



FÜR LEHRKRÄFTE

FÜR SCHULLEITUNGEN

Orientierungsrahmen für Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg

Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit

Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungsklassen

GUTE BILDUNG
Beste Aussichten
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

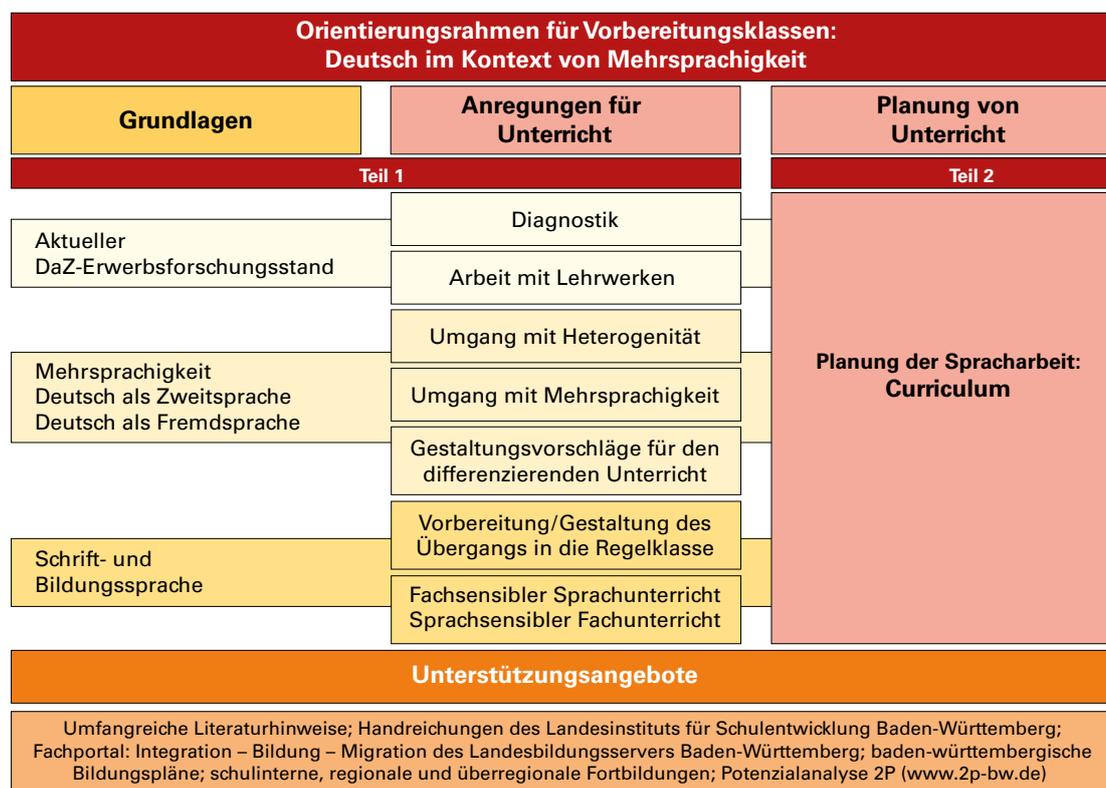
Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit

Teil 1: Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit

Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit umfasst zwei Teile:

1. *Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit* und
2. *Curriculum*.

Beide gehören zum *Orientierungsrahmen für Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg*. Sie haben die Spracharbeit mit dem Ziel der Integration in den Regelunterricht zum Inhalt, wie es die *Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen* festlegt. Der Orientierungsrahmen steht in einem weiten Kontext an vielfältigen Unterstützungsangeboten.



Teil 1 bietet die Grundlagen, die Lehrkräfte benötigen, um den professionellen Anforderungen gerecht zu werden, die an sie in der Vorbereitungsklasse (VKL) gestellt werden. Sie brauchen Grundkenntnisse darüber, wie der Spracherwerb bei mehrsprachigen Lernenden sich entwickelt, welche Besonderheiten den Zweitspracherwerb charakterisieren und welche Rolle bildungssprachliche Kompetenzen in der Vorbereitungsklasse spielen.

Mit Hilfe der Anregungen können die Lehrkräfte die Lern- und Erwerbsprozesse der heterogenen Lerngruppe, mit dem Individuum im Blick, gestalten und differenziert diagnostizieren. Mit Hilfe des *Curriculums* (Teil 2) und geeignetem Lehrmaterial planen sie den Unterricht in der Vorbereitungsklasse. Dabei ist zu beachten, dass diese Anregungen vor Ort an den Schulen mit dem Blick auf die jeweiligen Ressourcen angepasst werden müssen. Sie sollen außerdem als Entwicklungsfelder verstanden werden.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	
1.1 Die ersten Wochen in der Vorbereitungs-klasse	11
2. Sprachsystem und Spracherwerb	
2.1 Erwerb der deutschen Sprache	13
2.2 Mehrsprachigkeit	22
2.3 Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache	23
2.4 Alltagssprache und Bildungssprache	26
3. Unterrichtspraktisches Grundlagenwissen	
3.1 Sprachstandserhebung/Diagnostik, Förderplanerstellung und Sprachentwicklungsdokumentation	30
3.2 Differenzierung in den Lerngruppen	31
3.3 Einbeziehung der Erst- und Zweitsprachen in den Unterricht der Vorbereitungs-klasse	33
3.4 Einsatz von Lehrwerken	36
3.5 Hinweise zur Alphabetisierung im Mehrsprachigkeitskontext	37
3.6 Zur Funktion des fachsensiblen Sprachunterrichts in der Vorbereitungs-klasse	39
4. Hinweise für einen gelingenden Übergang in den Regelunterricht	
4.1 Die Lehrkräfte in der Vorbereitungs-klasse als vermittelnde Instanz	41
4.2 Orientierungshilfen für den Übergang in den Regelunterricht	44
4.3 Sprachsensibler Fachunterricht im Regelunterricht	54
5. Anhang: Differenzierung – Umgang mit sprachlicher und fachlicher Heterogenität	
5.1 Beispiele für Rituale	58
5.2 Über Musik reden	61
5.3 Obstsalat	71

1. Einführung

VORBEREITUNGSKLASSEN (VKL) IN BADEN-WÜRTTEMBERG

Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, hat aufgrund der Einwanderung von Menschen aus Ländern der Europäischen Union nach Deutschland und wegen der Flüchtlingsbewegungen in den letzten Jahren stark zugenommen. Diese Kinder und Jugendlichen brauchen eine besondere Unterstützung. Schulische Förderung benötigen sie, damit sie an ihre Bildungsbiografie anknüpfen bzw. eine Schulausbildung beginnen können.

Große Bedeutung des Erlernens der deutschen Sprache

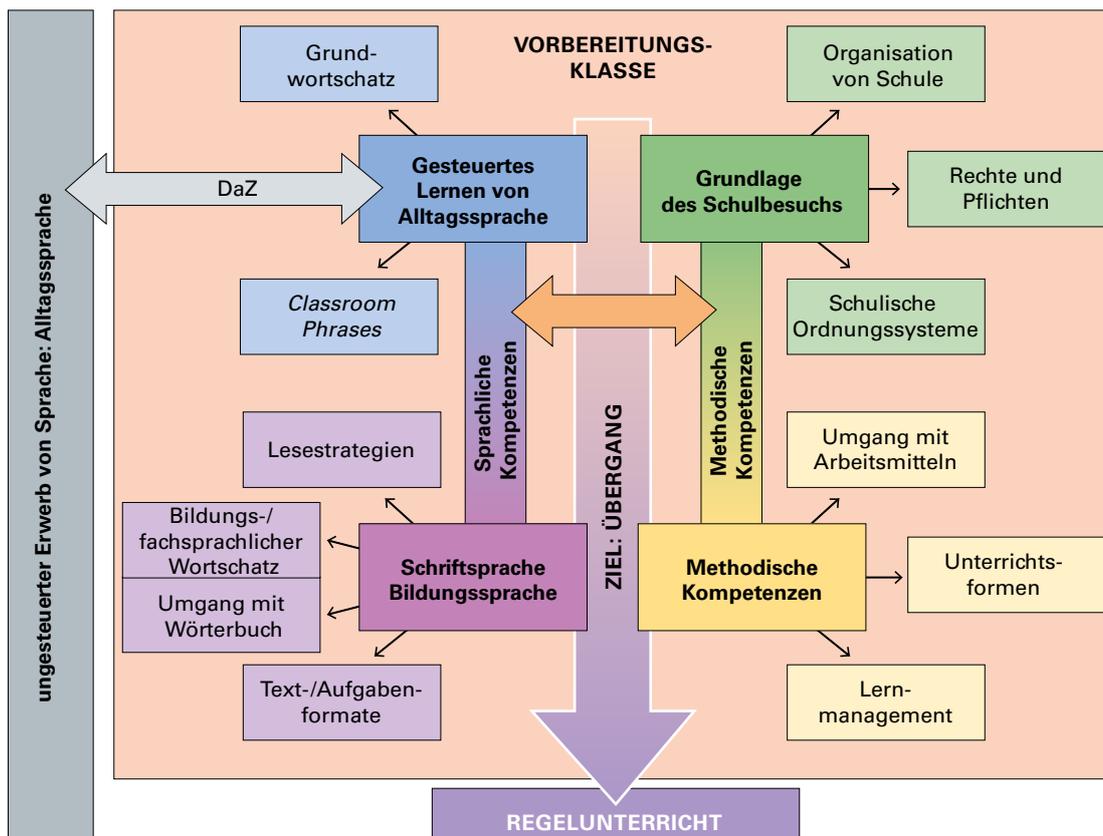


Abb. 1: Kompetenzen, an denen in der Vorbereitungsklasse (VKL) gearbeitet wird.

In Baden-Württemberg besuchen zugewanderte Kinder und Jugendliche im Bereich der allgemein bildenden Schulen die ihrem Alter und ihrer Leistung entsprechende Klasse der in Betracht kommenden Schulart. Sofern dies aufgrund mangelnder Kenntnisse der deutschen Sprache nicht möglich ist, nehmen sie an besonderen Sprachfördermaßnahmen teil. Die Sprachförderung findet dabei meist in eigens gebildeten Vorbereitungsklassen statt. Ziel der Förderung in den Vorbereitungsklassen ist, dass die Lernenden dazu befähigt werden, nach und nach erfolgreich am Regelunterricht teilzunehmen. Deshalb bereiten die Lehrkräfte in der Vorbereitungsklasse auch auf das Lernen im Fachunterricht der Regelklassen vor und bahnen bildungssprachliche und methodische Kompetenzen an (siehe Abb. 1). Darüber hinaus findet im Fach *Demokratiebildung* eine Auseinandersetzung mit Werten und Normen des gesellschaftlichen Lebens statt.

Sprachliches und methodisches Lernen mit dem Ziel der Integration in den Regelunterricht

EINE VIELZAHL VON FAKTOREN BESTIMMT DIE ALLTAGSARBEIT

*Gemeinsamkeiten
der Lernenden –
aber auch große
Unterschiede*

Die Arbeit mit und in einer Vorbereitungsklasse ist in der Regel von der großen Heterogenität der Schülerschaft geprägt, die das in Schulklassen übliche Maß übersteigt. Obwohl alle Kinder oder Jugendlichen Deutsch lernen und auf den Übergang in die Regelklassen vorbereitet werden, unterscheiden sie sich häufig mit Blick auf folgende Faktoren: Geschlecht, Alter, kognitive Fähigkeiten, Erstsprache(n), gesellschaftliche Sozialisation, Bildungsbiografie, Alphabetisierungsgrad (primär und sekundär), Sprachlernbiografie, (Sprach-)Lernstrategien, Motivation und Interessen, religiöse Praxis, Wohnung und Unterkunft, Familiensituation, Herkunftsland, Fluchterfahrung und damit verbundene Belastungen sowie Aufenthaltsstatus.

Weitere Einflussfaktoren ergeben sich daraus, dass diese Kinder und Jugendlichen oft unfreiwillig aus dem gewohnten Umfeld herausgerissen worden sind und in Deutschland neu beginnen müssen. Neben Traumatisierungen und anderen Belastungen können vorübergehend Lernmotivationsmängel auftreten, weil die Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt nicht hier leben wollen. Möglicherweise kann die Motivation zu lernen in der gleichen Situation aber auch hoch sein.

*„Doppelte
Sprachlosigkeit“*

Viele dieser Kinder und Jugendlichen erleben eine „doppelte Sprachlosigkeit“ (*Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2015) (Hrsg.): Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, Seite 12*). Sie beherrschen die deutsche Sprache nicht, und sie können auch noch nicht hinreichend über das Erlebte sprechen, weil die psychischen und physischen Belastungen zu hoch waren bzw. sind oder weil Gesprächspartnerinnen und -partner fehlen, die die gleiche Herkunftssprache beherrschen.

**IM MITTELPUNKT DES SPRACHLICHEN LERNENS STEHT DIE INDIVIDUELLE
KOMPETENZERWEITERUNG DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER**

*Unterschiedliche
Sprachstände*

Kinder oder Jugendliche, die in einer Vorbereitungsklasse die deutsche Sprache erlernen, tun dies von unterschiedlichen Startpunkten aus und mit unterschiedlichem Tempo bzw. Erfolg. Das hat zur Folge, dass sich der Umfang der deutschen Sprachkenntnisse bei den Schülerinnen und Schülern einer Vorbereitungsklasse normalerweise sehr unterscheidet, auch wenn sie beim Eintritt in die Klasse am Beginn des Deutschlernens standen.

*Individuelles
Lernen*

Das Hauptaugenmerk gilt deshalb dem individuellen sprachlichen Lernen, das die Lehrkräfte vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Kompetenzen beobachten, dokumentieren, begleiten und unterstützen.

DAS KONZEPT DES SPRACHLICHEN LERNENS VERKNÜPFT UNTERSCHIEDLICHE PERSPEKTIVEN

Das sprachliche Lernen der einzelnen Kinder und Jugendlichen im gesamten Unterricht einer Vorbereitungsklasse orientiert sich

- am **individuellen, ungesteuerten Spracherwerb entlang der Erwerbsstufen** (siehe *Kap. 2.1*).
- an der **Didaktik und Methodik von Deutsch als Zweitsprache**,
 - um den Bezug zum alltäglichen Sprachgebrauch außerhalb der Schule herzustellen und
 - um daraus die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen zu entwickeln.
- an der **Didaktik und Methodik von Deutsch als Fremdsprache**,
 - um den Spracherwerb (gesteuert) zu unterstützen (siehe *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, Curriculum*).
- an der **Didaktik der Mehrsprachigkeit** (siehe *Kap. 3.3*), denn die Kinder und Jugendlichen bringen Kompetenzen in mindestens einer Sprache, oft in mehreren mit,
 - um ihre sprachlichen Kompetenzen wertschätzend zu würdigen und die Lernenden so zu stärken,
 - um ihre Erstsprachen wann immer möglich und mit ihrer Zustimmung in den Unterricht einfließen zu lassen, sodass das gesamtsprachliche Lernen gefördert wird und somit auch der Erwerb der deutschen Sprache unterstützt wird, und
 - um die Identitätsbildung und das interkulturelle Lernen der gesamten Klasse zu fördern.

DAS SPRACHLICHE LERNEN GEHT HAND IN HAND MIT DER BEARBEITUNG VON THEMEN

Im vorliegenden Teil des Orientierungsrahmens wird davon ausgegangen, dass in Vorbereitungsklassen in der Regel der Spracherwerb der Kinder oder Jugendlichen und das sprachliche Lernen in enger Verzahnung mit der Arbeit an (Sach-)Themen erfolgt. Die Auswahl der Themen orientiert sich erstens an der Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler, zweitens an den Inhalten und Anforderungen im zukünftigen Fachunterricht der Regelklassen, wie sie in den entsprechenden Bildungsplänen genannt werden und drittens an den Themenvorschlägen zum Fach *Demokratiebildung*. Insgesamt ergibt sich daraus eine fächerübergreifende Themenkonstellation, in der das Fach Deutsch eine zentrale Rolle spielt.

Die Arbeit an einem Thema kann mit der ganzen Klasse erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler tragen ihrem Leistungsstand entsprechend dazu bei bzw. bekommen angepasste Aufgaben. Das damit einhergehende sprachliche Lernen erfolgt auf unterschiedlichen Niveaus.

ZAHLREICHE DIFFERENZIERUNGSVORGÄNGE CHARAKTERISIEREN DEN UNTERRICHT

Neben der Auswahl von Themen und darauf abgestimmten, vielfältigen Materialien ist die innere und äußere Differenzierung das A und O eines gelingenden Sprachunterrichts in einer Vorbereitungsklasse. Unterrichtsformen, die das differenzierende Arbeiten unterstützen wie Partner-, Gruppen-, Frei- oder Wochenplanarbeit sind den Kindern und Jugendlichen möglicherweise noch nicht bekannt und müssen noch eingeübt werden. Das gilt auch für den Umgang mit Medien, z. B. mit dem Computer.

*Lebens-
praktische
Themen*

*Inhalte der
Schulfächer*

*Demokratie-
bildung*

*Unterrichts-
formen und
Medien*

DAS GESAMTE PROGRAMM IST KOMPLEX UND NICHT LINEAR DARSTELLBAR

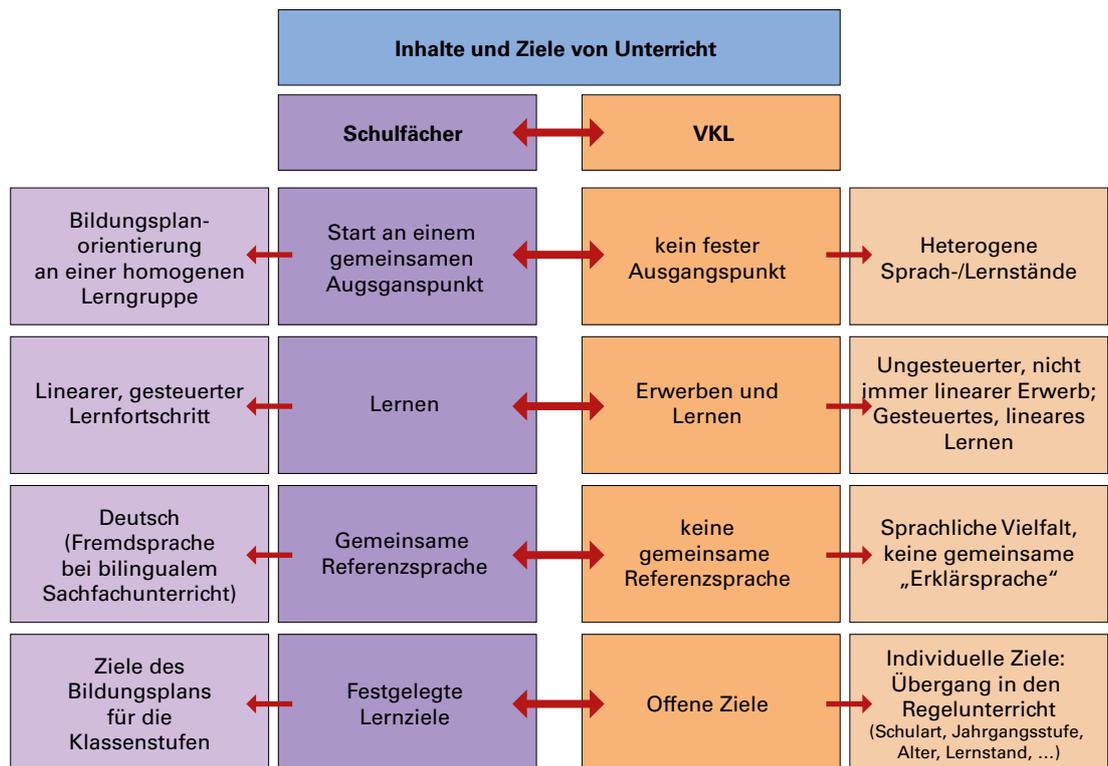


Abb. 2: Besonderheiten der VKL im Vergleich zum Schulfachunterricht

Im Gegensatz zu anderen Schulfächern, deren Bildungspläne einen linearen Lernfortschritt ausweisen, sind die Lernprozesse in der Vorbereitungsklasse komplexer (siehe *Abb. 2*). Alle bisher dargestellten Bedingungen, Faktoren und Strukturen lassen es nicht zu, lineare curriculare Vorgaben für den Spracherwerb, die Sprachbildung und die Sprachförderung der Lernenden in der VKL zu erstellen, z. B. als Ablaufprogramm im Sinne eines Sprachkurses oder als Liste nacheinander zu behandelnder Themen. Dennoch ist es möglich, innerhalb des sprachlichen Lernens Bereiche im Sinne eines Lernzuwachses zu arrangieren, indem man sich an den Erwerbsstufen orientiert (siehe *Kap. 2.1*). Dies wird in *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Curriculum* dargestellt. Die Lehrkräfte können auf der Grundlage dieses Angebots ein für ihre Schülerinnen und Schüler individuell passendes, erfolgversprechendes Programm entwerfen. Des Weiteren werden dazu auf dem Fachportal *Integration – Bildung – Migration* des Landesbildungsservers Baden-Württemberg zunehmend Hilfestellungen angeboten und Beispiele gegeben.

DAS LERNEN INNERHALB DER VORBEREITUNGSKLASSE IST MIT DER ZUNEHMENDEN TEILNAHME AM UNTERRICHT IN DEN REGELKLASSEN VERKNÜPFT

Die Schülerinnen und Schüler nehmen zunehmend auch am Fachunterricht der Regelklassen teil (vgl. *Kap. 4*). Dies dient der Integration in eine Klasse bzw. in die schulischen Sozialräume, dem Kennenlernen des späteren Schulalltags und der Heranführung und Gewöhnung an die entsprechenden Anforderungen. Es dient aber auch dem sprachlichen und fachlichen Lernen auf einem dem einzelnen Kind oder Jugendlichen gemäßen Niveau.

Ziel: *Integration in die Regelklasse*

Diese teilentegrativen Maßnahmen erfordern die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich grundsätzlich als sprachliche Vorbilder sehen und die betreffenden Schülerinnen und Schüler entlang eines durchgängigen Sprachlernkonzeptes unter anderem durch sprachsensiblen Fachunterricht unterstützen. Dazu bedarf es einer Intensivierung der entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen.

Ein solches Konzept wird in Zusammenarbeit von Schulleitung, Lehrkräften, Schulsozialarbeit, pädagogischen Assistentinnen und Assistenten, Eltern sowie Vertreterinnen und Vertretern des Schulträgers und der Schulverwaltung entwickelt und in gemeinsamer Verantwortung umgesetzt. Beispiele hierzu werden im Rahmen des *Leitfadens* auf dem Portal *Integration – Bildung – Migration* des Landesbildungsservers Baden-Württemberg gegeben.

EINE ANSCHLUSSFÖRDERUNG STABILISIERT UND ERWEITERT DIE ERFOLGE DER ARBEIT IN DEN VORBEREITUNGSKLASSEN

Die für den Erfolg des schulischen Lernens erforderlichen Grundlagen können in der Regel während der Dauer des Verbleibs in einer Vorbereitungsklasse nicht hinreichend und vollständig gelegt werden. Im Durchschnitt werden mindestens fünf Jahre gebraucht, um die deutsche Sprache so zu erwerben, dass man den schulischen Anforderungen umfassend gerecht werden kann.

In diesen fünf Jahren benötigen die Lernenden die Grundlagen aus der VKL (1–2 Jahre). Jedoch vor allem das „Sprachbad“ und der inhaltliche Lernzuwachs im darauf folgenden Regelunterricht bewirken erst eine wesentliche Ausdifferenzierung ihrer Sprachkenntnisse. Die Kinder und Jugendlichen benötigen für diese Phase unbedingt weitere Unterstützung durch die Fachlehrkräfte. Dies gilt mit Blick auf die zunehmenden fachlich-inhaltlichen Anforderungen, aber auch hinsichtlich ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen. Der Fachunterricht alleine kann aber die Anschlussförderung nicht leisten. Eine additive Sprachförderung mit dem Fokus auf die sprachlichen Erfordernisse des Regelunterrichts ist angezeigt.

Um eine solche Nachbetreuung erfolgreich durchführen zu können, bedarf es ebenfalls der regelmäßigen Kooperation der schulischen und außerschulischen Personen, Gremien und Institutionen, z. B. der Schulleitung, des Lehrerkollegiums (hohe Bedeutung der sprachlichen Arbeit im Regelunterricht aller Fächer!), der Schulen, in die die Kinder oder Jugendlichen später gehen werden, der Arbeitsagentur, der Schulsozialarbeit, des Jugendamtes, des Landratsamtes, der ehrenamtlichen Helferinnen und Helfer, der beteiligten sozialen Einrichtungen und der Schulpsychologischen Beratungsstelle. Für diese Kooperationsarbeit müssen ausreichend verlässliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

HINWEISE ZUM UMGANG MIT DEUTSCH IM KONTEXT VON MEHRSPRACHIGKEIT:

GRUNDLAGEN UND ANREGUNGEN

Die Grundlagen und Anregungen verfolgen das Ziel, den Lehrkräften in Vorbereitungsklassen, aber auch deren Kolleginnen und Kollegen in Regelklassen sowie Schulleitungen Hinweise zu geben und Vorschläge zu machen. Diese können dazu beitragen, die Effizienz der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen zu steigern und die entsprechenden Konzepte weiterzuentwickeln.

Übergang in den Regelunterricht erfordert Kooperation

Anschlussförderung durch Fachlehrkräfte im Regelunterricht

Anschlussförderung erfordert Kooperation

Dieser Teil des Orientierungsrahmens für Vorbereitungsklassen soll auch dazu beitragen, die Belastungen der Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen wahrzunehmen und zu reduzieren, indem sie Unterstützung erhalten. Die betroffenen Lehrkräfte nutzen das Angebot mit Blick auf die örtlichen Verhältnisse, das heißt unter Berücksichtigung der Anforderungen und der vorhandenen Ressourcen.

*Weitere
Unterstützungs-
angebote*

Weitere Unterstützungsangebote für die tägliche Arbeit in der VKL und der Anschlussförderung:

- Handreichung *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule (2016)* des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württemberg,
- Handreichung *Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe (2016)* des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württemberg,
- Fachportal *Integration – Bildung – Migration* auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg Online unter: <http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung> abrufbar. Dort findet man die beiden genannten Handreichungen und dort werden auch weitere Materialien angeboten.

*Abkürzungs-
hinweis*

Auf die beiden oben genannten Handreichungen des Landesinstituts wird in dieser Publikation häufig verwiesen. Es werden hier die Abkürzungen **HR GS** für *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule* und **HR Sek** für *Viele Sprachen – eine Schule* verwendet.

1.1 Die ersten Wochen in der Vorbereitungsklasse

Die Schülerinnen und Schüler benötigen zu Beginn personelle, räumliche und zeitliche Orientierung, die mit einem gezielten sprachlichen Unterricht verbunden wird. Hier dominiert der mündliche Sprachgebrauch. Zunehmend wird das Lernen in den Teilbereichen des Sprachunterrichts (Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben) ausgebaut.

Orientierung ermöglichen

Die Schule versucht eine Umgebung zu schaffen, in der sich das Kind oder der Jugendliche willkommen und akzeptiert fühlt. Wo immer möglich werden schon integrative Anknüpfungspunkte im Alltag der Regelschule gesucht. Den Schwierigkeiten beim Lernen wird mit einem adäquaten Sprachangebot, mit Verständnis und Hilfestellungen begegnet. Am Beginn steht vor allem auch der Beziehungsaufbau. Die Lehrkräfte orientieren sich an den Prinzipien des Faches Deutsch als Zweitsprache (siehe *Engin u. a. 2004*). Noch kurze und unvollständige Äußerungen der Schülerinnen und Schüler auf Deutsch werden wertschätzend aufgegriffen und in der Antwort behutsam erweitert (siehe auch *korrekatives Feedback, Kap. 2.1, Seite 14*). Die Erstsprachkompetenzen und die Mehrsprachigkeit der Kinder oder Jugendlichen werden vor dem Hintergrund von Interkulturalität und Vielfalt als Bereicherung für den Unterricht gesehen und aufgegriffen.

Positive Lernumgebung schaffen

Sprachkompetenzen aufgreifen

Folgende sprachlichen Inhalte stehen im Mittelpunkt des sprachlichen Lernens in den ersten Wochen:

Inhalte des sprachlichen Lernens

- Sprachliche Routinen (Begrüßungs-, Vorstellungs- und Verabschiedungsfloskeln wie „Das bin ich.“, „Ich heiße ...“, „Ich bin ... Jahre alt.“, „Ich komme aus ...“ oder das tägliche Schreiben und Lesen des Datums);
- „Überlebensfloskeln“ (z. B.: das Benennen von Befindlichkeiten – siehe dazu *HR GS, Seite 76*);
- „Chunks“ (z. B.: landestypische Redewendungen bzw. Satzmuster, wie „Guten Appetit“, „Alles Gute zum Geburtstag“, ...);
- „Classroom Phrases“ (z. B.: „Darf ich auf die Toilette gehen?“);
- Wortschatz (Nomen, Verben, Adjektive, ...) und Redewendungen zum Thema Schule (Haus, Umgebung, Klassenzimmer, Schulsachen, Lernen, soziale Beziehungen, ...);
- Zahlen, Farben, Wochentage;
- Erste Buchstaben des Alphabets (bei nichtalphabetisierten Kindern).

Bei der Einführung neuer Buchstaben wird darauf geachtet, dass zunächst diejenigen ausgewählt werden, die häufig vorkommen und lautliche Übereinstimmungen mit Buchstaben aus der Herkunftssprache der Kinder oder Jugendlichen aufweisen. Auf keinen Fall werden die Buchstaben in der Reihenfolge des Alphabets gelernt (siehe *Kap. 3.5*).

Buchstabeneinführung

Für alle sprachlichen Arbeits- und Lernprozesse muss reichhaltiges und an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder oder Jugendlichen angepasstes Material zur Verfügung stehen.

Vielfältiges Materialangebot

Die Lehrkräfte vermeiden es, schnell und mit Dialektbezug zu sprechen. Sie verbessern fehlerhafte sprachliche Äußerungen (mündliche und schriftliche) sehr vorsichtig und nicht in jedem Fall (siehe die Ausführungen zum korrektiven Feedback auch in *Kap. 2.1*).

Sprachliches Verhalten der Lehrkräfte

*Literatur-
hinweise*

- DaZugehören (2016). Magazin. Klett. Stuttgart.
- Engin, H. u. a. (2004): Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache. Prinzipien, Sequenzen, Planungsraster. Minimalgrammatik. Cornelsen. Berlin.
- Hoffmann, R. / Weis, I. (2011): Deutsch als Zweitsprache – Alle Kinder lernen Deutsch. Cornelsen. Berlin.
- Jeuk, S. (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Kohlhammer. Stuttgart.
- Kalkavan Aydin, Z. (2015): Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule. Cornelsen. Berlin.
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2016): Gemeinsam den schulischen Anfang gestalten. Stuttgart (online verfügbar im Portal *Integration – Bildung – Migration* auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg unter <http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung>; zuletzt geprüft am 10.12.2018)
- Niedersächsische Landesschulbehörde (2017): DaZ-Unterricht in der Schule, Infos und Tipps für den schnellen Einstieg in die Praxis. Online unter: <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen/schulentwicklung/sprachbildungszentren/2017-05-02%20Handreichung%20Deutsch%20als%20Zweitsprache.pdf>; zuletzt geprüft am 10.12.2018
- Oomen-Welke, I. / Decker-Ernst, Y. (2016): Ein Start in Deutsch für Kinder nach der Flucht. In: Markmann, G. / Osburg, C. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung in der Schule. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. Seite 102 – 116.

Querverweise

- Siehe auch Kapitel 2.1, 3.5

*Hand-
reichungen*

- HR GS: 1.2 (Seite 2), 4.2 (Seite 24), 6.3 (Seite 66f. – Kennenlernspiele), 7.2 (Seite 76 – Überlebensfloskeln), 7.3.1 (Seite 77–83 – Thema Schule)

2. Sprachsystem und Spracherwerb

2.1 Erwerb der deutschen Sprache

Die Aneignung einer Sprache setzt ein vielfältiges, qualitativ hohes sprachliches Angebot voraus. Daraus entnehmen Lernende die Informationen, die sie dazu benötigen, sich nach und nach ein System der Sprache zu erschließen. Dies können sie dann selbst produktiv und kreativ nutzen.

Sprachlicher Input bestimmt den Spracherwerbserfolg

Das geschieht bei der gelingenden, kontinuierlichen und nicht unterbrochenen Erstsprachaneignung von Kindern hauptsächlich durch die ständige Interaktion mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen mit einer an das Kind gerichteten Sprache (Motherese). Sie fördern damit das Kind meist intuitiv und nicht instruktiv bei der sprachlichen Entwicklung

Rolle der Eltern

- durch das Erweitern von kindlichen Aussagen und Feedback,
- mit dem Unterstützen und Aushandeln von Sprachstrukturen und Bedeutungen,
- u. U. auch mit der bewussten Einführung sprachlicher Mittel,
- indem sie semantisch, grammatisch und durch Betonung berücksichtigen, dass die Kommunikation mit weniger kompetenten Gesprächspartnerinnen und -partnern gelingen muss.

So können die Kinder anhand von einer hohen Zahl von sprachlich begleiteten Handlungen zwar durch Nachahmung lernen. Viel wichtiger ist aber, dass sie in die Lage versetzt werden, meist unbewusst Hypothesen über die sprachliche Struktur zu bilden. Dies befähigt sie dazu, Aussagen zu treffen, die sie nie zuvor gehört haben.

BEDINGUNGEN DES ZWEITSPRACHERWERBS

Die neu angekommenen Kinder und Jugendlichen in einer Vorbereitungsklasse haben diese Phase der Erstsprachaneignung nicht in der Sprache Deutsch durchlaufen. Ob sie sie in ihrer Erstsprache erlebt haben oder ob die Kommunikation mit dem sprachlichen Vorbild in irgendeiner Weise gelitten hat, kommt auf die individuelle Biografie an.

Ihr Zweitspracherwerbsprozess verläuft sehr individuell, abhängig von Faktoren der kognitiven Entwicklung beim Beginn des Zweitspracherwerbs und von Qualität und Quantität des Erst- und Zweitsprachinputs (siehe *Abb.3*). Im Unterschied zur überwiegend ungesteuerten Erstsprachaneignung handelt es sich beim Zweitspracherwerb sowohl um ungesteuerte Prozesse außerhalb der pädagogischen Institutionen als auch um teilweise gesteuertes Lernen innerhalb dieser, wenn der Zweitspracherwerb in einem Alter einsetzt, in dem die Kinder und Jugendlichen Kindergarten, Hort und Schule besuchen (siehe *Abb. 1, Einleitung*).

Ungesteuerte und gesteuerte Prozesse

VORBILD ERSTSPRACHERWERB

Für die Schülerinnen und Schüler muss also ein Umfeld geschaffen werden, in dem sie einem reichhaltigen deutschsprachigen Input ausgesetzt sind und kontinuierlich beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützt werden (siehe *Abb. 4*). Es wird generell darauf geachtet, dass die Lehrkräfte Sprachvorbild sind und sowohl korrekt, klar und meist natürlich intonieren (außer bei Betonungen

bestimmter zu erwerbender Strukturen) als auch eine unterstützende und lebendige Gestik und Mimik bieten.

Sie können sich bei der gelingenden Erstsprachaneignung (auch für ältere Lernende) zwei Verhaltensweisen anschauen, bei denen das intuitive Verhalten der Eltern in gesteuertes Handeln der Lehrkraft übersetzt wird:

a) **Nachahmungslernen (Modelling)**, z.B. durch *Chunk-Learning*: Die Schülerinnen und Schüler greifen ganze Strukturen auf, die sie als Modell angeboten bekommen. Sie lernen diese dann produktiv zu nutzen, indem sie bestimmte Stellen darin mit neuen Wörtern besetzen.

Beispiel:
Chunks

Merkspiel: Ich gehe in den Zoo (mit Bildkarten, ausgewählt nur feminine Tiere mit Endung „-e“)

L: *Ich gehe in den Zoo und sehe eine Giraffe und eine Schlange.*

S1: *Ich gehe in den Zoo und sehe eine Giraffe und eine Schlange und eine Spinne.*

S2: *Ich gehe in den Zoo und sehe eine Giraffe und eine Schlange und eine Spinne und eine Katze ...*

Übertragbare Syntax für: Ich gehe in den Laden, etc.

S1: *Ich gehe in den Laden und kaufe eine Banane.*

S2: *Ich gehe in den Laden und kaufe eine Banane und eine Birne ...*

b) **Korrektives Feedback** der Lehrkraft:

Anstatt der u. U. frustrierenden Rückmeldung von Fehlern wiederholt die Lehrkraft die Aussage des Lernenden freundlich bestärkend und betont in einer sprachlich korrekten Form innerhalb einer Unterhaltung und löst weitere Aussagen des Lernenden aus:

Beispiel:
Korrektives
Feedback

S: *„Die Mädchen hat immer geweinen.“*

L: *„Ja, das Mädchen weint. Aber am Anfang hat das Mädchen nicht geweint, oder?“*

FORM-FUNKTION-HYPOTHESEN DER LERNERSPRACHE

Dass alle Lernenden auf der Suche nach Regelmäßigkeit in der Verbindung von Form und Funktion sind, kann man an Äußerungen erkennen, die sie nach einer eigenen Hypothesenbildung zu Strukturen benutzen, die sich häufig wiederholen:

Beispiel:
„Produktive
Fehler“ in der
Lernersprache

Im Beispiel oben gibt es zwar zwei Normabweichungen: „die“ statt „das“ und „geweinen“ statt „geweint“.

Die Formen entstehen aber, weil die Schülerin bereits zwei Hypothesen gebildet hat, die für viele Fälle korrekte Ergebnisse generieren:

- „die“ als Form für weibliche Lebewesen (im Einklang mit ihrer italienischen Erstsprache) und
- „geweinen“ analog zur häufigen Form der Partizipialisierung mit „-en“ wie in „gesehen“, „gehalten“, „gewaschen“.

Sie hat aus dem bisherigen sprachlichen Input Strukturschlussfolgerungen gezogen, die richtige Erkenntnisse beinhalten, die oft erfolgreich sind, auch wenn sie im Einzelfall nicht korrekt sind. Es handelt sich dabei häufig um Übergeneralisierungen von Regelerkenntnissen aus dem Sprachwissen der Lernenden. Diese Fehler liefern wichtige Hinweise dafür, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bereits erworben haben. In diesem Sinne sind sie „produktive Fehler“. Sie sind ein Fenster in den individuellen Spracherwerb der Kinder und Jugendlichen. Diese so genannte Lerner Sprache (*Interlanguage*-Hypothese) beinhaltet also vorläufige Konstrukte auf dem Weg zur korrekten Beherrschung der Zielsprache. Die Hypothesen werden ausprobiert. Werden sie durch weitere Beobachtung, Zustimmung oder fehlende Verbesserung bestätigt, dann festigen sie sich (siehe *Abb. 3*). Das bedeutet aber auch, dass sich bei mangelnder Bearbeitung von fehlerhaften Formen diese ebenfalls verfestigen können. Es kommt zur Fossilierung von Fehlern. Eine spätere Korrektur wird dann sehr schwer.

Die Lerner Sprache ist also ein sich ständig veränderndes Interimssystem. Es kann Elemente aus allen Sprachen der Lernenden haben oder auch solche, die gar nicht in diesen Sprachen vorkommen, aber aus einer Hypothese folgen. Eine Lehrkraft bedenkt bei der Einschätzung der Lerner Sprache die gegenseitige Beeinflussung von Erst- und Zweitsprache(n) (siehe *Kap. 2.2*). Interferenzfehler können hier eine Rolle spielen. Hier werden Strukturen aus der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen:

- die Übertragung des weiblichen Artikels aus vielen Sprachen auf das deutsche, neutrale Nomen „Mädchen“: „Die Mädchen weint.“
- das häufige Nichtsetzen des Artikels von Sprechern mit slawischen Erstsprachen, die keinen Artikel kennen: „Buch ist zu dick.“

*Beispiel:
Interferenz-
fehler*

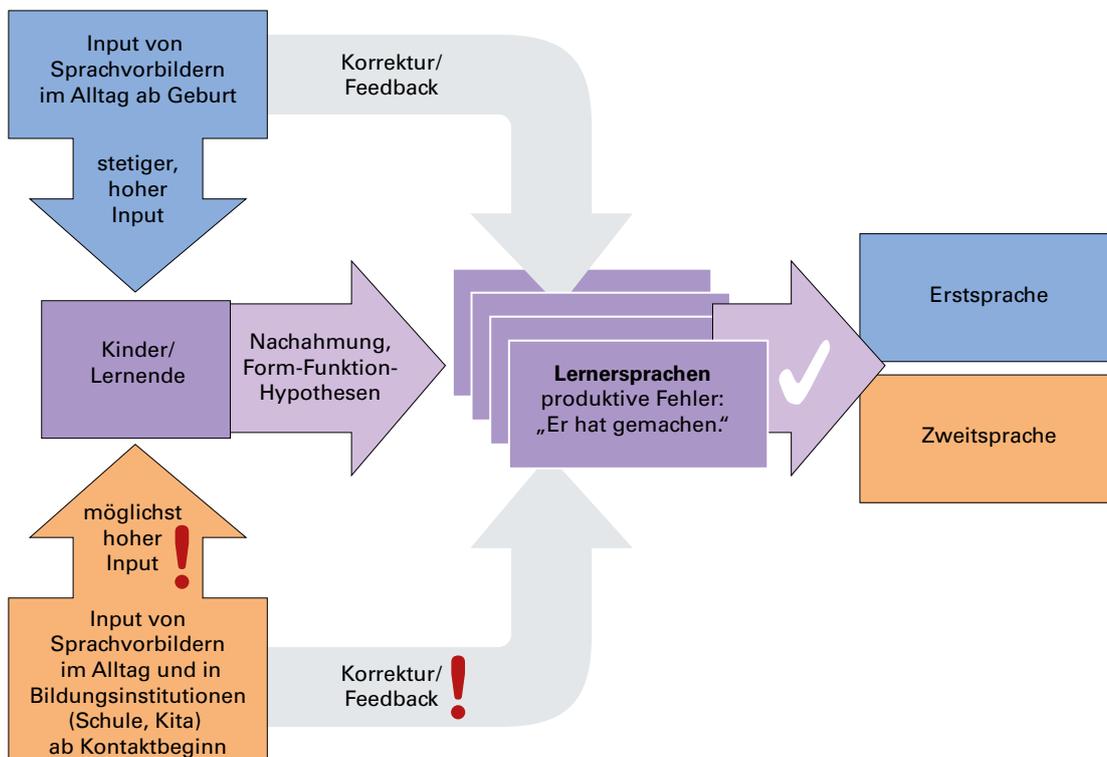


Abb. 3: Lerner Sprache: Input und Feedback als Grundlage für erfolgreichen Spracherwerb.

Professionelles Wissen ermöglicht sicheren Umgang mit Input

Wenn man die mehrsprachigen Lernenden in ihrem Zweitspracherwerb unterstützt, muss zunächst darauf geachtet werden, dass Gesetzmäßigkeiten auch erkannt werden können: Das erfordert ein vielfältiges, qualitativ und quantitativ hohes sprachliches Angebot von zunächst vorwiegend Regelhaftem und regelhaften Abweichungen (z. B. Flexion von bestimmten starken Verben) vor Ausnahmen. Das ist nicht immer möglich, da gerade Wörter mit sehr hoher Frequenz unregelmäßig flektiert werden (z. B. das Verb „sein“, die Personalpronomen). Außerdem verlangt das themenorientierte Vorgehen, dass auch strukturell Abweichendes vorkommt (siehe Abb. 5). Z. B. kann man mit dem Thema „Obst“ feminine Substantive mit der Endung „-e“ festigen, sollte aber die beiden Ausnahmen „der Pfirsich“ und „der Apfel“ als Vertreter der Maskulina nicht auslassen. Dazu braucht es seitens der Lehrkräfte professionelles, abrufbares Wissen über die Strukturen der deutschen Sprache und über die Aneignungsprozesse im Zweitspracherwerb, um diesen effektiv unterstützen zu können.

SPRACHERWERBSPHASEN

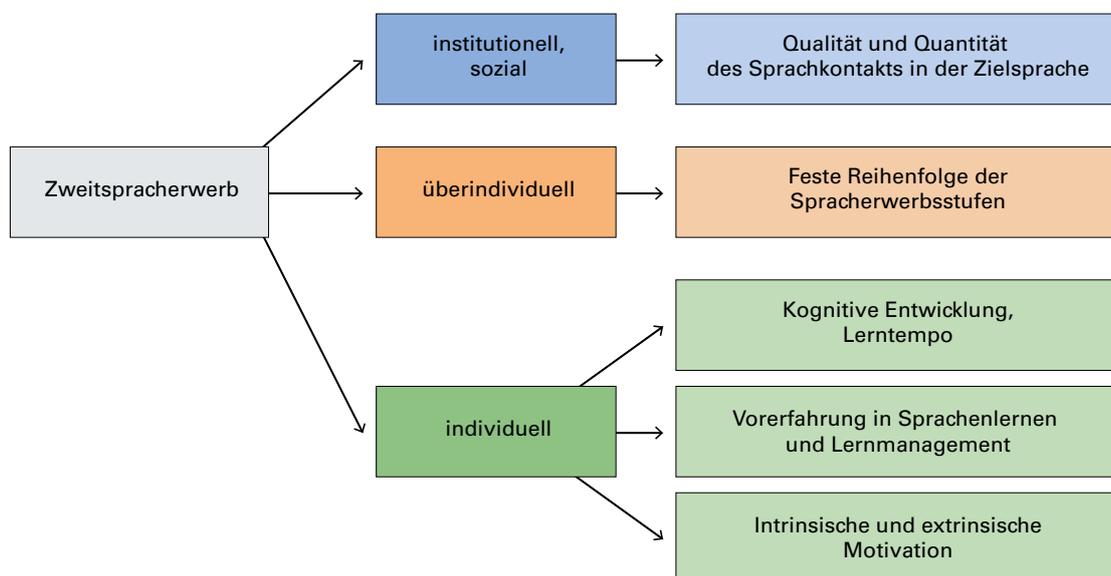


Abb. 4: Einflüsse auf den Zweitspracherwerb

Einerseits ist der Spracherwerb von äußeren Faktoren des Inputs bestimmt, andererseits durch individuelle wie Lernerbiografie und kognitive Entwicklung. Diese sind alle sehr variabel in ihrer Ausprägung und führen zu der hohen Heterogenität unter den Lernenden. Es gibt aber einen dritten stabilen, überindividuellen Einflussfaktor, den es bei der Planung von Unterricht zu berücksichtigen gilt: immer in gleicher Reihenfolge ablaufende Spracherwerbsphasen.

Aus empirischen Befunden der Zweitspracherwerbsforschung wird deutlich, dass bei der Aneignung der deutschen Sprache einige wichtige Strukturen des Deutschen immer in einer bestimmten Reihenfolge erworben werden. Auch beim Zweitspracherwerb gilt diese Reihenfolge. Daraus ergibt sich für den Unterricht eine Progression von Strukturen, die nacheinander vermittelt werden. Sie bezieht sich auf grammatische Kategorien wie z. B. die Syntax, das Kasussystem, Verbflexion und das Genussystem. Nicht bei allen Kategorien können gleich sichere Aussagen über eine Erwerbsreihenfolge getroffen werden.

Syntaktische Erwerbsstufen (z.B. anhand der Profilstufen nach *Grießhaber 2011*) sind gut erforscht, werden in der Sprachstandserhebung genutzt und zeigen, wie sich der Erwerb der Syntax um das Verb herum entwickelt. Die Profilstufen sind geordnet von 0 bis 6: von „bruchstückhaften Äußerungen“ ohne Flexion über die Produktion von Nebensätzen bis hin zur Verwendung von Partizipialattributen. Damit verknüpft können auch Aussagen über die Entwicklung des Kasussystems und Verbflexion gemacht werden.

Auf der Profilstufe der „bruchstückhaften Äußerungen“ wird der Nominativ (oder die unflektierte Form) verwendet. Die weiteren Kasus beginnend mit dem Akkusativ, dann Dativ werden auf den Profilstufen mit finitem Verb und mehreren Satzgliedern erworben. Der Genitiv erscheint, wenn überhaupt, erst im Kontext des bildungssprachlichen Niveaus, da er in der Alltagssprache kaum vorkommt. Gerade die Flexion der Nomen ist in ihrem Erwerb recht komplex, unter anderem da sie sich mit der Herausbildung des Genus verknüpft. Es handelt sich um ein Thema, das lange durch die Profilstufen spiralcurricular im Fokus bleibt. Es ist z.B. bei der Einschätzung der sprachlichen Richtigkeit einer Aussage nicht immer eindeutig, ob Lernende einen Kasus- oder einen Genusfehler machen. So legen sie ein falsches Genus zugrunde und verwenden dafür aber die richtige Artikelform oder bilden sie den Kasus falsch bei richtiger Genuszuordnung:

Falsches Genus oder falscher Kasus?

„*Boot ist auf der Ozean.*“

Falsche Genusannahme: „*die Ozean*“ → richtige Artikelform im Dativ;

Richtige Genusannahme „*der Ozean*“ → falsche Artikelform im Dativ.

Bei den Profilstufen ist die Stellung des Verbs die aussagekräftige Kategorie. Bei „bruchstückhaften Äußerungen“, z.B. wenn in Zweiwortaussagen Subjekte oder Adverbien mit einem Verb verbunden werden („*Mama machen.*“; „*Auch haben.*“), liegt noch keine Flexionsmarkierung vor. Danach wird bei Verwendung der finiten Verbform (Stufe 1) die schwache Verbflexion als regelhaft erkannt und verwendet („*Sara nimmt das.*“).

Die typisch deutsche Satzklammer mit finitem und infinitem Verbalelement („*Der Vogel will auf den Baum fliegen.*“) wird auf Profilstufe 2 erworben, wodurch auch eine erste komplexere Satzstruktur entsteht. Damit ist auch die Bildung des Tempus Perfekt möglich („*Die Katze hat aufn Vogel gewarten.*“).

Syntaktische Progressionsempfehlungen zur steigenden Wertigkeit von Verben und zu weiteren Satzelementen finden sich im Curriculum (siehe *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, Curriculum, Anhang*).

Einblicke in die Erwerbsprozesse geben wichtige Hinweise für die Förder- und Unterrichtsplanung. Das Wissen über diese immer in gleicher Reihenfolge ablaufenden Erwerbsprozesse bewirkt, dass man die Lernenden an der Stelle fördert, an der ihr Lernen gerade geschieht. Es leitet sich daraus eine didaktische Progression im sprachlichen Strukturlernen ab, die der natürlichen entspricht. Man wird von einem Kind, das die Syntax von einfachen Aussagesätzen noch nicht gemeistert hat, nicht als nächstes erwarten, dass es korrekte Nebensätze bildet und es auch nicht dazu instruieren. Tut man es dennoch, darf man nicht erwarten, dass das dargebotene Wissen gleich internalisiert und und damit in der Folge die korrekte Syntax produziert wird.

Profilstufen
nach *Grießhaber*

Nomen:
Kasus und
Genus

Verb

Unterstützung
an der „richtigen“
Stelle des Sprach-
erwerbsprozesses

Spracherwerb
„gelassen“
unterstützen

Nicht in jedem Fall muss bei nicht regelgerechter Anwendung von Strukturmerkmalen gleich maximal geübt werden, wenn ansonsten ein anregendes, reichhaltiges sprachliches Umfeld vorhanden ist. Wenn man weiß, dass sich Lernende gerade im Übergang zu einer neuen Erwerbsstufe befinden, ist das wichtige Ausprobieren zum Teil deutlich spürbar. Wird z. B. der Dativ ausprobiert, kann es zur Überverwendung kommen. Die Lernenden versuchen dann, ihn vom Akkusativ abzugrenzen. Man kann den Lernenden die Zeit zum unterstützten „Trial and Error“ lassen, sodass sich die richtige Form herauskristallisiert. Auch haben Lernende unter Umständen eine Stufe rezeptiv erreicht, produzieren diese aber noch nicht. Gerade bei schweigsameren Kindern und Jugendlichen bedeutet ein anfänglicher oder zeitweiliger Rückzug nicht, dass sie nichts dazulernen.

Situativer Input

Dass man auf die natürlichen Erwerbsprozesse achtet, sollte jedoch nicht bedeuten, dass man den Lernenden beim Nachfragen Erklärungen mit dem Hinweis verweigert, das verstünden sie noch nicht. Eine große Lernmotivation steckt ja genau in der Situation des „Wissen-Wollens“ im Bedarfsfall. Es kann, wie oben festgestellt, aber nicht davon ausgegangen werden, dass das Erklärte sich sofort in der aktiven Verwendung zeigt, sondern womöglich nur für den Augenblick als Verstehenshilfe dient. Dennoch ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler durch Erklärungen ein Gefühl dafür bekommen, dass die Sprache, die sie lernen, in weiten Teilen einer durchschaubaren, beherrschbaren Struktur folgt. Der Eindruck, dass Deutsch schwierig und eigentlich kaum erlernbar ist, ist entmutigend und sollte auf keinen Fall vermittelt werden.

GRAMMATIKVERMITTLUNG

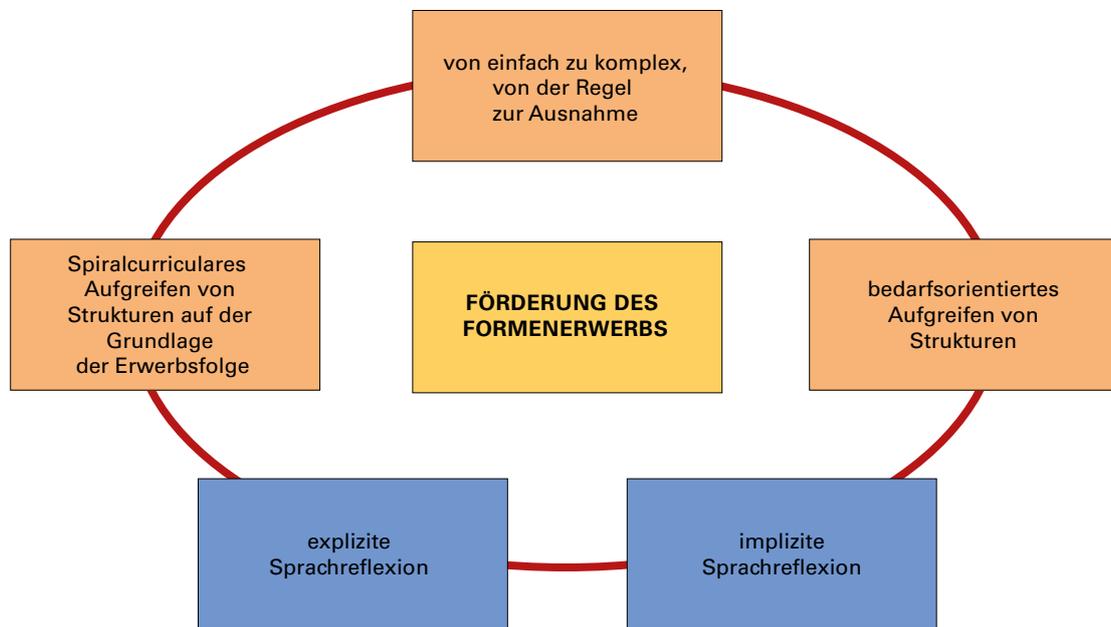


Abb. 5: Prinzipien für die Förderung des Formenerwerbs in der Zweitsprache

Je nach Alter und Vorbildung der Lernenden sollte entschieden werden, ob grammatische Inhalte explizit (z.B. auch zeigend) oder implizit thematisiert werden (z.B. durch generatives Sprechen und Schreiben, durch Einüben von Mustern in Reimen oder Liedern und durch Spiele, bei denen es sprachlich etwas zu entdecken gilt). Als Richtschnur gilt bei jeder Grammatikkategorie Regelhaftes vor die Ausnahme und das Einfache vor das Schwierige zu stellen (siehe Abb. 5). Das bedeutet, dass Strukturen

spiralcurricular immer wieder aufgegriffen werden müssen, um ihre Komplexität zu entwickeln. Zuerst muss sich bei den Lernenden ein stabiles Konzept durch vorwiegend Regelhaftes entwickeln, bevor sie dann zu einem späteren Zeitpunkt beim selben Thema zuverlässig Ausnahmen davon unterscheiden können (z. B. bei der Verbflexion, siehe oben).

Junge oder sprachunerfahrene Lerner können mit grammatischen Kategorien wenig anfangen und nehmen vorwiegend implizit durch *Modelling*, z. B. durch *Chunk-Learning* Strukturen auf. In einer maximal anregenden Sprachumgebung können die Lernenden die Informationen aus dem Angebot entnehmen und ihre Kompetenz erproben, um ihren Spracherwerb zu vollziehen.

Auch sprachlernerfahrene Kinder oder Jugendliche profitieren von einer Grammatikvermittlung, die teils implizit vorgeht. Entwicklungspsychologisch befinden sie sich jedoch schon in einer (stärker) kognitiv orientierten Phase. Je nach Vorbildung sind sie unter Umständen auch bereits an einen strukturierten Grammatikunterricht gewöhnt und kennen Analysekatogorien, können Sprachstrukturen miteinander vergleichen und sie reflektieren. Sie können zu Beginn mit einem gewohnten Fremdsprachunterricht schnell Fortschritte machen. Ein Unterricht nach den Prinzipien von Deutsch als Fremdsprache sollte jedoch mit zunehmender Aufenthaltsdauer in einen DaZ-Unterricht übergehen, da der ungesteuerte Erwerb außerhalb der Schule zunehmend eine Rolle spielt (siehe *Kap. 2.3*).

VERBUNDENER SPRACHUNTERRICHT

Sprachliche Lernsituationen sind komplex. Lehrkräfte sollten sie generell in einem anregenden und vielfältigen Themenkontext aufbereiten, sodass z. B. Wörter nicht einzeln bzw. unzusammenhängend gelernt werden, sondern auch als Teil eines Konzeptes erfahren werden. Erst in einem inhaltlichen Zusammenhang erschließt sich die differenzierte Bedeutung eines Wortes. Das gilt gerade auch, wenn man die Einbettung der neuen Vokabel in ein bereits vorhandenes mentales Konzept in der bereits erlernten Sprachen ermöglicht. Dabei helfen explizite, reflektierende Gespräche über Bedeutungen:

S: „Das ist doch egal. Ich sag einfach Strich. Das langt.“

L: „Ein Strich ist aber etwas anderes als eine Gerade oder eine Strecke.“

S: „Sieht alles gleich aus. Dünn und lang.“

L: „Unterschiedliche Linien ...“

S: „Auf Rumänisch heißt das auch linie.“

L: „Ha, das ist ja schon der erste Schritt: Linie ist schon mal besser als Strich. Linien brauchst du in der Geometrie. Einen Strich machst du in Kunst oder wenn du was unterstreichst. Er muss nicht genau ausgeführt sein. In Geometrie brauchst du exakte Linien. Unterschiedliche Linien haben unterschiedliche Funktionen. Deshalb haben sie auch unterschiedliche Bezeichnungen. Wenn eine Linie keinen Anfang und kein Ende hat, dann ist das eine Gerade. (zeigt an der Tafel) Weißt du da auch das rumänische Wort?“

S: „Ist das dreaptă, oder?“

L: „Kuck nachher mal nach und zeig's mir im Wörterbuch. Eine Strecke ist ...“ (erklärt).

S: „Dann sag ich halt bei ein Strich mit Anfang und Ende, ich mach ein Streckestrich.“

L: „Da kannst du etwas Atem sparen und gleich „Ich zeichne **eine Strecke**.“ sagen. Das versteht dann auch jeder.“

*Implizite
Grammatik-
vermittlung*

*Explizite
Grammatik-
vermittlung*

*Wörterlernen vor
Grammatik?*

*Beispiel:
Aushandeln von
Bedeutung*

Auch der Zusammenhang mit der Erstsprache bzw. einer anderen vom Lernenden beherrschten Sprache (häufig Kenntnisse in Englisch), von der aus sie schon Konzepte mitbringen, wird sinnvollerweise hergestellt.

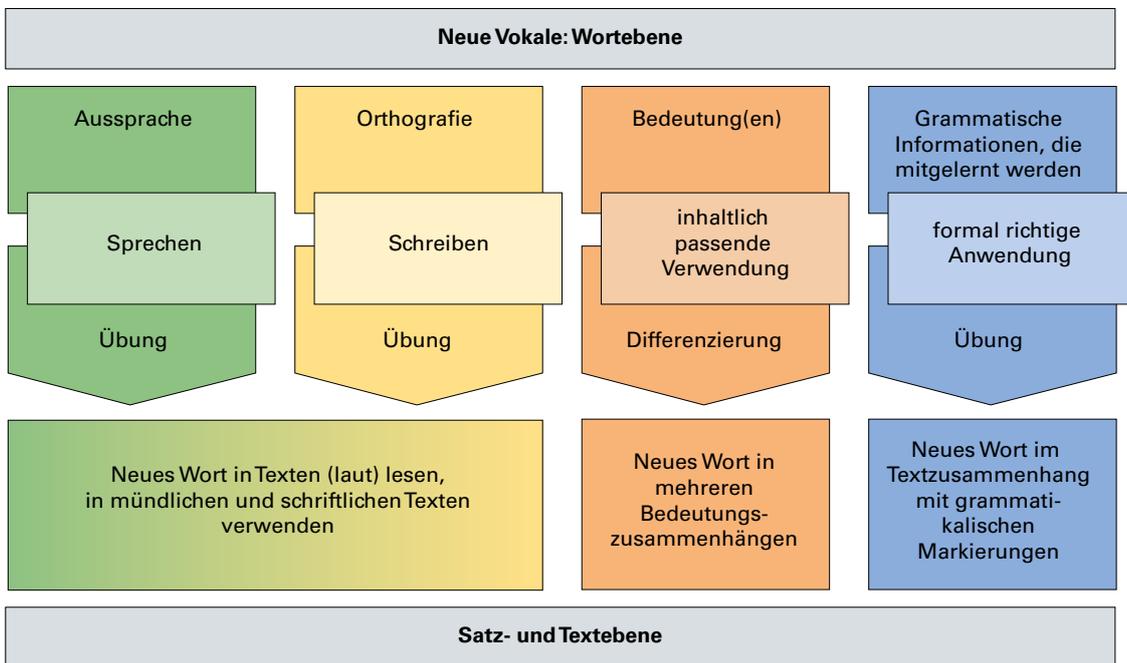


Abb. 6: Nachhaltiges Wörter- und Strukturlernen geschehen gleichzeitig

Wörter haben immer eine syntaktische Funktion

Neben der Aushandlung der Semantik im Kontext sind die Aussprache und die syntaktische Rolle einer Vokabel, die sich in ihrer Morphologie äußert, einzuüben. Durch die vielfache Verwendung des neuen Vokabulars, z. B. in einem Lernszenario, werden auch dessen Formen in den Sprachhandlungen präsentiert, z. B. beim Verb die Personalendungen und Tempora oder beim Nomen die Kasusendungen und der Numerus (siehe Abb. 6; vgl. „wortschatzdidaktischer Dreischritt“: *Semantisieren, Vernetzen, Anwenden*; in: Kühn 2010). Wörterlernen und Strukturenlernen finden gleichzeitig statt.

SPRACHBAD VON ANFANG AN?

Grenzen

Die Einsichten über die Sprachaneignungsprozesse und den Umgang damit sprechen zum Teil gegen den Ansatz, neu angekommene Kinder und Jugendliche sofort und ausschließlich im Regelunterricht zu beschulen. Das „Sprachbad“-Konzept bietet zwar einerseits einen u. U. hohen zielsprachlichen Input in der Schule. Ist jedoch der außerschulische Kontakt mit der deutschen Sprache und insbesondere dem bildungssprachlichen Register (siehe Kap. 2.4) ebenso wie die Vorbildung beim Fremdspracherwerb gering oder nicht vorhanden, dann ist das Sprachbad bei weitem nicht ausreichend, um einen Schulerfolg zu erreichen. Die Bildungsbenachteiligung, die diese Gruppe von Lernenden im besonderen Maße trifft, wird damit nicht behoben. Dennoch kann das Sprachbad für Schülerinnen und Schüler, bei denen sich etwa in einem Aufnahmegespräch zeigt, dass sie in ihrer Sprachbiografie anschlussfähige Fremdsprachenerfahrung haben, bildungssprachlich in ihrer Erstsprache vorgebildet sind und einen bildungsaffinen Hintergrund haben, die richtige Maßnahme sein. Ein (bildungs-)sprachliches Unterstützungsangebot in Form eines additiv angebotenen Förderunterrichts sollte dabei das Sprachbad ergänzen und begleiten.

Chancen

- Bandura, A. (1994): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Klett. Stuttgart.
- Diehl, E. u. a. (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Niemeyer. Tübingen.
- Engin, H. u. a. (2004): Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache. Prinzipien, Sequenzen, Planungsraster, Minimalgrammatik. Cornelsen Scriptor. Berlin.
- Griefhaber, W. (2011): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage für Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Fillibach. Freiburg. Seite 31ff.
- Halliday, M. A. K. (2016): Aspects of Language and Learning. Springer Verlag, Berlin und Heidelberg.
- Hochstadt, C. (2015): Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht. In: Rothstein, B. (Hrsg.): Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 20. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Jeuk, S. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Kohlhammer. Stuttgart.
- Kniffka, G. / Siebert-Ott, G. (2012): Deutsch als Zweitsprache – Lehren und Lernen. Schöningh UTB. Paderborn (3. akt. Aufl.).
- Kühn, P. (2010): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: Willenberg, H.: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler. Seite 159ff.
- Pienemann, M. (1981): Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. Bouvier. Bonn.
- Rösch, H. (Hrsg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Schroedel. Braunschweig.
- Sahel, S. (2013): Ein Kompetenzstufenmodell für die Nominalphrasenflexion im Erst- und Zweitspracherwerb. In: Mehlem, U./ Sahel, S.: Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext. Fillibach bei Klett. Stuttgart. Seite 185ff.
- Szagun, G. (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Beltz. Weinheim und Basel (vollst. überarb. Neuauflage).
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Francke. Tübingen (2. überarb. Aufl.).

• Siehe auch Kapitel 2.2, 2.3

- HR GS: 2.2, 2.4, 2.6 (Seite 6–8)
- HR Sek: 6.1 (Seite 153f.)

*Literatur-
hinweise*

Querverweise

*Hand-
reichungen*

2.2 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit in der Erziehungsarbeit

Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer bedeutet weit mehr als nur die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen. Kinder und Jugendliche, die mehrsprachig aufwachsen, unterscheiden sich im Rahmen der persönlichen Sprachbiografie (individuelle Mehrsprachigkeit) beträchtlich voneinander. Wertschätzung und Unterstützung der Mehrsprachigkeit müssen gewährleistet sein. Im Sinne einer kultursensiblen Bildungs- und Erziehungsarbeit muss Mehrsprachigkeit mehrperspektivisch betrachtet werden (Siehe die Themen „*Mehrsprachigkeit*“ und „*Interkulturelle Öffnung*“ auf dem Fachportal „*Integration – Bildung – Migration*“ auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg).

Perspektive 1: Mehrsprachigkeit ist der Normalfall

Weltweit ist die Zahl der mehrsprachigen Menschen höher als die der einsprachigen. In den letzten Jahren, bedingt durch die Steigerung des Anteils der Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung in Deutschland, hat auch die Zahl der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen in den Klassenzimmern in Baden-Württemberg stetig zugenommen. Die sprachliche Heterogenität, die als Normalfall in den Vorbereitungsklassen begriffen wird, gehört zum Alltag in jedem Klassenzimmer, in jeder Schulart.

Perspektive 2: Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource

Schulen und Kollegien, die sich interkulturell öffnen, verstehen Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource und nutzen diese gezielt in ihrem Unterricht. Mehrsprachige Kinder oder Jugendliche besitzen zumeist ganzheitliche, komplexe Sprachkompetenzen und einen größeren Sprachschatz als monolinguale. Lernzuwachs in der einen Sprache kommt auch dem Lernen und den Fähigkeiten in der anderen zugute. Die Lehrerinnen und Lehrer der Vorbereitungsklassen nutzen nach Möglichkeit die Erstsprache als Brücke zur Zweitsprache Deutsch.

Perspektive 3: Mehrsprachige Identität

Deshalb wird der Familiensprache eine besondere Bedeutung zugemessen. Eltern oder andere Bezugspersonen gehen über die Nutzung der Familiensprache mit ihrem Kind eine tiefe emotionale Bindung ein. Dadurch dass diese Sprache in der Schule miteinbezogen wird, werden Sprachentwicklung und -bewusstheit gefördert. Die Identität des Kindes mit seinem mehrsprachigen Reichtum wird stabilisiert. Den Erwerb der neuen Sprache mit der Pflege der Muttersprache(n) zu verbinden, wirkt deshalb als Bereicherung für eingewanderte Kinder und Jugendliche.

Perspektive 4: Vielfalt wertschätzen

Unterschiedlichkeit und Vielfalt haben in sprachlicher und kultureller Hinsicht einen festen Platz in der Gesellschaft. Dies ist die Prämisse dafür, Vielfalt auf affektiver, kognitiver und sozialer Ebene im Unterricht konstruktiv zu nutzen – nicht nur für die eingewanderten Kinder und Jugendlichen und nicht nur in den Vorbereitungsklassen.

Literaturhinweise

- Krifka, M. u. a. (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin, Heidelberg.
- Schader, B. (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Bildungsvsverlag EINS. Troisdorf.

Querverweise

- Siehe auch Kapitel 3.3

Handreichungen

- HR GS: 2.3 (Seite 6) und 5.1 (Seite 28f.)
- HR Sek: 1. (Seite 1–4) und 5.5.2 – 5.5.5 (Seite 132–149)

2.3 Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) sind als didaktische Konzeptionen nicht absolut und eindeutig, sondern nur relativ zu unterscheiden. Prototypisch für DaF ist das Fremdsprachenlernen im Ausland, also in einer Umgebung, in der die neu zu lernende Sprache kaum oder gar nicht gesprochen wird. Die jeweilige Lerngruppe beginnt gemeinsam an einem Punkt, an dem fast keine Kenntnisse in der neuen Sprache vorhanden sind. Der Unterricht lässt sich entlang einer Progression in klaren Schritten und übersichtlich planen bzw. durchführen.

Prototypisch für DaZ ist der Zweitspracherwerb des Deutschen bei Kindern oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Deutsch wird für sie unerlässliche Verständigungssprache. Sie erwerben die deutsche Sprache in deutschsprachiger Umgebung, also im Alltag. Der entsprechende, unterstützende Unterricht an einer Schule muss dies berücksichtigen, da er maßgeblich vom außerschulischen Lernen mitgeprägt wird. In den meisten Fällen ist die Heterogenität der sprachlichen Kompetenzen in den DaZ-Lerngruppen oder -Schulklassen viel größer als in einem Fremdsprachenunterricht (vgl. *Abb. 2*, Seite 8).

Beide Konzeptionen, DaZ und DaF, können hinsichtlich ihrer Didaktik sowie der Methodik voneinander profitieren. So ist es z. B. in einem DaZ-Unterricht sinnvoll, den Erwerb und die Sicherung des Wortschatzes mit dem methodischen Repertoire des Fremdsprachenunterrichts zu gestalten. Andererseits kann der Fremdsprachenunterricht von den Vorgehensweisen im DaZ-Unterricht hinsichtlich der Auswahl von Lernmaterialien und mit Blick auf die individuelle Förderung profitieren.

In einer Vorbereitungsklasse wird der Unterricht mit Kindern oder Jugendlichen, die ja gerade erst begonnen haben, Deutsch zu lernen, stark am DaF-Konzept orientiert sein. Je mehr die Schülerinnen oder Schüler innerhalb und außerhalb der Schule integriert leben und Deutsch im Umfeld von Personen mit Deutsch als Muttersprache (DaM) erwerben, desto mehr finden aber didaktische Aspekte der DaZ-Konzeption Anwendung. Im DaF-Unterricht kann die Lehrkraft auf eine gemeinsame Referenzsprache zurückgreifen. Im DaZ-Unterricht ist das in der Regel nicht der Fall, was sowohl für die VKL-Lehrkräfte als auch für die Lernenden eine zusätzliche sprachliche Herausforderung darstellt.

Letztlich können DaZ und DaF aber nur kategorial bestimmt werden. Die folgende Tabelle zeigt, welche Faktoren zusammenspielen, ob sie relativ konstant sind oder im Verlauf des sprachlichen Lernens einer Entwicklung unterliegen (Pfeile, *Abb. 7*).

Kategorien	Tendenzen			
	DaZ			DaF
Lernen	ungesteuert			gesteuert
Kommunikation	im Alltag			im Unterricht
Motivation	integrativ			instrumentell
Themen	alltagsorientiert			progressionsorientiert
Ziel	muttersprachlich			fremdsprachlich
Curriculum	an „DaM“ anschließend			DaF
Bewertung	bildungssprachlich			fremdsprachlich
Mitlerner/innen	„Muttersprachler/innen“			Fremdsprachler/innen
Stärken	Mündlichkeit			Schriftlichkeit

Abb. 7: Kategoriale Bestimmung von DaF/DaZ

Die markierten Felder gelten genauso wie die (Entwicklungen aufzeigenden) Pfeile als Vorschlag zu einer möglichen Tendenz und sind im Hinblick auf jede einzelne Kategorie zu diskutieren. **Einzelne Entscheidungen müssen in Abhängigkeit von der Schule, den Ressourcen, der Altersstufe, der individuellen Lernzeit unterschiedlich getroffen und begründet werden.**

Unterschiede zwischen DaZ und DaF

Beide Konzepte können voneinander profitieren

DaZ und DaF in der VKL

Kategoriale Bestimmung

Abhängigkeit der Konzeptwahl von Bedingungen

Der GeR

Im Zusammenhang mit DaF spielt der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für den Erwerb von Fremdsprachen (GeR)* eine wichtige Rolle. Der GeR entstand vor dem Hintergrund, für Studierende akademisch einen Referenzrahmen zu finden, mit dessen Hilfe sie selbst einschätzen und einordnen können, was sie in einer fremden Sprache schon können. Der GeR ist im Kontext des Europäischen Sprachenportfolios, also der reflektierten Selbsteinschätzung Studierender vor dem Hintergrund der Beschreibungen der Stufen, zu verstehen. Deshalb sind die Beschreibungen eher alltagssprachlich (auf Handlungsfähigkeit bezogen) und nicht oder nur zum Teil mit den in Bildungsplänen formulierten Kompetenzen kompatibel.

Der GeR bezieht sich auf das Fremdsprachenlernen auf akademischem Niveau. Das Niveau C2 („muttersprachlich“) wäre selbst für eine deutschsprachige Schülerin oder einen deutschsprachigen Schüler mit einem guten Realschulabschluss in keiner Weise in der Muttersprache zu erreichen, geschweige denn für Jugendliche mit Hauptschulabschluss (der sehr wohl muttersprachlich Deutsch spricht!).

Nutzen des GeR

Im Anschluss an die genannte Konkretisierung des GeR durch verschiedene Institutionen werden heute auch in allgemein bildenden Schulen Kompetenzen in den Lernbereichen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben auf sechs niveaubeschreibenden Stufen (A1–C2) formuliert. Damit kann man mit Blick auf Bedürfnisse, Motivation, Dispositionen, Anforderungen und verfügbare Mittel, Ziele und Sprachlernkonzeptionen transparent entwickeln, (individuelle) Förderpläne erstellen und entsprechenden Unterricht planen, das heißt auch Inhalte und Materialien auswählen. Man kann das Erreichen der Teilziele überprüfen und das Bewusstsein der Lernenden für ihren Kenntnisstand und das selbstbestimmte Lernen schärfen. Nicht zuletzt kann man die Lernenden vor dem Hintergrund des GeR bei Bedarf in Gruppen einteilen und Übergänge konzipieren.

In dieser Hinsicht eignet sich der GeR neben anderen kompetenz- und niveaorientierten Analyserastern (siehe *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, Curriculum*) teilweise für die Arbeit in der Sekundarstufe. Für das sprachliche Lernen und den Deutschunterricht in (Vorbereitungsklassen) der Grundschule ist die Anwendung des GeR nur sehr bedingt geeignet.

relativierende Aspekte der Nutzung des GeR

Die Nutzung des GeR sollte mit Blick auf folgende relativierende Aspekte erfolgen:

- Im Gesamteuropäischen Referenzrahmen wird implizit davon ausgegangen, dass sprachliches Lernen immer linear verläuft. Die Lernenden werden vor diesem Hintergrund sozusagen kontinuierlich besser. Das entspricht nicht der Realität.
- Da Lernende in der Regel einer Niveaustufe zugeordnet werden, entsteht der irreführende Eindruck, dass sich ihr Können in den vier Teilbereichen auf gleicher Höhe befindet.
- Fehler, die in den niveaustufenbezogenen Tests gemacht werden, fördern die Fokussierung auf Defizite.
- Der GeR macht keine Angaben zur Dauer des Durchgangs durch eine Niveaustufe.
- Die formulierten Kompetenzen bilden nur einen Teil des sprachlichen Lernens/Könnens ab. Die Lernbedingungen bleiben außer Acht.
- Im GeR wird nicht zwischen der Alltagssprache und der für die Schule relevanten Bildungssprache differenziert. So sind DaZ-Schülerinnen und -Schüler z.B. im Hörverstehen und im Sprechen in der Alltagssprache nach einem Jahr in der Vorbereitungsklasse u. U. bereits auf einer recht hohen Stufe, in der Bildungssprache kann das ganz anders aussehen. Gerade wenn der GeR für Übergangentscheidungen herangezogen wird, sind die schon erworbenen bildungssprachlichen Kompetenzen ein wichtiger Erfolgsfaktor für den Anschluss im Regelunterricht.

- Es können anhand des GeR kaum Aussagen darüber getroffen werden, welches Niveau die Mitarbeit in einem bestimmten Regelunterricht erfordert. Das ist auch sehr stark davon abhängig, wie die Anschlussförderung im Regelunterricht weitergeht. All das ist von den konkreten Bedingungen vor Ort abhängig.
- Die Relevanz der Aussagekraft des GeR muss relativiert werden, wenn man beachtet, dass die Lerngruppen und Schulklassen davon geprägt sind, dass die Kinder oder Jugendlichen sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen und auf unterschiedlichen deutschsprachigen Niveaus lernen.
- Tests vor dem GeR-Hintergrund sind in der Regel auf bestimmte Lehrwerke oder Lehrverfahren bezogen. Die Ergebnisse aus verschiedenen Tests können nicht unbedingt miteinander verglichen werden.

Weitere Informationen zum GeR siehe:

- <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm> <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>
- HR GS: 2.1 (Seite 7), 2.2 (Seite 5 f.)

Der Text des Kapitels 2.3 wurde in Zusammenarbeit mit apl. Prof. Dr. Stefan Jeuk, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, erstellt.

*Literatur-
hinweise*

Handreichung

2.4 Alltagssprache und Bildungssprache

Alltagssprache
in der VKL

In der Vorbereitungsklasse steht zu Beginn die Beherrschung alltagssprachlicher Kompetenzen im Mittelpunkt. Die Alltagssprache ist außerdem das Register, das die Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule ungesteuert erwerben. Der meiste Sprachkontakt findet alltagssprachlich statt.

Vermittlung
von Bildungs-
sprache als
schulische
Aufgabe

Der Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen ist Kernaufgabe schulischer Bildung und betrifft alle Lernenden. Dafür sind alle Schulfächer im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts (siehe *Kap. 4.3*) im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung verantwortlich: Jedes Fach vermittelt auch die sprachlichen Mittel, die es für die Darstellung und Reflexion seiner Inhalte benötigt.

Bildungs-
sprachliche
Kompetenzen
und ihre
Anbahnung

Bildungssprachliche Kompetenzen sind vor allen Dingen schriftsprachlicher Art. Eine grundlegende Fähigkeit, die dazu notwendig ist, ist z. B. das verständliche und genaue Wiedergeben bzw. Beschreiben von Themen, Gegenständen oder Ereignissen, die einem Gegenüber nicht unmittelbar zugänglich sind: Der Kontext ist abwesend und kann nicht außersprachlich vermittelt werden etwa durch Zeigen. Das ist auch bei abstrakten Themen der Fall.

Die Anbahnung von Bildungssprache ist also wesentlich vom kontextreduzierten bis kontextunabhängigen Erzählen, Berichten u. Ä. geprägt. Hier ist es notwendig, dass Schülerinnen und Schüler daran herangeführt werden, sich (mündlich und schriftlich) präzise, logisch, strukturiert und vollständig zu äußern. Nur so können sie ein Thema nachvollziehbar, auch ohne Kontext weitervermitteln. Das beinhaltet eine ganze Reihe von weiteren Kompetenzen wie etwa die Anwendung eines differenzierten Wortschatzes, das Verwenden von zur Logik passenden Konjunktionen und somit dann auch das Verstehen und Produzieren von grammatikalisch komplexeren Sätzen, etc. Das führt langfristig auch dazu, dass die Grundlagen für das Verstehen und Produzieren von differenzierten Fachtexten gelingt. Dekontextualisierte Kommunikationssituationen sind also zentral für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen (z. B.: „*Bertil war gestern krank. Bitte berichte ihm davon, wie wir den Bohnensamen eingesetzt haben. Was haben wir da nacheinander alles gemacht?*“)

Bildungs-
sprache
in der VKL

Bildungssprache ist das vorherrschende Medium im Regelunterricht, in den die Lernenden der Vorbereitungsklassen integriert werden sollen. Deshalb wird im Unterricht der Vorbereitungsklassen so bald wie möglich in bildungssprachlichen Bausteinen der Übergang in die Regelklassen vorbereitet, z. B. anhand von in den Sprachunterricht integrierten fachlichen Lernsituationen (dazu *Kap. 3.6*).

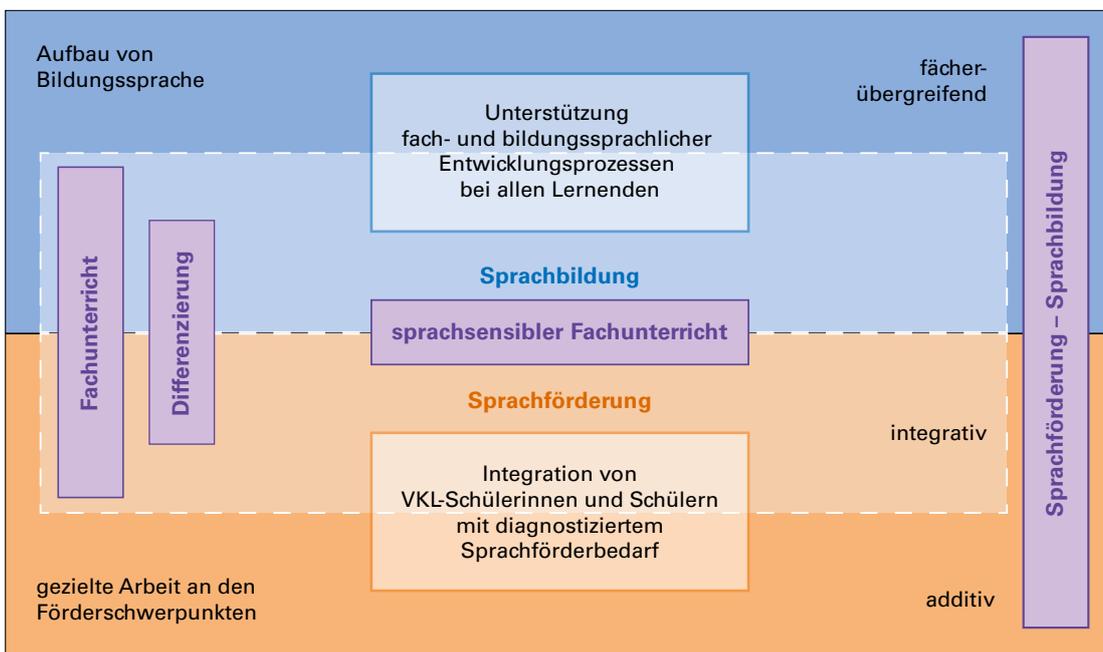
Hürde Bildungs-
sprache

Gerade für Schülerinnen und Schüler, die keine oder geringe Schulerfahrung haben, sind die Hürden der Bildungssprache besonders hoch. Sie wurden nicht über Jahre schrittweise an eine steigende Komplexität, Abstraktion und Differenzierung herangeführt. Sie haben kein Konzept dafür, dass für bestimmte Kommunikationssituationen ein anderes Register gebraucht wird als das gewohnte alltagssprachliche.

Bildungssprache ist zudem nicht nur für neu angekommene mehrsprachige, sondern auch für monolinguale Lernende sprachlich anspruchsvoll, weil sie einen differenzierten Wortschatz erfordert und aufgrund ihrer genauen logischen Verweisstruktur auch komplexe grammatische Strukturen aufweist. Auch nicht-lineare Texte (z. B. Schaubilder, Tabellen, etc.) gehören dazu, die mit ihren Darstellungskonventionen, der Verknüpfung von Text und Bild, ihren Formen und Symbolen erst verstanden und entschlüsselt werden müssen.

Eine möglichst gezielte Vorbereitung auf bildungssprachliche Anforderungen in der Vorbereitungsklasse wird geplant. Das gelingt von ersten kleinen Erzählsituationen, Berichten über einfache Experimente, Umsetzung von Ergebnissen in einfache nicht-lineare Text wie Listen und Tabellen und umgekehrt, etc., die alle noch sehr stark durch vorstrukturierende Gerüste (*Scaffolds*) oder kleine Modelltexte unterstützt werden.

Aufgrund der Komplexität von Bildungssprache im Allgemeinen und der weiteren fachspezifischen sprachlichen Formen in den einzelnen Disziplinen ist eine Anschlussförderung nach dem Übergang in den Regelunterricht absolut notwendig. Sie geht über den sprachsensiblen Fachunterricht hinaus (siehe Abb. 8).



Sprachsensibler Fachunterricht und Sprachförderung

Abb. 8: Ziel Bildungssprache – Sprachbildung und Sprachförderung

Auch wenn die Bildungssprache das Ziel des Schulunterrichts ist, spielt das alltagssprachliche, umgangssprachliche Register doch im Verstehensprozess und im Unterrichtsgespräch eine wichtige Rolle. Verhandeln die Lernenden etwa alleine untereinander unterrichtliche Inhalte, etwa bei einem Experiment in einer Partner- oder Gruppenarbeit, werden sie sich vorwiegend alltagssprachlich (wenn ihnen die Möglichkeit gegeben ist, auch herkunftssprachlich; siehe auch *Kap. 3.3*) äußern. Sie helfen sich mit ihren bereits vorhandenen, sicher beherrschten Äußerungsmöglichkeiten interaktiv beim Lernprozess weiter. Die Alltagssprache kann hier als Referenzsprache auch zwischen Lehrkraft und Lernenden genutzt werden: Sie ist das gemeinsame Spracheregister der Verständigung. Von ihr ausgehend werden die bildungs- und fachsprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickelt.

Alltagssprache als Referenzsprache im Unterricht

*Beispiel
Sachunterricht
Primarstufe*

Ausgangspunkt Alltagssprache: Sachunterricht, Bereich: „Natur und Leben“, Klasse 3:

Der Gegenstand, die Blüten, ist für alle sichtbar. Ein präziser Ausdruck ist nicht notwendig. Es kann auf ein Detail gezeigt werden.

S1: „Die is weiß und hat fünf.“

S2: „Meine hat da unten noch kurze grüne.“

S3: „Das ist aber keine Farbe.“

S2: „Doch, Grün.“

S3: „Aber bei Blumen ist Grün keine Farbe.“

S1: „Des is nämlich normal. Wenn sie blau is, das ist eine Farbe. Aber bei Grün giltet das nicht wie ne Farbe.“

In der Folge werden zur Unterstützung der präzisen bildungssprachlichen Benennung des Pflanzenaufbaus für ein Schaubild im Heft die Begriffe *Pflanze, Blüte, Wurzel*, verschiedene Blattarten und -formen, etc. in ihrer jeweiligen Bedeutung ausdifferenziert. Auch kann hier das alltagssprachliche Wort „Blume“ thematisiert und seine Bedeutung diskutiert werden.

In einer späteren Wiederholung können die Lernenden sich auch ohne konkreten Kontext, also in Abwesenheit der Blüten, über den Aufbau von Pflanzen präziser äußern.

Ziel: Bildungssprache/Fachsprache

S: Meine Pflanze ist eine Tulpe. Sie ist erst eine Zwiebel. Ich setze sie in die Erde im Garten oder in ein Topf. Und dann die Wurzeln wachsen aus der Zwiebel heraus nach unten. Meine Tulpe hat zwei lange, spitze Laubblätter unten am Stängel und weiße Blütenblätter ganz oben. (...)

*Beispiel Chemie-
unterricht
Sekundarstufe*

Ausgangspunkt Alltagssprache: Chemieunterricht, Klasse 8:

Der Gegenstand, das Reagenzglas und die verwendeten Chemikalien, ist für alle sichtbar. Die (alltagssprachlich/umgangssprachlich kommentierte) Handlung steht im Vordergrund.

S1: „Voll heftig blau! Ok?! So 11 rum.“

S2: „Jetzt du mit deim. – Langsam!“

S1: „Schüttel mal. – Grüner, oder? 8,5 vielleicht. – Mach!“

Die darauffolgende fach- und bildungssprachliche Unterstützung befähigt die Lernenden dann dazu, das vorher alltagssprachlich Verhandelte adäquat festzuhalten, sodass es unabhängig von der Beobachtungssituation reproduziert werden kann. Dazu gehört nicht nur die Zuordnung von Fachvokabular, sondern auch die Anbahnung typischer Satzmuster wie die uneingeleiteten Bedingungssätze (ohne wenn) im folgenden bildungssprachlichen Zieltext:

Ziel: Bildungssprache/Fachsprache

Missst man mit einem Universalindikatorpapier die Lösung von 50ml destilliertem Wasser und 5ml Spülmittel für die Spülmaschine, kann man einen Wert von 11 ablesen. Das Spülmittel ist stark alkalisch. Fügt man im Anschluss tropfenweise eine Klarspülerlösung hinzu, erhöht sich der pH-Wert. Klarspüler ist also stark sauer und neutralisiert die Lösung am Ende des Spülgangs in der Spülmaschine.

Eine zentrale Methode zur Förderung der Fachsprachen im Unterricht und somit zur Ausbildung eines bildungssprachlichen Registers ist das *Scaffolding* (siehe *Kap. 3.6* und *4.3*), sprachliche Hilfestellungen, die sich am aktuellen Sprach- und Lernstand der Lernenden orientieren und sie von dort ausgehend auf die nächste Ebene des Verstehens und Produzierens unterstützend begleitet. *Scaffolding* findet auch im Zusammenhang mit dem bilingualen Sachfachunterricht Anwendung.

Mit den Lernenden zusammen fach- und alltagssprachliche Begriffe und Strukturen zu reflektieren, um sie für Bedeutungen und Bedeutungsunterschiede zu sensibilisieren, erhöht ihre Sprachbewusstheit und somit das eigenständige produktive Umgehen mit den sprachlichen Mitteln.

- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233: Bildungssprache. Friedrich Verlag, Seelze. Seite 4–13.
- Gantefort, C. (2013): „Bildungssprache“ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, I. u. a. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Waxmann. Münster. Seite 71ff.
- Hug, M. (2007): Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art, in: M. Hug/ G. Siebert-Ott (Hrsg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler, S. 10–31.
- Michalak, M. u. a. (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Narr Francke Attempto. Tübingen.

- Siehe auch Kapitel 3.3, 3.6, 4.3

- HR Sek: 3.2.2 (Seite 43ff.)

Scaffolding

Sprachbewusstheit durch Sprachreflexion

Literaturhinweise

Querverweise

Handreichung

3. Unterrichtspraktisches Grundlagenwissen

3.1 Sprachstandserhebung/Diagnostik, Förderplanerstellung und Sprachentwicklungsdokumentation

<p><i>Sprachliches Lernen erfolgt weitgehend individuell</i></p>	<p>Im Mittelpunkt des sprachlichen Lernens steht der Erwerb einer neuen Sprache auf der Basis der natürlichen Spracherwerbsfähigkeiten. Unterricht und die Förderung der Lernenden in einer Schule können die Erwerbsprozesse unterstützen. In Lerngruppen und Klassen steht das individuelle Lernen der einzelnen Kinder und Jugendlichen mit ihren Stärken und Schwächen, mit linearen oder von Umwegen geprägten Fort- und Rückschritten im Mittelpunkt.</p>
<p><i>Besondere Herausforderungen</i></p>	<p>In Vorbereitungsklassen kommt es dazu, dass die Schülerinnen und Schüler als Quereinsteiger zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit dem Deutschlernen beginnen. Daraus erwächst die Aufgabe für die Lehrerinnen oder Lehrer, sich über die Lernfortschritte der einzelnen Kinder oder Jugendlichen einen genauen Überblick zu verschaffen: Das sprachliche Lernen wird mithilfe von Ton- oder Schriftdokumenten, entsprechenden Sammlungen (Portfolios) sowie im Rahmen von fachkundigen Beobachtungen der Lehrkräfte dokumentiert. Die so entstehenden Dokumentationen (Vorlagen z. B. in <i>HR GS</i>) bilden die Grundlage für Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern, mit deren Eltern (oder anderen Bezugspersonen), mit Kolleginnen und Kollegen sowie Schulleitungen, die Entscheidungen über die Schullaufbahn der Betroffenen treffen und die Arbeit in Regelklassen bzw. anschließenden Schularten fortsetzen (siehe <i>Kap. 4.2</i>).</p>
<p><i>Dokumentation der Sprachentwicklung</i></p>	<p>Wichtiger Bestandteil der Entwicklungsdokumentation ist die Beantwortung von Fragen, die sich mit dem bisherigen (sprachlichen) Lernen der Kinder oder Jugendlichen, der Sprachpraxis im sozialen Raum (z. B. in der Familie) bzw. mit den Sprachlernbedingungen hinsichtlich des Erwerbs der deutschen Sprache beschäftigen (siehe <i>Didaktische Leitfragen von Knapp 1999</i> und <i>HR GS, Kap. 3.5, Seite 16</i>).</p>
<p><i>Informationen über die Lernbiografie sammeln</i></p>	<p>Dazu kommt die in Einzelsituationen durchgeführte Sprachstandserhebung. Sie kann mit standardisierten bzw. normierten Verfahren durchgeführt werden (siehe <i>HR GS, Kap. 3.4, Seite 12ff</i>). Im schulischen Alltag sollten aber eher informelle Verfahren zum Einsatz kommen, da sie es in der Regel besser ermöglichen, Vorschläge für die gezielte Förderplanung zu entwickeln (siehe <i>HR GS, Kap. 3.5, Seite 14–20; HR Sek, Kap. 6.3.1, Seite 157–159</i> sowie <i>Kap. 6.5, Seite 162–168, ausführliches Fallbeispiel Seite 160–162</i>). Dabei geht es z. B. um die Analyse eines vom Kind oder Jugendlichen produzierten (mündlichen oder schriftlichen) Textes mit fachlich fundierten und erprobten Kriterien. Informelle Verfahren können inhaltlich und didaktisch sinnvoll in den alltäglichen Unterricht eingebaut werden, was bei entsprechender Übung im Auswerten auch den Zeitaufwand für die Lehrkräfte reduziert.</p>
<p><i>Sprachstands-erhebungen durchführen</i></p>	<p>Förderpläne erstellen</p>
<p><i>Literaturhinweise</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • EVASek: http://www.evasek.de/www/materialien-zur-datenerhebung-neu/; zuletzt geprüft am 10.12.2018 • Knapp, W. (1999): Diagnostische Leitfragen. <i>Praxis Grundschule</i> 3/01, Seite 4–6.
<p><i>Handreichungen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • HR GS: 2.5 (Seite 7), 3.1–3.3 (Seite 9–16), 3.6 (Seite 21f.) • HR Sek: 6. (Seite 152–168)

3.2 Differenzierung in den Lerngruppen

Die Differenzierung ist aufgrund der meist sehr großen Heterogenität eine Notwendigkeit und zugleich eine große Herausforderung für das Unterrichten in Vorbereitungsklassen. Die Schülerinnen und Schüler

- sind unterschiedlich alt,
- kommen aus unterschiedlichen Ländern,
- sind kulturell unterschiedlich geprägt,
- sprechen verschiedene Herkunftssprachen,
- bringen unterschiedliche Schulerfahrungen mit
 - keine Schulerfahrung,
 - Grundbildung oder
 - höhere Bildung,
- leben in verschiedenen Familienkonstellationen und Wohnsituationen, darunter auch minderjährige Unbegleitete,
- sind gar nicht oder unterschiedlich psychisch belastet bis schwer traumatisiert.

Hinzu kommen, wie in anderen Klassen auch, Unterschiede in Lernverhalten, -tempo und -motivation, individuelle persönliche und soziale Kompetenzen sowie verschiedene Lerntypen.

So ergibt sich ein erhebliches Spannungsfeld: Einerseits steht eine individuelle Förderung außer Frage, die die jeweils sehr speziellen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Andererseits gibt es institutionelle Anforderungen und festgelegte Lernziele der jeweiligen Jahrgangsstufe und Schulart, in die die Lernenden integriert werden sollen, sowie die Rahmenbedingungen an der einzelnen Schule und Kommune.

Je nach Situation an einem Schulstandort kann die äußere Differenzierung, also das Unterrichten in unterschiedlichen Niveaugruppen möglich und sinnvoll sein.

Unabhängig von den Möglichkeiten äußerer Differenzierung, die nicht an jedem Standort gegeben sind, hat die Binnendifferenzierung (siehe *Klippert 2010*) eine sehr große Bedeutung. Differenziert werden kann in vielerlei Hinsicht:

Aufgaben können gestellt werden, die nach Bedarf zugleich

- **unterschiedliche Niveaus,**
 - Pflicht (grundständig bis mittel),
 - Wahl (fortgeschritten),
- verschiedene Lerntempi und Lerntypen berücksichtigen.

Ebenso kann differenziert werden über

- **Methoden**
 - Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit,
 - Unterrichtsgespräch, Stationen, Wochenplan oder -protokoll, Portfolio,
 - Rollenspiel,
 - Lernatelier, Lernszenarien, etc.

Voraussetzungen

äußere Differenzierung

Innere Differenzierung

- **Lernprodukte**
 - Aufsatz, Gedicht, Protokoll, etc.,
 - Schaubild, Diagramm, Mindmap, Plakat, etc.,
 - Spickzettel, Zeichnung/Skizze, etc.,
- **Lehrwerke und Lernmittel**
 - Bild-Wort- oder Wortschatzkarteien, Sprachspiele, etc.,
 - Grammatiken, Nachschlagewerke,
 - Texte, Arbeitsblätter, etc.,
 - Lernsoftware,
 - Differenzierungsmaterialien, etc.

Lernpartnerinnen und -partner können entweder frei gewählt, kriterienorientiert (z. B. Mischung der Gruppen aus Jungen und Mädchen, niveauhomogen oder -heterogen, altershomogen oder -heterogen) oder durch Zufallsverfahren (z. B. Karten, Farben, Durchzählen – bei letzterem ist ein gelenkter Zufall möglich) bestimmt werden.

KOOPERATIVE LERNFORMEN

Den beschriebenen heterogenen Voraussetzungen kann unter anderem mit kooperativen Lernformen begegnet werden. Einerseits bieten sie die aufgezeigten Möglichkeiten der Differenzierung. Andererseits verhindern sie eine unerwünschte Isolierung durch ausschließlich individualisiertes Lernen. Die Schülerinnen und Schüler werden zudem dazu angeleitet, ihre Kenntnisse zu festigen, indem sie sie anderen vermitteln: z. B. fortgeschrittene Anfängerinnen und Anfänger oder ältere Schülerinnen und Schüler unterstützen jüngere (Lernen durch Lehren).

Durch die produktiv arbeitenden Gruppenkonstellationen gewinnt die Lehrkraft freie Kapazitäten, weil fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler zum Teil die Rolle der Lehrkraft übernehmen, z. B. bei Wortschatzübungen oder als Lesepatinnen und -paten.

*Eingliederung
im laufenden
Schuljahr*

In einem solchen kooperativen Umfeld ist es für die Lehrkraft möglich, flexibler auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Das ist gerade bei der Eingliederung unterjährig hinzukommender Kinder und Jugendlicher von Vorteil. Bei eher frontal ausgerichteten Unterrichtsformen ist Differenzierung nur sehr eingeschränkt möglich.

*Methodische
Kompetenzen*

Grundlage für Binnendifferenzierung und für kooperatives Lernen sind methodische Kompetenzen der Kinder oder Jugendlichen, deren Förderung daher von Anfang an zentraler Bestandteil des Unterrichts sein muss (siehe oben und *Kap. 3.4* und *5.1*).

*Rolle der
Lehrkraft*

Der differenzierende Unterricht in einer Vorbereitungsklasse erfordert eine hohe Flexibilität der Lehrkraft, die sich auf vielfältige Bedürfnisse, individuelle Fähigkeiten und unvorhersehbare Ereignisse (z. B. Fluktuation in der Schülerschaft durch unterjährigen Zu- oder Wegzug bzw. Abschiebung, auftretende Belastungen) immer wieder neu einstellen und den Unterricht danach ausrichten und entsprechend spontan modifizieren muss.

*Beziehungs-
arbeit*

In diesem von Veränderungen geprägten Umfeld übernimmt die Lehrkraft eine zentrale Rolle, indem sie eine positive Lernatmosphäre schafft, die von Vertrauen, Offenheit und Verlässlichkeit geprägt ist und die Beziehung zwischen sich und den Kindern oder Jugendlichen und ebenso der Schülerinnen und Schüler untereinander im Blick behält.

Rituale wie z.B. ein Gesprächskreis zu Beginn jeder Woche, reflektierende Gesprächsanlässe als Wochenabschluss, Sprachspiele als Stundeneinstieg wirken negativen Einflüssen durch die oben beschriebenen Veränderungen entgegen und vermitteln den Schülerinnen und Schülern einen sicheren Rahmen. Gleichzeitig tragen solche Rituale zur Entwicklung personaler, sozialer und sprachlicher Kompetenzen bei und erleichtern neu Hinzukommenden durch die Handlungssicherheit den Ankommensprozess (siehe *Kap. 5.1*).

Rituale

Eine besondere Grenze für binnendifferenzierenden Unterricht stellt das Vermittlungsmedium selbst dar, also die deutsche Sprache. Sie entwickelt sich erst noch als Referenzsprache, also auch als kommunikative Grundlage für differenzierende Maßnahmen und Aufgaben. Hier wird die Notwendigkeit der Verzahnung von sprachlichem und methodischem Lernen besonders deutlich (siehe *Kap. 3.4*). Je nach räumlichen und personellen Voraussetzungen einer Schule sowie deren Ausstattung hat die Differenzierung auch Grenzen, weswegen oft pragmatische Lösungen gefunden werden müssen. Zeitaufwändige Vorbereitung, Diagnostik und Materialerstellung müssen dabei in einem realistischen Verhältnis zu entsprechenden Ressourcen stehen.

Grenzen

Es ist eine Aufgabe der Schulleitung, zusammen mit dem Kollegium ein Konzept für entsprechende Sprachförderung bzw. Sprachbildung und Integration zu entwickeln. Durch die Kooperation/Teamarbeit der Lehrkräfte können Aufgaben, die mit der Differenzierung einhergehen, auf mehrere Schultern verteilt werden. So minimiert sich der individuelle Zeitaufwand und die eingesparten Ressourcen können anderweitig in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern der VKL eingesetzt werden.

Unterstützung

Die Arbeit in einer Vorbereitungsstufe bedarf verschiedener Unterstützungssysteme, wie z. B. *Teamteaching*, Schulsozialarbeit, Schüler- und Elternmentoren, Bundesfreiwilligendienst, Angebote der Ganztagesbetreuung, um der Vielfalt in der Schülerschaft gerecht zu werden und diese als Chance und Bereicherung unseres Schul- und Bildungswesens wertzuschätzen.

- Decker-Ernst, Y. (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsstufen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Klippert, H. (2010): Heterogenität im Klassenzimmer. Beltz. Weinheim und Basel.
- HR GS: 4.3 (Seite 25)
- HR Sek: 4.1.1 (Seite 56–65)

Literaturhinweise

Handreichungen

3.3 Einbeziehung der Erst- und Zweitsprachen in den Unterricht der Vorbereitungsklasse

Language-Awareness

Die Grundlage für den Umgang mit den vielen in einer Vorbereitungsklasse präsenten Sprachen bildet die Didaktik der Mehrsprachigkeit. Sie greift das in England entwickelte *language-awareness-Konzept* (siehe *Luchtenberg 2010*) auf und entwickelt Vorschläge für den Unterricht in Deutschland (*Oomen-Welke 2010* und *Schader 2004*).

Oomen-Welke nennt in einem „Sensibilisierungsprogramm“ acht Bereiche (*a. a. O., Seite 484–486; alle folgenden, wörtlichen Zitate sind dieser Textstelle entnommen*):

Didaktik der Sprachenvielfalt

- **„Andere Sprachen zulassen“**: Deutsch ist im alltäglichen Schulbetrieb die Unterrichts- und allgemeine Kommunikationssprache. Das schließt nicht aus, dass Kinder oder Jugendliche mit anderen Erstsprachen diese an geeigneten Stellen und in angemessener Form einsetzen. Das betrifft u. a. auch die Verständigung mit Menschen, die auch Kenntnisse in der jeweiligen Sprache haben. Dazu kann und soll sogar ermuntert werden. Selbstverständlich dürfen Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrkräfte durch den Gebrauch anderer Sprachen weder beleidigt noch von der Kommunikation ausgeschlossen werden.
- **„Sprachaufmerksamkeit erkennen“**: Kinder und Jugendliche ziehen immer wieder Vergleiche zwischen Dialekten, Soziolekten, Deutsch und anderen Sprachen. Sie tun das häufig nebenbei, sodass Lehrkräfte dies mit Blick auf ihre Zielsetzungen und Unterrichtsvorbereitungen gerne überhören oder nur beiläufig darauf reagieren. Tatsächlich zeigen die Lernenden hier eine „Sprachaufmerksamkeit“, die es für Lehrkräfte wertzuschätzen und nutzen gilt.
- **„Vorschläge der Kinder aufgreifen“**: Hier werden die oben genannten Vorschläge der Kinder oder Jugendlichen aufgegriffen und zum Gegenstand des Unterrichts mit Lerngruppen gemacht, sodass auch eine entsprechende Vorbereitung der Lehrkräfte möglich wird. Vergleichen lassen sich z. B. wichtige Wörter bei Themen („Haustiere“, „Jahreszeiten“, etc.) oder Wortarten (Artikel, Präpositionen, etc.). Lehrkräfte treten dabei in den Hintergrund und geben den Lernenden die Rolle der Experten und damit auch das Gefühl verantwortlich mitzugestalten.
- **„Andere Sprachen herbeiholen“**: Lehrkräfte gehen dazu über, immer wieder in geeigneten Situationen selbst nach Dialekten und den Sprachen der Kinder zu fragen, um sie in den Unterricht einzubeziehen.
- **„Texte im Vergleich“**, z. B. kleine Gedichte und Lieder in nichtdeutschen Sprachen, die gemeinsam von allen Schülerinnen und Schülern erschlossen werden“. Hier könnten als Produkt auch Textversionen aus den verschiedenen Sprachen der Lernenden entstehen.
- **„Sprachsysteme im Vergleich“**, z. B. „die verschiedenen Schriftsysteme (...) und ihr Funktionieren“, die Verwendung von Schriften als Symbole, z. B. griechische Buchstaben, arabische oder römische Zahlen, lateinische Schrift in anderen Schriftsystemen, etc.
- **„Alltagsroutinen im Vergleich“**, z. B. „Begrüßung und Anrede“
- **„Philosophisches von und mit Kindern“**, z. B. Gespräche, in denen darüber nachgedacht wird, warum man in verschiedenen Sprachen andere Wörter für den gleichen Gegenstand verwendet oder ob man ohne Worte denken kann, etc.

Der Ansatz von Schader (2004) ergänzt den von Oomen-Welke u. a. durch viele Vorschläge, die die fächerübergreifende Dimension und den interkulturellen Bezug veranschaulichen.

- Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I., I. (2010): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler, darin:
 - Luchtenberg, S.: Language Awareness, Seite 107–117.
 - Oomen-Welke, I.: Didaktik der Sprachenvielfalt, Seite 479–493.
- Schader, B. (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

- Siehe auch Kapitel 2.2

- HR GS: 2.3 (Seite 6) und 5.1 (Seite 28f.)
- HR Sek 1: 1. (Seite 1–4) und 5.5.2 – 5.5.5 (Seite 132–149)

*Literatur-
hinweise*

Querverweise

*Hand-
reichungen*

3.4 Einsatz von Lehrwerken

Flexibler Einsatz

Aufgrund der in der Regel großen Heterogenität in Vorbereitungsklassen kann der Unterricht nicht auf einem einzigen Lehrbuch basieren, das während eines Schuljahres durchgearbeitet wird (siehe *Kapitel 3.2*). Es ist schwierig, wenn nicht sogar unmöglich, passgenaue Lehrwerke für immer wieder wechselnde Schülergruppen zu finden. Es ist dennoch hilfreich, Lehrwerke zu den entsprechenden, in der Klasse vertretenen Niveaus in ausreichender Zahl zur Verfügung zu stellen. Sie können dann flexibel eingesetzt werden und in Kombination mit dazugehörigen Arbeitsbüchern ein wichtiger Bestandteil in Selbstlernphasen darstellen.

Grundlage für Wortschatz und grammatische Progression

Prinzipiell ist Unterricht in Vorbereitungsklassen auch ohne die Verwendung von Lehrwerken denkbar, jedoch bieten sie sowohl thematisch als auch hinsichtlich der grammatischen Progression eine Grundlage. Sie müssen allerdings durch Angebote und Unterrichtssequenzen erweitert werden, die an die jeweiligen individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst sind.

Auswahl der Lehrwerke

Einige Kriterien zu Lehrwerken

Priorität bei der Auswahl der Unterrichtsthemen sollten haben:

- Lebensrealität (siehe *HR GS, Kap. 7*) und
- Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie der
- Bezug zum schulischen Fachunterricht.

Je konkreter sich der Unterricht auf den Alltag der Kinder oder Jugendlichen und auf aktuelle bzw. zukünftige Anforderungen in den Regelklassen bezieht, desto motivierender und nachhaltiger können die Lernprozesse verlaufen.

Lehrwerke sollten enthalten:

- eine übersichtliche Struktur und Systematik (Einsatz von Farbe, Bildern, zusammenfassende Übersichtsseiten und Grammatikanhänge, Verweise u. Ä.);
- Angebote zum methodischen Lernen;
- differenzierende Angebote, z. B. vertiefende Aufgaben zu Wortschatz (je nach Niveau wiederholend oder erweiternd), Lesen oder Textproduktion;
- Projekte und Vorhaben zur An- und Bereicherung, wie z. B.
 - die Durchführung von Umfragen und Recherchen,
 - das Entwickeln von Rollenspielen und
 - das Erstellen von Präsentationen (je nach Niveau und Interessen der Lernenden werden die Angebote in den Lehrwerken differenziert aufgegriffen, siehe *Kap. 5.2*).
- thematische, bildungs- und fachsprachliche Bausteine, die auf den Regelunterricht vorbereiten.

Motivation und Nachhaltigkeit

Anreicherung durch differenzierendes und interessengeleitetes Material

Weitere Lernmaterialien

Im weiteren Sinne spielen die insgesamt für die Klasse vorhandenen vielfältigen Lernmaterialien eine wesentliche Rolle für den gelingenden Spracherwerb. Neben den Lehrwerken sollten auch Selbstlernmaterialien wie z. B. Bilder, Wortschatzkarteien, Wörterbücher, Nachschlagewerke, Grammatiktafeln, Sprachspiele, Kontroll- und Hörstationen, Lesestoffe und Lernsoftware zum Einsatz kommen. Ein Internetzugang trägt ebenfalls zum erfolgreichen Lernen bei (vgl. *Kap. 3.2* und *5.2*).

3.5 Hinweise zur Alphabetisierung im Mehrsprachigkeitskontext

UNTERSCHIEDE IN DER SCHRIFTERFAHRUNG

Bei der Alphabetisierung mehrsprachiger Kinder oder Jugendlicher gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Alphabetisierung einsprachiger. Bei den mehrsprachigen muss weiter differenziert werden. Wenn es sich um Kinder handelt, die in Deutschland geboren sind und mehrere Jahre in einer Kindertageseinrichtung waren, verläuft der Schriftspracherwerb im Wesentlichen analog zum Schriftspracherwerb einsprachiger Kinder. Die phonologische Bewusstheit in der deutschen Sprache ist zum Zeitpunkt der Einschulung bei den meisten Kindern vergleichbar mit der bei einsprachigen Kindern. Selbstverständlich muss in Bezug auf den Erwerb des Wortschatzes und der Grammatik auf die spezifischen Bedürfnisse der mehrsprachigen Kinder eingegangen werden. Einzelne Kinder benötigen auch individuelle Unterstützung beim Erwerb von schwierigen Laut-Buchstaben-Beziehungen. Anders verhält es sich mit Kindern oder Jugendlichen, die während der Schulzeit in den deutschen Sprachraum einwandern. Einige haben keine Schriffterfahrung in der Erstsprache. Sie müssen außerdem teilweise erst an die Schule als Institution herangeführt werden.

Bei denjenigen, die bereits in ihrer Erstsprache lesen und schreiben können, gibt es verschiedene Möglichkeiten:

Vergleich der Alphabetisierung in Erst- und Zweitsprache

Schriffterfahrung in der Erstsprache

Schrift der Erstsprache	Beispiel	Bemerkungen zum Erwerb der lateinischen Schrift
Wortzeichenschrift	Chinesisch	Die Kinder und Jugendlichen müssen die Laut-Buchstaben-Beziehung ebenso wie einsprachige Kinder lernen.
Nicht latein-ähnliche Schrift	Arabisch, Persisch	Die Kinder und Jugendlichen müssen eine andere Schreibrichtung lernen, es fehlen Vokalbuchstaben.
Latein-verwandte Schrift	Kyrillisch: Russisch, Serbisch, Griechisch	Ausgangspunkt können die Zeichen sein, die für denselben Laut stehen.
Lateinische Schrift	Polnisch, Türkisch, Albanisch	Es müssen vor allem die neuen Laut-Buchstaben-Beziehungen gelernt werden.

GRUNDLEGENDE PRINZIPIEN DER ALPHABETISIERUNG

Trotz der Heterogenität, die in Vorbereitungsklassen gegeben sein kann, sind die Grundlagen der Alphabetisierung in einigen Punkten vergleichbar. Auch wenn die Kinder oder Jugendlichen eine Schrift beherrschen, müssen sie die grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen des Deutschen (Phonem-Graphem-Korrespondenz, siehe *Jeuk und Schäfer 2013*) erwerben. Je nach schon beherrschter Schrift lernen sie diese dann schneller als diejenigen, die bisher keine Schriffterfahrung haben. Dabei wird darauf geachtet, dass die vorhandenen (Schreib-)Kompetenzen in der Erstsprache wertgeschätzt und so weit möglich unterstützt, eventuell sogar ausgebaut werden.

Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

Wichtige Grundlagen des Schriftspracherwerbs in der deutschen Sprache:

- Handlungsorientierung
 - Spracherfahrungsansatz
 - Arbeit mit bekannten Wörtern
 - Lauttabellen
 - Reihenfolge der Buchstaben-einführung
 - Informationen zu verschiedenen Schriftsystemen
 - unbekannte Laut-Buchstaben-Verbindungen
 - Handschrift
- Der Schriftspracherwerb geht von den Alltagserfahrungen aus: von der Handlungsorientierung (real, im Spiel, über Bildmaterial) zur gesprochenen Sprache, dann zur Schrift.
 - Der Spracherfahrungsansatz eignet sich auch für mehrsprachige Kinder (siehe Jeuk und Schäfer 2013).
 - Die Laut-Buchstaben-Beziehungen müssen mit inhaltlich bekannten Wörtern, auch im Hinblick auf die Aussprache, geübt werden. Teilweise kann ein Wort zusammen mit dem dazugehörigen Phonem des Anfangsbuchstabens eingeführt werden.
 - Eine Lauttabelle bietet die Chance, flexibel, differenziert sowie schülerinnen- und schülerorientiert zu arbeiten. Probleme bereiten die fehlenden Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler, da bei der Arbeit mit der Anlauttabelle vorausgesetzt wird, dass diese die dort verwendeten Wörter kennen. In einem Vorkurs sollten zunächst die Wort-Bild-Zuordnungen geübt werden.
 - Lauttabellen, die für deutschsprachige Kinder konzipiert wurden, bergen die Gefahr, dass ein Kind oder ein Jugendlicher mit nichtdeutscher Herkunftssprache das Bild mit dem Anlaut aus seiner Erstsprache verbindet. Bsp.: *H* steht für *Haus*. Ein türkischsprachiges Kind denkt bei dem Bild des Hauses vielleicht an *ev* (türk. Haus) und hält demzufolge das *H* für *E*.
 - Zunächst sollten Buchstaben eingeführt werden, die in beiden Sprachen gleich lauten und gleich geschrieben werden (Bsp.: italienisch und türkisch: /a/deutsch: a). Dann werden Buchstaben eingeführt, die anders geschrieben werden, aber Laute beinhalten, die in der Erstsprache bekannt sind.
 - Im Internet sind umfangreiche Informationen über andere Schriften zu erhalten, die es ermöglichen, eine mehrsprachige Anlauttabelle herzustellen. Hier werden für die einzelnen Laute Begriffe angeboten, die im Deutschen und in der Erstsprache gleich beginnen und dann solche, die für die jeweiligen Sprachen verschieden sind.
 - Schwierig sind für Kinder oder Jugendliche Laut-Buchstaben-Verbindungen, die sie aus ihrer Sprache nicht kennen (z. B. oft: *H, Ö, Ü, Ä ...*). Hier muss viel Wert darauf gelegt werden, dass die Schülerinnen und Schüler diese Laute richtig erfassen, erkennen und aussprechen können.
 - Für das Handschreiben ist es wichtig, dass verschiedene Mehrliniensysteme angeboten werden, die sich z. B. an Systeme anlehnen, die die Kinder oder Jugendlichen aus ihrer Erstschrift kennen. Buchstabenverbindungen, die sie auf der Grundlage ihrer Erstschrift kennen, sollten akzeptiert werden.

Literaturhinweise

- Jeuk, S./Schäfer, J. (2013): Schriftsprache erwerben. Cornelsen. Berlin.

Handreichung

- HR GS: 5.6 (Seite 54–56)

Der Text im Kapitel 3.5 ist in leicht abgeänderter Form entnommen aus: Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016a): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule, Seite 54–56.

Auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg werden weitere konkrete Konzepte und Vorschläge für die Alphabetisierung zur Verfügung gestellt.

3.6 Zur Aufgabe des fachsensiblen Sprachunterrichts in der Vorbereitungsklasse

Ziel der Vorbereitungsklasse ist die Integration der Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht, der zu ihrem Lernstand passt. Schon in der Vorbereitungsklasse sollen deshalb bildungssprachliche Elemente, Aufgabenformate, Textformen und Arbeitstechniken erworben werden. Diese orientieren sich einerseits am jeweiligen Sprachstand der Schülerinnen und Schüler. Andererseits legen sie die Grundlagen für den Übergang in die Regelklassen, wo ein gewisses Maß an bildungssprachlicher Basis benötigt wird, um anknüpfen zu können.

Beim fachsensiblen Sprachunterricht dient ein fachlicher Inhalt oder eine Methode vorwiegend dem Spracherwerb (wie im Fremdsprachenunterricht). Gleichzeitig wird aber auch der fachrelevante Inhalt vermittelt oder geübt.

Fachsensibler Sprachunterricht in der Vorbereitungsklasse findet in den thematischen Bausteinen statt, die bereits einen Bezug zu den sprachlichen und methodischen Anforderungen der im Regelunterricht gelehrt Fächer aufweisen (Beispiele im Anhang, *Kap. 5.2, 5.3*). Im Rahmen des Themas Essen und Trinken könnte z. B. die Untersuchung des Aufbaus eines Apfels sowohl inhaltlich als auch sprachlich und methodisch auf den Sachunterricht oder den naturwissenschaftlichen Biologieunterricht vorbereiten: der Umgang mit Schaubildern, die Hinführung an das Protokollieren, typische Arbeitsanweisungen, etc. (siehe Anhang, *Kap. 5.3*). Die Lehrkräfte in der Vorbereitungsklasse können in dieser Hinsicht nur exemplarisch arbeiten. Sie können es nicht leisten, auf alle möglichen Übergänge in allen Fächern und allen Schularten sprachlich und inhaltlich komplett vorzubereiten.

Nach der Vorbereitungsklasse müssen die Kinder oder Jugendlichen deshalb im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts in der Regelklasse (siehe *Abb. 8* in *Kap. 2.4; 4.3*) und eventuell durch weitere Sprachfördermaßnahmen unterstützt werden. Hier steht die inhaltliche Vermittlung im Vordergrund und das ihr dienende Mittel der Sprache wird bewusst mitentwickelt.

Die didaktische Herangehensweisen, die hier zur Anwendung kommen, kennt man aus dem Fremdsprachenunterricht bzw. aus dem bilingualen Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler werden an sprachliche Mittel für das Verständnis und die Produktion zu einem Themenfeld mit so genannten *Scaffolds* herangeführt, angefangen von Vokabeln bis hin zu Satzmustern.

Diese *Scaffolds* (Gerüste) müssen passend zum Sprachstand und zum Inhalt gewählt werden, etwa:

- Vorentlastungen durch Visualisierungen;
- Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen können *Scaffolds* beinhalten;
- Vokabeln;
- Strukturvorgaben (z. B. Orientierung an einem Fragenkatalog: Wer? Was? Wie?; Eineitung, Hauptteil, Schluss; etc.);
- Satzmuster (Nebensätze: Wenn ..., dann ...; *Chunks* von immer vorkommenden Formulierungen; etc.);
- Entwicklung von konkreteren Formulierungen hin zu abstrakteren, von alltagssprachlichen hin zu bildungssprachlichen.

Anbahnen von bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen

Fachsensibler Sprachunterricht

Verknüpfung mit Themen

Exemplarisches Arbeiten

Sprachsensibler Fachunterricht

Methodische Hinweise

*Integration
in den Regel-
unterricht*

Es ist unrealistisch zu erwarten, dass Lernende auf einem fachlichen oder sprachlichen Stand in eine Regelklasse integriert werden können, der keiner Förderung mehr bedarf. Vor der Integration in die Regelklasse ist deshalb eine enge Absprache der beteiligten Lehrkräfte in der Vorbereitungsklasse und Regelklasse notwendig (siehe *Kap. 4.1*), damit der Übergang möglichst ohne Frustrationserlebnisse gestaltet werden kann. Es muss dabei geklärt werden, welche Voraussetzungen in der Vorbereitungsklasse geschaffen werden können und welche Anschlussförderung in der Regelklasse noch benötigt wird (vgl. *Kap. 4.2*).

Kooperation

Es geht folglich darum, eine Informationstransparenz herzustellen, indem ein Austausch zwischen allen beteiligten Lehrkräften stattfindet. Auch interkulturelle Fragestellungen können hier eine Rolle spielen, z. B. inwieweit Lernende der Sekundarstufe mit wissenschaftlicher Objektivität und erkenntnisgeleitetem Wissenserwerb vertraut sind.

*Hinweis
Demokratie-
bildung*

Demokratiebildung als ein Fach, das in der Studentafel der Vorbereitungsklasse gesondert ausgewiesen ist, erfolgt sprachsensibel. Der Inhalt steht im Vordergrund, die nötigen sprachlichen Mittel werden daran orientiert und auf dem jeweiligen Niveau entwickelt. Interkulturelle Aspekte gibt es hier in besonderem Maße zu bedenken. Kritisch hinterfragendes Denken kann hier im Austausch von verschiedenen Standpunkten angebahnt werden.

*Literatur-
hinweise*

Einführung

- Zydatiŝ, W. (2010): Parameter einer „bilingualen Didaktik“ für das integrierte Sach-Sprachlernen im Fachunterricht: die CLIL-Perspektive. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Narr Verlag. Tübingen. Seite 133ff.

Unterrichtsmaterial

- Çakir-Dikkaya, Y. (Hrsg.) (2017): prima ankommen im Fachunterricht. DaZ-Arbeitsbuch Geschichte – Erdkunde – Politik. Klasse 5–6. Cornelsen. Berlin.
- diess. (Hrsg.) (2017): prima ankommen im Fachunterricht. DaZ-Arbeitsbuch Biologie – Physik – Chemie. Klasse 5–6. Cornelsen. Berlin.
- diess. (Hrsg.) (2016): prima ankommen im Fachunterricht. DaZ-Arbeitsbuch Mathematik. Klasse 5–6. Cornelsen. Berlin.
- Dzubieli, C. (2017): zeitreise 1. Arbeitsheft zur Sprachförderung. Klett. Stuttgart.
- Grunemann, V. et. al. (2017): INTRO. Gesellschaftslehre. Zur Vorbereitung auf den Regelunterricht in der Sekundarstufe. Arbeitsheft. Schroedel. Braunschweig.
- Hemmers, N. (2016–17): INTRO. Mathematik. Arbeitshefte 1–6 zur Eingliederung in das deutsche Schulsystem ab Klasse 5. Schroedel. Braunschweig.
- Pyritz, E. (2017): Terra. Erdkunde 1. Arbeitsheft zur Sprachförderung. Klett. Stuttgart.

4. Hinweise für einen gelingenden Übergang in die Regelklasse

4.1 Kooperation zwischen den Lehrkräften der Vorbereitungs- und der Regelklasse

Vorrangiges Ziel des sprachlichen Lernens in einer Vorbereitungsklasse ist es, Schülerinnen und Schülern den Erwerb ausreichender Sprachkenntnisse sowie Grundlagen in fachorientierter Methodenkompetenz zu ermöglichen. Die Kinder und Jugendlichen werden nach der Vorbereitungsklasse in eine ihrem Alter bzw. ihren Fähigkeiten entsprechende Regelklasse einer Schulart aufgenommen, mit dem realistischen Ausblick auf eine gelingenden Integration, um zum gegebenen Zeitpunkt einen Schulabschluss zu erlangen.

Damit dieses erreicht werden kann, bedarf es begleitender Maßnahmen:

Ziel der VKL

Grundsätzliches zum Übergang aus der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse:

- Nach einem maximal zweijährigen Verbleib in der Vorbereitungsklasse werden die Schülerinnen und Schüler in eine Regelklasse aufgenommen.
- Der Übergang muss als Prozess gesehen werden, der sich über einen Zeitraum bis zu einem Jahr oder länger erstreckt.
- Die Lernenden müssen sprachlich/inhaltlich und mental bereit sein, sich den Anforderungen und Herausforderungen der Regelklasse zu stellen (siehe *Kap. 4.2*).
- Auch die Eltern sollten nach Möglichkeit in den Entscheidungsprozess einbezogen und über das Vorgehen ausreichend informiert werden.
- Einem Schulwechsel wird die Kontaktaufnahme mit den Schulleitungen und den zukünftigen Lehrkräften vorangeschaltet:
 - Die am Übergangsprozess Beteiligten sind demnach die Lehrerinnen und Lehrer der Vorbereitungsklasse und die unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen der Regelklasse. Sie tauschen sich über die betroffenen Lernenden offen aus und agieren bei der Integration als Team.
 - Gemeinsam mit der Schulleitung wird über die Integration beraten und über das Vorgehen (z. B. Auswahl einer Regelklasse) entschieden.
- Der Wechsel zwischen der Teilnahme am Vorbereitungs- und Regelklassenunterricht wird flexibel gehandhabt, er ist an keinen festen Zeitpunkt gebunden. Er orientiert sich am jeweiligen Sprachstand (siehe *Kap. 3.1*, vgl. *Curriculum*) und dem individuellen Förderbedarf. Zu beachtende übergeordnete Faktoren sind: Leistungsstand, Leistungsvermögen, Motivation und schulische Vorerfahrung des Kindes im Herkunftsland, die im Einzelnen detaillierter besprochen werden.
- Ein schrittweiser Übergang ist zu empfehlen: zuerst können die Lernenden früh in der Teilintegration in einigen „sprachärmeren“ Fächern (Sport, Kunst, ...), danach in weiteren Fächern den Unterricht der Regelklasse besuchen.
- Außerdem ist es zu empfehlen, die Schülerinnen und Schüler der VKL möglichst bald in soziale Aktivitäten der Schule einzubinden: AGs, Ausflüge, Lerngänge, Dienste, etc.
- Bei einer Teilintegration wird die für das Kind optimale Stundenplanlösung gesucht, sodass die Sprachförderung in der Vorbereitungsklasse und die Allgemeinbildung in der Regelklasse sich sinnvoll ergänzen.
- Einer Vollintegration geht eine Probephase voraus, in der die Schülerinnen und Schüler noch eine intensive Anschlussförderung benötigen.

Grundlagen des pädagogischen Austauschs im Übergang:

- Neben den bei jedem Klassen-/Schulwechsel relevanten Informationen wie Sozial-, Arbeits- und Lernverhalten (siehe Kap. 4.2), gibt es bei diesem Übergang einen Fokus auf die bisherige sprachliche Entwicklung.
- Aufgrund der individuellen Beobachtung und Dokumentation der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler und auf der Basis der Ergebnisse von Sprachstands- und Lernstandserhebungen in der VKL wird die Entscheidung getroffen, in welche Schulart das Kind alters- und jahrgangsgemäß eingeschult werden soll.
- Dazu können dokumentierte Ergebnisse von evtl. wiederholt durchgeführten Bausteinen der Potenzialanalyse 2P herangezogen werden, die für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler im Alter von 10 bis 20 Jahren konzipiert ist (vgl. 2P. Potenzial & Perspektive. Ein Analyseverfahren für neu Zugewanderte: www.2p-bw.de).
- Die Dokumentation der individuellen Lernfortschritte wird an die aufnehmende Klasse bzw. Schule weitergereicht, um einen fundierten Austausch zu ermöglichen (siehe Kap. 4.2).
- Auf der Grundlage einer weitergeführten Dokumentation in der Teilintegration sollten von beiden Seiten idealerweise – nach Bedarf über einen längeren Zeitraum – Entwicklungsgespräche stattfinden:
 - zwischen den abgebenden und den aufnehmenden Lehrkräften;
 - mit den Lernenden (und ihren Eltern).

Inhaltliche und sprachliche Begleitung des Übergangs:

- Eine weitere und bedarfsgerechte Begleitung/Anschlussförderung der Schülerinnen und Schüler nach ihrem Wechsel in die Regelklasse ist unabdingbar.
- Eine Kombination von
 - **alltagsintegrierter Unterstützung** durch sprachsensiblen Fachunterricht und Einbindung in den außerunterrichtlichen Schulalltag mit
 - **additiver Sprachförderung**, die gezielt, durch Diagnostik erhobene Förderbedarfe aufgreift und bearbeitet,
 haben sich als bisher am erfolgsversprechendsten gezeigt (vgl. Abb. 8).
- Die Schulen erstellen idealerweise ein Sprachförderkonzept für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen.
- Bei der Integration in die Regelklasse sollen die Schülerinnen und Schüler etwa dem Basisniveau entsprechende (bildungs)sprachliche Mittel weitgehend beherrschen. Wird in eine höhere Klasse der Realschule oder des Gymnasiums integriert, sind Kompetenzen des Aufbauniveaus zu beachten (siehe *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, Curriculum*).
- Alle Lehrkräfte der Regelklasse unterrichten sprachsensibel und orientieren sich an den weiterzuentwickelnden Kompetenzen aus den Orientierungshilfen (siehe Kap. 4.2).
- Verbalbeurteilungen werden gesichtet und besprochen, Förderpläne in gemeinsamer Absprache der Lehrkräfte erstellt und umgesetzt.
- Dabei wird darauf geachtet, dass bei den Schülerinnen und Schülern bereits bestehende Kompetenzen aufrechterhalten bleiben und daran anknüpfend neue Fach- und methodische Kompetenzen erworben werden können.

Orientierungshilfen für die inhaltliche Vorbereitung und Gestaltung von Übergangsgesprächen entlang von bildungssprachlichen und methodischen Kompetenzen sowie psychologischen Voraussetzungen finden sich in Kapitel 4.2.

- Beckerle C. (2017): Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des »Fellbach-Konzepts«. Beltz. Weinheim
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2017): Verwaltungsvorschrift über die Grundsätze zum Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen vom 31. Mai 2017. Als Download unter: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vwv.
- Potenzialanalyse 2P: www.2p-bw.de
- Siehe auch Kapitel 3.1, 4.2 und *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, Curriculum*
- HR Sek: Kapitel 7 (Seite 171–180)

*Literatur-
hinweise*

Querverweise

Handreichung

4.2 Orientierungshilfen für den Übergang in den Regelunterricht: bildungssprachliche und methodische Kompetenzen, psychologische Voraussetzungen

Keine Standards

Vielfältige Faktoren bestimmen den Übergang

Es kann rein aus logischen Gründen keinen allgemeingültigen, standardisierten und umfassenden Kompetenzkatalog für den Übergang von einer Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht geben. Die Anschlüsse sind zu vielfältig und individuell. Die beteiligten Faktoren variieren:

- Möglichkeiten der Vorbereitung in der Vorbereitungsklasse,
- Möglichkeiten der Anschlussförderung in der Regelschule,
- Schulart,
- Jahrgangsstufe,
- Klasse,
- individuelle Voraussetzungen der Lernenden:
 - sprachlich,
 - fachlich,
 - psychologisch.

Vor allen Dingen die psychologischen Voraussetzungen der Lernenden können u. U. mehr ins Gewicht fallen als jede Kompetenz. Hier können zur Orientierung die Faktoren aus der Resilienz-Forschung nützlich sein (siehe unten Orientierungshilfe für den Übergang: Schutzfaktoren).

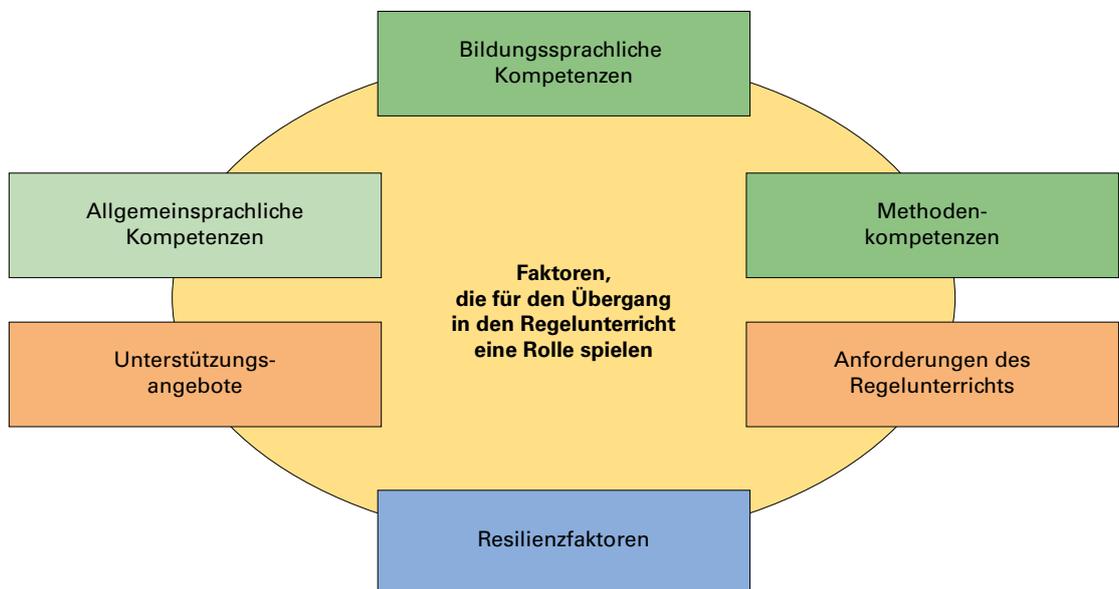


Abb. 9: Einflussgrößen beim Übergang in den Regelunterricht

Neben den allgemeinsprachlichen Kompetenzen sind für den Übergang in den Regelunterricht (Grundsätzliches siehe *Kap. 4.1*) vor allem auch Kompetenzen wichtig, die das erfolgreiche Anknüpfen an die schriftsprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts begünstigen: Bildungs- und Fachsprache und Methodenwissen (siehe *Abb. 9*). Der Sprachstand von Lernenden allein, zumal wenn er am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* gemessen wird (siehe *Kap. 2.3*), ist in dieser Hinsicht nur sehr begrenzt aussagefähig.

Der Sprachstand alleine genügt nicht als Übergangskriterium

Was den Übergang für viele Schülerinnen und Schüler sehr herausfordernd macht, sind vor allem komplexe spezifisch schriftsprachliche Anforderungen, die im Regelfachunterricht der Sekundarstufe auf sie zukommen. Deshalb ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler beim Übergang schon über gewisse bildungssprachliche und methodische Kompetenzen verfügen, mit denen sie im Regelfachunterricht anschließen können. Es bedarf danach notwendigerweise der bewussten und geplanten Anschlussbetreuung und -förderung, damit ein Übergang erfolgreich gestaltet werden kann. Die Gefahr, dass die Lernenden in der Integrationsphase in ihrem Lernfortschritt stagnieren und sogar frustrierende Rückschritte machen, liegt nahe. Ihr muss entsprechend durch eine ressourcengestützte Konzeption begegnet werden.

Unterrichtliche Kompetenzen

Vor allen Dingen bei Kindern und Jugendlichen ohne oder mit wenig Schulerfahrung gilt es Basiskompetenzen (z.B. Heftführung, Anwenden von Ordnungssystemen, etc.) zu beachten, die erst sicher erworben sein müssen, bevor überhaupt an einen Regelklassenbesuch gedacht werden kann – auch wenn sie sich alltagssprachlich schon etwas verständigen können.

Basis-kompetenzen

Vorbereitungsklassen können Kinder und Jugendliche sprachlich und inhaltlich nicht auf ein erwartetes Idealniveau von Regelschülerinnen und -schülern in den Fächern bringen. Fachunterricht findet dort nicht in der Breite und Tiefe statt, dies zu ermöglichen. Sehr wohl sollen dort aber unterschiedliche altersangemessene Lern- und Arbeitstechniken, Aufgabenformate, Textsorten und überhaupt **schriftsprachliche Kompetenzen exemplarisch von Anfang an angebahnt und eingeübt werden.**

Vorbereitung

und

Der Regelunterricht bietet nach der Vorbereitungsklasse einen Raum, in dem ständig konkreter, authentischer Sprachbedarf und somit motivierende Lernanlässe in hoher Dichte entstehen. Diese Anlässe gilt es in der Anschlussbetreuung zu sehen und aktiv zu nutzen, um die in der Vorbereitungsklassen angelegten **bildungssprachlichen Kompetenzen auszubauen.** Eine wohlwollende Betreuung und eine wertschätzende Aufnahme in der Regelklasse unterstützen in der Sprachbadssituation das sprachliche Lernen enorm. Des Weiteren wird in den meisten Fällen eine additive Sprachförderung notwendig sein, die nach Möglichkeit eingerichtet wird.

Anschluss-betreuung

Additive Sprach-förderung

Funktion der Orientierungshilfe

Die Tabellen zur Reflexionshilfe (siehe unten) sollen bei offenen Gesprächen zwischen den beteiligten Lehrkräften zur Orientierung beim gesamten Übergangsprozess einzelner Schülerinnen und Schüler dienen. Die Kompetenzen werden im Austausch der VKL- und Regelfachlehrkräfte reflektiert und im Zusammenhang mit den anderen Einflussgrößen (siehe Abb. 9), vor allen Dingen den psychologischen Faktoren und den alltagspraktischen Kompetenzen, abgewogen. Zu bedenken sind dabei auch das konkrete Bedingungsgefüge des Übergangs vor Ort.

Regelklassenlehrkräfte		VKL-Lehrkräfte
Wie können die Schutzfaktoren unterstützt/weiterentwickelt werden?	↔	Welche Schutzfaktoren bringt die Schülerin/der Schüler für den Übergang mit?
Welche der genannten Kompetenzen spielen in der anvisierten Regelklasse auf welchem Niveau eine Rolle?	↔	Welche Kompetenzen auf welchem Niveau bringt die Schülerin/der Schüler mit?
Kann die Schülerin/der Schüler mit ihren/seinen bereits vorhandenen Kompetenzen in der anvisierten Regelklasse anknüpfen?		
Welche Kompetenzen bedürfen noch der Unterstützung?		
Wer kann in der Übergangsphase die noch notwendige Unterstützung sinnvoll durchführen?		
↓	↓	↓
Additive Förderung	Regelunterricht	Vorbereitungsklasse (bei Teilintegration)

Abb. 10: Pädagogische Gespräche für den Übergang in den Regelunterricht

Bedingungen des Übergangs

1. Die Ausgangssituation der Lernenden:

Es macht einen großen Unterschied, ob Kinder und Jugendliche schon mit schulischen und bildungssprachlichen Erfahrungen an den Regelunterricht herangeführt wurden oder ob sie keinerlei Schul- bzw. Kindergartenerfahrung haben.

Bildungssprachliche Kompetenzen sind bei einigen schon in der Erstsprache in altersgemäßer Ausprägung vorhanden. Sie kennen z. B. den Unterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache. Sie wissen mit altersgerechten Aufgabenformaten und Textsorten umzugehen. Sie können erkenntnisorientiert arbeiten. Sie erfüllen alle Kriterien also schon weitgehend und müssen „nur“ auf typische Anforderungen in Deutschland herangeführt werden (z. B. gibt es Länder, in denen Lernende in Mathematik nicht mit Textaufgaben vertraut sind). Sie müssen zügig in den Regelunterricht integriert werden, damit sie ohne Verzögerung an ihrem mit-gebrachten Lernstand anknüpfen können. Die Anschlussförderung ist hier viel stärker sprachlicher Natur.

Kinder und Jugendliche ohne oder mit wenig Schul- bzw. Kindergartenerfahrung verbleiben meist länger in der Vorbereitungsklasse. Möglicherweise lernen sie bei günstigen Bedingungen schnell die deutsche Alltagssprache. Die guten Verständigungsmöglichkeiten können aber darüber hinwegtäuschen, dass andere schulische Kompetenzen für einen Übergang noch zu schwach ausgebildet sind und dass das Erlernen, selbst von elementaren Fertigkeiten, noch Zeit braucht. Hier sollte genau abgewogen werden, welche Voraussetzungen der individuelle Übergang erfordert.

Es gibt zwischen diesen beiden Polen sehr viele, individuelle Ausprägungen, die eine genaue Reflexion durch die Lehrkräfte erfordern.

2. Anforderungen einer bestimmten Schulart und Jahrgangsstufe:

Lern- und Arbeitstechniken, Darstellungsweisen und Textsorten unterscheiden sich nach Schularten und Jahrgangsstufen. Lernende, die in ein sechstes Schuljahr an der Werkrealschule integriert werden, müssen die genannten Kompetenzen auf einem anderen Niveau mitbringen, als solche, die an ein Gymnasium in das achte Schuljahr wechseln. Eine Lehrkraft bzw. Fachschaften in den aufnehmenden Regelklassen sollten sich darüber Gedanken machen, in welcher Ausprägung Kompetenzen vorhanden sein müssen, sodass ein Anknüpfen in ihrem Fachunterricht möglich wird.

3. Die Situation in der Regelklasse:

Auch in den Regelklassen ist eine mehr oder minder hohe Heterogenität in allen Bereichen vorhanden. Man sollte also von den neuen Schülerinnen und Schülern auf jeden Fall nicht mehr erwarten, als das, was im Leistungsspektrum der Klasse liegt. Der Umgang mit Heterogenität verlangt generell, dass Themen sprachsensibel und differenziert angeboten und wiederholt werden. Das kommt sowohl schwächeren Regelschülerinnen und -schülern als auch den neuen zugute.

In einem Punkt sollte jedoch u. U. mehr von den zu integrierenden Kindern und Jugendlichen erwartet werden als von den lernschwächeren der Regelklasse: Die Konzentrations- und Lernleistung von Lernenden im Übergang ist enorm. Um in der Realschule und dem Gymnasium, zumal in höheren Klassen, erfolgreich anzukommen, braucht es ein hohes Maß an eigenständigem Lernmanagement und Leistungsbereitschaft. Dies erfordert aber auch Unterstützung und Anerkennung in der Klasse und von den Lehrkräften. Alle sollten sich darüber bewusst sein, dass die Schülerinnen und Schüler aus der Vorbereitungsstufe in kurzer Zeit schon viel geleistet haben und nun in der Integration weiterhin einer hohen Belastung ausgesetzt sind.

- Fachportal *Integration – Bildung – Migration* auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg. Online unter: <http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung>; zuletzt geprüft am 10.12.2018

Weitere
Unterstützungs-
materialien

ZUM GEBRAUCH DER ORIENTIERUNGSHILFE FÜR DEN ÜBERGANG IN DEN REGELUNTERRICHT

Die Aufstellung der Kompetenzen (siehe unten) ergibt sich aus gesammelten Erfahrungen vieler Lehrkräfte. Sie ist eine Reflexionshilfe und bildet **keine Standards** ab. Sie formuliert Kompetenzen, die für Übergänge relevant sind. **Die Kompetenzen sagen aber nichts darüber aus,**

- **ob sie für eine bestimmte Übergangentscheidung relevant sind,**
- **auf welchem Niveau sie jeweils benötigt werden und**
- **wie wichtig jede einzelne für den jeweiligen Regelunterricht ist.**

Darüber bringt erst der Austausch der beteiligten Lehrkräfte Klarheit.

Die Beschreibung der Kompetenzen kann nicht erschöpfend dargestellt werden. Sie ist **exemplarisch und abhängig von der Schulform und Jahrgangsstufe**. Benötigte Präzisierungen (Streichungen, Ergänzungen) sind vor den Austauschgesprächen vorzunehmen.

In der tabellarischen Darstellung sind Kompetenzen,

- die für Primar- und Sekundarstufe gültig sind gelb,
- die für die Primarstufe alleine gültig sind rot,
- die vorwiegend für die Sekundarstufe gültig sind orange eingefärbt.

ORIENTIERUNGSHILFE ÜBERGANG: BASISKOMPETENZEN SCHULBESUCH

Kompetenzen aus der Vorbereitungsklasse: Lernende können ...	Beschreibung (nach Schulart unterschiedlich): Lernende ...	Anschlussbetreuung/ Anschlussförderung
sich über einen längeren Zeitraum konzentrieren.	halten altersentsprechend den Rhythmus von Pausen, herausfordernden und konzentrierten Arbeitsphasen im Schultag durch.	sensibel auf Überforderung achten und Pausen verordnen
schulische Ordnungssysteme selbstständig anwenden.	führen Ordner, Hefte, Hausaufgabenheft; packen ihre Schultasche selbstständig.	Hilfestellung bei neu hinzukommenden schul- und fachtypischen Hilfsmitteln und Abläufen leisten
sich in schulischen Abläufen zurechtfinden	kommen pünktlich zum Unterricht und zu anderen schulischen Verabredungen; folgen den Anweisungen der Lehrkraft; sind vertraut mit dem Umgang mit anderen in einer großen Gruppe; nehmen (Klassen-)Dienstes wahr; verwalten eigenständig ihre Termine (z. B. Klassenarbeiten); kennen und befolgen Schulregeln; holen bei Bedarf eigenständig Unterstützung und sprechen dabei die Personen im Schulleben selbstständig an.	
unterrichtliche Arbeitsmittel sinnvoll benutzen.	haben die nötigen persönlichen Hilfsmittel (z. B. Füller, Schere, Klebstoff, Lineal, Zirkel, Deckfarben, Taschenrechner, etc.) dabei und setzen diese dem Alter entsprechend, bedarfsgerecht und zielgerichtet (z. B. Stifthaltung) ein.	
die an der Schule eingeführte verbundene Schrift lesen und schreiben.	haben den Schreibschriftlehrgang durchlaufen.	regelmäßiges Lesen in Schreibschrift (z. B. Tafelanschriften), eventuell unterstützen; Buchstaben und Buchstabenverbindungen wiederholen und sichern; auf angemessenes Schreibtempo achten und evtl. fördern

ORIENTIERUNGSHILFE FÜR DEN ÜBERGANG: LERN- UND ARBEITSVERHALTEN

Kompetenzen aus der Vorbereitungsstufe: Lernende können ...	Beschreibung (nach Schulart unterschiedlich): Lernende ...	Anschlussbetreuung / Anschlussförderung
einen häuslichen bzw. von der Schule zur Verfügung gestellten Arbeitsplatz einrichten und diesen organisieren.	unterhalten einen Arbeitsplatz, wo sie regelmäßig und ungestört mit ihren Lernmitteln schulische Aufgaben erledigen.	bei Bedarf Lernberatung von Lernenden und Eltern oder anderen Bezugspersonen durch Beratungslehrkraft, schulische Sozialarbeit u.Ä. durchführen; Arbeitsplätze zur Verfügung stellen oder vermitteln; Lernmentoren
ihre außerunterrichtlichen Lernphasen selbst organisieren.	kennen Techniken des selbstorganisierten Lernens und wenden diese regelmäßig an.	
regelmäßige Lernphasen in der Schule bzw. außerhalb der Schule nutzen.	arbeiten von sich aus selbstständig an den Aufgaben (z.B. Hausaufgaben) in angemessener Zeit und Form; holen sich bei Bedarf Hilfe.	eine Auswahl an niveaudifferenzierten Arbeitsmaterialien und Lernhilfen zur Verfügung stellen; Hausaufgabenbetreuung anbieten
zentrale Lern- und Arbeitstechniken anwenden.	nutzen Strategien, z. B. zum Vokabellernen, schlagen Unbekanntes nach, machen Notizen, arbeiten mit einem Textverarbeitungsprogramm, erstellen ein Portfolio, nutzen Überarbeitungsstrategien, etc.	fachtypische Lern- und Arbeitstechniken, Methoden- und Sozialformen ergänzen und ihre Anwendung üben; Hausaufgaben-/ Lernbetreuung anbieten
bei verschiedenen Methoden- und Sozialformen Beiträge/ Ergebnisse (mit-)gestalten.	halten kurze Präsentationen; arbeiten an Stationen; arbeiten mit Wochen- oder Tagesplänen; beteiligen sich im Stuhlkreis.	
in den Unterrichtsformen angemessene Rollen übernehmen.	beteiligen sich in kooperativen Lernformen nach ihrer Möglichkeit engagiert und verantwortungsvoll, in Plenumsphasen diszipliniert und arbeiten in Einzelphasen konzentriert und ruhig.	neuen Lernenden ihrem Lernstand angemessene Teilaufgaben zuweisen und den Lernenden zunehmend eigene Verantwortung bei den Arbeitsformen geben

ORIENTIERUNGSHILFE FÜR DEN ÜBERGANG: KONTEXT ALLTAGSSPRACHE

Kompetenzen aus der Vorbereitungsklasse: Lernende können ...	Beschreibung (nach Schulart unterschiedlich): Lernende ...	Anschlussbetreuung / Anschlussförderung
sich in der alltäglichen schulischen und privaten Kommunikation weitgehend sicher verständigen.	folgen unterrichtlichen Gesprächen in der Alltagssprache und leisten in einer Lerngruppe oder auch vor der Klasse mit Unterstützung zunehmend komplexere Beiträge; sprechen über schulisch relevante Themen mit allen am Schulleben Beteiligten.	regelmäßige Einbindung in das Unterrichtsgeschehen auch mit kleinen, noch alltagssprachlichen Beiträgen; Erfolgserlebnisse generieren; bildungssprachliche Erklärungen und Aufgabenstellungen zunächst alltagssprachlich geben und schrittweise in Bildungssprache überführen; regelmäßige persönliche Ansprache
die gängigen <i>Class-room Phrases</i> verstehen und benutzen.	verstehen und benutzen Routinephrasen sicher und selbstständig.	in fachtypische Anforderungen (z. B. zur Sicherheit im Sport-/Chemieunterricht, Experimentierraum) einführen
Feedbackgespräche führen.	können der Lehrkraft altersgemäß auf Nachfrage über ihr eigenes Arbeiten und ihren Lernfortschritt Rückmeldung geben und Feedback verstehen.	regelmäßiger Austausch; Vorstrukturierung solcher Gespräche mit Hilfe eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung

ORIENTIERUNGSHILFE FÜR DEN ÜBERGANG: KONTEXT BILDUNGSSPRACHE

Kompetenzen aus der Vorbereitungsklasse: Lernende können ...	Beschreibung (nach Schulart unterschiedlich): Lernende ...	Anschlussbetreuung / Anschlussförderung
den Unterschied zwischen Alltagssprache und Fachsprache erkennen.	verstehen, dass Alltagssprache und Bildungs- bzw. Fachsprache unterschiedliche Kontexte und Funktionen haben.	bewusste und routinemäßige Reflexion von Bedeutungen und Bedeutungsunterschieden, z. B. bei Interferenzen zwischen Alltags- und Fachsprache
sich mit Unterstützung Inhalte von (Fach-) Texten erarbeiten.	klären mit einem kompetenten Partner oder einer kompetenten Partnerin sprachlich-inhaltliche Fragen; erschließen Inhalte mit Hilfe von Textveränderungen/-ergänzungen.	heterogene, kooperative Lerngruppen bilden; Texte vereinfachen, evtl. kürzen; Vokabelangaben; Text mit Zwischenüberschriften, Markierungen, Skizzen, Absätzen übersichtlicher gestalten; Lernmaterial, Leseaufträge früh herausgeben, um die (selbstständige oder unterstützte) Möglichkeit der Vorentlastung zu geben

selbstständig mit einem Wörterbuch arbeiten.	schlagen im Bildwörterbuch, bilingualen Wörterbuch, im Rechtschreib- und Bedeutungswörterbuch etc. nach; wählen passende Übersetzungen aus; notieren neue Vokabeln in ein Vokabelheft.	Vokabelvorentlastung: zentrale Fachbegriffe in einfachen Sätzen im Vorfeld des Unterrichts übersetzen lassen; Routinen etablieren
sinnentnehmend lesen und erste Lesestrategien anwenden.	finden Informationen im Text, können diese markieren und damit weiterarbeiten; beherrschen z. B. die 5-Leseschritt-Methode.	Leseförderung z. B. anhand von Hilfsfragen für das Detailverstehen
fachtypische/fächerübergreifende Aufgabenformate und ihre Funktionsweise erkennen.	sind mindestens in Ansätzen mit verschiedenen Aufgabenformaten vertraut, z. B. versprachlichten naturwissenschaftlichen und Mathematik-Aufgaben (Textaufgaben, Operatoren, Experimentieranweisungen, etc.).	bei jeder Aufgabe das Lesebzw. Hörverstehen von fachspezifischen Formulierungen und Anforderungen sichern
verschiedene nicht-lineare Textformen und ihre Funktionsweise erkennen und Informationen daraus entnehmen.	sind entsprechend der Alters- und Klassenstufe mit Formen von Listen, Tabellen, Schaubildern, Grafiken, etc. vertraut; beantworten z. B. Fragen zu Schaubildern, Grafiken und Texten (mit Unterstützung).	Repertoire an nicht-linearen Texten fachspezifisch erweitern; fachtypische Besonderheiten thematisieren; Vereinfachen, Fokussieren auf bestimmte Elemente eines Schaubildes; Hilfsfragen für die Informationsentnahme/ Interpretation
mit Unterstützung dekontextualisiert Sachverhalte und Gedanken mündlich und zunehmend schriftlich wiedergeben.	beschreiben, erzählen/berichten von z. B. nicht präsenten Personen, Ereignissen, Gegenständen, Sachverhalten oder Experimenten anhand vorgegebener sprachlicher Gerüste.	Entwicklung vom Mündlichen zum Schriftlichen unterstützen; altersgerechte Verschriftlichungsaufgaben als Routine; Überarbeitung von schriftlichen Produkten zur Vergrößerung des Fach- und Strukturwortschatzes.
experimentell und erkenntnisorientiert arbeiten.	verstehen mit Unterstützung Arbeitsanweisungen, befolgen sie genau und formulieren mindestens direkte Schlussfolgerungen (noch weitgehend alltags-sprachlich).	klare Aufgabenformulierung; Verständnissicherung von Arbeitsanweisungen; schrittweise unterstützte Überführung von Alltagssprache in Fachsprache zur Verschriftlichung von Ergebnissen/ Erkenntnissen

Übergang
als Heraus-
forderung

Indikatoren für
eine erfolgreiche
Bewältigung

ORIENTIERUNGSHILFE FÜR DEN ÜBERGANG: SCHUTZFAKTOREN

Alle schulischen Übergangssituationen sind als Entwicklungsaufgaben in der individuellen Biografie von Heranwachsenden krisenhafte Herausforderungen.

Diese gilt es zu bewältigen. Deshalb werden in der Orientierungshilfe zu den psychologischen Faktoren im Übergang in die Regelklasse die Schutzfaktoren aus der Resilienzforschung herangezogen.

Ihr Vorhandensein bei Kindern und Jugendlichen (personal) und ihrer Umgebung (sozial) sind Indikatoren dafür, dass eine erfolgreiche Bewältigung der Herausforderung möglich ist. Diese Ressourcen können in der Abwägung mit den (bildungs-)sprachlichen und methodischen Kompetenzen eine entscheidende Rolle bei einer Übergangsentscheidung spielen.

Resiliente Lernende, die z. B. Problemlösestrategien zeigen, sich als selbstwirksam erwiesen haben und eine emotional stabile, unterstützende Bezugsperson/Familie haben, können u. U. schon in den Regelunterricht integriert werden, wenn sie sich dazu bereit fühlen, auch wenn sie einige schulische Kompetenzen noch nicht ganz erfüllen.

personale Schutzfaktoren	soziale Schutzfaktoren (Familie oder entsprechende Bezugspersonen)
gute Selbstwahrnehmung: Wahrnehmung der eigenen Gefühle und Gedanken; sich in Beziehung zu anderen setzen können; Selbstreflexion	Zusammenhalt: Stabilität; konstruktives Feedback; Ausprobieren von Handlungen in geschützter Umgebung
hohe Selbstwirksamkeit: Erfahrung der Wirksamkeit des eigenen Handelns; Einsicht in eigene Stärken, Schwächen und in Folgen des eigenen Handelns	Strukturiertes Erziehungsverhalten: verlässlicher, Freiheiten und Grenzen setzender Erziehungsstil; emotional positiv; fördernd, fordernd
Problemlösefähigkeit: Sich zutrauen, Probleme zu lösen; sich realistische Ziele setzen können; Handlungsstrategien und Entwickeln von Alternativen	sichere Bindung zu mindestens einer stabilen Bezugsperson: Vertrauen können; sich emotional unterstützt und verstanden fühlen; Erfahrung von Sicherheit und Zugehörigkeit
aktives Bewältigungsverhalten: Einschätzen von Stresssituationen; Reflexion; eigene Grenzen kennen; Bewältigungsstrategien; Hilfe holen	positive Rollenmodelle: positiver Einfluss von Vorbildern auch in der weiteren sozialen Umgebung
innere Selbststeuerung: Regulieren von Gefühlszuständen; Selbstberuhigung; Bedürfnisaufschub	Positive Freundschaftsbeziehungen: Möglichkeit des Abgleichens von eigenem Verhalten mit dem anderer; Stabilität
hohe Sozialkompetenz: Empathie; Perspektivenübernahme; Konflikte lösen; auf andere zugehen; mit anderen zusammenarbeiten	soziales Netzwerk: unterstützendes, sicheres Umfeld; Empfinden als Teil eines sozialen Ganzen
optimistische Lebenseinstellung: mit sich selbst eins sein; zukunftsbejahend; eigene Projektion in eine positive Zukunft	Kooperation: positive, konstruktive Zusammenarbeit von Schule und Bezugspersonen/Eltern
Offenheit gegenüber Neuem: Freude am Experimentieren; Interessen verfolgen; sich verbessern wollen	sicherer sozio-ökonomischer Status: soziale Anerkennung; finanzielle Sicherheit; sicherer Aufenthaltsstatus

Wichtig ist hier zunächst die langfristige Beobachtung der Lernenden durch die Lehrkräfte der Vorbereitungsstufe. Es kann hilfreich sein, hier die Schulsozialarbeit, die Schulpsychologische Beratungsstelle oder andere Unterstützungseinrichtungen einzubeziehen. Die dokumentierten Verhaltensweisen sind bei den Übergangsgesprächen (siehe *Kap. 4.1*) mitentscheidend. Hier sollten auch die aufnehmenden Lehrkräfte einschätzen können, wie sie die vorhandenen Schutzfaktoren der Lernenden weiter unterstützen, z. B. in der unterrichtlichen Interaktion, aber auch bei der Auswahl der passenden Klasse. Die neue *Peer-Group* wird dann zum sozialen Schutzfaktor, die Lehrkraft zur verlässlichen Bezugsperson im sozialen Netzwerk.

- Fröhlich-Gildhoff, K./Rieder, S. (2015): *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule*. Stuttgart
- Petermann, F./Scheithauer, H. (1999): Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: *Kindheit und Entwicklung*, Seite 3–14.
- Wustmann, C. (2005): Die Blickrichtung der neuen Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 2, Seite 192–206.

*Dokumentieren
und Weiter-
entwickeln von
Schutzfaktoren*

*Literatur-
hinweise*

4.3 Sprachsensibler Fachunterricht im Regelunterricht

Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht

Eine zielführende Vorbereitung auf den (sprachsensiblen) Fachunterricht in der Regelklasse ist der fachsensible oder fachorientierte Sprachunterricht in der VKL (vgl. Kap. 3.6). Die Lernenden werden dort bereits alters- und lernstandsgerecht ab den ersten Phasen des Spracherwerbs zunehmend sowohl mit Fachbegriffen und Strukturen sowie mit Lern- und Arbeitstechniken vertraut gemacht.

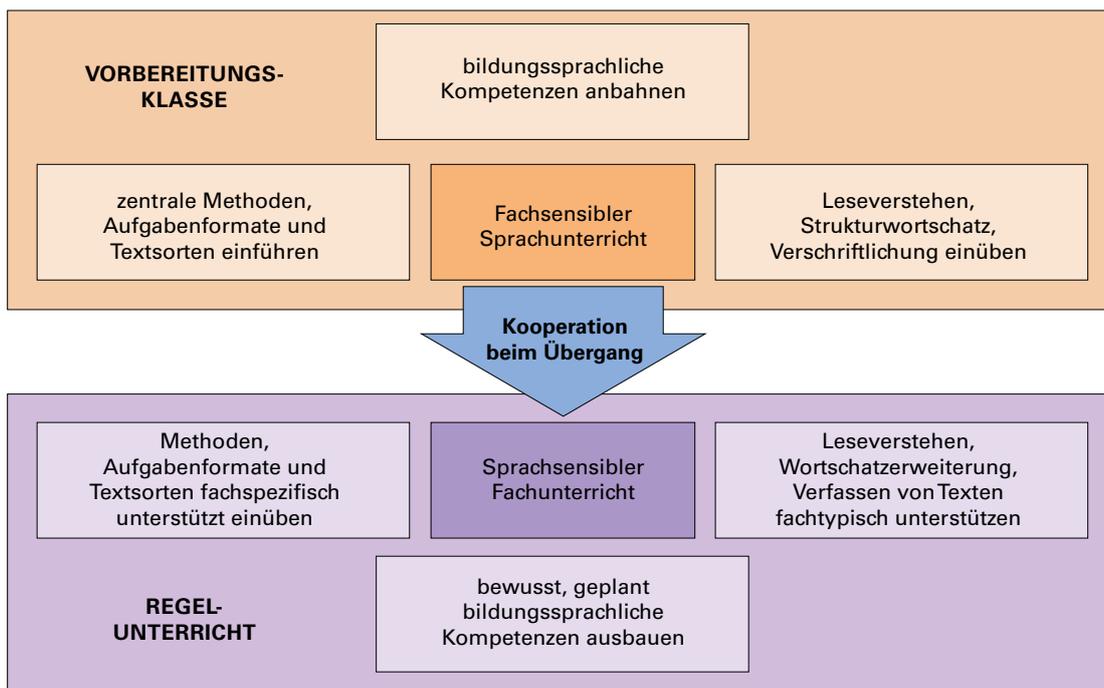


Abb. 11: Sprachsensibler Fachunterricht als Anschlussförderung nach dem Übergang

Anschlussbetreuung im Regelunterricht

Bei der Integration von Schülerinnen und Schülern aus Vorbereitungsklassen, die erst kurze Zeit die deutsche Sprache erlernen, hat die Unterstützung beim Verstehen und Produzieren von Fachsprache eine besondere Brisanz. Die Lernenden dürfen nach der Vorbereitungsklasse nicht im Regelunterricht alleine gelassen werden, wenn sie dort erfolgreich Anschluss an das Lernen finden sollen. Sie bedürfen eines sprachsensiblen Fachunterrichts vor allem, um in der Entwicklung ihrer Bildungssprache (siehe Kap. 2.4) in den Fächern weiter unterstützt zu werden.

Sprachsensibler Fachunterricht

Sprachsensibler Fachunterricht ist zuerst Fachunterricht und nicht Sprachunterricht. Sprachsensibel ist er, weil er die Bildungs- und Fachsprache, die das Fach dazu benötigt, seine Gegenstände darzustellen und zu reflektieren, bewusst mit vermittelt. Er geht nicht davon aus, dass die Sprache des Faches nebenbei automatisch erworben wird. Zielgruppe ist die Gesamtheit aller Regelschülerinnen und -schüler, nicht nur ehemalige VKL-Schülerinnen und -Schüler.

Fachliche und sprachliche Lernziele

Die Fachlehrkraft weiß über die Besonderheiten der jeweiligen Fachsprache Bescheid. Sie ist sich darüber im Klaren, welche Hürden für Lernende und speziell für mehrsprachige bestehen. Es ist notwendig, neben den fachlichen Lernzielen auch sprachliche zu formulieren. Deren Erreichen trägt unmittelbar dazu bei, dass die fachlichen Lernziele sprachlich überhaupt erst verstanden werden und damit gearbeitet werden kann.

Herausforderungen der Fachsprachen

sind vor allem Mehrdeutigkeit, Bedeutungsunklarheit, schwierige Zuordnungen bzw. Unübersichtlichkeit durch:

- Nominalisierungen/Abstrakta (*Messung, Süße, Sichtbarkeit*);
- Komposita (*Frauenwahlrecht, Flussbett*);
- Funktionsverbgefüge (*Schlüsse aus etwas ziehen, etwas in Gang bringen*);
- Abstrahierung/Generalisierung durch Passiv oder durch unpersönliches Subjekt (*Wird die Temperatur erhöht, steigt auch der Druck.*);
- komplexe Nominalphrasen (*die durch die geringe Mächtigkeit des Flözes bedingte, schwierige Anlage des Stollens*);
- Kohäsion/Kohärenz: sehr dichte Verweis- und Ordnungsstruktur im Text durch anaphorische, deiktische und textlogische Wörter wie z. B. Adverbien, Pronomen, Konjunktionen, Synonyme, Paraphrasen, deren Bezüge auf ihre Referenten unter Umständen schwer aufzufinden sind;
- grammatische Kongruenz z. B. von Nominalphrasen in Kasus, Numerus und Genus (*dem vom Muttertier in die Flucht geschlagenen Angreifer; das dem ersten vorausfahrende, blaue Auto*);
- Interferenz von Alltagssprache und Fachsprache (*die Tiefe als Ausdehnung nach unten versus die Tiefe als Ausdehnung in den Raum in der Geometrie*);
- Metaphorik und Vergleiche besonders im Literaturunterricht, aber auch in den Gesellschaftswissenschaften (*Gesellschaftspyramide; Meilenstein der technischen Entwicklung; wie ein begossener Pudel; Er hat in dieser Zeit viel Porzellan zerschlagen.*).

Zwar steht die inhaltliche Vermittlung beim sprachsensiblen Fachunterricht im Vordergrund. Nichtsdestotrotz können hier auch Methoden zur Anwendung kommen, die aus dem Fremdsprachenunterricht und aus dem (bilingualen) Fachunterricht bekannt sind. Es wird dabei von CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) gesprochen. Zu dessen Methodenrepertoire gehört etwa das *Scaffolding* bzw. *Bootstrapping*, also Gerüste und Einstiegsstrukturen, die die Lernenden dabei unterstützen, den nächsten Lernschritt zu erreichen. Beispielsweise kann ein vorgegebenes Satz-/Textmuster, das knapp über dem Niveau der Lernenden liegt, als Vorlage für weitere Aussagen derselben Art verwendet werden und eine solche Unterstützung liefern. Nach erfolgreicher eigenständiger Anwendung wird die Vorgabe des Musters nicht mehr benötigt.

Der sprachensible Fachunterricht geht also über eine reine Vokabelunterstützung hinaus, er basiert auf der vertiefenden Arbeit mit fachtypischen Aufgaben und Fachtexten. Er unterstützt das Verständnis und die Produktion komplexerer schriftlicher Äußerungen und sieht genügend Übungsgelegenheiten dafür vor. Voraussetzung hierfür ist, dass die Lernenden die Grundlagen des Umgangs mit Texten beherrschen und ein gewisses Maß an Textverständnis aufbringen.

Um Kolleginnen und Kollegen in den Regelklassen für diese Arbeit zu gewinnen, sollte ihnen die Befürchtung genommen werden, sie müssten Sprachunterricht erteilen. Es geht unmittelbar um die sprachlichen Mittel, die sie als Experten sowieso beherrschen.

Eine weiteres Argument für sprachensible Unterstützung im Austausch mit den Fachlehrkräften ist, dass einsprachig deutsche Lernende ebenfalls belegbar von diesem Vorgehen profitieren. Das Prinzip des sprachsensiblen Fachunterrichts kommt allen Schülerinnen und Schülern zugute, wenn ausreichend differenziert vorgegangen wird. Sicherlich brauchen Lernende aus den Vorbereitungsklassen intensivere Unterstützung als Regelschülerinnen und -schüler.

*Methoden der
Fremdsprachen-
didaktik*

*Fachlehrkräfte
für den sprach-
sensiblen
Fachunterricht
gewinnen*

10 Punkte zur Grundhaltung von Lehrkräften, die mit sprachsensiblen Unterricht Vorbereitungsclassenschülerinnen und -schüler integrieren:

1. Wissen um die Herausforderungen der eigenen Fachsprache;
2. Sprachvorbild sein: die eigene Fachsprache differenziert und standardsprachlich benutzen, zur Reflexion über die Fachsprache anregen;
3. Orientierung über den Sprachlernstand der Schülerinnen und Schüler;
4. Erkennen von Lernfenstern durch Fehler: *Das musst du als Nächstes lernen*. Nicht: *Das kannst du immer noch nicht*;
5. Unterrichtsvorbereitung: Einplanen von Verstehens- und Produktionshilfen für alle oder als Differenzierungsmaterial, z. B. durch Vokabelvorentlastung, Strukturierungshilfen, fachsprachliche Übungsblätter mit Formulierungshilfen, Phasen kooperativen Lernens, gemeinsame Sprachreflexion über Wortbedeutungen, *Advance Organizer*, Lernplakate;
6. Jeder Unterricht ist Deutschunterricht: Denkanlässe als Sprachanlässe und Motivation für den Spracherwerb kreieren;
7. Bereitschaft zur spontanen fachsprachlichen Hilfestellung und Reflexion im Unterricht (auch unter Einbeziehung der Herkunftssprachen der Lernenden);
8. Freundliche Verbesserung von Fehlern, z. B. durch Anbieten der richtigen Lösung;
9. Hilfe zur Selbsthilfe: Verwendung von Wörterbüchern zulassen;
10. Sensibilität gegenüber der Integrationssituation entwickeln.

Unterstützung

Einführungen zu diesem Thema, umfangreiches Material in Handreichungen des Landesinstituts für Schulentwicklung, das Fachportal *Intergration – Bildung – Migration* auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg und Unterrichtsmaterial von Verlagen sowie Fortbildungen und Beratung werden für Fachschaften aller Fächer angeboten.

Literaturhinweise

Einführungen:

- Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Narr. Tübingen (2. durchges. u. akt. Aufl.).
- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233: Bildungssprache. Friedrich Verlag. Seelze. Seite 4ff.
- Gogolin, I. u.a. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Reihe: FörMig Edition, Band 9. Waxmann. Münster/New York.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2016): Viele Sprachen – eine Schule. Stuttgart.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2013): Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5–10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Berlin.
- Leisen, J. (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil. Klett. Stuttgart.
- Michalak, M./Bachtsevanidis, V. (2012): Zweitsprache Deutsch in Chemie, Geschichte und Co. – Sprachliche Voraussetzungen und didaktische Anforderungen im fachsprachlichen Schulunterricht. Deutsch als Zweitsprache. Heft 2. Seite 4ff.
- Prediger, S. (2016): Wer kann es auch erklären? Sprachliche Lernziele identifizieren und verfolgen. Mathematik differenziert, 7(2), Seite 6ff.
- Röhner, C./Hövelbrinks, B. (Hrsg.) (2013): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

- Schmolzer-Eibinger, S. u. a. (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Fillibach bei Klett. Stuttgart.
- Starauschek, E. (2006): Der Einfluss von Textkohäsion und gegenständlichen externen piktoralen Repräsentationen auf die Verständlichkeit von Texten zum Physiklernen, In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 12. Kiel. Seite 127ff.
- Tajmel, T. (2010): DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Narr. Tübingen.
- Weis, I. (2013): DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr.

Unterrichtsmaterialien:

- Abshagen, M. (2015): Praxishandbuch Mathematik: Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Klett. Stuttgart.
 - Beese, M. u. a. (2014): Sprachbildung in allen Fächern, Langenscheidt bei Klett, München.
 - Beese, M. und Krämer, S. (2017): Praxishandbuch Sprachbildung Biologie: Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Klett. Stuttgart.
 - Bödeker, N./Gent, O. (2016): DaZ im Fachunterricht. Mathematik. Statistik für Anfänger. Persen. Hamburg.
 - diess. (2016): DaZ im Fachunterricht. Mathematik. Der Euro. Persen. Hamburg.
 - Çakir-Dikkaya, Y. (Hrsg.) (2017): DaZ für den Fachunterricht. Mathematik. Klasse 5–10. Materialien, Tipps, Hilfen und Methoden. Cornelsen. Berlin.
 - diess. (Hrsg.) (2017): DaZ für den Fachunterricht. Gesellschaftswissenschaften. Klasse 5–10. Materialien, Tipps, Hilfen und Methoden. Cornelsen. Berlin.
 - Leisen, J. (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. 2 Bd. Klett. Stuttgart.
 - Oleschko, S. (2016): Praxishandbuch Sprachbildung Geographie: Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Klett. Stuttgart.
 - Weis, I. (2013): Sprachförderung PLUS Mathematik: Förderbausteine für den Soforteinsatz im Mathematikunterricht. Klett. Stuttgart.
- Siehe auch Kapitel 2.4, 3.6
 - HR Sek: 3., vor allem 3.1.3 (Seite 20f.) und 5.1–5.5 (Seite 85–95)

Querverweise

Handreichung

5. Anhang: Differenzierung – Umgang mit sprachlicher und fachlicher Heterogenität

5.1 Beispiele für Rituale

Vorteile von Ritualen

Zur Förderung nachhaltigen Lernens haben sich folgende Rituale bewährt, die gleichzeitig Individualisierung und gemeinsames Voneinanderlernen innerhalb einer Gruppe ermöglichen. Auf diese Weise stärken sie den Teamgeist der Klasse sowie das Selbstvertrauen jedes Einzelnen. Sie vermitteln zudem den Schülerinnen und Schülern Verlässlichkeit und Verbindlichkeit, was für eine durch Verständnisschwierigkeiten, Heimatverlust oder sogar Kriegs- und Fluchterfahrung verunsicherte Schülerschaft besonders wichtig ist.

Sprach- und Lerntandems beim kooperativen Lernen

Die unten angesprochenen Tandems können aus Kindern oder Jugendlichen gleicher Erstsprache bzw. gleichen oder unterschiedlichen Sprachniveaus gebildet werden. In letzterem Fall vertiefen die Fortgeschrittenen ihre Kenntnisse, indem sie dem Tandempartner oder der -partnerin helfen, etwas erklären oder kontrollieren (Lernen durch Lehren). Diese Form des kooperativen Lernens (siehe Kap. 3.2) sollte möglichst früh anhand von einfachen Aufgaben eingeführt und regelmäßig trainiert werden. Sie bildet die Basis für komplexere Arbeitsformen wie z. B. die Gruppenarbeit.

Beispiele für ritualisierte kooperative Lernarrangements

- Vokabeln werden von der Tafel ins Vokabelheft übertragen: Die Schülerinnen und Schüler kontrollieren sich gegenseitig oder Fortgeschrittene unterstützen Anfängerinnen und Anfänger.
- Die Schülerinnen und Schüler fertigen z. B. Lernkarten, Vokabel-Bilder oder Lerncomics für den neuen Wortschatz an, wobei der konkrete Wortschatz niveaudifferenziert sein kann.
- *Niveaugleiche Tandems:*
 - Einen Dialog zum aktuellen Thema schreiben, als Rollenspiel einüben und präsentieren;
 - Hausaufgaben vergleichen und mit Lösungsbeispielen abgleichen;
 - Eine gemeinsame Geschichte zum aktuellen Thema verfassen, wobei abwechselnd immer nur ein Satz geschrieben wird; die Geschichte wird der Klasse gemeinsam vorgelesen.
- *Niveaudifferenzierte Tandems:*
 - Anhand des Lehrmaterials für eine Arbeit oder einen Test lernen: Fortgeschrittene übernehmen die unterstützende und kontrollierende Lehrerfunktion und wiederholen für sich selbst sowohl sprachlich als auch methodisch z. B. ein Grammatikthema, Wortschatz, Lernmethoden, Mnemotechniken;
 - Bei gleicher Erstsprache können auch Anfängerinnen oder Anfänger jeweils Fortgeschrittenen ein angeleitetes Feedback zu einer Kurzpräsentation mit Blick auf Körperhaltung, Stimme, Gestik, Mimik und/oder Visualisierung in ihrer Erstsprache geben. So haben auch Anfängerinnen und Anfänger die Möglichkeit, nicht immer in der Schülerrolle zu sein, sondern auch die Lehrerrolle kennen zu lernen und damit Selbstvertrauen zu gewinnen und Verantwortung zu übernehmen.

Das Wort der Woche:

Ein Wort wird entweder von den Schülerinnen und Schülern, der Lehrkraft oder abwechselnd – je nach Bedarf, Motivation und Situation in der Klasse – als Wort der Woche gewählt, im Klassenzimmer aufgehängt und in verschiedenen Wortschatzübungen aufgegriffen und visualisiert (z. B. Vokabelbild, Mindmap) bzw. als Ausgangspunkt für Wortschatz- und weiterführende Übungen genommen (z. B. Komposition, Ableitung, Kasusreaktion). Der Wortschatzaufbau mittels Wortfeldern und Wortfamilien kann so ritualisiert werden. Je nach Klassensituation kann hier auch niveaudifferenziert gearbeitet werden, indem unterschiedliche Wortfamilien oder -felder entwickelt oder verschieden stark ausdifferenziert werden.

Umsetzungsbeispiele für „Das Wort der Woche“:

- Anhand eines Verbes wie „fallen“ können trennbare und nicht trennbare Präfixe erklärt, geübt und auf andere Beispiele übertragen werden: ab-/aus-/hin-/umfallen, andererseits be-/ent-/ge-/verfallen.
- Wenn die Schülerinnen und Schüler z. B. lernen sollen, bei Partnerarbeit leise miteinander zu reden, könnte die Lehrkraft das Verb „flüstern“ zum Verb der Woche erklären, dieses spielerisch (also flüsternd) einführen und über darstellerische Elemente das Wortfeld „sprechen“ (*flüstern, tuscheln, murmeln, sagen, reden, mitteilen, erwähnen, erzählen, berichten, bitten, fragen, antworten, befehlen, rufen, schimpfen, schreien*) entwickeln. Dieses kann im weiteren Unterricht als Grundlage für schriftliche Übungen zu direkter Rede im Rahmen eines erzählenden Textes oder einer Theaterszene mit entsprechenden Regieanweisungen dienen.
- Die Kinder oder Jugendlichen sollten ermutigt werden, für sie schwierige Wörter als Wort oder Verb der Woche zu bestimmen, z. B. „das Quadrat“, zu dem eine Wortfamilie erstellt wird (wenn möglich auch fächerübergreifend), in die auch Redewendungen einfließen können, z. B. für jüngere Schülerinnen und Schüler: quadratisch, der Quadratmeter, die Quadratzahl; für ältere Schülerinnen und Schüler auch quadrieren, die Quadratur des Kreises (als Redewendung), die Quadratgleichung und -funktion. Die Sammlung ist je nach Bedarf, Alter der Schülerinnen und Schüler und je nach Bezug zum Regelunterricht erweiterbar.

WEITERE ROUTINEN

Wörterbücher und andere Nachschlagewerke sowie Selbstlernmaterialien sollten den Kindern oder Jugendlichen immer zugänglich sein, ihre Benutzung eingeführt, begleitet und von der Lehrkraft ggf. eingefordert werden, solange die Schülerinnen und Schüler diese Möglichkeit noch nicht selbstverantwortlich nutzen. Diese Technik ist in ihrer ritualisierten Form eine wesentliche Grundlage für komplexere Unterrichtsformen wie z. B. Projektarbeit.

*Wörterbuch-
arbeit*

Eine Seite der Tafel ist immer und ausschließlich für neuen Wortschatz reserviert, der von den Schülerinnen und Schülern selbstständig in ein Vokabelheft übertragen wird.

Vokabeltafel

Je nach Bedarf und Möglichkeit kann jeden oder jeden zweiten Tag in der ersten Stunde oder zu anderen vereinbarten Stunden (am Wochenanfang oder -ende, siehe dazu die folgenden Vorschläge zu Wochenausblick/-rückblick) eine Hausaufgaben-, Lern- oder Wochenkonferenz stattfinden. In ihr stellt je nach Größe der Gruppe jede Schülerin/jeder Schüler oder eine/ein ausgewählte/r z. B. nach Klassenliste oder Sprachniveau bestimmte Schülerin oder Schüler ihre/seine Hausaufgaben oder ihren/seinen derzeitigen Lernstoff der Großgruppe oder der Sprachniveaugruppe vor. Die anderen Gruppenmitglieder haben die Aufgabe, das Vorgetragene zu überprüfen, nachzufragen oder bei Bedarf zu verbessern.

Konferenzen

<i>Wochen- ausblick</i>	<p>Die erste Stunde einer Woche kann, neben den häufig durchgeführten Morgen- und Erzählkreisen, als gemeinsame Planungsstunde für die folgende Woche genutzt werden, in der die Schülerinnen und Schüler lernen, über ihre Lernprozesse zu reflektieren und sie zunehmend selbstverantwortlich zu organisieren. Je nach Gruppensituation kann auch die Lehrkraft einen Überblick über die geplanten Themen, Methoden und Projekte geben, Wochenpläne verteilen, das Wort/Verb der Woche einführen und von den Kindern oder Jugendlichen wählen lassen. Das Abhalten in der Großgruppe führt dazu, dass die verschiedenen Sprachniveaus / Altersgruppen voneinander wissen, wodurch Neugierde geweckt wird und sich immer wieder Synergieeffekte ergeben, wenn z. B. einzelne Schülerinnen oder Schüler bei Bedarf als Expertinnen oder Experten angesprochen werden können.</p>
<i>Wochen- rückblick</i>	<p>Anhand eines wöchentlich geführten Wochenprotokolls können die Kinder oder Jugendlichen der Großgruppe kurz berichten, was sie in der vergangenen Woche gelernt haben, was ihnen besonders Spaß gemacht oder Schwierigkeiten bereitet hat, ihre Ergebnisse mit der Planung zu Beginn der Woche (siehe Wochenausblick) abgleichen und ein Lernresümee ziehen. Je nach Klassengröße kann der Plenumsphase eine Besprechung in niveauhomogenen Gruppen vorausgehen, wobei die Gruppensprecherinnen oder Gruppensprecher für die Plenumsphase nach Möglichkeit wechseln sollten. Eine individuelle wöchentliche Lese- und Schreibberatung kann auch ritualisiert von der Lehrkraft angeboten werden. Auf die Beratung bereiten sich sowohl die Lernenden, anhand eines vorgegebenen Fragebogens, als auch die Lehrenden vor. Nach der Wochenbilanz werden Zusatzaufgaben für die nächste Woche besprochen, sodass die Schülerinnen und Schüler diese ohne fremde Hilfe erledigen können.</p>
<i>Lese- und Schreib- beratung</i>	
<i>Portfolio</i>	<p>Üblicherweise dient ein Portfolio sowohl der Dokumentation des eigenen Lernprozesses, z. B. in Form von Evaluationsbögen zu bestimmten Unterrichtseinheiten/Themen/Projekten, sowie individueller Lernprodukte und ist damit a priori ein differenzierendes Instrument.</p>
<i>Literatur- hinweise</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aschenbrenner, K.-H. u. a. (2007): Konzeption der Lese- und Schreibberatung an der Schillerschule Esslingen. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2013. Fillibach bei Klett. Stuttgart. Seite 243ff. • Brunner, I. u.a. (Hrsg.) (2017): Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Kallmeyer. Seelze. • Serviceagentur Ganztägig Lernen: Lese- und Schreibberatung. Online unter: http://www.bw.ganztaegig-lernen.de/sprachkultur-ganztagsschulen-moeglichkeiten-der-sprachfoerderung-und-der-einbindung-im-ganztag; zuletzt geprüft am 10.12.2018 • Wiedenhorn, T. (2006): Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe: Individualisiertes Lernen organisieren. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr • Winter, F. (o.J.): Ein Schnellkurs in Sachen Portfolio. Online unter: https://www.friedrich-verlag.de/fileadmin/redaktion/user_upload/Special/Portfolio_Schule/Material/Schnellkurs_Portfolio.pdf; zuletzt geprüft am 10.12.2018
<i>Querverweis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • siehe auch Kapitel 3.2
<i>Hand- reichungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • HR GS: 6. – Spiele • HR Sek: 4.1.1 – Kooperatives Lernen

5.2 Über Musik reden

Musik ist ein Thema, zu dem mit großer Wahrscheinlichkeit die meisten Schülerinnen und Schüler eine persönliche Beziehung haben, was eine hohe intrinsische Motivation ermöglicht. Daher ist dieses Projekt auch stark auf individuelle Interessen und Vorlieben ausgerichtet und kann an vielen Stellen entsprechend der jeweiligen Bedürfnisse einer Klasse angepasst, sprich gekürzt bzw. erweitert werden. Falls es in einer Vorbereitungsklasse Schülerinnen und Schüler gibt, die alphabetisiert werden müssen, ist die Lehrkraft in der Regel überwiegend dort gebunden, sodass neben den Lerntandems auch z. B. besonders zügig arbeitende Kinder oder Jugendliche eines höheren Niveaus abwechselnd als Lernpatinnen oder -paten eingesetzt werden können. Besonders in Plenumsphasen sollte darauf geachtet werden, dass für Anfängerinnen und Anfänger entweder bei Bedarf übersetzt wird oder Wiederholungen und gestische, mimische und bildliche Unterstützungsmöglichkeiten mit eingeplant werden.

- Vokabeltafel und Vokabelheft sind eingeführt;
- Sprachtandems sind etabliert;
- Selbstständiges Nachschlagen und Nutzen verschiedener Grammatiktafeln ist eingeführt oder wird in den differenzierenden Phasen angeleitet (jeweils entsprechend Sprachniveau, hier: Konjugation, Satzklammer im Perfekt, bei Modalverben, Negation);
- Konjugationsspiel mit Würfel ist bekannt (1=ich, 2=du, 3=er/sie/es, 4=wir, 5=ihr, 6=sie);
- CD-Player, Kopfhörer bzw. Laptop, Lautsprecher, Handys;
- Gruppentische, evtl. ein zweiter Raum;
- Papier, Stifte, Klebestifte, alte Zeitschriften oder Zeitungen;
- Wörterbücher, Grammatiktafeln, Internetzugang.

Vorbemerkungen

Voraussetzungen

*Material/
Lernumfeld*

Thema	Umsetzungshinweise	Sprachliche Mittel	Zielkompetenz
<p>Projekt <i>Über Musik reden</i></p>	<p>1. Gemeinsamer Einstieg anhand Bild und Musikbeispiel einer Band oder Impuls eines Lehrwerks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je nach sprachlichem Niveau Bildbeschreibung/Benennung von Einzelheiten/Zuordnung von Wortkarten, <i>Brainstorming</i>; • Einbeziehung der Erstsprachen, falls möglich Sprachtandems, neue Wörter an die Tafel schreiben. <p>2. Niveaugerechte Aufgaben verteilen:</p> <p>Alphabetisierung: hören, sprechen, (aus)malen des neuen Wortschatzes oder ausgewählter Buchstaben, Stift kontrolliert führen, zuletzt Buchstaben/Wörter sauber ins Vokabelheft schreiben, anschließend ein Laut-/Vokabelbild malen.</p>	<p>Wortschatz:</p> <p>Nomen: z. B. -e Musik, -e Band, -r Song, -r Hit, -r Sänger/-e Sängerin, -e Gitarre, -s Klavier, -s Schlagzeug, -s Mikrophon, -r Sound</p> <p>Verben: z. B. (nicht) gerne hören, singen, spielen, rappen, tanzen, (Konzerte) besuchen, Modalverben: (nicht) mögen, möchten, können, wollen</p> <p>Adjektive: z. B. leise/laut, cool/uncool, gut/schlecht, oft/selten → im Detail abhängig vom Bildimpuls/Lehrwerk</p> <p>Alphabetisierung: Je nach Bedarf und Stand der Schülerinnen und Schüler (SuS) einzelne Buchstaben, Silben oder Wörter des Wortschatzes.</p>	<p>SuS können den Stift sicher führen.</p> <p>SuS können (weitere) deutsche Laute hörend erkennen, lautrein nachsprechen und schreiben.</p>
	<p>Basisniveau (Anfänger): Konjugationsspiel mit Würfel (siehe <i>Arbeitsblatt 1</i>):</p> <p>a) 1. Runde: nur konjugieren;</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit verschiedenen Verben, die beim gemeinsamen Einstieg gesammelt wurden, durchspielen; • je nach Bedarf und Stand der SuS kann nach ein paar Runden das Geübte verschriftlicht werden. <p>b) 2. Runde: einfacher Hauptsatz;</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit verschiedenen Verben durchspielen; • je nach Bedarf und Stand der SuS kann nach ein paar Runden das Geübte verschriftlicht werden. <p>c) 3. Runde: Negation;</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit verschiedenen Verben durchspielen; • je nach Bedarf und Stand der SuS kann nach ein paar Runden das Geübte verschriftlicht werden. 	<p>Basisniveau (Anfänger):</p> <p>a) konjugieren: ich höre, du hörst ... ich spiele, du spielst ... ich besuche, du besuchst ... ich singe, du singst ... ich mag, du magst ... ich kann, du kannst ... ich will, du willst ...</p> <p>b) Einfache Hauptsätze im Präsens: „Du singst (gut)“, „Ihr singt (selten)“, „Ich mag Musik“, „Er mag Musik“ ...</p> <p>c) Negation: „Sie singen nicht (gut).“ „Wir mögen keine Musik.“ ...</p>	<p>SuS können regelmäßige Verben im Präsens konjugieren.</p> <p>SuS können gemischte/unregelmäßige Verben/Modalverben konjugieren.</p> <p>SuS können einfache Hauptsätze bilden.</p> <p>SuS können einfache Aussagen verneinen.</p>

Thema	Umsetzungshinweise	Sprachliche Mittel	Zielkompetenz
	<p>d) 4. Runde: einfache Fragen und Antworten;</p> <ul style="list-style-type: none"> mit verschiedenen Verben durchspielen; je nach Bedarf und Stand der SuS kann nach ein paar Runden das Geübte verschriftlicht werden. 	<p>d) Einfache Fragen /Antworten im Präsens inkl. Negation: „Singt die Sängerin cool?“ – „Ja, die Sängerin singt cool.“/ „Nein, die Sängerin singt nicht cool.“; „Magst du die Musik?“ – „Ja, ich mag sie.“/ „Nein, ich mag sie nicht.“ ... „Kannst du Gitarre spielen?/Spielst du Gitarre?“ – „Nein, ich kann nicht Gitarre spielen.“/ „Nein, ich spiele nicht Gitarre.“; „Hast du ein Klavier?“ – „Nein, ich habe kein Klavier.“ ...</p> <p>Fortgeschrittene Variante der 4. Runde: Fragen und Sätze im Perfekt plus Negation: „Hast du schon einmal ein Konzert besucht?“ – „Nein, ich habe noch nie ein Konzert besucht.“/ „Ja, ich habe letztes Jahr ein Konzert von Cro besucht.“ ...</p>	<p>SuS erkennen den Gebrauch von „nicht“ bei der Negation von Tätigkeiten und Eigenschaften sowie von „kein/e“ bezogen auf Nomen.</p> <p>SuS können einfache Fragen stellen und einfache Antworten geben, auch in der Verneinung.</p> <p>SuS können Fragen und Antworten im Perfekt bilden, auch in der Verneinung.</p>
	<p>Basisniveau (Fortgeschrittene):</p> <p>a) Dialog über Musik hören;</p> <p>b) Dialog mit verteilten Rollen lesen;</p> <p>c) Eigenen Dialog als Rollenspiel einüben und zuletzt notieren.</p>	<p>Basisniveau (Fortgeschrittene):</p> <p>a/b) z. B. Höraufgabe/Transkription aus einem Lehrwerk oder Handaufnahme aus einer Regelklasse („<i>Kennst du schon den neusten Song von ...?; Wie findest du den? – „Der ist echt cool!“/ „Mir gefällt der Song gar nicht. Der Sänger singt echt furchtbar!“ – „Findest du?“ o. ä.</i>);</p> <p>c) eigene Ideen der SuS.</p>	<p>Hörverstehen</p> <p>Leseverstehen</p> <p>Sprechen und Schreiben über Musik/ Musikgeschmack</p>
	<p>Fortgeschrittenes Niveau:</p> <p>a) Beispiel eines Bandporträts lesen;</p> <p>b) Untersuchen, welche Fragen beantwortet werden;</p> <p>c) Eigene Fragen überlegen Reihenfolge/Gliederung anhand der Redemittel legen (Textpuzzle);</p> <p>d) Zur eigenen Lieblingsband recherchieren, Bandporträt schreiben und präsentieren (in Umfang/Tiefe kann nochmals differenziert werden).</p>	<p>Fortgeschrittenes Niveau:</p> <p>a/b/c siehe <i>Arbeitsblatt 2</i></p> <p>d) Redemittel für ein Kurzreferat, z. B.: „Heute stelle ich euch die Band ... vor. Sie besteht aus ... Die Band gibt es seit ... und hat bisher ... Alben herausgebracht. Das aktuelle Album heißt ... Aus diesem Album spiele ich euch den ... Song ... vor. In dem Song geht es um ... Der Song ... handelt von ... An dem Lied gefällt mir, dass ...“ → siehe <i>Arbeitsblatt 3</i></p>	<p>Leseverstehen</p> <p>Informationen ordnen</p> <p>Recherchieren Informationen auswählen Informationen ordnen Sachtext (Bandportrait) schreiben</p> <p>Zusammenfassen Arbeitsschritte reflektieren</p>

Thema	Umsetzungshinweise	Sprachliche Mittel	Zielkompetenz
	<p>3. Zwischenbilanz: Alle Gruppen präsentieren ihre Zwischenergebnisse oder Marktplatz oder verschiedene Niveaugruppen gehen zusammen und berichten, was sie erarbeitet haben.</p> <p>4. Ideensammlung für Kurzpräsentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • SuS entwickeln in ihren Sprachniveaugruppen Ideen. Die Lehrkraft kann Impulse geben, z. B. Bilder malen, Wort/Buchstaben-Bild-Collagen, Wort-Laut-Präsentationen (eine Schülerin/ein Schüler spricht z. B. das Verb „hören“ (auch gestisch untermalt), eine zweite Schülerin/ein zweiter Schüler wiederholt oder mehrere SuS wiederholen nur ein lang gezogenes „ö“ (eine chorische Wiederholung ist besonders witzig!); • Fortgeschrittene 1 planen ihren Dialog vorzuspielen (Requisiten? Musikbeispiele? Bühnenraum/ Positionen? siehe Arbeitsblatt 4); • Fortgeschrittene 2 organisieren ihre Informationen, fertigen eine Gliederung an. <p>5. Präsentationsvorbereitung, dabei können z. B. zeitweise die Lern tandems zusammengehen und sich gegenseitig beraten und/oder schnelle SuS proben Vortrag und Feedback.</p> <p>6. Präsentation: SuS präsentieren im Plenum, fragen nach und geben sich gegenseitig Feedback.</p>		<p>mündlich berichten</p> <p>Kreativität</p> <p>Teamfähigkeit</p> <p>Planungsfähigkeit</p> <p>räumliches Vorstellungsvermögen</p> <p>Präsentieren konstruktives Feedback</p>

Name: _____ Datum: _____

Projekt: Über Musik reden

AB 1a

**1. Runde:**

	= ich	ich höre
	= du	du hörst
	= er, sie, es	er, sie, es hört
	= wir	wir hören
	= ihr	ihr hört
	= sie / Sie	sie / Sie hören

**2. Runde: einfache Hauptsätze**

Beispiele: Ich höre gut.
Du hörst gut.
Er hört gut. / Sie hört gut. / Es hört gut.
Wir hören gut.
Ihr hört gut.
Sie hören gut.

**3. Runde: einfache Hauptsätze mit „nicht“ und „kein/e“**

Beispiele: Ich höre **nicht**.
Du hörst **nicht** ...
oder: Ich höre **keine** Musik.
Du hörst **keine** Musik.

**4. Runde: Fragt und antwortet (ohne Würfel)**

Hörst du die leise Musik?
- Ja, ich höre die (leise) Musik.
- Nein, ich höre die (leise) Musik **nicht**.
- Nein, ich höre **keine** Musik.

Hörst du gerne Popmusik?
- Ja, ich höre gerne Popmusik.
- Nein, ich höre **nicht** gerne Popmusik.
- Nein, ich höre **keine** Popmusik.

Expertenrunde:

Beispiele: Hast du schon den neuen Song von Adele gehört?
- Ja, den Song habe ich schon gehört.
- Nein, den Song habe ich noch nicht gehört.
- Nein, ich habe noch (gar) keinen Song von Adele gehört.

Name: _____ Datum: _____

Projekt: Über Musik reden

AB 1b-1



1. Runde

-  = ich ich höre
-  = du du hörst
-  = er, sie, es er, sie, es hört
-  = wir wir hören
-  = ihr ihr hört
-  = sie / Sie sie / Sie hören



2. Runde: einfache Hauptsätze

- Beispiele: Ich _____ gut.
 Du _____ gut.
 Er _____ gut. / Sie _____ gut. / Es _____ gut.
 Wir _____ gut.
 Ihr _____ gut.
 Sie _____ gut.



3. Runde: einfache Hauptsätze mit „nicht“ und „kein/e“

- Beispiele: Ich höre **nicht**. oder: Ich kann **nicht** hören.
 Du hörst _____. Du kannst _____ hören.
 Er _____. Er _____.
 Sie _____. Sie _____.
 Es _____. Es _____.
 Wir _____. Wir _____.
 Ihr _____. Ihr _____.
 Sie _____. Sie _____.

Name: _____ Datum: _____

Projekt: Über Musik reden

AB 1b-2



3. Runde (Fortsetzung):

oder:

Ich kann **keine** Musik hören.

Du _____

Er _____

Sie _____

Es _____

Wir _____

Ihr _____

Sie _____

Ich höre **keine** Musik.

Du _____

Er _____

Sie _____

Es _____

Wir _____

Ihr _____

Sie _____



4. Runde: Fragt und antwortet (ohne Würfel).

Hörst du die leise Musik? - Ja, _____

- Nein, _____

- Nein, _____

Hörst du gerne Popmusik? - Ja, _____

- Nein, _____

- Nein, _____

Expertenrunde:

Beispiel: Hast du schon den neuen Song von Adele gehört?
 - Ja, den Song habe ich schon gehört.
 - Nein, den Song habe ich noch nicht gehört.
 - Nein, ich habe noch (gar) keinen Song von Adele gehört.

Fragt und antwortet mit weiteren Verben im Perfekt.

Name: _____ Datum: _____



Projekt: Über Musik reden

AB 2

Ein Bandportrait

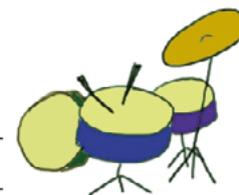
Die Berliner Band *Culcha Candela* gibt es seit 2001 und besteht aktuell aus den vier Musikern *DJ Chino*, *Don Cali*, *Johnny Strange* und *Mateo*. Als multi-kulturelle Band ist sie berühmt für ihre vielseitige Musik, die Hip-Hop, Reggae, Latin und Dancehall¹ vereint. Heute singen und rappen ihre Mitglieder überwiegend auf Deutsch. Frühere Songtexte waren eine Mischung aus Deutsch, Englisch, Spanisch und Patois². In dem Song *Back To Our Roots* singt Johnny Strange auch auf Swahili³. *Culcha Candela* hat sechs Studioalben veröffentlicht. Das neueste Album heißt *Candelistan* und ist aus dem Jahr 2015. 2007 hatte die Band mit *Hamma* ihren bisher größten Hit, gefolgt von *Monsta* aus dem Jahr 2009. Für ihre Musik hat die Band viele Preise gewonnen, u.a. den *Comet*⁴ als Beste Band 2011. Neben Liedern über das Feiern und das Leben junger Menschen haben die Musiker auch nachdenkliche Texte geschrieben. Der Song *Steh auf* ist ein gutes Beispiel dafür. In diesem Lied geht es um die Möglichkeit, eine bessere Welt zu schaffen, eine Welt ohne Kriege, Hass, Egoismus und Schwarz-Weiß-Denken. Dafür müssen sich die Menschen erheben und etwas tun.



Aufgaben:

1. Welche Fragen beantwortet der Text? Schreibt die Fragen auf.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



2. Schreibt weitere Fragen auf, die für ein Bandportrait interessant sind.

- _____
- _____
- _____

3. Bringt alle Fragen in eine sinnvolle Reihenfolge. (1., 2., 3., ...)

1 Hip-Hop, Reggae, Latin, Dancehall: verschiedene Musikstile 2 Patois: Kreolsprache aus Jamaika mit englischen Wurzeln
 3 Swahili: eine Sprache Ostafrikas 4 Preis des Musiksenders VIVA in den Jahren 1995 bis 2012

Name: _____ Datum: _____

**Projekt: Über Musik reden**

AB 3

Textpuzzle

Bringe die Aussagen in eine sinnvolle Reihenfolge.

Fülle die Lücken mit den Informationen, die du gesammelt hast.

Sie besteht aus ...



In dem Song geht es um ... / Der Song handelt von ...

Die Band gibt es seit ... und hat bisher ... Alben herausgebracht.



Aus diesem Album spiele ich euch den Song ... vor.



Das aktuelle Album heißt ...



An dem Song gefällt mir, dass ...



Heute stelle ich euch die Band ... vor.

Die Band kommt aus ...

Name: _____ Datum: _____

Projekt: Über Musik reden

AB 4



Einen Dialog spielen



1. Das brauchen wir:

2. Unser Musikbeispiel:

3. Es spielen mit:

4. Unsere Bühne:

-e Tafel
-s Publikum

5.3 Obstsalat

Das folgende Beispiel soll Anregungen dazu geben, wie man innerhalb eines Themas, das die gesamte Klasse behandelt, verschiedene Sprachlernstände berücksichtigen kann. Es soll damit nicht gesagt werden, dass die Lernstände, die in dem hier gezeigten Material parallel bedient werden, in jeder Klasse genau in dieser Konstellation auftreten.

Bei der Arbeit am Thema „Essen und Trinken“ kann schon auf dem Basisniveau die Heranführung an bildungssprachliche Anforderungen und Fachkompetenzen im Regelunterricht erfolgen. In dem Projekt „Obstsalat“ geht es für Anfänger bis Fortgeschrittene um die Komposition von kleinen Sachtexten.

Im Fokus stehen bildungssprachliche Mittel wie die Verwendung textlogischer Wörter und das unpersonliche „Man“. Fachlich stehen die Strukturierung von Texten, etwa die Beachtung einer Reihenfolge, das Anfertigen eines beschrifteten Schaubilds und die Beschreibung eines Bildes und eines Vorgangs im Mittelpunkt.

Die sonstigen sprachlichen Mittel wie z. B. das Bilden von direkten und eventuell indirekten Objekten, die Adjektivflexion, die Inversion, die Bildung des Plurals bestimmter Wörter sind Voraussetzungen des Sprachstandes, auf dem sich die Lernenden befinden sollen, wenn sie das Projekt durchführen. Diese Mittel wurden also vorher im Sprachunterricht eingeführt und werden in diesem Projekt gebraucht und geübt.

Die Klasse befindet sich idealerweise in der Schulküche. Falls alle Bausteine parallel durchgeführt werden, muss genügend Platz für die drei Gruppen vorhanden sein. Günstig ist auch die Anwesenheit einer Sprachassistentin oder auch von Patenschülerinnen und -schülern. Auch aus Sicherheitsgründen, wenn mit Messern hantiert wird, ist eine weitere Aufsicht hilfreich. Es ist bei den Gruppen II und III angelegt, dass sie auch untereinander kommunizieren.

Die Vorschläge können je nach Zusammensetzung der Lerngruppe auch unabhängig voneinander verwendet werden.

Am Ende können die Ergebnisse aus II und III vor der Gesamtgruppe präsentiert werden.

Die Differenzierungsniveaus sind in der Reihenfolge von Anfängern zu Fortgeschrittenen aufgeführt.

*Heranführung
an Bildungs-
sprache und
Fachkompe-
tenzen*

*Textlogik,
unpersönliches
„Man“*

*Voraussetzungen,
Sprach-
stand*

*Setting des
Unterrichts*

I. OBST KENNEN LERNEN – OBSTSALAT VORBEREITEN

Für Schülerinnen und Schüler, die noch nicht so weit sind, weil sie z. B. gerade in die Klasse gekommen sind, wird eine Aktivität angeboten, die relativ voraussetzungslos ist, was sprachliche Mittel und auch Alphabetisierung betrifft. Hier geht es um Hören und (Nach-) Sprechen. Das Ziel ist hier noch nicht ausgesprochen bildungssprachlich und fachkompetenzorientiert.

Niveau	Durchführungshinweise	Sprachliche Mittel	Zielkompetenz
Basis: Anfänger, auch ohne Alphabetisierung	<p>Großen Krabbelsack mit Früchten für einen Obstsalat auf einen Tisch legen.</p> <p>Um den Krabbelsack herum Bild-Wort-Karten und Farbkarten zu den Früchten auslegen.</p> <p>a) Die Lehrkraft macht vor, was getan werden soll:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernende greifen in den Krabbelsack; - fühlen einen Gegenstand; - ordnen ihn, ohne ihn zu sehen, einer Abbildung und einer Farbe zu; - überprüfen die Richtigkeit. <p>b) Lehrkraft benennt den Gegenstand in einfachem Satz.</p> <p>Die Lernenden wiederholen. (Achtung Aussprache: <pf> bei Apfel/Apfelsine/Pflaume/...)</p> <p>c) Zuordnung der Früchte zu den Farben. Lehrkraft formt einfache Sätze. Die Lernenden wiederholen. (Achtung Aussprache: <ü> bei grün)</p>	<p>vorsprachlich</p> <p><i>Der Apfel. Das ist der/ein Apfel. Die Banane. Das ist die/eine Banane. Der Apfel ist rot. Die Banane ist gelb.</i></p> <p><i>Der Apfel. Das ist ein Apfel. Er ist rot.</i></p>	<p>Primärerfahrung haptisch – visuell</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprechen - Lautreines Nachsprechen - Wortschatz - Früchte - Farben - einfache Sätze
mit Alphabetisierung	<p>d) Fortgeschrittene Lernende lesen Wörter auf den Bild-Wort-Karten, benennen Gegenstände, ordnen die Farben unter Verwendung des passenden Personalpronomens zu (eventuell mit Personalpronomenkarten).</p> <p>e) Beim Vorbereiten des Obstes und der Arbeitsfläche: Unter Aufsicht/ Anwesenheit einer unterstützenden Person in einer weitgehend ungesteuerten „Sprachbad“-Situation (auch mit Gestik und Mimik) werden die Wörter mit Artikeln möglichst oft wiederholt.</p> <p>Es ist nicht nötig, dass hier alle Wörter verstanden oder konkret gelernt werden. Der Fokus liegt auf dem ständigen Hören des Artikels und somit des passenden Genus.</p>	<p>Mögliches Gespräch:</p> <p>L: <i>Was ist das?</i> S: <i>Das ist ein Apfel.</i> L: <i>Und die Farbe?</i> S: <i>Rot.</i> L: <i>Der Apfel ist ...</i> S: <i>... rot. Der Apfel ist rot.</i> L: <i>Was ist gelb?</i> S: <i>Die Banane. Der Apfel.</i> L: Der (<i>nimmt einen roten Apfel</i>) <i>ist rot.</i></p> <p>Mögliches Sprachmaterial beim Zeigen auf Früchte, Betonung auf Artikel (Genus): Die da! (<i>Banane</i>) Der da! (<i>Apfel</i>)</p> <p>L: <i>Der Apfel ist sauer.</i> (Gesicht verziehen) <i>Die Banane ist lecker. Mmmmh.</i> (Bauch reiben).</p>	<p>Lesen, das ganze Wort erfassend</p> <p>Personalpronomen</p> <p>Sprechen</p> <p>Hören</p>

II. OBSTSALAT ZUBEREITEN

Wie nach einem Experiment wird im Anschluss die Vorgehensweise nachvollziehbar und für andere wiederholbar festgehalten.

- 1.) In einer Vorgangsbeschreibung werden Adverbien, die die Arbeitsschritte ordnen, verwendet. Als visuelle Hilfestellung können Bildfolgen der Arbeitsschritte dienen. Zunächst erfolgt die Beschreibung in der Ich-Form.
- 2.) Entweder als nächster Schritt oder als Differenzierung kann das „Ich“ durch „Man“ ersetzt werden und somit ein erster Schritt in Richtung Abstrahierung in Form von unpersönlichen Formulierungen vorgenommen werden.

Niveau	Durchführungshinweise	Sprachliche Mittel	Zielkompetenz
Fortgeschrittene Anfänger	<p>1.) Zubereitung einer kleinen Portion Obstsalat mit je einer Frucht je Obstsorte (außer Trauben). Arbeitsauftrag: „Sprecht laut aus, was ihr tut.“</p> <p>Lernende notieren die Arbeitsschritte mit unterstützendem Sprachmaterial auf einem Arbeitsblatt schriftlich in der Ich-Form (siehe Arbeitsblatt 1).</p> <p>Mögliches <i>Scaffold</i>: topologisches Feldermodell (vgl. HR Sek, Seite 32ff.) für Adverbiale an erster Position des Satzes (siehe Arbeitsblatt 1 unten).</p> <p>Für hier anfallende Vokabeln auf Gruppe III verweisen, die dort als Lernvokabular angegeben sind. Somit kommunizieren die Gruppen auch untereinander.</p> <p>Ansonsten Vokabeln angeben oder im Wörterbuch nachschlagen lassen.</p> <p>2.) Weiteres Blatt: Text aus der Ich-Form in „Man-Form“ umschreiben. Falls das unpersönliche „Man“ hier erst eingeführt wird, muss seine Verwendung mit Beispielen erklärt werden.</p>	<p>Alltagssprachliches/umgangssprachliches Register beim Aushandeln, was nacheinander getan werden muss. Vokabular wird verwendet. Wörterbuch</p> <p><i>Ich brauche einen Apfel.</i> <i>1. Zuerst wasche ich das Obst.</i> <i>2. Dann nehme ich ein Messer. Ich schäle die Banane und die Apfelsine.</i> <i>Ich schäle den Apfel, die Birne und die Trauben nicht.</i></p> <p><i>Zuerst wäscht man ...</i></p>	<p>Sprechen</p> <p>Übung: Nachschlagen</p> <p>Übung: Direktes Objekt</p> <p>Schreiben: Vorgangsbeschreibung mit Textlogikwörtern (auch erstens, zweitens, drittens, ...)</p> <p>Übung/ Wiederholung: Inversion</p> <p>Schreiben: unpersönliches „Man“ für allgemeingültige Aussagen</p>

Ich mache einen Obstsalat

Ich brauche

- ein _____	- _____
- einen _____	- _____
- _____	- _____
- _____	- _____
- _____	- _____

- s Messer
- r Schäler
- s Brett
- e Schüssel
- s Schälchen
- e Apfelsine
- e Banane
- e Birne
- e Traube/n
- r Apfel

waschen, -s Obst

nehmen, schälen, nicht schälen, -r Schäler, -s Messer, -e Birne, -e Banane, -e Traube/n -e Apfelsine, -r Apfel

nehmen, aufschneiden, entfernen, wegwerfen, -r Apfel, -e Birne, -s Gehäuse, -r Kern, -r Stängel, -r Blütenrest, -r Abfall

kleinschneiden, hineingeben, -s Obst, -e Schüssel

durchmischen hineingeben, -s Obst, -r Obstsalat, -s Schälchen

Zuerst _____

Dann _____

Danach _____

Dann _____

Am Ende _____

Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK
Ich	wasche	das Obst.	
<u>Zuerst</u>	wasche	ich das Obst.	
Ich	werfe	den Abfall	weg.
<u>Dann</u>	werfe	ich den Abfall	weg.



III. EINEN APFEL UNTERSUCHEN

Die Bestandteile des Apfels werden in einem Schaubild benannt und eine kleine Beschreibung wird angefertigt. Hier werden also Kompetenzen entwickelt, wie sie z. B. im Sachunterricht und in den Naturwissenschaften (hier: Biologie) vorkommen.

- 1) Ausgehend von der Erstellung eines kleinen beschrifteten Schaubilds wird eine dazugehörige Beschreibung mit Lokaladverbien ohne Ergänzungen angefertigt.
- 2) Eine weitere mögliche Differenzierung kann durch die Verwendung von adverbialen Bestimmungen des Ortes vorgenommen werden, die den Dativ nach den Präpositionen auf die Frage „Wo?“ benötigen.

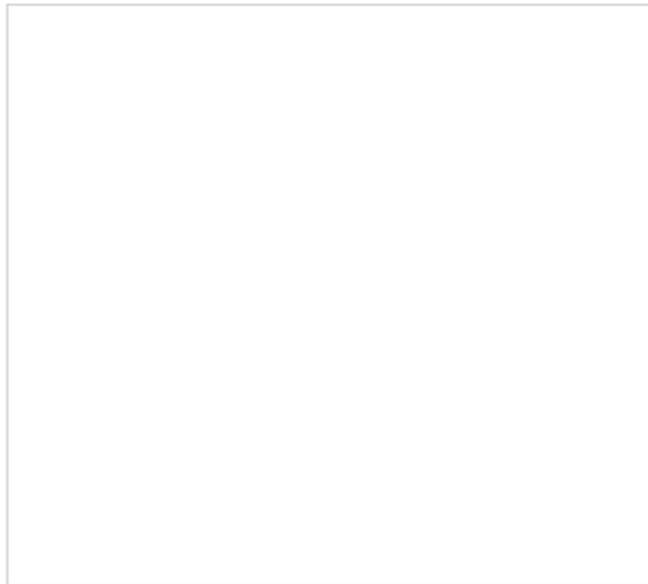
Niveau	Durchführungshinweise	Sprachliche Mittel	Zielkompetenz								
Fortgeschrittene Anfänger	<p>1) Untersuchen eines Apfels: vertikal aufschneiden, innen und außen betrachten. Zeichnen der Schnittfläche und zuordnen (mit Unterstützung) der Wörter (siehe Arbeitsblatt 2).</p> <p>Mit Hilfe der Satzbausteine kleinen beschreibenden Text verfassen.</p> <p>Eventuell Reflexion der Semantik: z. B. <i>Gehäuse – Haus; Fleisch: Tier und Pflanze; Schale: Gefäß und Um-mantelung; Haut – Schale</i>. Reflexion hilft bei der Zuordnung der Begriffe zu den Bestandteilen der Frucht.</p>	<p>Alltagssprachliches/umgangssprachliches Register beim Aushandeln, was nacheinander getan werden muss. Vokabular wird verwendet. Wörterbuch</p> <p><i>Der Apfel hat außen eine rote und gelbe Schale. Er hat innen ein Gehäuse. Das Gehäuse hat Kerne. Die Kerne sind ...</i></p>	<p>Sprechen Übung: Nachschlagen Zeichnen/Schreiben: Beschriften</p> <p>Schreiben: Genau Bildbeschreibung, absolute Lagebezeichnung Übung: Adjektivflexion Übung: Sprachreflexion Vernetzung</p>								
Fortgeschrittene	<p>2) Weitere Differenzierung für Lernende, die schon am Erwerb des Dativs arbeiten: Angabe von Satzbausteinen, die adverbiale Bestimmungen des Ortes ergeben; eine Auswahl an Präpositionen und die passenden Substantive dazu:</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>-s Gehäuse</td> <td rowspan="3" style="text-align: center;">ist sind</td> <td rowspan="3" style="text-align: center;">in unter</td> <td>-r Apfel</td> </tr> <tr> <td>-r Kern/e</td> <td>-s Gehäuse</td> </tr> <tr> <td>-r Blütenrest</td> <td>-s Gehäuse</td> </tr> </table>	-s Gehäuse	ist sind	in unter	-r Apfel	-r Kern/e	-s Gehäuse	-r Blütenrest	-s Gehäuse	<p><i>Der Stängel ist (oben) auf dem Apfel. Der Blütenrest ist (außen) unter dem Gehäuse. Die Kerne ...</i></p>	<p>Verfeinerung der Lagebezeichnung durch Relation zu anderen Bestandteilen Übung: Dativ auf die Frage „Wo?“ (bei adverbialen Bestimmungen)</p>
-s Gehäuse	ist sind	in unter			-r Apfel						
-r Kern/e					-s Gehäuse						
-r Blütenrest			-s Gehäuse								

Ich untersuche einen Apfel.



Du brauchst ein Messer und einen Apfel.

1. Schneide die Frucht vorsichtig auf.
2. Zeichne ein Bild von der offenen Frucht.
3. Wie heißen die Teile des Apfels? Schreibe die Namen an die Zeichnung!



-r Apfel / Er
 -s Gehäuse / Es
 -r Kern/e / Sie
 -r Stängel / Er
 -r Blütenrest / Er
 -s Fruchtfleisch / Es
 -e Schale / Sie

hat
 haben
 ist
 sind

innen
 außen
 unten
 oben
 --

eine
 ein
 --

rot
 grün
 gelb
 braun
 gelb
 schwarz
 dünn
 hart
 --

-e
 -en
 -es

Gehäuse
 Schale
 Kerne
 Blütenrest
 Stängel
 Fruchtfleisch

4. Beschreibe den Apfel.

IMPRESSUM:**Herausgeber:**

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Thouretstr. 6
70173 Stuttgart
E-Mail: oeffentlichkeitsarbeit@km.kv.bwl.de
www.km-bw.de

Autorinnen und Autoren:

Karl-Heinz Aschenbrenner, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Susanne Frey, Mörrike Gemeinschaftsschule Backnang
Elfriede Kato, Staatliches Schulamt Offenburg
Isabel Platz, Paul-Klee-Gymnasium Rottenburg
Nicole Stein, Gymnasium Renningen

Überarbeitung für die Printfassung 2018:

Cordula Brückner, Staatliches Schulamt Nürtingen
Elfriede Kato, Staatliches Schulamt Offenburg
Nicole Stein, Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg

Grafiken:

Nicole Stein

Redaktion:

Philipp Steinle, Ministerium für Kultus, Jugend
und Sport Baden-Württemberg

Foto:

Robert Thiele

Layout:

Ilona Hirth Grafik Design GmbH

Stand: September 2019

