, dass die Integrationskursberechtigten die Merkmale der Zielgruppe der

Förderkurse erfüllen. Für die Einstufung von Förderkursteilnehmenden wird folgendes Verfahren zugrunde gelegt:

- Ein ausführliches persönliches Gespräch im Rahmen des „Einstufungssystems für die Integrationskurse in Deutschland. Handreichungen für Einstufende“ (S.10-14) dient zur Ermittlung der Sprechfähigkeit der Interessenten, zur Feststellung der fossilisierten Strukturen im mündlichen Ausdruck sowie der Erkundung von Lerngewohnheiten und -biografie;
- Der schriftliche Baustein des Einstufungssystems (S. 15-16) gibt in erster Linie Auskunft über den erworbenen Wortschatz, orthografische Fähigkeiten und Schriftgewandtheit der Kurssuchenden;
- Liefern die o.g. Verfahren Hinweise darauf, dass der/die Kurssuchende mehrere Merkmale der Zielgruppe der Förderkurse aufweist, wird ihm/ihr eine schriftliche Textaufgabe (z.B. Verfassen eines informellen Briefes nach Stichpunkten) gestellt. Diese Schriftprobe kann dann nach folgenden Kriterien beurteilt werden: Schriftbild, Satzzeichen, Satzgrenzen, Orthografie, Vorkommen von Strukturen im Text, Schreibkonventionen.

Das anschließende Auswertungsgespräch beinhaltet Lernberatung und Kurszuweisung der Interessenten. Der Wechsel zwischen verschiedenen Kursmodulen ist auf pädagogische Empfehlung jederzeit zu Modulbeginn möglich.

Zusätzlich verschafft sich die Lehrkraft zu Kursbeginn einen Überblick über die schriftlichen und mündlichen Sprachfähigkeiten der Förderkursteilnehmenden und passt den Unterricht an die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden an.

5.2. Zwischentests und Prüfungsvorbereitung

Förderkursteilnehmende sollten zunächst durch von der Lehrkraft selbst erstellte Lernfortschrittstests, die sich auf die zuvor konkret behandelten Unterrichtsinhalte beziehen, langsam an die Bewertung ihrer sprachlichen Produktion und den Abgleich mit zielsprachlichen Strukturen herangeführt werden. Standardisierte Zwischentests, wie z.B. Start Deutsch 1 und 2, und der Modelltest des Deutschtests für Zuwanderer (DTZ) eignen sich, um die Teilnehmenden mit dem Format des DTZ vertraut zu machen, mit dem der Förderkurs abgeschlossen wird. Im letzten Modul des Förderkurses sollte eine Prüfungssimulation des DTZ durchgeführt werden, um die Teilnehmenden inhaltlich und emotional auf die Prüfungssituation vorzubereiten.

5.3. Evaluation

Zur Evaluation und Förderung der Reflexionsfähigkeit der Förderkursteilnehmenden über das eigene Lernen hat es sich im Pilotförderkurs bewährt, nach jedem Modul eine Selbstevaluation durchzuführen, die sich auf die konkreten Unterrichtsinhalte bezieht und die Lernfort-

schritte in einzelnen Kompetenzbereichen dokumentiert (7.1.4. Reflexion über das eigene Lernen. Formulierung eigener Lernziele).

Ein weiteres nicht zu unterschätzendes Evaluationsinstrument ist das Führen eines Arbeitsheftes unter Anleitung der Lehrkraft. Dieses hat die Funktion, systematisches Lernen zu erleichtern, Verbesserungen sichtbar zu machen und Schreibkonventionen einzuüben. Im Pilotförderkurs wurde dieses Verfahren im Aufbaukurs II eingesetzt mit dem Ziel, die Schreibkompetenz – insbesondere im Hinblick auf die Prüfungsaufgabe zum Verfassen eines Briefes – zu fördern (Näheres hierzu im Kapitel 7.1.6. Führen eines Arbeitsheftes).

Am Ende jedes Moduls wurden Wortschatz- und Grammatiktests und im Aufbaukurs II mehrere Modelltests durchgeführt. Zu beachten ist jedoch, dass solche Tests bei einigen Teilnehmenden Frustration, zusätzlichen Stress und Konkurrenzdenken hervorrufen können.

6. Lernziele im Pilotförderkurs

6.1. Die Teilnehmenden des Pilotförderkurses

Die zielsprachliche Kommunikation an sich stellt für die Zielgruppe der Förderkurse keine Motivation dar. Ihre Sprachkenntnisse reichen für die Bewältigung kommunikativer Anforderungen in alltäglichen Situationen und niedrighschwelligen beruflichen Kontexten größtenteils aus. Auch der Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft oder einer unbefristeten Aufenthaltserlaubnis, die an den Nachweis deutscher Sprachkenntnisse geknüpft sind, ist für diese Zielgruppe eher nachrangig, weil die meisten „Bestandsausländer“ bereits vor Beginn des Kurses im Besitz eines dauerhaften ausländerrechtlichen Status sind.

Hauptgründe, ihre Sprachkenntnisse verbessern zu wollen, waren bei den Teilnehmenden des Pilotförderkurses

- berufliche Wiedereingliederung bzw. bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt;
- Ausübung einer höherwertigen beruflichen Tätigkeit;
- zeitliche Kapazitäten nach einer langen Familienpause, Emanzipationswunsch einiger Teilnehmerinnen sowie das Bedürfnis, die eigenen Kinder beim Lernen unterstützen zu können;
- Nachholbedarf bei verpassten Bildungschancen und erstmalige Gelegenheit, wieder lernen zu können;
- das mit guten Sprachkenntnissen verbundene höhere soziale Prestige und die daraus folgende Anerkennung.

Ein Beispiel aus dem Pilotförderkurs für hohe intrinsische Motivation sei an dieser Stelle besonders erwähnt:

Die Kursteilnehmerin A hatte keinen Anspruch auf finanzielle Förderung durch das BAMF, weil sie bereits – kurz nach ihrer Einreise nach Deutschland – einen allgemeinen Integrationskurs von 645 UE absolvierte. Aufgrund mehrerer Faktoren (Überforderung durch familiäre Probleme, finanzielle Schwierigkeiten usw.), die den Spracherwerbsprozess negativ beeinflussten, konnte sie keinen einschlägigen Erfolg im Deutschlernen erzielen. Der Spracherwerb stagnierte auf dem Niveau A2. Einige Jahre später – nachdem die Kinder erwachsen waren und das Leben eine gewisse Stabilität aufwies – war sie trotz fortgeschrittenen Alters von über 55 Jahren bereit, den kompletten Kurs selbst zu finanzieren und das Sprachenlernen noch einmal in Angriff zu nehmen.

Der Großteil der Teilnehmenden des Pilotkurses war von Anfang an intrinsisch motiviert. Allerdings ist festzuhalten, dass der Wille zur Veränderung sprachlicher Gewohnheiten (z.T. Interferenzen aus der Muttersprache) sowie die Bereitschaft zur Annahme der Werte der Zielgesellschaft bei den Teilnehmenden nicht gleich stark ausgeprägt war. Dies sorgte für Spannungen und Konfliktsituationen im Unterricht.

Etwa zu Beginn des 5. Moduls war jedoch ein Leistungsabfall bei einigen Teilnehmenden des Pilot-Förderkurses zu verzeichnen, der eine große Enttäuschung über die eigene Leistung zur Folge hatte. Das bis dahin erworbene strukturelle Wissen und steigendes Fehlerbewusstsein führten vereinzelt zu Ängstlichkeit bzw. Blockaden beim Sprechen.

Ein Beispielteilnehmerprofil hierzu aus dem Pilotförderkurs:

Teilnehmerin B kam als junge Erwachsene nach Deutschland und hat in ihrer Großfamilie, sowie durch den Kontakt zu deutschen Nachbarn und Arbeitskollegen kommunikativ Deutsch gelernt. Sie verfügt über einen großen Wortschatz, gut verständliche grammatikalische Strukturen und eine annähernd zielsprachliche Aussprache. Als sie nach 20 Jahren in Deutschland aufgefordert wird, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, lässt sie sich zunächst motiviert auf den Unterricht ein. Da die Teilnehmerin nur sechs Jahre die Schule besucht hat, besitzt sie so gut wie keine Lernstrategien, wenig Übung im Schreiben allgemein und auch keine bildungssprachliche Kompetenz. Textkompetenz ist weder auf der produktiven noch auf der rezeptiven Ebene vorhanden. Nach einigen Modulen im Förderkurs entwickelt sie ein Bewusstsein für sprachliche Strukturen und beginnt zielsprachliche und lernersprachliche Strukturen abzugleichen, woraus ein erhöhtes Fehlerbewusstsein resultiert, das sie auch verbal äußert. Als Folge sind jedoch zunehmende Hemmungen beim Sprechen und eine große Verunsicherung beim Schreiben zu beobachten.

Vielen Teilnehmenden ist zu Beginn des Kurses nicht klar, wie aufwändig der Prozess des Umlernens ist und wie umfangreich die zu erlernenden Grundlagen sind, deren Kenntnis sie erst zum weiteren selbstständigen Lernen befähigt. Deswegen ist es von großer Relevanz, von Anfang an einen Reflexionsprozess über das Lernen zu initiieren sowie Lernziele und Lernerfolge stets zu besprechen und zu dokumentieren. Dennoch kam es bei einigen Teilnehmenden nach 6 Modulen zu einem Kursabbruch.

Ein Beispielteilnehmerprofil hierzu aus dem Pilotförderkurs:

Teilnehmer C ist schon älter, lebt seit 10 Jahren in Deutschland und besitzt in seinem Heimatland einen Hochschulabschluss. Er ist eventuell traumatisiert und besitzt keinerlei intrinsische Motivation, sein Sprachverhalten zu ändern. Seine mündliche Sprachkompetenz reicht aus, um einfache alltägliche Kommunikationssituationen zu bewältigen. Er hat jedoch große Schwierigkeiten, die sprachlichen Strukturen des Deutschen zu verstehen und weist keinen Bezug zur Schriftsprache auf, sodass bei Schreibaufgaben Vermeidungsstrategien angewendet werden. Sein schlechtes Sehvermögen und eine Augenoperation während des Kurses dienten als willkommener Vorwand für den Kursabbruch.

6.2. Übergeordnete Lernziele im Pilotförderkurs

Kursstruktur

Förderkurse bestehen aus einem Sprachkurs mit 900 Unterrichtsstunden. Der Sprachkurs hat die Vermittlung von Deutschkenntnissen auf dem Sprachniveau B1 zum Ziel und schließt mit dem Deutshtest für Zuwanderer (DTZ) ab. Die 900 Stunden bestehen aus drei Abschnitten. Die Module 1 – 3 bilden den Basiskurs, die Module 4 – 6 den Aufbaukurs I und die Module 7 – 9 den Aufbaukurs II.

Hinzu kommt der Orientierungskurs mit 100 Unterrichtseinheiten, welcher mit der Prüfung „Leben in Deutschland“ abschließt.

Folgt man dieser Struktur, lassen sich die übergeordneten Lernziele für den Basiskurs und die Aufbaukurse I und II im Pilotförderkurs wie folgt zusammenfassen:

Basiskurs, Module 1 – 3:

Dient vor allem dem Aufbau der Lernkompetenz und der Erarbeitung der Grundlagen für die sprachlogische Kompetenz und die Schriftkompetenz:

- Lernstrategien und -techniken kennen lernen und erwerben;
- vorhandene orate² Strukturen in der Schriftsprache wiedererkennen, analysieren, mit der Lernaltersprache abgleichen und korrigieren;
- schriftsprachliche Kompetenz aufbauen (Orthografie);
- Erweiterung des Wortschatzes
- Aneignung von Wissen über grundlegende sprachliche Strukturen, wie z.B. die Stellung des Verbs in Haupt- und Nebensätzen.

Aufbaukurs I, Module 4 – 6:

Bearbeitet schwerpunktmäßig die Textkompetenz, wobei die sprachlogische Kompetenz, die Schriftkompetenz und die Lernkompetenz weiter ausgebaut und Grundlagen in der Medienkompetenz gelegt werden:

² Orate Sprachstrukturen werden besonders in der Kommunikation und Interaktion mit anderen verwendet. Dies kann sowohl mündlich als auch schriftlich, z. B. in E-Mails oder Chats, passieren. Demgegenüber sind literate Sprachstrukturen ausgebaute Sprachstrukturen, die sich an einer festgelegten Norm orientieren. Obwohl sie häufig schriftlich verwendet werden, wie z.B. in wissenschaftlichen Abhandlungen und Sachtexten, können sie auch in mündlicher Form z.B. in einem Vortrag oder einer Vorlesung vorkommen.

- Lernstrategien und -techniken analysieren, verknüpfen und anwenden
- schriftsprachliche Kompetenz ausbauen
- Textkompetenz aufbauen (z.B. Textsorten erkennen, Texte zu alltäglichen und vertrauten Themen verfassen);
- Wissen über grundlegende sprachliche Strukturen erweitern;
- Grundlagen zur Medienkompetenz aufbauen.

Aufbaukurs II, Module 7 – 9:

Hat den Ausbau der Textkompetenz im Hinblick auf die abschließende Prüfung, den Ausbau der Medienkompetenz und die Wiederholung der in Modul 1 – 6 behandelten Bausteine der sprachlogischen Kompetenz und der Schriftkompetenz zum Inhalt:

- Prüfungsformat DTZ kennen lernen;
- Schreibkompetenz erweitern und sicheren Umgang mit Sprachregistern erwerben;
- Textkompetenz erweitern (Text strukturieren, Inhalte wiedergeben, sicheren Umgang mit gängigen Textsorten erwerben);
- sich Zugang zu weiteren Lernhilfsmitteln und Informationsquellen verschaffen.

Der Aufbau der interkulturellen Kompetenz begleitet alle neun Module. Je nach bereits vorhandenen Kompetenzen der Förderkursteilnehmenden können diese dann in dem jeweiligen Kursabschnitt individuell gefördert werden.

6.3. Kursplan: Inhalte im Pilotförderkurs

Die anvisierten übergeordneten Lernziele des Förderkurses sind im Kursplan (siehe Tabelle S. 23 – 25) als Kompetenzen beschrieben und folgenden wesentlichen Kompetenzbereichen zugeordnet:

1. Lernkompetenz (Lernen lernen)
2. Textkompetenz (Lesen und Schreiben)
3. Sprachlogische Kompetenz (Morphologie und Syntax)
4. Schriftkompetenz (Orthografie und Phonetik)
5. Interkulturelle Kompetenz (Handlungsfähigkeit in multikultureller Gesellschaft)
6. Medienkompetenz (Umgang mit Computer und Internet)

Diese Kompetenzbereiche beinhalten einzelne Unterrichtsbausteine, die bei der Unterrichtsplanung – je nach Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe – berücksichtigt werden. Die obige Auflistung spiegelt im Wesentlichen die Gewichtung einzelner Kompetenzbereiche im gesamten Kursplan des Pilotförderkurses wider. Im Folgenden wird auf die Relevanz der jeweiligen Kompetenzen im Lernprozess näher eingegangen.

6.3.1. Kompetenzorientierte Inhalte

Während das Lernen in unterrichtlichen Kontexten zeitlich begrenzt ist, findet das Lernen in außerunterrichtlichen Kontexten lebenslang statt. Eines der vorrangigen Ziele des Integrationskurses wird daher darin gesehen, die Teilnehmenden zu motivieren und zu befähigen, sich selbstständig neue Lerninhalte aneignen zu können. Die **Lernkompetenz** wird als grundlegend für autonomes Lernen erachtet. Die Entwicklung der Lernkompetenz beinhaltet neben der Aneignung verschiedener Lerntechniken und -strategien, wie z.B. dem Benutzen von Wörterbüchern und Vokabelkarteien, auch die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit. Hierbei ist die Reflexionsfähigkeit sowohl über den eigenen Sprachgebrauch als auch über den Lernprozess sowie die Fähigkeit, sich eigene Lernziele zu setzen und so den Lernprozess mitzugestalten, von grundlegender Bedeutung. Dies sollte im Unterricht eine feste Stellung einnehmen, um gerade Förderkursteilnehmende zur Selbstkorrektur zu befähigen.

Aufgrund von bestehenden Lerntraditionen ist jedoch beim Großteil der Teilnehmenden eine ausgeprägte Tendenz zu beobachten, die Entscheidungen über Inhalte und Ziele der Lehrkraft zu übertragen, wobei ein autoritärer Lehrstil meistens begrüßt wird. Durch eine Reihe empirischer Untersuchungen ist nachgewiesen, „dass Konzeptionen und Erwartungen bezüglich des Lehrens und Lernens bereits nach dem Ende der Sekundarstufe fest etabliert und geformt, und daher im weiteren Lernverlauf schwer zu ändern sind.“³

Ein weiterer Grund zur anfänglich ablehnenden Haltung der Teilnehmenden gegenüber selbstständiger (Mit-)Bestimmung der Lernziele ist die Tatsache, dass sich die Lernkapazitäten der Teilnehmenden oft auf das (Neu)-Lernen sowie die Organisation des Lernprozesses konzentrieren. Außerdem stellen für die Teilnehmenden das kognitive Lernen und die Reflexion über Lernvorgänge eine große Herausforderung dar. Die Aufgabe, Lerner dazu zu bringen, über ihre eigenen Lernziele zu entscheiden und ihre Lernstrategien selbstständig zu evaluieren, muss sehr kleinschrittig und behutsam angegangen werden.

Werden die Kursinhalte vornehmlich an den Lernbedürfnissen der Teilnehmenden ausgerichtet und die Lerninhalte und -ziele im Unterrichtsgeschehen wiederholt thematisiert, gewinnen die Teilnehmenden allmählich immer mehr Selbstsicherheit im Lernen und können folglich schrittweise dazu geführt werden, neue Lernziele selbstständig und differenziert zu formulieren. In Anbetracht der oben genannten Schwierigkeiten ist jedoch zu empfehlen, diese Aufgabe auch außerunterrichtlich durch eine Lernberatung oder sozialpädagogische Betreuung zu begleiten.

³ vgl. Marion Grein: Lernbiografie als Einflussgröße für Lernmethoden. Die Grammatik-Übersetzungsmethode heute. In: DaZ 1(2013, S. 10).

Das Konzept des allgemeinen Integrationskurses ist kommunikativ angelegt und auf Vermittlung bestimmter Inhalte ausgerichtet. Im Gegensatz dazu liegt der Schwerpunkt unterrichtlicher Arbeit in Förderkursen auf der Auseinandersetzung mit den sprachlichen Strukturen des Deutschen und mit geschriebener Sprache. Beide wurden von Teilnehmenden kaum oder gar nicht erworben. Die angeeigneten Strukturen entstammen der mündlichen Sprachvarietät, sind oft situationsbezogen und decken sich bei Weitem nicht mit den standardsprachlichen Strukturen der deutschen Hochsprache. Aus diesen Gründen steht der Erwerb der **Textkompetenz** sowie **sprachstrukturellen Kompetenz** im Mittelpunkt des Förderkursunterrichts. Letztere umfasst zwei Bereiche, die eng miteinander verknüpft sind: die **Schriftkompetenz**, d. h. Kenntnisse über das Medium Schrift und die Orthografie, sowie die **sprachlogische Kompetenz**, also Kenntnisse über den morphologischen und syntaktischen Aufbau der Sprache.

Aufgrund geringer Vorkenntnisse der Teilnehmenden hinsichtlich Textaufbauprinzipien gestaltet sich die Textarbeit zu Beginn des Kurses sehr kleinschrittig und fokussiert sich auf einige wenige textgrammatische Themen wie z.B. Pronomengebrauch und Textgliederungselemente (Satz, Punkt, Komma, Ausrufe-, Fragezeichen usw.). Eine umfassende Textarbeit, kombiniert mit Wortschatzübungen und Erkundung grammatischer Phänomene, wird verstärkt im Aufbaukurs I sowie im Rahmen der Prüfungsvorbereitung im Aufbaukurs II eingesetzt.

Wie bereits dargelegt, ist eines der elementaren Ziele des Förderkurses, das nachhaltige Lernen zu fördern, das auch außerhalb des unterrichtlichen Kontextes stattfindet und von Teilnehmenden selbständig gesteuert werden kann. Eine schrittweise Sensibilisierung der Teilnehmenden für Sprachstrukturen des Deutschen ermöglicht einen bewussten Abgleich von lernersprachlichem Output mit dem Input von deutschen Muttersprachlern und wirkt sich somit positiv bei der Entwicklung der Lernerautonomie aus. Außerdem wird einem systematischen Erwerb von schriftsprachlichen Strukturen eine grundlegende Rolle bei der Entwicklung von Lese- und Schreibfertigkeiten zugeschrieben: „Die Orthografie ist eine hervorragende Lehrmeisterin der neuen Sprachen, weil sie Sprache gliedert und dabei deren Grammatik, die in der Artikulation der alltäglichen Sprache oft verdeckt bleibt, sichtbar macht.“⁴

Im Pilotförderkurs konnte beobachtet werden, dass eine Auseinandersetzung mit den Regularitäten der deutschen Orthografie sowie mit morphologischen Sprachstrukturen allmählich dazu führte, dass die Unterschiede zwischen mündlichem und schriftsprachlichem Gebrauch von den Teilnehmenden wahrgenommen und analysiert wurden. Zunächst galt es, die Re-

⁴Christa Röber: Die Orthografie als Lehrmeisterin im Spracherwerb. Zur didaktischen Bedeutung des Orthografieerwerbs im DaZ-Unterricht für die Aneignung sprachlicher Strukturen. DaZ 2/2012, S. 35.

gelhaftigkeit der Schrift zu erkennen. Hierzu gehört die Kenntnis über Wortbetonung, Wortbausteine, Wortarten u.v.m. Diese Kenntnisse sind für eine schnelle Worterfassung beim Lesen grundlegend und tragen somit zur Förderung von Lesekompetenz bei. Nach Röber (2012) dient das Zeichensystem der Schrift dazu, die grammatische Gliederung von Texten und Sätzen für ein schnelles Lesen zu markieren. Das Erlernen dieser Markierungen führe zur Grammatikalisierung der Sprache und damit zu ihrem Ausbau über das alltäglich Gesprochene hinaus⁵.

Eine gut entwickelte interkulturelle Kompetenz ist die Voraussetzung für angemessenes Handeln in der Aufnahmegesellschaft.

Sie umfasst die Wahrnehmung, Analyse und Akzeptanz kultureller Unterschiede, sodass zielsprachlich angemessene Register gewählt werden können, wie z.B. Höflichkeitskonventionen, die von eigenen kulturellen Mustern abweichen. Dies erfordert kontinuierliche Offenheit für die kulturelle Andersartigkeit nicht nur der deutschen Mehrheitsgesellschaft, sondern auch der Teilnehmenden untereinander. Grundlage für diese Offenheit ist die emotionale Intelligenz, die die Fähigkeit umfasst, „Emotionen in Bezug auf sich selbst und andere Personen wahrzunehmen, auszudrücken, zu verstehen und zu regulieren.“⁶ Emotionale Intelligenz schließt auch die Offenheit gegenüber anderen Lerntypen mit ein.

Im Pilotförderkurs wurde die interkulturelle Kompetenz implizit und explizit aufgebaut. Implizit durch die Einführung verschiedener Sozialformen und kooperativer Lernmethoden im Unterricht, explizit durch den Besuch einer Ausstellung zur interkulturellen Kompetenz im Museum für Kommunikation mit Selbsterfahrungsstationen und bildlicher Darstellung von Theorien, historischem Kontext und Beispielsituationen. Auseinandersetzung und Reflexion erfolgten sowohl während der Ausstellung durch Fragen, mit denen die Förderkursteilnehmenden durch die Ausstellung geführt wurden, als auch durch die anschließende Reflexion im Unterricht über den Ausstellungsbesuch mit weiteren interkulturellen Selbsterfahrungsexperimenten. Ziel war es, den Teilnehmenden ein Bewusstsein für die kulturellen Unterschiede innerhalb der Lerngruppe sowie gegenüber der Zielgesellschaft zu vermitteln und sie zu einem Perspektivwechsel zu befähigen.

Die Offenheit für individuell unterschiedliche Lernbedürfnisse der Teilnehmenden wurde durch die Thematisierung verschiedener Lerntypen in einer für die Förderkursteilnehmenden entsprechend sprachlich aufbereiteten Unterrichtseinheit gefördert.

⁵vgl. Chr. Röber (2012), S.39.

⁶Ralf Schulze, P. Alexander Freund, Richard D. Roberts (Hgs.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen, 1. Auflage, 2006. URL: <http://www.hogrefe.de/programm/emotionale-intelligenz.html>, Abrufdatum 22.05.2015.

Der Aufbau von **Medienkompetenz** im Pilotförderkurs hatte zum Ziel, dass sich die Teilnehmenden den Zugang zu Informations- und Übungsquellen erschließen und diese für das autonome Lernen nutzen. Zudem ist der sichere Umgang mit Computer und Internet Voraussetzung für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe.

Die Vorkenntnisse und Erfahrungen der Teilnehmenden im Umgang mit Medien können sehr stark divergieren. Dies muss bei der Konzeption von Unterrichtseinheiten, die die Medienkompetenz fördern sollen, berücksichtigt werden. Bei PC-ungewohnten Teilnehmenden muss neben der inhaltlichen Arbeit mit dem Medium zunächst ausreichend Zeit für feinmotorisches Training (Cursor-Bewegungen, Tastaturnutzung) eingeplant werden.

Die Internetnutzung stellt eine große Herausforderung dar, da die Teilnehmenden durch ihre eingeschränkte Lesefähigkeit und aufgrund der hohen Informationsdichte von Webseiten nicht in der Lage sind, Internetinhalte schnell nach bestimmten Suchkriterien zu durchforsten und die nötige Information zu finden. Um Links folgen zu können, muss die Struktur der Information bzw. einer Online-Übung erfasst werden. Darüber hinaus erfordert ein fehlerfreies Eintippen von Lösungswörtern sowie Webadressen eine hohe Konzentration bei Teilnehmenden. Bei Fehlermeldungen sind die Teilnehmenden aufgrund von fehlendem Selbstkorrekturverhalten auf die fortwährende Unterstützung seitens der Lehrkraft angewiesen.

Ein großer Vorteil von Übungsprogrammen am Computer ist die einfache Binnendifferenzierung: Jede/-r Teilnehmende kann an dem für ihn relevanten Problem arbeiten, wenn der Umgang mit dem Computer geübt ist und auch ein gewisses Maß an Lernerautonomie vorhanden ist.

Ein weiteres Potenzial für die Arbeit am Computer besteht im kostenlosen Zugang zu Wörterbüchern und Übersetzungsfunktionen. Problematisch ist hierbei, dass die Teilnehmenden aufgrund fehlenden sprachstrukturellen Wissens oft nicht überprüfen können, ob der angebotene Wörterbucheintrag im jeweiligen Kontext zutrifft. Sprachkontrastive Arbeit bietet im Allgemeinen jedoch ein Potenzial, das noch nicht genügend ausgeschöpft wird und zu Lernfortschritten der Teilnehmenden entscheidend beitragen könnte. Diese These müsste allerdings wissenschaftlich noch erforscht werden.

Dies macht auch der Kommentar einer Teilnehmerin des Pilotförderkurses deutlich, die sich nach einigen Monaten im Förderkurs Hilfe bei ihrer Cousine geholt hatte, die Lehrerin ist und ihr nochmals in ihrer Muttersprache den Akkusativ erklärt und mit dem Persischen verglichen hatte. Die Teilnehmerin empfand diese muttersprachliche Unterstützung als äußerst hilfreich.

Die Förderung von **Sprechen** und **Hören** als zwei basalen Teilkompetenzen werden im Kursplan nicht explizit angeführt. Der Grund hierfür ist die Tatsache, dass die Förderkursteilnehmenden zum größten Teil über diese Teilkompetenzen auf dem Sprachniveau B1 verfügen, wenn auch ihre Äußerungen zahlreiche fossilisierte Strukturen aufweisen. Dabei ist die Veränderung von fossilisierten Sprechgewohnheiten aufgrund von automatisiert ablaufenden Sprechvorgängen und mangelndem korrektiven Input von deutschen Muttersprachlern als schwierigste Aufgabe einzustufen. Aus diesen Gründen wird bei der Vermittlung von Sprech- und Hörfertigkeiten ein anderer Schwerpunkt gesetzt als in allgemeinen Integrationskursen, sodass die beiden Teilkompetenzen **Sprechen** und **Hören** dennoch eine gebührende Berücksichtigung im Unterricht finden.

Die Hörübungen sollen vornehmlich dafür genutzt werden,

1. um Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Strukturen auszuarbeiten;
2. Übungen zum Lese- und Hörverstehen miteinander zu verknüpfen (z.B. Arbeit mit Transkripten) sowie
3. um selektives Hörverstehen aufgrund der Prüfungsrelevanz zu üben.

Bei den Übungen zum Sprechen ist darauf zu achten, dass vor allem stark gesteuertes Sprechen nach bestimmten Mustern geübt wird, um so im mündlichen Sprachgebrauch Strukturen einzuüben und zu automatisieren, die der Standardsprache entsprechen.

Dies kann z.B. durch das Einüben von Rollen in kleinen Theaterszenen geübt werden oder durch eine rituell wiederkehrende Frage, die die Teilnehmenden immer wieder sowohl mündlich als auch schriftlich beantworten müssen, wie z.B. „Was haben Sie gestern gemacht?“

Zudem besteht die Möglichkeit, auf die falsch abgespeicherten Sprachstrukturen im Mündlichen über ein anderes Medium – die Schrift – einzuwirken. Denn dieser Bereich ist weniger stark fossilisiert und laut Ergebnissen der neurodidaktischen Untersuchungen ist für die Schreibkompetenz ein anderes Hirnareal verantwortlich.⁷ Darüber hinaus führt die Beschäftigung mit der Schrift zur Entschleunigung und einem bewussteren Umgang mit Sprachstrukturen. Erfahrungsgemäß werden gerade beim Schreiben die meisten Lernfortschritte beobachtet.

Der vorliegende Kursplan knüpft folglich nicht nur an die Kompetenzen an, die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen fest verankert sind, sondern integriert auch die zielgruppenspezifischen Lernziele. Der Kursplan gibt jedoch keine verbindliche Struktur für ALLE Förderkurse vor, vielmehr soll er zur Veranschaulichung dienen, wie den konkreten

⁷ Vgl. Marion Grein: Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Hueber Verlag, 2013. S. 47ff.

Lernbedürfnissen der Lerngruppe des Pilotkurses bei der Unterrichtsplanung Rechnung getragen wurde und welche Unterrichtsschwerpunkte sich dabei ergaben.

Wir weisen ebenfalls ausdrücklich darauf hin, dass im Förderkursunterricht eine zirkuläre Vorgehensweise zwingend erforderlich ist: Alle oben aufgeführten Teilkompetenzen sollen **im Verlauf des gesamten Kurses durchgehend** trainiert, wiederholt in Erinnerung gerufen und neu eingeübt werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass Teilnehmende geübte Lerntechniken und Inhalte im Gedächtnis behalten und diese beim selbstgesteuerten Lernen anwenden können.

6.3.2. Thematische Kursinhalte

Neben den eben genannten Unterrichtsbausteinen, die handlungsfelderübergreifend sind, werden in den Förderkursmodulen Wortschatzübungen sowie Textarbeit zu den gleichen Themen angeboten, wie sie auch im „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“ und im Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs festgelegt sind:

Basiskurs	
Lernkompetenz	Textkompetenz: Wortschatz
Lernstrategien/-techniken beim Vokabellernen	<ul style="list-style-type: none">• TN üben den Wortschatz zu den vertrauten Themen wie z.B. „Auf dem Meldeamt“, „Auskunft über eine Person/ über sich selbst“ ein;• TN können den Wortschatz in typischen situativen Kontexten angemessen gebrauchen und wenden dabei ihr Grundwissen über Sprachregister an;• in Zweifelsfällen wird ein zweisprachiges Wörterbuch zu Rate gezogen, die Wortbedeutung wird in einem Vokalheft oder auf der Lernkartei notiert.
<ul style="list-style-type: none">• Wörterbuchbenutzung wird eingehend erklärt und geübt;• TN⁸ lernen Informationen in den Wörterbucheinträgen zu analysieren;• TN reflektieren Strukturen ihrer Muttersprache, erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den deutschen und den muttersprachlichen Strukturen;• TN lernen den Nutzen einer Lernkartei und eines Vokabelheftes für ihre Wortschatzerweiterung.	
Lernstrategien/-techniken beim Grammatiklernen	Interkulturelle Kompetenz
<ul style="list-style-type: none">• TN lernen Visualisierungen bei grammatischen Strukturen vorzunehmen;• TN erkennen grammatische Regeln, finden und veranschaulichen Analogien im Sprachsystem;• TN analysieren einfache Texte auf Vorkommen einer bestimmten grammatischen Struktur.	<ul style="list-style-type: none">• TN nehmen Unterschiede im kulturspezifischen Verhalten anderer TN im Kurs wahr, lernen dieses zu interpretieren und damit angemessen umzugehen;• TN werden an verschiedene Sozialformen im Unterricht herangeführt, sie reflektieren über neue Lernsituationen und passen ihre Lerngewohnheiten bzw. Vorstellungen vom Lernen an;• TN lernen zielsprachliche Konventionen beim Begrüßen und Verabschieden kennen und verwenden adäquate Sprachmittel in privaten und offiziellen Kontexten;• TN lernen Konventionen bei der Kommunikation im Unterricht kennen und passen ihr Verhalten an.
Lernstrategien/-techniken beim Lesen und Schreiben	
<ul style="list-style-type: none">• TN überprüfen selbstständig den geschriebenen Text(abschnitt) auf Richtigkeit mithilfe eines Lösungsblattes bzw. des Originaltextes aus dem Lehrbuch;• TN benutzen ein Wörterbuch zur Korrektur eigener schriftsprachlicher Produktionen;	

⁸ Aufgrund der Lesbarkeit der Tabelle wird anstelle „Teilnehmende“ die Abkürzung „TN“ verwendet.

Schriftkompetenz: Orthografie und Lautung

- Lautwahrnehmung und -diskrimination werden durch gezielte Hörübungen geschärft;
- TN schulen ihre Aussprache, verbunden mit der Einübung einiger schwieriger Laut-Buchstaben-Verbindungen;
- TN lernen das Gehörte zu verschriftlichen (Diktate), bauen dabei ihre phonetischen und orthografischen Analyse-/ Synthesefähigkeiten aus;
- TN lesen laut Textabschnitte vor, die vorher eingeübt wurden;
- TN entdecken die Grundbetonungsmuster des Deutschen, üben ihre Aussprache mit Reimen ein.
- Kenntnisse über den Sprechrhythmus, die Wort- und Satzbetonung werden abgerufen und erweitert.

Sprachlogische Kompetenz:

- TN erkennen morphologische Markierung bei Substantiven und Adjektiven;
- TN nutzen ihre Kenntnisse über den Wortbau bei Wortartanalyse;
- TN erkennen Nomen nach Form oder Bedeutung und über deren Großschreibung;
- TN erarbeiten Prinzipien der morphologischen Konstanzschreibung bei Pluralformen;
- TN lernen das phonetische Wissen mit morphologischem zu verknüpfen;
- TN erkennen Wortfamilien.

Aufbaukurs I

Lernkompetenz (Vertiefung)

Lernstrategien/-techniken beim Vokabellernen:

- Führung einer um grammatische Inhalte und situative Kontexte erweiterten Lernkartei und eines Vokabelheftes wird geübt;
- TN setzen neu gelernte Visualisierungstechniken bei der Wortschatzarbeit ein und lernen diese mit Grammatiklernen zu verknüpfen;
- TN gebrauchen gelernten Wortschatz im Kontext und üben dabei schriftlichen Ausdruck;
- TN systematisieren ihren Wortschatz, indem sie ihn in semantische Felder gliedern (Synonyme, Antonyme);

Lernstrategien/-techniken beim Grammatiklernen:

- TN erkennen den Nutzen einer erweiterten Lernkartei beim Wortschatz- und Grammatiklernen;
- TN analysieren Wortaufbau, indem sie Markierungen vornehmen (Kompositateile, Präfixe bei trennbaren Verben, Suffixe, usw.);
- TN erkennen verschiedene Visualisierungstechniken in Lehrbüchern und wissen sie zu interpretieren;

Textkompetenz: Lesen

- TN erweitern ihr Verständnis von unterschiedlichen Textsorten;
- TN erweitern ihr Verständnis vom Textaufbau;
- TN lesen literarische Texte und erfassen Unterschiede zwischen der direkten Rede und der Erzählung in der ich- oder er-Form;
- TN erarbeiten Unterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch.

Textkompetenz: Schreiben

- TN geben Textinformationen anhand von Fragen zum Text oder vorgegebenen Schlüsselwörtern wieder;
- TN lernen den Inhalt einer Geschichte zusammenzufassen;
- TN formulieren den Textinhalt aus einer anderen Perspektive um und setzen dabei ihre satzgrammatischen Kenntnisse ein;
- TN schreiben kurze, informelle und formelle Briefe und setzen dabei ihre Kenntnisse über den Aufbau eines Briefes ein;
- TN führen ein Dialogheft und üben ihre Kenntnisse über schriftliche Kommunikation umzusetzen.

Lernstrategien/-techniken beim Lesen und Schreiben:

- TN setzen ihre Grundkenntnisse über Textaufbau- prinzipien beim Leseverstehen sowie bei der eigenen Textproduktion ein;
- TN benutzen Lesetexte als Informationsquelle;
- TN analysieren Texte auf Vorkommen bestimmter grammatischer Strukturen;
- TN lernen verschiedene Lesestrategien kennen;
- TN reflektieren über ihre Fortschritte beim Lernen und formulieren ihre Lernziele;
- TN tragen zur Unterrichtsgestaltung aktiv bei;
- TN wissen ihren Lernprozess optimal zu organisieren.

Interkulturelle Kompetenz

- TN üben Perspektivwechsel durch das Einnehmen verschiedener Rollen in Rollenspielen;
- TN erwerben neuen Wortschatz zu landeskundlichen Themen und verwenden diesen angemessen in Kommunikationssituationen;
- TN nehmen anhand von Lernertexten unterschiedliche Wertvorstellungen, kulturspezifische Einstellungen und Handlungsweisen wahr, sie vergleichen diese mit ihren eigenen und lernen sie tolerieren;
- TN entwickeln Toleranz gegenüber den Fehlern anderer Lerner;
- TN entwickeln Toleranz und Empathie gegenüber anderen Migrantengruppen;

Medienkompetenz: Arbeit am Computer

- TN erweitern ihre Kenntnisse über die wichtigsten Funktionen des Wordprogramms und setzen diese beim Email-Schreiben um;
- TN setzen sich mit dem Aufbau von Webseiten auseinander;
- TN recherchieren nach unterrichtsrelevanten Informationen im Internet;
- TN lernen Internet-Ressourcen kennen, die beim Sprachenlernen förderlich sind.

Sprachlogische Kompetenz (Vertiefung)

- TN erweitern ihr Verständnis von unterschiedlichen Wortarten um deren Funktionen im Satz;
- TN erkennen die wichtigsten Satzglieder;
- TN erkennen hierarchische Zusammenhänge zwischen Wörtern (Oberbegriffe/ Unterbegriffe) und wissen diese Kenntnisse beim Vokabellernen anzuwenden;
- TN beschreiben abstrakte Begriffe mit eigenen Worten.

Aufbaukurs II

Lernkompetenz (Vertiefung und Wiederholung)

- TN orientieren sich im Lehrwerk und können es beim selbstständigen Lernen benutzen;
- TN verfügen über weitere Visualisierungstechniken, die das Lesen und Verstehen von fremdsprachlichen Texten erleichtern;
- TN erkennen den Nutzen von Koordinations- und Konzentrationsübungen beim Lernen;
- TN setzen ihre Kenntnisse über unterschiedliche Lerntypen um, indem sie analysieren, welche Lernstrategien und -techniken für sie persönlich besonders brauchbar sind und aus welchen Gründen;
- TN können verschiedene Lerntechniken miteinander verknüpfen und so ihr Lernen optimieren;
- TN führen ein Lernheft mit schriftlichen Aufgaben, nehmen Korrekturen in ihren eigenen Schriftproben vor und reflektieren über ihre Lernfortschritte;
- TN achten auf formale Kriterien bei der Gestaltung eines Textes bzw. eines Briefes.

Textkompetenz: Lesen (Vertiefung)

- TN wenden verschiedene Lesestrategien an;
- TN erkennen eine Textstruktur, indem sie den Text in Abschnitte aufteilen und für diese passende Überschriften finden;
- TN formulieren selbstständig Fragen zum Text;
- TN erfassen wichtige Textinformationen und geben den Textinhalt wieder;
- TN können Bilder beschreiben.

Prüfungsvorbereitung

- TN lernen das Prüfungsformat DTZ kennen (Aufgabenabfolge, Zeitraum und Punkteverteilung);
- TN verfügen über Zeitmanagement und lernen Prüfungsaufgaben im vorgegebenen Zeitraum lösen;
- TN verfügen über Strategien im Umgang mit dem Schwierigkeitsgrad der Prüfungsaufgaben;
- TN setzen Korrekturstrategien ein.

Textkompetenz: Schreiben (Vertiefung)

- TN erweitern ihre Kenntnisse über die Struktur eines formellen Briefes;
- TN erweitern ihre Kenntnisse über den Aufbau eines informellen Briefes;
- TN erkennen Unterschiede zwischen Sprachregistern und setzen ihr Wissen beim Aufsetzen eines informellen bzw. formellen Briefes um;
- TN korrigieren ihre Texte selbst.

Interkulturelle Kompetenz

- TN reflektieren über unterschiedliche Lerntypen und führen kleinere Selbsterfahrungsexperimente durch;
- TN lernen neue Lernorte kennen (Bibliothek, Museum, usw.);
- TN setzen sich explizit mit dem Thema Interkulturelle Kompetenz im Rahmen eines Museumsbesuches auseinander;
- TN führen einige Selbsterfahrungsexperimente aus der interkulturellen Didaktik durch;

Sprachlogische Kompetenz (Vertiefung und Wiederholung)

- TN erweitern ihr Verständnis von unterschiedlichen Nebensätzen und deren Bedeutung und verwenden sie in ihrem mündlichen und schriftlichen Ausdruck;
- TN erweitern ihr Wissen über unterschiedliche Sprachregister und die damit korrespondierenden Sprachstrukturen (z.B. Konjunktiv II, indirekte Rede);
- TN erwerben Kenntnisse über Unterschiede im Temporagebrauch (Perfekt vs. Präteritum) und setzen sie um.

7. Empfehlungen zur Methodik und Didaktik im Förderkurs basierend auf den Erfahrungen im Pilotförderkurs

Nachfolgend werden einige Empfehlungen zur Methodik und Didaktik im Förderkurs beschrieben, die in Kompetenzbausteinen zusammengefasst sind, wie in der Tabelle auf den vorherigen Seiten dargelegt. Für die Gestaltung des Unterrichts im Förderkurs können so die Schwerpunkte je nach den Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe gesetzt werden.

Im Pilotförderkurs wurden in den ersten drei Modulen verstärkt die Bausteine Lernkompetenz, sprachlogische Kompetenz und Schriftkompetenz zum Gegenstand des Unterrichts gemacht. Schwerpunktmäßig semantisch, also mit längeren Texten und erweitertem Wortschatz, wurde erst wieder ab Modul 4 gearbeitet, wobei die phonetisch-orthografische und morphologische Arbeit weiterhin begleitend Bestandteil des Unterrichts waren.

Die folgenden Ausführungen enthalten auch einige ausgewählte Materialien zu den o.g. Bausteinen. Sie ermöglichen einen kleinen Einblick, mit welchen Materialien im Pilotförderkurs gearbeitet wurde und wie einige Lehrbuchübungen an die Zielgruppe angepasst wurden. **Sie haben keinesfalls einen Anspruch auf Vollständigkeit.**

Insbesondere im Basiskurs wurde häufig mit Lernplakaten und bunten Moderationskarten gearbeitet. Die Ergebnisse wurden meist im Plenum präsentiert: an der Pinnwand, als Lernplakat auf Flipchartpapier oder ausgelegt auf Tischen und auf dem Boden. Anschließend wurde der Inhalt ins Heft übertragen. Dort nahmen die Teilnehmenden noch einmal Visualisierungen von grammatischen Markierungen vor, einige Teilnehmende systematisierten zu Hause das im Unterricht Gelernte, indem sie die Inhalte noch einmal ins Reine schrieben.

Außerdem wurden im Pilotförderkurs einige adaptierte literarische Texte gelesen. Diese hatten vorrangig zum Ziel, die Freude am Lesen zu wecken und das Lesen von längeren zusammenhängenden Texten durch den Anreiz interessanter Geschichten zu üben. Mithilfe theaterpädagogischer Methoden wurden der Perspektivenwechsel trainiert und die Empathie- und Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmenden gefördert. Im Rollenspiel kommen die unterschiedlichsten Sprachregister zur Anwendung. Im Unterschied zu den Sachtexten aus den Lehrwerken, die hauptsächlich Informationen zum deutschen Alltag geben, bieten literarische Texte einen Einblick in das Kulturgut der Aufnahmegesellschaft.

Darüber hinaus fördern Exkursionen eine positive Gruppendynamik im Kurs und tragen zur Erweiterung des Wissenshorizonts der Teilnehmenden und zur Integration in die deutsche Mehrheitsgesellschaft bei. Für Exkursionen eignen sich städtische Museen, Bibliotheken, Rathaus und Stadtverwaltung, Beratungsstellen, Weiterbildungseinrichtungen u. ä.

7.1. Baustein: Lernkompetenz

Der Unterrichtsbaustein umfasst die Vermittlung von grundlegenden Lernstrategien und -techniken beim Vokabellernen, Grammatiklernen sowie Lesen und Schreiben. Die Entwicklung der Lernkompetenz soll von der ersten Unterrichtsstunde an stattfinden.

7.1.1. Nutzung eines Wörterbuchs beim Vokabel- und Grammatiklernen

Vor und während der Arbeit mit dem Wörterbuch empfiehlt sich ein intensives Einüben des Alphabets (z.B. Aufstellübungen in alphabetischer Reihenfolge nach Vor- und Nachnamen, Ländernamen). Die Wörterbucharbeit erfordert ein sehr hohes Maß an Konzentrationsleistung sowie einige grundlegende Kenntnisse, die nicht bei allen Teilnehmenden vorausgesetzt werden können. Außer im Wörterbuch vorkommenden Abkürzungen von Termini (maskulin, feminin, neutral usw.) und Grundinformationen zum Wortaufbau (Präfixe, Wortstamm, Suffixe, Endungen, usw.) muss erklärt werden, dass

- ein zweisprachiges Wörterbuch aus zwei Teilen besteht (Zielsprache – Muttersprache, Muttersprache – Zielsprache, plus evtl. eine Grammatikübersicht in der Mitte);
- jeder weitere Buchstabe im Wort nach dem alphabetischen Prinzip zu finden ist;
- zusammengesetzte Wörter nicht jedes Mal ausgeschrieben sind (Erklärung des Symbols ~);
- ein Wort mehrere Bedeutungen haben kann.

Zu empfehlen ist, zunächst mit einem einfachen Text (A2) zu einem für Teilnehmende vertrauten Thema zu arbeiten.

Man sollte nur mit einigen wenigen Begriffen (max. 10) beginnen: Man bespricht fünf von der Kursleitung vorgeschlagene Begriffe gemeinsam und klärt dabei die notwendigen Symbole und die Terminologie, mit der die Teilnehmenden konfrontiert werden (maskulin, feminin, neutral, Darstellung von Komposita, infinite Verbformen usw.). Bei der Auswahl dieser Begriffe sollte auf einen überschaubaren Informationsgehalt geachtet werden, um die Teilnehmenden nicht zu überfordern. Weitere Begriffe können die Teilnehmenden individuell wählen und im Wörterbuch nachschlagen. Die Arbeit kann in Lerngruppen bzw. -paaren stattfinden, die hinsichtlich der Muttersprachen der Teilnehmenden homogen sind.

7.1.2. Nutzung einer Lernkartei beim Vokabel- und Grammatiklernen

Gleichzeitig zur Wörterbucharbeit wird die Lerntechnik *Führen einer Lernkartei* und *eines Vokabelheftes* eingeführt. Bei der Arbeit mit der Lernkartei/dem Vokabelheft werden folgende Ziele verfolgt:

- Speicherung des Schriftbildes;

- Notieren und Speicherung der grammatischen Informationen (Genus, Pluralform, bei Verben Konjugationsmuster im Präsens, Partizip II);
- (Korrektur der) Wortbedeutung;
- Memorieren.

Zunächst wird eine einfachere Variante der Vokabelkartei eingeführt: Auf der Vorderseite wird ein deutsches Wort, auf der Rückseite das Wort in der Muttersprache aufgeschrieben. Nomen werden mit Artikel und später auch mit der Pluralform notiert.

Im zweiten Schritt (jedoch erst nach 1 – 2 Modulen) werden weitere Lerntechniken miteinander kombiniert: Beim Führen der Lernkartei können die Teilnehmenden verschiedene Farben für unterschiedliche Wortarten benutzen. Verben können durch Konjugationsmuster im Präsens ergänzt werden. Als nächstes können Kontextualisierungen auf der Karte notiert werden.

Das Führen einer Lernkartei wird ausführlich in der Gruppe erklärt und geübt. Die Teilnehmenden sollen diese Lerntechnik für selbstständiges Lernen nutzen. Da viele Teilnehmende lernungeübt sind, sollten sie immer wieder an die unbekannte Lerntechnik erinnert und motiviert werden, die Lernkartei weiterzuführen.

7.1.3. Nutzen von Visualisierungen beim Lernen

Eine weitere Lerntechnik, die den Förderkursteilnehmenden hilft, die Vielzahl der neu zu erwerbenden sprachstrukturellen Informationen zu verarbeiten und zu speichern, ist die Visualisierungstechnik.

Beispiel eines Visualisierungsversuches aus dem Heft eines Teilnehmers, das jedoch keiner bestimmten Schematik folgt, soll verdeutlichen, dass viele Teilnehmende zu Beginn des Förderkurses diese Lerntechnik nicht oder nur in Ansätzen beherrschen und sie diese erst erlernen müssen:

Gestern habe ich einen Artikel gesucht.

Ich habe mit meinem Hund gespielt.

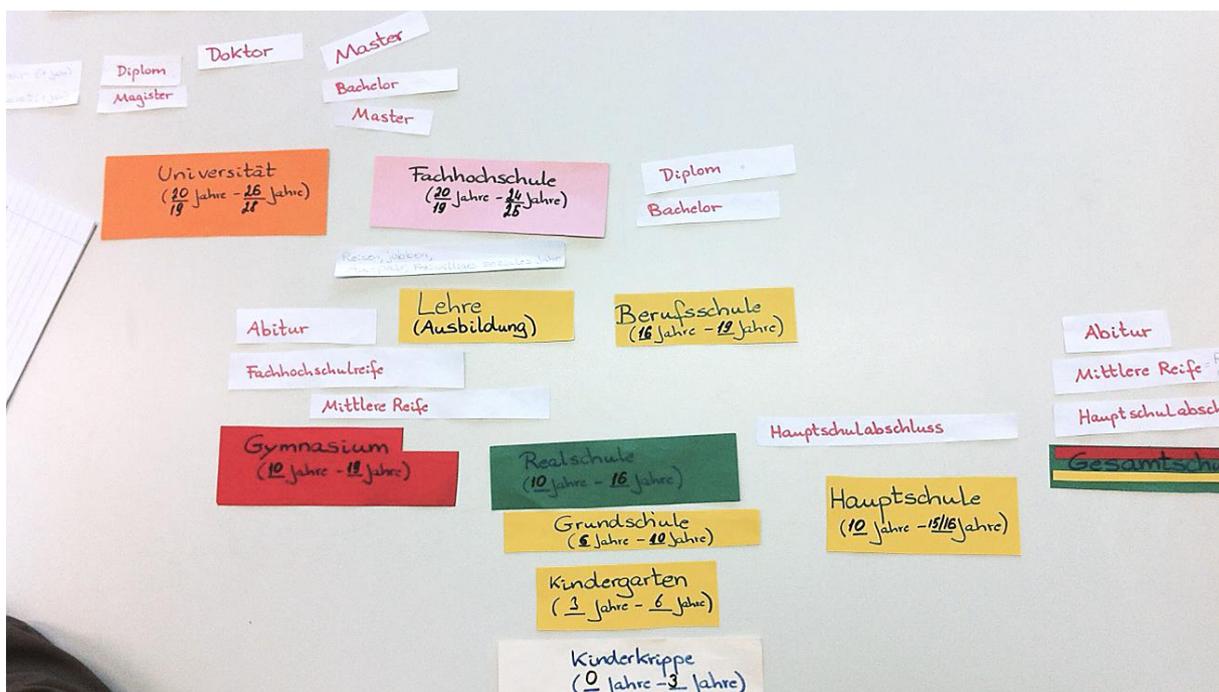
Gestern bin ich mit meinem Sohn spazieren gegangen.

Folglich ist es angezeigt, Visualisierungstechniken und deren Nutzen für den Lernprozess im Unterricht zu thematisieren und zu vermitteln. Diese reichen von farblichen Hervorhebungen grammatischer Markierungen und syntaktischer Strukturen, die möglichst früh festgelegt und

im Laufe des gesamten Kurses eingehalten werden sollten, bis hin zu Visualisierungen von lexikalischer Informationen (z.B. Wortfamilien o.ä.) oder komplexeren Textinhalten (z.B. Mindmapping).

Folgende Ausführungen zeigen eine Möglichkeit auf, wie man Inhalte zu einem umfangreichen Thema wie „Schule und Ausbildung“ plastisch und erfassbar darstellen kann:

- Für die Lesestraße zum Thema „Schule und Ausbildung“ werden einige Fotos (z.B. Schulbild vom ersten Schultag mit Ranzen und Schultüte), Kopien von echten Zeugnissen, Karten mit einzelnen Begriffen sowie kurze Texte ausgelegt. Der Realitätsbezug motiviert die Teilnehmenden dazu, sich intensiv mit den ausliegenden Materialien auseinanderzusetzen: Die Teilnehmenden sehen sich die Fotos an, besprechen, was auf den Fotos zu sehen ist, lesen und kommentieren die Noten in den Zeugniskopien.
- Mit Klebeband werden mehrere Zeitstrahlen auf den Boden markiert: ein durchgehender mit den Lebensaltern: 3, 6, 10, 14, 15, 18/19, einer für die Klassen 1 – 4 (Grundschule) und dann nebeneinander einer von Klasse 5 – 9 (Hauptschule), einer von Klasse 5 – 10 (Realschule) und einer von Klasse 5 – 12/13 (Gymnasium).
- Anschließend bekommen die Teilnehmenden je einen kurzen Text zum Thema Schule und Ausbildung. In Einzelarbeit, bei längeren Texten evtl. in Partnerarbeit, erarbeiten die Teilnehmenden den Textinhalt und legen ihren Textabschnitt an die richtige Stelle in der Lesestraße. Dabei greifen sie auf ihr Weltwissen zurück: Viele Teilnehmende kennen das deutsche Schulsystem durch ihre schulpflichtigen Kinder.



7.1.4. Reflexion über das eigene Lernen. Formulierung eigener Lernziele

Der abgebildete Selbstevaluationsfragenbogen soll als Beispiel dienen, wie die Reflexion über Lernfortschritte initiiert werden kann. Der Selbstevaluationsfragebogen wird am Ende jedes Moduls ausgefüllt. Er enthält Angaben zu einzelnen im Unterricht behandelten Themen und kann als Grundlage für ein anschließendes Lernberatungsgespräch im Kurs und/oder auf Nachfrage mit einzelnen Teilnehmenden genutzt werden.

„Was habe ich gelernt?“		
<u>Modul 1</u>		
	<u>ja</u>	<u>nein</u>
<u>Schreiben</u>		
Ich weiß, welche Wörter ich groß schreibe.	—	—
Ich weiß, welche Wörter ich klein schreibe.	—	—
...		
Ich weiß, wann ich doppelte Konsonanten schreibe. (<i>mm, nn, tt,...</i>)	—	—
...		
<u>Grammatik</u>		
Ich weiß, was Nomen sind.	—	—
Ich weiß, welche Endungen Nomen haben können.	—	—
...		
Ich weiß, was Verben sind.	—	—
Ich weiß, welche Endungen Verben haben.	—	—
Ich weiß, was Modalverben sind.	—	—
...		
Ich weiß, was ein Adjektiv ist.	—	—
Ich weiß, welche Endungen Adjektive haben können.	—	—
<u>Aussprache</u>		
Ich kann lange und kurze Vokale hören.	—	—
...		
<u>Lernen</u>		
Ich weiß, wie man neue Wörter lernt.	—	—
Ich weiß, wie man sich neue Wörter merken kann.	—	—
Ich weiß, wie ich zu Hause üben kann.	—	—
Ich weiß, wie man ein Wörterbuch benutzt.	—	—
...		
<u>Wortschatz</u>		
Ich kenne neue Wörter zum Thema „Einwohnermeldeamt“	—	—
...		
Ich weiß, wann man „ <i>du</i> “ und „ <i>Sie</i> “ sagt.	—	—
Ich weiß, wann man „ <i>ihr</i> “ und „ <i>Sie</i> “ sagt.	—	—

7.1.5. Kettenübung zur Förderung der Merkfähigkeit und Automatisierung grammatischer Inhalte

Nach dem Schema des Spiels „*Ich packe meinen Koffer...*“ können verschiedene Satzmuster gebildet werden. Dabei müssen sich die Lernenden nicht nur viele Gegenstände merken, sondern wiederholen spielerisch die immer gleiche grammatikalische Struktur.

- Im Kurs wird ein Kreis gebildet. Jede/-r Teilnehmende überlegt sich eine oder ein paar Ergänzungen zum Verb;
- Der erste Teilnehmende spricht den Satz mit seiner Ergänzung vor, der zweite mit der ersten Ergänzung und einer von ihm ausgedachten Ergänzung, der dritte Teilnehmende mit den ersten zwei und einer von ihm usw.
 - Ich fahre zur VHS mit dem Fahrrad.
 - Ich fahre zur VHS mit dem Fahrrad und mit der S-Bahn.
 - Ich fahre zur VHS mit dem Fahrrad, mit der S-Bahn und mit der Straßenbahn usw.Dabei achtet man auf die richtige Endung. Bei Fehlern darf nur der Teilnehmende von links/rechts korrigieren.

7.1.6. Führen eines Arbeitsheftes

Erfahrungsgemäß verfügen die meisten Teilnehmenden der Förderkurse nur über rudimentäre Kenntnisse der sprachlichen Norm sowie der gesellschaftlichen Konventionen beim Schreiben bzw. Verfassen eines Textes: z.B. Blattaufteilung beim Brief, Textgliederung in Absätze, Überschriften usw.

Es ist empfehlenswert, das Führen eines Arbeitsheftes einzuführen und im Laufe von mehreren Modulen (von Modul 6 bis 9) einzuüben. Als inhaltlichen Schwerpunkt kann man die Vermittlung der schriftsprachlichen, normorientierten Kompetenz beim Briefeschreiben setzen.

- Alle Schreibaufgaben zum Brief werden im Heft auf der linken Seite des Doppelblattes dokumentiert/abgeheftet.
- Die Teilnehmenden schreiben ihre Lösungen auf die rechte Seite des Doppelblattes.
- Alle Briefe werden von der Lehrkraft korrigiert. Dabei berücksichtigt die Kursleitung die Briefgestaltung (Schreiben auf einer Linie, innerhalb der vorgegebenen Abgrenzungen, Einhalten der Schreibkonventionen wie Absender, Empfänger, Datum, usw.). Die Kursleitung verweist zum einen auf die in der Aufgabenstellung enthaltenen Informationen (linke Seite), die im Brief ggf. keine Erwähnung fanden; zum anderen auf die Rechtschreibung der Wörter in der Aufgabenstellung, die in den Texten von Teilnehmenden falsch geschrieben wurden.

Das Führen eines Arbeitsheftes trägt immens zur Schärfung der Wahrnehmung und Entwicklung des Normbewusstseins der Teilnehmenden bei. Die Schreibkonventionen werden schrittweise eingeführt, systematisiert und eingeübt. Es ist ebenfalls eine gute Gelegenheit, an dem Fehlerkorrekturverhalten der Teilnehmenden zu arbeiten, sie dafür zu sensibilisieren, dass die Aufgabenstellung wertvolle Informationen enthält, die beim Verfassen des Briefes einzubeziehen sind: Die Teilnehmenden werden demnach dazu gebracht, ihre eigenen Texte auf Fehler und Vollständigkeit zu untersuchen. Das Heft stellt eine Dokumentation dar, die Lernerfolge sichtbar macht und als Übersicht bei der Prüfungsvorbereitung oder für späteres Lernen benutzt werden kann.

7.2. Sprachlogische Kompetenz

Der Aufbau der sprachlogischen Kompetenz oder des Sprachbewusstseins erfolgt auf zwei Ebenen:

- auf der graphemisch-phonologischen und
- morpho-syntaktischen Ebene.

Hierzu ist zu empfehlen, mit diversen Materialien zum Erstspracherwerb in der Grundschule sowie mit Materialien zur Alphabetisierung zu arbeiten. Die Einübung von Laut-Buchstaben-Korrespondenzen sollte mit Übungen zum Sprechrhythmus und zur Wort- und Satzbetonung kombiniert werden (Näheres hierzu im Kapitel 4.3. Schriftkompetenz).

Die Auseinandersetzung mit morpho-syntaktischen Strukturen wird durch die Beschäftigung mit einem Text (ab A2-Niveau) mit Realitätsbezug der Teilnehmenden eingeleitet. Den Beobachtungen im Pilotförderkurs zufolge war es nützlich, die Bedeutung von Wörtern nicht immer zu thematisieren, wenn auf der graphemisch-phonologischen und auch morphologischen Ebene gearbeitet wurde. Ziel ist es, die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf grammatische Phänomene zu lenken, wie z. B. Großschreibung der Nomen, grammatische Markierung bei Nomen (z.B. Suffixe *-schaft, -keit, -chen, -er*, usw.) und bei Adjektiven (Suffixe *-ig, -lich*, usw.), morphologische Konstanzschreibung bei Pluralformen (*Haus – Häuser, Glas – Gläser*).

Die Entscheidung, ob die Bedeutung von unbekanntem Wörtern (z.B. mit Hilfe der Lernkartei-Technik) erschlossen und eingeübt werden soll, wird den Lernenden überlassen. Man kann dabei die Speicherkapazitäten des Gehirns thematisieren, wie z. B. dass das Gedächtnis im Kurzzeitspeicher normalerweise nur 7 Begriffe kurzfristig speichert und diese nur dann in das Langzeitgedächtnis übernommen werden, wenn sie ständig wiederholt und mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden. Ebenso sollten die Teilnehmenden auf die sinnvolle Einteilung des zu erlernenden Wortschatzes, z. B. in thematische Gruppen mit Oberbegriffen

hingewiesen werden und Merktechniken wie innere Visualisierungen oder Assoziationen eingeübt werden.

7.2.1. Übungsbeispiele

Jeder der folgenden Übungen kann eine Lese-/ Höraufgabe vorangehen. An den Vokabeln aus dem gelesenen oder gehörten Text arbeitet man weiter und erarbeitet bestimmte grammatische Strukturen.

Beispiel: Genus-Zuweisung nach Form

- Die Lehrkraft wählt drei bis vier Substantivgruppen mit morphologischer Markierung der Genera (auf *-schaft*, *-keit*, *-nis*, usw.).
- In Gruppenarbeit erstellen die Teilnehmenden ein Lernplakat mit Wortlisten aus dem Text (auf dem Flipchartpapier): eine Gruppe – Substantive mit Suffix *-schaft*, andere – mit Suffix *-ung* usw. Danach kann die Liste mit anderen, den Teilnehmenden bekannten Wörtern, die das entsprechende Merkmal enthalten, ergänzt werden (Abrufen des aktiven Wortschatzes).
- Die Teilnehmenden visualisieren die morpho-grammatische Information (entsprechende Suffixe werden rot markiert, unterstrichen o.ä.). Meistens wollen die Teilnehmenden alle Wörter mit den dazu gehörigen Markierungen von den Flipcharts ins Heft übertragen (Bedürfnis nach Verschriftlichung aufgrund mangelnder Fähigkeit, Analogien zu bilden).
- Danach kann man in der Gruppe oder individuell entscheiden, welche Wörter neu sind und welche gelernt werden sollen. Der Lernwortschatz kann mithilfe von Lernkartei (Hausaufgabe), Kontextualisierung (Hausaufgabe) und Diktaten eingeübt werden.

Varianten:

1. Arbeit mit Adjektiven, systematisiert nach Suffixen *-ig*, *-lich*, *-isch*.
2. Arbeit mit Verben und abgeleiteten Adjektiven mit dem Suffix *-bar* u.v.a.

Im nächsten Schritt zeigt man auf, wie man mit den gesammelten Wortbildungselementen neue Wörter bilden kann, z.B. Nomen aus Adjektiven. Zum Abschluss wird das Wortbildungsmuster inhaltlich in eine Geschichte eingebettet und geübt.

Es war einmal ein kleines Mädchen, das von sich so überzeugt war, dass es eines Morgens vor dem Spiegel stand und sagte:

„Ich bin so schön.“

„Ja, du bist wirklich eine _____!“, antwortete der Spiegel.

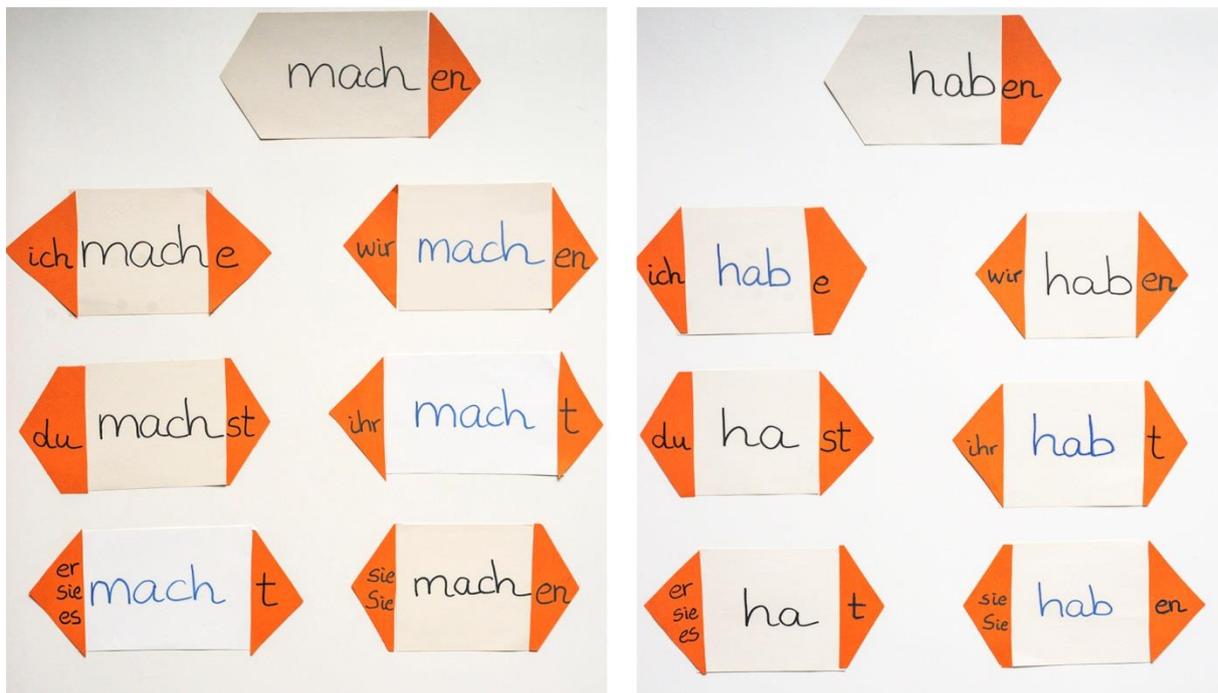
„Und ich bin auch so berühmt!“

„Ja, man kennt dich auf der ganzen Welt! Du bist wirklich eine _____!“, antwortete der Spiegel.

Auszug aus dem Übungstext, geschrieben von Barbara Sommer

Beispiel: Konjugationsmuster

- Verben (Infinitive und Wortstämme) aus dem Text werden gut lesbar auf Karten geschrieben;
- Die Lehrkraft hat mehrere Sets mit Personalpronomen und Personalendungen vorbereitet;
- Die Teilnehmenden legen Konjugationsmuster in Paararbeit oder in Kleingruppen und übertragen die neuen Verben ins Heft;



- Wenn der/die Teilnehmende ein Konjugationsmuster fertiggestellt hat, bekommt er ein neues Verb.

Beispiel: Zuordnungsübungen zu verschiedenen Grammatikphänomenen, z.B. Partizip Perfekt

- Man untersucht einen Text nach Partizip II-Formen und schreibt sie auf Karten;
- Die Lehrperson legt zwei DIN-A5-Karten – eine mit dem Hilfsverb *sein* und die andere mit *haben* – auf den Boden;
- Die Teilnehmenden ordnen die Partizipien den passenden Hilfsverben zu und legen die Karte in die entsprechende Spalte auf den Boden;
- Mit jedem Partizip wird anschließend ein vollständiger Satz im Perfekt gebildet.

Weitere Zuordnungsmöglichkeiten: regelmäßig – nicht regelmäßig, trennbar – nicht trennbar, Personalpronomen – finites Verb, Nomen nach Genus, nach Pluralform usw.

7.2.2. Satzbau/Satzglieder

Das Thema Satzbau/ Satzglieder beinhaltet bedarfsorientiert eine Auseinandersetzung mit folgenden grammatischen Inhalten:

- finite Verben und Verbstellung im Satz;
- Subjekt vs. (Akkusativ-)Objekt;
- Zeitangaben/ Ortsangaben / Modalangaben;
- Präpositionen;
- Nebensätze (kausal, konsekutiv, konzessiv, temporal, indirekte Fragesätze und Objektsätze);
- Adjektive als Attribute (in Ansätzen).

Beispiel: Satzglieder und bewegte Sätze

- Man nimmt max. 10 Verben des aktuellen Lernwortschatzes, die entweder nur ein Akkusativ-Objekt oder ein Akkusativ- und ein Dativ-Objekt regieren oder gar ohne Objekt (z.B. viele Bewegungsverben) gebraucht werden.
- Die Teilnehmenden bilden in Paar- oder Einzelarbeit einen oder zwei Sätze und schreiben diese groß und lesbar auf die Karten, sodass jedes Satzglied auf einer Karte geschrieben wird. Die Farben müssen zuvor vereinbart und bereits im Kurs geübt worden sein (Farbmarkierungen an der Tafel, im Arbeitsheft). Um den (schwächeren) Teilnehmenden zu helfen, können entsprechende Fragen (*wer? wen? wem? wann?* usw.) auf die jeweilige Karte geschrieben werden;
- Der/die Kursleitende geht umher und korrigiert ggf.;
- Jede/-r Teilnehmende präsentiert seinen Satz, indem er ihn zusammen mit anderen Teilnehmenden aufstellt;

- Man diskutiert und probiert aus, welche Satzglieder „beweglich“ sind und welche nicht/auf welche man nicht verzichten kann/welche nur zusätzliche Informationen liefern.



Im Pilot-Förderkurs wurde die Übung nach Vorschlag aus dem Kurs erweitert. Die Person, die eine Karte mit dem Verb hatte, stellte sich an die erste Stelle. Dadurch entstand ein Ja-/Nein-Fragesatz. Man erstellte eine Karte mit einem Punkt und einem Fragezeichen. Die Teilnehmenden beteiligten sich aktiv an der Erarbeitung des grammatischen Phänomens.

7.3. Schriftkompetenz

Die Auseinandersetzung mit der deutschen Orthografie erfolgt im Förderkurs auf der Grundlage der bereits erworbenen mündlichen Sprachkenntnisse. Obwohl viele Förderkursteilnehmende eine recht verständliche Aussprache haben, ist ein phonetisches Wahrnehmungstraining unbedingt erforderlich, um fossilisierte Sprachstrukturen aufbrechen zu können, da grammatisch wichtige Markierungen von Förderkursteilnehmenden zumeist nicht wahrgenommen und deshalb auch mündlich nicht realisiert werden. Dies ist die Voraussetzung dafür, diese dann auch verschriftlichen zu können.

7.3.1. Akustische Lautunterscheidung: Wahrnehmungstraining

Viele Vokalqualitäten werden beim Hören gar nicht unterschieden, z.B. lange betonte Vokale *e* und *i* sowie *a* und *ä*. Dies führt dazu, dass die Teilnehmenden auch mit Wortbedeutungen wie z.B. bei *er* und *ihr*, *fahrt* und *fährt* große Schwierigkeiten haben. Ebenfalls bereitet die Vokalquantität (Vokallänge) in betonten Silben große Schwierigkeiten.

Beim phonetischen Wahrnehmungstraining werden die wichtigsten Betonungsmuster erarbeitet (u.a. mithilfe von Reimen) und einige schwierige Laut-Buchstaben-Korrespondenzen eingeübt. Dabei soll in erster Linie auf die Unterschiede zwischen mündlichen Realisierungen und deren Repräsentationen in der Schrift eingegangen werden.

Beispiel: Reime entdecken und selbst produzieren

- Nach einer intensiveren orthografischen und phonetischen Arbeit an bestimmtem Lauten werden Reime gelesen und die Reimwörter eingekreist.
- Anschließend entwickeln die Teilnehmenden zusammen mit der Kursleitung neue einfache Reime. Das Endprodukt wird an die Tafel geschrieben und die Teilnehmenden werden aufgefordert, die Reimwörter noch einmal aufzuschreiben, um das Muster zu erkennen: *Auf der Wiese liegt ein Riese. Er sieht ein Tier und trinkt Bier ...*

Beispiel: Zuordnungsübung zur Vokalquantität und -qualität in betonten Silben.

- Jede/-r Teilnehmende bekommt zwei Karten – eine rote und eine grüne. Auf der Karte kann ein im Kurs vereinbartes Zeichen für kurze und lange Vokale stehen, z.B. ein Punkt für kurz und ein Strich für lang;
- Die Lehrperson diktiert Wörter, die Teilnehmenden entscheiden, ob der Vokal kurz oder lang ist und halten die entsprechende Karte hoch.

Die Merkleistung kann durch Handbewegungen verstärkt werden: Teilnehmende klatschen bei kurzen Vokalen, machen eine waagerechte Handbewegung bei langen u.v.m.

Beispiel: Zuordnungsübung mit Minimalpaaren.

Als Minimalpaare werden sprachliche Einheiten bezeichnet, „die nur durch ein einziges, den Bedeutungsunterschied bewirkendes Merkmal unterschieden sind (z.B. Wal – Wall)“⁹. Die Übungen mit Minimalpaaren sind sehr variationsreich. Dabei ist zu beachten, dass die Wortform – nicht die Wortbedeutung – im Fokus bleibt.

- Die Kursleitung legt mehrere DIN-A-5-Karten mit Minimalpaaren aus, wie z.B. *sichern – sickern, machen – Maschen, vier – wir, Fach – wach – Bach* u.v.ä. Man kann die Übung für die Teilnehmenden einfacher gestalten, indem man festlegt, dass die zu übenden Laute (nur zwei pro Übung) entweder nur im Anlaut oder im Inlaut oder im Auslaut auftreten.
- Die Teilnehmenden schauen sich das Schriftbild an, finden die zu einem Minimalpaar gehörenden Wörter und lesen sie laut vor.

Jedoch kann man das Wahrnehmungstraining auch an das Leseverstehen anknüpfen. Hierzu eignen sich kurze, für Phonetikübungen didaktisierte Texte, in denen zwei bestimmte Laute gehäuft vorkommen, z.B. *ch*-Laute. Zuerst wird der Inhalt der Geschichte erarbeitet. Anschließend bekommt jede/r Teilnehmende einen Satz und lernt ihn auswendig. Die Teilnehmenden stellen sich dann im Kreis auf und werfen sich einen Ball zu. Wer den Ball fängt, sagt seinen Satz. Diese Übung eignet sich gut dazu, die Aussprache zu üben, weil man sich

⁹ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Minimalpaar>. Letztes Abrufdatum 15.06.2015.

ganz auf eine kurze Sequenz konzentriert. Durch die Kombination mit Bewegung wird die Wiederholung nicht langweilig.

7.3.2. Rechtschreibübungen kombiniert mit Hörübungen

Die geläufigste Rechtschreib-Hör-Übung ist das Diktat in allen seinen Variationen. Zu Beginn jedes Unterrichts wird ein kurzes Diktat geschrieben. Die Wörter können vorgegeben werden (als Lernkontrolle) oder einzelne Wörter ausgelassen werden (als Transferleistung in einen neuen Zusammenhang und Lernzielentwicklung), sie können im Text (Erkennen und Segmentierleistung) oder isoliert (mit Fokus auf ein bestimmtes Phänomen, z.B. unbetonte Vokale, Dehnung vs. Schärfung) diktiert werden. Grammatikarbeit wird dabei mit unterschiedlichen Fertigungsbereichen vernetzt. Diktate werden von allen Teilnehmenden generell als sehr sinnvoll erachtet und gern geschrieben.

Weiterer Übungsvorschlag: Mithilfe einer Zuordnungsübung (z.B. Schreibung von *-ig/-lich*-Suffixen, Pluralformen, unbetonten Endungen *-e, -en, -er, -el* usw.) stellt man die Verknüpfung von phonetischem und morphologischem Wissen her.

Beispiel: Schreibung von unbetonten Vokalen

- Die Teilnehmenden bekommen ein Arbeitsblatt mit vier Kategorien: *-e, -er, -el, -en* in der unbetonten Silbe. In jeder Kategorie stehen einige Beispielwörter aus dem Lernwortschatz.
- Die Lehrperson liest nun die Wörter aus der ersten Kategorie vor und bittet, auf das Wortende – die Reduktionssilbe – zu achten. Der Unterschied zwischen betonten (lauten) und unbetonten (leisen) Silben muss bereits im Unterricht erarbeitet werden.
- Die Rechtschreibregeln werden erarbeitet:
 - Das geschriebene „e“ kann unterschiedliche Laute repräsentieren, im Auslaut – in der unbetonten Silbe – ist es ein Reduktionsvokal;
 - Gehörtes „a“ in der unbetonten Silbe am Wortende ist geschriebenes „er“;
 - Gehörtes „n“ ist geschriebenes „en“, ebenso wie für die vierte Kategorie gehörtes „f“ ist geschriebenes „ef“.

7.4. Textkompetenz: Lesen

Im Aufbaukurs sollte der Textarbeit, kombiniert mit Wortschatzübungen und Erkundung grammatischer Phänomene, verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet werden. Im unmittelbaren Zusammenhang mit der Textarbeit steht systematische Wortschatzarbeit. Sie hat u.a. zum Ziel,

1. aktives Vokabular zu erweitern;
2. Speicherung von Vokabular zu optimieren;

3. den Abstraktionsgrad zu erhöhen;
4. Gedächtnisleistungen zu verbessern;
5. die orthografische Kompetenz zu trainieren;
6. Aufmerksamkeit zu trainieren.

Darüber hinaus wird ein besonderes Augenmerk auf Strukturierung und Anwendung des gelernten Wortschatzes gelegt.

Beispiel: Quiz mit anschließender Textarbeit

Als Einstieg in ein neues sprachliches Thema dient ein Quiz. Das Thema muss den Teilnehmenden inhaltlich vertraut sein, z.B. „Gesunde Ernährung“. Die Quizfragen basieren auf einem Text, den man anschließend im Unterricht bearbeitet, z.B. Textsammlung aus dem Themenheft Ernährung¹⁰.

- Die Teilnehmenden treten dabei als Experten auf. Einige Fragen sind einfach und vertraut, andere sollten bei Teilnehmenden Zweifel hervorrufen und die Motivation wecken, mehr darüber zu erfahren. Die Teilnehmenden können sich nach der Beantwortung der Quiz-Fragen zu den Fragen austauschen, bei deren Beantwortung sie sich nicht sicher waren.
- Anschließend bekommen die Teilnehmenden den Text, anhand dessen sie ihre Sachkenntnisse überprüfen. Der Text kann in zwei Teile eingeteilt werden. Dies ermöglicht zum einen Bindendifferenzierung im Kurs (kürzerer Textabschnitt für Teilnehmende mit geringer Lesekompetenz) und zum anderen einen Austausch im Kurs, da die meisten Teilnehmenden in der ersten Texthälfte nicht alle Antworten auf die Quiz-Fragen finden. Auch eine anschließende Paararbeit bietet sich in diesem Fall an. Die Teilnehmenden sind gezwungen, den Text mehrmals und

Das gesündeste Getränk ist

- Wasser.
- Eistee.
- Saft.

Diese Getränke machen dick:

- Cola und Eistee.
- Mineralwasser.
- Tee.

In Kaffee und Tee ist

- viel Zucker enthalten.
- Koffein und Teein enthalten.
- Alkohol enthalten.

Du solltest mindestens

- 1 Glas Wasser am Tag trinken.
- 1,5 Liter Wasser am Tag trinken.
- 1,5 Liter Wasser in der Woche trinken.

¹⁰ Ernährung. Ein Themenheft für junge Erwachsene und Bildungsanbieter. URL: http://www.chancen-erarbeiten.de/fileadmin/webdata/PDFs/Inhalte_Ernaehrung.pdf. Letztes Abrufdatum: 19.06.2015.

sehr genau zu lesen. Um das Lesen zu intensivieren, kann man neben jeder Quiz-Frage eine Lücke mit Textzeilennummer einfügen. Die Teilnehmenden werden gezwungen, die Stelle im Text zu finden, die genau zur Antwort passt.

- Wenn alle Quiz-Fragen beantwortet sind, kann man mit den Wortschatzübungen fortfahren oder den Text auf ein bestimmtes grammatisches Phänomen hin untersuchen, sofern der Textaufbau dies erlaubt (mehrfaches Vorkommen einer grammatischen Struktur im Text).
- Um die Sachinhalte und den gelernten Wortschatz zu festigen, sollte die Unterrichtssequenz mit einer Schreibaufgabe abgeschlossen werden.

Beispiel: Zwei Zuordnungsübungen zu dem Thema Begriff – Begriffsbeschreibung

Die unten beschriebene Wortschatzübung wie auch das darauffolgende Tabu-Spiel beziehen sich auf eine Unterrichtseinheit zum Thema „Einen Termin bei einem Amt vereinbaren“. Die Übung kann in Paar- oder Einzelarbeit durchgeführt werden und bietet Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung (Anzahl der Karten, abstrakte vs. konkrete Begriffe u.v.m.).

- Jede/-r Teilnehmende bzw. jedes Paar bekommt ein oder mehrere Kärtchen, die eine Begriffsbeschreibung zu einer der Lernvokabeln enthalten;
- Teilnehmende überlegen, um welches Wort es sich handelt, schreiben es auf die Rückseite und notieren ebenfalls den Satz aus der Textvorlage, in dem das Wort vorkommt;
- Die Teilnehmenden lesen im Plenum die Beschreibung vor, die anderen versuchen, das Wort zu erraten.

Das ist ein Dokument, das bescheinigt, wie gut man in der Schule war oder wie gut man gearbeitet hat.	Das ist der Zeitpunkt, der von zwei oder mehreren Personen vereinbart wurde und an dem ein Treffen stattfindet.
Das ist eine Person, die beim Arbeitsamt arbeitet und Jobs vermittelt.	Das ist ein Zeitraum, wann ein Amt oder ein Geschäft geöffnet ist.

Den Schwierigkeitsgrad der Übung kann man senken, indem man Kärtchen mit Suchbegriffen verteilt und die Teilnehmenden auffordert, diese den Begriffsbeschreibungen zuzuordnen (Näheres hierzu im Kapitel [8.3. Didaktisierung der Übungen aus Lehrwerken](#)).

Beispiel: Tabu-Spiel in Variationen

Das Tabu-Spiel gehört zu den beliebtesten und effektivsten Wortschatzübungen. Man kann das Spiel passgenau an das sprachliche Niveau der Lerngruppe anpassen und vielfältig variieren. Für Unterrichtszwecke kann man die Spielregeln modifizieren, indem die Spieler z.B.

den zu erratenden Begriff mit Hilfe von darunter vorgegebenen Wörtern oder Wortverbindungen erklären. Man kann sich beim Spiel nur auf bestimmte Wörter oder deren Eigenschaften beschränken und dies vor dem Spiel deutlich machen (z.B. nur die Wörter aus dem Lesetext, nur Nomen, nur Adjektive, nur Gegenstände (unbelebt) usw.).

Arbeitsvermittler	Ausweis	Öffnungszeiten
Mitarbeiter	Papiere	Geschäft
Jobcenter	Pass	Amt
Arbeitsplätze	Polizei	geöffnet
Anmeldebogen	Termin	Zeugnis
Stadthaus	Zeitpunkt	Schule
Anmeldung	Treffen	Noten
Formular ausfüllen	vereinbaren	Bescheinigung

Als Variante kann man die Teilnehmenden den Begriff auf dem Tabu-Kärtchen schriftlich erklären lassen:

- Ein Wort wird schriftlich mit Hilfe von Erklärungshilfen beschrieben;
- Ein Mitspieler liest die Beschreibung, errät das Wort und korrigiert ggf. den Text des Mitschülers.

Aus dem Tabu-Übungsspiel kann man eine weitere Zuordnungsübung generieren, die zur Wiederholung des gelernten Wortschatzes eingesetzt werden kann:

- Den Lernwortschatz samt Wörtern, die im Tabu-Spiel als Erklärungshilfen angeboten wurden, schreibt man groß und gut lesbar auf Kärtchen, dann legt man alle Kärtchen auf den Tisch;
- Teilnehmende sortieren diese nach Wortfeldern oder nach Ober-/Unterbegriffen, o.ä.

7.5. Textkompetenz: Schreiben

Bei Schreibaufgaben sollte insbesondere auf den Bekanntheitsgrad des Themas sowie auf den Realitätsbezug und die Relevanz der Aufgabe für Teilnehmende geachtet werden. Die Aufgaben sollten möglichst kleinschrittig eingeführt und (insbesondere) für die schriftliche Einübungsphase hinreichend Zeit eingeplant werden. Selbstständiges Korrekturlesen sollte von Anfang an gefördert werden.

Beim Schreibtraining wird der Fokus auf folgende Aspekte der Schreibkompetenz gelegt: Zusammenfassung des Textinhaltes, Perspektivenwechsel beim Erzählen und Verfassen eines informellen Briefs.

Beispiel: Beschreibung von Alltagssituationen

Die Kursleitung oder ein Teilnehmender aus dem Kurs stellt pantomimisch einen für alle bekannten Vorgang dar, z.B. Tischdecken, Teekochen, Blumengießen, usw. Dazu können/sollen die notwendigen Requisiten verwendet werden, damit der Vorgang plastisch dargestellt wird und für alle nachvollziehbar ist. Die Bezeichnungen für die Requisiten (Nomen mit Artikel) und Tätigkeiten (Verben) sollten vorher eingeübt werden und können vor der Schreibaufgabe wiederholt werden.

Beispiel: Dialoghefte

Schon im Laufe des Basiskurses können Dialoghefte eingeführt werden, um die Teilnehmenden mit der schriftlichen Kommunikation vertraut zu machen. In Dialogheften tritt die Kursleitende mit den Teilnehmenden in einen individuellen schriftlichen Dialog. Hierzu schreibt sie einen kurzen Brief in ein extra dafür vorgesehenes Heft, der mit einer Frage endet, so dass der Teilnehmende aufgefordert ist, wiederum mit einem kurzen Brief auf diesen zu antworten. Die Teilnehmenden verstehen schnell, dass es dabei nicht um eine grammatische Übungsaufgabe geht, sondern um Kommunikation. Das Führen eines Dialogheftes motiviert die Teilnehmenden, mehr über die formale Gestaltung eines Briefes (Anrede, Schlussformeln usw.) zu erfahren.

Nach ein paar Modulen verlangen die Teilnehmenden meist von sich aus nach Korrektur des Geschriebenen. An dieser Stelle sollte man zu den Arbeitsheften (s.u.) übergehen, bei denen die formale und inhaltliche Richtigkeit der Kommunikation im Vordergrund steht.

Das Dialogheft kann den aktuellen Lernwortschatz wieder aufgreifen und so die Teilnehmenden dazu bringen, diesen in situativen Kontexten zu gebrauchen. Im Unterricht wird beispielsweise das Thema „Essgewohnheiten in Deutschland“ besprochen. Im Dialogheft knüpft die Kursleitung daran an: „[...] *Bald habe ich eine große Geburtstagsfeier und koche dies und das... Was wird in deinem Land zu solchen Anlässen gemacht?*“

Beispiel: Führen eines Arbeitsheftes

Näheres hierzu im Kapitel [7.1.6. Führen eines Arbeitsheftes](#)

7.6. Medienkompetenz

Einige Lehrwerke verfügen über zusätzliches Online-Material. Darüber hinaus findet man im Internet zahlreiche Übungen zu Grammatik, Rechtschreibung und Wortschatz. Hier sollte vor

allem darauf geachtet werden, dass nicht nur angegeben wird, dass eine Form richtig oder falsch ist, sondern dass zusätzlich verständliche Erklärungen erläutern, warum gerade diese Form die richtige ist.

Eine sehr ausführliche Auflistung von online-Übungen und DaF/DaZ-Portalen findet sich auch in: Ulla Berwian: (Besser) Deutsch lernen mit dem Internet. Equal-Projekt „Deutsch für Flüchtlinge“, Augsburg, München, Saarbrücken, 2007 vom AGEFSaar, dem Caritasverband, Integration durch Sprache e.V. und dem Trägerkreis minderjähriger Flüchtlinge, Kapitel 7 „E-learning“, S. 12 ff.

7.7. Interkulturelle Kompetenz

Nach dem Besuch einer Ausstellung zur interkulturellen Kommunikation im Frankfurter Museum für Kommunikation wurde das Thema nochmals im Unterricht unter der Fragestellung „Was ist ‚Kultur‘?“ aufgegriffen, um die Unterscheidung zwischen Hochkultur und Alltagskultur zu verdeutlichen.

Die Kursleitung hat hierzu aus Katalogen ausgeschnittene Bilder präsentiert, die einerseits Abbildungen von Kulturgütern verschiedener Länder zeigen, wie z.B. Sehenswürdigkeiten, andererseits aus dem Alltag gegriffene Szenen und Gegenstände darstellen, wie z.B. Familie beim Essen, Kleidungsstücke, usw. Die Teilnehmenden sollen diese Bilder in Gruppen in einer für sie sinnvollen Weise auf einem Plakat aufkleben und erklären, warum sie diese so angeordnet haben. Daraus ergibt sich ein Gespräch darüber, was unter dem Begriff „Kultur“ verstanden wird. Die Teilnehmenden berichten daraufhin von eigenen Erfahrungen, vergleichen ihr Land mit Deutschland und reflektieren über interkulturelle Unterschiede (Zeitgefühl, Lautstärke, Liebe, Essen usw.).

7.8. Sozialformen im Unterricht und Binnendifferenzierung

Bei der Unterrichtsplanung sollte beachtet werden, dass nicht alle Unterrichtsformen sowie Sozialformen des modernen Sprachunterrichts für Erwachsene von den Teilnehmenden der Förderkurse positiv angenommen werden. Es wird öfter beobachtet, dass die Gruppen- und Partnerarbeit – insbesondere zu Beginn des Kurses – Konfliktpotenziale beinhalten kann. Teilnehmende an Förderkursen weisen gelegentlich eine geringe Toleranzbereitschaft gegenüber Fehlern anderer Teilnehmenden auf, da sie diese nicht einordnen und korrigieren können. Zudem geht es den Teilnehmenden der Förderkurse eher um die Verschriftlichung und Korrektheit der Inhalte als um die gemeinsame Lösung der Aufgabe und/oder den gegenseitigen (mündlichen) Austausch von Informationen. Aufgrund ihrer Lernbiografien wird lehrerzentrierter Unterricht von den Teilnehmenden nachdrücklich erwünscht. Den offenen Unterrichtsformen stehen lernungewohnte Teilnehmende skeptisch gegenüber, weil sie ihren

Lernprozess wegen fehlender Reflexionsfähigkeit nicht selbst steuern können und sich dadurch verunsichert und überfordert fühlen. Durch den im Vergleich zu Neuzuwanderern längeren Aufenthalt in Deutschland und die damit einhergehenden Erfahrungen mit der eigenen Stellung in der Aufnahmegesellschaft und die Beobachtungen anderer Migrantengruppen und deren Stellung haben sich Förderkursteilnehmende Interpretationsmuster und Strategien angeeignet, mit der Migrationssituation umzugehen, die oft vorurteilsbehaftet sind. Da Förderkursteilnehmende ihre Vorurteile und Meinungen im Gegensatz zu Neuzuwanderern auch kommunizieren können, kann der Umgang der Teilnehmenden untereinander schwieriger sein als in regulären Integrationskursen. Hinzu kommt, dass jeder Teilnehmende eine andere fossilisierte Lernersprache benutzt, die bei den anderen Kursteilnehmenden sprachliche Missverständnisse hervorrufen kann. Dies kann z.B. passieren, wenn ein Teilnehmender unbewusst immer wieder ein unangemessenes sprachliches Register benutzt, wie z.B. duzen statt siezen, einem anderen Teilnehmenden dieser Unterschied jedoch sehr wohl bewusst ist.

Um den unproduktiven Lerngewohnheiten, aber auch unterschweligen Antipathien gegenüber den Teilnehmenden aus anderen Kulturkreisen entgegenzuwirken, muss man verschiedene Sozialformen im Unterricht sorgsam und kleinschrittig durchplanen und behutsam einführen. Die Arbeitsanweisungen müssen schriftlich formuliert und klar strukturiert werden, sodass das Ziel der Übung und der Nutzen der gewählten Unterrichtsform für die Teilnehmenden plausibel ist.

Erfahrungsgemäß werden – nach einer anfänglichen Ablehnung – offene Unterrichtsformen wie auch kooperative Sozialformen im Unterricht von den Teilnehmenden meist positiv angenommen und begrüßt. An dieser Stelle wird kurz auf die Lehrtechnik „Stationen-Lernen“ eingegangen.

7.8.1 Stationen-Lernen

Das Stationen-Lernen kann schon recht früh sehr effektiv zur Wiederholung und zur Vertiefung eingesetzt werden. Anfangs ist es zu empfehlen, dieselben Übungen einzusetzen, die in der Einführungs- und Einübungsphase bereits genutzt wurden. Später, wenn die Teilnehmenden mit vielen Übungstypen vertraut sind, kann man die Inhalte abwandeln oder neue Inhalte einbeziehen, um so zu kontrollieren, ob eine Transferleistung nach einer abgeschlossenen Lerneinheit aus dem Unterrichtskontext in die Lernersprache von Teilnehmenden erbracht wird. Das Stationen-Lernen trägt auch zur Entwicklung der Lernerautonomie bei: Die Teilnehmenden entscheiden selbst, wo ihre Lernbedarfe liegen und welche Übungen sie machen sollen, um diese zu beheben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Förderkursen ganz besonders dafür gesorgt werden muss, dass alle Übungsaufgaben

- für Teilnehmende lebensweltlich relevant sind,
- die Teilnehmende emotional ansprechen und
- dabei die zu erlernenden Strukturen möglichst oft wiederholt werden.

8. Empfehlungen zum Einsatz von Lehrmaterialien

Jedes vom BAMF zugelassene Lehrwerk für Integrationskurse (A1 – B1) kann als Grundlage und Materialsammlung genutzt werden, wenn die entsprechenden Themen nach Bedarf ausgewählt und die Übungen didaktisiert und den Bedürfnissen der Teilnehmenden angepasst werden. Da jedoch in den gängigen DaF/DaZ-Lehrwerken der systematische Erwerb der Orthografie nicht behandelt wird, können zusätzlich hierzu Grundschulmaterialien (besonders 3./4. Schuljahr) angepasst und genutzt werden. Die im Pilotförderkurs erprobten Grundschulmaterialien sind im Literaturverzeichnis aufgelistet und können weiter empfohlen werden.

Gängige Integrationskurslehrwerke sollten nicht kurstragend in Förderkursen eingesetzt werden, da sie auf die linearen Spracherwerbsprozesse von Neuzuwanderern abgestimmt sind.

Im Pilotförderkurs wurde – insbesondere im Basiskurs – überwiegend mit selbst erstellten Arbeitsblättern und adaptierten Materialien aus den für die Integrationskurse zugelassenen Lehrwerken gearbeitet (Näheres hierzu im Kapitel 8.3. Didaktisierung der Übungen aus Lehrwerken). Bei der Erarbeitung eines bestimmten grammatischen Phänomens wurden meist Moderationskarten eingesetzt, die zum größten Teil von den Teilnehmenden selbst erstellt wurden.

Ein solches Vorgehen trägt dazu bei, dass die Lerner den Lernprozess aktiv mitgestalten und miterleben und damit die Prozesse der Speicherung und mentalen (Re-)Organisation von Strukturen und Inhalten optimiert werden.

Eine interessante Beobachtung aus den ersten Modulen bei der Arbeit ohne Lehrwerk ist, dass die von den Teilnehmenden eingeforderte Grammatikprogression in etwa der Grammatikprogression in Lehrwerken für Integrationskurse entspricht, obwohl die Unterrichtsgestaltung vollständig aufgrund der Teilnehmerfragen zur Grammatik erfolgte.

Präpositionen mit Akkusativ	ohne	für	um			
		durch	gegen			
Präpositionen Dativ	von	aus	Nach			
bei	seit	zu	mit			
Wohin? AKKUSATIV	um	ter	I	n	an	f
Wo? DATIV	Üb	er	hinter	vor	r	
	ne	ben	Zwischen	a	n	

8.1. Einsatz von selbsterstellten Materialien

Bei der Erstellung eines Arbeitsblattes für den Förderkurs haben sich folgende Merkmale als positiv herausgestellt:

- große Schrift
- klare Gliederung
- nicht zu viele Informationen auf einer Seite
- viele Wiederholungen einer Struktur
- kurze, gut verständliche Arbeitsanweisungen
- Sätze aus der Lebenswelt der Teilnehmenden

Weitere hilfreiche Hinweise zur Erstellung von Arbeitsblättern findet man in: Annette Burkart-Sodonougbo: Arbeitsblätter – Was ist wichtig, was muss man beachten? Equal-Projekt „Deutsch für Flüchtlinge“, Augsburg, München, Saarbrücken, 2007 vom AGEFSaar, dem Caritasverband, Integration durch Sprache e.V. und dem Trägerkreis minderjähriger Flüchtlinge, Kapitel 4 „Methodik und Didaktik“.

8.2. Orientierung im Lehrwerk

Nach drei Modulen ohne Lehrwerk wurde im Pilotförderkurs die Einführung eines vom BAMF zugelassenen Lehrwerks auf A2-Niveau als Textgrundlage für sinnvoll erachtet, um die Teilnehmenden mit kleinen Texten zu konfrontieren, die auch den späteren prüfungsrelevanten Wortschatz enthalten. Wichtig ist, dass das Lehrwerk lediglich als Textgrundlage gesehen wird und auf keinen Fall systematisch durchgearbeitet werden sollte. Auch die Kapitelreihenfolge wird nicht eingehalten. Es sollte nur sehr selektiv mit dem Lehrwerk gearbeitet werden und dieses keinesfalls als kurstragend erachtet werden.

Entscheidet man sich für den kursbegleitenden Einsatz eines für Integrationskurse zugelassenen Lehrwerkes, muss dessen Aufbau im Unterricht eingehend thematisiert und eingeübt werden. Erfahrungsgemäß verfügen viele Teilnehmende über keine Kenntnisse hinsichtlich dieses Mediums. Erst nach einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Lehrbuch können nützliche Informationen wie Visualisierungen, Verweise, Übersichtsseiten, Angaben zu Übungstypen wahrgenommen und im Lernprozess genutzt werden.

Die Einführung in die Arbeit mit Lehrwerken kann z.B. in Form eines Quiz' in Gruppenarbeit behandelt werden.

Lehrbuch-Quiz

1. Wie viele Kapitel gibt es?
2. Wie heißt das Kapitel 27?
3. Wie viele Seiten hat ein Kapitel?
4. Was gibt es immer am Anfang von einem Kapitel?
5. Was gibt es immer am Ende von einem Kapitel?
6. Auf welcher Seite fängt das Arbeitsbuch an?
7. Wie viele Seiten hat ein Kapitel im Arbeitsbuch?
8. Wie viele Raststätten gibt es?
9. Was ist die Raststätte?
10. Wo kann ich nachschauen, welche Wörter im Buch vorkommen?

Eingeübt werden sollte ebenfalls das Lesen von Arbeitsanweisungen. Förderkursteilnehmende beginnen in der Regel einfach mit einer Aufgabe, ohne genau zu lesen, was sie tun sollen. Wenn sich ihnen die Aufgabe nicht sofort erschließt, wenden sie sich hilfeschend an die Lehrkraft.

8.3. Didaktisierung der Übungen aus Lehrwerken

Die Übungen in den Lehrwerken wurden den Bedürfnissen der Teilnehmenden des Pilot-Förderkurses entsprechend didaktisiert. Bei der Didaktisierung der Übungen aus Lehrwerken sind folgende Punkte zu beachten:

Zuordnungsaufgaben (z.B. Frage – vorgegebene Antwort, Hauptsatz – Nebensatz o.ä.), bei denen Zahlen oder Buchstaben eingetragen werden sollen oder Linien zwischen zwei Sätzen oder Satzteilen gezogen werden sollen, sollten auf gesonderte Papierstreifen geschrieben werden, sodass die Zuordnung in Form eines Satzpuzzles auch haptisch erfahrbar ist und verschiedene Zuordnungen ausprobiert werden können. Danach ist eine Rückführung zu der Aufgabe, wie sie im Buch steht, sinnvoll, um den Teilnehmenden zu zeigen, wie eine solche Aufgabe in klassischen Sprachlernkontexten formuliert ist. Ein Beispiel hierfür findet sich in Berliner Platz 2 neu, Teil 1, S. 22.

b Lesen Sie die Texte noch einmal und ordnen Sie dann 1–8 und a–h zu.

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. „Nichtehelich“ heißt: | ___ a) allein in einer Wohnung. |
| 2. Die meisten nichtehelichen Kinder | <u>1</u> b) Die Eltern sind nicht verheiratet. |
| 3. Im Westen haben mehr Kinder | ___ c) immer weniger Kinder. |
| 4. In Deutschland waren die Familien | ___ d) gibt es in Mecklenburg-Vorpommern. |
| 5. Heute leben viele Menschen | ___ e) mit fünf Personen oder mehr in einer Wohnung. |
| 6. Nur noch wenige Familien leben | ___ f) verheiratete Eltern als im Osten. |
| 7. Die Deutschen haben | ___ g) sind nach einigen Jahren kaputt. |
| 8. Immer mehr Ehen | ___ h) vor hundert Jahren größer. |

Abbildung mit freundlicher Genehmigung der Klett-Langenscheidt GmbH

Dasselbe gilt für **Schüttelsätze**, bei denen Satzteile im Buch in die richtige Reihenfolge gebracht werden sollen und die nur durch einen Schrägstrich voneinander getrennt sind, z.B. in der u.a. Übung aus Berliner Platz 2 neu, Teil 1, S. 28)

c Schreiben Sie die Sätze.

1. Ich / in Deutschland, / lebe • weil / meine Frau / ist / Deutsche
2. Paolo / Deutsch lernen, / will • weil / in einer deutschen Firma / arbeiten / er
3. Wir / Ausländern, / helfen • weil / die Probleme / kennen / wir
4. Samira / keine Probleme, / hat • weil / leicht / sie / findet / Freunde
5. Fatma / nicht helfen, / kann / ihrem Sohn • weil / gelernt hat / noch nicht / viel Deutsch / sie
6. Frau Helmes / Englisch / gelernt, / hat • weil / in die USA / gegangen / sie / ist
7. Sabaheta / Migranten, / berät • weil / gemacht / die gleichen Erfahrungen / hat / sie
8. Feridun / traurig, / ist • weil / er / hat / noch wenig Kontakt mit Deutschen / gefunden

d Schreiben Sie drei Sätze über sich.

*Ich bin froh / traurig / zufrieden ..., weil ...
Ich habe Sorgen / Angst, weil ...*

Abbildung mit freundlicher Genehmigung der Klett-Langenscheidt GmbH

Hier empfehlen sich ebenfalls der Einsatz von Moderationskarten, die sortiert werden können, und die anschließende Rückführung zur Aufgabe.

Wenn Verben in einem solchen „Schüttelsatz“ nicht konjugiert sind und die Teilnehmenden dies zusätzlich leisten sollen, sollte darauf explizit hingewiesen und an einem oder zwei Beispielen erklärt werden.

Bei den **Hörverstehensübungen** hat es sich als sinnvoll herausgestellt, den Teilnehmenden Transkripte zu verteilen und mit ihnen an der Verschriftlichung des Gehörten zu arbeiten, um sie so auf die Differenz zwischen dem, was sie wahrnehmen, und dem tatsächlich Gesagten aufmerksam zu machen. Man kann hier auch mit Lücken im Transkript arbeiten, die ausgefüllt werden sollen.

Zwischendurch empfiehlt es sich jedoch auch, klassische richtig/falsch-Hörverstehensübungen einzusetzen, um die Teilnehmenden auf die Hörverstehensübungen in der Prüfung

vorzubereiten, bei denen das inhaltliche Verstehen den meisten Förderkursteilnehmenden keine Schwierigkeiten bereitet, wohl aber, den dazugehörigen Aufgabentyp richtig zu verstehen. Manchmal bereitet auch das gleichzeitige Leseverstehen, das bei allen Hörverstehensaufgaben mit abgefragt wird, Förderkursteilnehmenden Schwierigkeiten.

Dialogübungen: Erfahrungsgemäß bereitet es Förderkursteilnehmenden große Probleme, Redemittel für Dialoge, die als Hilfe gedacht sind, sinnvoll einzusetzen. Besondere Schwierigkeiten entstehen durch Variationsmöglichkeiten, die durch Schrägstriche gekennzeichnet sind, wie z.B. in der u.a. Übung aus Berliner Platz 2 neu, Teil 1, S. 19:

c Wem schenken Sie wann was? Sprechen Sie im Kurs.

Was schenkst du deinem/deiner ... zum Geburtstag/Valentinstag/ Muttertag / zu Weihnachten / zu Ostern / zur Hochzeit? Schenkt man bei euch ...?	Ich schenke meiner Mutter Blumen zum Muttertag. Ich habe meinem Bruder einen Kochtopf geschenkt. Klaus schenke ich Geld. Meiner Freundin schenke ich ... Bei uns schenkt man oft Geld zur Hochzeit – und bei euch?
--	--

Ein Kochtopf?
Das ist doch kein Geschenk!

Was schenke ich nur meinem Vater?

Das finde ich nicht.
Ich koche gern.

Ich empfehle dir einen Gutschein fürs Kino oder fürs Theater.

Abbildung mit freundlicher Genehmigung der Klett-Langenscheidt GmbH

Es empfiehlt sich, diese Variationsmöglichkeiten einzeln aufzulisten und die Übung dadurch zu entzerren oder Redemittel einzeln auf Moderationskarten vorzugeben.

Ebenfalls stellen **Textschreibübungen** Herausforderungen dar, in denen vorgegebene Satzanfänge vervollständigt werden sollen und dann daraus ein zusammenhängender Text geschrieben werden soll, wie z.B. die u.a. Übung aus dem Lehrwerk Berliner Platz 2 neu, Teil 1, S. 47

8 Pläne und Wünsche für die Zukunft

a Wählen Sie 3–5 Zeitangaben aus und schreiben Sie einen Text.

Ich möchte bald ... Morgen will ich ... Nächste Woche ... Im nächsten Monat ... In zwei Jahren ...	Deutsch lernen • Computerkenntnisse verbessern • studieren • Informatikkurs an der VHS belegen • Ausbildung als ... machen • jobben und Geld verdienen • ein Kind bekommen • eine Familie gründen • ein Jahr ins Ausland gehen und als Au-pair-Mädchen arbeiten • heiraten • Nachtschicht machen • den Führerschein machen • ein Haus bauen • ...
--	---

b Notieren Sie Stichworte und stellen Sie Ihren Text im Kurs vor.

Abbildung mit freundlicher Genehmigung der Klett-Langenscheidt GmbH

Es empfiehlt sich, einen solchen Text entweder mündlich mit den Teilnehmenden vorzubereiten oder gemeinsam an der Tafel ein Muster zu erarbeiten.

Wortschatzübungen sollten in Form von Spielen zusätzlich zu den Lehrbuchtexten eingeplant und konzipiert werden, da die meisten Teilnehmenden für sie unbekannte Wörter nicht selbstständig nachschlagen. Hierbei sollte man sich auf wenige Wörter pro Text (nicht mehr als 5 – 8) beschränken.

Folgendes Beispiel bezieht sich auf den Lesetext „Was darf ich als Mieter?“ aus der Online-Zusatzmaterialsammlung zum Lehrbuch Schritte plus 3, Lektion 2¹¹.

- Als Einstieg in die Textarbeit bekommt jede/-r Teilnehmende eine Karte mit einer Frage zum Thema Mietrecht, wie z.B. *Darf der Vermieter manchmal in die Wohnung des Mieters kommen und schauen, ob alles in Ordnung ist? Darf man Fahrräder im Treppenhaus abstellen? Dürfen Mieter Haustiere in der Wohnung haben?* u.v.a.
- Jede/-r Teilnehmende versucht die Frage alleine zu beantworten und anschließend diskutieren alle im Plenum, wie die richtige Antwort lautet.

Nachdem man sich mit dem Lesetext auseinandergesetzt hat, wird folgende Wortschatzübung durchgeführt.

- Jede/-r Teilnehmende erhält zwei Karten: auf der einen Karte steht eine Frage oder eine Worterklärung, auf der anderen eine Lernvokabel;
- Teilnehmende stellen anderen im Kurs die Frage bzw. lesen die Begriffserklärung auf einer ihrer Karten vor. Der/die Teilnehmende, die die Karte mit dem passenden Begriff hat, meldet sich und liest den Begriff vor. Zur Kontrolle können sowohl die Begriffserklärung als auch der Begriff noch einmal vorgelesen werden.
- Anschließend schreiben die Teilnehmenden die für sie unbekanntesten Wörter samt dazu gehörigen Erklärungen auf.

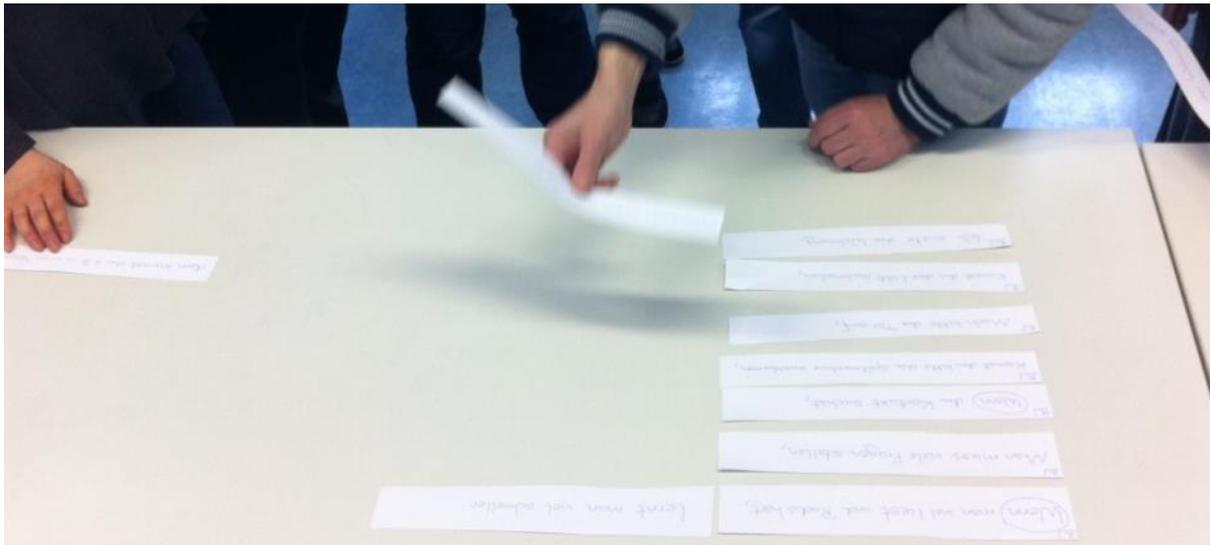
graue Wolken über einem Feuer oder von Zigaretten	der Experte	dem Vermieter schreiben, man braucht die Wohnung nicht mehr
Regeln, was Mieter und Vermieter machen müssen, was sie dürfen und was nicht	die Hausordnung	der Rauch
die Kündigung	eine Person weiß alles über ein bestimmtes Thema	u.v.a.

¹¹ <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/srp3-lesetexte-L02.pdf> Letztes Abrufdatum 13.06.2015

Weitere Beispiele sind im Kapitel [7.4. Textkompetenz: Lesen](#) beschrieben.

Variationsreiche Hausaufgabenkontrolle

Als Hausaufgabenkontrolle empfiehlt sich, die in der Hausaufgabe gestellte Aufgabe anders zu gestalten. Beispiel: Die Aufgabenstellung der Hausaufgabeübung besteht darin, passende Konnektoren, z.B. „wenn“ oder „als“, einzusetzen. Man nimmt dieselben Beispielsätze und macht daraus eine Zuordnungsübung: Teilsätze werden auf Papierstreifen geschrieben. In Gruppen- oder Paararbeit puzzeln die Teilnehmenden, welche Teilsätze zusammen passen.



Als weitere Umgestaltungsmöglichkeiten bietet es sich an:

1. die vervollständigte Aufgabe als Lückentext anzubieten;
2. aus den vervollständigten Sätzen eine Orthografie-Aufgabe zu konzipieren;
3. Hausaufgabe als Laufdiktat anzubieten.

9. Abschließende Empfehlungen

Im Interesse einer nachhaltigen und erfolgreichen Gestaltung des Lern- und Lehrprozesses sollten vom Integrationskursträger folgende Maßnahmen ergriffen werden:

- Kursleiterfortbildungen sowie ein regelmäßiger fachlicher Austausch zwischen Förderkurslehrkräften unter pädagogischer Betreuung eines/r hauptamtlichen Pädagogen/in;
- eine durchgehende sozial-pädagogische Betreuung für Teilnehmende;
- Lern- und Bildungsberatung für Teilnehmende.

Als Instrument der Qualitätssicherung werden an der Volkshochschule Frankfurt **Hospitationen** durch hauptamtliche Pädagog/-innen eingesetzt. Diese fördern einen intensiven fachlichen Austausch unter den Kolleg-/innen und tragen dazu bei, eigene Lehrstrategien zu re-

flektieren, sie auf ihre Brauchbarkeit kritisch zu überprüfen und gemeinsam neue zielgruppengerechte Lösungen zu entwickeln. Ebenfalls werden **kollegiale Hospitationen** bei erfahrenen Kursleitenden jederzeit begrüßt und unterstützt.

Um die Kontinuität des Lernens zu wahren, sollen die Integrationskursteilnehmenden rechtzeitig über weitere Bildungsmöglichkeiten (berufsbezogene Kurse, Praktika im Anschluss an den Integrationskurs) informiert und individuell beraten werden. Eine **sozialpädagogische Betreuung** und eine **Bildungsberatung** sind angesichts der vielfältigen Problemlagen der Teilnehmenden unbedingt erforderlich.

10. Literaturverzeichnis

Fachliteratur

1. Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland. Handreichungen für Einstufende. 1. Auflage. Goethe-Institut, München, 2007
2. Equal-Projekt „Deutsch für Flüchtlinge“. Augsburg, München, Saarbrücken, 2007 vom AGEFSaar, dem Caritasverband, Integration durch Sprache e.V. und dem Trägerkreis minderjähriger Flüchtlinge.
3. Marion Grein: Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning, 2013.
4. Utz Maas: Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. Grazer Linguistische Studien 73, 2010.
5. Udo Ohm: Sprache lernen und erwerben. Copyright: Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache, 2015. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20491362.html>. Abrufdatum: 11.06.2015.
6. Christa Röber: Die Orthografie als Lehrmeisterin im Spracherwerb. Zur didaktischen Bedeutung des Orthografieerwerbs im DaZ-Unterricht für die Aneignung sprachlicher Strukturen. DaZ 2/2012.
7. Ralf Schulze, P. Alexander Freund, Richard D. Roberts (Hgs.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen, 1. Auflage, 2006. URL: <http://www.hogrefe.de/programm/emotionale-intelligenz.html> , Abrufdatum 22.05.2015.

Lehr- und Nachschlagewerke

8. Berliner Platz 2 NEU. Deutsch im Alltag. Lehr- und Arbeitsbuch Teil 1 von Christiane Lemcke, Lutz Rohrmann, Theo Scherling in Zusammenarbeit mit Susan Kaufmann, Margret Rodi. Klett-Langenscheidt Verlag GmbH, Stuttgart, 2010.
9. <http://www.duden.de/rechtschreibung>. Letztes Abrufdatum 15.06.2015.
10. Duden – So schreibe ich fehlerfrei, Übungsblock 3. Klasse, Bibliographisches Institut, Berlin; Duden Verlag, 2012.
11. Duden – Einfach klasse in Deutsch, Richtig schreiben, Übungsblock 4. Klasse, Bibliographisches Institut, Berlin; Duden Verlag, 2012.
12. Duden – So schreibe ich fehlerfrei in der Grundschule, Bibliographisches Institut, Berlin; Duden Verlag, 2012.

13. Ernährung. Ein Themenheft für junge Erwachsene und Bildungsanbieter. URL: <http://www.chancen-erarbeiten.de/?id=261> , Letztes Abrufdatum: 19.06.2015.
14. Klett – Sicher ins Gymnasium Deutsch 3. Klasse. Der komplette Lernstoff: Das Übungsbuch für den Übertritt. Klett Lerntraining, Stuttgart. 1. Auflage, 2013.
15. Klett – Mein großes Trainingsbuch Deutsch 3. Klasse: Die kleinen Lerndrachen Grundschule. Klett Lerntraining, Stuttgart. 1. Auflage, 2012.
16. Schritte plus 3. Kursbuch + Arbeitsbuch mit Audio-CD zum Arbeitsbuch und interaktiven Übungen von Andreas Tomaszewski, Daniela Niebisch, Silke Hilpert, Franz Specht, Monika Reimann, Sylvette Penning-Hiemstra. Hueber Verlag GmbH & Co. KG, 2010.

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns ganz herzlich bei den Teilnehmenden des Pilot-Förderkurses für ihre aktive und engagierte Mitarbeit und ihre interessanten Unterrichtsbeiträge bedanken.

Außerdem danken wir dem Fachbereich Sprachen der Volkshochschule Frankfurt für die zur Verfügung gestellten Zeit- und Personalressourcen und dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge für inhaltliche Anregungen.