

Handlungsorientierter Sprach- und Schriftgebrauch für das erste Sprachkontaktjahr

Heike Bischoff (Tübingen) & Doreen Bryant (Tübingen)

1 Einleitung

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache müssen, um dem Regelunterricht folgen zu können, in sehr kurzer Zeit die deutsche Sprache lernen. Vielerorts bereitet der Unterricht in sogenannten Vorbereitungs- oder Willkommensklassen auf die Integration in die Regelklasse vor. Der Wechsel soll nach Möglichkeit im ersten Jahr, spätestens jedoch nach zwei Jahren, erfolgen. In diesem engen Zeitfenster müssen die Schülerinnen und Schüler (SuS) grundlegende bildungs- und fachsprachliche Kenntnisse sowie rezeptive und produktive Kompetenzen im Umgang mit Texten erwerben. Voraussetzung hierfür ist ein solides lexikalisches und grammatisches Fundament. Um dieses in relativ kurzer Zeit aufzubauen, braucht es effektive und motivierende Methoden für den Anfangsunterricht.

Eine solche Methode, die auf einen systematischen wortschatz- und strukturfokussierten Sprachaufbau abzielt, soll in diesem Beitrag vorgestellt werden. Wir haben sie entwickelt für den Einsatz in Vorbereitungsklassen und für den additiven Sprachförderunterricht.

Die methodische Grundlage bildet der *Handlungsorientierte Therapieansatz* (HOT) von Weigl und Reddemann-Tschaikner (2009), der speziell für die Einzeltherapie von Vorschulkindern mit Sprachentwicklungsstörungen entwickelt wurde. Für den Einsatz in Vorbereitungsklassen haben wir zahlreiche Veränderungen vorgenommen, um die Methode dem Alter und dem kognitiven Entwicklungsstand, dem

Zweitspracherwerbskontext, dem Alphabetisierungsstand sowie der Gruppengröße anzupassen. Eine wesentliche Veränderung in dem von uns modifizierten Ansatz besteht in der Einbeziehung der schriftbezogenen Teilfertigkeiten, was auch in der Namensgebung *Handlungsorientierter Sprach- und Schriftgebrauch* (HOSS) zum Ausdruck kommt. Für eine detaillierte Gegenüberstellung der beiden Ansätze siehe Bischoff; Bryant (in Vorbereitung).

Im Zentrum einer mehrphasigen HOSS-Unterrichtseinheit steht ein Handlungsprodukt (z.B. ein Fruchtgetränk, ein Windlicht oder ein gebastelter Traumfänger). Die Zielprodukte werden in Bezug auf die Komplexität des Herstellungsprozesses und in Abhängigkeit vom Sprachstand ausgewählt. Je fortgeschrittener die Deutschlernenden sind, um so mehr zu versprachlichende, auszuführende und zu verschriftende Handlungsschritte sind zu bewältigen.

Jede Einheit, bestehend aus vier Phasen, beginnt unter Einbeziehung des Vorwissens der Lernenden mit der objekt- und gestikgestützten Vorstellung der für die Herstellung benötigten Gegenstände und der Planung der Handlungsschritte sowie deren schriftsprachlicher Fixierung (am Schreibtisch) und führt über die sprachbegleitende Ausführung der Handlungsschritte (am Werk Tisch) zur bildgestützten mündlichen Rekapitulation und schriftlichen Dokumentation (erneut am Schreibtisch). Während die ersten Phasen den Fokus auf den sprachlichen Input legen, geht es in den letzten beiden Phasen um die Output-Elizitierung.

Durch die Objekt- und Handlungsbezogenheit sind Verstehensprobleme weitgehend ausgeschlossen. Die SuS wissen in jedem Moment, worüber gesprochen wird, so dass es ihnen leichtfällt, die neuen sprachlichen Ausdrücke mit bereits vorhandenen mentalen Konzepten zu verknüpfen. Durch diese semantische Entlastung und durch die hohe Frequenz, mit der das neue Vokabular in jeder Einheit gebraucht wird, stehen den Lernenden kognitive Ressourcen zur Verfügung, um auf Wortstellungsregularitäten und grammatische Formen zu achten.

Anliegen dieses Artikels ist es, die nötigen Informationen zu vermitteln, um den HOSS in seinen Bestandteilen und seinem strukturierten Vorgehen erwerbstheoretisch nachvollziehen und mit den als Downloads bereitgestellten Materialien in der Praxis umsetzen zu können. Dementsprechend geht Kapitel 2 zunächst auf erwerbsbegünstigende Faktoren ein, die im HOSS Berücksichtigung finden. Es folgen in Kapitel 3 Empfehlungen für den Einsatz des HOSS, die u.a. auf die Gruppengröße, die Raumgestaltung, die Auswahl der Handlungsprodukte und Zielstrukturen Bezug nehmen. Kapitel 4 führt dann im Detail in alle vier Phasen des HOSS ein und illustriert das Vorgehen mit konkreten Skriptauszügen und Arbeitsblättern. Kapitel 5 versucht die zentralen Aspekte des HOSS in einer Definition zusammenzubringen und stellt in einem Schlusswort noch einmal aus neu-rodidaktischer Perspektive die Potenziale dieser Methode heraus.

2 Berücksichtigung erwerbstheoretischer und sprachdidaktischer Erkenntnisse

2.1 Inputverarbeitung

Bekanntermaßen wird der Input vom Lernenden selektiv wahrgenommen. Input ist nicht zu verwechseln mit Intake. Der Input-Processing Ansatz (vgl. u.a. van Patten 1996, 2004) versucht zu erklären, warum der Input nicht unmittelbar zum Intake wird: Die Inputverarbeitung findet im Arbeitsgedächtnis statt – zuständig für eine vorübergehende Speicherung. Das Arbeitsgedächtnis hat eine nur geringe und zeitlich begrenzte Speicherkapazität, die es optimal zu nutzen gilt. Hierfür folgen die Lernenden in frühen Erwerbsphasen dem „Primacy of Meaning Principle“, demzufolge im Prozess der Inputverarbeitung die Bedeutung im Vordergrund steht, formbezogene Aspekte spielen eine nachgeordnete Rolle (van Patten 2004: 14). Aufgrund der begrenzten Verarbeitungskapazitäten sind Sprachanfänger in der Regel damit überfordert, gleichzeitig auf Inhalt und Form zu achten. Grammatische Einheiten und strukturelle Regelmäßigkeiten bleiben daher oft lange unerkannt und ungenutzt. Mit dem HOSS versuchen wir dieser Überforderung entgegenzuwirken bzw. sie gar nicht erst aufkommen zu lassen, sodass eine simultane Verarbeitung von Inhalt und linguistischer Form möglich wird. Hierfür integrieren wir eine Reihe von didaktischen Maßnahmen, die zum einen angeregt wurden durch Ansätze, Konzepte und Techniken der Zweit-/Fremdsprachendidaktik, z.B. *Input Flooding* (vgl. u.a. Wong 2005), *Structured Input Activities* (vgl. u.a. van Patten 1996), *Input Enhancement* (vgl. u.a. Sharwood Smith 1993), *Noticing* (vgl. u.a. Schmidt 1990), *Chunking* (vgl. u.a. Handwerker; Madlener 2009), und zum anderen durch Paraphrasierungs- und Modellierungstechniken (vgl. u.a. Dannenbauer 1994), wie sie in der Sprachtherapie und zunehmend auch in der Fremdsprachvermittlung (vgl. u.a. Schoorman; Schlak 2011) Anwendung finden. Stichpunktartig sei im Folgenden zusammengetragen, wie der HOSS durch einen vorstrukturierten und in semantischer Hinsicht entlasteten Input dem Lernenden ermöglicht, im Verarbeitungsprozess Inhalt *und* Form zu berücksichtigen:

- Lenkung des Aufmerksamkeitsfokus auf jeweils einen inhaltlichen Aspekt (z.B. das Schälen einer Gurke, das Zeichnen einer Linie);
- semantische Entlastung durch handlungsbegleitendes Sprechen und Parallelisierung von Sprache und Bild;
- Chunks zur Entlastung des Arbeitsgedächtnisses und als Basis zur Mustererkennung;
- Modellierungstechniken (siehe Tabelle 7 und 8 im Anhang) zum Aufbau innerer Repräsentationen der Zielstrukturen;
- Inputstrukturierung unter Beachtung lexikalischer und syntaktischer Komplexität (Wort/Phrase → Satz → Diskurs);

- Input in medialer Mündlichkeit *und* Schriftlichkeit, um (i) durch die phonologische und graphematische Repräsentation eine stabilere Verankerung der Formen im mentalen Lexikon sowie einen leichteren Abruf zu bewirken und um (ii) unbetonte und daher leicht zu überhörende Elemente durch das Schriftbild wahrnehmbar zu machen.

2.2 Outputgenerierung

Allein auf der Basis von Inputverarbeitung wird die L2-Entwicklung noch nicht hinreichend vorangetrieben. Sprachverstehen ist möglich, auch ohne den Input bis ins letzte Detail analysiert zu haben. Wie u.a. Swain (1985) und Swain; Lapkin (1995) betonen, ist der Sprachlernende nur dann, wenn er selbst Output erzeugt, wirklich gezwungen, sich der Formseite der Sprache zu stellen und seine eigenen Strukturen mit denen der Zielsprache zu vergleichen und dabei gegebenenfalls Differenzen zu bemerken.

Beim HOSS wird nach jeder Input-Phase binnendifferenziert mit verschiedenen Stützsystemen die Generierung von Output angeregt – zunächst im Mündlichen, dann im Schriftlichen. Am Anfang steht neben den Antworten auf gestisch und/oder objektbegleitete Fragen, wie beispielsweise in (1), die auch der lexikalischen Diagnostik dienen, das chorische Nachsprechen, wie in (2) illustriert. Durch das evozierte Nachsprechen wird gewährleistet, dass die phonologische Form zu einem neuen Wort gleich korrekt im mentalen Lexikon verankert wird.

- 1) LK: *Was brauchen wir zum Papier schneiden? Was ist das hier?*
S: *Schere.*
LK: *Ganz genau, das ist **eine Schere.***
- 2) LK: *Wir brauchen also eine Schere. Wir brauchen **eine** ...*
SuS: ***Schere.***

Im weiteren Verlauf des HOSS werden zuvor besprochene Teilaspekte der Handlungsschritte noch einmal gemeinsam erinnert, wobei durch die jeweilige Fragestellung gezielt bestimmte Phrasentypen elizitiert werden, siehe die a-Fragen in Tabelle 1. Für einige SuS wird es jedoch noch zu schwierig sein, auf diese Fragen mit einer vollständigen Phrase zu antworten. Sie benötigen, obgleich sie in konzeptueller Hinsicht die Antwort kennen, für deren Versprachlichung noch ein strukturelles Muster. Ein solches wird ihnen durch Alternativfragen gegeben (siehe die b-Fragen). Einerseits entlastet dieser Fragetyp mit seinen zwei Vorgaben in semantischer Hinsicht, andererseits macht er auch in struktureller Hinsicht eine fehlerfreie Reproduktion wahrscheinlicher. Der korrekte Output wirkt sich wiederum begünstigend auf das Verinnerlichen der neuen Struktur aus. Zudem erhalten durch diese Fragetechnik alle SuS noch einmal den grammatisch und phonologisch korrekten Input.

Es wird bei diesen Elizitierungsfragen keinesfalls erwartet, dass sich die Lernenden bemühen, in ganzen Sätzen zu antworten. Erstens wäre dies ein unnatürli-

ches Antwortverhalten und zweitens sollen die Lernenden die Möglichkeit erhalten, memorisierte Chunks abzurufen (siehe hierzu Kapitel 2.4).

Tabelle 1: Fragen zur gezielten Outputgenerierung im HOSS.

a) <i>Was brauchen wir zum Gurkens Schälen?</i>	→ einen Schäler	(Nominalphrase)
b) <i>Ein Messer oder einen Schäler?</i>		
a) <i>Was machen wir als erstes?</i>	→ die Gurke schälen	(Verbalphrase)
b) <i>Die Gurke schneiden oder die Gurke schälen?</i>		
a) <i>Womit schneiden wir die Gurke?</i>	→ mit dem Messer	(Präpositionalphrase)
b) <i>Mit dem Messer oder mit der Gabel?</i>		
a) <i>Wo schneiden wir die Gurke?</i>	→ auf dem Brett	(Präpositionalphrase)
b) <i>Auf dem Tisch oder auf dem Brett?</i>		
a) <i>Was machen wir mit dem Salz?</i>	→ auf die GS streuen	(Verbalphrase)
b) <i>Neben die Gurkenscheiben oder auf die Gurkenscheiben streuen?</i>		
a) <i>Wie willst du die Gurkenscheiben essen?</i>	→ mit der Gabel	(Präpositionalphrase)
b) <i>Mit der Hand oder lieber mit der Gabel?</i>		

Für den schriftlichen Output stehen Arbeitsblätter zu den benötigten Materialien und zum Handlungsablauf zur Verfügung, in denen die Lehrkraft binnendifferenziert je nach Sprachstand und Förderschwerpunkt Lücken ausfüllen lässt.

2.3 Mentales Lexikon und Wortschatzlernen

Zum Verstehen von schriftlicher und mündlicher Sprache im Unterricht müssen 95-98 % der verwendeten Wörter bekannt sein (Schmitt 2008: 330). Um eine ungefähre Vorstellung davon zu bekommen, wie groß die Wortschatzlücke ist, die neu zugewanderte SuS mit nichtdeutscher Herkunftssprache innerhalb kurzer Zeit füllen müssen, um dem Unterrichtsgeschehen folgen zu können, hier zunächst ein paar Informationen zum Wortschatzumfang ihrer monolingualen Peers.

Bei Schuleintritt kann ein einsprachig aufwachsendes Kind aktiv auf etwa 3.000-5.000 Wörter zugreifen und der passive Wortschatz umfasst bis zu 14.000 Einträge (Rothweiler 2015: 269). Während der Schulzeit steigt die Zahl der Einträge im Lexikon noch einmal stark an, denn es werden bis zu 3.000 neue Wörter pro Schuljahr eingeführt (Apeltauer 2014: 244), wobei es sich insbesondere um Bildungs- und Fachwortschatz handelt. Je größer der Wortschatz der SuS ist, umso leichter fällt es ihnen, sich neue Wörter aus dem Kontext heraus oder mit Hilfe ihres Wissens über Wortbildungsmuster selbst zu erschließen. Daher sollte der Wortschatzarbeit im Unterricht wie auch in additiven Sprachfördermaßnahmen ein großer Stellenwert eingeräumt werden. Im HOSS steht der Erwerb eines handlungsbezogenen, lebensweltnahen und schulrelevanten Wortschatzes im Fokus. Die Vermittlung orientiert sich am Wissen über die Organisation und Funktions-

weise des mentalen Lexikons unter Berücksichtigung erwerbsbegünstigender Faktoren. Die nächsten zwei Abschnitte sollen hierüber Aufschluss geben.

Das mentale Lexikon ist als sprachlicher Wissensbestand im Langzeitgedächtnis zu verstehen, auf den bei der Sprachverarbeitung zugegriffen wird (Dietrich 2002: 20, Bußmann 2008: 430). Der Lexikoneintrag eines Wortes umfasst (mindestens) lautliche (und graphematische), semantisch-konzeptuelle, morphologische und morphosyntaktische Informationen. Diese verschiedenen Informationstypen sind dabei auf vielfache Weise miteinander verknüpft, sowohl über die lautliche Seite (Wortform) als auch über die Bedeutung des Wortes. Darüber hinaus bestehen weitere Verbindungen zu nicht-sprachlichen perzeptorischen und motorischen kognitiven Bereichen (Roche; Suñer 2017: 136 und Kapitel 2.5 in diesem Beitrag).

Wie hat man sich nun aber das mentale Lexikon bei Mehrsprachigen vorzustellen? Bildet etwa jede Sprache für sich ein geschlossenes System? Dem ist auf jeden Fall zu widersprechen. Vielmehr geht man davon aus, dass das mentale Lexikon bei Mehrsprachigkeit über ein gemeinsames semantisch-konzeptuelles System verfügt, mit dem die Wortformen der Erstsprache (L1) und der Zweitsprache (L2) verbunden sind (ebd: 136). Einflussreiche Modelle (vgl. u.a. Kroll; Stewart 1994) nehmen an, dass die L2-Wortform bei Sprachlernanfängern zunächst über den *Ummweg* der L1-Wortform mit dem semantisch-konzeptuellen Eintrag verbunden ist (siehe Abbildung 1). Im weiter fortgeschrittenen Sprachlernprozess entsteht dann ein direkter Zugang zum Konzept (siehe Abbildung 2), was einen schnelleren Zugriff von der L2-Wortform auf das Konzept und umgekehrt vom Konzept auf die L2-Wortform ermöglicht.

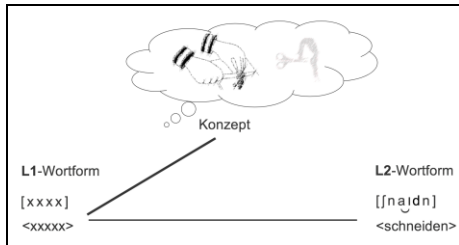


Abbildung 1: Verbindung von Konzept und L2-Wortform über L1-Wortform (in Anlehnung an Kroll; Stewart 1994: 150).

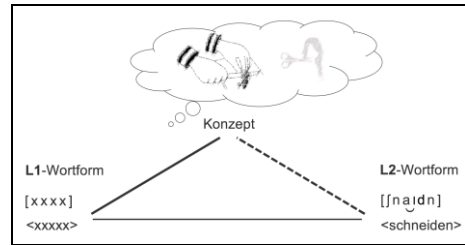


Abbildung 2: Direkte Verbindung zwischen Konzept und L2-Wortform (in Anlehnung an Kroll; Stewart 1994: 150).

Der Annahme folgend, dass die Konzepte im L2-Erwerb also nicht neu aufgebaut werden müssen, wird im HOSS von Anfang an eine Verbindung der L2-Wortform mit den bereits vorliegenden mentalen und verkörperlichten Repräsentationen hergestellt. Im Unterschied zum klassischen Vokabellernen, bei dem zunächst über den Link zur L1-Wortform auf das Konzept zugegriffen wird (siehe Abbildung 1), kann im HOSS aufgrund der sprachbegleitenden Handlungserfahrungen und Visualisierungen der L2-Ausdruck direkt mit dem vorhandenen Konzept verknüpft werden (siehe Abbildung 2).

Je differenzierter und umfangreicher die mit einem lexikalischen Eintrag assoziierten Informationen (u.a. phonologisch, graphematisch, semantisch, morphologisch) sind, um so zahlreicher sind seine Anschlussmöglichkeiten. Viele Anschlussmöglichkeiten wirken sich in dreifacher Hinsicht positiv aus: Erstens kann sich der Eintrag im System vielfältig vernetzen (u.a. Glück 2003: 126) und gewinnt dadurch an Stabilität. Zweitens kann er leichter in verschiedenen Kontexten abgerufen werden (ebd.). Drittens erleichtern die Anschlussmöglichkeiten bereits gelernter Wörter das Entdecken und den Erwerb neuer Wörter. Somit wirkt sich die Qualität der einzelnen Einträge (im Sinne einer Ausdifferenzierung und den damit geschaffenen Verbindungspotenzialen) positiv auf die Quantität des Wortschatzes aus (vgl. auch Alber 2016).

Die Wortschatzarbeit im HOSS berücksichtigt alle sprachlichen Repräsentationsebenen und darüber hinaus verschiedene sensomotorische Erfahrungen und ermöglicht somit den Aufbau von Lexikoneinträgen, die ein breites, vielfach anschlussfähiges Informationsspektrum aufweisen. Der HOSS begünstigt durch die wiederkehrende Verwendung der Wörter im Kontext von Handlungsplanung, Handlungsdurchführung und Handlungsreflexion, dass diese in häufig zusammen auftretenden Wortkombinationen (Kollokationen) verinnerlicht (z.B. *eine Linie zeichnen, mit der Schere ausschneiden, auf dem Brett schneiden*) sowie in verschiedenen Netzwerken verankert werden, z.B. in Wortfeldern (Basteltätigkeiten: *zeichnen, kleben, lochen ...*), Wortfamilien (*Loch, lochen, Locher*), Handlungsschemata (*Gurke schälen, Gurke schneiden, Gurke salzen*).

2.3.1 Explizites versus inzidentelles Wortlernen

Während einige Autoren ein beiläufiges Wortlernen propagieren, bei dem durch häufiges Antreffen eines Wortes in verschiedenen Kontexten dessen Bedeutung und relevante grammatische Merkmale erschlossen werden (vgl. u.a. Krashen; McQuillan 2008), argumentieren andere dagegen (vgl. u.a. Nation 2016) und erachten ein explizites Wortlernen als zielführender (u.a. Roche; Suñer 2017: 154, Schmitt 2008: 341).

Im HOSS werden Wörter und Kollokationen explizit vermittelt. So gibt es in jeder HOSS-Einheit einen ausgewiesenen Lernwortschatz, der mündlich (durch Parallelisierung von Sprache und Gestik/Handlungen/Objekten/Bildern) sowie schriftlich (durch Parallelisierung von Schrift und Bild) behandelt wird. Darüber hinaus kann in der sprachlichen Interaktion natürlich auch inzidentelles Wortlernen stattfinden.

2.3.2 Wiederholungen als begünstigender Faktor für das Wortlernen

Zwar besteht Einigkeit darin, dass eine Wiederholung der Items unumgänglich für das Wortlernen ist, unklar ist jedoch, wie viele Wiederholungen es tatsächlich braucht, bis ein Wort gelernt wird. Auf diese Frage gibt es keine einfache Antwort.

Die vorliegenden Studien hierzu unterscheiden sich zum Teil erheblich in den Bedingungen ihrer Datenerhebung und kommen dementsprechend zu unterschiedlichen Aussagen. Schmitt nennt in seinem Überblicksartikel Zahlen von 5 bis über 20 notwendige Wiederholungen bei großer interindividueller Variabilität (Schmitt 2008: 343). Allerdings spielt nicht nur die Häufigkeit der Wiederholungen eine Rolle, sondern auch der Zeitraum zwischen den Wiederholungen. Aus der Gedächtnisforschung ist bekannt, dass die Vergessensrate geringer ist, wenn anstelle eines direkt aufeinanderfolgenden Repetierens Pausen zwischen den einzelnen Wiederholungen liegen (sog. *spaced repetition*). Pimsleur (1967) untersucht, wie die Pausenintervalle gestaltet sein sollten, um bestmögliche Behaltensleistungen zu erzielen. Basierend auf Erkenntnissen aus der experimentellen Forschung zum Vergessen und Beobachtungen aus seinen computergestützten Sprachlernkursen berechnet Pimsleur eine idealisierte Erinnerungsskala (*memory schedule*) als eine Art Richtlinie für die Wiederholungsabstände (Tabelle 2). Ausgehend von einem fünfsekündigen Intervall zwischen dem Erstauftreten eines Items und der Wiederholung werden die weiteren Wiederholungszeitpunkte exponentiell wie folgt berechnet: $5^2=25$ Sekunden, $5^3=125$ Sekunden, etc. Diesem Algorithmus liegt die Erkenntnis zugrunde, dass das Vergessen nach der ersten Einführung eines Items sehr schnell einsetzt. Ältere und bereits häufiger wiederholte Lerninhalte werden hingegen immer langsamer vergessen, weshalb Wiederholungen erst nach längeren Pausen notwendig sind.

Im HOSS gelingt es, der Skala in weiten Teilen zu entsprechen. So wird der Lernwortschatz am Anfang einer jeden 60 bis 90 Minuten dauernden Einheit zunächst gemeinsam erarbeitet und dabei mehrmals dicht aufeinanderfolgend wiederholt. In den sich anschließenden Phasen wird der Lernwortschatz erneut aufgegriffen – die Pausenintervalle sind dabei bereits etwas länger. Die Rekapitulation der HOSS-Inhalte erfolgt an einem der darauffolgenden Tage, sodass also auch ein größerer Abstand gewährleistet ist.

Tabelle 2: Pimsleurs Erinnerungsskala (1967) in Anlehnung an Nation (2001: 78).

Wiederholung	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pause bis zur nächsten Wiederholung	5 Sek.	25 Sek.	2 Min.	10 Min.	1 Std.	5 Std.	1 Tag	5 Tage	25 Tage	4 Mon.

Für das Behalten von Wörtern sind zudem nicht nur die reine Anzahl der Wiederholungen und der zeitliche Abstand zwischen diesen von Bedeutung, sondern auch die Art der Wiederholung. Für ein besseres Wortlernen sollte den SuS Zeit gegeben werden, um das Wort zu erinnern oder sich dem Zielwort umschreibend anzunähern, bevor die Lösung gegeben wird. Die Überlegenheit dieses Vorgehens

konnte experimentell bestätigt werden. Einer Gruppe von Probanden wurde lediglich beim ersten Auftreten eines Items simultan die Übersetzung angeboten, bei allen folgenden „Begegnungen“ waren sie angehalten, selbst nach der richtigen Übersetzung zu suchen. In späteren Vokabeltests schnitt diese Experimentalgruppe signifikant besser ab als die Kontrollgruppe, die bei jedem Auftreten eines Items simultan die jeweilige Übersetzung vorgelegt bekam (vgl. Royer 1973, zitiert in Nation 2001: 79). Laut Baddeley (1990) ließe sich dieser Effekt damit erklären, dass die Wortabrufroute durch Suchprozesse besonders gestärkt wird (Nation 2001: 156).

Im HOSS werden entsprechende Prozesse angestoßen, indem die Lehrkraft den SuS immer etwas Zeit lässt, um den Lexikoneintrag abzurufen, zu erraten oder auch um für sich Umschreibungen zu finden.

2.4 Sprachlernen mit Chunks

Chunks sind sprachliche Sequenzen von unterschiedlicher Komplexität, die als Ganzes gespeichert und abgerufen werden. Als holistische Einheit belasten sie das Arbeitsgedächtnis weniger als die Komposition ihrer einzelnen Bestandteile (vgl. Miller 1956). L1-Sprecherinnen und -Sprecher machen regen Gebrauch von Chunks und erreichen so eine enorme Geschwindigkeit in ihrer mündlichen Sprachproduktion (vgl. u.a. Pawley; Syder 1983). Auch die Sprache von L2-Lernenden gewinnt mit dem Gebrauch von Chunks an Flüssigkeit und Natürlichkeit (vgl. Stengers et al. 2011). Chunks können darüber hinaus auch dem Grammatikerwerb zuträglich sein (vgl. u.a. Handwerker; Madlener 2009) und in dieser Funktion werden sie gezielt im HOSS eingesetzt: Mit einem vorstrukturierten Input, der in verständlichen situativen Kontexten wiederkehrend gleiche Chunks anbietet, wird zunächst erreicht, dass die Lernenden die Chunks situativ angemessen und korrekt gebrauchen, ohne sich deren atomarer Bestandteile bewusst zu sein. Beispielsweise sind sie, lange bevor das Genus- und Kasusparadigma erworben ist, in der Lage, eine instrumentale Präpositionalphrase vom Typ *mit der Schere* als Chunk zu verwenden. Grammatikerwerb beginnt dann, wenn die Lernenden im Input ähnliche Chunks identifizieren, wie etwa *mit dem Messer*, *mit dem Stift*, *mit der Gabel*, und am Artikel Gleiches und Unterschiedliches bemerken. Der vorstrukturierte Input mit ähnlichen Chunks hilft (den jüngeren Lernenden besser als den älteren), Muster und zugrundeliegende Konstruktionen zu erkennen. Bei SuS und Erwachsenen sollte dieser Prozess metasprachlich unterstützt werden (vgl. Handwerker; Madlener 2009). Dies passiert allerdings nicht in den HOSS-Einheiten selbst. Diese dienen mit ihrem hochfrequenten Chunk-Input lediglich einem holistischen Einhören und einer ersten Sensibilisierung für zugrundeliegende Muster. Explizite Erklärungen zu den Chunks und deren Verortung im grammatischen System folgen in späteren Unterrichtsstunden mit Übungsanteilen.

2.5 Sprachlernen mit Bewegung und allen Sinnen

Es ist hinlänglich bekannt, dass ein koordiniertes Zusammenspiel von Sprache und Bewegung den Spracherwerb fördert (vgl. u.a. Sambanis 2013, Zimmer 2010). Sambanis (2013) führt verschiedene Gründe hierfür an: u.a. motivationale, lerntheoretische und neurophysiologische. Erklärungen liefern auch kognitionspsychologische Theorien der *Embodied Cognition*. Die unter diesen Begriff fallenden Theorien verbindet bei aller Divergenz eines, und zwar das Infragestellen amodaler (abstrakter) Bedeutungsrepräsentationen. Sie betrachten den Körper und dessen Interaktionen mit der Umwelt als Basis des kognitiven Systems. In diesem Theorienspektrum ist auch der Ansatz der Erfahrungsspuren (vgl. Zwaan; Madden 2005) zu verorten, demzufolge Erfahrungen auf multimodale Weise gespeichert und später als sensomotorische Repräsentationen wieder abgerufen werden. Zahlreiche empirische Studien (für einen Überblick siehe Ahlberg 2016) belegen die enge Vernetzung von Sprache und nicht-sprachlichen Erfahrungen bei der Bedeutungskonstitution. So bewirkt beispielsweise das alleinige Lesen eines Verbs wie *greifen* ein kortikales Aktivierungsmuster, das zumindest teilweise der Aktivierung einer tatsächlichen Greifhandlung entspricht (vgl. Hauk; Johnsrude; Pulvermüller 2004). Auch für die Sprachverarbeitung der L2 liegen inzwischen Evidenzen für den Erfahrungsspurenansatz vor (vgl. z.B. Bergen et al. 2010, De Grauwe et al. 2014, Dudschig; de la Vega; Kaup 2014, Ahlberg 2016).

Im HOSS werden – die Erkenntnisse des Erfahrungsspurenansatzes aufgreifend – sprachliche Informationen konsequent mit multi-sensorischen und motorischen Erfahrungen verknüpft, wobei dem gesten- und handlungsbegleitenden Sprechen eine besonders große Bedeutung zukommt.

2.6 Sprachlernen unter Einbezug aller sprachlichen Teilfertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben

Im HOSS werden nicht nur alle Sinne beansprucht, sondern auch alle sprachlichen Teilfertigkeiten, wie von der modernen Fremdsprachendidaktik empfohlen (vgl. u.a. Juan; Flor 2006, Krumm 2001, Portmann-Tselikas 2001). Portmann-Tselikas (2001) nennt gleich mehrere Gründe für deren kombinierten Gebrauch: Durch Aufgaben in den unterschiedlichen Teilfertigkeiten gelingt es leicht, für das Lernen unerlässliche Wiederholungen zu platzieren, ohne dass diese demotivierend wirken. Zudem erhalten durch diese vielen Wiederholungen in den unterschiedlichen Fertigkeiten auch sprachschwächere oder ängstlichere SuS inhaltliche wie auch sprachlich-formale Sicherheit, was ihnen mehr aktive Partizipation im Unterricht ermöglicht. Außerdem kann die Integration verschiedener Fertigkeiten zu einer Art Transfereffekt führen. Ist beispielsweise trotz guter Verstehensleistung die Sprachproduktion gering, kann eine Verknüpfung von Verstehens- und Produktionsaufgaben die Sprachproduktion vorantreiben (ebd.: 16f.).

Eine HOSS-Einheit besteht aus vier Phasen. Aus der folgenden Übersicht ist zu entnehmen, welche Teilfertigkeiten in welcher Phase genutzt werden:

Phase 1: Mündliche Handlungsplanung

Hörverstehen (gestützt durch Mimik, Gestik, Objekte), chorisches Nachsprechen

Phase 2: Schriftliche Rekapitulation der Handlungsplanung

Sprechen, Mitlesen, Abschreiben/Schreiben (bildgestützt)

Phase 3: Durchführung der Handlung

Hörverstehen handlungsbegleitender Kommentare, handlungsbegleitendes Sprechen

Phase 4: Schriftliche Rekapitulation der Handlungsdurchführung

Sprechen, Mitlesen, Abschreiben/Schreiben (bildgestützt)

2.7 Sprachlernen durch Unterstützungssysteme (Scaffolding)

Im bilingualen Sachfachunterricht (vgl. u.a. Thürmann 2010) und im sprachbildenden Fachunterricht (vgl. u.a. Quehl; Trapp 2013) hat sich der Scaffolding-Ansatz (vgl. u.a. Gibbons 2002) längst etabliert.¹ Beim Scaffolding geht es darum, den SuS ein unterstützendes Gerüst (engl. *scaffold*) anzubieten, das sie befähigt, eine Aufgabe zu erfüllen, die (in Anlehnung an Wygotskis „Zone der proximalen Entwicklung“) etwas über dem bereits erreichten Kompetenzniveau liegt (Kniffka 2010: 1). Um die Lernenden bestmöglich darin zu unterstützen, bei der Aufgabenbewältigung über sich hinauszuwachsen, gilt es zunächst einmal zu ermitteln, was genau die fachlichen und sprachlichen Anforderungen der jeweiligen Aufgabe (z.B. *den Was-serkreislauf zu beschreiben*) sind und wo die Lernenden im Hinblick auf diese Anforderungen stehen und abzuholen sind. Oftmals fehlen bildungs- und fachsprachliche Ausdrucksvarianten, um der Aufgabe gerecht zu werden. Hier setzt das Scaffolding an und führt die SuS themenbezogen von der konzeptionellen Mündlichkeit der Alltagssprache zur konzeptionellen Schriftlichkeit der Bildungs- und Fachsprache.

Die Ambitionen des HOSS sind mit Blick auf die Zielgruppe jedoch etwas anders gelagert. Der HOSS richtet sich an neu zugewanderte Kinder und Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen und verfolgt (wie in Kapitel 1 bereits ausgeführt) als Hauptziel den Aufbau eines soliden lexikalischen und grammatischen Fundaments. Dementsprechend dient das Aufgebot an Unterstützungssystemen dem Verinnerlichen basaler Satz-, Phrasen- und Wortstrukturen, dem Erkennen von Form-/Funktionszusammenhängen und dem Erlernen eines im Schulalltag nützlichen Grundwortschatzes. Erst in fortgeschrittenen HOSS-Einheiten (siehe den Absatz zur Komplexitätssteigerung in Kapitel 3) werden einzelne bildungssprachli-

¹ Die Autorinnen selbst würden den HOSS nicht in der Tradition von Scaffolding, wie von Gibbons (2002) geprägt, verorten. Sie folgen mit diesem Abschnitt der Anregung einer Gutachterin, sich dennoch in diesem Kontext zu positionieren.

che Elemente integriert. Eine zweite Besonderheit (in Abgrenzung zum Scaffolding im Kontext des fach- und sprachintegrierten Unterrichts) besteht darin, dass es keine übergeordnete fachbezogene Aufgabe gibt, für deren erfolgreiche Ausführung Unterstützungsangebote bereitzustellen sind. Das übergeordnete Thema im HOSS, nämlich die Herstellung eines bestimmten Handlungsprodukts, liefert nicht etwa die Aufgabe, sondern stellt in seiner Umsetzung selbst ein Stützensystem *par excellence* dar. Aufgrund der mit Sprache verknüpften multisensorischen und motorischen Erfahrungen sind die kommunizierten Inhalte für die SuS vollkommen transparent, sodass im Rahmen der gemeinsamen Aktivitäten des Planens, Durchführens und Reflektierens ohne Überforderung alle Teilfertigkeiten angesprochen und in ihrer Entwicklung unterstützt werden können.

Nach Gibbons (2002) wird zwischen Makro- und Mikroscaffolding unterschieden. Makro-Scaffolding bezieht sich auf die oben bereits angesprochenen Bedarfs- und Lernstandsanalysen sowie auf die Unterrichtsplanung, Mikro-Scaffolding auf die Unterrichtsinteraktion (Kniffka 2010: 2-4).

Im Rahmen der vorliegenden HOSS-Einheiten haben wir für die Materialerstellung die Bedarfsanalyse bereits durchgeführt und den Lernstand für das erste Sprachkontaktjahr antizipiert und eine Komplexitätssteigerung mit verschiedenen Optionen der Binnendifferenzierung modelliert (siehe Kapitel 3). Auch die Unterrichtsplanung ist mit der sequenzierten HOSS-Struktur weitgehend vorgegeben. In den vorangegangenen Kapiteln 2.1 bis 2.6 wurden die den Lernprozess unterstützenden Komponenten, die hierbei Berücksichtigung finden, bereits im Detail dargestellt.

Der HOSS unterstützt nicht nur die Lernenden auf vielfältige Weise, er entlastet auch die Lehrkräfte, für die die konsequente Anwendung von Scaffolding-Prinzipien oft mit einem enormen Vorbereitungsaufwand verbunden ist. Zum einen können die Lehrkräfte durch die vorgegebene Struktur des HOSS und durch den Einsatz der entwickelten Materialien das sogenannte Makro-Scaffolding bedienen. Zum anderen erhalten die Lehrkräfte zu jedem HOSS ein detailreiches Skript (siehe Kapitel 4: Tabelle 4, 5 und 6) mit Anregungen für die Ausgestaltung einer sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion (für das sogenannte Mikro-Scaffolding) unter Anwendung verschiedener Modellierungstechniken (siehe Anhang Tabelle 7 und 8).

3 Empfehlungen für den Einsatz des HOSS

3.1 Zielgruppen, Gruppengröße, Dauer, Häufigkeit und Materialien

Der hier vorgestellte HOSS richtet sich in erster Linie an SuS, die erst im Schulalter mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind und die in Vorbereitungsklassen oder im Rahmen additiver Sprachförderung auf die sprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts vorbereitet werden sollen. Bei SuS, die im Her-

kunftsland eine Schulsozialisation erfahren haben und alphabetisiert wurden, kann der HOSS bereits nach zwei bis drei Sprachkontaktmonaten Anwendung finden. Als Einstiegsalter für den HOSS empfehlen wir ca. 9 Jahre, nach oben hin besteht keine Altersgrenze. Da der HOSS viel sprachliche Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerschaft erfordert und ein gewisses Maß an logistischem Aufwand verlangt, eignet er sich besonders gut für kleine und mittlere Gruppen von 4 bis 10 SuS. Bei größeren Gruppen sollte zumindest für die ersten beiden HOSS-Durchläufe eine zweite Lehrkraft unterstützend mitwirken. Danach hat sich der Ablauf mit seinen vier Phasen eingespielt und jeder weiß beim nächsten HOSS, was wann zu tun ist, sodass auch bei einer größeren Anzahl von Lernenden betreut von nur *einer* Lehrkraft eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre erreicht werden kann.

In Abhängigkeit der Anzahl der Handlungsschritte dauert eine HOSS-Sitzung ca. 60 bis 90 Minuten. Der Abstand zwischen den HOSS-Einheiten sollte nicht allzu groß sein. Wir empfehlen alle zwei Wochen einen HOSS durchzuführen – jeweils mit Rekapitulation an einem der darauffolgenden Tage (siehe Kapitel 4). Um den Vorbereitungsaufwand für die Lehrkräfte zu minimieren, haben wir umfangreiche Materialienpakete erstellt, die wir kostenlos als Download zur Verfügung stellen.² Jedes dieser HOSS-Pakete besteht aus mindestens vier Arbeitsblättern und einem mehrseitigen Skript, das neben den notwendigen Informationen zum Handlungsprodukt und den einzelnen Handlungsschritten auch detailreiche Vorschläge zur sprachlichen Interaktion gibt.

3.2 Raumgestaltung

Jede HOSS-Einheit beginnt am Präsentationstisch, um den sich zunächst alle gruppieren, vgl. Abbildung (3a). Es bietet sich an, diesen in der Mitte des Raumes zu platzieren. Zudem wird für jede Schülerin/jeden Schüler ein Platz an einem Werkstisch und an einem Schreibtisch benötigt. In Abbildung (3a) sind dementsprechend zwei Schulbänke zusammengestellt, eine fungiert als Schreibtisch (blau), die andere als Werkstisch (grau). Dieses Arrangement ist für zwei bis vier Personen zweckmäßig, vgl. (b'). Alternativ lässt sich eine Schulbank in zwei Hälften unterteilen, vgl. (b''), wobei der einen Hälfte die Funktion des Schreibtisches und der anderen die des Werkstisches zukommt. Diese Aufteilung ist maximal für zwei Personen geeignet.

² HOSS-Downloads unter: <https://uni-tuebingen.de/de/147198> [18.06.2020].

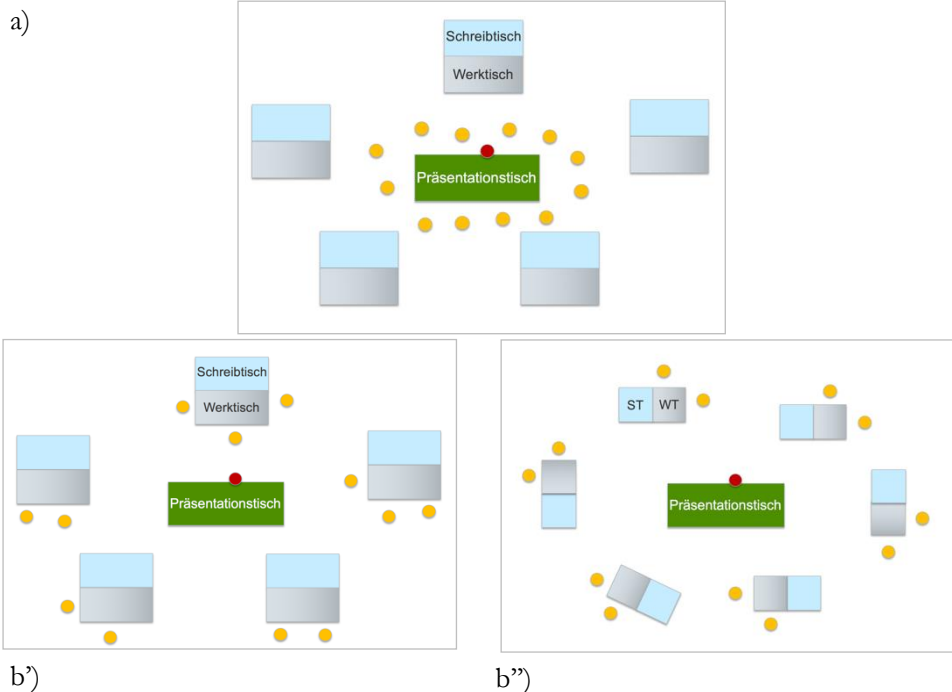


Abbildung 3: Empfehlungen zur Raumgestaltung für den HOSS (ST = Schreibtisch, WT = Werkstisch).

3.3 Handlungsprodukte

Die Wahl des jeweiligen Handlungsprodukts ist abhängig von verschiedenen Aspekten. Von dem aktuellen Sprachstand und auch von den bereits vorliegenden HOSS-Erfahrungen hängt es ab, ob man ein Handlungsprodukt mit weniger oder mehr Handlungsschritten auswählt. Für Fortgeschrittene bzw. HOSS-Erfahrene dürfen es mehr Handlungsschritte sein als für Anfänger, denn schließlich müssen alle Schritte sprachlich geplant und nach der Ausführung sprachlich reflektiert werden. Die von uns konzipierten HOSS-Einheiten enthalten mindestens drei und maximal sechs Handlungsschritte. Neben der Anzahl der Handlungsschritte beeinflussen natürlich saisonale Themen die Entscheidung für ein bestimmtes Handlungsprodukt (z.B. Osterei, Windlicht). Darüber hinaus empfehlen wir ab dem dritten HOSS hin und wieder auch Handlungsprodukte auszuwählen, die sich im Anschluss sinnvoll in den Sprachunterricht integrieren lassen (z.B. ein Memory zum Erlernen von Genuszuweisungsregeln, eine erweiterbare Collage *Was ich gerne mag*, eine Magnet-Angel zum täglichen Herausfischen einer Sprachaufgabe, ein individuell gestaltetes Vokabelheft, eine Wortschatzkiste).

Auch die Unterrichtsfächer können und sollten als Inspirationsquelle für Handlungsprodukte herangezogen werden. Beispielsweise ließe sich für das Fach Biologie ein Herbarium herstellen, für das Fach Geschichte ein Zeitstrahl und für das Fach Technik würde sich der Bau eines einfachen Stromkreises für einen HOSS eignen, mit dem sich dann auch fachspezifische Lexik (z.B. Plus- und Minuspol, elektrischer Widerstand, Leuchtdiode) vermitteln ließe. Gerade im letztgenannten Beispiel zeigen sich die Potenziale des HOSS für das Vorbereitungsjahr an der Berufsschule.

3.4 Geeignete grammatische Strukturen

Folgende Strukturen lassen sich besonders leicht und funktional angemessen integrieren und finden daher auch in (fast) jedem HOSS Berücksichtigung.

Wortstellung

- Verbklammer mit Modalverb und Infinitiv

<i>Ich</i>	<i>muss</i>	_____	<i>schälen. aufkleben. ausschneiden.</i>
------------	-------------	-------	--

- Verbklammer mit getrennten Partikelverben (im Präsens)

<i>Ich</i>	<i>klebe schneide</i>	_____	<i>auf. aus.</i>
------------	---------------------------	-------	----------------------

- Verbklammer mit Perfektformen

<i>Ich</i>	<i>habe</i>	_____	<i>geschält. aufgeklebt. ausgeschnitten.</i>
------------	-------------	-------	--

- V2-Stellung – verdeutlicht durch variables Vorfeld und Subjekt-Verb-Inversion

<i>Ich</i>		<i>zuerst</i> _____	_____
<i>Danach</i>		<i>ich</i> _____	_____
<i>Mit der Schere</i>	<i>habe</i>	<i>ich</i> _____	_____
<i>Zum Schluss</i>		<i>ich</i> _____	_____

Um die SuS von Anfang an für die deutschtypischen Wortstellungsregularitäten zu sensibilisieren (ohne sie jedoch im Rahmen des HOSS zu explizieren), sind auf den HOSS-Arbeitsblättern die beiden Klammerpositionen immer farblich unterlegt.

Verbflexion

Im Schriftlichen liegt der Fokus auf der 1. Person Singular (*Ich muss die Gurke schälen./Ich habe die Gurke geschält.*), im Mündlichen wird zudem die 1. Person Plural (*Was müssen wir zuerst tun?/Womit schälen wir die Gurke?*) und 2. Person Singular (*Was machst du als nächstes?/Womit schneidest du die Figur aus?*) von der Lehrkraft häufig gebraucht. Als Zeitformen werden Präsens und Perfekt verwendet. Da bekanntermaßen die Partizipbildung der starken und unregelmäßigen Verben den Lernenden besondere Schwierigkeiten bereitet, sind die auf dem jeweiligen Arbeitsblatt vorkommenden Partizipien noch einmal separat in einem dezenten Merkkasten nach regelmäßiger und unregelmäßiger Bildung gelistet.

Nominalflexion

Im Bereich der Nominalflexion liegt der Schwerpunkt auf der Kasusmarkierung am indefiniten und definiten Artikel, wobei aufgrund der Polyfunktionalität der Artikel auch die Genuskategorie im Blick behalten werden muss. Einerseits geht es um den verbregierten Akkusativ (*eine Linie zeichnen, den Apfel schälen*) und andererseits um präpositionale Rektionen. Im Fokus stehen insbesondere die instrumentale Präposition *mit*, die den Dativ verlangt (*mit einer Schere, mit einem Lineal*), sowie die lokalen Wechselpräpositionen, die je nach Kontext den Dativ (*auf dem Brett schneiden*) oder aber Akkusativ (*auf das Brett legen*) fordern.

Wo es sich im HOSS anbietet, werden Nomen verschiedener Genera einbezogen, sodass durch den kontrastiven Input (*einen Kreis* vs. *eine Linie zeichnen*) implizit die Polyfunktionalität der Artikel erfahrbar wird.

Wortbildung

Fast jeder HOSS eignet sich, um die SuS implizit mit der Produktivität deutscher Nominalkomposita vertraut zu machen: z.B. *Hut, Zauberhut, Hutform*. Auch den Zusammenhang von stammgleichen Nomen und Verben (*schälen – Schäler, kleben – Kleber, lochen – Locher*) mit dem zugrundeliegenden Derivationsprozess der Nominalisierung mit *-er* erschließen sich die meisten SuS aufgrund der im HOSS eingesetzten spezifischen Inputstrukturierung (siehe Kapitel 2) ganz nebenbei ohne explizite Unterweisung.

3.5 Strukturelle Komplexitätssteigerung: Arbeitsblätter in vier Versionen

Zu jeder HOSS-Einheit gibt es mehrere Arbeitsblätter. Die Arbeitsblätter für die Handlungsschritte (siehe Kapitel 4) sind pro HOSS-Einheit immer in zwei Versionen erhältlich – in einer einfachen und einer etwas anspruchsvolleren. Insgesamt gibt es vier Versionen, wobei A die leichteste und D die schwierigste ist. Die Arbeitsblätter der Version A weisen einfache kanonische Hauptsätze auf mit nur

obligatorischen, im Valenzrahmen des Verbs vorgesehenen Satzgliedern (Subjekt, Objekt, Adverbialergänzung) und dem Subjekt am Satzanfang. Für die Version B kommen (freie) adverbiale Präpositionalphrasen hinzu, wodurch die Äußerungen elaborierter und präziser werden und sich dem bildungssprachlichen Register nähern. In der Version C steht nicht mehr nur das Subjekt an erster Stelle sondern alternativ ein Temporaladverb, eine präpositionale Adverbialphrase oder das Objekt. Es geht also um die Visualisierung verschiedener Vorfeldbesetzungen mit einhergehender Subjekt-Verb-Inversion. Außerdem lösen in späteren C-Versionen Vollverben im futurischen Präsens die bis dahin verwendeten Modalverbkonstruktionen ab. Partikel und Basisverb sind nun voneinander getrennt. Die Arbeitsblätter der Version D bauen das bildungssprachliche Register weiter aus. So wird im PLAN das Pronomen *ich* durch das unpersönliche Pronomen *man* ersetzt, wodurch die Aussagen einen verallgemeinernden Charakter erhalten. Zudem wird in dieser Version das zur Präzision beitragende Modifikatorenrepertoire um Attribute erweitert. Tabelle 3 zeigt überblicksartig mit jeweils einem Beispielsatz zu den Arbeitsblättern PLAN und BERICHT, worin sich die einzelnen Arbeitsblattversionen unterscheiden.

Jede dieser Versionen ist zusätzlich in einer anspruchsvolleren Ausführung (A+/B+/C+/D+) erhältlich, die im Vergleich mehr Lücken zum Ausfüllen für die SuS aufweist. Im Downloadbereich befinden sich HOSS-Einheiten mit Arbeitsblättern in den Versionen A/B, B/C oder C/D mit den jeweiligen +-Varianten. Für die im folgenden Kapitel dargestellte Beispieleinheit liegen Arbeitsblätter in B/C vor.

Tabelle 3: Die vier Arbeitsblattversionen mit ihren Merkmalen und illustrierenden Beispielen.

A	Subjekt am Satzanfang, nur obligatorische Satzglieder, Modalverb + Infinitiv (PLAN), Perfektkonstruktion (BERICHT)	PLAN: <i>Ich muss das Dreieck ausschneiden.</i> BERICHT: <i>Ich habe das Dreieck ausgeschnitten.</i>
B	Subjekt am Satzanfang, adverbiale Präpositionalphrasen, Modalverb + Infinitiv (PLAN), Perfektkonstruktion (BERICHT)	PLAN: <i>Ich muss das Dreieck mit einer Schere ausschneiden.</i> BERICHT: <i>Ich habe das Dreieck mit einer Schere ausgeschnitten.</i>

<p>C Variables Vorfeld, S-V-Inversion, adverbiale Präpositionalphrasen, Modalverb + Infinitiv / Vollverb im futurischen Präsens > Trennung von Partikelverb (PLAN), Perfektkonstruktion (BERICHT)</p>	<p>PLAN: <i>Danach muss ich das Dreieck mit einer Schere ausschneiden.</i> PLAN: <i>Danach schneide ich das Dreieck mit einer Schere aus.</i> BERICHT: <i>Danach habe ich das Dreieck mit einer Schere ausgeschnitten.</i></p>
<p>D Variables Vorfeld, S-V-Inversion, adverbiale Präpositionalphrasen, Attribute, Pronomen <i>man</i> (PLAN), Trennung von Partikelverb (PLAN), Perfektkonstruktion (BERICHT)</p>	<p>PLAN: <i>Danach schneidet man das kleinere / das farbige / das schraffierte / das markierte Dreieck mit einer Schere aus.</i> BERICHT: <i>Danach habe ich das kleinere / das farbige / das schraffierte / das markierte Dreieck mit einer Schere ausgeschnitten.</i></p>

4 Die vier Phasen des HOSS

Die Durchführung des HOSS erfolgt in vier Phasen, deren Ablauf von den SuS erfahrungsgemäß schnell (nach 2-3 Unterrichtseinheiten) verinnerlicht ist:

- Phase 1: Mündliche Handlungsplanung
- Phase 2: Schriftliche Rekapitulation der Handlungsplanung
- Phase 3: Durchführung der Handlung
- Phase 4: Schriftliche Rekapitulation der Handlungsdurchführung

Konkretisiert am Beispiel des Handlungsprodukts *Gurkenscheiben mit Salz* werden im Folgenden die einzelnen Phasen ausführlich beschrieben, wobei zunächst stichpunktartig auf den Inhalt, die im Fokus stehenden sprachlichen Teilfertigkeiten, das Setting und die benötigten Materialien jeder Phase eingegangen wird.

4.1 Phase 1: Mündliche Handlungsplanung

Inhalt

1. Präsentation des Handlungsprodukts;
2. gemeinsames mündliches Erarbeiten der benötigten Zutaten/Materialien und Arbeitsgeräte mit intensiver Wortschatzarbeit (chorisches Sprechen, Gesten, Bewegungen (z.B. *schneiden*), Paraphrasierungen, etc.);
3. gemeinsames mündliches Erarbeiten der notwendigen Handlungsschritte.

Sprachliche Teilfertigkeiten

Hörverstehen (gestützt durch Mimik, Gestik, Objekte) und chorisches Nachsprechen.

Setting

Die SuS stehen mit der Lehrkraft (LK) um den Präsentationstisch (Lehrerpult) herum. Auf dem Tisch liegen – zunächst mit einem Tuch verdeckt – die für die Herstellung des Handlungsprodukts benötigten Zutaten und Arbeitsgeräte.

Material

Gurke, Salz, Schäler, Messer, (Schneide-)Brett, Teller, Schüssel, Gabel.

Den SuS wird zunächst das Handlungsprodukt (hier: Gurkenscheiben mit Salz) auf einem Foto gezeigt, um ihnen zu verdeutlichen, was das Ziel der HOSS-Sitzung sein wird. Die intensive Wortschatzarbeit beginnt mit der Aktivierung von Vorwissen, seien es Konzepte und Wortformen der muttersprachlichen Lexikoneinträge oder bereits Wortformen des Deutschen. Den SuS wird etwas Zeit zum Überlegen gegeben, welche Zutaten und Arbeitsgeräte für die Herstellung des Handlungsprodukts erforderlich sind (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Skriptauszug Phase 1: Präsentation des Handlungsproduktes und Aktivierung von Vorwissen.

Vorschläge für die sprachliche Interaktion	Kommentar	Handlungsanweisung
<i>Es geht los! Was machen wir heute? Schaut mal – hier ein Foto. Wer erkennt, was wir heute machen wollen? [...] Genau, heute machen wir für uns Gurkenscheiben mit Salz.</i>	Neugierde wecken	LK zeigt Foto
<i>Was brauchen wir alles dafür? Jeder überlegt mal kurz für sich.</i>	Wissensaktivierung	LK lässt den SuS 1 Minute Zeit

Nacheinander werden dann die einzelnen Objekte parallel zur Versprachlichung durch die SuS oder die LK unter dem Tuch hervorgeholt (siehe Abbildung 4). So erfolgt bereits eine informelle „Wortschatzdiagnostik“, da die SuS zeigen können, welche Wörter sie bereits beherrschen. Der Wortschatz wird in hoher Frequenz angeboten und anschließend elizitiert, wobei auf die Äußerungen der SuS mit geeigneten Modellierungstechniken (siehe Tabelle 8 im Anhang) reagiert wird.



Abbildung 4: Erarbeiten der benötigten Objekte in Phase 1.

Zusätzlich werden Zeigegesten, pantomimische Handlungsdarstellungen (z.B. schälen) und chorisches Sprechen eingesetzt. Wie die Wortschatzarbeit konkret aussehen kann, verdeutlicht der Auszug des Skripts in Tabelle 5. Die in diesem HOSS zu vermittelnden bzw. zu festigenden Wörter sind im Skript fett gedruckt, die Objektbegriffe **schwarz**, die Handlungsbezeichnungen **blau**. Die „nachgesprochenen“ Wörter sind jeweils in Anführungszeichen („“) markiert.

Nach der Wortschatzarbeit erfolgt der Übergang zur Handlungsplanung, in deren Fokus die Versprachlichung der einzelnen Handlungsschritte steht. Alle benötigten Dinge liegen in einer sinnvollen Abfolge (Gurke, Schäler, ...) ausgebreitet auf dem Präsentationstisch. Initiiert durch die LK werden nun nacheinander die einzelnen Handlungsschritte besprochen, wobei die in der vorherigen Phase verwendeten Wörter und Phrasen wieder aufgegriffen werden. Auf die Äußerungen der SuS wird wie gehabt wiederholend, modellierend und dabei – wenn nötig – korrigierend reagiert. Auch in dieser Teilphase werden die SuS zum Nachsprechen angeregt. Während zuvor nur einzelne Wörter nachgesprochen wurden, geht es nun um das Nachsprechen von kurzen Phrasen, um diese als Chunks zu memorieren (siehe Tabelle 6). Die relevanten Einheiten sind **fett** gedruckt.

Tabelle 5: Skriptauszug Phase 1 – Wortschatzarbeit.

Vorschläge für die sprachliche Interaktion	Kommentar/Modellierungstechniken	Handlungsanweisung
<i>Was ist das hier? [...] Ja genau, das ist eine Gurke. Und jetzt alle: Das ist eine „Gurke“.</i>	Verankerung der phonologischen Form	LK zeigt Objekt zum chorischen Sprechen animieren
<i>Und was müssen wir mit der Gurke machen? (S: Das hier weg.) Genau, wir müssen die Schale wegmachen. Wir müssen die Gurke schälen. Und dafür brauchen wir einen Schäler. Mit dem Schäler müssen wir die Gurke schälen.</i>	korrektives Feedback lexikalisches Paraphrasieren lexikalisches Paraphrasieren	pantomimische Schälandlung an Gurke Hervorholen des Schälers Handlungssimulation mit Schäler und Gurke

<p>Habt ihr euch gemerkt, wie das Ding zum Schälen heißt? (S: Das is Schaber.) Oh gut – du meinst das Richtige. Das Wort, das ich suche, klingt aber wie schälen. [...] Genau, das ist ein Schäler. Und jetzt alle: Das ist ein „Schäler“.</p>	<p>wertschätzende Korrektur Verankerung der phonologischen Form</p>	<p>Reaktion abwarten und Item wiederholen bzw. korrekt wiedergeben zum chorischen Sprechen animieren</p>
<p>Wenn wir die Gurke geschält haben, was müssen wir dann machen? (S: schneiden.) Genau, wir müssen die Gurke in Scheiben schneiden.</p>	<p>korrekatives Feedback Präzisierung</p>	<p>pantomimische Schneidebewegung an Gurke</p>
<p>Und was brauchen wir zum Schneiden? Zum Schneiden brauchen wir ein ... (S: e' Mess) Ja, ein Messer. Und jetzt alle: Zum Schneiden brauchen wir ein „Messer“.</p>	<p>Mehrfachpräsentation korrekatives Feedback Verankerung der phonologischen Form</p>	<p>Hervorholen des Messers, Handlungssimulation mit Messer und Gurke</p>
<p>Schneiden wir auf dem Tisch mit dem Messer? [...] Nein, was brauchen wir? (S: eine Brett.) Genau, wir brauchen ein Brett. Wir müssen die Gurke auf einem Brett schneiden. Und jetzt alle: Wir brauchen ein „Brett“.</p>	<p>Widerspruch erzeugen korrekatives Feedback Verankerung der phonologischen Form</p>	<p>pantomimische Schneidebewegung, Hervorholen des Brettes, Handlungssimulation mit Messer und Brett, chorisches Sprechen</p>
<p>Schaut noch mal auf das Foto hier. Wo liegen die Gurkenscheiben? Liegen die in einer Schüssel oder liegen auf einem Teller?</p>	<p>Alternativfrage</p>	<p>Ausgangsfoto zeigen</p>

Tabelle 6: Skriptauszug Phase 1 – Handlungsplanung.

Vorschläge für die sprachliche Interaktion	Kommentar/ Modellierungstechniken	Handlungsanweisung
<p>Alle diese Dinge brauchen wir. Jetzt lasst uns zusammen überlegen, was wir mit diesen Dingen tun müssen.</p> <p>Was müssen wir als erstes machen?</p> <p>Zuerst müssen wir [...] (S: schäle) Genau, zuerst müssen wir die Gurke schälen.</p> <p>Lasst uns nun zusammen die Bewegung machen und dazu sprechen. Was müssen wir als erstes machen? Zuerst müssen wir:</p>	<p>korrekatives Feedback Verankerung der phonologischen Form (PF)</p>	<p>auf die auf dem Präsentationstisch ausgebreiteten Objekte zeigen mit den Händen zählen pantomimische Schälbewegung an Gurke zum chorischen Sprechen u. gleichzeitigen</p>

<p>„die Gurke schälen“: <i>Und womit schälen wir die Gurke? Mit dem Schäler oder mit dem Messer? Genau. Wir schälen „mit dem Schäler“: Und jetzt alle: „mit dem Schäler“:</i></p>	<p>Vorgabe der Struktur in einer Alternativfrage Verankerung der PF</p>	<p>Ausführen der Bewegung animieren zum chorischen Sprechen animieren</p>
---	--	--

4.2 Phase 2: Schriftliche Rekapitulation der Handlungsplanung

Inhalt

1. Bildgestützte Übertragung der Objektbegriffe in die Schriftsprache;
2. Bildgestützte Übertragung der Handlungsschritte in die Schriftsprache (im Feldermodell).

Sprachliche Teilfertigkeiten

Sprechen, Mitlesen, Abschreiben/Schreiben.

Setting

SuS sitzen am Schreibtisch.

Material

Arbeitsblätter WÖRTER und PLAN; Bleistift, Radiergummi, Spitzer.

Mit einer Schreibgeste leitet die LK die Phase 2 ein. Die SuS begeben sich zu ihren Schreibtischplätzen. Zunächst steht wieder der Wortschatz im Fokus. Die zuvor eingeführten Begriffe sollen durch die multimodale Verknüpfung von Lautform, Schriftbild, motorischer Schreibhandlung und bildhaft dargestelltem Gegenstand gefestigt werden.

Auf dem grünen Arbeitsblatt WÖRTER (siehe Abbildung 5) sind die Items bildlich dargestellt und bereits schriftlich (mit Artikel) vorgegeben. Hier kann je nach Sprachstand binnendifferenzierend gearbeitet werden, indem stärkere Kinder die Wörter aufmerksam lesen, sich einprägen, abdecken, aus dem Gedächtnis aufschreiben und anschließend das Geschriebene mit der Vorlage überprüfen. So werden gleichzeitig wichtige Selbstkorrekturfähigkeiten trainiert. Andere SuS werden mit dem bloßen Abschreiben der Wörter bereits hinreichend gefordert sein. In den +-Ausführungen ist die Zuordnung der Wörter zu den Objekten nicht vorgegeben. Hier wählen die SuS aus einer Reihe angebotener Wörter die passenden aus und schreiben sie unter die jeweiligen Bilder.



WÖRTER		Gurkenscheiben mit Salz		Name: _____	
				die Gurke	das Salz
_____	_____	der Schäler	das Messer	_____	_____
				das Brett	der Teller
_____	_____	die Schüssel	die Gabel	_____	_____

Abbildung 5: Phase 2 – Arbeitsblatt WÖRTER (Version B/C).

Nach der Bearbeitung des Arbeitsblatts WÖRTER wird von der Wortebene auf die Satzebene gewechselt. Gemeinsam mit den SuS liest die LK die verschrifteten Handlungsschritte auf dem blauen Arbeitsblatt PLAN. Die LK entscheidet, wie beim Lesen verfahren werden soll. Mehrere Vorgehensweisen sind denkbar. So kann die LK zunächst als Lesevorbild fungieren während die SuS still mit dem Finger folgen. Dem kann je nach Sprachstand und Lesesicherheit ein Einzellesen, ein Tandemlesen (vgl. Rosebrock et al. 2014) oder auch ein chorisches Nachsprechen folgen.

Abbildung 6 zeigt ein vollständiges Arbeitsblatt der Version B. In der +-Variante sind in der farbig hinterlegten, rechten Verbklammer Lücken zu füllen, indem aus einer Auswahl (mit Ablenkern) die richtigen Verben ausgewählt und abgeschrieben werden müssen. Wer möchte, kann die Sätze auch ausschneiden und von den SuS in die richtige Abfolge bringen und aufkleben lassen.

PLAN		Gurkenscheiben mit Salz			Name: _____
1.		Ich	muss	die Gurke mit dem Schäler	schälen.
2.		Ich	muss	die Gurke auf dem Brett in Scheiben	schneiden.
3.		Ich	muss	die Gurkenscheiben auf den Teller oder in die Schüssel	legen.
4.		Ich	muss	etwas Salz auf die Gurkenscheiben	streuen.
5.		Ich	kann	die Gurkenscheiben mit der Hand oder mit der Gabel	essen.

Abbildung 6: Phase 2 – Arbeitsblatt PLAN (Version B³).

4.3 Phase 3: Durchführung der Handlung

Inhalt

1. Selbstständige Durchführung der Handlung;
2. Erleben des Handlungsergebnisses.

Sprachliche Teilfertigkeiten

Hörverstehen handlungsbegleitender Kommentare, handlungsbegleitendes Sprechen.

Setting

SuS sitzen am Werkstisch. Auf dem Tisch liegen die für die Herstellung des Handlungsproduktes benötigten Zutaten und Arbeitsgeräte.

³ Zur Erinnerung: Es handelt sich bei Version B um Sätze mit Subjekt am Satzanfang und mit adverbialen Präpositionalphrasen (siehe Kapitel 3).

Material

Gurke, Salz, Schäler, Messer, (Schneide-)Brett, Teller, Schüssel, Gabel.

Für die Phase 3 findet ein Wechsel vom Schreibtisch zum Werkttisch statt bzw. ein Wechsel von der als Schreibtisch ausgewiesenen hin zur als Werkttisch ausgewiesenen Schulbankseite.

Das Selbst-Hand-Anlegen bereitet den SuS ganz besonderen Spaß. Während sie die Handlung am Werkttisch durchführen, begleitet die LK die Handlungssequenzen sprachlich und entlockt den SuS je nach Sprachentwicklungsstand handlungseingebunden Wörter oder Phrasen. In der Vorbereitung der Unterrichtseinheit sollte man sich bewusst machen, welche Art von Fragen sich zum Elizitieren welcher Zielstruktur eignet (siehe Tabelle 1 in Kapitel 2.2). Korrekte Äußerungen der SuS werden auch in dieser Phase mit Begeisterung wiederholt, auf fehlerhafte Äußerungen reagiert die LK mit korrektivem Feedback oder einer anderen geeigneten Modellierungstechnik (siehe Tabelle 8). Wenn die LK selbst beim Erstellen des Handlungsprodukts aktiv wird, kann sie die SuS durch ihr Vorbild zum handlungsbegleitenden und inneren Sprechen anregen.

Der Höhepunkt der HOSS-Einheit besteht im kollektiven Erleben des Handlungsprodukts – im hier beschriebenen Beispiel ist dies das gemeinsame Essen der Gurkenscheiben. Auch in dieser Situation ergeben sich vielfältige, individuell gestaltbare Gelegenheiten der Sprachanregung.

So die Möglichkeit besteht, kann die LK in der körperlich aktiven Phase 3 die SuS bei der Durchführung der einzelnen Handlungsschritte fotografieren. Diese Fotos können später bei der Festigung des Gelernten zum Einsatz kommen oder für die Erstellung eines Plakats genutzt werden.

4.4 Phase 4: Schriftliche Rekapitulation der Handlungsdurchführung

Inhalt

1. Gemeinsames Lesen der verschrifteten Handlungsschritte;
2. Vergleich der Arbeitsblätter PLAN und BERICHT;
3. Ergänzen von Leerstellen.

Sprachliche Teilfertigkeiten

Sprechen, Mitlesen, Abschreiben/Schreiben.

Setting

SuS sitzen am Schreibtisch.

Material

Arbeitsblätter PLAN und BERICHT; Bleistift, Radiergummi, Spitzer.

Für die Phase 4 wechseln die SuS wieder vom Werkstisch zum Schreibtisch. Hier liegen für sie bereit: das blaue Arbeitsblatt PLAN und das gelbe Arbeitsblatt BERICHT. Die erneute Beschäftigung am Schreibtisch mit den Handlungsschritten wird damit motiviert, dass man noch einmal überprüfen wolle, ob die Durchführung auch nach Plan erfolgt ist.

Nach dem Vorlesen eines Handlungsschrittes vom Arbeitsblatt PLAN durch die LK wird der entsprechende Handlungsschritt auf dem Arbeitsblatt BERICHT gemeinsam mit den SuS gelesen und überlegt, ob dieser Handlungsschritt tatsächlich durchgeführt wurde, was die SuS auf dem Arbeitsblatt BERICHT nach jedem gelesenen Arbeitsschritt mit einem Häkchen bestätigen können.

Während für die Handlungsschritte auf dem Arbeitsblatt PLAN Modalverbkonstruktionen verwendet werden (z.B. *Ich muss die Gurke mit dem Schäler schälen*), sind die Handlungsschritte auf dem Arbeitsblatt BERICHT im Perfekt formuliert (z.B. *Ich habe die Gurke mit dem Schäler geschält*). Je nach Sprachstand kann das Arbeitsblatt in Version B gewählt werden mit dem Subjekt im Vorfeld oder in der etwas anspruchsvolleren Version C mit variabler Vorfeldbesetzung (z.B. *Zuerst habe ich die Gurke mit dem Schäler geschält*).

Die zu füllenden Lücken des Arbeitsblatts BERICHT bieten eine weitere Individualisierungsmöglichkeit: Schwächeren SuS können dabei Alternativen (*mit der Hand* oder *mit der Gabel*) vorgegeben werden (Versionen B und C), während es sprachstärkeren SuS vielleicht bereits gelingt, die Lücken ohne Hilfestellung zu füllen (Versionen B+ und C+, siehe Abbildung 7).

BERICHT		Gurkenscheiben mit Salz		Name: _____		
Achte auf die Verbformen: schälen → geschält essen → gegessen legen → gelegt schneiden → geschnitten streuen → gestreut						
1.		Zuerst	habe	ich die Gurke mit dem Schäler	geschält.	<input type="checkbox"/>
2.		Danach	habe	ich die Gurke auf dem Brett in Scheiben	geschnitten.	<input type="checkbox"/>
3.		Die Gurkenscheiben	habe	ich dann _____	gelegt.	<input type="checkbox"/>
4.		Dann	habe	ich etwas Salz auf die Gurkenscheiben	gestreut.	<input type="checkbox"/>
5.		Zuletzt	habe	ich die Gurkenscheiben _____	gegessen.	<input type="checkbox"/>

Abbildung 7: Phase 4 – Arbeitsblatt BERICHT (Version C+).

Überprüfung und Festigung des Gelernten

An einem der HOSS-Einheit folgenden Tage sollte eine Rekapitulation zur festen Verankerung des Wortschatzes und der Zielstrukturen stattfinden. Für die LK ergibt sich damit auch eine Möglichkeit zu überprüfen, welche der behandelten Wörter und Konstruktionen bereits verinnerlicht wurden. Denkbar ist eine mündliche Wiederholung der benötigten Objekte und der durchgeführten Handlungsschritte (gestützt durch das Bildmaterial der Arbeitsblätter, ggf. ergänzt durch Szenenfotos der Kinder bei der Handlungsdurchführung). Die Aufgabe der SuS könnte darin bestehen, einer Handpuppe, einem beim letzten HOSS nicht anwesenden Kind oder einer anderen Lehrkraft zu berichten, wie sie das Handlungsprodukt (z.B. die Gurkenscheiben mit Salz) hergestellt haben und welche Objekte dafür notwendig waren.

Soll die Wiederholung schriftlich erfolgen, kann das Arbeitsblatt WIEDERHOLUNG mit individuell gestaltbaren Formularfeldern genutzt werden. Mit der ersten Aufgabe werden die benötigten Objekte anhand von Bildern erfragt, mit der zweiten Aufgabe die Handlungsschritte. Je nach sprachlicher Schwerpunktsetzung und unter Berücksichtigung der Heterogenität der SuS kann die Lehrkraft entscheiden, welche Lücken ausgefüllt werden sollen. Der Fokus kann zum Beispiel

auf Perfektkonstruktionen liegen (siehe Abbildung 8), auf Temporaladverbien oder instrumentalen Präpositionalphrasen.



1.		Zuerst	_____	ich die Gurke mit dem Schäler	_____	.
2.		Danach	_____	ich die Gurke auf dem Brett in Scheiben	_____	.

Abbildung 8: Ausschnitt Arbeitsblatt WIEDERHOLUNG mit Perfekt-Lücken.

5 Definition und neurodidaktisches Schlusswort

Für gewöhnlich stehen Definitionen am Anfang eines Beitrages. Mit der Definition für den HOSS haben wir bewusst bis zum Ende gewartet. Die Lesenden sollten zunächst Gelegenheit dazu bekommen, den HOSS mit seinen sprachtheoretischen und didaktisch-methodischen Grundlagen kennenzulernen und anhand einer exemplarischen Einheit gedanklich nachzuvollziehen. Erst nach dieser umfänglichen Vorstellung erscheint der rechte Moment gekommen, um die zuvor präsentierten inhaltlichen Komponenten komprimiert in einer Definition zusammenzuführen:

Der Handlungsorientierte Sprach- und Schriftgebrauch (HOSS) ist eine für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen entwickelte Methode, die das Herstellen eines konkreten Produkts mit Planung, Durchführung und Reflexion als Anlass nimmt, um körperliches und sprachliches Agieren zu verknüpfen und in einem gesteuerten, semantisch entlasteten Rahmen durch gezielte Inputstrukturierung und Outputgenerierung im Mündlichen wie im Schriftlichen Wortschatz und Grammatik aufzubauen und zu festigen.

Aus der über fünfjährigen Erfahrung mit dem HOSS wissen wir um die Begeisterung, die diese Methode bei den sogenannten SeiteneinsteigerInnen auslöst, und zwar vom Grundschul- bis hin zum Berufsschulalter. Diese Kinder und Jugendlichen, die sich im Sprachbad der sie umgebenden deutschen Sprache nur allzu oft überfordert fühlen, erleben sich beim HOSS sprachlich handlungsfähig: Sie verstehen, worum es geht und sie können einen Teil des Inputs aufnehmen und situationsangemessen verwenden. Sie empfinden die Themen als lebensweltnah und fühlen sich den Anforderungen gewachsen. Das ermutigt und erzeugt positive Emotionen. Zudem machen die Lernenden die hochmotivierende Erfahrung, in einem Sicherheit gebenden Setting über ihre eigentlichen sprachlichen Fähigkeiten hinauszuwachsen. Wer erinnert sich nicht daran, wie frustrierend es sein kann, am Anfang des Sprachenlernens beschränkt zu sein auf simple Themen, auf ein oberflächliches Geplänkel, auf gefühlt primitive Ausdrucksweisen. Der HOSS mit sei-

nen für die Planung und Reflexion der Handlungsabläufe aufbereiteten Materialien gibt den Lernenden die Möglichkeit, sich in der für sie neuen Sprache Deutsch ihren kognitiven Ausdrucksbedürfnissen anzunähern. Für die Lernenden stellt sich in der semantisch vollkommen transparenten Umgebung, in der mündlich und schriftlich agiert wird, ein Gefühl sprachlicher Kompetenz ein. Komplexe Strukturen (z.B. instrumentale PPs) werden durch die Parallelisierung von Handlung und Sprache inhaltlich verstanden und zunächst als Chunks aufgenommen und durch das wiederholte, aber lexikalisch variierte Auftreten in folgenden HOSS-Einheiten in ihre Bestandteile aufgebrochen und zu variablen Schemata.

Aus neurowissenschaftlichen Untersuchungen ist bekannt, dass positive Emotionen beim Lernen förderlich wirken (vgl. u.a. Sambanis 2013). „Inhalte, die mit positiven Emotionen in Verbindung stehen, [bleiben] in der Regel länger und besser in Erinnerung“ (ebd.: 27). Ein positives Gefühl stellt sich u.a. ein, wenn man in eine interessante Aufgabe involviert ist, im richtigen Maße gefordert wird, die Herausforderung meistert, sich als kompetent wahrnimmt und eine Entwicklung an sich beobachtet – Aspekte, die die Lernenden im HOSS erfahren. An dem Entstehen positiver Emotionen ist der Neurotransmitter Dopamin beteiligt, der u.a. am körpereigenen Belohnungssystem mitwirkt (ebd.: 49) und so auch die intrinsische Motivation stärkt (ebd.: 51). In der Motivationsforschung herrscht weitgehend Konsens darüber, dass die intrinsische Motivation, weil sie eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bewirkt, der extrinsischen Motivation überlegen ist (ebd.: 51). Dopamin sorgt nicht nur für ein gutes Gefühl und die Aktivierung des körpereigenen Belohnungssystems, sondern steigert auch die Klarheit des Denkens, denn dieser Botenstoff spielt eine wichtige Rolle bei der Aufmerksamkeitssteuerung und Kognition (ebd.: 50 und die darin zitierte Literatur).

Aus neurodidaktischer Sicht sollten also Lernsettings geschaffen werden, in denen sich die Wirkung von Dopamin bestmöglich entfalten kann – der HOSS bietet ein solches für Deutschlernende im ersten Sprachkontaktjahr.

Literatur

- Ahlberg, Daniela K. (2016): *Embodiment in First and Second Language Processing. Doctoral dissertation*. Tübingen: Eberhard Karls Universität.
- Alber, Kerstin (2016): Wortschatzumfang, Wortschatztiefe und Verarbeitungsgeschwindigkeit – Analyse der lexikalischen Kompetenz. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 65/1, 107-128.
- Apeltauer, Ernst (2014): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 239-252.
- Baddeley, Alan D. (1990): *Human memory*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bergen, Benjamin; Chan Lau, Ting-Ting; Narayan, Shweta; Stojanovic, Diana; Wheeler, Kathryn (2010): Body part representations in verbal semantics. In: *Memory & Cognition* 38, 969-981.
- Bischoff, Heike; Bryant, Doreen (in Vorbereitung): *Handlungsorientierter Sprach- und Schriftgebrauch. Verortung im handlungsorientierten Methodenspektrum der Zweit- und Fremdsprachenvermittlung.*
- Bischoff, Heike; Bryant, Doreen (eingereicht): Sprachdidaktik und Sprachtherapie: Synergien entdecken und nutzen.
- Bußmann, Hadumod (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Stuttgart: Kröner.
- Dannenbauer, Friedrich M. (1994): Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In: Grimm, Hannelore; Weinert, Sabine (Hrsg.): *Intervention bei sprachgestörten Kindern: Voraussetzungen, Möglichkeiten, Grenzen.* Stuttgart: Fischer Verlag, 83-104.
- De Grauwe, Sophie; Willems, Roel M.; Rueschemeyer, Shirley-A.; Lemhöfer, Kristin; Schriefers, Herbert (2014): Embodied language in first- and second-language speakers: neural correlates of processing motor verbs. In: *Neuropsychologia* 56, 334-349.
- Dietrich, Rainer (2002): *Psycholinguistik.* Stuttgart: JB Metzler.
- Dudschig, Carolin; De la Vega, Irmgard; Kaup, Barbara (2014): Embodiment and second language: Automatic activation of motor responses during processing spatially associated L2 words and emotion L2 words in a vertical Stroop paradigm. In: *Brain & Language* 132, 14-21.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Glück, Christian. W. (2003): Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Therapieformen und ihre Wirksamkeit. In: *Sprache·Stimme·Gebör* 27/03, 125-134.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hauk, Olaf; Johnsrude, Ingrid; Pulvermüller, Friedemann (2004): Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. In: *Neuron* 41, 301-307.
- Juan, Esther U.; Flor, Alicia M. (Hrsg.) (2006): *Current trends in the development and teaching of the four language skills* 29. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. In: *Pro DaZ.* (<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [11.03.2019])

- Krashen, Stephen; McQuillan, Jeff (2008): Commentary: Can free reading take you all the way? A response to Cobb (2007). In: *Language Learning & Technology* 12, 104-108.
- Kroll, Judith F.; Stewart, Erika (1994): Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. In: *Journal of memory and language* 33/2, 149-174.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 5-12.
- Miller, George A. (1956): The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity of Processing Information. In: *Psychological Review* 63, 81-97.
- Nation, Paul (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul (2016): Response to Tom Cobb. In: *Reading in a Foreign Language* 28/2, 305f.
- Pawley, Andrew; Syder, Frances H. (1983): Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards, Jack C.; Schmidt, Richard W. (Hrsg.): *Language and communication*. London/New York: Longman, 191-226.
- Pimsleur, Paul (1967): A memory schedule. In: *The Modern Language Journal* 51/2, 73-75.
- Portmann-Tselikas, Paul (2001): Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 13-18.
- Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Roche, Jörg. M.; Suñer, Ferran (2017): *Sprachenlernen und Kognition: Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Royer, James M. (1973): Memory effects for test-like-events during acquisition of foreign language vocabulary. In: *Psychological Reports* 32/1, 195-198.
- Rosebrock, Cornelia.; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andreas (2014): *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Rothweiler, Monika (2015): Spracherwerb. In: Meibauer, Jörg; Demske, Ulrike; Geilfuß-Wolfgang, Jochen; Pafel, Jürgen; Ramers, Karl-Heinz; Rothweiler, Monika; Steinbach, Markus (Hrsg.): *Einführung in die germanistische Linguistik*, Stuttgart: JB Metzler, 255-297.

- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmidt, Richard (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmitt, Norbert (2008): Review article: Instructed second language vocabulary learning. In: *Language Teaching Research* 12/3, 329-363.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2011): Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22/1, 43-84.
- Sharwood Smith, Michael A. (1993): Input enhancement in treatment SLA: Theoretical bases. In: *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179.
- Stengers, Hélène; Boers, Frank; Housen, Alex; Eyckmans, June (2011): Formulaic sequences and L2 oral proficiency. Does the type of target language influence the association? In: *IRAL* 49, 321-343.
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan M.; Madden, Carolyn G. (Hrsg.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon (1995): Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. In: *Applied Linguistics* 16, 371-391.
- Thürmann, Eike (2010): Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im bilingualen Sachfachunterricht. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 137-153.
- Van Patten, Bill (1996): *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Van Patten, Bill (2004): *Processing instruction: Theory, research and commentary*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weigl, Irina; Reddemann-Tschaikner, Marianne (2009): *HOT – ein handlungsorientierter Therapieansatz bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen*. Stuttgart: Thieme Verlag.
- Wong, Wynne (2005): *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. New York, NY: McGraw Hill.
- Zimmer, Renate (2010): *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Zwaan, Rolf A.; Madden, Carol J. (2005): Embodied sentence comprehension. In: Pecher, Diane; Zwaan, Rolf A. (Hrsg.): *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language, and thinking*. Cambridge: Cambridge University Press, 224-245.

HOSS-Materialien zum Download

<https://uni-tuebingen.de/de/147198>

Wir danken Amelie Eisinger für die Mitarbeit bei der Erstellung der HOSS-Arbeitsblätter und der HOSS-Skripte, Birla Erhard für die Illustrationen auf den Grammatik-Arbeitsblättern, Ilona Hirth für die Professionalisierung des Layouts der HOSS-Materialien, Beate Erhard für die Online-Redaktion und dem BMBF für die finanzielle Unterstützung.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Anhang

Tabelle 7: Den Schüleräußerungen vorangehende Modellierungstechniken im HOSS.⁴

<p>Mehrfachpräsentation um durch wiederholten Gebrauch der gleichen Struktur zu erreichen, dass diese als Ankerstruktur (als Chunk) memoriert wird.</p> <p>Instrumentale PP LK: <i>Die Gurke schneiden wir nun <u>mit dem Messer</u>. Wir schneiden dünne Scheiben <u>mit dem Messer</u>.</i></p>
<p>Alternativfragen* um die Lernenden zum Gebrauch einer Struktur (als Chunk) zu ermutigen und um strukturelle Kontraste aufzuzeigen.</p> <p>Lokale Präpositionalphrase LK: <i>Willst du die Gurkenscheiben <u>auf einen Teller</u> oder <u>in eine Schüssel</u> legen?</i> LK: <i>Wie heißt es richtig? Wir schneiden die Gurkenscheiben <u>auf dem Brett</u> oder <u>neben dem Brett</u>?</i></p>
<p>Syntaktisches Alternieren um an die Wortstellungsphänomene des Deutschen heranzuführen.</p> <p>Verbklammer/Trennung des Partikelverbs LK: <i>Wir <u>müssen</u> das Dreieck <u>ausschneiden</u>. Wir <u>schneiden</u> nun das Dreieck <u>aus</u>.</i></p> <p>Vorfeldbesetzung/Verbzweitstellung/Subjekt-Verb-Inversion LK: <i><u>Wir</u> schälen <u>zuerst</u> die Gurke. <u>Zuerst</u> schälen wir die Gurke.</i></p>
<p>Morphologisches Alternieren um anhand gleicher flektierender Wörter paradigmatische Kontraste wahrnehmbar zu machen.</p> <p>Nominalflexion: indefinit/definit LK: <i>Wir brauchen jetzt noch <u>eine</u> Schere. Wofür brauchen wir <u>die</u> Schere?</i></p> <p>Nominalflexion: Kasus (Akk. vs. Dat.) LK: <i>Nun brauchen wir <u>die</u> Schere (Akk./f.). Mit <u>der</u> Schere (Dat./f.) schneiden wir das Dreieck aus.</i></p>
<p>Lexikalisches Paraphrasieren um die Bedeutung eines neuen Wortes in einfacher Weise zu versprachlichen und um anhand gleicher Wortstämme Wortverwandtschaften und Wortbildungsprozesse wahrnehmbar zu machen.</p> <p>LK: <i>Jetzt müssen wir an jeder Seite noch <u>ein Loch</u> reinmachen. Wir müssen das Papier an jeder Seite <u>lochen</u>. Und dafür nehmen wir den <u>Locher</u>.</i></p>
<p>Herstellung kategorialer und referenzieller Bezüge um phraseninterne und phrasenexterne Kongruenz wahrnehmbar zu machen.</p> <p>LK: <i>Karim, holst du dir <u>die</u> (f.) <u>blaue</u> (f.) Schere (f.). <u>Sie</u> (f.) liegt auf dem Präsentationstisch.</i></p>

⁴ In Anlehnung an Dannenbauer (1994: 94-96). Die Techniken wurden ergänzt und z.T. stark modifiziert. Techniken, die von Dannenbauer unverändert übernommen wurden, sind mit Asterisk (*) markiert.

Tabelle 8: Den Schüleräußerungen nachfolgende Modellierungstechniken im HOSS.

<p>korrekatives Feedback*</p> <p>Die inhaltlich bestätigende formal jedoch korrigierte Wiedergabe der Schüleräußerungen mit Blick auf fehlerhafte Strukturen und unvollständige Phrasen.</p> <p>Verbalklammer</p> <p>S: <i>Wir die Schale <u>weg</u> machen.</i></p> <p>LK: <i>Ja, wir <u>machen</u> die Schale <u>weg</u>.</i></p> <p>Vollständigkeit der Nominalphrase</p> <p>S: <i><u>Schale</u> muss weg</i></p> <p>LK: <i>Ja, <u>die Schale</u> muss weg.</i></p>
<p>Paraphrasierung</p> <p>um durch das Anbieten einer alternativen Struktur das syntaktische Spektrum zu erweitern bzw. durch eine alternative Wortwahl für lexikalische Variation zu sensibilisieren und den Wortschatz zu erweitern.</p> <p>Subjekt-Verb-Inversion</p> <p>LK: <i>Was haben wir zuerst gemacht</i></p> <p>S: <i><u>Wir haben</u> die Gurke geschält</i></p> <p>LK: <i>Genau, zuerst <u>haben wir</u> die Gurke geschält.</i></p> <p>Wortschatzerweiterung</p> <p>S: <i>Die Schale ist weg</i></p> <p>LK: <i>Ja, die Schale ist weg. Die Gurke ist <u>geschält</u>.</i></p>
<p>Präzisierung</p> <p>um durch den Einbau von Attributen und Adverbialen in das zuvor Gesagte an eine präzisere Ausdrucksweise heranzuführen.</p> <p>Adverbiale Präpositionalphrase</p> <p>S: <i>Wir schälen die Gurke</i></p> <p>LK: <i>Ja, wir schälen die Gurke <u>mit dem Messer</u>.</i></p> <p>Adjektiv-Attribut</p> <p>S: <i>Wir schneiden die Gurke in Scheiben</i></p> <p>LK: <i>Genau, wir schneiden die Gurke in <u>dünne</u> Scheiben.</i></p>
<p>Inhaltliche Weiterführung</p> <p>um durch die Anschlusskommunikation eine themenbezogene Vertiefung (im Sinne einer vertikalen Dialogs-/Gesprächsstruktur) zu erreichen.</p> <p>S: <i>Die Scheiben sind dick</i></p> <p>LK: <i>Ja, meine Gurkenscheiben sind recht dick. Du kannst die Scheiben dünner schneiden. Ich kann das nicht so gut. Ich habe Angst, mir in den Finger zu schneiden. Hast du keine Angst, dir in den Finger zu schneiden</i></p> <p>S: <i>(...)</i></p> <p>LK: <i>Schneidest du zu Hause oft Gemüse? Hilfst du zu Hause oft in der Küche?</i></p>