

PETER WEBER

# Visualisierung grammatischer Elemente und Strukturen im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht an beruflichen Schulen

## Visualization of Grammatical Elements and Structures in German as a Second Language (GSL) Lessons at Vocational Schools

**KURZFASSUNG:** Im Deutsch als Zweitsprache-(DaZ)Unterricht an beruflichen Schulen lernen jugendliche Neuzugewanderte die Grundlagen der deutschen Sprache. Aus der Heterogenität dieser Gruppe von Lernenden ergibt sich einerseits die Notwendigkeit, Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern zu unterstützen, die über keine oder nur geringe schulische Vorbildung verfügen und sich schwertun, eine neue Sprache zu erwerben. Andererseits sind aber auch Schülerinnen und Schüler zu fördern, die über Fähigkeiten verfügen, eine mehrjährige schulische Weiterqualifizierung zu absolvieren. Im Folgenden werden Überlegungen angestellt, wie bei der Grammatikvermittlung – einem wichtigen Teilbereich des DaZ-Unterrichts – die etablierten Methoden gewinnbringend erweitert werden können. Das Visualisierungssystem Satzleiste<sup>light</sup> scheint geeignet, den Erwerb grammatischer Kompetenzen individualisiert sowohl auf basaler als auch auf weiterführender Ebene zu unterstützen und so den Ansprüchen von Lernenden mit sehr unterschiedlichem Unterstützungsbedarf Genüge zu tun.

**Schlagworte:** berufliche Schulen, jugendliche Neuzugewanderte, Heterogenität, Grammatikdidaktik, DaZ-Unterricht, Visualisierung, Satzleiste<sup>light</sup>

**ABSTRACT:** In German as a second language (GSL) lessons at vocational schools, young immigrants learn the basics of the German language. The heterogeneity of this group requires a support of the learning process(es) of those who have little or no previous schooling and find it difficult to acquire a new language. At the same time, students who are skilled enough to complete further years of schooling need to be supported. In this chapter, we describe how established methods can be profitably expanded in the field of grammar teaching – an important part of GSL lessons. The Satzleiste<sup>light</sup> visualization tool is a suitable instrument for supporting the acquisition of grammatical skills in an individualized way at both a basic and advanced level. It thus addresses the needs of learners with different support requirements.

**Keywords:** vocational schools, young new immigrants, heterogeneity, the teaching of grammar, DaZ instruction, visualization tool, Satzleiste<sup>light</sup>

## 1. Einführung

Der DaZ-Unterricht trägt – zusammen mit anderen Fächern in den Vorbereitungsklassen der beruflichen Schulen – dazu bei, die sprachlichen Grundlagen zu schaffen, die neuzugewanderte Jugendliche benötigen, damit sie in das berufliche Schul- und Ausbildungssystem integriert sowie auf eine berufliche Tätigkeit vorbereitet werden können. Im Mittelpunkt steht dabei die Förderung der vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die nicht ohne den Aufbau von Wortschatz, den Erwerb grammatischer Kompetenzen und die Schulung der Aussprache erfolgen kann. Die Vermittlung und der Aufbau von grammatischen Kompetenzen ist ein zentraler Lernbereich, der über den Erfolg von Sprachlernprozessen mitentscheidet (Topalovic/Michalak 2015; Michalak/Ulrich 2018). Obwohl man davon ausgehen kann, dass die Visualisierung das Verständnis grammatischer Elemente und Strukturen vielen Schülerinnen und Schüler erleichtern kann, wird im herkömmlichen Sprachunterricht von dieser Lernhilfe bislang nur sparsam Gebrauch gemacht (Rödel 2019; Gretsche 2016; Hallet 2013). Die Satzleiste<sup>light</sup>, ein vor Kurzem erschienenes sprachdidaktisches Werkzeug, bietet eine Fülle von Anregungen für die grafische Darstellung von Phänomenen im Bereich der Grammatik. Im Folgenden werden Überlegungen angestellt, wie die Vorteile der Arbeit mit der Satzleiste<sup>light</sup> im DaZ-Unterricht an berufsbildenden Schulen genutzt werden können, wenn dort Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Sprachförderbedarf zusammenkommen.

Im Rahmen dieser Prüfung wird zunächst der DaZ-Unterricht an beruflichen Schulen hinsichtlich Schülerschaft und Unterrichtsziele charakterisiert (2). Da die Arbeit mit Lehrwerken im DaZ-Unterricht eine große Rolle spielt, wird anschließend exemplarisch *Pluspunkt Deutsch* in Bezug auf die Grammatikeinführung, auf die Visualisierung grammatischer Strukturen und auf die angebotenen Grammatikübungen beleuchtet (3). Im Vergleich dazu werden dann die Besonderheiten der Visualisierung grammatischer Elemente mithilfe der Satzleiste<sup>light</sup> dargestellt (4), bevor abschließend die Frage beantwortet wird, wie die Satzleiste<sup>light</sup> im DaZ-Unterricht an beruflichen Schulen Verwendung finden kann (5).

## 2. DaZ-Unterricht an beruflichen Schulen

Es ist davon auszugehen, dass der DaZ-Unterricht an beruflichen Schulen durch eine große Heterogenität der Lernenden geprägt ist. In einer Untersuchung hat die TUM School of Education 2015 neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene in Berufsintegrationsklassen in Bayern zu ihren Sprach- und Bildungsbiografien befragt und über 500 Antworten ausgewertet. Dabei war

[...] in erster Linie Vielfalt statt Gleichheit zu erkennen. 44 Heimatländer mit ganz unterschiedlichen Bleibeperspektiven in Deutschland, 55 Muttersprachen, zwischen null und 17 Jahren Schulerfahrung in der Heimat, Analphabetismus versus universitäre Hochschulbildung und ein Berufswunschspektrum, das sich mit 78 unterschiedlichen Berufen in unterschiedlichen Branchen weit ausdifferenziert. (Baumann/Riedl 2016, 127)

Diese Heterogenität der Schülerschaft ist auch in vergleichbaren Klassen in NRW zu finden. Neuzugewanderte Jugendliche über 16 Jahre, die noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse für den Besuch von Regelklassen verfügen, besuchen hier – entsprechend einem Erlass des Ministeriums für Schule und Bildung NRW (MSB) – die Internationalen Förderklassen (IFK) an Berufskollegs (MSB 2018; MSB 2023). Sie werden außer im Fach *Deutsch/Kommunikation* auch in Fächern des berufsbezogenen Lernbereichs unterrichtet (MSW 2000). Zu den Zielen des Bildungsganges gehören nämlich die Vermittlung beruflicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und die berufliche Orientierung, damit die Jugendlichen Kompetenzen für die Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung oder einer Erwerbstätigkeit aufbauen können (Weber 2017, 2018). Aufgrund dessen gehört zu den Aufgaben des DaZ-Unterrichts nicht nur die Vermittlung der Alltagssprache Deutsch, sondern auch die Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen als Voraussetzung für den Berufs- und Fachsprachenerwerb. Angesichts der unterschiedlichen Lernbedürfnisse sind dabei die Unterrichtsziele zu differenzieren: Bei der kurzfristigen Vorbereitung auf die Integration in den Arbeitsmarkt benötigen die Schülerinnen und Schüler vor allem schnell wirksame Lernhilfen, mit denen die Grundlagen für eine gelingende Alltagskommunikation und eine erfolgreiche Arbeits- und Ausbildungsplatzsuche gelegt werden können. Bei der Vorbereitung auf längerfristige schulische Qualifizierung müssen Schülerinnen und Schüler dagegen auf höhere Anforderungen im Regelunterricht der weiterführenden Bildungsgänge durch den Ausbau bildungs- und fachsprachlicher Strukturen vorbereitet werden.

Zu den Aufgaben des DaZ-Unterrichts gehört eine systematische Vermittlung grammatischer Kenntnisse und Fertigkeiten, die dem jeweiligen Sprachentwicklungsstand der Lernenden angepasst ist. In den „Curriculare[n] Anforderungen Deutsch als Zweitsprache. Allgemein bildende Schulen“, veröffentlicht vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (MBWK SH), heißt es diesbezüglich:

Grammatische Regeln werden auch implizit (innerhalb einer Situation, automatisch, unbewusst) erlernt. Dies ist einerseits eine Ressource, kann aber auch zu Fehlern führen, die ohne systematische Aufarbeitung zu Fossilierungen werden. [...] Um diese Entwicklung zu verhindern, setzt der DaZ-Unterricht nicht auf die alleinige Wirkung eines Sprachbades, sondern auf eine sprachsystematische Bildung, die grammatische Strukturen und syntaktische Phänomene systematisch vermittelt und sprachliche Phänomene jeweils im Hinblick auf die Zone der nächsten Entwicklung bearbeitet. (MBWK SH 2018, 21)

Da neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern anfangs das Deutsche noch nicht als Unterrichtssprache zur Verfügung steht, sind ausführliche Erklärungen grammatischer Phänomene zunächst nicht möglich. Hier spielen Visualisierungen eine große Rolle.

Phänomene werden auf Metaebene betrachtet, beispielsweise die Kongruenz der Markierungen von Genus, Numerus und Kasus an Nomen und Artikeln. Da grammatische Regeln und Strukturen anfangs aufgrund des Fehlens einer gemeinsamen Sprache nicht erklärt werden können, werden reflexive Prozesse durch eine nonverbale Signalgrammatik angestoßen. Arti-

keln werden beispielsweise Farben zugeordnet und die Nomen entsprechend diesen Farben eingeordnet [...]. (MBWK SH 2018, 21)

Mit den wachsenden Sprachkenntnissen der Schülerinnen und Schüler wird – in Abhängigkeit von deren Lernverhalten – immer mehr ein Sprechen über Grammatik und die Einführung und Verwendung von Terminologie möglich.

Die Termini werden grundsätzlich mit angeboten, je nach Alter und schulischen Vorerfahrungen werden die Erwartungen an die aktive Nutzung jedoch differenziert. Während es Schülerinnen und Schüler gibt, für die eine Nutzung der Termini auch für die autodidaktische Weiterarbeit und das weitere Recherchieren eine Funktion als Hilfsmittel darstellt, werden andere vorrangig Zugänge nonverbaler Signalgrammatik nutzen und Termini müssen nicht zwangsläufig abrufbar sein. Mit Blick auf die Zentralen Abschlüsse werden die Fachbegriffe jedoch zwingend. (MBWK SH 2018, 21)

Der *Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/Vorbereitungsklassen an berufsbildenden Schulen Deutsch als Zweitsprache*, veröffentlicht vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK), gibt ebenfalls eine explizite, kontinuierliche und intensive Beschäftigung mit Grammatik vor. Dieser Lehrplan formuliert die Ziele der Grammatikvermittlung für drei aufeinander aufbauende Stufen der DaZ-Vermittlung wie folgt. In der ersten Etappe (Vorbereitung auf die schrittweise Integration in eine Regelklasse) kennen die Schülerinnen und Schüler „die grundlegenden grammatischen Begriffe, die den Zweitspracherwerb unterstützen“ (SMK 2017, 13). In der zweiten Etappe (Schrittweise Integration in eine Regelklasse) können die Lernenden „grammatische Formen erkennen und anwenden“ (SMK 2017, 24).

Es wird empfohlen, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler in der Erarbeitungsphase einer Lerneinheit die Möglichkeit zum selbstentdeckenden Lernen nach dem Muster *Sammeln – Ordnen – Systematisieren* (SOS) haben und danach das erworbene grammatische Wissen üben und anwenden können.

Als Grundmuster wird in drei Schritten gearbeitet: Neue grammatische Erscheinungen werden an Texten wahrgenommen, herausgehoben und erklärt; die verstandene Erscheinung wird geübt; das Geübte wird [...] angewendet. [...] Schriftliche Übungen zum Einsetzen, Umformen und Kombinieren gewinnen für das Grammatiklernen in der zweiten Etappe zunehmend an Bedeutung. Je nach Vorkenntnissen können die Anlage eigener grammatischer Schemata, Versuche eigener Regelformulierungen [...] sowie die eigenständige Benutzung eines einfachen grammatischen Nachschlagewerks hinzukommen. (SMK 2017, 26)

Grammatische Arbeit in der dritten Etappe [Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen] ist vorwiegend praktische Arbeit an unterrichtlichen Texten. Ausdrucks- und Verständnisschwierigkeiten sollten aufgegriffen, besprochen und gelöst werden. (SMK 2017, 44)

Im DaZ-Unterricht setzen sich Lernende also bewusst mit grammatischen Strukturen auseinander und sie verwenden bei der Reflexion auch Fachbegriffe. Sie tun dies, um neue Strukturen zu erwerben, zum Beispiel Konjugations- und Deklinationsformen.

Sie erwerben deklaratives Regelwissen in der Erwartung, dass es in implizites Wissen, das heißt praktische Sprachkompetenz umsetzbar ist. Zwar gehen in der Didaktik des kommunikativen Fremd- und Zweitsprachenunterrichts die Meinungen auseinander, ob Schülerinnen und Schüler grammatische Strukturen eher durch explizite Thematisierung, Instruktion und bewusst gelerntes deklaratives Regelwissen oder eher implizit durch Routinebildung erwerben, bei der prozedurales Wissen als unbewusstes, automatisiertes Können erworben wird. Man darf aber wohl davon ausgehen, dass im Zweitspracherwerb ähnlich wie beim Fremdsprachenlernen sowohl implizite als auch explizite Lernprozesse zum Erfolg führen können. Barkowski geht davon aus, „dass der Erwerb der grammatischen Eigenschaften von Fremdsprachen je nach Lerngegenstand und Lernertyp sowohl über Muster als auch über explizite Regelkenntnisse geschieht und dabei deduktive Lehrinstruktion ebenso wie induktiv erschließende Lerneraktivität das Mittel der Wahl sein kann“ (Barkowski/Krumm 2010, 109).

Im Folgenden wird untersucht, wie der in den Lehrplänen beschriebene Grammatikunterricht in Vorbereitungsklassen an berufsbildenden Schulen umgesetzt werden kann, wenn die Lerngruppen sowohl Schülerinnen und Schüler umfassen, die sich auf einen weiterführenden Schulbesuch vorbereiten wollen, als auch solche, die dieses Ziel nicht verfolgen.

### 3. Arbeit mit einem Lehrwerk im DaZ-Unterricht

Wenn Lehrkräfte im DaZ-Unterricht an beruflichen Schulen – neben situativ angepassten Arbeits- und Übungsformen sowie anderen Lernaktivitäten – kontinuierlich ein Lehrwerk verwenden, stellen sie damit ihren Schülerinnen und Schülern eine Fülle von Arbeitsmaterialien zur Verfügung, mit denen diese die Grundlagen der deutschen Sprache und Kenntnisse zu lebensweltlichen Themen systematisch erwerben können. Ein Lehrwerk besteht nämlich häufig aus einem Materialpaket, das ein Aufgaben- und ein Übungsbuch sowie eventuell weitere Lernhilfen umfasst, wie zum Beispiel Audio-dateien zur Förderung des Hörverstehens. Oft gibt es auch ein passendes Lehrerhandbuch mit didaktischen Hinweisen. Ein Lehrwerk bietet eine Auswahl an Lerninhalten auf der Grundlage eines Curriculums, die in klar strukturierten und reich bebilderten Lektionen präsentiert werden und für einen Unterricht mit unterschiedlichen Methoden aufbereitet sind. Die Intention eines solchen Lehrmittels ist es, über einen längeren Zeitraum genau definierte Sprachkompetenzniveaus anzubahnen.

Es gibt zwar zahlreiche Lehrwerke für den Deutschanfängsunterricht, die meisten sind jedoch für den DaF-Unterricht an allgemeinbildenden Schulen im Ausland oder für Integrationskurse für Erwachsene konzipiert. Adaptionen oder gar Neuentwicklungen für den DaZ-Unterricht in Deutschland gibt es kaum, Ausgaben speziell für berufsbildende Schulen sind äußerst selten. Im Folgenden wird *Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland. Ausgabe für berufliche Schulen* (Gahl/Karagiannakis et al. 2017; Gahl/Lang et al. 2017) betrachtet, da es sich hierbei um ein Lehrwerk handelt, das speziell für den DaZ-Unterricht an beruflichen Schulen vorgesehen ist. Nach einem Überblick über die

dort behandelten Themen und die vermittelten grammatischen Inhalte werden die Art der Grammatikeinführung (3.1), die Formen der Visualisierung grammatischer Strukturen (3.2) und der Vorrat an Übungen zur Grammatik (3.3) beschrieben, um später fragen zu können, wie sich in diesen Kontext die Arbeit mit der Satzleiste<sup>light</sup> integrieren lässt.

Der A1- und der A2-Band von *Pluspunkt Deutsch* stellen eine zielgruppenspezifische Überarbeitung der ersten beiden Bände eines dreiteiligen Lehrwerks für den Integrationskurs (A1-B1) dar, das Lernende auf den Deutschtest für Zugewanderte (A2/B1) vorbereitet. Lehrwerken, die für den Integrationskurs zugelassen sind, liegt ein klares sprachdidaktisches Konzept zugrunde. Sie basieren auf einem Curriculum, das das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) auf der Grundlage einer Bedarfsanalyse hat entwickeln lassen. Das Curriculum enthält einen Katalog der wichtigsten sprachlichen Handlungen, die die Lernenden mit dem Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe und der Integration in den Arbeitsmarkt in den für sie relevanten Praxisfeldern beherrschen und im Abschlusstest nachweisen müssen.

Für den Integrationskurs zugelassene Lehrwerke orientieren sich bei der Auswahl und Anordnung der Lerninhalte – wie viele andere DaF- und DaZ-Lehrwerke auch – am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER). Der GER macht die Sprachkompetenz von Lernenden verschiedener Sprachen dadurch vergleichbar, dass er Sprachhandlungen, die Menschen in bestimmten Situationen ausführen können sollen, sechs Niveaustufen zuweist. Da es in der Liste der Sprachhandlungen keine Hinweise gibt, wie in den einzelnen Sprachen der Erwerb dieser Kompetenzen verläuft, müssen die Autorinnen und Autoren von Lehrwerken im Bereich Grammatik entscheiden, in welcher Reihenfolge sie jeweils die Strukturen behandeln, die Lernende zur Realisierung von Sprachhandlungen auf den GER-Niveaus benötigen. Die Berücksichtigung der Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung ist hier bislang nicht Standard. Ein Hilfsmittel zur Entwicklung von kompetenzorientierten Lehrwerken in der Art von *Pluspunkt Deutsch* ist die Datenbank *Profile deutsch*, der man entnehmen kann, welche Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikativen Mittel den Anforderungen auf den Niveaustufen A1 bis C2 des GER entsprechen. Es handelt sich bei *Profile deutsch* also „nicht um eine Erwerbsgrammatik, die darstellen möchte, welche grammatischen Strukturen auf welchem sprachlichen Niveau von Lernenden erworben werden.“ (Rusch et al. 2013, 40) *Profile deutsch* möchte vielmehr nur einen Eindruck vermitteln, „welche sprachlichen Phänomene auf welchen Niveaus thematisiert werden können“ (Rusch et al. 2013, 154).

*Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland. Ausgabe für berufliche Schulen* ist für den Einsatz in Vorbereitungsklassen konzipiert. Da sich die Sprachlernbedürfnisse bei Integrationskursteilnehmenden und Schülerinnen und Schülern an beruflichen Schulen in vielen Bereichen berühren oder überschneiden, übernimmt das Lehrwerk in weiten Teilen die Themen des BAMF-Curriculums, berücksichtigt dabei aber das Alter und die Schulsituation der jugendlichen Lernenden. Im Zentrum der Aufgaben und Übungen steht zunächst die Entwicklung der vier Fertigkeiten, die Wortschatzarbeit und die Automatisierung wichtiger Redemittel und grammatischer Strukturen im Dialogtraining;

später dann die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen und die Vorbereitung auf den Fachunterricht.

Ein Blick auf die Kapitelthemen macht deutlich, in welchem Umfang die Schülerinnen und Schüler mit Informationen aus den Bereichen Alltag, Schule und Beruf konfrontiert werden (s. Tab. 1).

Tab. 1: Themen in *Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland*. Ausgabe für berufliche Schulen

A1	A2	B1 (Allgemeine Ausgabe)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Willkommen!</li> <li>• Menschen und Länder</li> <li>• Wohnen</li> <li>• Miteinander</li> <li>• Der Tag und die Woche</li> <li>• Guten Appetit!</li> <li>• Praktikum und Beruf</li> <li>• Gute Besserung!</li> <li>• Wege durch die Stadt</li> <li>• Unser Leben</li> <li>• Ämter und Behörden</li> <li>• Im Kaufhaus</li> <li>• Auf Klassenfahrt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebenswege</li> <li>• Medien</li> <li>• Wochenende</li> <li>• Schule</li> <li>• Am Arbeitsplatz</li> <li>• Wohnen</li> <li>• Feste feiern</li> <li>• Neue Chancen</li> <li>• Gesund leben</li> <li>• Ausbildungsplatzsuche</li> <li>• Unterwegs</li> <li>• Treffpunkte</li> <li>• Banken und Versicherungen</li> <li>• Freunde und Bekannte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frauen – Männer – Familie</li> <li>• Die digitale Welt</li> <li>• Der erste Eindruck</li> <li>• Damals, gestern, heute</li> <li>• Aus der Arbeitswelt</li> <li>• Wünsche</li> <li>• Reisen und Verkehr</li> <li>• Ein neuer Start</li> <li>• Natur und Umwelt</li> <li>• Gesund werden und bleiben</li> <li>• Politik und Gesellschaft</li> <li>• Wie wird es sein?</li> </ul>

Das Lernangebot, das das Lehrwerk macht, ist reichhaltig. Die Abfolge der 14 Kapitel im Schülerbuch A1 wird ergänzt durch vier Einschübe: Hier haben die Lernenden die Möglichkeit zur spielerischen Wiederholung des Gelernten und zur Einschätzung des Lernfortschritts. Jedes Kapitel beginnt mit der Nennung der zu erwerbenden sprachlichen Kompetenzen und dann einem bilderreichen Einstieg, der zum Sprechen und zur Aktivierung des Vorwissens anregt. Es folgen mehrere Seiten mit Texten, Dialogen und Aufgaben zum Hören, Sprechen, Lesen oder Schreiben. Hier werden neue grammatische Strukturen eingeführt, erarbeitet und in kommunikativen Kontexten geübt. Am Schluss jedes Kapitels stehen Sprechübungen zur Automatisierung des Gelernten und Zusammenfassungen oder Übersichten zu den behandelten Redemitteln und grammatischen Strukturen. Der Anhang des Lehrwerks bietet darüber hinaus Partnerseiten mit Wechselspielen, Phonetikübungen, Wortlisten und eine Zusammenstellung unregelmäßiger Verben.

Folgende Lerninhalte im Bereich Grammatik werden in den ersten drei Kapiteln behandelt (s. Tab. 2):

Tab. 2: Grammatikinhalt in den ersten drei Kapiteln des A1-Bandes *Pluspunkt Deutsch*

Kapitel 1	Kapitel 2	Kapitel 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alphabet</li> <li>• Aussagesätze</li> <li>• Fragepronomen (Wer? Wie? Woher? Was?)</li> <li>• Verben im Präsens (ich, du, wir, ihr, Sie)</li> <li>• formelle und informelle Anrede (du oder Sie?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verben im Präsens (er, sie, es, sie)</li> <li>• bestimmter und unbestimmter Artikel</li> <li>• Nomen im Singular und Plural</li> <li>• W-Fragen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja/Nein-Fragen</li> <li>• Akkusativ: bestimmter und unbestimmter Artikel</li> <li>• Negation mit <i>kein</i></li> <li>• Personalpronomen im Nominativ</li> </ul>

Schon dieser kurze Ausschnitt aus dem Stoffverteilungsplan des ersten Bandes zeigt, dass hier die Auswahl der Grammatikthemen umfangreich und detailliert ist, und mehrere Themen in einer Lerneinheit bearbeitet werden. Die Formenbildung und das Formenlernen sind dabei von zentraler Bedeutung, ebenso der Satzbau und die Sprachverwendung. Wie diese Themen ausgewählt und nach welchen Gesichtspunkten sie angeordnet wurden, wird nicht erläutert. Man kann aber davon ausgehen, dass das Team der Autorinnen und Autoren wie üblich bei der Erstellung des Lehrwerks sowohl sprachsystematische Kriterien (vom häufig zum selten Vorkommenden) als auch didaktische (vom Einfachen zum Schweren) und pragmatische (vom Wichtigem zum weniger Wichtigem) erwogen haben wird (Spannhake/Bogacz-Grob 2008). Funk und Koenig beurteilen dieses Vorgehen mit Blick auf von ihnen untersuchte Lehrwerke folgendermaßen:

Lehrwerke für den Anfängerunterricht unterscheiden sich also weniger in bezug auf ihren grammatischen Inhalt in einem vergleichbaren Zeitraum als in bezug auf die verwendeten grammatischen Bezeichnungen oder die Reihenfolge der vermittelten Regeln. Das heißt auch: Es gibt keine von der Sprache selbst vorgeschriebene, d. h. ‚aus der Sache heraus‘ begründbare Gesamtprogression der Grammatik in einem Lehrwerk. Eine vorgegebene Reihenfolge ist damit auch im Prinzip von Lehrern und Lernern veränderbar, ohne daß dies dem Lernprozeß schadet. (Funk/Koenig 2013, 62)

Im Gegensatz dazu setzt sich in den letzten Jahren mehr und mehr die Überzeugung durch, dass die Progression der Grammatikinhalt im DaZ-Unterricht nicht beliebig ist, sondern sich an den Erwerbsstufen orientieren sollte, die die Spracherwerbsforschung festgestellt und zunehmend differenziert beschreibt (Diehl et al. 2000; Gamper/Schroeder 2016; Habertzettl 2021). Diesem Weg folgt – anders als *Pluspunkt Deutsch* – auch die *Satzleiste<sup>light</sup>*.

### 3.1 Grammatikeinführung im kommunikativen DaZ-Unterricht

Im Lehrerhandbuch zu *Pluspunkt Deutsch* wird betont, dass bei der Grammatikvermittlung Wert daraufgelegt wird, dass die Lernenden die kommunikative Funktion

sprachlicher Strukturen erfassen und damit auch den Sinn der Beschäftigung mit ihnen verstehen können. Grammatik soll nicht nur verstanden, sondern vor allem geübt und angewendet werden.

Grammatik wird als Mittel zur Kommunikation verstanden. D. h. die Einführung von Grammatik ist in Situationen eingebettet und sie wird hauptsächlich in Form von Dialogübungen oder Frage- und Antwortspielen geübt. Ein besonderer Schwerpunkt der Grammatikarbeit ist der Teil *Grammatik sprechen* auf der Doppelseite *Sprechen aktiv*, in dem grammatische Strukturen automatisiert werden, so dass sie in der Kommunikation flüssig zur Verfügung stehen. Jede Lektion behandelt eines oder mehrere Grammatikthemen. Soweit möglich und sinnvoll, sind größere Grammatikeinheiten in kleinere Einheiten eingeteilt. [...] Andere Themen wie z. B. Komparation und Deklination sind entsprechend dem Referenzrahmen auf alle drei Bände verteilt. (Schote/Jin 2015, 9)

Damit stellt sich *Pluspunkt Deutsch* in eine Tradition der Fremdsprachendidaktik, die eine funktionale Grammatikvermittlung gegenüber einer formalen bevorzugt. Während formale Ansätze eher systemorientiert sind, Regeln einer Sprache deduktiv vorstellen und den Schülerinnen und Schülern als Lernpensum vorsetzen (Grammatik-Übersetzungsmethode), sind funktional orientierte Konzepte verwendungsorientiert, sie richten den Fokus auf die Förderung des Sprachkönnens (audiolinguale/audiovisuelle Methode, kommunikative Methode) und des Verständnisses für die Funktionen sprachlicher Elemente im Satz. Dabei wird Grammatik manchmal weniger explizit thematisiert, oft haben die Schülerinnen und Schüler aber auch Gelegenheit, grammatische Strukturen selber induktiv zu entdecken (Spannhake/Bogacz-Grob 2008).

Wie in einer Lerneinheit die kommunikative Methode angewendet werden kann, haben Funk und Koenig in ihrem Arbeitsbuch zur Lehrkräftequalifizierung (*Grammatik lehren und lernen*) exemplarisch ausgeführt. Dort stellen sie einen Unterrichtsentwurf zum Thema Perfekteinführung vor.

Das kommunikative Lernziel der Einheit, die zwei bis drei Unterrichtsstunden umfassen soll, ist [...] Aussagen zur Biographie, zur eigenen Herkunft und Vergangenheit machen zu können. Grammatisches Lernziel ist [...] das Erarbeiten und später das Verwenden der Perfektformen einiger regelmäßiger Verben sowie die Vergangenheitsform von *sein* in der 1. Person Singular und Plural. (Funk/Koenig 2013, 65–70)

Zu Beginn der Stunde werden den Lernenden ein Lesetext und eine Reihe von rezeptiven und reproduktiven Aufgaben präsentiert. Sie sollen falsche Aussagen über den Text streichen, fehlende Perfektformen in einen Lückentext eintragen und Wörter, die man für das Formulieren einer Biographie verwendet, in eine Tabelle sortieren (*Wörter, die oft bei Zahlen stehen, Verben, ...*). Im Anschluss erarbeiten die Schülerinnen und Schüler eine Regel zur Bildung des Partizips Perfekt. Als Hilfestellung sehen sie, wie die Lehrkraft an der Tafel bei den Wörtern *leben* und *lebt* durch Striche den Wortstamm markiert. In einer anschließenden reproduktiven Übung sammeln die Schülerinnen und Schüler Partizipien aus dem Lesetext und ergänzen die Infinitive. Im nächsten Schritt notiert die Lehrkraft wiederum an der Tafel einen Präsens- und einen Perfektsatz und

markiert die Verbformen. Die Schülerinnen und Schüler ordnen die Sätze aus dem Lesetext diesem Muster zu, formulieren eine Regel zur Satzklammer und entwickeln eine Formentabelle, die Präsens- und Perfektformen regelmäßiger Verben enthält. In der letzten Phase der Lerneinheit wenden die Schülerinnen und Schüler die Perfektformen an und schreiben mithilfe der Wörterliste und der Formentabelle einen kurzen Text über sich selbst.

In *Pluspunkt Deutsch* wird bei der Perfekteinführung ähnlich vorgegangen. In Kapitel 10 des A1-Bandes wird das Sprechen über Alltagsaktivitäten, die in der Vergangenheit liegen, thematisiert (Kapitelüberschrift: „Unser Leben“, Abschnittüberschrift A: „Gestern und heute“, eine der zu erwerbenden Sprachhandlungen: „über Vergangenes sprechen“, eine der zu erwerbenden Kompetenzen: „kann über sich und Alltagsaktivitäten sprechen“ (Gahl et al. 2017a, 6–7). Im Bereich der Grammatik werden das Perfekt mit *haben* und das Partizip II der regelmäßigen Verben (auch der trennbaren) thematisiert; hier kommt auch das Hilfs-*e* bei Verben mit Stamm auf *-t* oder *-d* (*geredet*) zur Sprache. Weiterhin geht es um das Perfekt mit *haben* und *sein*, das Partizip II der unregelmäßigen Verben und das Präteritum von *haben* und *sein*. In Kapitel 1 im A2-Band folgt noch das Partizip II ohne *ge-*. Die erste von drei Lerneinheiten in Kapitel 10 des A1-Bandes ist wie folgt aufgebaut (Gahl et al. 2017a, 104–107): Die Schülerinnen und Schüler lesen Präsens- und Perfektsätze und erläutern, was mit den unterschiedlichen Zeitformen ausgedrückt wird. Sie unterstreichen die Verbformen und formulieren eine Regel für die Bildung des Partizips Perfekt (*ge-/-t*) bei regelmäßigen Verben (auch trennbaren). Als nächstes erläutert die Lehrkraft die Satzklammer. Die Schülerinnen und Schüler bilden daraufhin Perfektsätze und machen schließlich eine Transferübung, bei der sie eigene Perfektsätze in einem Dialog erproben.

Regeln als Merksätze sind in *Pluspunkt Deutsch* nicht abgedruckt. Dass die Formulierung von Regeln im Grammatikunterricht nicht unproblematisch ist, zeigt der Blick in das Grammatikübungsbuch *Grammatik aktiv A1-B1* (Jin/Voß 2013), das ein Mitglied aus der Gruppe der Autorinnen und Autoren von *Pluspunkt Deutsch* verfasst hat, und das auch an der Produktion vieler weiterer DaF-/DaZ-Lehrwerke und -unterrichtsmaterialien beteiligt ist. Manche Regeln in *Grammatik aktiv A1-B1* sind so allgemein, dass sie kaum Orientierung bieten: „Die meisten Verben benutzt man in der Vergangenheit mit dem Perfekt. Das Perfekt von den meisten Verben bildet man mit *haben* + Partizip Perfekt.“ (Jin/Voß 2013, 58) Andere Regeln sind zwar detailliert, aber trotzdem nicht vollständig, zudem schwer zu merken und anzuwenden: „Immer untrennbar: *be-, emp-, ent-, er-, ge-, ver-, zer-*. Die unregelmäßigen Verben haben im Partizip Perfekt oft einen anderen Vokal: *nehmen – genommen, gehen – gegangen, schreiben – geschrieben*. Einige Verben haben *-t* am Ende und wechseln den Vokal: *denken – gedacht, bringen – gebracht, kennen – gekannt, wissen – gewusst*.“ (Jin/Voß 2013, 62) Wieder andere Formulierungen von Regelmäßigkeiten sind nicht geeignet, komplizierte Zusammenhänge in wenigen einfachen Sätzen zusammenzufassen:

(Fast) alle Verben benutzt man in der Vergangenheit im Perfekt. Die Hilfsverben *sein* und *haben* und die Modalverben spricht man in der Vergangenheit im Präteritum. Auch in E-Mails und

Briefen benutzt man das Perfekt. Die Verben *geben*, *wissen* und *brauchen* benutzt man oft im Präteritum: *es gab*, *wir brauchten*, *ich wusste*. Anm.: Für die Zukunft benutzt man meistens das Präsens. (Jin/Voß 2013, 66)

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch* den Schülerinnen und Schülern in überzeugender Weise mit Hilfe der kommunikativen Methode die für den Erwerb der Handlungsfähigkeit in der deutschen Sprache notwendigen grammatischen Formen verständlich macht. Es tut gut daran, sich bei der Formulierung von Regeln zurückzuhalten. Denn dass dies problematisch sein kann, zeigt der Blick in das Übungsbuch *Grammatik aktiv A1-B1*: Hier finden sich Beispiele für unverständliche, kaum einprägsame und teilweise sogar dysfunktionale Regelformulierungen.

### 3.2 Visualisierung grammatischer Strukturen

Visualisierungen spielen im DaZ-Unterricht bislang eher eine untergeordnete Rolle. Funk und Koenig raten dazu, optische Hervorhebungen sparsam einzusetzen, um nicht durch ein Zuviel an Zusatzinformationen Verwirrung zu stiften (Funk/Koenig 2013, 82). Sie betonen die Wichtigkeit gut geplanter und klar gegliederter Tafelbilder, gleichzeitig warnen sie aber genau wie Meerholz-Härle vor farblichen Kodierungen, da diese im Schulalltag häufig wegen fehlender farbiger Kreide nicht durchzuhalten sei (Funk/Koenig 2013, 75; Meerholz-Härle 2008, 110). Sie empfehlen stattdessen mit Strichen Worte oder Wortteile hervorzuheben und Stamm und Endungen oder Präfixe bei trennbaren Verben zu markieren. Um den Satzbau transparenter zu machen eignen sich ihrer Meinung nach besonders abstrakte Symbole und geometrische Figuren, die die Formensprache der Dependenzgrammatik aufgreifen (Ovale für Verben, Rechtecke für Ergänzungen).

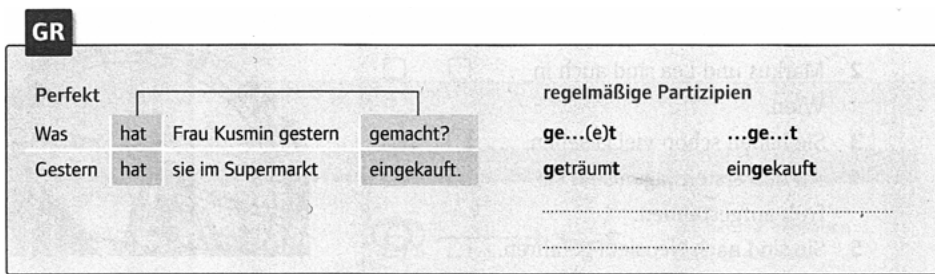


Abb. 1: Grammatikkasten (aus: Gahl et al. 2017a, 105)

Auch in *Pluspunkt Deutsch* werden Visualisierungen nur sehr zurückhaltend eingesetzt. Häufig werden Formentabellen und Kästen mit Beispielsätzen gezeigt, mehrfach werden Satzstrukturen nach dem Feldermodell verdeutlicht. Bei der Perfekteinführung in Kapitel 10 sieht man in einem Kasten mit der Bezeichnung „GR“ zwei Beispielsätze, bei

denen das Hilfsverb und das Partizip farblich hervorgehoben und mit einer Klammer verbunden sind (s. Abb. 1). Daneben stehen unter der Überschrift *regelmäßige Partizipien* die Wortbestandteile *ge... (e)t* (darunter das Beispielwort *geträumt*) und *... ge... t* (darunter *eingekauft*). Leerzeilen fordern dazu auf, andere so gebildete Partizipien zu ergänzen (Gahl et al. 2017a, 105). An anderer Stelle werden Genusfarben und Trennlinien bei trennbaren Verben verwendet, manchmal auch Symbole (z. B. Pfeile in Verbindung mit weiteren grafischen Elementen bei der Erläuterung von temporalen Präpositionen) und bildliche Darstellungen (z. B. ein Ball, der in unterschiedlichen Positionen in Bezug zu einem Würfel abgebildet ist, um die Bedeutung lokaler Präpositionen zu illustrieren).

Im Grammatikübungsbuch *Grammatik aktiv* finden darüber hinaus auch figürliche Darstellungen Verwendung (Jin/Voß 2013), die Lernprozesse mehr oder weniger stark unterstützen: Manche Illustrationen verdeutlichen Strukturen, z. B. beim Thema Perfekt mit *haben*: Dort sieht man einen Bogenschützen über einem Satzkasten, in dem die Hilfsverben und Partizipien einer Satzklammer in Beispielsätzen farblich hervorgehoben sind. Die Bogensehne (über der Hilfsverbposition) ist mit *haben*, der abgeschossene Pfeil (der zur Partiziposition fliegt, mit *gemacht* beschriftet (Jin/Voß 2013, 58). Keinen Erkenntniswert bietet dagegen die Abbildung beim Thema Partizip Perfekt: Dort findet sich eine Maschine, die mit Infinitiven befüllt wird und Perfekt Partizipien auswirft. Sie steht über einer Tabelle, in der Beispielwörter in vier Zeilen („normale Verben“, trennbare Verben, untrennbare Verben, Verben mit -ieren) zwei Spalten zugeordnet sind (*regelmäßige Verben: Ende -t, unregelmäßige Verben: Ende -en*; (Jin/Voß 2013, 62). Die Maschine wirkt wie eine Blackbox, von der man nicht weiß, was in ihrem Inneren vor sich geht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Visualisierungen im analysierten Lehrwerk nur sparsam eingesetzt werden. Sie dienen als Mittel zur Aufmerksamkeitslenkung und begleiten punktuell Lernprozesse. Verwendet werden sie zur Strukturierung, Illustration, Verdeutlichung oder Erklärung von grammatischen Phänomenen. Ein eigenes konsistentes System zur schrittweisen Erarbeitung grammatischer Kenntnisse bilden sie aber nicht.

### 3.3 Übungen zur Grammatik

DaZ-Lehrwerke zeichnen sich in der Regel durch eine Fülle von unterschiedlichen Übungsformen aus, die bei aller Formbezogenheit meist doch in inhalts- und mitteilungsbezogene situativ-kommunikative Zusammenhänge eingebettet sind (Funk/Kuhn et al. 2014; Spannhake/Bogacz-Grob 2008; Graßmann/Kaufmann 2008). Raabe unterscheidet Übungen unter anderem danach, wie das Material dargeboten wird: in Syntagmen, Einzelsätzen oder Texten, und danach, ob es ungeordnet, kontrastiert, lückenhaft oder zerlegt ist (Raabe 2003). Grundsätzlich können sich Übungen auch dahingehend unterscheiden, ob die Lernenden Strukturen erkennen oder Formen bilden sollen, ob sie Formen erhalten oder verändern, ob sie sich produktiv oder rezeptiv verhalten sollen. Eine weitere Unterscheidung trifft Raabe im Hinblick auf die auszuführenden Tätigkeiten: Es gibt Übungen, bei denen die Aufgabe der Lernenden darin besteht, eher imita-

tiv-reaktiv etwas auszutauschen, zu ergänzen oder einzusetzen. In kommunikativ-handlungsorientierten Übungen gilt es, etwas umzuformen, auszuwählen, zu beantworten oder zu erfragen, etwas darzustellen, zu entfernen, zu gestalten, zu imitieren. Manchmal ist auch ein Problem zu lösen, etwas zu sortieren oder zu vergleichen. Übungsformen können schließlich Raabe zufolge nach unterschiedlichen Gesichtspunkten angeordnet werden: vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen, vom Geschlossenen zum Offenen, vom weniger zum mehr Kommunikativen.

Im Arbeitsbuch zu *Pluspunkt Deutsch* finden sich zahlreiche Übungen zur Grammatik unterschiedlichster Art, die den Aufgaben im Schülerbuch zugeordnet sind. Daneben gibt es offene Portfolioaufgaben zur Anwendung des Gelernten und eine Zusammenfassung der grammatischen Formen zum Nachschlagen. Übungen zum Perfekt bestehen im ersten Abschnitt von Kapitel 10 im Arbeitsbuch A1 zu *Pluspunkt Deutsch* darin, Bildern Tätigkeitsbeschreibungen zuzuordnen, Sätze im Präsens zu bilden, Sätze ins Perfekt umzuwandeln, das Partizip Perfekt zu bilden, mithilfe eines Wortgeländers Frage- und Antwortsätze zu schreiben, Fragen und Antworten zuzuordnen, mithilfe eines weiteren Wortgeländers Sätze zu bilden, in ihnen die Verbeile zu unterstreichen und schließlich Sätze mit Tätigkeitsbeschreibungen zu bilden (Gahl et al. 2017b, 117–119).

Ein wichtiger Vorteil der Lehrwerke für den DaZ-Unterricht ist also das reichhaltige Angebot an Übungsmöglichkeiten. Damit und mit ihren Informationen zu lebensweltlichen Themen und ihrer planvollen Aufbereitung der grammatischen Inhalte bilden die Lehrwerke eine kaum verzichtbare Grundlage für die Schülerinnen und Schüler im DaZ-Unterricht.

#### 4. Grammatikvisualisierung mithilfe der Satzleiste<sup>light</sup>

Nach der Darstellung einiger wichtiger Merkmale von DaZ-Lehrwerken soll nun ein Blick auf ein ganz anderes Lernmittel für den Grammatikunterricht geworfen werden. Bei der Satzleiste<sup>light</sup> handelt es sich um ein Materialpaket ohne thematische Bindung und mit begrenztem Übungspool, das jedoch über ein hohes Visualisierungspotenzial verfügt und somit als Ergänzung zur Arbeit mit einem Lehrwerk geeignet erscheint. Zunächst wird ein Überblick über die Inhalte gegeben, die mit der Satzleiste<sup>light</sup> bearbeitet werden können, danach wird erklärt, wie sie verwendet wird.

Die Satzleiste<sup>light</sup>, die von Anne Berkemeier entwickelt wurde, stellt ein neuartiges Instrument für den DaZ-Unterricht dar, das die Visualisierung grammatischer Strukturen in den Mittelpunkt stellt. Sie zeigt als visuelles grammatisches Ordnungssystem, welches Wort an welcher Stelle in einer Wortgruppe welche Funktion im Satz erfüllt und ob bzw. wie sich die Wörter an diesen Stellen in ihrer Form verändern (s. Abb. 3). Die Satzleiste<sup>light</sup> macht grammatische Strukturen visuell begreifbar und handhabbar und zeigt auch (punktuell) das Formenrepertoire der verwendeten Wörter. Sie eignet sich daher sowohl für die Unterstützung von Lernprozessen bei Schülerinnen und Schülern mit niedriger als auch mit hoher schulischer Vorbildung.

Die Satzleiste<sup>light</sup> stellt eine im Umfang des Kartensatzes deutlich reduzierte, vom Konzept her aber vergleichbare Version des 2020 veröffentlichten DaZ-Sprachkoffers dar, der unter der Bezeichnung *Schrittweise Deutsch* im Handel ist (Berkemeier/Schmidt 2020a). Die Satzleiste<sup>light</sup> wurde 2022 online im Rahmen eines Erklärtools für Lehrkräfte zum kostenlosen Download bereitgestellt (Escher/Auth/Berkemeier 2022). Während der DaZ-Sprachkoffer speziell für den DaZ-Unterricht in der Grundschule konzipiert wurde, ist die Satzleiste<sup>light</sup> auch in den Sekundarstufen einsetzbar. Das Onlineangebot zur Satzleiste<sup>light</sup> besteht aus dem Erklärtool, das Lehrende über die Lernmaterialien informiert, und den Zugang zu den Ausschneidebögen (mit den Satzleisten und Wortgruppenkarten) sowie zu den Erklärvideos für Lernende eröffnet. Grammatische Phänomene im Nominal-, Verbal- und Syntaxbereich sind auf sechs Niveaustufen (anders als im GER) didaktisch aufbereitet.

Nominal-/Adjektiv-/Adverbgruppenausbau/ Prädikationsausbau (Deklination)		mdl.	sfl.	Satzbau (Syntax)	mdl.	sfl.	Ausbau der verbalen Teile (Konjugation)	mdl.	sfl.
A	Nominalgruppe: Subjekt:	Übung		Hauptsatz (Subjekt, Prädikat): Verbzweitstellung			Vollverb: Präsens: regelmäßige Verben ohne Ergänzung 1.-3. Person, Singular/Plural		
	Namen,	Anschlussaufgabe							
	Artikel + Nomen: Genus (m f n)	Spontansprache							
	Nominalgruppe: Subjekt: Artikel + Nomen: Numerus (Singular/Plural)			Entscheidungsfragen: Verbzweitstellung					
Mengenangaben: 2-10			Wer-/Was-Ergänzungs- fragen (Nominativ)			Verb mit Prädikativum (krank sein/Koch sein)			
Relationen: Gegensatz-Adjektive									

Abb. 2: Kompetenzraster zur Arbeit mit der Satzleiste (Ausschnitt)

Die Arbeit mit der Satzleiste<sup>light</sup> basiert auf einem grammatischen Kompetenzraster, das die Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung berücksichtigt (s. Abb. 2) (Escher et al. 2022; Berkemeier/Kovtun-Hensel 2021). Es stellt die Progression der Lerninhalte dar und hilft bei der Einstufung der Schülerinnen und Schüler, die dann je nach Lernstand individualisiert gefördert werden können. Zwar erfolgt der Zweitspracherwerb von Lernenden aufgrund vielfältiger Einflussfaktoren nicht immer genau entsprechend dieser Tabelle, trotzdem ist das Kompetenzraster eine wichtige Orientierungshilfe. Durch Einträge individueller Verläufe kann hier immer genau abgelesen werden, was im Unterricht noch zu erarbeiten ist. Abbildung 2 zeigt die erste der sechs Stufen des Kompetenzrasters, bei dem die Grammatikthemen dem Bereich der Deklination, der Syntax und der Konjugation zugeordnet sind. In den Spalten *mdl./sfl.* (mündlich/schriftlich) kann die Lehrkraft eintragen, ob der oder die Lernende bei einer *Übung*, bei einer *Anschlussaufgabe* oder in der *Spontansprache* eine bestimmte sprachliche Struktur verwendet. Damit wird klar, welcher der nächste Lerngegenstand ist.

Tab. 3: Inhalte des Kompetenzrasters zur Satzleiste<sup>light</sup> (Ausschnitt)

Stufe A	Stufe B	Stufe C
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artikel + Nomen</li> <li>• Hauptsatz</li> <li>• Entscheidungs-/Ergänzungsfrage</li> <li>• Verben im Präsens</li> <li>• Mengenangaben</li> <li>• Gegensatz-Adjektive</li> <li>• Verben mit Prädikativum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akkusativobjekt</li> <li>• Adjektivgruppe <i>so ... wie ...</i></li> <li>• Fortführwörter (<i>er, sie, es sie</i>)</li> <li>• Modalverben</li> <li>• Satzklammer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Präpositionalgruppen für Richtungsangaben</li> <li>• Komparativ/Superlativ</li> <li>• Partikelverben</li> <li>• Satzklammer</li> <li>• Präpositionalgruppen für Ortsangaben</li> <li>• Perfekt</li> </ul>

Wenn man die Inhalte des Kompetenzrasters (s. Tab. 3) mit den Grammatikinhalten der ersten drei Kapitel des A1-Bandes von *Pluspunkt Deutsch* (s. Tab. 2) vergleicht, fallen zunächst die Ähnlichkeiten auf: Artikel + Nomen, Haupt- und Fragesatz, einfache Konjugation, Akkusativobjekt. Daran, dass es in *Pluspunkt Deutsch* Themen gibt, die im Kompetenzraster in den Stufen A bis C nicht verzeichnet sind (formelle und informelle Anrede, Negation mit *kein*), sieht man, dass sich die Satzleiste<sup>light</sup> auf Schwerpunkte der Grammatik konzentriert, die im Unterricht um Details – vor allem im Bereich des Formenlernens – zu ergänzen sind. Umgekehrt sind im Kompetenzraster Inhalte gelistet, die in Tabelle 2 fehlen (Mengenangaben, Gegensatz-Adjektive, ...). Die Gründe dafür liegen zum einen darin, dass die Stufen A bis C im Kompetenzraster die Hälfte des gesamten Lernpensums abbilden; die meisten der auf Stufe B und C genannten Themen tauchen im Lehrwerk später auf. Zum anderen gibt es im Kompetenzraster Begriffe, die im Lehrwerk nicht verwendet werden, z. B. Fortführwörter. Das hängt mit den Besonderheiten des grammatikdidaktischen Ansatzes der Satzleiste<sup>light</sup> zusammen und wird weiter unten erläutert (Berkemeier/Schmidt 2020b, 11; 32; 52).

Im Zentrum der Arbeit mit der Satzleiste<sup>light</sup> steht die Vermittlung grammatischer Kenntnisse mithilfe von Visualisierung: Die Bildung von Sätzen wird durch das Legen von Karten auf ein Satzstrukturmodell veranschaulicht, was die Wahrnehmung der Lernenden – im Sinne eines noticing – auf Zusammenhänge im Satz lenkt (s. Abb. 3).

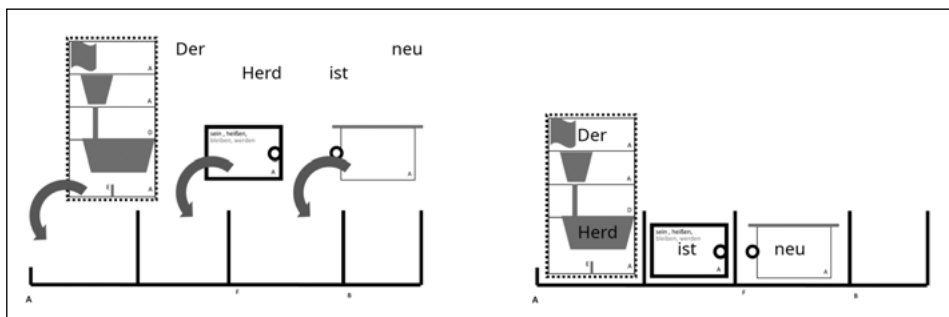


Abb. 3: Beispielsatz mit der Satzleiste<sup>light</sup> auf Stufe A

In Abbildung 3 ist zu sehen, wie der einfache Satz (Stufe A im Kompetenzraster) „Der Herd ist neu.“ gelegt wird. Dieser Satz stammt aus dem Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch* (Gahl et al. 2017a, 38) und wird weiter unten noch einmal aufgegriffen. Zu sehen ist hier die Satzleiste für Hauptsätze und Entscheidungsfragen mit Verbzweitstellung, bei der senkrechte Striche entsprechend dem Feldermodell das Vorfeld, die linke Klammer, das Mittelfeld und die rechte Klammer markieren. Neben der Satzleiste für Sätze mit Verbzweitstellung gibt es noch eine für Sätze mit Verberststellung und eine für Sätze mit Verbletzstellung. Die Wortgruppenkarten visualisieren die Funktionen der Satzglieder. In das Vorfeld kommt die Nominalgruppenkarte für das Subjekt zu liegen (gepunkteter Rand, Boot für das Nomen, Mast für ein attributives Adjektiv, Korb für ein Zahlwort, Fahne für ein Artikelwort; die Bootelemente sind im Original durch gelbe Farbgebung hervorgehoben). In die linke Klammer kommt die Kopulaverbkarte (dicker Rand, Kreis am rechten Rand für den Anschluss eines prädikativen Adjektivs). Im Mittelfeld liegt die Adjektivkarte (mit Kreis am linken Rand für den Anschluss an das Kopulaverb). Auf die Ebene dieser Wortgruppenkarten werden zuoberst die Wortkarten gelegt: „Der“ (mit Kreis für Maskulinum), „Herd“ (ebenfalls mit Kreissymbol), „ist“ und „neu“.

Auf die Satzleiste werden also abstrakte Wortgruppenkarten gelegt, weil sie im Sinne einer „Grammatik zum Anfassen“ (Berkemeier/Schmidt 2020b, 5) nicht nur die Positionen der Wörter, sondern auch deren Beziehungen untereinander sichtbar machen. Darauf tragen die Lernenden die Worte eines Satzes ein: entweder per Tastatur in der digitalen Version oder analog mit Folienstift auf laminierte Wortgruppenkarten. Diese Form der Visualisierung soll ihnen den Erwerb grammatischer Strukturen durch praktisches Tun erleichtern: Zunächst schauen sie sich ein Erklärvideo an, in dem – in der Grundschulversion verpackt in eine kleine Geschichte – ein grammatisches Phänomen mit wenig Fachterminologie erklärt wird; Regeln werden also nicht induktiv von den Lernenden konstruiert. Dann bilden die Lernenden nach dem Vorbild der Beispielsätze im Video mithilfe der Karten unter Anleitung einen möglichen Satz mit der neu zu erwerbenden grammatischen Struktur. Im Anschluss variieren sie das Satzbaumuster durch Austausch der Wörter mündlich und schriftlich, und schließlich wenden sie die Struktur an, indem sie entsprechende Formulierungen in kommunikativen Situationen interaktiv nutzen.

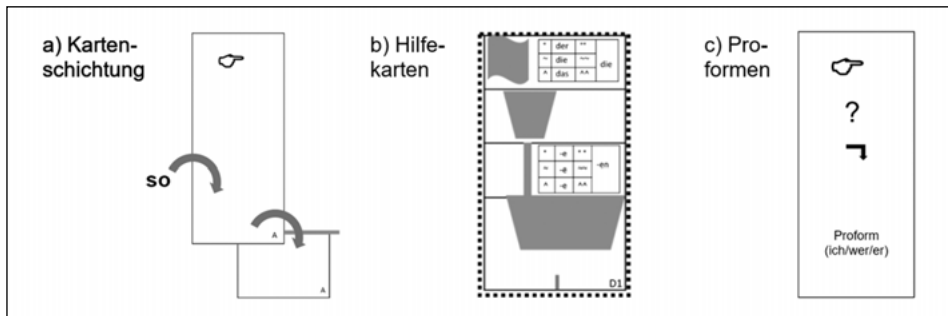


Abb. 4: Wortkarten der Satzleiste<sup>light</sup>

Die Arbeit mit der Satzleiste<sup>light</sup> fördert den Zweitspracherwerb auf basaler Ebene schon von Anfang an: Das Legen von Wortgruppenkarten auf die Satzleiste hilft Lernenden dabei, eine Vorstellung von den Satzelementen im Deutschen, von den Verbindungen zwischen ihnen und von ihrer Anordnung im Satz zu entwickeln. Die Kartenschichtung (s. Abb. 4 a) verdeutlicht die Möglichkeit, Satzelemente an bestimmten Positionen mit unterschiedlichen sprachlichen Ausdrücken zu belegen. Der Unterscheidbarkeit von Wortarten dienen die Randmarkierungen; das Boot als Dingsymbol mit seinen Einzel-elementen, die eine Einheit bilden, macht es den Lernenden einfacher, sich den Zusammenhang innerhalb einer Wortgruppe vorzustellen und zu merken. Zusätzlich wird die Wortschatzarbeit durch die Genusmarkierung unterstützt, beim Lernen von Konjugations- und Deklinationsformen helfen die Einträge auf den Rückseiten von Hilfskarten, die nicht auf die Satzleiste gelegt werden (s. Abbildung 4 b). All das sind Lernhilfen, die allen Deutsch lernenden Schülerinnen und Schülern zugutekommen, auch denen, die keine weiterführende Schulbildung anstreben.

Um zu zeigen, dass mit der Satzleiste<sup>light</sup> nicht nur einfache, sondern auch komplexe Strukturen visualisiert werden können, dient das Beispiel auf der Titelseite des Online-Tools (Escher et al. 2022). Dort ist zur Illustration des Konzepts der folgende Satz abgebildet, der – wenn die Struktur Unterrichtsgegenstand wäre – wegen der Inversion erst auf Stufe F behandelt werden würde: „So unterstützen Sie DaZ-Lernende effektiv mit der Satzleiste<sup>light</sup>.“ (s. Abb. 5)

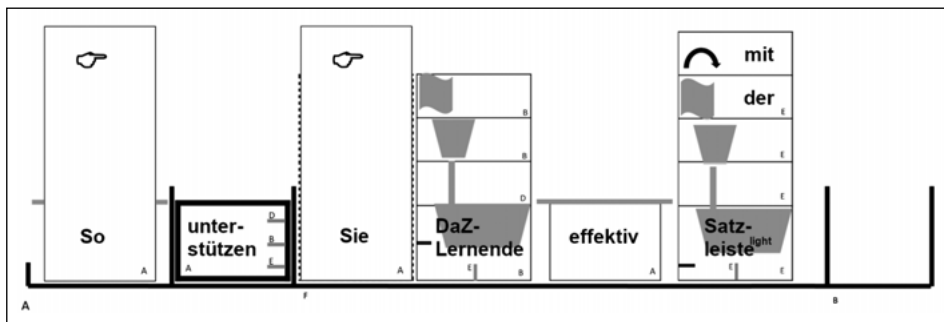


Abb. 5: Beispielsatz mit der Satzleiste<sup>light</sup> auf Stufe F

Im Vorfeld liegen zwei Karten übereinander: die Adverbkarte (Hausboot), darauf die Zeigewortkarte (mit Zeigefinger) mit dem *So*, das als Proform modal auf das im Satz angesprochene, aber nicht näher erläuterte Unterrichtskonzept verweist (s. Abb. 5). Die linke Klammer ist mit dem Verb *unterstützen* besetzt (dicker Rand; mit dem hier nicht relevanten Verbindungsstrich oben für ein Dativobjekt), für ein Akkusativobjekt (Verbindungsstrich mittig) und ein Präpositionalobjekt (Verbindungsstrich unten). Im Mittelfeld steht zunächst *Sie* als Subjekt auf einer Bootkarte (mit gepunktetem Rahmen) und einer darauf liegenden Zeigewortkarte (als Hinweis auf die Personaldeixis). Es folgen das Akkusativobjekt *DaZ-Lernende* auf einer Bootkarte (mit Verbindungsstrich beim Nomen, der der Höhe B auf der Verbkarte entspricht), das Adverb *effektiv* und das

Präpositionalobjekt *mit der Satzleiste* auf einer Bootkarte (mit Zeichen für Präposition, Artikel und Nomen mit Verbindungsstrich auf Höhe E der Verbkarte).

Auch dieser Beispielsatz zeigt nur einen kleinen Teil der in den Satzleiste<sup>light</sup>-Materialien verwendeten Visualisierungselemente. Neben den hier vorgestellten gibt es weitere zur Markierung von Valenz, Rektion und grammatischer Kombinatorik. Dabei verwenden die Karten unterschiedliche Formen der Visualisierung. Manche erscheinen als abstrakte Markierungen, die grammatische Elemente identifizieren: ein fester Rand z. B. macht Verben erkennbar, Verbindungsstriche zeigen die Valenz von Verben mit Ergänzung an, ein auf Eck stehendes Quadrat steht für ein Relativum (Zuordner), ein auf Eck stehendes Sechseck repräsentiert einen Konjunktoren. Symbole verdeutlichen grammatische Funktionen (s. Abb. 4 c): Ein Zeigefinger illustriert einen Verweis auf etwas (Zeigwort), ein Fragezeichen markiert ein Fragewort, ein eckiger Pfeil weist auf eine Fortführung hin, also eine Bezugnahme auf etwas zuvor Gesagtes (Fortführwort), ein gebogener Pfeil stellt die Aufgabe einer Präposition dar, die Position oder Richtung von etwas anzuzeigen. Wesentlich ist bei all der Vielfalt: Lehrende und Lernende wachsen ganz allmählich in das System hinein. Man kann davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler mit der Zeit aufmerksam werden für die unterschiedlichen Informationen, die diese Visualisierungen liefern: Sie sehen Hinweise auf Wortarten (z. B. Adverb), auf Satzfunktionen (z. B. Subjekt), Wortgruppen (z. B. Präpositionalgruppe), Satzpositionen, Zusammenhänge (z. B. Valenz des Verbs) und pragmatische Aspekte (z. B. Deixis).

Mit den Visualisierungsformen der Satzleiste<sup>light</sup> sind ohne Weiteres alle der im DaZ-Unterricht zur Sprache kommenden Grammatikthemen darstellbar. Darüber hinaus hebt die Satzleiste<sup>light</sup> aber auch grammatische Strukturen hervor, die bislang nicht ausreichende Beachtung finden. Die Markierung der Proformen (Zeigwörter, Fragewörter, Fortführwörter) beispielsweise verweist darauf, dass mit diesen Wörtern Bezugnahmen hergestellt werden, die für das Verständnis von Aussagen von zentraler Bedeutung sind. Das macht das folgende Beispiel deutlich. Im Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch* findet sich unter der Überschrift „Artikel und Pronomen“ eine Zusammenstellung von vier Satzpaaren (Gahl et al. 2017a, 38): „Der Herd ist neu. Er ist modern. Das Bild ist neu. Es ist hässlich. Die Küche ist alt. Sie ist gemütlich. Die Blumen sind rosa. Sie sind sehr schön.“ In diesen Sätzen werden zwar die Formen der Personalpronomen für die unterschiedlichen Genera im Singular und Plural verwendet, es wird aber nicht gesagt, was hier passiert, wenn in einem Folgesatz ein Personalpronomen an die Stelle eines zuvor eingeführten Nomens tritt. Das heißt, das Phänomen der Fortführung wird nicht erwähnt, obwohl das wichtig wäre, um die Funktion der Personalpronomen an dieser Stelle zu erklären.

Die Karten der Satzleiste<sup>light</sup> werden in diesem Fall wie folgt gelegt (s. Abb. 6; vgl. das entsprechende Legevideo unter: <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/sprachkoffer/legevideos/>): Beim ersten Satz folgen auf eine Nominalgruppenkarte für das Subjekt (*Der Herd*) eine Kopulaverbkarte (*ist*) und eine Karte für das prädikative Adjektiv (*neu*). Am Beginn des zweiten Satzes wird auf die Nominalgruppenkarte (*Der Herd*) die Fortführwortkarte und darauf *Er* gelegt. Dieses Auflegen der Fortführwortkarte macht die Ersetzung der Nominalgruppe (*Der Herd*) durch die anaphorisch gebrauchte Proform

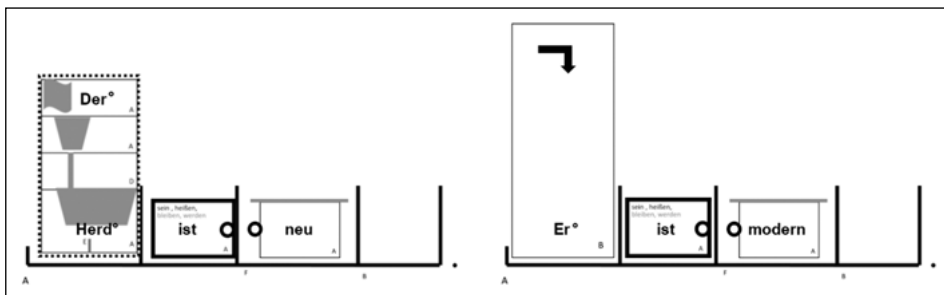


Abb. 6: Beispiel Fortführung

(*Er*) und damit die Fortführung des Subjektbezugs sehr anschaulich. Diesen Zusammenhang zu verstehen ist wichtig, um später in größeren Texten Kohärenzstrukturen nachvollziehen zu können.

Die komplexen Legebeispiele machen deutlich, dass die Satzleiste<sup>light</sup> im Unterricht in Sprachlernklassen nicht nur eine Unterstützung auf Anfängerniveau ist. Auf dieser Stufe fügt sie sich gut in die Arbeit mit einem Lehrwerk ein und erweitert die dort vorgegebenen Lernmethoden durch einen ‚praktischen‘ Umgang mit grammatischen Elementen. Darüber hinaus ist die Satzleiste<sup>light</sup> aber auch eine Hilfe für Schülerinnen und Schüler, die sich auf den Unterricht in weiterführenden Bildungsgängen vorbereiten, wo sie auf ihre bis dahin erworbenen grammatikalischen Grundkenntnisse zurückgreifen können. Das Konzept der Satzleiste<sup>light</sup> ist im Kontext der funktional-pragmatischen Grammatikdidaktik verortet, bei dem ein Verständnis dafür aufgebaut wird, wie mithilfe sprachlicher Mittel sprachliche Handlungen realisiert werden können (Berkemeier/Schmidt 2020b, 11). Anne Berkemeier hat für einen E-Learning-Kurs zur Lehrkräftequalifizierung unter dem Titel „Wörter und Sätze in Funktion“ Materialien für einen funktional-pragmatischen Grammatikunterricht erarbeitet, bei dem die Satzleistenarbeit eine zentrale Rolle spielt (Berkemeier/Kiepe et al. o. J.).

## 5. Die Satzleiste<sup>light</sup> im DaZ-Unterricht an beruflichen Schulen

Wie sich die Arbeit mit dem Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch* und der Einsatz der Satzleiste<sup>light</sup> kombinieren lässt, wird im Folgenden noch einmal unter Bezugnahme auf das Beispiel der Perfekteinführung erläutert. Weiter oben wurde bereits beschrieben, in welche kommunikative Situation die Behandlung des Themas Perfekt im Lehrwerk dort eingebettet ist, welche grammatischen Inhalte bearbeitet und welche Visualisierungen, Aufgaben und Übungsformen eingesetzt werden (s. Abschnitt 3.1).

Um die Perfektbildung zu erklären, wird beim Einsatz der Satzleiste<sup>light</sup> wie in jedem Lehrwerk auch die Zusammensetzung der zweiteiligen Verbform mit den Hilfsverben *haben* oder *sein* plus Partizip Perfekt bei starken, schwachen, unregelmäßigen und trennbaren Verben sowie die Satzklammer behandelt. Die Satzleiste<sup>light</sup> lässt sich hier also

ohne weiteres mit der Lehrwerksarbeit kombinieren. Die Besonderheit liegt aber in der Form der Visualisierung.

Im Schülerbuch von *Pluspunkt Deutsch* findet sich wie bereits oben erwähnt zur Veranschaulichung bei der Perfekteinführung ein Kasten mit zwei Beispielsätzen (Gahl et al. 2017a, 105): „Was hat Frau Kusmin gestern gemacht? Gestern hat sie im Supermarkt eingekauft.“ Während im Lehrwerk lediglich die Positionierung der zweiteiligen Verbform hervorgehoben wird (s. Abb. 1), bietet die Darstellung durch die Satzleiste<sup>light</sup> deutlich mehr. Für den Satz „Was hat Frau Kusmin gestern gemacht?“ werden folgende Karten gelegt (s. Abb. 7):

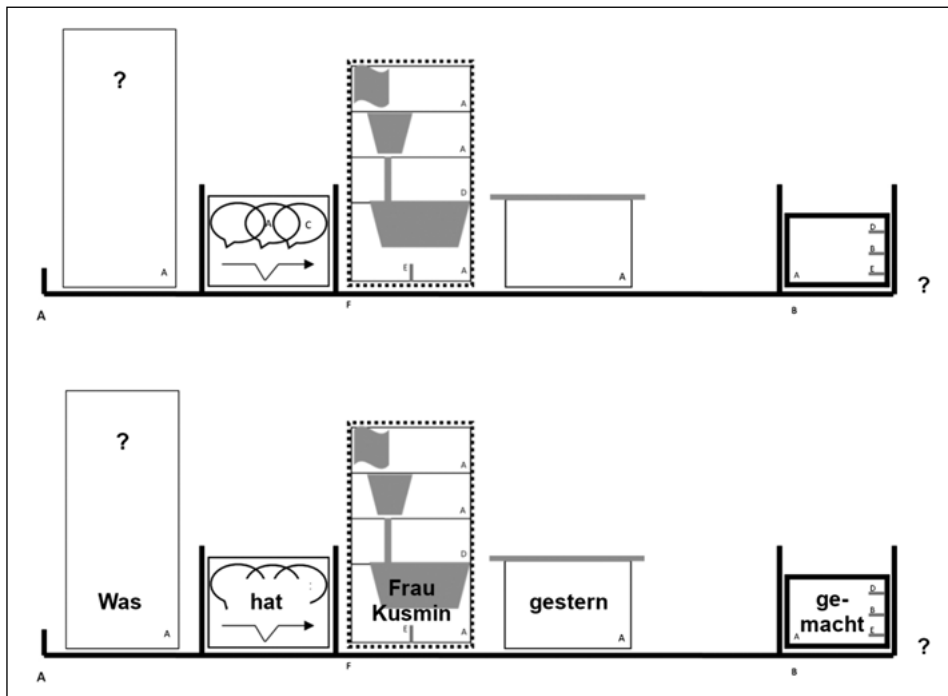


Abb. 7: Beispielsatz im Perfekt

Im Vorfeld liegt die Fragewortkarte (mit dem Fragezeichen als Symbol) für das Fragewort *Was*. Es folgt in der linken Klammer die Karte für Zeitangaben, auf die das Hilfsverb gelegt wird. Die drei Sprechblasen zeigen an, in welchem Verhältnis ein Ereignis (als Kerbe im Zeitstrahl markiert) zum Äußerungszeitpunkt steht: Das besprochene Ereignis kann in der Vergangenheit, in der Gegenwart oder in der Zukunft liegen.. Da im Beispielsatz das Perfekt mit dem Hilfsverb *hat* gebildet wird, liegt hier dieses Wort auf der Karte für Zeitangaben. Es folgt die Subjektkarte (Bootkarte mit gepunkteter Umrisslinie) für *Frau Kusmin* und die Adverbkarte für *gestern*. In der rechten Klammer liegt die Karte für Vollverben mit Ergänzung und darauf das Partizip Perfekt *gemacht*.

Die Satzleiste<sup>light</sup> visualisiert an dieser Stelle also nicht nur die Satzklammer im Perfekt, sie weist darüber hinaus auch auf die Funktion der Zeitform hin (über Vergangenes sprechen), sie unterscheidet optisch zwischen Hilfs- und Vollverb, sie macht die Satzstruktur der W-Frage deutlich, sie macht auf die Proform-Funktion des Fragewortes aufmerksam, sie markiert das Subjekt als Satzglied und das Adverb als adverbiale Angabe. Diese Aspekte des Satzes werden natürlich nicht alle im Rahmen der Perfekteinführung thematisiert, manche sind schon aus vorangegangenen Lektionen bekannt, andere werden später in anderem Zusammenhang ausführlicher besprochen. Entscheidend ist, dass die Lernenden kontinuierlich und systematisch mit den unterschiedlichen Satzleisten und dem Inventar der Wort- und Wortgruppenkarten arbeiten und so mit der Zeit ein Verständnis von wortartenbezogenen und syntaktischen Zusammenhängen entwickeln, was den Erwerb vertiefter Grammatikkenntnisse erleichtert. Die Besonderheit der Satzleiste<sup>light</sup> liegt in der Flexibilität, mit der sie eingesetzt werden kann: Je nach Lernstand und Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler können die dargestellten grammatischen Phänomene mehr oder weniger explizit angesprochen und ausgeführt werden.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die eingangs beschriebene Heterogenität der Vorbereitungsklassen an beruflichen Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Sprachförderbedarf unterrichtet werden, sagen, dass eine Kombination von Lehrwerksarbeit und punktuellm Einsatz der Satzleiste<sup>light</sup> erfolgversprechend erscheint, weil sich dadurch die Vorteile der beiden Unterrichtskonzepte gegenseitig ergänzen. Lehrwerke bieten Themenvielfalt und curricular organisiertes, ausführliches Basislernmaterial, mit dem das Training der vier Fertigkeiten und die Bereiche Wortschatzarbeit, Ausspracheschulung und Grammatikerwerb abgedeckt werden. Sie bieten zahlreiche Aufgaben zur Erarbeitung grammatischer Kenntnisse, die auch Grammatikdetails einschließen, und passende Übungen zur Festigung und Anwendung, die vor allem auf das Formenlernen abheben. Lehrwerke ermöglichen es neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler, die in Alltag, Schule und Beruf geforderten sprachlichen Kompetenzen zu erwerben. Darüber hinaus erhalten Lernende landeskundliche Informationen und gegebenenfalls nach einiger Zeit die Gelegenheit, sich bildungs- und fachsprachliche Grundkenntnisse zu erarbeiten. Visualisierungen werden in Lehrwerken allerdings bislang eher zurückhaltend und nicht systematisch eingesetzt. Hier ergibt sich die Chance, die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und das Potenzial der Satzleiste<sup>light</sup> zu nutzen.

Da die Satzleiste<sup>light</sup> den Erwerb grammatischer Kompetenzen sowohl auf basaler als auch auf weiterführender Ebene unterstützt, berücksichtigt sie die Bedürfnisse beider eingangs erwähnten Gruppen von Schülerinnen und Schülern: derer, die kein Interesse an einem weiterführenden Schulbesuch haben und derer, die dieses Ziel verfolgen. Einerseits kann in einer Lernumgebung, die nicht auf explizite Grammatikvermittlung setzt, das Zeichensystem der Satzleiste<sup>light</sup> im Sinne einer Strukturlegemethode zur Steuerung von Wahrnehmungsprozessen genutzt werden, die der einfachen Orientierung der Lernenden im Sprachsystem dient. Andererseits eröffnet die Satzleiste<sup>light</sup> Perspektiven zur systematischen Vertiefung und Ergänzung grammatischer Kenntnisse, so wie

es in den oben zitierten Lehrplänen gefordert wird (s. Abschnitt 2). Mit dem Zweck der Förderung der Ausdrucksfähigkeit der Lernenden in mündlicher und schriftlicher Kommunikation ermöglicht dieses vielfältige Visualisierungssystem selbstentdeckendes Lernen grammatischer Phänomene durch Wahrnehmen, Erklären, Üben, Strukturieren und eventuell Regel formulieren (vgl. Lehrplan Sachsen). Die Einführung und Verwendung grammatischer Terminologie ist dabei in unterschiedlichem Maße möglich (vgl. Lehrplan Schleswig-Holstein). Die Arbeit mit der Satzleiste<sup>light</sup> bietet Schülerinnen und Schülern, die eine weiterführende Schule besuchen möchten, die Grundlagen für einen tiefer gehenden Grammatikunterricht. Dieser verbessert das Textverständnis und die Schreibfertigkeiten, einschließlich der Orthografie. Sprachreflexion und eine zunehmende Sprachbewusstheit ermöglichen ein tieferes Verständnis für die Bedeutung, Variation und den kommunikativen Nutzen sprachlicher Einheiten.

## Literatur

- Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen.
- Baumann, Barbara / Riedl, Alfred (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiographien. Frankfurt am Main.
- Berkemeier, Anne et al. (o.J.): BiSS-E-learning-Einheiten „Wörter und Sätze in Funktion“. Online verfügbar unter: <https://www.biss-sprachbildung.de> (10.02.2024).
- Berkemeier, Anne / Kovtun-Hensel, Oksana (2021): Vorstellung eines grammatischen Kompetenzrasters für einen systematischen (Bildungs-)Sprachausbau. In: Scherger, Anna-Lena et al. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Forschungsfelder und Ergebnisse. Stuttgart, 55–74
- Berkemeier, Anne / Schmidt, Anja (2020a): Schrittweise Deutsch. Ein innovatives Sprachlernmaterial für den DaZ-Unterricht an Grundschulen. Leipzig. Online verfügbar unter: <https://www.schrittweise-deutsch.de> (10.02.2024).
- Berkemeier, Anne / Schmidt, Anja (2020b): Schrittweise Deutsch. Grundlagen und Konzept. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Diehl, Erika et al. (2000): Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen.
- Escher, Katharina / Auth, Elisabeth / Berkemeier, Anne (2022): Informationstool zur Satzleiste light. Online verfügbar unter: <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/satzleistelighzdaz> (10.02.2024)
- Funk, Hermann / Koenig, Michael (2013): Grammatik lehren und lernen. München.
- Funk, Hermann et al. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München.
- Gahl, Eva et al. (2017a): Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland. Ausgabe für berufliche Schulen. Schülerbuch A1. Berlin.
- Gahl, Eva et al. (2017b): Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland. Ausgabe für berufliche Schulen. Arbeitsbuch A1. Berlin.
- Gamper, Jana / Schroeder, Christoph (2016): Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte. Ein Plädoyer für einen erwerbssequentiellen Ansatz. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 89, 217–229.
- Graßmann, Regina / Kaufmann, Susan (2008): Übungstypologien, Arbeitsanweisungen und Sozialformen im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Unterrichtsplanung und -durchführung (Band 3). Ismaning, 1–37.

- Gretsch, Petra (2016): Visualisierungen in der Sprachdidaktik. In: Gretsch, Petra/Holzäpfel Lars (Hrsg.): Lernen mit Visualisierungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik. Münster, 21–62.
- Haberzettl, Stefanie (2021): Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Der Deutschunterricht 5, 47–57.
- Hallet, Wolfgang (2013): Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler, 213–223.
- Jin, Friederike / Voß, Ute (2013): Grammatik aktiv A1-B1. Üben, Hören, Sprechen. Berlin.
- MBWK SH (2018): Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Curriculare Anforderungen Deutsch als Zweitsprache. Allgemein bildende Schulen.
- Meerholz-Härle, Birgit (2008): Visualisierung im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Unterrichtsplanung und -durchführung. München, 101–122.
- Michalak, Magdalena / Ulrich, Kristin (2018): Zwischen Sprachreflexion und Grammatikvermittlung. In: Kalkavan-Aydın, Zeynep (Hrsg.): DAZ/DAF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, 117–133.
- MSB (2018): Ministerium für Schule und Bildung NRW. Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. RdErl. des Ministeriums für Schule und Bildung vom 15.10.2018.
- MSB (2023): Ministerium für Schule und Bildung NRW. Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK) vom 26. Mai 1999, zuletzt geändert durch Verordnung vom 20. März 2023.
- MSW (2000): Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (VVzAPO-BK). RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung vom 19.06.2000.
- Raabe, Horst (2003): Grammatikübungen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 283–287.
- Rödel, Laura (2019): Visualisierungen und ihr Verhältnis zu didaktischen Zugängen zur Satzgrammatik – Eine theoretische und empirische Untersuchung grammatikdidaktischer Visualisierungen in Sprachbüchern des Deutschen als Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Rusch, Paul et al. (2013): Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des „Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen“. Berlin.
- Schote, Joachim / Jin, Friederike (2015): Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland A1. Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen. Berlin.
- SMK (Hrsg.). (2017): Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/ Vorbereitungsklassen an berufsbildenden Schulen. Deutsch als Zweitsprache mit Grundlagen der Ausbildungsreife und Berufsorientierung. Dresden.
- Spannhake, Barbara / Bogacz-Grob, Agnieszka (2008): Grammatik im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Methodik und Didaktik. Ismaning, 234–275.
- Topalovic, Elvira / Michalak, Magdalena (2015): Sprachreflexion und Grammatik zwischen DaM und DaZ. In: Michalak, Magdalena / Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, 238–262.
- Weber, Peter (2017): Zweitspracherwerb im Rahmen der Berufsvorbereitung von neu zugewanderten Jugendlichen. In: berufsbildung 167, 6–8.

Weber, Peter (2018): Der Beitrag des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts zur Ausbildungsvorbereitung in Internationalen Förderklassen. In: Sprache im Beruf. Kommunikation in der Aus- und Weiterbildung – Forschung und Praxis, 82–93.

Zur Person: Dr. Peter Weber hat in Vorbereitungsklassen an einer beruflichen Schule unterrichtet und war zeitgleich Mitarbeiter am Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln

DR. PETER WEBER, Köln, weber-koeln@posteo.de