

Lösungen zu den Aufgaben

Bei den folgenden Hinweisen handelt es sich um Lösungsvorschläge: Viele Aufgaben lassen auch andere Herangehensweisen zu. Für einige Aufgaben, bei denen es u. a. um die Reflexion eigener Erfahrungen oder Haltungen geht, haben wir bewusst keine Lösungsvorschläge formuliert. Wir freuen uns über Rückmeldungen zu den Aufgaben unter:

andreas.krafft@ph-freiburg.de

2.5: Aufgaben zum Kapitel „Sprechen und Zuhören

1.

Item	Äußerung des Untersuchers	Äußerung der Schülerin	Kommentar
9.1	Das Eichhörnchen sitzt ...?	auf dem Baum	Dativ
9.2	(und) die Enten sind ...?	im Wasser	Dativ
9.3	(und) der Hase sitzt ...?	hinter den Ball	Akkusativ statt Dativ
10.1a	Die Karotte gibt sie wem?	Karotte an dieses Hase	Nominativ mit nicht ziel-sprachlichem Genus statt Dativ
10.1b	Und für wen sind die Nüsse?	Nüsse für die Eichhörnchen	Akkusativ (allerdings im Plural nicht eindeutig markiert)
10.1c	Und wem hat sie das Brot gegeben?	die Enten	Nominativ oder Akkusativ statt Dativ

Die Schülerin produziert bereits erste Äußerungen im Dativ, hat diesen Kasus jedoch noch nicht vollständig zielsprachlich erworben. Statt des Dativs übergeneralisiert sie Nominativ oder Akkusativ. Eine Unterstützung im Kasuserwerb würde den Dativ und die Kontrastierung der Fälle fokussieren.

2. Möglichkeiten zur gezielten Heranziehung der Erstsprachen, z. B. in Form eines Sprachvergleichs, werden im Kapitel 6.3 vorgestellt und diskutiert. Eine freie Wahl zwischen Erst- und Zweitsprache kann in sprachlich homogenen Kleingruppen sinnvoll sein, um z. B. Textproduktionsprozesse vorab zu entlasten (s. auch Kapitel 5.3).

3.5: Aufgaben zum Kapitel „Lesen“

1. Beispiele für verschiedene Typen von Inferenzen:

- Herstellung von Referenzidentität: Das Textthema (Rudi Altig, Z. 1) wird durch verschiedene Pro-Formen und durch das substituierende Element „der Mannheimer“ wiederaufgenommen. Diese müssen von der lesenden Person korrekt zugeordnet werden.
- Erschließung von kommunikativen Intentionen eines Autors: Die Einschätzung, Altig sei als Sportidol „gründlich aus der Zeit“ gefallen (Z. 2), wird zu Beginn des Textes formuliert, aber nicht näher erläutert. Die lesende Person muss die ab Z. 7 folgenden Äußerungen zum Thema „Doping“ darauf beziehen und auf diese Weise die Kritik des Schreibers nachvollziehen.

Die Fähigkeit zur Bildung von Inferenzen kann durch Lesestrategieprogramme oder Verfahren wie das „Reciprocal Teaching“ (s. Kapitel 3.3) gefördert werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, im Unterrichtsgespräch mit rückblickenden Impulsen zu arbeiten (z. B. Fragen nach der Handlungsmotivation und der Art und Weise) und nicht primär mit Fragen, die auf Antizipation abzielen („Was könnte als Nächstes passieren?“).

2. Einige Beispiele können dem Text in Kapitel 3.2 entnommen werden, weitere „Verständnisbarrieren“ finden sich auf der Wortebene („Energiequellen“, „durch ... geprägt“), Satzebene („... werden von der Natur zum großen Teil aber nur sehr unregelmäßig angeboten“) und Textebene (so wird der Begriff

„Pumpspeicherkraftwerk“ im Text ohne ausführliche Erklärung eingeführt – hier können die Abbildungen helfen; die Verknüpfung muss allerdings von der lesenden Person selbstständig hergestellt werden).

Für diesen Text eignen sich sowohl ordnende (unbekannte Begriffe unterstreichen und recherchieren, zu jedem Absatz 2-3 Stichworte notieren) als auch elaborierende (z. B. entsprechend dem Drei-Phasen-Modell nach Schmolzer-Eibinger: Wissensaktivierung – Arbeit am Text – Texttransformation, s. Kapitel 3.3) Lesestrategien.

4.5: Aufgaben zum Kapitel „Richtig schreiben“

1. Das Mädchen schreibt – von wenigen Ausnahmen (z. B. „Seff“, Z. 14) abgesehen – stark lautorientiert, teilweise verschriftet sie sogar phonografisch übergenu (z. B. „sampfte“, Z. 12). Sie ist in der Lage, erste orthografische Phänomene des Deutschen wie die Doppelkonsonantenschreibung in „Schloss“ und „Himmel“ (Z. 1) oder das silbeninitiale-h in „gesehen“ (Z. 7) zu verschriften. Die meisten Rechtschreibfehler sind darauf zurückzuführen, dass das silbische, morphologische oder syntaktische Prinzip noch nicht vollständig erworben wurde (z. B. „hate“, Z. 2 / „Komten“, Z. 6 / „einen stein“, Z. 3 / „Luft Schiff“, Z. 7). Zudem treten einige Übergeneralisierungen auf (z. B. „denn“, Z. 6). Diese Fähigkeiten sind für Kl. 2 – je nach Ausrichtung des Unterrichts (s. Kapitel 4.3) – nicht untypisch und grundsätzlich nicht auf den sprachlichen Hintergrund der Schreiberin zurückzuführen.

Unter Berücksichtigung der Sprachbiografie auffällig sind hingegen Unsicherheiten bei der Verschriftung der hinteren Vokale („worde“, Z. 4 / „ronter“, Z. 10), dies könnte ein Hinweis auf erstsprachlich bedingte Wahrnehmungsschwierigkeiten sein (s. Kapitel 4.1).

2. Das Beispiel zeigt deutlich die Grenzen des wortartbezogenen Zugangs, nach dem „baden“ und „Sonne“ als prototypisches Verb bzw. Nomen aufgefasst würden.

Konsequenterweise folgt hieraus die Empfehlung, in einem systemorientierten Rechtschreibunterricht den syntaxbezogenen Zugang (z. B. anhand von ‚Treppengedichten‘) zumindest als eine zusätzliche Entscheidungshilfe anzubieten.

5.5: Aufgaben zum Kapitel „Texte schreiben“

1. Spezifische Kriterien für SuS mit DaZ lassen sich vor allem für die Bereiche „Sprache I“, „Sprache II“ und „Aufbau“ formulieren – je nach Textsorte beispielsweise:

- Sind die Verben korrekt (in Kongruenz mit dem Subjekt und passend zur jeweiligen Tempusform) flektiert?
- Sind Nomen, Artikel und Adjektive hinsichtlich Kasus und ggf. Genus korrekt markiert?
- Werden zusätzlich zum Alltagssprachlichen Wortmaterial auch der Aufgabenstellung angemessene fach- oder bildungssprachliche Lexeme verwendet?
- Entspricht der Textaufbau dem klassischen (schulisch vermittelten) Textmuster, oder gibt es Stellen, die Übertragungen aus Textmustern der L1 vermuten lassen?

2. Mögliche Kriterien ergeben sich aus den Hinweisen zu Aufgabe 1 und aus den Ausführungen in Kapitel 5.4.

6.5: Aufgaben zum Kapitel „Sprache untersuchen“

1. a) -e, -en, -er, -s, -0 (Nullplural)
b) Ergänzend zur Pluralendung (z. B. Zäune) oder auch ohne Markierung der Endung (z. B. Äpfel) können Nomen auch mittels Umlautung markiert werden.
c) Türkisch -ler und -lar, Spanisch -s und -es
d) Im Türkischen gilt die Vokalharmonie; es werden helle (i, e, ü und ö) und dunkle (ı, u, a und o) Vokale unterschieden. In vielen Wörtern gleichen sich die Vokale an vorangehende Vokale im

Wort orientiert an der Vokalharmonie an. Im Plural folgt das helle e in -ler nach hellen Vokalen und das dunkle a in -lar nach dunkeln Vokalen.

Im Spanischen variieren die Pluralendungen abhängig vom Genus des Nomens.

e) Das Türkische verwendet im Gegensatz zum Deutschen kaum Funktionswörter. Bei türkischen Nomen gibt es kein grammatisches Genus. Artikel werden nicht verwendet. Markierungen wie der Plural oder auch Personalpronomen werden ausschließlich über Endungen am Nomen angezeigt. Im Spanischen gibt es je zwei Artikel im Singular und zwei im Plural.

2. Es könnte beispielsweise passieren, dass ein(e) L2-Lerner(in) im Deutschen (als Übersetzung aus dem Spanischen) bereits um 19 Uhr und auch zur Begrüßung „Gute Nacht“ sagt. Ebenso könnte man im Spanischen (als Übersetzung aus dem Deutschen) fälschlicherweise auch nachmittags noch mit „Buenos días“ grüßen.

3. a) „anmaßend, dünkelhaft, überheblich, eingebildet“ (Duden online). Lediglich „eingebildet“ ist ein Synonym, das auch Kindern und Jugendlichen geläufig / bekannt sein dürfte.
- b) Rico versteht „herabsehen“ hier wörtlich und verbindet es mit der Blickrichtung in Abhängigkeit zur Körpergröße.