

Hinweise zur Beobachtung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Grund- und Basisstufe resp. im Kindergarten und in der 1./2. Klasse

Inhaltsverzeichnis

1	Allgemeines zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache	2
1.1	Wortschatz	2
1.2	Formenlehre	3
1.3	Wortbildung	3
1.4	Mundart und Hochdeutsch	4
2	Hinweise zur gesprochenen Sprache von DaZ-Lernenden	4
3	Hinweise zum Schreibenlernen von DaZ-Lernenden	5
4	Hinweise zum Lesenlernen von DaZ-Lernenden	6
5	Der Grammatikerwerb	7
5.1	Verb	8
5.2	Nomen, Pronomen und Adjektiv	8
5.3	Satzbau	9

Achtung: Im Folgenden werden die besonderen Herausforderungen, mit denen sich Lernende des Deutschen als Zweitsprache konfrontiert sehen, erläutert. Die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern nicht-deutscher Muttersprache wird allerdings mit ein und denselben Rastern realisiert.

1 Allgemeines zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache

Beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch hängt das Erreichen von bestimmten Kompetenzniveaus weniger als in der Erstsprache vom Alter des Kindes ab, sondern erheblich von der Dauer und Intensität des Zweitspracherwerbs. Die Dauer des Zweitspracherwerbs kann jedoch nicht mit der Dauer des Aufenthalts in der Schweiz gleichgesetzt werden. Viele Kinder, die in der Schweiz geboren werden und aufwachsen, beginnen erst Deutsch zu lernen, wenn sie in den Schweizer Kindergarten eintreten.

Bei solchen Kindern der „zweiten Generation“ wirkt sich das Ausmass der Kenntnisse in der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb aus: Je differenzierter die erste Sprache bereits erworben ist, desto leichter fällt der Erwerb der zweiten. Sind in der Erstsprache jedoch nur rudimentäre Kenntnisse vorhanden, wird der Zweitspracherwerb dadurch beeinträchtigt. Die notwendigen Ausdifferenzierungen von Wortschatz und Grammatik sowie auch kommunikative Spielregeln müssen zunächst in der deutschen Sprache erworben werden.

Es empfiehlt sich daher, bei Unsicherheit den Entwicklungsstand in der Erstsprache durch Fachleute abklären zu lassen. Besonders bei neu zugezogenen Kindern ist es notwendig, das Einstufungsverfahren durch eine Abklärung der Ressourcen zu ergänzen, die das Kind in seiner Herkunftssprache mitbringt, und die Frage abzuklären, ob, wo und wann es bereits eingeschult wurde.

Last but not least gilt: Das zentrale Antriebsmoment der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache ist die Integration fremdsprachiger Kinder in die Gemeinschaft der Deutsch-Sprechenden.

1.1 Wortschatz

Eine noch nicht voll ausgebaute Lernersprache zeichnet sich u. a. durch einen eingeschränkten Wortschatz mit ein bis zwei Ausdrücken pro Wortfeld aus. Diese werden stark verallgemeinert eingesetzt: gehen für jede Art von Bewegung; Tasche für alles, was man mit sich tragen kann, um etwas darin zu transportieren, also Korb, Rucksack, Tüte etc.. Die Einschränkung betrifft auch die Funktionswörter: bei den Präpositionen meist *in, bei, und, mit*, bei den Konjunktionen *und* sowie *aber*. Präpositionen und Pronomen können auch einfach ausfallen, entweder weil sie noch nicht erworben wurden oder weil sie als inhaltlich nicht relevant eingestuft werden, z.B. **Ich gehe Hause¹* statt *Ich gehe nach Hause*.

Der verbale Wortschatz kann auf einen völlig anderen Erwerbsstand hindeuten als der nominale (Nomen und Adjektive). Manche Kinder eignen sich die Verben zügiger an als die Nomen, weil man mit einem alltagsgemässen verbalen Wortschatz, ergänzt durch einige

¹* bezeichnet normfremde Formen.

hinweisende Pronomen und Partikeln z.B. *Der da!* – *Das hier!*, in vielen Situationen zurechtkommt. Deswegen sollte man vom Umfang des verbalen Wortschatzes nicht auf den nominalen schliessen oder umgekehrt, sondern beide Bereiche unabhängig von einander betrachten.

1.2 Formenlehre

Das Deutsche kennt fünf verschiedene Möglichkeiten der Pluralbildung, wobei die Endung *-en* (z.B. *Bär-en*) am häufigsten genutzt wird. Während Deutschschweizer Kinder die gängigen Regeln der Pluralbildung im Kindergartenalter oder spätestens bei Schuleintritt beherrschen, ist dies bei Mehrsprachigen oft nicht der Fall. Sie können u.a. falsche Pluralformen verwenden oder Ein- und Mehrzahl beim Nomen verwechseln.

Die Formenlehre gehört zu den Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache, wobei die Formenlehre des Hochdeutschen komplexer ist als diejenige der Mundart. Die Mundart unterscheidet beispielsweise nicht zwischen den Formen des Nominativs und des Akkusativs. (z.B. *Das isch dä Bueb. Kennsch du dä Bueb?* versus *Das ist der Bub. Kennst du den Buben?*). Besonders schwierig zu beherrschen sind auch die Fallendungen von Nomen und Pronomen im Singular sowie die verschiedenen Adjektivdeklinationen z.B. *der grosse Mann; ein grosser Mann*. Vor allem maskuline Nomen und Pronomen im Dativ und Akkusativ sind sowohl für Deutschschweizer Kinder wie für Mehrsprachige mit Migrationshintergrund eine grosse Herausforderung. Sind die deutschen Deklinations- und Konjugationsformen noch nicht gesichert genug erworben, macht sich dies sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben bemerkbar. So werden beispielsweise Plural- oder Akkusativendungen entweder nicht gebildet oder aber übergeneralisiert (z.B. **Er fängt eine Fische. – *Den roten Bleistift gehört mir.*).

1.3 Wortbildung

Die Wortbildung des Nomens gibt in einigen Fällen Aufschluss über das grammatische Geschlecht: Ableitungen auf *-ung*, *-keit*, *-heit*, *-in* sind beispielsweise immer weiblich: *die Hoffnung, die Fröhlichkeit, die Schönheit, die Freundin*. Wenn Kinder mit Migrationshintergrund solche Gesetzmässigkeiten noch nicht erworben haben, drückt sich dies in einer grossen Unsicherheit aus. Entweder wird ein Geschlecht verallgemeinert oder die Artikel wechseln zwischen zwei bis drei grammatischen Geschlechtern hin und her (z.B. *ein Fisch – *eine Fisch – *das Fisch*). Auf die Aneignung des grammatischen Geschlechts ist deshalb frühzeitig zu achten: Unbekannte Nomen sollten immer gleich mit dem richtigen Artikel gelernt werden.

Auch die Wortbildung des Verbs birgt eine besondere Schwierigkeit in sich. Einige abgeleitete Verben des Deutschen sind trennbar (z.B. *einpacken*), andere nicht (z.B. *übersetzen*). Trennbar bedeutet, dass der Verbzusatz bei den Personalformen dann am Ende eines Hauptsatzes steht, wenn der Verbzusatz in der Grundform die Hauptbetonung trägt (z.B. *einpacken: Ich packe das Geburtstagsgeschenk für Petra in rotes Seidenpapier ein.*) Diese Gesetzmässigkeit beherrschen nur fortgeschrittene Lernende des Deutschen als Zweitsprache.

Ein Kind in den Anfangsstadien des Zweitspracherwerbs sagt oder schreibt: **Ich einpacke das Geschenk.*

1.4 Mundart und Hochdeutsch

Das funktional getrennte Nebeneinander von Mundart und Hochdeutsch ausserhalb, besonders aber innerhalb der Schule hat für den Zweitspracherwerb negative Konsequenzen: Code-Switching — der Wechsel zwischen Mundart und Standardsprache — wird von den meisten Lehrkräften gern genutzt, beispielsweise um schwierige Ausdrücke zu erklären oder um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu erlangen. Code-Switching beeinträchtigt jedoch den Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund. Selbst Kinder, die in der Schweiz geboren oder seit Jahren hier wohnhaft sind, können Mundart und Standardsprache nur schwer unterscheiden. Sie sind sich der richtigen Formen nicht sicher und vermengen in gesprochener und geschriebener Sprache dialektale und hochsprachliche Elemente zu einem Mischcode, der sich vom Hochdeutsch Deutschsprachiger qualitativ wie quantitativ deutlich unterscheidet. Dies zeigt sich beispielsweise in Schreibungen, die bei deutschsprachigen Kindern des gleichen Alters undenkbar wären (z.B. *Du zeichnisch ein Baum; niejemer; epis; nüme* (für nicht mehr); *fili Freundin und Freund.*)

Manche Dialektformen sind wenig auffällig, wie ein unterschiedliches grammatisches Geschlecht (*der/die Butter*) oder eine Pluralendung (*fili*). Manche Formen scheinen aus deutschsprachiger Sicht jedoch augenfällig und werden von Anderssprachigen dennoch nicht als dialektal wahrgenommen (*epis*).

Damit Kinder mit Migrationshintergrund eine Chance haben, eine hinreichende Sicherheit in der Schulsprache Hochdeutsch zu entwickeln, empfiehlt es sich, auf Code-Switching zu verzichten und sowohl in der formellen Unterrichtskommunikation wie auch bei spontanen und persönlichen Äusserungen Hochdeutsch zu sprechen.

2 Hinweise zur gesprochenen Sprache von DaZ-Lernenden

Zur Aussprache Die phonologische Bewusstheit wird durch die jeweilige Herkunftssprache geprägt und ist bei fremd- und mehrsprachigen Kindern entsprechend anders strukturiert. Ein Beispiel: Von Kindern mit romanischer Herkunftssprache (z.B. Französisch oder Portugiesisch) wird das anlautende *h*- häufig nicht wahrgenommen, weil dieser Laut in ihrer Erstsprache nicht vorkommt. Sie sprechen das *h*- deshalb gar nicht aus oder wenden es — als typische Phase des Lernprozesses — auch dann an, wenn es gar nicht vorkommt (Übergeneralisierung: **Hauto* statt *Auto*). Welche lautlichen Strukturen aus der Erstsprache beim Deutschlernen übernommen werden, ist im Einzelfall schwer vorhersehbar. Die korrekte Artikulation der deutschen Laute sollte trainiert werden, da artikulatorische Schwierigkeiten auch zu Fehlern beim Schreiben führen können.

Zum Wortschatz und zur Gesprächsteilnahme Selbstverständliche sprachliche Routinen, derer man sich in alltäglichen Dialogen bedient (jemanden begrüßen, um etwas bitten, sich bedanken, sich entschuldigen u.a.m.) müssen in der Zweitsprache Schritt für Schritt erworben werden. Es kommt öfter vor, dass ein Kind ohne Deutschkenntnisse ein Vierteljahr lang schweigt, die neue Sprache in sich aufnimmt und irgendwann unvermittelt zu sprechen beginnt. Ein solches Kind sollte nicht zum Sprechen gezwungen werden. Ein gutes und motivierendes Sprachvorbild — mit Vorteil in der Standardsprache — ist hingegen unerlässlich. Fremdsprachige greifen mangels eingeschränkter verbaler Möglichkeiten gern zu nicht-sprachlichen und hinweisenden (deiktischen) Mitteln z.B. *Das da!*. Hier sollte die Lehrperson zunächst einfache, dann komplexere sprachliche Alternativen anbieten. Sie kann dem Kind gegenüber Handlungen und Ereignisse ausführlich begleitend kommentieren und in Beschreibungen und Erklärungen auf einen Informationsüberschuss (Redundanz) achten, so dass das Verständnis mehrfach gestützt wird.

3 Hinweise zum Schreibenlernen von DaZ-Lernenden

Für die Schreibentwicklung von Bedeutung sind die in den einleitenden Gedanken zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache bereits erläuterten Aspekte zu ‚Wortschatz‘, zu ‚Formenlehre und Wortbildung‘ sowie die Tatsache, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, mit Mundart und Hochdeutsch konfrontiert sind.

Zur Grammatik Das Schreibenlernen von DaZ-Kindern steht in enger Beziehung zum Entwicklungsstand der Lernergrammatik. Die DaZ-Erwerbsstufen 1 bis 3 zum Verb, Nomen und Satzbau, die in den Teilkapiteln 5.1 bis 5.3 dargestellt sind, haben auch für die Schriftlichkeit Gültigkeit. Entsprechend sollten Beobachtungen zur Grammatik die Einschätzung der Schreibentwicklung nach dem vorliegenden Raster ergänzen.

Zur Schrift Wurde das Kind bereits in einem anderen Land in einer lateinischen Schrift alphabetisiert, hat es möglicherweise eine andere Schreibschrift erlernt. In manchen Ländern — auch europäischen (z.B. in Portugal) — erlernen Kinder vor der Druckschrift eine verbundene Schrift.

Möglicherweise wurde das Kind in einer anderen Buchstabenschrift als der lateinischen (z.B. in der kyrillischen) alphabetisiert und der Erwerb der deutschen Schrift bedingt ein eigentliches Umlernen.

Zur Laut-Buchstaben-Zuordnung Die inkonsequente Laut-Buchstaben-Zuordnung (*k* lässt sich im Deutschen auf 8 verschiedene Arten schreiben, *e* steht für mindestens 4 verschiedene Lautwerte) ist zwar keine Spezialität des Deutschen, es gibt jedoch Sprachen mit einer besseren Entsprechung von Buchstaben und Lauten (z.B. das Türkische). Für Kinder, die bereits in der Muttersprache alphabetisiert worden sind, ist der Umgang mit mehrdeutigen Laut-Buchstaben-Zuordnungen besonders schwierig. Ausserdem werden Laute, die

auch das Deutsche kennt, in andern Sprachen mit anderen Buchstaben ausgedrückt (z.B. *dt. sch- – ital. sci-/e-*).

Zur Lautung Es gibt Laute und Lautkombinationen im Deutschen, die in anderen Sprachen nicht vorkommen oder selten sind, z.B. das anlautende *h*. Was nicht gesprochen wird, wird beim Hören nicht wahrgenommen und kann deswegen seinen Niederschlag auch nicht in der Schreibung finden, wenn der Lauterwerb noch nicht weit genug fortgeschritten ist: z.B. *Aus* statt *Haus*. Es ist wichtig in solchen Fällen zu beachten, dass das Lautinventar der Zielsprache Deutsch vom Lautinventar der Herkunftssprache abweichen kann. Im Deutschen wird zwischen Lang- und Kurzvokalen unterschieden, was nicht in allen Herkunftssprachen der Fall ist. Da Lang- und Kurzvokale in der Schreibung im Deutschen markiert sein können, z.B. *Saal* oder *nie* bzw. *kommen* oder *schnell*, muss das Bewusstsein für Längen und Kürzen gegebenenfalls trainiert werden.

4 Hinweise zum Lesenlernen von DaZ-Lernenden

Einschulungsalter In der Schweiz werden Kinder im internationalen Vergleich relativ spät eingeschult. In anderen Kulturräumen beginnt der schulische Schrifterwerb schon mit 4 bis 6 Jahren. Für neu zugezogene Kinder gilt daher: Es können je nach Herkunft bereits Lesekompetenzen vorhanden sein. Möglicherweise beruhen diese jedoch auf einer anderen Schrift als der bei uns gebräuchlichen lateinischen Buchstabenschrift.

Text und Bild Bei einem Kind nicht-deutscher Erstsprache ist zu prüfen, inwiefern es in der Lage ist, die Bilder in Bilderbüchern oder andere Bildangebote zu entschlüsseln und die abgebildeten Situationen zu interpretieren. Es muss geklärt werden, ob dem Kind das Bildverstehen als Stütze beim Leseverstehen zur Verfügung steht.

Das *Lesen* von Bildern für Kinder aus anderen Kulturkreisen kann eine Verstehenshilfe, aber auch eine zusätzliche Herausforderung bedeuten. Die Sprache des Bildes muss erlernt werden. Stilisierungen, Schematisierungen von Figuren und Gegenständen, das Verhältnis von Vorder- und Hintergrund, der Wechsel der Perspektive, die Farbgebung u.a.m. können Missverständnisse hervorrufen. Hier ist sorgfältig abzuklären, ob das Kind mit der Ästhetik des Bildes zurechtkommt. Das Medium *Bilderbuch* ist zudem in manchen Kulturen bzw. sozialen Schichten nicht so verbreitet, wie die Lehrperson das von einer durchschnittlichen Schweizer Familie erwartet. Bei fremd- und mehrsprachigen Kindern, seien sie in der Schweiz oder im Ausland geboren, liegen möglicherweise keinerlei oder nur geringe Erfahrungen mit Bilderbüchern vor.

Buchstabenschrift und andere Schriften Die vorliegenden Ausführungen beziehen sich auf den Erwerb der lateinischen Buchstabenschrift. In diesem Sinne gelten sie nicht nur für die deutsche, sondern auch für andere Sprachen, welche die lateinische Schrift verwenden. Für Kinder, die bereits eine andere Buchstabenschrift (arabisch, kyrillisch) gelernt haben, stellt die Form der lateinischen Buchstaben und allenfalls die Laufrichtung der Schrift von

links nach rechts eine Herausforderung dar. Das Arabische z.B. kennt zudem nur Konsonantenbuchstaben. Vokale werden nicht durch eigenständige Buchstaben dargestellt. Manche asiatischen Sprachen (z.B. Chinesisch, Japanisch, nicht aber Indonesisch oder Thai) bedienen sich einer Silben- oder Wortsilbenschrift, d.h. ein Zeichen steht entweder für eine Silbe oder für ein ganzes Wort. Wenn ein Kind eine solche Schrift in ihren Grundzügen bereits erlernt hat, kann es zwar in seiner Herkunftssprache lesen, das Prinzip der Buchstabenschrift bzw. der Verschriftung von Einzellauten ist ihm aber noch unbekannt.

Wortschatz Beim Lesen ist der Umfang des passiven Wortschatzes für die Verstehensleistung entscheidend. Wörter, die man nicht kennt, kann man beim Lesen auch nicht wieder erkennen. Deshalb ist es für DaZ-Kinder sehr wichtig, die Wörter eines Lesetextes zuerst im Gespräch zu klären. Eine Vertrautheit mit den Regeln der Wortbildung des Deutschen (Vorsilben wie *ver-*, *zer-*, *un-* etc.; Nominal- und Adjektivendungen wie *-keit*, *-heit*, *-lich* oder *-ig*) ist ebenfalls abhängig vom Entwicklungsstand des Deutschen als Zweitsprache allgemein.

Satzbau Für die Satz- und Textbedeutung gilt das gleiche wie für die Versprachlichung der Wortbedeutung. Komplexen Aussagen liegt meist ein komplexer Satzbau mit verschiedenen Satzteilen oder gar verschiedenen Haupt- und Nebensätzen zu Grunde. Dies kann eine beträchtliche Herausforderung darstellen. Komplexe Strukturen wird das Kind nur dann detailliert aufschlüsseln und verstehen können, wenn es sie bereits selbst erworben hat. Allerdings ist beim Lesen oft ein globales Verstehen wichtiger als das vollständige Verstehen sämtlicher Details. DaZ-Kinder sollen deshalb auch versuchen, durch Weiterlesen Verständnisprobleme zu bewältigen.

5 Der Grammatikerwerb

Im Bereich der Lernergrammatik des Deutschen lassen sich gestufte Erwerbsverläufe generell und relativ altersunabhängig darstellen. Diese Stufung ist jedoch nicht mit der vierstufigen Skala zur Beobachtung der Kompetenzen in der Erstsprache zu verwechseln.

Es lassen sich drei Teilbereiche des Grammatikerwerbs isolieren:

- die Bildung und Verwendung von einfachen und zusammengesetzten Formen des Verbs,
- das Nomen mit seinen Begleitern bzw. Stellvertretern und allfälligen (attributiven) Adjektiven,
- der Satzbau.

Im Folgenden werden die Entwicklungsstufen des Grammatikerwerbs kurz skizziert und mit Beispielen illustriert.

Es ist überdies zu beachten, dass

- Lernende zwischen verschiedenen Stufen schwanken und dass Strukturen lange Zeit instabil sein können,
- die einzelnen Bereiche sich nicht gemeinschaftlich weiterentwickeln, sondern jeder Bereich einer eigenen Dynamik folgen kann. D.h. es gibt Kinder, die beim Verb sehr schnell vorankommen und beim Nomen lange Zeit auf Stufe DaZ 1 verharren oder umgekehrt.
- Kinder erwerben auch sogenannte Chunks, das sind fixe, grammatikalisch korrekt gebildete Wortfolgen. Solche Wortfolgen sind für diagnostische Schlüsse nicht relevant.

5.1 Verb

Stufe DaZ 1:

- Kein Verb (Nullstufe) oder
- Infinitiv anstelle der Personalform: *er *gehen*.
- Personalformen: nur 1. und 3. Person Einzahl (ohne Vokalwechsel: *er *seht*).
- Vereinzelt 1. und 3. Plural: *wir spielen, sie essen*.

Stufe DaZ 2:

- Weitere Personalformen: *du spielst, ihr holt*.
- Bei zusammengesetzten Verbformen: Hilfsverb ist instabil und wechselt: *ich *haben/bin gegangen*.
- Verwendung von Modalverben in der Personalform: *wir müssen gehen*.
- Erste regelmässige Formen des Partizip II: *sie hat geliebt, sie hat *gegibt*.

Stufe DaZ 3:

- Partizip II und Präteritum: Es werden regelmässige/schwache Formen normgerecht gebildet, aber auch übergeneralisiert (*sie *gibte*) und in fortgeschrittenerem Stadium von korrekten unregelmässigen/starken Formen abgelöst (*sie gab*).

5.2 Nomen, Pronomen und Adjektiv

Stufe DaZ 1:

Nur ein grammatisches Geschlecht (meistens weiblich), keine Fallmarkierung, keine Mehrzahl: **viel Mensch*.

Stufe DaZ 2:

Das grammatische Geschlecht und der Fall werden scheinbar beliebig gesetzt: *Das ist *meine bestes Freund.*

Die Mehrzahl ist instabil: *zwei *Bub / Buben.*

Stufe DaZ 3:

Die Mehrzahl ist grösstenteils stabil. Grammatisches Geschlecht und Fall sind beim Nomen, beim Begleiter bzw. beim Stellvertreter des Nomens und beim Adjektiv teilweise korrekt, aber noch nicht stabil: *Der Ball gehört *meine beste Freund. Mein Freund spielt Fussball.*

5.3 Satzbau

Stufe DaZ 1:

- Einfache und unvollständige Hauptsätze: *(Wir) essen. Sie (ist) hungrig.*

Stufe DaZ 2:

- Erweiterte und möglicherweise unvollständige Hauptsätze: *Sie (ist) hungrig heute.*
- Vielfach bevorzugte Wortstellung: Subjekt – verbaler Teil – Objekt: *Wir essen Brot.*
- W-Fragen und Entscheidungsfragen: **Wo die Milch ist? – Wo ist die Milch?*

Stufe DaZ 3:

- Fragesatz: *Ist er hungrig?*
- Verbaler Rahmen: *Ich habe ein Reh gesehen.*
- Erststellung von Orts- und Zeitangaben mit oder ohne Beachtung der Verbzweitstellung im Hauptsatz: **Heute ich höre Musik. – Heute höre ich Musik.*
- Haupt- und Nebensätze: *Ich esse Brot, *weil ich bin hungrig.*