FÜR SCHULLEITUNGEN

FÜR LEHRKRÄFTE

Schulunerfahrene und nicht-alphabetisierte Kinder und Jugendliche in den Vorbereitungsklassen

Empfehlungen für ein schulisches Förderkonzept

GUTE **BILDUNG**
Beste Aussichten
Baden-Württemberg

Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

INHALT

1. EINLEITUNG **4**
Verwendung der Empfehlungen **4**
Zur Entstehung der Empfehlungen **4**
Zur Arbeit mit den Empfehlungen **5**

2. AUSGANGSSITUATION **6**
Zielgruppe **6**
Zielsetzungen **6**
Hürden überwinden **7**
– Einflussfaktoren auf den Erwerb der Zweitsprache **7**
– Diskrepanz zwischen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler und deren tatsächlichen Voraussetzungen **9**
– Bezugsnormproblem **9**
– Ziele der Regelklasse **9**
Welche Herausforderungen sind zu erwarten? **10**
– Eingliederung in die Gruppe **10**
– Voraussetzung Unterrichtssituationen zu schaffen / zu gestalten **10**
– Heterogenität der Sprachen **10**
– Organisationstrukturen (Rechte und Pflichten) **10**
– Lernen lernen **11**
– Lernformen **11**
– Interkulturelles Lernen **11**
– Haltung und Wertschätzung **12**
– Anzahl der Lernenden in der VKL **12**
Gelingensfaktoren **12**

3. STRUKTURELLE KONZEPTE UND RESSOURCEN **14**
Zuständigkeiten – Team in der Schule **14**
– Zuständigkeiten innerhalb der Schule **14**
Gelingensfaktoren **15**
Fragen für das Schulkonzept / Sprachförderkonzept / die Schulentwicklung **15**

4. UNTERRICHT **16**
Unterrichtsorganisation **16**
Wie wird der Unterricht geplant? **16**
– Interkulturelles Lernen / Interkulturelle Öffnung **16**
– Sprachliches Lernen **18**
– Alphabetisierung **19**
– Didaktische Ansätze **18**
Wer unterrichtet eine VKL-FIT? **25**
Unterstützung der Lehrpersonen **26**
– Unterstützung innerhalb des Kollegiums **26**
– Konzeptionelle Verankerung **26**
– Verteilung der Aufgaben **26**
– Kollegialer Austausch / Kollegiales Feedback **26**
– Wissenstransfer **26**
Unterstützung außerhalb des Kollegiums **26**
– Fortbildung und Beratung **26**
– Zusammenarbeit mit den Eltern **28**
Fragen für das Schulkonzept / Sprachförderkonzept / die Schulentwicklung **28**

Unterrichtsinhalte 29
Ankommen an der Schule 29
– Aufnahme / Aufnahmegespräch 30
– Ankommen in der Vorbereitungsklasse 31
Welche Sozialformen sind geeignet? 31
– Vom selbstständigen zum kooperativen Lernen 31
Differenzierung 32
Lehrwerke und Lehrmaterial 32
Gelingensfaktoren 33

5. DIAGNOSTIK 34
Ressourcenorientierte Diagnostik 34
Zeitpunkte und Zielsetzungen der Diagnostik 36
Diagnoseverfahren 37
– Screenings 39
– Profilanalysen 39
– Sprachzertifizierungen 40
– Beobachtende Verfahren 40
– Fehleranalysen 41
– Schätzverfahren zur Selbst- und Fremdeinschätzung 41
– Sprachenportfolio 41
Wie erfolgt die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung/-bewertung? 42
Wie wird der individuelle Lernweg dokumentiert? 44
– Gelingensfaktoren 44

6. KOOPERATIONEN 46
Zuständigkeiten außerhalb der Schule 46
– Unterstützung und Netzwerke – Wo ist was? 46
Kooperation mit Eltern/Erziehungsberechtigten 46
Kooperation mit Schulsozialarbeit, Beratungslehrkräften und schulpsychologischer Beratungsstelle 47
Unterstützung der Lernenden 48
– Sommerschulen 48
– KooBO-Z 49
Gelingensfaktoren 49

7. ÜBERGANG 50
Übergangsdiagnostik 50
– Wie erfolgt die Entscheidung für den Übergang? 50
– Geeignete Verfahren bzw. Methoden für Übergangsentscheidungen 52
Übergangsmanagement 52

8. ANSCHLUSSFÖRDERUNG 54
Was kommt nach der VKL? 54

9. LITERATUR 56

IMPRESSUM 62

1. Einleitung

Die vorliegende Broschüre *Schulunerfahrene und nicht-alphabetisierte Kinder und Jugendliche in den Vorbereitungsklasse. Empfehlungen für ein schulisches Förderkonzept* wurden im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport erstellt. Sie gehört als eine Schrift zu vier Publikationen der „Maßnahmen für eine gelingende Integration von neu Zugewanderten – Weiterentwicklung von Sprachförderangeboten“ (s. u. Abb. 1).

VERWENDUNG DER EMPFEHLUNGEN

Die vorliegenden Empfehlungen dienen Schulen und Lehrpersonen der **Orientierung bei der Entwicklung eines nachhaltigen Konzeptes** zur Förderung und Integration schulunerfahrener und nicht-alphabetisierter Kinder und Jugendlicher.

Sie wollen zu einer **Sensibilisierung** für Bedürfnisse, Voraussetzungen und Thematiken im Hinblick auf Integration und Sprachförderung/Sprachbildung beitragen. Auch bieten sie **Hilfen und Unterstützung bei der Planung** einzelner Schritte und der **Implementierung eines Konzeptes**, welches idealerweise an bereits vorhandene **Schulentwicklungsprozesse** anschließt.

Die Umsetzung erfolgt mit Ressourcen, die die Schule bei ihrer jeweiligen Schulaufsichtsbehörde beantragt und zur Verfügung gestellt bekommt. Dabei hat die einzelne Schule die Möglichkeit, die Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort zu berücksichtigen und auf diese zu reagieren.

ZUR ENTSTEHUNG DER EMPFEHLUNGEN

In Zusammenarbeit mit Projektschulen, die mit der Förderung schulunerfahrener und nicht-alphabetisierter Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe befasst sind, wurden Gelingensfaktoren und Hürden identifiziert und benannt, die in diesen Empfehlungen aufgegriffen und im Hinblick auf Aussagen aus der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion aufbereitet wurden.

Die an verschiedenen Stellen zu findenden „Blitzlichter in die Praxis“ bieten einen konkreten Blick in die Vorgehensweisen der Schulen, weiterer beteiligter Personen und Institutionen. Dabei sind verschiedene Ebenen (Schulleitung, Lehrpersonen und Unterricht sowie Kooperationen) in den Blick zu nehmen.

Entstanden sind die Empfehlungen in Abstimmung zu weiteren Unterstützungsmaterialien und -maßnahmen rund um das Thema VKL und Sprachförderung, die bereits existieren. Die einzelnen Produkte stehen für sich selbst. Sie sind jedoch aufeinander abgestimmt und in Ergänzung zueinander zu sehen und auch zu lesen. Dies sind:

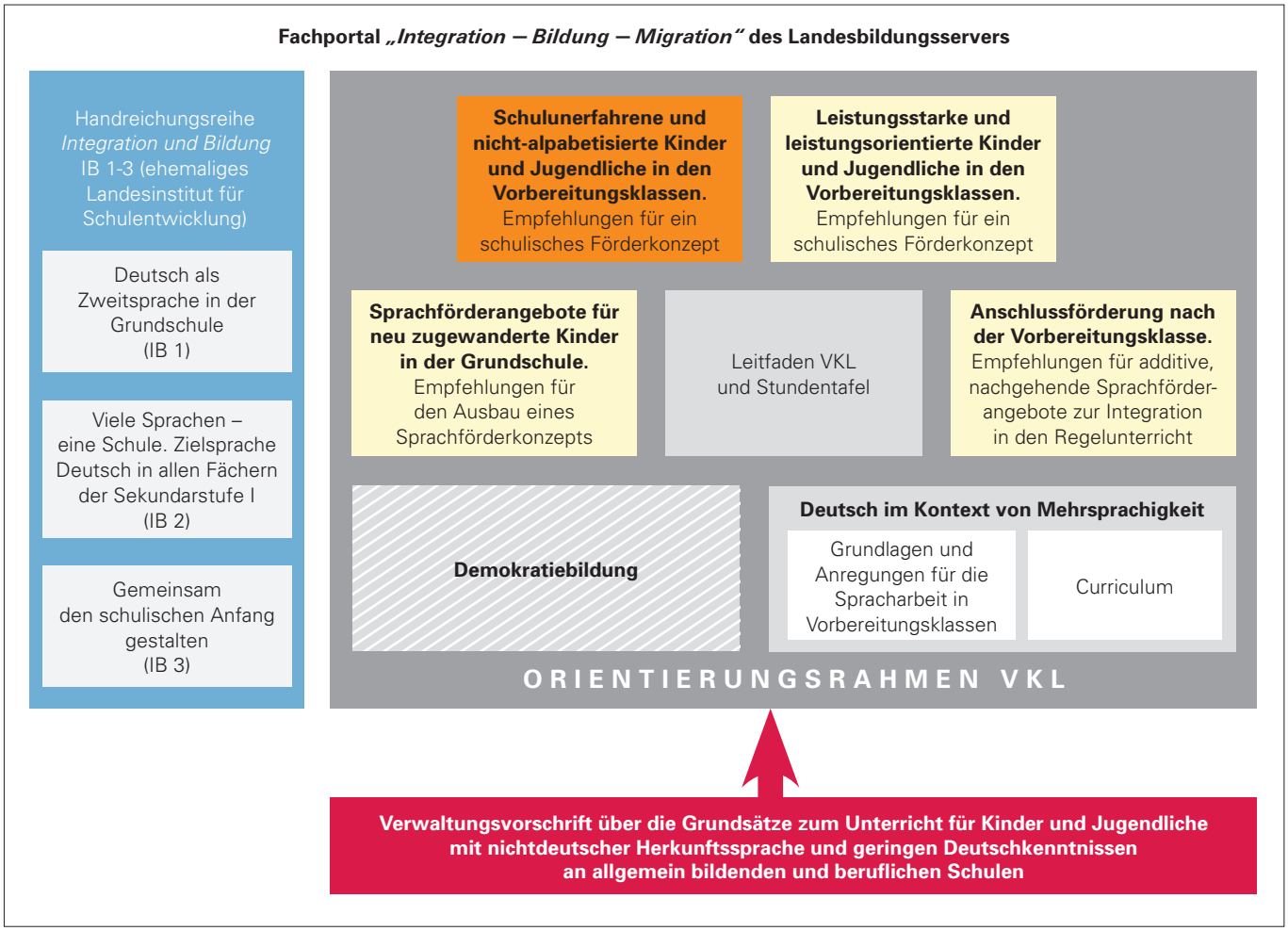


Abb. 1: Die Empfehlungen im Kontext des Orientierungsrahmens VKL und weiterer Publikationen auf dem Fachportal Integration — Bildung — Migration (www.Integration-Bildung-Migration-bw.de)

ZUR ARBEIT MIT DEN EMPFEHLUNGEN

- Die Empfehlungen sind so aufgebaut, dass zunächst ein Überblick über verschiedene Bereiche/ Thematiken gegeben wird, der als Grundlage für konzeptionelle Überlegungen (Schulkonzept und Unterrichtsplanung) dient.
- Die anschließenden Kapitel geben konkrete Hinweise auf die Umsetzung sowohl auf konzeptioneller als auch unterrichtlicher Ebene.
- Am Ende eines Kapitels finden sich Fragen für das Schulkonzept, die der Schulleitung und dem Team verschiedene Schwerpunkte ins Gedächtnis rufen und als eine Art Checkliste abgehakt werden können.
- Aufgrund der Komplexität und der Überschneidung einiger Themenbereiche werden einzelne Themen in einem Kapitel evtl. nur angerissen und in einem folgenden dann konkreter ausgeführt.
- Da sich die Empfehlungen in eine Reihe von Unterstützungsmaterialien (siehe Abb. 1) eingliedern, wird an verschiedenen Stellen gegebenenfalls auf weitere Publikationen verwiesen.

2. Ausgangssituation

ZIELGRUPPE

- Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe, die neu zugewandert sind und in der Regel zum ersten Mal bzw. erst seit kurzer Zeit eine deutsche Schule besuchen. Häufig wurden die Kinder und Jugendlichen in ihrem Heimatland schulisch nicht oder nur ansatzweise sozialisiert, da ein Schulbesuch aus unterschiedlichen Gründen nicht oder nur unregelmäßig möglich war.

- Schülerinnen und Schüler, die aus einem Land kommen, dessen Schulsystem sich stark vom deutschen Schulsystem unterscheidet bzw. abweichende Strukturen aufweist.

ZIELSETZUNGEN

Welche Zielsetzung haben Maßnahmen zur Förderung schulunerfahrener, nicht-alphabetisierter Schülerinnen und Schüler?

- Es muss davon ausgegangen werden, dass bestimmte Verhaltensweisen, Unterrichtsformen und Arbeitstechniken sowie der Umgang mit bestimmten Materialien und Medien dem Großteil der Schülerinnen und Schüler aufgrund fehlender schulischer Vorerfahrungen nicht bekannt sind.

- Im Vordergrund steht somit neben dem **individuellen sprachlichen Lernen** entlang der Erwerbsstufen für diese Kinder und Jugendlichen das **Ankommen** in der schulischen Umgebung und **Erlernen sozialer** und **schulischer Verhaltens- und Arbeitsweisen**.

- Die Kinder und Jugendlichen bringen Kompetenzen in mindestens einer Sprache, häufig auch in mehreren Sprachen mit. Diese **Fähigkeiten sollten wertschätzend gewürdigt** und wenn möglich unter Zustimmung der Schülerinnen und Schüler **einbezogen, jedoch nicht als zwingend erachtet werden,** da diese ihre Herkunftssprache(n) auf unterschiedlichem Niveau beherrschen.

- **Verschiedene Faktoren** wie Geschlecht, Alter, kognitive Fähigkeiten, Erstsprache(n), gesellschaftliche Sozialisation, Bildungsbiografie, Sprachlernbiografie, (Sprach-)Lernstrategien, Motivation und Interessen, Herkunftsland, religiöse Praxis, Wohnumfeld und Unterkunft, Familiensituation, Fluchterfahrung und damit verbundene Belastungen sowie Aufenthaltsstatus, **die den Erwerb der Sprache und das Lernen sowie Zurechtfinden unterschiedlich stark beeinflussen können, müssen bei der Planung und Umsetzung von Unterricht und im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen mitbedacht werden** (weitere Ausführungen unter dem Stichwort „Hürden überwinden“).

- Aufgrund der großen Heterogenität der Schülerschaft in einer Vorbereitungsklasse, die sich aus den zuvor dargestellten vielfältigen Bedingungen und Faktoren ergibt, ist es nur bedingt empfehlenswert, mit den Schülerinnen und Schülern ein linear aufgebautes Programm „abzuarbeiten“. Wichtig ist, dass vielfältiger **Raum zum Lernen und eine anerkennende Lernatmosphäre geschaffen werden, wo Lernerfolge schrittweise ermöglicht werden und so eine positive Lernmotivation entsteht.**

- Den Schülerinnen und Schülern werden (realistische) **Perspektiven aufgezeigt, Potenziale und Interessen werden erkannt, aufgegriffen und einbezogen.**

- Die Kinder und Jugendlichen sind vielfältigen unbekannten Situationen ausgesetzt, die für sie eine große Herausforderung in ihrer Entwicklung darstellen. Für die Bewältigung dieser sind die aus der Resilienzforschung stammenden **Schutzfaktoren** (z. B. Selbstwahrnehmung, Problemlösefähigkeit und Sozialkompetenz) von zentraler Bedeutung. **Diese Resilienzfaktoren gilt es im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern in den Blick zu nehmen und zu stärken.** (Siehe hierzu auch die Handreichung *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit.*, 1. Kapitel)

HÜRDEN ÜBERWINDEN

Einflussfaktoren auf den Erwerb der Zweitsprache

Die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache von Schülerinnen und Schülern und somit auch das Ankommen und Zurechtfinden der Kinder und Jugendlichen unterliegen zahlreichen (möglichen) Einflussfaktoren. Bei diesen wird unterschieden zwischen Faktoren, die den Sprachgebrauch betreffen, sprachbezogenen Faktoren und nichtsprachlichen Aspekten. Letztere wiederum werden unterteilt in interne und externe Faktoren.

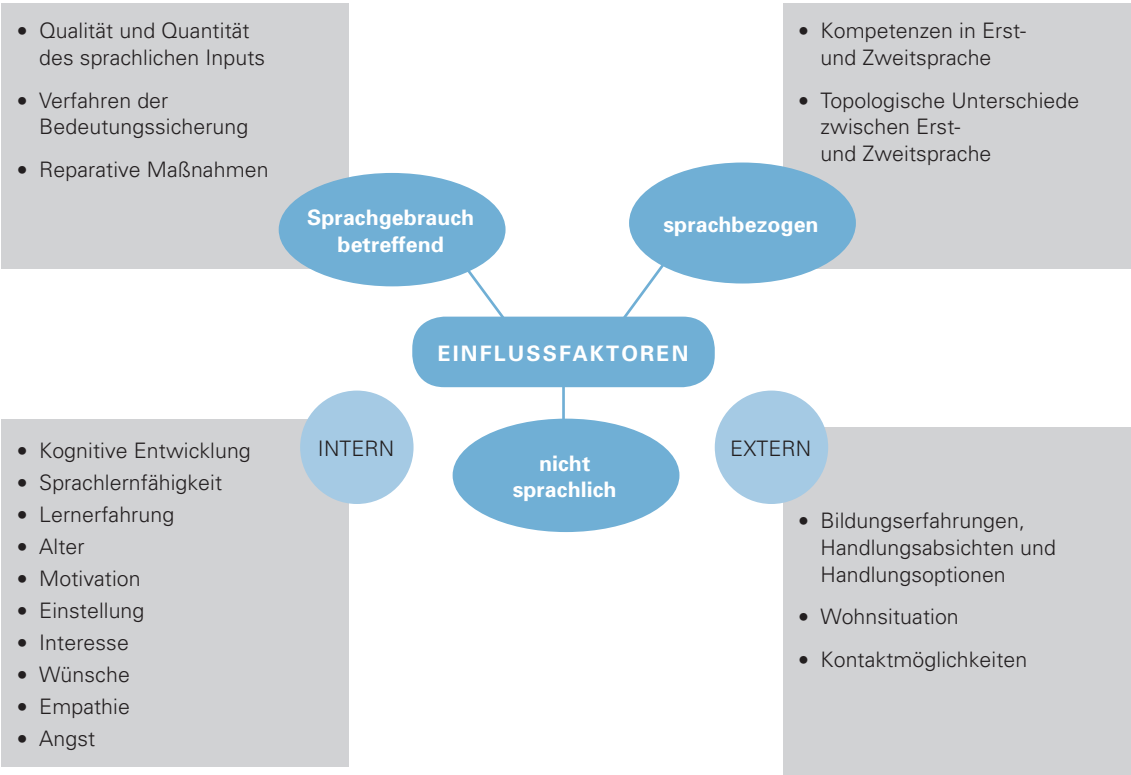


Abb. 2: Übersicht Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen die affektiven Einflussgrößen wie die **Motivation** bzw. der **Antrieb**. Diese beinhalten persönliche Interessen, Wünsche und Einstellungen, emotionale Beziehungen zu Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache, individuelle positive und negative Lernerfahrungen sowie die Leistungsbereitschaft. Wobei hier nicht nur die Einstellungen der Lernenden in den Blick zunehmen sind, sondern auch die der Eltern/Erziehungsberechtigten, der Peergroup und der Lehrpersonen. Ebenso darf der unterrichtliche Aspekt nicht außer Acht gelassen werden. So spielen Art und Umfang sowie Qualität und Quantität des Unterrichts oder des Förderangebots eine große Rolle.

Eine zusätzliche Schwierigkeit ist, dass sich diese Faktoren nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen und sich gegenseitig bedingen. Auch sind einige der Faktoren nur schwer zugänglich und bedürfen einer längerfristigen Beobachtung. **Wichtig ist, dass die Lehrperson ein Wissen über diese möglichen Einflüsse besitzt und diese im unterrichtlichen Handeln, soweit möglich, mit berücksichtigt, d. h. Beobachtungen und Einschätzungen dahingehend interpretiert, das unterrichtliche Handeln reflektiert und Verhaltensweisen und Leistungen der Lernenden einordnen kann.**

Deutlich wird auch, dass es nicht alleine in der Verantwortung der Schule bzw. einer einzelnen Lehrperson liegen kann, mit diesen Einflüssen umzugehen. Es müssen auf jeden Fall verschiedene Akteure wie die Lehrpersonen, die Schulsozialarbeit, die Beratungslehrkräfte sowie der schulpsychologische Dienst und außerschulische Unterstützungsmaßnahmen zusammenarbeiten, um die Rahmenbedingungen für ein gelingendes Ankommen und Zurechtfinden sowie erfolgreiches Lernen zu schaffen.

In diesem Zusammenhang sind auch die aus der Rezilienzforschung stammenden Schutzfaktoren wie beispielsweise Selbstwahrnehmung, Problemlösefähigkeit, Offenheit gegenüber Neuem und aktives Bewältigungsverhalten zu nennen (vgl. dazu *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungsklassen*, S. 51 (http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/mehrsprachigkeit/grundlagenpapier). Diese spielen für die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle bei der Bewältigung neuer Situationen und müssen von Anfang an im Unterricht und Umgang mit den Kindern und Jugendlichen berücksichtigt und gestärkt werden.

Einrichten eines (Sprachförder-)Teams und Sensibilisierung der Lehrpersonen durch Fortbildung.

Diskrepanz zwischen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler und deren tatsächliche Voraussetzungen

Bezugsnormproblem: Das Einordnen und Messen der Leistungen und insbesondere der sprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler basierend auf Annahmen einer altersgerechten Entwicklung ist schwierig, da aufgrund der zuvor beschriebenen Einflussfaktoren diese als Bezugsnorm nicht hinreichend ist.

So spielen nicht nur am Lebensalter orientierte Zeitabschnitte eine Rolle, es muss unterschieden werden zwischen Lebensalter, Lernalter und Kontaktalter. D. h. in den Blick genommen werden muss nicht nur, welche Fähigkeiten bei einem Kind oder Jugendlichen mit einem bestimmten Alter vorhanden sind, sondern auch welche beispielsweise nach zwei Lernjahren oder nach acht Kontaktmonaten normalerweise zu erwarten wären und mit welchem Alter der Spracherwerb begonnen hat (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008, S. 28f). Das bedeutet, dass bei der Planung und Durchführung von Unterricht und der Erfassung und Dokumentation von Leistungen zu berücksichtigen ist, dass unter Umständen die Erwartungen, welche die Lehrperson an die Lernenden hat, von diesen gar nicht erfüllt werden können, da eine falsche Bezugsnorm[1] zu Grunde gelegt wurde. Dessen muss sich die Lehrkraft bewusst sein und ihre Beobachtungen und Einschätzungen evtl. überdenken sowie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler dahingehend einordnen und interpretieren. Ebenso ist dies beim Einsatz von (standardisierten) Verfahren zur Leistungsmessung bzw. Sprachstandserhebung mit zu bedenken.

Ziele der Regelklasse: Für den Übergang in die Regelklasse spielen außer den allgemeinsprachlichen Kompetenzen vor allem auch Kompetenzen eine Rolle, die das Anknüpfen an die schriftsprachlichen und fachlichen Anforderungen an den Fachunterricht, bedingen (z. B. Bildungs- und Fachsprache sowie Methodenwissen). Bei Schülerinnen und Schülern, die vor dem Besuch einer Vorbereitungsklasse schulisch nicht sozialisiert wurden, können gewisse Basiskompetenzen (z. B. Heftführung, Umgang mit bestimmten Arbeitsmaterialien, Kenntnis und Anwendung bestimmter Ordnungssysteme und Methoden) nicht vorausgesetzt und müssen erst erworben werden, bevor ein Übergang in den Regelunterricht erfolgen kann.

Ziele, die für die Regelklasse gelten, können folglich bei diesen Kindern und Jugendlichen nur bedingt als einzige Grundlage zur Entscheidung für den Übergang Anwendung finden. Es ist naheliegend, dass Lernende, die erst einige Monate mit diesen Dingen vertraut sind, nicht den erwarteten/formulierten Kompetenzen des Bildungsplanes der Regelklasse in vollem Maße entsprechen können. Hier muss eine ganzheitliche Einschätzung des Lernstandes unter Berücksichtigung der möglichen Einflussfaktoren (siehe *Hürden überwinden – Einflussfaktoren auf den Erwerb der Zweitsprache*) und der sogenannten Resilienzfaktoren erfolgen.

Ressourcenorientierte Diagnostik[2] (Prozess-/Förderdiagnostik) unter Einbezug möglicher Einflussfaktoren und Stärkung der Resilienzfaktoren

[1] *Erläuterungen zu den Bezugsnormen finden sich auf S. 34 und S. 43.*
[2] *Ausführungen zur ressourcenorientierten Diagnostik finden sich ab S. 34.*

WELCHE HERAUSFORDERUNGEN SIND ZU ERWARTEN?

Eingliederung in die Gruppe

Kinder und Jugendliche, die bereits Erfahrungen in einer Gruppe (Kindergarten oder Grundschule) sammeln konnten, haben eine Vorstellung davon, wie die Orientierung, das soziale Miteinander und das gemeinsame Lernen bzw. Zusammenarbeiten in einer Gruppe funktionieren. Dieses Wissen und diese Erfahrungen fehlen den Schülerinnen und Schülern, die vorher noch nie in einer Kindertageseinrichtung oder Schule waren. Sie müssen diese (z. B. Wahrnehmung der einzelnen Person in Bezug auf die Gruppe, sich zurücknehmen und abwarten, Einhaltung von bestimmten Konventionen z. B. in Gesprächssituationen) erst machen und dabei begleitet werden.

Voraussetzungen um Unterrichtssituationen zu schaffen / zu gestalten

Aufgrund weniger oder keiner schulischen Vorerfahrungen fehlt den Schülerinnen und Schülern das Wissen darüber, welches Verhalten von ihnen in bestimmten Situationen im Unterricht erwartet wird, wie z. B.:
Organisation im Unterricht, pünktliches Erscheinen, Klassen- und Gesprächsregeln, Auseinandersetzung mit einem Thema, die Entscheidung für das passende Arbeitsmaterial, etc.
All diese Dinge müssen den Kindern und Jugendlichen zunächst transparent gemacht und bewusst eingeübt werden, bevor die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, selbstständig arbeiten und lernen zu können.

Heterogenität der Sprachen (verbal/nonverbal)

Die Schülerinnen und Schüler bringen verschiedene Vorerfahrungen und Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen mit. Damit zusammen hängt auch das Wissen über Konventionen einer Sprache (z. B. Gesprächsregeln, Ausdruck, Verwendung und Bedeutung von Wörtern). Da die Kinder und Jugendlichen sich sowohl in ihrer Erstsprache als auch im Zweitspracherwerb auf unterschiedlichem Niveau befinden, können bereits kleine Unterschiede in der Verwendung eines Wortes oder auch des verbalen Ausdrucks und der begleitenden nonverbalen Gesten zu Konflikten führen.

Organisationsstrukturen (Rechte und Pflichten)

Die unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen an Schule sowie ein fehlendes Wissen über das deutsche Schulsystem und somit das Bewusstsein für Rechte und Pflichten im Schulalltag können zu Konfliktsituationen führen. In den meisten Herkunftsländern der Schülerinnen und Schüler umfasst die Schule einen viel intensiveren Erziehungsauftrag. Den Eltern muss daher transparent gemacht werden, welche Bereiche der Verantwortung der Schule und welche der der Eltern unterliegen.
Den Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten/Vormündern sollte transparent gemacht werden, was in bestimmten Situationen von ihnen erwartet wird: Wie verhalte ich mich im Krankheitsfall? – Krankmeldung/Entschuldigung – Wann lege ich Arzttermine (die nicht akut sind)? – In welchem Fall ist es notwendig, eine Entschuldigung vorzuweisen? – Wer ist die richtige Ansprechperson? – Erledigen und Mitbringen von (Haus-)Aufgaben – Ab wann kann in den Urlaub gefahren werden? – Unter welchen Umständen kann man vom Unterricht befreit werden?
Diese Aspekte und deren Bedeutung müssen sowohl den Kindern und Jugendlichen als auch den Eltern/Erziehungsberechtigten/Vormündern transparent gemacht werden und die erwarteten Verhaltensweisen müssen aufgezeigt werden.

Sofern es die Gegebenheiten der Schule zulassen, sollte man sich um mehrsprachige Informationsflyer/Elterninfoabende bemühen, in denen die oben genannten Aspekte erläutert werden (und wenn möglich Vordrucke für Entschuldigungen/Elternbriefe in verschiedenen Sprachen bereithalten). Hier können Dolmetscher unterstützen (siehe dazu Blitzlicht Dolmetscherpool, Kap. 4).

Lernen lernen

Eine wichtige Voraussetzung zum individuellen Arbeiten sind Kenntnisse über Lernstrategien und Lernformen/Lerntypen: Wie lerne ich am besten? Was brauche ich zum Lernen? Wann habe ich etwas gelernt?

Umgang mit Selbstkontrolle: Wie kann ich meine Ergebnisse kontrollieren?

Selbstverantwortliches Lernen: Wie teile ich mir meine (Lern-)Zeit ein? Was muss ich noch lernen? Wer – außer der Lehrkraft – kann mich in meinem Lernprozess noch begleiten und wie kontaktiere ich diese Personen? (→ Mitschülerinnen und Mitschüler, Patenschaften an der Schule, Schulsozialarbeit ...)

Lernformen

In einigen Herkunftsländern der Schülerinnen und Schüler werden bestimmte Sozialformen (z. B. Partner- oder Gruppenarbeit) nicht oder nur ansatzweise eingeführt. Neben kooperativen Lernformen muss auch das selbstverantwortliche Lernen mit den Lernenden trainiert werden.

Interkulturelles Lernen

Sprachliche Vielfalt bedeutet gleichzeitig kulturelle Vielfalt. Diesen kulturellen Reichtum der Schülerinnen und Schüler gilt es als solchen wahrzunehmen und konstruktiv zu nutzen, um Konflikten auf kultureller Ebene angemessen zu begegnen.

Die Kinder und Jugendlichen kommen aufgrund der in ihren Herkunftsländern mitunter vorherrschenden Konflikte mit bestimmten vorgefertigten Denkmustern nach Deutschland. Vorurteile Mitgliedern anderer Kulturen gegenüber können in der Vorbereitungsklasse, in der viele verschiedene Kulturen aufeinandertreffen, leicht zu Konflikten führen. Diese sollten rechtzeitig thematisiert und im Unterricht (sofern möglich) auch zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Dabei werden die Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen Biografie wertgeschätzt und in ihren transkulturellen Identitäten gestärkt. Die Schülerinnen und Schüler sollten stets motiviert werden, über ihre kulturellen Hintergründe zu berichten und (kleine) Präsentationen darüber in der Vorbereitungsklasse zu halten (wenn die Bereitschaft dazu besteht und dies für sie keine emotionale Belastung bzw. Überforderung darstellt).

Im Fokus dabei steht die Einzigartigkeit des einzelnen Kindes oder Jugendlichen mit seiner/ihrer Biographie, die sich von der der Mitschülerinnen und Mitschülern (auch aus dem gleichen Herkunftsland) unterscheiden kann und darf. Das Erlernen gegenseitiger Toleranz und Akzeptanz bildet die Grundlage für ein friedliches Miteinander.

Haltung und Wertschätzung

Eine grundlegende Voraussetzung sowie die beste Motivation der Lernenden für das Ausschöpfen ihres Potenzials besteht vor allem darin, in der gesamten Schulgemeinschaft in ihren Bemühungen gesehen, anerkannt und wertgeschätzt zu werden. Sie leisten meist Außerordentliches an den Grenzen zur Überlastung. Wichtig und hilfreich ist eine Sensibilisierung des gesamten Kollegiums für die Bedürfnisse dieser Schülerinnen und Schüler, durch ...

- einen Perspektivwechsel, indem die Lehrpersonen in eine vergleichbare Rolle schlüpfen und sich vorstellen, Bildungsangebote in einem Land nutzen zu müssen, dessen Sprache sie noch nicht oder nur wenig beherrschen und in dem sie noch kein soziales Netz haben. Dazu gibt es auch für Schülergruppen Sensibilisierungsspiele;
- eine wertschätzende Wahrnehmung der Erfahrungen, Kenntnisse und kulturellen Ressourcen der Lernenden (vgl. Schader 2012)
- eine reflektiert-sensible Auseinandersetzung mit unter Umständen vorurteilsbehafteten Themen (z. B. Rolle der Frau, interreligiöse Partnerschaften etc.)
- eine vorurteilsbewusste Haltung, die die Lernenden in ihren individuellen Bedingungen sieht und von negativen bzw. kulturalisierenden Gruppenzuweisungen absieht (vgl. Auernheimer 2016). Diese haben unter Umständen Einfluss auf die Förderung und vor allen Dingen Forderung und auf die Motivation der Lernenden und auf ihren Integrationsprozess.
- eine zugewandte, fürsorgliche Haltung für strukturelle Entscheidungen, wie die Organisation von Fördermaßnahmen, die einer Überlastung der Lernenden vorbeugt;
- die Einbindung in eine sozial passende Regelklasse;
- eine schulweite positive Wahrnehmung für den alltäglichen Umgang, diese zeigt sich z. B. in der unterrichtlichen Interaktion und in der aktiven Einbindung in außerunterrichtliche Veranstaltungen und im Schulleben.

Anzahl der Lernenden in der VKL

Ein Unterrichten mit einer größeren Gruppe Schülerinnen und Schülern, die keine schulischen Vorerfahrungen haben, ist aufgrund der zuvor beschriebenen Aspekte kaum möglich. Damit die erforderliche intensive Auseinandersetzung und Betreuung sowie Förderung gewährleistet werden kann, sind die Einrichtung von kleineren Gruppen und/oder die Möglichkeit zum Tandemunterricht/Teamteaching zwingend notwendig.

GELINGENSFAKTOREN

Folgende Faktoren begünstigen das Ankommen und Zurechtfinden der Schülerinnen und Schüler an der Schule sowie die Arbeit der Lehrpersonen mit den Kindern und Jugendlichen[3]:

- Zuverlässige Strukturen: Unterricht, Schule, Schulentwicklung und Schulkonzept
- Offene, tolerante und kompetente Lehrpersonen
- Wertschätzende Haltung gegenüber allen Beteiligten
- Ressourcenorientierte Diagnostik
- Stärkung der Resilienzfaktoren/Schutzfaktoren
- Gruppenbildende Maßnahmen, soziales Training, Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit
- Schaffen unterschiedlicher Lernzugänge
- „Lernen über den Unterricht hinaus“: Schaffen von außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten
- Zuverlässige Strukturen: Außerschulische Partner und Netzwerke

[3] *An dieser Stelle erfolgt lediglich eine Auflistung der Faktoren, diese werden später genauer ausgeführt.*

3. Strukturelle Konzepte und Ressourcen

Die grundlegenden strukturellen und organisatorischen Hinweise zur Einrichtung und Durchführung einer Vorbereitungsklasse sind in Baden-Württemberg in der Verwaltungsvorschrift *„Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“* geregelt. In der Verordnung zur *„Regelung der Stundentafel für Vorbereitungsklassen allgemein bildender Schulen“* ist die Stundenversorgung festgehalten. Konkretere Ausführungen finden sich im Leitfaden VKL. Diese werden hier nicht ausführlich dargelegt, sondern lediglich angerissen und es wird auf konkrete Kapitel oder Abschnitte verwiesen.

ZUSTÄNDIGKEITEN – TEAM IN DER SCHULE

Zentral für ein gutes und sicheres Ankommen, Teilhaben, Zurechtfinden und Mitarbeiten der Schülerinnen und Schüler an und in der Schule ist, dass **zuverlässige Strukturen und Zuständigkeiten** vorhanden sind. Die Schulleitung sorgt zusammen mit einem/einer **Sprachförderbeauftragten** und einem dafür extra benannten Team für die Erstellung eines **nachhaltigen Konzeptes**.

Die Strukturen und Aufgaben sollten insofern **personenunabhängig** sein, so dass die Versorgung der VKL und der Schülerinnen und Schüler auch dann sichergestellt ist, wenn eine Ansprechperson nicht greifbar ist oder das Team verlässt. Ein nachhaltiges Konzept kann daher nicht von einer einzelnen Lehrkraft getragen werden, die Aufgaben sind in der Schulgemeinschaft zu verankern und werden von allen am Schulleben Beteiligten mitgetragen.

Die Betreuung der Kinder und Jugendlichen umfasst weit mehr als das, was Unterricht leisten kann. Idealerweise setzt sich das Team aus Personen zusammen, die aus unterschiedlichen Bereichen kommen (Lehrkraft der Schule > Schwerpunkt Sprachförderung; Schulsozialarbeit und andere). Hierbei ist auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern/Institutionen unerlässlich. Wichtig ist, dass ein **Netzwerk an Unterstützungsmaßnahmen** für die Lernenden vorhanden ist, welches **Anschlussmöglichkeiten** in **verschiedenen Bereichen** ermöglicht. Dabei gilt es festzulegen, welche Aufgaben vom Team der Schule geleistet werden können, wer welche Aufgabe übernimmt und welche Aufgaben nicht in die Zuständigkeit der Schule und Lehrpersonen fallen.

Zuständigkeiten innerhalb der Schule

- Entwicklung und Weiterentwicklung des Schulkonzepts für die Förderung von nicht sozialisierten und nicht alphabetisierten Schülerinnen und Schülern
- Professionalisierung des Kollegiums durch regelmäßige Fortbildungen
- Qualitätssicherung: Zuteilung der Kolleginnen und Kollegen zu Aufgaben und Maßnahmen für diese Schülergruppe vorrangig nach ihrer Expertise
- Organisation und Verwaltung (stundenplanbezogen)
  - o von Unterstützungsmaßnahmen und -materialien bezogen auf die VKL-Schülerinnen und -Schüler (Förderunterricht/-maßnahmen, Hausaufgabenbetreuung, Schülermentorinnen und -mentoren, gegebenenfalls außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen, Formulare, etc.)
  - o Information des Kollegiums über Stundenplan, Zuordnung der Lernenden zu verschiedenen Maßnahmen und zu außerunterrichtlichen Veranstaltungen, etc.

- Kommunikation mit den Eltern/Vormündern (Aufnahmegespräch, Information auch über die Möglichkeiten der Förderung, Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern, Elternpartizipation, etc.)
- Diagnostik (Eingangs- und Übergangsdiagnostik, Förder-/Prozessdiagnostik)
- Leitung des pädagogischen Austauschs
- Dokumentation der Lernfortschritte
- Deutschunterricht in der Vorbereitungsklasse
- Methodisches Lernen in der Vorbereitungsklasse
- Fachunterrichtliche Bausteine in der Vorbereitungsklasse
- gegebenenfalls fremdsprachliches Lernen in der Vorbereitungsklasse
- Projektorganisation
- Kontakt zu außerschulischen Partnern

GELINGENSFAKTOREN

- Feste Ansprechpersonen mit klaren, festgeschriebenen Zuständigkeiten innerhalb und auch außerhalb der Schule
- Zuverlässige kontinuierliche und qualifizierte Betreuungs- und Lehrpersonen sowie zuverlässig stattfindende Angebote/Unterrichtszeiten
- Eine wertschätzende Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern der VKL sowie deren Familien und auch der verantwortlichen Lehrpersonen.
- Institutionalisierter Austausch zwischen den verantwortlichen Personen und beteiligten Institutionen sowie mit den Lernenden und deren Eltern bzw. Vormündern

Übergreifendes Sprachförderkonzept bzw. Sprachbildungskonzept, in das VKL fest integriert ist.

FRAGEN FÜR DAS SCHULKONZEPT/SPRACHFÖRDERKONZEPT / DIE SCHULENTWICKLUNG:

- Welche Ressourcen stehen zur Verfügung bzw. können beantragt werden?
  - o Stunden: Spezielle Ressourcen
  - o Personal
  - o Räumlichkeiten
  - o Ausstattung
  - o Budget
  - o Netzwerke
- Wer ist Ansprechperson für … (versch. Bereiche benennen)?
- Wie, wann und wo findet ein Austausch zwischen den Beteiligten statt?
- Ist VKL in alle Bereiche des Schullebens integriert?
- Wie ist die Betreuung der VKL organisiert? (Ressourcen/Modell)
- Wie und wo werden Eltern in die Arbeit / das Miteinander einbezogen?
- Gibt es für nicht deutschsprachige Eltern die Möglichkeit, wichtige Informationen (übersetzt) zu erhalten?
- Welche Möglichkeiten der Unterstützung für die Lernenden gibt es und wo finden diese statt?
- Wie erfolgt die Zuweisung in die VKL? Wer entscheidet?
- Ist die jeweilige Lehrkraft (VKL /Regelklasse) über das Ankommen einer neuen Schülerin / eines neuen Schülers informiert?
- Gibt es bereits eine Dokumentation/Informationen (aus Aufnahmegespräch etc.)?
- Wann / zu welchem Zeitpunkt erfolgt die Zuweisung und Aufnahme in die VKL / Regelklasse (und durch wen)?

Weiterführende Literatur

• Trägerkonsortium BiSS (Hrsg.) (2017): Handreichung – Projektplanung im Kontext sprachlicher Bildung. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln. Als Download unter: https://biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/handreichungen-und-broschueren/

4. Unterricht

UNTERRICHTSORGANISATION

Die Organisation des Unterrichts erfolgt nach den administrativen Vorgaben und passt sich an die Gegebenheiten und Ressourcen vor Ort an. Für die Förderung schulunerfahrener und nicht-alphabetisierter Schülerinnen und Schüler bieten sich nach Massumi et al. 2015 verschiedene Organisationsmodelle an:

- paralleles Modell
- teilintegratives Modell

Welches Modell vor Ort zum Tragen kommt entscheidet das Team der Schule unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Zielgruppe, personeller und zeitlicher Ressourcen sowie unter Einbezug aktueller didaktischer Überlegungen und Zielsetzungen.

Weiterführende Literatur

• Decker-Ernst, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. → Speziell für Baden-Württemberg

• Massumi, Mona et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Hrsg. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Köln. → bietet einen bundesweiten Überblick

WIE WIRD DER UNTERRICHT GEPLANT?

Im Sinne eines interkulturell und sprachförderlich gestalteten Unterrichts gilt es, die Schülerinnen und Schüler

- in ihrer **individuellen Mehrsprachigkeit** und
- **kulturellen Vielfalt** zu fördern.

Interkulturelles Lernen / Interkulturelle Öffnung

Interkulturelles Lernen kann nur funktionieren, wenn diese Thematik auf verschiedenen Ebenen wie der Schulentwicklung, dem Unterricht und der gesamten Schulgemeinschaft bedacht wird (vgl. Fachportal Integration – Bildung – Migration: Interkulturelle Öffnung: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/interkulturelle_oeffnung)

Schulentwicklung: Die Thematik wird vom Team der Schule aufgegriffen und in allen Bereichen mitgedacht; Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten/Vormündern und außerschulischen Partnern

Unterricht: Die Mehrsprachigkeit und somit auch die kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler werden als Ressource wahrgenommen und wertgeschätzt, sie werden auf kognitiver und sozialer Ebene als fester Bestandteil des Unterrichts konstruktiv genutzt.

Schulgemeinschaft: Bietet Anregungen für Themen, Projekte, Feste und die Schulhausgestaltung. Es werden alle am Schulleben beteiligten Personen involviert.

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS:

Kommunaler Bildungsplan Biberach a. d. Riß & Projekte

„Der Städtetag von Baden-Württemberg hat bereits in einem am 30. April 2010 verabschiedeten Positionspapier zur kulturellen Bildung die stetige und professionelle Verzahnung im Dreieck Kultur, Bildung und Jugend/Soziales als Basis für die Teilhabe der Bürger/innen an der Stadtgesellschaft erkannt und deren Ausbau im Sinne eines gesamtstädtischen Netzwerks empfohlen. (https://biberach-riss.de/Bildung-Familie-Soziales/Bildung/Kommunaler-Bildungsplan, 17.04.2019)

Der kommunale Bildungsplan soll Bildungsgerechtigkeit aller Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft ermöglichen. Dabei werden Kooperationspartner der Stadt (Bibliothek, Museum, Jugend Aktiv, Musikschule, …) für sekundäre Bildungsangebote eingebunden.

Im Fall der VKL Biberach wird mit den Schülerinnen und Schülern jede Woche für das Cajón-Projekt geübt, das durch eine Lehrkraft der Musikschule unterstützt wird. Transkulturelle Musikpädagogik zum Deutschlernen mit Rhythmen, zur Bildung der Gruppe, als Übung zur Eingliederung in die Gemeinschaft: Beim gemeinsamen Musizieren kommt es nicht auf die Vorerfahrungen an, sondern jeder Schüler und jede Schülerin kann sich mit seinen Fähigkeiten einbringen und muss lernen sich in die Gruppe einzufügen. Das heißt auch, dass jeder auf sich und sein Spielen hören muss sowie auch auf die anderen. Auch die Steigerung des Durchhaltevermögens und das Ertragen / der Ausbau der Frustrationstoleranz sind bei diesem Projekt wichtige Lernziele. Verschiedene Musikstücke werden eingeübt und bei Vernissagen oder auf dem Marktplatz aufgeführt.
Ein weiteres Projekt heißt ‚Hand in Hand'. Ein ausgebildeter Wing-Tsun-Trainer übt mit den Schülerinnen und Schülern diese spezielle Art der Selbstverteidigung.

Ziel ist es erst einmal, das Druckempfinden in Armen und Beinen zu trainieren, um die Kraft des gegnerischen Angriffs anzunehmen und die gewonnene Energie umzulenken. Mit der Kraft des Gegners können die Schülerinnen und Schüler sich dann wehren und verteidigen. Beim Training ist entscheidend, dass der eigene Körper intensiv wahrgenommen wird, Konzentration ist erforderlich. Übungen zum Thema Selbstsicherheit, Nähe und Distanz sind wichtige Bestandteile der Unterrichtsstunden. Auch die Themen ‚Grenzen erkennen und einhalten' sowie Deeskalation stehen immer wieder im Fokus.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren in diesen Stunden einen erkennbaren Lernzuwachs, da diese Themenfelder für alle erst einmal neu sind. Durchhaltevermögen ist für fast alle Beteiligten immer wieder schwierig. Aber die Gruppe, die startet, wächst zusammen. Ein Ziel (gemeinsamer Auftritt) wird angestrebt. Jeder hat die Möglichkeit sein Können, auch einmal unabhängig vom Deutschlernen und mathematischen Fähigkeiten, zu zeigen."

Angelika Scherb,
Lehrerin einer VKL und Quo-Vadis?-Multiplikatorin

Sprachliches Lernen

Ziel des sprachlichen Lernens ist die Kompetenzerweiterung der Schülerinnen und Schüler. Im Fokus stehen dabei die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden, an die der Unterricht anknüpfen muss. Zu beachten ist dabei das Spannungsverhältnis zwischen der Anwendbarkeit in kommunikationsrelevanten Situationen und dem systematischen Aufbau von Grammatik. Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache setzt sich aus gesteuerten und ungesteuerten Elementen zusammen. Die Schülerinnen und Schüler werden in alltäglichen Kommunikationssituationen häufig mit sprachlichen Formen konfrontiert (ungesteuerter Erwerb), die noch nicht im Unterricht (gesteuerter Erwerb) thematisiert wurden. In der Kommunikationssituation liegt der Fokus primär auf dem Inhalt der Äußerung, im Unterricht (meist) auf der Form der Äußerung (vgl. Klein 1992). Dies gilt es zu berücksichtigen und im Unterricht durch verschiedene didaktische Ansätze sowie vielfältige Übungen aufzugreifen. (Grundlegendes hierzu ist nachzulesen unter: *Sprachsystem und Spracherwerb* in: *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit,* Kapitel 2)
Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler auf die sprachlichen Anforderungen der Regelklasse vorzubereiten. Vorherrschendes Medium ist dort die Bildungssprache.
Insbesondere für Lernende, die keine schulischen Vorerfahrungen haben und vor dem Besuch der VKL nicht alphabetisiert waren, stellt die Bildungssprache eine große Hürde dar. Umso wichtiger ist es, die Kinder und Jugendlichen von Anfang an bereits an die bildungssprachlichen Anforderungen heranzuführen.

Vom Alltagssprachlichen zum Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen

Folgende Prinzipien sollten dabei leitend sein:

- Jeder Unterricht ist Deutsch als Zweitsprache-Unterricht
- Alltägliche Kommunikationssituationen sind Ausgangspunkt des Unterrichts
- Einbezug der Mehrsprachigkeit
- Lernersprachen als Zwischenschritte sehen und anerkennen
- Korrektives Feedback
- Fragekultur und Hilfesysteme zur Unterstützung
- Lehrperson als Sprachvorbild
- Einüben von Redemitteln und Sprachmustern
- Einsicht in den Bau der Sprache bzw. Sprachen (Sprachbetrachtung und Sprachreflexion)
- Von der Beherrschung der Umgangssprache zur konzeptionellen Schriftlichkeit

Geeignete didaktische Ansätze und Methoden hierfür werden im Weiteren detailliert ausgeführt.

Weiterführende Literatur zum Thema Bildungssprache sind zu finden unter:

• http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache

• Michalak, Magdalena / Lemke, Valerie / Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Narr Francke Attempo. Tübingen. S. 48- 54.

Weiterführende Literatur zu den didaktischen Prinzipien sind zu finden unter:

- *Jeuk, Stefan (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen-Diagnose-Förderung. Kohlhammer. Stuttgart*
- *Knapp, Werner (2008): Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 133-148.*
- *Rösch, Heidi (2005): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Schroedel. Braunschweig. S. 29-36.*

Alphabetisierung

Eine besondere Herausforderung für den Unterricht stellt eine fehlende Alphabetisierung der Lernenden dar. Hier muss zunächst geklärt werden, **ob es sich um einen Zweitschrifterwerb oder eine tatsächlich fehlende Alphabetisierung** der Schülerinnen und Schüler **handelt**.

Unter Zweitschrifterwerb versteht man den Prozess des Erlernens des deutschen Schriftsystems unter der Voraussetzung, dass bereits die Alphabetisierung in einer anderen Sprache stattgefunden hat, aber eine andere Schrift erlernt wurde. Eine Aneignung des deutschen Schriftsystems erfolgt aufgrund der Vertrautheit mit der Schriftlichkeit an sich und Vertrautheit im Umgang mit Lerntechniken in der Regel recht schnell. Bei einer fehlenden Alphabetisierung bestehen meist keinerlei schulische Vorerfahrungen, was den Erwerbsprozess erheblich erschwert (vgl. Weber 2018, S. 1).

Zu beachten ist, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die lediglich einige Wörter wie etwa ihren Namen und den Wohnort in einer (anderen) Schrift schreiben können, aber tatsächlich nicht (in dieser) alphabetisiert sind. Es kann also sein, dass die Lernausgangslage falsch eingeschätzt und der Unterricht „an den Lernenden vorbei" geplant wird. Eine kontinuierliche Beobachtung in den verschiedenen Kompetenzbereichen ((Zu-)Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen) ist daher unerlässlich.

Weiterführende Literatur:

- *Weber, Peter (2018). Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln (Basiswissen sprachliche Bildung).*
- *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit. Kapitel 3.5*
- *Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule, Kapitel 5.6, S. 54-56*

Didaktische Ansätze

Die unterschiedlichen didaktischen Ansätze sind wie die Kompetenzbereiche ((Zu-) Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben[4]) nicht getrennt voneinander zu verfolgen, sondern sollten parallel zum Einsatz kommen, da sie sich gegenseitig ergänzen.

Grundlage für den Umgang mit der in einer VKL vorhandenen Heterogenität der Sprachen und Kulturen bildet die Didaktik der Mehrsprachigkeit / Didaktik der Sprachenvielfalt. Dies sind Ansätze, die das Konzept Language Awareness für den Unterricht in Deutschland aufgreifen und Unterrichtsvorschläge bereithalten (vgl. Oomen-Welke 2010; Schader 2012, Orientierungsrahmen *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Grundlagen und Anregungen zur Spracharbeit,* Kapitel 3.3).

[4] *In der Fremdsprachendidaktik findet sich die Einteilung in die vier Grundfertigkeiten Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben. Diese Einteilung kann für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache übernommen werden.*

Zu beachten ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Erstsprachen häufig lediglich auf einem geringen alltagssprachlichen Niveau und oft nur im mündlichen Bereich beherrschen. So kann es sein, dass eine Schülerin / ein Schüler ihre/seine Herkunftssprache(n) mündlich gut beherrscht, dass aber die Kompetenzen im schriftlichen Bereich nicht oder nur rudimentär ausgebildet sind. Somit könnte das Verschriftlichen oder das Nachschlagen in der Erstsprache in einem Wörterbuch bereits eine große Hürde bedeuten und Misserfolgserlebnisse an der Stelle mit sich bringen, die eigentlich eine Unterstützung darstellen soll. Es gilt daher zu überprüfen, inwieweit der Einbezug der Erstsprache eine Unterstützung darstellt und welche Formen des Einbezugs genutzt werden können.

Ideen zur Umsetzung im Unterricht ohne aufwändige Vorbereitung:

- Verben in verschiedenen Sprachen konjugieren
- Zählen und Rechnen in der Erstsprache
- Lieder in verschiedenen Sprachen singen
- Internationale Wörter sammeln (Taxi, Gitarre, ...)
- Nachsprechen der Wörter aus einer anderen Sprache auch durch die Lehrperson: Schülerinnen und Schüler als Sprachexperte

Konkretere Ausführungen siehe: *Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe*, Kapitel 5.5.2-5.5.5

Weiterführende Literatur:

• *Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness. www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf abgerufen am 14.02.2019*

• *Luchtenberg, Sigrid (2008): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 107-117.*

• *Oomen-Welke, Ingelore (2008): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 479-492.*

Generatives Schreiben / Spielen mit Sprache: Die Lernenden produzieren auf der Basis von Sprachspielen, (Kinder-)Reimen, Liedern und Gedichten eigene Texte. Das Übernehmen von Teilen des Textes (z. B. die Satzstrukturen) und das Füllen dieser mit eigenen Inhalten ermöglicht bereits Schülerinnen und Schülern mit geringen Kenntnissen in der deutschen Sprache sprachlich richtige Texte zu erzeugen.

Durch das Vortragen bzw. Betrachten des Originaltextes und des eigenen Textes findet ein Vergleich und somit eine Auseinandersetzung mit Worten, Wortbedeutungen und grammatischen Strukturen statt (impliziter Erwerb grammatischer Strukturen). Es erfolgt eine Verknüpfung von Textproduktion mit Grammatik- und Rechtschreibunterricht, die verschiedenen Bereiche werden nicht isoliert betrachtet.

Wichtig ist, dass das Generative Schreiben neben Freiem Schreiben stattfindet. „Schreiben und der Prozess der Textherstellung müssen zur systematischen Vermittlung von grammatischen und orthographischen Normen und zur Reflexion über sprachliche Richtigkeit genutzt werden“ (Belke 2007, S. 12).

Sprachliche Sachverhalte dürfen nicht isoliert behandelt werden, sondern müssen in einen situativen Kontext eingebettet sein (handlungs- und inhaltsorientiert). Zunächst steht die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text im Vordergrund, im zweiten Schritt werden grammatische Phänomene in den Blick genommen.

Die Methoden müssen mit den Kindern und Jugendlichen eingeübt werden, bevor sie später in der individuellen Förderung eingesetzt werden können. Bereits für Schülerinnen und Schüler, die am Anfang der Alphabetisierung stehen, bietet sich das Generative Schreiben an. Zu Beginn können Texte mündlich eingeführt und wiederholt werden, später können die Kinder und Jugendlichen evtl. auch in Partnerarbeit eigene Texte verfassen (z. B. wenn ein Schüler / eine Schülerin noch nicht in der deutschen Sprache schreiben kann: alle haben Ideen, einer/eine schreibt diese auf oder die Lehrperson verschriftlicht das Gesagte; ebenso können Kenntnisse in der Erstsprache aufgegriffen werden (einzelne Wörter – Sprachvergleiche)). Diese Form des Schreibens kann in allen Altersstufen zum Einsatz kommen. Eine zentrale Rolle spielt die Auswahl der Texte und Materialien.

Weiterführende Literatur mit Ideen zur Umsetzung im Unterricht:

• *Belke, Gerlind (2011): „Generatives Schreiben" als Grundlage interkultureller Bildung. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf, abgerufen am 13.02.2019*

• *Belke, Gerlind (2007): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Textkommentar. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.*

• *Belke, Gerlind (2007): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.*

• *Rösch, Heidi (2005): Deutsch als Zweitsprache — Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen — Übungsideen — Kopiervorlagen. Schroedel. Braunschweig. S.176ff.*

Prozedurorientierte Didaktik: Für sprachliche Handlungen wie z. B. das Beschreiben, Erklären, Begründen und Argumentieren, auch als „literale Handlungen" bezeichnet, benötigen die Schülerinnen und Schüler bestimmte sprachliche Fähigkeiten („literale Handlungskompetenzen"). Diese werden meist als selbstverständlich vorausgesetzt und deshalb im Unterricht nicht explizit geübt. Häufig fehlt in den Arbeitsanweisungen der Hinweis auf die benötigte literale Handlung, so dass die Lernenden nicht konkret wissen, welche sprachlichen Handlungen bzw. Mittel von ihnen erwartet werden (Beispiel: „Was versteht man unter...?" statt „Definiere den Begriff...").

Die Fähigkeiten etwas zu beschreiben, zu erklären oder zu begründen sind nicht bei jeder Schülerin / jedem Schüler vorhanden, gerade wenn diese schulisch (auch in ihrer Erstsprache) nicht sozialisiert sind. Sie müssen im Unterricht (nicht nur im Fachunterricht oder Sprachunterricht, sondern in jedem Unterricht) gezielt angebahnt und aufgebaut werden. Ausgehend davon, dass z. B. das Begründen, Erklären und Argumentieren durch bestimmte Handlungsschemata bzw. -komponenten und sprachliche Mittel realisiert werden, werden bei der Planung von Unterricht diese bereits mitbedacht.

So besteht z. B. die literale Handlung Argumentieren aus den Handlungskomponenten „Argumente anführen" und „Argumente gegeneinander abwägen" (auch als literale Prozeduren bezeichnet). Diese werden durch bestimmte sprachliche Mittel wie „dafür spricht ...", „dagegen spricht ..." oder „einerseits – andererseits" realisiert (sogenannte Routineausdrücke). Anhand der sprachlichen Sozialisation ist es möglich, durch diese Routineausdrücke zu erkennen, dass es sich um das Abwägen von Argumenten handelt. Werden solche Routineausdrücke den Lernenden

von Beginn an an die Hand gegeben, dann können sie die passende literale Handlung meist von sich aus erkennen und anwenden. Allerdings reicht die Vorgabe alleine nicht immer aus, die Lernenden müssen langsam und schrittweise an den richtigen Gebrauch der Routineausrücke im jeweiligen Kontext herangeführt werden.

1. Schritt: mündliche Aufforderung der Lehrkraft, einen Begriff in der Gruppe zu diskutieren und die wichtigsten Diskussionsergebnisse in ganzen Sätzen schriftlich festzuhalten

2. Schritt: von den Lernenden verwendete literale Handlungen werden diskutiert; verwendete Routineausdrücke bzw. literale Prozeduren sollen benannt werden, diese werden markiert und nebeneinander notiert; Anlegen von Listen -> Nachdenken über eigenes Sprachhandeln wird angestoßen

3. Schritt: eine bestimmte literale Handlung wird in den Vordergrund gestellt, folgende Schritte werden eingehalten:

- Text planen
- Text verfassen
- Text überarbeiten

Dieses Modell wird möglichst in vielen Themen bzw. Fächern wiederholt durchlaufen. Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler die literalen Handlungskompetenzen aufbauen, die sie für den Wissensdiskurs und das Lernen benötigen (vgl. Schmölzer-Eibinger et al. 2013, S. 65ff).

Weiterführende Literatur und Materialien-Tipp zum Einsatz im Unterricht:

- *Schmölzer-Eibinger, S. (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Fillibach bei Klett. Stuttgart.*
- *Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2012): Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe II. Hamburg. Online unter: https://li.hamburg.de/content-blob/3861102/a5ab13f2bafc923db677dbfadbc27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf (zuletzt aufgerufen am 06.05.2019)*

Scaffolding: Stammt ursprünglich aus der Erstspracherwerbsforschung und bezeichnet dort die sprachliche Unterstützung, die ein Erwachsener einem Kleinkind in einer Zweier-Interaktion zukommen lässt. Das Bild des Baugerüsts impliziert vorübergehende Hilfestellung. Ist das Kind in der Lage, eine sprachliche Handlung selbst auszuführen, wird das stützende Gerüst allmählich entfernt.

Bruner verknüpft das Konzept des Scaffolding mit Vygotzkijs Theorie von der „Zone der nächsten Entwicklung“: ein kompetenter Partner kann dem weniger kompetenten Partner durch Interaktion helfen, seine kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten auszubauen. Gibbons (2002) überträgt diese Überlegungen auf den Kontext von Zweitsprachenlernern im Regel- und Fachunterricht und beschreibt vier Bausteine (vgl. Kniffka 2017, S. 227ff):

Makro-Scaffolding:

- Bedarfsanalyse: Die Lehrkraft führt eine Analyse über die konkreten sprachlichen Bedarfe/Anforderungen des geplanten Unterrichtsinhaltes durch. Im Blick sind dabei z. B. Fragen nach dem Auftreten von (neuen) (Fach-) Begriffen, dem Einsatz bestimmter grammatikalischer Phänomene, Verweisstrukturen in Texten, besondere Textformen.
- Lernstandserfassung: Der Lernstand der einzelnen Lernenden / des einzelnen Lernenden wird erhoben und mit den zuvor festgestellten sprachlichen Anforderungen des Unterrichtsinhaltes abgeglichen. So kann die Lehrkraft feststellen, welche Hilfsmittel für

die Lernenden bereitgestellt werden müssen.

- Unterrichtsplanung: Der Unterricht wird konkret geplant, dabei erfolgt eine Verknüpfung fachlicher und sprachlicher Aspekte. Die Lernausgangslage und die Bedarfsanalyse bilden die Grundlage. Folgende Prinzipien werden dabei berücksichtigt:
  - o Einbeziehung des Vorwissens
  - o Auswahl geeigneter (Zusatz-) Materialien
  - o Sequenzierung der Lernaufgabe
  - o Festlegung von Lern- und Arbeitsformen
  - o Auswahl verschiedener Darstellungsformen
  - o Einsatz von vermittelnden Texten
  - o Einsatz von sprachlichem Input
  - o Planung metasprachlicher und metakognitiver Phasen

Mikro-Scaffolding:

- Unterrichtsinteraktion: Die zentrale Rolle nimmt die Lehrer-Schüler-Interaktion ein. Sie beinhaltet verschiedene Aspekte:
  - o Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion
  - o Mehr Planungszeit im Hinblick auf Äußerungen für die Lernenden
  - o Variation der Interaktionsmuster
  - o Aktives Zuhören
  - o Re-Kodierung von Schüleräußerungen durch die Lehrkraft
  - o Einbettung von Schüleräußerungen in größere konzeptuelle Zusammenhänge

(gesamte Ausführungen vgl. Beese/Benholz, et al. 2014, S. 41und 43)

Als Grundlage des Scaffoldings dient das Anlegen eines Planungsrasters. Mit dessen Hilfe können die sprachlichen Anforderungen eines Themas aufgezeigt werden, die sprachlichen Ziele und sprachlichen Mittel für die jeweilige Unterrichtseinheit festgelegt werden und Entscheidungen über Differenzierungsmöglichkeiten und Hilfestellungen getroffen werden. Es dient dann als Grundlage zur Planung vor und während einer Unterrichtseinheit. Dabei sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Welche sprachlichen Mittel sind für das Thema bedeutsam?
- Welche dieser Mittel sollten eingeführt werden?
- Vorwissen: Welche sprachlichen Mittel sind den Schülerinnen und Schüler bereits bekannt (aus vorangegangenem Unterricht)?
- Auf welche Redemittel sollte explizit hingewiesen werden?
- Wann und welche Formulierung, die von einem Kind eingebracht wird, sollte aufgegriffen und weitergeführt werden?
- Material: Welche Wörter, welche Sprachstrukturen sollten visualisiert werden (Wortkarten/Satzmuster)?
- Differenzierung: Welche sprachlichen Elemente eignen sich für eine Differenzierung? Welche sprachlichen Mittel müssen die Schülerinnen und Schüler auf jeden Fall erwerben und welche stellen die sprachlich anspruchsvolleren Mittel dar?

Dies kann dazu genutzt werden ein Repertoire anzulegen, dass die unterschiedlichen/ individuellen Zonen der nächsten Entwicklung aufzeigt/berücksichtigt (vgl. Quehl/Trapp 2013, S. 35).

Weiterführende Literatur:

• Kniffka, Gabriele (2012): Scaffolding – Möglichkeiten im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena / Kuchenreuther, Michaele (Hrsg): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 208-225).

• Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners

• *In the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule- Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Waxmann. Münster.*
• *Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding.(https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf) abgerufen am 14.02.2019*
• *Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I, Kapitel 3.1.2.2*
• *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017): Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Kapitel 2.4, 3.6 und 4.3*

Wortschatz-Arbeit: Der Erwerb des Wortschatzes läuft bei Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, grundsätzlich analog der Prozesse im Erstspracherwerb, allerdings nicht unbedingt in parallelen Prozessen (vgl. Komor/Reich 2009, S. 50). Schülerinnen und Schüler, die bereits in ihrer Erstsprache gute Kenntnisse über Wortbildungsregeln und morphologische Regeln erworben haben und über einen ausgebauten und vernetzten Wortschatz in dieser verfügen, sind in der Lage, sich komplexe Wörter eigenständig zu erschließen (vgl. Apeltauer 2008, S.245). Bei Schülerinnen und Schülern, die über dieses Wissen nicht verfügen, können neue Wörter nur schwer oder gar nicht in vorhandene Wissensstrukturen eingebunden werden. Somit ist es für Lernende, die nicht von Anfang an mit der deutschen Sprache in Kontakt sind und auch über geringe Kenntnisse in diesem Bereich in der Erstsprache verfügen, nicht möglich, die erwarteten Kompetenzen im Bereich des Wortschatzes zu erfüllen. Da der Wortschatz einen querliegenden Bereich zu den weiteren Kompetenzbereichen darstellt, stellen Schwierigkeiten im Wortschatz auch Schwierigkeiten in den anderen Lernbereichen dar.

Das Problem liegt im Folgenden: Je mehr Wörter von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht z. B. beim Lesen von Texten oder in der Unterrichtskommunikation nicht verstanden werden, d. h. nicht eingeordnet werden können, umso schwieriger wird es für sie, dem Unterricht zu folgen. Darauf aufbauende Unterrichtsinhalte oder Erläuterungen zu dem jeweiligen Begriff werden möglicherweise ebenfalls nicht verstanden und die Verstehenslücken werden somit immer größer
(vgl. Apeltauer 2008, S. 241ff).

Häufige Hürden sind:
- Zusammensetzungen
- Ableitungen
- Mehrdeutigkeit
- Bedeutungsungleiche Wörter
- Redewendungen und Sprichwörter

Ziel der Wortschatzarbeit sollte sowohl die Wortschatzerweiterung als auch die Wortschatzvertiefung sein:
- Wortschatzerweiterung meint eine Vermehrung von bekannten Wörtern im Gedächtnis.
- Wortschatzvertiefung beschreibt die Verfeinerung des Bedeutungsprofils erworbener Wörter.

Unterschieden wird zwischen dem produktiven (Ausdruckswortschatz) und rezeptiven Wortschatz (Verstehenswortschatz)[5]. Meist ist der rezeptive Wortschatz

[5] *Häufig ist die Rede von einem aktiven und passiven Wortschatz. Diese Begriffe sind verwirrend, da auch der rezeptive Wortschatz, den man beispielsweise beim Lesen zum Verstehen von Texten benötigt, gerade aktiv ist, wenn man etwas liest (vgl. Ulrich 2011, S. 34.)*

umfangreicher als der produktive Wortschatz, deshalb ist es wichtig, im Unterricht neben Eigenproduktionen von mündlichen Äußerungen und Texten, bei denen der produktive Wortschatz zum Einsatz kommt, auch das Verstehen der Schülerinnen und Schüler durch Hör- und Leseübungen zu überprüfen, da hierfür der rezeptive Wortschatz eine Rolle spielt.

WER UNTERRICHTET EINE VKL MIT SCHULUNERFAHRENEN UND NICHT-ALPHABETISIERTEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN?

Wichtige Voraussetzung für eine Lehrkraft ist ihre **Qualifikation**. Diese sollte aufgrund der vielfältigen Aufgaben, die es zu bewältigen gilt, **mehrere Bereiche umfassen** (vgl. Schader 2012, S. 45ff):

- Lehrerinnen- bzw. Lehrerpersönlichkeit, geprägt durch Offenheit, Toleranz, interkulturelles Interesse und Bewusstsein
- Pädagogische Grundhaltung, geprägt z. B. durch Integrationsbereitschaft, Schülerinnen- bzw. Schülerorientierung, Förder- statt Defizitansatz
- Methodisch-didaktische Kompetenzen: Themen so definieren und Unterricht methodisch so planen, dass die kulturellen und sprachlichen Ressourcen aller Kinder und Jugendlichen aktiviert und eingebracht werden können
- Kompetenzen im Bereich der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache und auch als Fremdsprache
- Bewusstsein und Kompetenz hinsichtlich einer sprachfördernden Anlage des Unterrichts
- Kenntnisse zu Erst- und Zweitspracherwerb, zu Migration, Herkunfts- und Migrantenkulturen
- Kenntnisse im Bereich der Diagnose

Umfassende Qualifikation entwickelt sich nicht allein nur aus Erfahrung, sondern bedarf des systematischen und angeleiteten Erwerbs. Hierbei ist die Reflexion des eigenen Unterrichts und des Handelns eine wichtige Grundlage.

Weiterführende Literatur:

• Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut Johannes: Schulsprache und sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Charlotte / Hövelbrinks, Britta (Hrsg.) (2013): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Beltz Juventa. Weinheim, Basel. S. 212-233.

• Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Bildungsverlag 1. Troisdorf. Didaktische Landkarte. S. 50.

• Ebd.: Checkliste: Fragen für die Planung und Auswertung von Unterrichtssequenzen. S. 88 ff.

UNTERSTÜTZUNG DER LEHRPERSONEN

Die Arbeit mit schulisch nichtsozialisierten und nichtalphabetisierten Lernenden verlangt von den Lehrpersonen ein breites Spektrum an Tätigkeiten sowohl im Unterricht als auch darüber hinaus.
Dafür benötigen die betreuenden Lehrpersonen unbedingt Unterstützung sowohl bei der Planung und Durchführung von Unterricht und als auch bei der täglichen Arbeit mit den Lernenden. Diese Unterstützung findet auf verschiedenen Ebenen statt und kann erreicht werden durch:

Unterstützung innerhalb des Kollegiums

Konzeptionelle Verankerung: Ein in der Schule etabliertes, allen bekanntes Konzept gibt Sicherheit in Entscheidungen, schont Ressourcen und vermeidet Verzögerungen. Wichtig sind professionelle Verantwortliche, klare feststehende Wege/Prozesse und Strukturen.

Übergreifendes Sprachförderkonzept bzw. Sprachbildungskonzept, mit klar festgelegten Zuständigkeiten, (personellen und zeitlichen) Ressourcen für Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht sowie zur Qualifikation der Lehrpersonen

Verteilung der Aufgaben: Ein überschaubares Team (festes Kernteam & erweitertes Kompetenzteam), welches die Aufgaben im sprachlichen, fachlichen und verwaltenden Bereich untereinander aufteilt und sowohl für die Kommunikation untereinander und mit den Lernenden als auch für die Kommunikation nach außen zuständig ist, vermeidet zum einen Überlastungen einzelner und erweitert zum anderen den Kreis der Ansprechpersonen für die Lernenden.

Ernennung eines/einer Sprachförderbeauftragten und Einrichten eines Sprachförderteams

Kollegialer Austausch / kollegiales Feedback: Neu erworbenes Wissen aus isoliert stehenden Fortbildungen reicht nicht aus, um im Unterricht und Umgang mit den Lernenden kompetent zu handeln. Gerade wenn es darum geht, neue didaktische und methodische Konzepte umzusetzen, ist es wichtig, das erworbene Wissen anzuwenden, sich darüber auszutauschen und zu reflektieren. Besonders relevant ist dies auch bei Themen, die für einige Lehrpersonen neu sind. An dieser Stelle stellt das kollegiale Feedback eine geeignete Form des Austausches und der Rückmeldung dar. Hier werden bestimmte Beobachtungskriterien festgelegt, die Lehrpersonen besuchen sich gegenseitig im Unterricht und geben sich objektiv eine Rückmeldung.

Wissenstransfer: Zahlreiche Themen wie Mehrsprachigkeit, Zweitspracherwerb, interkulturelle Bildung, Umgang mit Heterogenität, Einschätzung sprachlicher Fehler, Leistungsbewertung etc. sind für den Umgang mit den Lernenden in einer VKL für alle Beteiligten von Bedeutung. Die Expertisen, Erfahrungen und gegebenenfalls Materialien einzelner Personen sollten für alle im Kollegium bereitgestellt und idealerweise durch verschiedene Austauschformate (persönlich oder auf Schulplattform) genutzt werden.

Unterstützung außerhalb des Kollegiums

Fortbildung und Beratung: Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die nicht alphabetisiert, schulisch nicht sozialisiert sind und die das Deutsche als Zweit- oder Drittsprache erwerben, fordert ein hohes Maß an Qualifikation/Wissen in unterschiedlichen Bereichen. Wichtig ist, dass Lehrpersonen nicht nur wissen, wie es geht / gehen soll, sondern dass sie dieses Wissen in Handeln überführen. Untersuchungen zeigen, dass genau hier die Schwierigkeit liegt, da trotz des Wissens welche Handlungsalternative die passendste wäre, im Unterricht anders gehandelt wird. Sichtbar gemacht werden kann dies nur durch die Reflexion des eigenen

Tuns. Ein Austausch mit anderen Personen über den Unterricht und das Handeln unterstützt diese Reflexion. Geeignet sind hier z. B. die Quo-vadis-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren, die von der Schule oder einer Lehrkraft zur Beratung und Unterstützung angefragt werden können.

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS:

Quo-vadis?-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren

„Wir Multiplikatorinnen und Multiplikatoren werden seit vielen Jahren in einem feststehenden Kreis ausgebildet und fortgebildet. Die enge Verzahnung zur Wissenschaft verknüpft immer wieder neue Forschungsergebnisse mit unserer täglichen Arbeit vor Ort in den Klassen. Der regelmäßige Austausch und das Netzwerk unter den Fortbildnerinnen und Fortbildnern bieten uns kurze Wege bei schwierigen Fragestellungen.

Wir können von jeder Lehrkraft und jeder Schule zur Beratung und Unterstützung angefordert werden. Eine Bestandsaufnahme der Situation vor Ort, das Herausfiltern der Fragestellungen und Schwierigkeiten stehen am Anfang. Mit der vielfältigen Erfahrung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren können Lösungsansätze passgenau für die Schule vor Ort erarbeitet werden."

Angelika Scherb, Lehrerin einer VKL & Quo-vadis?-Multiplikatorin

Fortbildnerinnen und Fortbildner bieten zum Teil auch Arbeitskreise an, in denen zum einen ein thematischer Input gegeben wird und zum anderen ein Austausch und Rückmeldungen zu Erfahrungen und Fragen möglich sind.

Aufeinander aufbauende Fortbildungsmaßnahmen und Beratungen sowie Maßnahmen, die idealerweise Wissenserwerb und Reflexion verbinden sind notwendige Voraussetzung für die (Weiter-)Entwicklung des Schulkonzepts und die Qualifikation der Lehrpersonen

Reflexion von Unterricht und Qualifikation der Lehrpersonen

Die Schulleitung trägt Sorge und Verantwortung dafür, die entsprechenden Lehrpersonen für Fortbildungen freizustellen

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS:

Gesprächskreis am Staatlichen Schulamt Offenburg

„Seit 2016 hat sich an unserem Staatlichen Schulamt ein regelmäßig stattfindender Gesprächskreis namens TIBS (Treffpunkt Interkulturelle Bildung und Sprachförderung) etabliert. Hier treffen sich VKL-Lehrer/innen, in der Sprachförderung tätige Lehrkräfte, Referendar/innen, Pädagogische Assistent/innen, Schulsozialarbeiterinnen und Ehrenamtliche an Schulen, um Multiprofessionalität zu erfahren, ihre Fachlichkeit zu steigern und Sicherheit im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu gewinnen. Den kollegialen Austausch zu relevanten Themen wissen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr zu schätzen. Bei jedem Treffen folgen nach einem kurzen theoretischen Input zu praxisrelevanten Themen fundierte Diskussionen zur Umsetzung in die Praxis, begleitet von Materialienaustausch und individueller Beratung.

Gleich zu Beginn dieses Schuljahres hat das Thema ‚Anschlussförderung planen und umsetzen' Einzug in unseren Gesprächskreis gefunden. Die seit Jahren ersehnte Förderung, nun Realität geworden, will gut geplant und zielgerichtet ‚angepackt' werden, sodass den ehemaligen VKL-Schülerinnen und VKL-Schülern der Weg in die Regelklasse geebnet wird, mit dem Ziel, allen eine gelingende Integration zu ermöglichen."

Elfriede Kato, Koordinatorin für Migration und Integration am SSA Offenburg, Fachberaterin DaZ

Zusammenarbeit mit den Eltern: Es ist wichtig herauszufinden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler eine Unterstützung im häuslichen Umfeld erfahren können. Hierzu kann bereits das Aufnahmegespräch erste Hinweise geben. Die Einsicht der Eltern/Erziehungsberechtigten/ Vormünder darüber, welche schulischen Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen gestellt werden und welche Möglichkeiten der Unterstützung sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich möglich sind, kann dazu führen, dass außerschulische Angebote genutzt werden und so soziale Kontakte entstehen (Weitere Ausführungen siehe Kapitel 4, Kooperation mit Eltern).

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS:

Dolmetscherpool (iDol, Biberach an der Riß)

„Der Dolmetscherpool iDol (interkulturelle Dolmetscher) kann von allen Institutionen im Landkreis genutzt werden. Eine Registrierung ist erforderlich. Die Kosten für die Ehrenamtlichen (eine Aufwandsentschädigung) werden (in unserem Fall) von der Stadt getragen.
Alle Dolmetscher wurden geschult und unterliegen der Schweigepflicht."

Angelika Scherb, Lehrerin einer VKL & Quo-vadis?-Multiplikatorin

Auch weitere Städte und Landkreise haben ähnliche Einrichtungen; hier einige Beispiele:

- Esslingen: https://www.esslingen.de/,Lde/start/es_menschen/dolmetscherpool.html
- Nürtingen: https://www.nuertingen.de/de/nuertingen-fuer-alle/bildung-leben-wohnen/integration/ehrenamtlicher-dolmetscherpool/
- Freiburg: https://www.freiburg.de/pb/,Lde/779289.html
- Kirchheim unter Teck: https://www.kirchheim-teck.de/de/Stadt-Rathaus/Soziales-Engagement/Integration/Dolmetscherpool
- Reutlingen: https://www.kreis-reutlingen.de/dolmetscherpool
- Kehl: https://www.kehl.de/stadt/verwaltung/dolmetscherpool.php
- Stuttgart: Städtische Dolmetscherliste: https://stuttgart.de/item/show/645792
- Biberach a. d. Riß: https://www.bildungsregion-biberach.de/integration/weitere-angebote/dolmetscherpool-idol.html

Fragen für das Schulkonzept / Sprachförderkonzept / die Schulentwicklung:

- Welche Formen der Leistungsbeurteilung kommen zum Einsatz?
- Welche Formen der Dokumentation von Leistungsentwicklung werden genutzt?
- Wie findet die Rückmeldung an die Lernenden und deren Eltern/Erziehungsberechtigte/Vormünder statt?
- Wann und wie erfolgt ein Austausch innerhalb des Kollegiums? (Festlegen bestimmter Zeiten und Formate, Planen von Fortbildungstagen, Festlegen bestimmter Themen …)

UNTERRICHTSINHALTE

Der Unterricht – wie wird der Unterricht in einer VKL mit schulunerfahren und nicht-alphabetisierten Schülerinnen und Schülern (inhaltlich) gestaltet?
Zu Beginn benötigen die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Bereichen Orientierung. Diese betrifft zunächst vor allem die räumliche, zeitliche und strukturelle sowie die personelle Ebene.
Folgende Inhalte bilden den Rahmen für die Arbeit mit schulunerfahrenen und nicht-alphabetisierten Schülerinnen und Schülern:

- Ankommen und Zurechtfinden
- Soziales Zusammenleben (emotionale Selbstregulation)
- Teilhabe am Unterricht (Differenzierungsformen, Sozialformen, etc.)
- Teilhabe an außerunterrichtlichen Veranstaltungen
- Erlernen von Sprache und Schrift
- Teilnahme und Integration in die Regelklasse
- Übergang in berufliche Bildung

In den einzelnen Themenbereichen dominiert zunächst der mündliche Sprachgebrauch bezogen auf alltagssprachliche Routinen und Strukturen. Angestrebt werden ein Ausbau des Lernens in den Teilbereichen (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) des Sprachunterrichts sowie ein zunehmender Ausbau bildungssprachlicher Strukturen.

ANKOMMEN AN DER SCHULE

Die neu ankommenden Schülerinnen und Schüler müssen mehrere Ankommenssituationen bewältigen: Bereits vor dem Ankommen im Schulalltag stehen das

- Ankommen in einem neuen Land
- Ankommen in einem neuen Zuhause oder einer Flüchtlingsunterkunft

Diese Situationen des Ankommens spielen eine bedeutende Rolle in der (Bildungs-)Biographie der Kinder und Jugendlichen und dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Ausführungen zur Gestaltung dieser Situationen finden sich in: Gemeinsam den schulischen Anfang gestalten (http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/lbs_ib-3_gemeinsam_den_schulischen_anfang_gestalten_2016.pdf)

Zum Ankommen im Schulleben wird verwiesen auf:

- *Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): Gemeinsam den schulischen Anfang gestalten. Kap. 5: Ankommen in der Vorbereitungsklasse oder Lerngruppe; und Kap. 5.2: Ankommen in der Regelklasse*

Aufnahme / Aufnahmegespräch

Der erste Kontakt erfolgt häufig in einem Aufnahmegespräch. Dieses sollte neben dem Erfassen wichtiger Informationen für die Schule auch Information über die Schule und deren Angebote für die Schülerin / den Schüler und deren Erziehungsberechtigte bereithalten. Es kann durchaus sinnvoll sein zwei Termine dafür einzuplanen, damit eine Überfrachtung eines solchen Gesprächs vermieden wird. Das Aufnahmegespräch sollte folgende Bestandteile haben:

- Informationen für die Schule (siehe auch Diagnostik):
  - o Erfassung der Bildungsbiographie
  - o Erfassung der Sprachkenntnisse, idealerweise (auch) in der Erstsprache, gegebenenfalls mit Dolmetscher

- Austausch über:
  - o gegebenenfalls schulische Vorerfahrungen
  - o Interessen und Stärken (im außerschulischen Bereich)
  - o Verhältnis zwischen Lernenden und Erziehungsberechtigten
- Informationen über die Schule (für die Lernenden und deren Erziehungsberechtigte)
  - o das deutsche bzw. baden-württembergische Schulsystem mit Rechten und Pflichten der Beteiligten
  - o die aufnehmende Schule, die Zusatzangebote, Betreuungs- und Fördermaßnahmen und das Leitbild, das Schulkonzept
  - o konkrete schulische Abläufe und Termine für die neuen Schülerinnen und Schüler (gemäß dem erarbeiteten Gesamtkonzept)
  - o evtl. Zuweisung von Paten/Patinnen oder Mentoren/Mentorinnen
  - o das Schulumfeld: Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen und außerschulische Angebote

Eine weitere Möglichkeit, das Aufnahmegespräch zu entzerren bzw. angenehmer oder in einer anderen Atmosphäre zu gestalten, stellen Besuche bei den Familien der Schülerinnen und Schüler zuhause dar.

Ankommen in der Vorbereitungsklasse

Soziale Unsicherheit sollte weitgehend vermieden werden, um das Ankommen in der Klasse zu erleichtern. Wichtig ist ein fester sozialer Bezugspunkt mit zuverlässigen Bezugspersonen, in diesem Fall die neue Klasse, die Mitschülerinnen und Mitschüler sowie

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS:
STAATLICHES SCHULAMT OFFENBURG
Aufnahme von zugewanderten Schüler/innen

„Ein Großteil der zugewanderten Kinder und Jugendlichen werden über das Staatliche Schulamt den zur Verfügung stehenden Vorbereitungsklassen zugeteilt. Der angeführte Aufnahmebogen (Themenbereiche 1 bis 4) ist Basis für das Erstgespräch, bei dem außer dem/der zukünftigen VKL-Lernenden auch die Eltern bzw. Verwandte, ein/e Betreuer/in und bei Bedarf ein/e Dolmetscher/in anwesend sind. Wichtig für uns ist, dass das einzuschulende Kind dieses Treffen nicht als Test, sondern als wohlwollendes Gespräch empfindet. Das Alter, die schulische Vorerfahrung und die Ergebnisse des Gespräches, sowie der derzeitige Wohnort führen zu der Entscheidung, welche Schule mit VKL dem/der Zugewanderten empfohlen wird. Es muss auch sorgfältig bedacht werden, an welcher Schulart der/die Schüler/in seine Kompetenzen am besten entfalten kann. Die Anzahl der Schüler/innen pro VKL ist ebenfalls ein in Erwägung zu ziehendes Kriterium. Wenn möglich, wird dem/der zukünftigen VKL-Schüler/in eine Klasse mit einer geringeren Schülerzahl empfohlen. Die Frage „was nach der VKL kommt“ wird auch geklärt, das gibt der Familie Sicherheit für die Zukunft und zeigt, wie ernst die schulische Laufbahn der Kinder genommen wird. Unmittelbar nach dem Gespräch wird die Zielschule kontaktiert (Schulleitung und VKL-Team), die für das weitere Vorgehen zuständig ist. Die VKL-Lehrer/innen stehen im ständigen Kontakt mit dem Staatlichen Schulamt, wenn es um die schulische Laufbahn der zugewanderten Schüler/innen nach der VKL geht. Nur so kann Integration wirklich gelingen.“

(Anmerkung zum **Aufnahmebogen**: Dieser ist vom Staatlichen Schulamt für die Aufnahme an Schulen entwickelt worden und beinhaltet deshalb auch die Bereiche „Verzahnung mit der Regelklasse und Übergang in die Regelklasse“.)

Elfriede Kato, Koordinatorin für Migration und Integration am SSA, Fachberaterin DaZ

die Lehrperson. Ebenso wichtig sind regelmäßige und zuverlässige (Kontakt-) Zeiten. Diese Voraussetzungen geben den Lernenden die notwendige Zeit und den Raum, um Barrieren abzubauen und Vertrauen zu entwickeln, um die Möglichkeit zu nutzen, Kontakte zu knüpfen und Beziehungen aufzubauen. Hilfreich sind hier Schülermentoren/-mentorinnen, welche dieselbe Herkunftssprache haben, schon länger in der Klasse sind oder aus einer Regelklasse kommen.

Weitere Ausführungen dazu in: *Gemeinsam den schulischen Anfang gestalten*, Kap. 5.2 ff.

WELCHE SOZIALFORMEN SIND GEEIGNET?

Vom selbstständigen Lernen zum kooperativen Lernen

Es muss davon ausgegangen werden, dass die meisten der Schülerinnen und Schüler wenige bis keine schulischen Vorerfahrungen haben und somit auch den Umgang mit verschiedenen Sozialformen nicht einüben konnten. Einige der Kinder und Jugendlichen sind schulisch vorsozialisiert, aber mit bestimmten Sozialformen nicht vertraut, da diese in den Herkunftsländer nicht oder nur ansatzweise eingeführt wurden oder ein komplett anderes Schulsystem mit anderen hierarchischen Strukturen kennen. Es ist notwendig, Sozialformen schrittweise einzuführen. Dabei ist darauf zu achten, dass **eine behutsame Hinführung zu offenen und kooperativen Unterrichts- und Sozialformen erfolgt**, die das selbstverantwortliche/selbstgesteuerte Lernen zum Ziel haben und eine Differenzierung ermöglichen.

Selbstständiges Lernen vor kooperativem Lernen: Anbahnung des Kooperativen Lernens

Grundlage für kooperative Lernformen bilden methodische Kompetenzen. Diese sind bei den meisten Schülerinnen und Schülern nicht bzw. nur ansatzweise vorhanden. Bevor also kooperative Lernformen zum Einsatz kommen, **müssen die dafür notwendigen methodischen Kompetenzen von Anfang an Bestandteil des Unterrichts sein.**
Ebenso kann es sein, dass einigen Schülerinnen und Schülern offene und kooperative Lernformen aufgrund des Unterrichtsstils im Herkunftsland (auch wenn eine Schule besucht wurde) fremd sind. Diese Lernenden reagieren auf offene Angebote mitunter durch Untätigkeit oder Auffälligkeiten, da sie nicht damit umzugehen wissen. Diese Kinder und Jugendlichen benötigen eine **engere Begleitung bei der Einführung offener und kooperativer Lernformen.**
Eine weitere Herausforderung stellen die sprachlichen Anforderungen dar. Wichtige Bestandteile kooperativer Lernformen sind die Kommunikation untereinander sowie das Präsentieren der Ergebnisse.

Für diese benötigen die Schülerinnen und Schüler gewisse sprachliche Strukturen und Fähigkeiten, diese gilt es von Anfang an anzubahnen und auszubauen.

Beginnen sollte man mit Formen, die Kooperation mit einzelnen Partnern verlangen, wie Partnerarbeit, und dann zu Formen übergehen, bei denen eine Kooperation mit mehreren Partnern notwendig ist, wie Gruppenarbeit. Erst wenn diese Formen den Schülerinnen und Schülern vertraut sind, kann eine Öffnung hin zu Formen wie Lernen durch Lehren und projektorientiertem Arbeiten stattfinden (vgl. *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit,* Kapitel 3.2 ; *Viele Sprachen – eine Schule,* Kapitel 4)

DIFFERENZIERUNG

Aufgrund der beschriebenen Heterogenität und der verschiedenen Einflussfaktoren ist eine Differenzierung im Unterricht unabdingbar. Sie stellt allerdings auch aufgrund der fehlenden Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung dar, da Differenzierung in der Klasse bedeutet, dass die Lernenden phasenweise selbstständig arbeiten. Genau dieses selbstständige Arbeiten fällt ihnen anfangs noch schwer und muss angebahnt werden.

Eine Differenzierung außerhalb der Klasse bedeutet neue Strukturen und Bezugspersonen, auf die die Schülerinnen und Schüler sich einlassen müssen, was aufgrund der im Laufe dieser Publikation beschriebenen Faktoren für einzelne Kinder und Jugendliche schwierig werden kann.

Stattfinden kann Differenzierung auf unterschiedlichen Ebenen:

- **Äußere Differenzierung**: In diesem Fall findet die Differenzierung außerhalb des Klassenunterrichts / der Lerngruppe statt. Die Schülerinnen und Schüler nehmen an eigens dafür „eingerichteten" Maßnahmen, die entweder innerhalb der Stundentafel oder außerhalb der Stundentafel organisiert und benannt sein können, teil (siehe hierzu auch die Broschüre *Anschlussförderung nach der Vorbereitungsklasse. Empfehlungen für additive, nachgehende Sprachförderangebote zur Integration in den Regelunterricht*, Kapitel 3).

- **Innere Differenzierung** bezeichnet alle Formen der zeitlich befristeten oder auch dauerhaften Aufteilung eines Klassenverbandes / einer Lerngruppe in arbeitsfähige Teilgruppen. Ergänzt wird ein solches Angebot durch vorhergehende oder sich anschließende Integration der Ergebnisse und Produkte in die ganze Klasse/Gruppe.

Differenziert wird hier auf der schulorganisatorischen Ebene nach:

- o Möglichkeiten der Organisation
- o Lernvoraussetzungen
- o Sozialform
- o Unterrichtsmethode
- o Unterrichtsinhalten
- o Zielen

Oder auf der didaktischen Ebene nach:

- o Lernstil
- o Lerntempo
- o Lernbereitschaft
- o Lerninteresse

Auch hier können unterschiedliche Formen wie gemeinsamer Unterricht, kooperativer Unterricht und individualisierter Unterricht vorkommen, die wiederum unterschiedlich umgesetzt werden können (sprachbewusster Fachunterricht, Teamteaching, Projekte/ Kleingruppen).

Weiterführende Literatur:

- *Kunze, Ingrid / Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2009[2]): Individuelle Förderung in der Sekundarstufel und II. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.*
- *Paradies, Liane / Sorrentino, Wencke / Greving, Johannes (2009): 99 Tipps – Individuelles Fördern. Cornelsen Scriptor. Berlin.*
- *Morgenthau, Lena (2003): Was ist Offener Unterricht? Wochenplan & Freie Arbeit organisieren. Verlag an der Ruhr. Mühlheim an der Ruhr.*

LEHRWERKE UND LERNMATERIALIEN

Aufgrund der beschriebenen Heterogenität und der fehlenden Vorerfahrungen der Lernenden ist es nicht möglich, den Unterricht auf einem einzelnen Lehrwerk

aufzubauen (vgl. *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*, Kap. 3.4: Einsatz von Lehrwerken, S. 36) Hilfreich ist es, Lehrwerke zu den verschiedenen Niveaus in ausreichender Zahl zu Verfügung zu haben, um auf diese zurückgreifen zu können. Sie müssen flexibel zum Einsatz kommen und mit entsprechenden Zusatzmaterialien ergänzt werden. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden.

Wenn möglich sollten so früh wie möglich Materialien und Themen aus dem Regelunterricht bereits Verwendung finden. So fällt ein Anschluss an diesen später leichter.

Anregungen zur Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, bietet auch die Handreichung *Viele Sprachen – eine Schule.* Im Curriculum des Orientierungsrahmens *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* finden sich auf zwei Sprachniveaustufen (Basisniveau und Aufbauniveau) Anregungen dafür, „wie die Schülerinnen und Schüler vom Einstieg in die Sprache und in das Schriftsystem über alltagssprachliche Kommunikation an die inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen des Faches Deutsch herangeführt werden sollen“ (Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Curriculum, S. 3). Zunächst werden für die einzelnen Bereiche sprachliche Mittel formuliert, im Anschluss geben didaktisch-methodische Empfehlungen (Anhang) Anregungen für die konkrete Umsetzung im Unterricht.

Weiterführende Literatur:

- *Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I*
- *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg: Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Curriculum.*
- *Rösch, Heidi (Hrsg.)(2005): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig → Ausführungen im Hinblick auf Grundlagen sowie konkrete Übungsmöglichkeiten für einzelne Bereiche*

GELINGENSFAKTOREN

- Kontinuität (Strukturen, Personen)
- Zeit und Raum zum Ankommen, Zurechtfinden und Lernen
- Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen
- Berücksichtigung und Stärkung der Schutzfaktoren
- Soziale Stabilität
- Rücksprache zwischen allen an der Förderung beteiligten Personen
- Vielfältige Angebote (Einbezug verschiedener Lernkanäle, Lerntypen, Medien, Lehrwerke, Unterrichts- und Sozialformen etc.)
- Anbahnung von selbstständigem Lernen, dem Umgang mit kooperativen Lernformen und der Selbstreflexion

Fragen für das Schulkonzept / Sprachförderkonzept / die Schulentwicklung:

- Wie ist der Unterricht in der VKL organisiert?
- Wer unterrichtet in der VKL?
- Wo liegen die Schwerpunkte dieser Personen (Qualifikation und Zuständigkeit)?
- Welche Fortbildungen werden (im laufenden Schuljahr) besucht?
- Welche didaktischen Ansätze werden berücksichtigt?
- Wie, wann und wo findet ein Austausch zwischen den Beteiligten statt?
- Wie wird der Lernstand/ Sprachstand der Lernenden erhoben und dokumentiert?

5. Diagnostik

RESSOURCENORIENTIERTE DIAGNOSTIK

Die Lernenden kommen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in eine Klasse. Aufgabe der Lehrperson ist es, diese individuellen Voraussetzungen zu kennen und zu berücksichtigen, um den Unterricht auf diese abzustimmen.
Als grundlegend für eine gelingende (Sprach-) Förderung gilt die Diagnostik. Diese dient der Ermittlung des individuellen Lernstandes und der individuellen Lernfortschritte.

Der Blick richtet sich dabei auf die einzelne Schülerin / den einzelnen Schüler, bezieht aber auch das soziale System als Bezugspunkt[6] mit ein (vgl. Siemes 2008, S. 17). So spielt sowohl das Vorwissen der Lernenden als auch das Umfeld eine Rolle (vgl. Siemes 2008, S. 16). Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Potenziale und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler möglichst früh sichtbar gemacht und in der Förderung aufgegriffen werden. Wichtig sind eine kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation der Lernfortschritte sowie eine passgenaue individuelle Förderung und eine regelmäßige Betreuung insbesondere auch beim Übergang (VKL – VKL; VKL – Regelklasse; Regelklasse – Beruf)
(siehe auch Handreichung *Viele Sprachen – eine Schule,* Kapitel 6).

Fragestellungen (nach Dehn/Hüttis-Graf 2006) wie:

- Was kann der Schüler/die Schülerin schon?
- Was muss er/sie noch lernen?
- Was kann er/sie als nächstes lernen?

sollten dabei leitend sein.

Im Sinne der formativen Leistungsdiagnose sind dies aus Sicht der Lernenden Fragestellungen (vgl. Maier 2014, S. 20) wie:

- Was ist das Lernziel?
- Wo stehe ich?
- Welche Schritte kann ich in Richtung Lernziel als nächstes gehen?

Damit Förderung erfolgreich sein kann, ist eine kontinuierliche Diagnostik notwendig. Wichtig dabei ist, dass diese nicht nur zur Bewertung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler dient, sondern auch die Förderung an sich in den Blick nimmt. Nur **durch eine Reflexion und Evaluation der Fördermaßnahmen, bei der „überprüft" wird, ob die durchgeführte Fördermaßnahme passgenau war und zum Erreichen der gesetzten Ziele geführt hat und dies im Anschluss gegebenenfalls angepasst wird, kann Förderung erfolgreich gelingen.**

[6] *Vorsicht! Hier nicht verwechseln mit sozialer Bezugsnorm: Soziale Bezugsnorm:*
In diesem Fall wird die Klasse oder die Lerngruppe als Bezugspunkt für die Einordnung der Leistungen einer Schülerin/eines Schülers genommen. Es wird geschaut, wie die Leistungen einer einzelnen Schülerin/eines einzelnen Schülers im Hinblick auf die Gesamtleistung der Klasse/Lerngruppe zu beurteilen sind (vgl. Jäger 2000, S. 130f).

Ein systematischer Einsatz verschiedener Diagnoseverfahren ist unerlässlich. Zu fragen ist dabei immer:

FRAGE	AUSWIRKUNG AUF DIE DIAGNOSTIK
Wo soll es hingehen?	Diagnosezielsetzungen & Zeitpunkte
Was soll diagnostiziert werden?	Kompetenzbereiche
Wie/Womit soll bzw. kann diagnostiziert werden?	Diagnoseverfahren
Was folgt auf die Diagnostik?	Planung von Unterricht und Fördermaßahmen

Abb. 3: Fragen zur Diagnose

Folgende Schritte müssen dabei eingehalten werden:

- Durchführung einer Diagnose (siehe Abschnitt „Ressourcenorientierte Diagnostik“)
- Planung darauf aufbauender Fördermaßnahmen -> Erstellen eines Förderplans mit Formulierung von Lernzielen
- Durchführung der geplanten Fördermaßnahmen
- Reflexion und Evaluation der Fördermaßnahmen im Hinblick auf das gesetzte Ziel / die gesetzten Ziele
- gegebenenfalls Anpassung der Fördermaßnahmen und Zielsetzungen
- erneute Diagnostik
- Transparenz der Ergebnisse und des Lernfortschrittes für Lernende und Eltern und gegebenenfalls weitere Lehrpersonen (kontinuierliche Kommunikation und Austausch)

Diese Schritte stellen gleichzeitig die Gelingensfaktoren für diesen Bereich dar.

ZEITPUNKTE UND ZIELSETZUNGEN DER DIAGNOSTIK

Daten aus diagnostischen Maßnahmen sind Grundlage für fundierte und sichere Entscheidungen an verschiedene Stationen in der Schülerbiographie von neu Zugewanderten. Für eine erfolgreiche Integration von schulunerfahrenen Schülerinnen und Schülern müssen sie deshalb an den jeweiligen Stationen wie dem Eintritt in die VKL/Fördermaßnahme, der Dauer der VKL/Fördermaßnahme und beim Übergang zuverlässig durchgeführt und dokumentiert werden:

ZEITPUNKT		ZIEL	MÖGLICHE SELBSTDIAGNOSTISCHE FRAGEN FÜR LERNFÖRDERGESPRÄCHE
vor der VKL / bei Eintritt in die VKL	Eingangs-diagnostik	zuweisungsdiagnostisch, formativ: – Sprachstand – Zuweisung zu einer Schulart, Klasse, Sprachfördermaßnahme, etc.	• Worin bin ich gut? Wie kann ich das für die Schule nutzen? • Was kann ich schon gut? • Was kann ich noch nicht so gut?
während der VKL (fortlaufend)	Förder-diagnostik	förderdiagnostisch, formativ: – prozessbegleitende Lernverlaufs-diagnostik – Auswahl der Fördermaßnahmen in zu fördernden Kompetenzbereichen	• Komme ich mit einem bestimmten sprachlichen Phänomen schon besser zurecht? • Welche Strategie hat mir besonders geholfen? • Wobei brauche ich noch Übung/Hilfe? • Was habe ich noch nicht verstanden? • Was würde ich gerne als nächstes in Angriff nehmen?
am Ende der VKL beim Übergang → in den Regel-unterricht → in eine andere Maßnahme (VABO) → in ein Praktikum u.Ä.	Übergangs-diagnostik	zuweisungsdiagnostisch, summativ: – Erfassung des Sprachstands und des – Leistungsstandes in versch. Bereichen – Entscheidung für Art und Ort der – Integration in den Regelunterricht oder eine andere Maßnahme	• Traue ich mir zu, am Regelunterricht teilzunehmen? • Was verspreche ich mir von der Teilnahme am Regelunterricht? • Wo habe ich große Fortschritte gemacht? • Kann ich mir beim Erschließen / beim Produzieren von Texten schon selbst helfen?
Anschlussförderung im / ergänzend zum Regelunterricht	Förder-diagnostik	förderdiagnostisch, formativ: – prozessbegleitende Lernverlaufs-diagnostik	• siehe oben während der VKL • Was muss ich noch lernen/üben, um im Regelunterricht noch erfolgreicher zu werden?

Abb. 4: Zeitpunkte der Diagnose

DIAGNOSEVERFAHREN

Die Durchführung einer Diagnose zum Kompetenzstand und -erwerb des Deutschen als Zweitsprache kann nur sinnvoll durchgeführt werden, wenn bei den Lernenden bereits zielsprachliche Kompetenzen vorhanden sind.

Ist dies der Fall, dann können Diagnoseinstrumente Aussagen über den Spracherwerbsstand und/oder den Spracherwerbsprozess bzw. -aneignungsprozess treffen. Für die Eingangsdiagnostik ist es wichtig, den Sprachstand zu einem bestimmten durchgeführten Zeitpunkt zu erheben (Aufnahmegespräch bzw. Eintritt in die Förderung). Für Schülerinnen und Schüler, die schulisch nicht sozialisiert bzw. nicht alphabetisiert sind, ist dies schwierig. Hier stehen zunächst weitere Bereiche wie die aus der Resilienzforschung stammenden Schutzfaktoren, die für eine erfolgreiche Bewältigung von herausfordernden Situationen wichtige Indikatoren darstellen, im Vordergrund. Diese sollten bei der Einschätzung der Leistungen der Lernenden auf jeden Fall miteinbezogen werden (siehe auch *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit,* Kapitel 4 Orientierungshilfen für den Übergang: Schutzfaktoren S. 52f) und im alltäglichen Umgang und im Unterricht mit den Kindern und Jugendlichen eine Rolle spielen (nicht nur beim Übergang).

Allgemein gehaltene diagnostische Leitfragen, die die Sprachbiographie sowie erste allgemeine Aspekte der einzelnen Lernbereiche in den Blick nehmen, können bereits zu Beginn zum Einsatz kommen, zunächst nur stichwortartig für einzelne Teilbereiche Anwendung finden und je nach Erwerbsverlauf/-prozess sukzessive detailliertere Aussagen liefern (z. B. Diagnostische Leitfrage von Knapp und Beobachtungsbogen Junk-Deppenmeier/Jeuk).

Erst wenn einzelne Kenntnisse in der Zweitsprache vorhanden sind, ist es sinnvoll, weitere Bereiche miteinzubeziehen und konkreter zu betrachten.

Für eine Förderdiagnostik bzw. Prozessdiagnostik, deren Ziel es ist zu dokumentieren, wie der Lernverlauf einer Schülerin / eines Schülers aussieht, kommen hauptsächlich prozessbeobachtende Verfahren zum Einsatz. Gleiches gilt für die Übergangsdiagnostik. Hier werden die vorhergehenden Diagnoseergebnisse miteinbezogen, um ein umfassendes Bild der Entwicklung zu erhalten und nicht nur eine Momentaufnahme abzubilden.
Folgende Verfahrenstypen sind je nach Zielsetzung der Diagnose und der Interpretation / dem Umgang mit den Ergebnissen (siehe Hürden überwinden Bezugsnormproblematik) für die verschiedenen Stationen geeignet:

VERFAHRENSTYP	CHARAKTERISTIK	BEISPIELE
Tests[7]	• standardisiert / Vergleichswerte • Durchführung ist stark gesteuert • meist werden nur Teilbereiche (Sprache) erfasst	ELFE 1-6
Screenings	• „Siebverfahren“ • stufenweise Durchführung • am Ende jeder Stufe Entscheidung über Zuweisung -> Fördermaßnahme/Schulform • lässt Aussagen darüber zu, ob grundsätzlich ein Förderbedarf besteht	Neu in Deutschland (ab Klasse 2) Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen (Schulanfänger) C-Test Lautleseprotokoll
Profilanalysen	• Grundlage: Sprachaufnahmen oder schriftliche Texte/Äußerungen • kriterienorientierte Auswertung • Auswertung meist sehr aufwändig	Profilanalyse nach Grießhaber 2P
Fehleranalysen	• Grundlage: schriftliche Texte oder mündliche Äußerungen (Aufnahme) • Analyse erfolgt nach bestimmten Schwerpunkten • Fehler identifizieren, beschreiben, erklären (Ursachen) -> Formulieren von Förderschwerpunkten	OLFA-Oldenburger Fehleranalyse (nur Orthographie) Beobachtungsraster Fix & Jeuk/Schäfer
Schätzverfahren	• Selbst- und Fremdeinschätzung mittels Fragebogen oder Interview	Portfolio -> Einschätzung des Lernstandes mit Hilfe einer Skala oder eines kurzen Fließtextes; Fragebogen
Beobachtungen	• Teilnehmend / nicht-teilnehmend; offen/verdeckt • meist kriterienorientiert	Strich- und Checklisten Diagnostische Leitfragen Niveaubeschreibungen DaZ Sek. I

Abb. 5: Überblick – Diagnostische Verfahrenstypen[8]

[7] *Gemeint sind hier nicht Tests, die als Klassenarbeiten erstellt werden, sondern standardisierte Verfahren.*

[8] *Die Literaturangaben zu den hier aufgeführten Verfahren sind im Literaturverzeichnis zu finden.*

Screenings

Der Begriff Screening bezeichnet zum einen mehrstufige Verfahren, bei denen am Ende jeder Stufe sowie nach Durchführung des Gesamtverfahrens eine Entscheidung über eine Zuweisung z. B. zu einer Fördermaßnahme oder einer Schulart erfolgen kann. Ein solches Verfahren stellt das Heft „Neu in Deutschland – Screening Verfahren – Sprachkenntnisse und Lernvoraussetzungen ermitteln“ dar.
Ebenso können Verfahren, die es ermöglichen darüber zu entscheiden, ob ein Förderbedarf besteht oder nicht, als Screening bezeichnet werden (vgl. Bauer/Spettmann 2008, S. 431). Ein solches Verfahren ist z. B. ein C-Test.

C-Test: Der C-Test (eine Variante des Cloze-Tests) stammt aus der Fremdsprachendidaktik und wurde für die Anwendung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache adaptiert[9]. Er ermöglicht die Erfassung der globalen Sprachkompetenz und lässt erste Aussagen darüber zu, ob ein Förderbedarf besteht oder nicht.

Das auch für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache normierte Verfahren bei Dürrstein und Jeuk (2015, 21ff.) versteht sich als Screening-Tool, das das spezifische, individuelle Profil nicht abbilden kann, sondern lediglich allgemein einen Förderbedarf feststellt.
Vorsicht: Die Durchführung dieses Verfahrens ist nur sinnvoll bei Schülerinnen und Schülern, die bereits Kenntnisse in der deutschen Sprache besitzen. Nicht alle C-Tests sind normiert. Lehrpersonen können sie auch selbst herstellen, um bestimmte Kompetenzbereiche zu überprüfen.

Profilanalysen

Potenzial & Perspektive (2P): 2P ist ein normiertes, computergestütztes Analyseinstrument, das unter anderem auch den „Lernstand Deutsch“ erfasst und nach dem GER einstuft. Es liegt gestaffelt nach Sprachniveaustufen A1, A2/B1 und B2/C1 vor. (https://plattform.2p-bw.de)

Normierte Verfahren wie 2P können durch ihre eindimensionale Zuordnung von Fragestellung und Antwort nur kleinere Ausschnitte des Sprachstandes in den einzelnen Kompetenzbereichen erfassen (z. B. zum Leseverstehen, zur Morphologie, etc.) und erlauben daher nur begrenzt Interpretationen sowohl für den Sprachaneignungsprozess als auch für Kompetenzen in ihrer gesamten Breite.

Sinnvoll und angemessen ist die Verwendung von „Lernstand Deutsch“ als erste Einschätzung für Lernende, die schon mit Deutschkenntnissen ankommen, und als wiederholte Sprachstandserhebung, um auch das Tempo des Lernfortschritts von A1 bis B2/C1 einschätzen zu können. Sie kann nur ein ergänzender Bestandteil der Dokumentation des Lernfortschritts sein, der am besten durch beobachtende Verfahren erreicht wird.

Profilanalyse nach Grießhaber (morphologisch-syntaktisch): Diese „basiert auf grundlegenden grammatischen Konstruktionsprinzipien der deutschen Sprache, die entsprechend der Komplexität in Sequenzen erworben werden“ (Grießhaber 2010, S. 147). Die sechs Profilstufen (Heilmann/Grießhaber 2012)

[9] *Das Tilgungsprinzip wurde gegenüber dem klassischen Tilgungsprinzip, welches in der Fremdsprachendidaktik bei erwachsenen Lernern zum Einsatz kommt, verändert, da es sich für Lernende in der Sekundarstufe I als zu schwierig erwies (vgl. Bauer/Spettmann 2008, S. 432).*

können somit Hinweise auf den Verlauf des Spracherwerbs geben. Es können sowohl bruchstückhafte Äußerungen als auch längere Texte entweder in mündlicher oder in schriftlicher Form analysiert werden. Ermittelt werden die syntaktischen Grundstrukturen der Äußerungen (vgl. Grießhaber 2010, S. 147 ff). Wenn Schülerinnen und Schüler diese Phasen bei genügend Sprachkontakt relativ schnell durchlaufen, ist das ein Hinweis auf Leistungsstärke hinsichtlich ihres Sprachlernens.

Sprachzertifizierungen

DSD / ÖSD / Goethe-Zertifikat oder ähnliche: Zertifizierende Instrumente wie das Deutsche Sprachdiplom (DSD) oder das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) sind für die Zielgruppe Lernende des Deutschen als Fremdsprache (DaF) gedacht und ermitteln dementsprechend eine Niveaustufe im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Zur Anwendung geeignet sind diese Verfahren für Schülerinnen und Schüler, die schon in ihren Herkunftsländern Deutsch als Fremdsprache gelernt haben.

Beobachtende Verfahren

Diagnostische Leitfragen (Knapp 1999): Diese sind relativ allgemein gehalten, nehmen aber dennoch die einzelnen Bereiche in den Blick. Geeignet sind sie für einen ersten Überblick. Um detailliertere Aussagen zum Förderbedarf in den einzelnen Bereichen zu erhalten, müssen weitere Verfahren hinzugezogen werden.

Kriteriengeleitete Sprachbeobachtungsbögen: Für die verschiedenen Kompetenzbereiche hält z. B. das „Praxismaterial Förderdiagnostik[10]“ (Junk-Deppenmeier/Jeuk 2015) mit den so genannten „Werkzeugen“ Beobachtungsbögen für die Bereiche Hören (Hörverstehen), Sprechen (mündliches Erzählen), Schreiben (schriftliches Erzählen) und Lesen (Leseverstehen) bereit. Die „Beobachtungsbögen zur Sprachbiografie“ (Junk-Deppenmeier 2015) können sowohl für die Eingangsdiagnostik als auch als Übergangsprotokoll genutzt werden und sukzessive ausgefüllt werden.

Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache: Diese stehen sowohl für die Primar- als auch die Sekundarstufe zur Verfügung. Sie geben die Möglichkeit, strukturiert, systematisch und unterrichtsbegleitend Kompetenzen und Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler zu beobachten und zu beschreiben. Das Ergebnis ist ein deskriptives Sprachprofil (für das Deutsche), das als Grundlage für die kooperative Planung und Realisierung von Maßnahmen zur sprachlichen Bildung dient (vgl. https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/niveaubeschreibungen-daz.html).
In den Niveaubeschreibungen für die Sekundarstufe I sind in sieben verschiedenen Kompetenzbereichen (Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben, Grammatik – mündlich und schriftlich – und Persönlichkeitsmerkmale) auf vier verschiedene Niveaustufen beschrieben. Auf einem Beobachtungsbogen kann für die verschiedenen Bereiche angekreuzt werden, welche Niveaustufe erreicht wurde. Es ist auch möglich, Zwischenstufen anzukreuzen, wenn eine Schülerin / ein Schüler eine niedrige Stufe bereits sicher beherrscht, aber auf der nächsten Stufe noch nicht sicher angekommen ist (vgl. Döll 2013, S. 12). Für die Primarstufe werden sechs Kompetenzbereiche beobachtet (siehe Sek I ohne Persönlichkeitsmerkale).

[10] Dieses ist 2015 an alle allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg verteilt worden.

Fehleranalysen

Das Verfahren einer Fehleranalyse (z. B. Analysebogen von Fix 2000) scheint zunächst defizitorientiert. Es identifiziert Fehler, die auf einer standardsprachlichen Norm fußen. Wichtig ist, dass die Ergebnisse auch auf Stärken und Entwicklungsschritte hin interpretiert werden und ergänzende Verfahren zum Einsatz kommen, die die einzelnen Bereiche genauer in den Blick nehmen.

Schätzverfahren zur Selbst- und Fremdeinschätzung

Interview / Lerngespräch: Ein Lerngespräch in ruhiger Atmosphäre (z. B. QUA-LiS NRW: Lern-Fördergespräch) findet zu geeigneten Zeitpunkten statt, z. B. dem Ende einer Förderphase zu einem Kompetenzbereich im Förderplan, in anstehenden Übergangssituationen (Teilintegration in ein Fach, vollständige Integration in den Regelunterricht, etc.) oder auch nach besonderen Ereignissen (Leistungsmessung, Planung von Präsentationen, etc.). Der Fokus liegt darauf, die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schülern über ihre Lernprozesse zu nutzen, um die Selbststeuerung anzuregen (-> Stärkung der Resilienzfaktoren).

Fragebogen: „Ich-kann"-Bögen zum Ausfüllen werden beispielsweise bereits in vielen Lehrbüchern angeboten. Diese können je nach Themengebiet und Schwerpunkt auch individuell erstellt und je nach Bedarf angepasst bzw. erweitert werden.

Bereits für Schülerinnen und Schüler, die wenig Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch haben, können Formen solcher Bögen ohne Schrift angeboten werden (farbliche Markierung, ankreuzen auf einer Skala, Verwendung von Piktogrammen etc.).

Sprachenportfolio

Ein Beispiel ist das Europäische Sprachenportfolio, welches sich auf die Niveaustufen des GER bezieht. Es setzt sich aus drei Teilen zusammen: dem Sprachenpass, der Sprachbiografie und dem Dossier. Es fungiert sowohl als Informationsinstrument als auch als Lernbegleiter und soll anschaulich, transparent und international vergleichbar über Sprachkenntnisse und interkulturelle Erfahrungen informieren sowie beim Sprachenlernen motivieren und helfen (vgl. Schneider, North, Koch 2001). Zielgruppe sind jugendliche und erwachsene Fremdsprachenlernerinnen und -lerner. Mittlerweile gibt es einige Sprachenportfolios, da diese je nach Land und Altersstufe stark variieren. Auch einige Verlage bieten Portfolios z. B. für den Fremdsprachenunterricht an.

Weiterführende Literatur:

- *Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik und Förderung leicht gemacht. Klett. Stuttgart.*
- *Hölscher, Petra (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen: Screening-Modell für Schulanfänger. Klett. Stuttgart.*
- *Hölscher, Petra (2005): Neu in Deutschland: Sprachkenntnisse und Lernvoraussetzungen ermitteln. Klett. Stuttgart.*
- *Junk-Deppenmeier, Alexandra / Jeuk, Stefan (2015): Praxismaterial Förderdiagnostik. Fillibach bei Klett. Stuttgart. (Hinweis: nur bedingt für nicht-alphabetisierte Schülerinnen und Schüler einsetzbar)*
- *Knapp, Werner (2001): Diagnostische Leitfragen. In: Praxis Grundschule 3/01, S. 4-6.*
- *Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2017): Mein Sprachenportfolio Deutsch als Zweitsprache — Handreichung: https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/DaZ_Portfolio/HR_DaZ_Web.pdf*

• *Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2017): Mein Sprachenportfolio. Deutsch als Zweitsprache. Das Lernen der Kinder begleiten. Online unter: https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/DaZ_Portfolio/DaZ-Portfolio_Web.pdf (Zielgruppe ist die Grundschule, allerdings sind einige Aspekte auch für ältere Lernende geeignet.)*
• *Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe (Klassen 3-4).*
• *Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.)(2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I (Klassen 5-10).*

WIE ERFOLGT DIE LEISTUNGSFESTSTELLUNG UND LEISTUNGSBEURTEILUNG/-BEWERTUNG?

Zunächst steht wie bereits ausgeführt die Feststellung der individuellen Leistungen im Vordergrund (Feststellung des Lernstands), um darauf aufbauend den Unterricht / die Förderung zu gestalten (formative Leistungsfeststellung), da eine Bewertung für Lernende in der VKL von Anfang an weniger motiviert und nicht zwingend notwendig ist. Es besteht die Möglichkeit, die Note auszusetzen:

Auszug aus der Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die *Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beru1ichen Schulen* in der Fassung vom 31.05.2017:

6.1 Bei Besuch der Vorbereitungsklasse:
„Schülerinnen und Schüler, die eine Vorbereitungsklasse an einer allgemein bildenden Schule besuchen, erhalten Halbjahresinformationen und Zeugnisse nach den für die jeweilige Klassenstufe und Schulart geltenden Vorgaben. Noten werden nur erteilt, sofern der Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler dies in Bezug auf die Bildungsziele beziehungsweise erreichten Kompetenzen zulässt. Eine verbale Beurteilung mit Ausführungen zu den erworbenen Kompetenzen unter anderem etwa im Sprechen, Schreiben, Lesen kann die Notengebung ergänzen oder ersetzen."

6.2 Bei erstmaligem Besuch der Regelklasse
„Bei dem erstmaligen Besuch der Regelklasse einer allgemein bildenden Schule nehmen die Schulen in der Leistungsbeurteilung auf die sprachlich bedingten Erschwernisse des Lernens bei Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen Rücksicht. Noten können durch eine Verbalbeurteilung ersetzt werden. Halbjahresinformationen und Zeugnissen kann eine Leistungsbeschreibung mit Hinweisen zur Lernentwicklung und einer Aussage (Verbalbeurteilung) über die mündliche und schriftliche Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit beigelegt werden.

Nicht ausreichende Leistungen im Fach Deutsch und den Fremdsprachen können bei der ersten und zweiten Versetzungsentscheidung außer Betracht bleiben."

Eine Bewertung der Leistung erfolgt zu Beginn ebenfalls innerhalb der individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten (verbale Rückmeldung, individuelle Bezugsnorm (siehe Bezugsnormproblematik)). Zur Beschreibung der Kompetenzen dient die sachliche Bezugsnorm[11] als Grundlage. Für die Leistungsfeststellung sind die Möglichkeiten und Verfahren, die bereits unter den vorangegangenen Ausführungen zur ressourcenorientierten Diagnostik genannt wurden, geeignet. Ausgehend von der jeweiligen Zielsetzung bzw. dem Umgang mit den Ergebnissen können einzelne Formate unterschiedliche Funktionen erfüllen. Wichtig ist, dass den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht wird, welche Zielsetzung (Feststellung des Lernstandes oder Beurteilung der Leistung) mit dem jeweiligen Verfahren / der jeweiligen Aufgabenstellung verbunden ist.
(Ausführlicheres zur formativen Leistungsbeurteilung siehe: Landesinstitut für Schulentwicklung (2018): Aufgaben als Schlüssel zur kognitiven Aktivierung – Grundlagen und Beispiele (NL-40), hier insbesondere Kapitel 9.)

Betrachtet werden müssen auch hier die Kompetenzen in den einzelnen Bereichen (sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Ebene):

- (Zu-)Hören
- Sprechen
- Lesen
- Schreiben

Und ebenso die querliegenden Bereiche:

- Wortschatz
- Grammatik (Sprachbewusstsein)

Und überfachliche Bereiche wie:

- Methodisches Lernen
- Soziales Lernen

Einbezogen in die Leistungsbeurteilung/-bewertung werden:

- Mündliche Mitarbeit/Beiträge (qualitativ/quantitativ): z. B. Beiträge im Klassengespräch, Vortrag selbst erarbeiteter Beiträge, Kurzreferate
- Präsentationen (mündlich/schriftlich)
- Schriftliche Lernerfolgskontrollen: z. B. Klassenarbeiten, Tests, individuelle Lernaufgaben, Arbeitsmappen, Lerntagebuch, Portfolio
- Arbeitsverhalten: z. B. Selbstständigkeit, Kooperation in Partner- oder Gruppenarbeiten, Erledigung von Aufgaben, Hausaufgaben, Beteiligung am / Mitgestalten des Unterricht(s)
- Berücksichtigung der Schutzfaktoren (siehe Orientierungshilfen aus *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*)

---

[11] *Sachliche Bezugsnorm:*
Hier werden Vorgaben wie Lernziele, Kompetenzen oder notwendige Punktzahlen für die Erreichung eines Niveaus zu Grunde gelegt. Ziel ist es zu erkennen, wie groß der Unterschied zwischen dem individuellen Niveau und dem erwarteten Niveau ist (vgl. Jäger 2000, S. 134f).

Auch kriteriale/kriterienorientierte Bezugsnorm:
Formulierung von Kriterien, die sich an vorgegebenen Lernzielen orientieren. Die Auswertung erfolgt an Hand dieser Kriterien. Als Ziel steht hier die Einschätzung der individuellen Voraussetzungen im Vordergrund, der Bezugspunkt ist somit der individuelle Lernfortschritt der Schülerin / des Schülers.

WIE WIRD DER INDIVIDUELLE LERNWEG DOKUMENTIERT?

- Förderplan
- Lerntagebuch
- Portfolio
- Schülerergebnisse (freie Texte, Tests, Klassenarbeiten ...) -> auch gesammelt im Portfolio
- Selbst- und Fremdeinschätzung -> kann auch Teil des Portfolios sein

Im Hinblick auf den Übergang können für die Dokumentation an dieser Stelle bereits die Kategorien des auf dem Internet-Fachportal Integration – Bildung – Migration zu findenden Übergangsbogens (siehe unter Kapitel 7: Der Übergang – Übergangsmanagement) **hinzugezogen werden.**

Auch die im Orientierungsrahmen *Deutsch im Kontext der Mehrsprachigkeit* zu findenden **Orientierungshilfen für den Übergang** (siehe unter Kapitel 7 – Der Übergang) können hier bereits zum Einsatz kommen.
Wichtig ist: Lernen benötigt Zeit und stellt einen längeren Prozess dar.

GELINGENSFAKTOREN

- Entscheidung für ein Modell der Integration, welches sich an die Gegebenheiten vor Ort und an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anpasst bzw. diese berücksichtigt
- Orientierung an den Prinzipien, Methoden und didaktischen Ansätzen der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache und Fremdsprache
- kontinuierliche Qualifizierung und Fortbildungen für Lehrpersonen
- aktuelle und fortlaufende Diagnostik des Sprach- und Lernstandes der Schülerinnen und Schüler
- Reflexion und Evaluation der Sprachfördermaßnahmen
- Regelmäßiger Austausch mit anderen (Arbeitskreise, Kollegium, GLK, Professionelle Lerngemeinschaft (PLG))
- Sprachförderbeauftrage/r oder -tandem/-team
- institutionalisierte Kommunikation: Schulleitung, VKL-Lehrkräfte, Regelklassenlehrkräfte, Sprachförderlehrkräfte/-personen
- Teamteaching/Tandemunterricht mit gemeinsamer Vorbereitungs- und Reflexionszeit
- Kontinuität in allen Bereichen

Übergreifendes Sprachförderkonzept bzw. Sprachbildungskonzept, mit festgelegten Ressourcen und Zeiten, um die Betreuung und den Unterricht sowie die dazugehörige Diagnostik zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

6. Kooperationen

ZUSTÄNDIGKEITEN AUSSERHALB DER SCHULE

Wichtige Voraussetzungen für das Erlernen einer Sprache und das Zurechtfinden und Ankommen in einer fremden Gesellschaft und Kultur sind soziale und sprachlich hochwertige Kontakte. Der Unterricht allein reicht hier meist nicht aus.

Notwendig ist, vielfältige Lerngelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler auch außerhalb des Unterrichts zu schaffen und sie (und ihre Familien) dazu zu motivieren, an Angeboten und Maßnahmen der Kommune und von Vereinen teilzunehmen. Dabei gilt es, die Gegebenheiten vor Ort zu betrachten, um die für die Schule passenden Angebote zu finden.

Die Schule nimmt hierbei die Rolle des Vermittlers ein und fungiert, wenn möglich, als Partner in einem Netzwerk, das die Schülerinnen und Schüler unterstützt.

Die Organisation außerschulischer Angebote fällt nicht unter die Zuständigkeit der Schule. Es ist allerdings im Sinne einer durchgängigen Förderung zielführend und sinnvoll, mit den Institutionen und Ansprechpartnern außerschulischer Maßnahmen zu kommunizieren und zu kooperieren, um so zu gewährleisten, dass einheitliche bzw. passende Zielsetzungen im Mittelpunkt stehen, (von der Schule) definierte Anforderungen erfüllt werden und so eine kontinuierliche und durchgängige Förderung gewährleistet ist.

UNTERSTÜTZUNG UND NETZWERKE – WO IST WAS?

Der Aufbau von Netzwerken auf unterschiedlichen Ebenen ist in verschiedenen Bereichen notwendig. Netzwerkarbeit (vgl. Salem/Dobutowitsch 2013) kann zwischen verschiedenen Institutionen und Personen stattfinden:

- zwischen Schulen mit dem Schwerpunkt der Förderung schulunerfahrener bzw. nicht sozialisierter und nichtalphabetisierter Schülerinnen und Schüler
- Schulen und Vereinen sowie Arbeitskreisen und Ehrenamtlichen, die die schulische Arbeit unterstützen
- Schule und Schulverwaltung

Tipps:

- NiKLAS – Netzwerk für interkulturelles Lernen und Arbeiten an Schulen (http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/partner-und-netzwerke/netzwerk-niklas)
- Stiftung Jugendhilfe (https://jugendhilfe-aktiv.de/)
- Stuttgarter Bildungspartnerschaft (https://www.stuttgart.de/bildungspartnerschaft)
- Lernförderung im Rahmen der Leistungen für Bildung und Teilhabe (https://familienportal.de/familienportal/familienleistungen/bildung-und-teilhabe).

KOOPERATION MIT ELTERN / ERZIEHUNGSBERECHTIGTEN

Wichtige Voraussetzung für eine zielführende und durchgängige Förderung ist die Kommunikation und Kooperation mit den Eltern/Vormündern der Lernenden. Ebenso wichtig wie das Wissen um häusliche und außerschulische Unterstützungsmöglichkeiten für ihre Kinder sind Informationen über das Schulsystem und dessen Anforderungen sowie Möglichkeiten der Partizipation.

Allerdings gestaltet sich diese Zusammenarbeit häufig schwierig, da neben fehlenden Informationen über das deutsche Schulsystem auch unterschiedliche Erwartungen und ein abweichendes Rollenverständnis sowie Verständigungsschwierigkeiten in der deutschen Sprache eine große Herausforderung darstellen. Daher muss zunächst geklärt werden, ...

- in welcher Form die Kommunikation mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten stattfinden kann (Prüfen, inwieweit die Eltern in der Lage sind, Informationen in der deutschen Sprache zu verstehen oder in welcher Situation das Hinzuziehen eines Dolmetschers / einer Dolmetscherin notwendig ist),
- welches Verständnis von Elternmitwirkung auf beiden Seiten (Schule/Lehrer und Eltern bzw. Schulsystem des Herkunftslandes) vorhanden ist und wie die Erwartungen aller Beteiligten sind,
- dass ein regelmäßiger Austausch über die schulische Entwicklung und Laufbahnmöglichkeiten für eine realistische Einschätzung auf beiden Seiten (Eltern/Erziehungsberechtigte/Vormünder und Schülerinnen und Schüler) förderlich ist,
- dass die Stärkung von Resilienzfaktoren im häuslichen Umfeld eine große Rolle spielt. So können die Kinder und Jugendlichen emotional ermutigt und unterstützt werden, wenn die besonderen Anforderungen und Angebote der Schule bekannt sind. Wichtige Voraussetzungen dafür sind z. B. ein eigener Arbeitsplatz und Zeit und Raum zum Erledigen von schulischen Aufgaben, aber auch zum Ausruhen/Ausgleich. Falls das häusliche Umfeld dies nicht bzw. noch nicht zur Verfügung stellen kann, dann kann zumindest die elterliche Einsicht in die Notwendigkeit eines Arbeitsplatzes in der Schule die Motivation der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen.

Elternmentoren aus Schulelternschaft

Unterstützung durch Dolmetscher und Personen, die Einblick in das Schulsystem und Abläufe im Schulalltag haben
z. B. Elternstiftung: www.elternstiftung.de/index.php?id=elternmentoren

KOOPERATION MIT DER SCHULSOZIALARBEIT, BERATUNGSLEHRKRÄFTEN UND SCHULPSYCHOLOGISCHER BERATUNGSSTELLE

Für die Arbeit mit schulisch nichtsozialisierten und nichtalphabetisierten Schülerinnen und Schülern ist eine Unterstützung im sozial-emotionalen Bereich von großer Bedeutung. Es bedarf sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrkraft der Unterstützung von Seiten der Schulsozialarbeit, der Beratungslehrkraft und gegebenenfalls auch der schulpsychologischen Beratungsstelle.

Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit

Wichtige Voraussetzungen für den Umgang miteinander und den Unterricht sind die Stärkung sozialer Kompetenzen und das Zurechtfinden in einer Gruppe.
Hierfür und auch für die psychologische Bewältigung von Übergangssituationen hält die Schulsozialarbeit vielfältige Angebote, die sowohl auf einzelne Kinder und Jugendliche als auch auf die ganze Gruppe ausgerichtet sind, bereit.
Diese müssen den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht und von den Lehrpersonen genutzt werden. Auch kooperative Spiele und das kooperative Lernen können durch Angebote der Schulsozialarbeit in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen angebahnt werden.

Ebenso sollten die Lernenden zur Nutzung der Angebote ermutigt werden, da sie diese Form der sozialen Unterstützung in der Regel aus ihren Herkunftsländern nicht kennen und einen Bedarf von sich aus nicht identifizieren.

Die Beziehung zur Schulsozialarbeit wird idealerweise schon in der Vorbereitungsklasse angelegt. Die Schulsozialarbeit ist für die Lernenden eine wertvolle und wichtige Anlaufstelle in der Schule, da diese für sie die Möglichkeit des neutralen Austausches mit einem Erwachsenen bietet, der unabhängig von einer Bewertung/Benotung ist und einen „anderen Blick" auf die Dinge hat. Die aktive Einbindung der Schulsozialarbeit in das Kompetenzteam ist sinnvoll.

Zusammenarbeit mit Beratungslehrkraft

Beratungslehrkräfte bieten Strategien für den besseren Umgang mit (Versagens-) Ängsten, beraten und unterstützen die Schülerinnen und Schüler (und deren Eltern) bei Problemen in der Bewältigung des Schulalltags und zeigen den Lernenden unterschiedliche Lernstrategien auf. Gerade bei der Übergangsbegleitung kommt diesen Unterstützungsangeboten eine besondere Rolle zu, da sich die betroffenen Lernenden und ihre Eltern mit ihren Ängsten häufig allein gelassen fühlen und diese gegenüber den Lehrpersonen nicht offen ansprechen wollen bzw. können.

Zusammenarbeit mit schulpsychologischer Beratungsstelle

Die Schulpsychologischen Beratungsstellen bieten Fortbildungen sowie Supervision für Lehrpersonen zum Umgang mit belasteten Kindern und Jugendlichen in der Schule an. Lehrkräfte können sich auch im Rahmen einer Einzelfallberatung zu dieser Thematik an die jeweils zuständige Schulpsychologische Beratungsstelle wenden.

In erster Linie leisten die schulpsychologischen Beratungsstellen eine Unterstützung der Lehrpersonen, in Einzelfällen/Ausnahmefällen kann eine Beratung von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern (unter bestimmten Voraussetzungen) in diesem Zusammenhang sinnvoll sein. Die schulpsychologische Beratungsstelle bietet keine Therapie an. In diesem Fall werden die betroffenen Personen an andere Stellen verwiesen.

UNTERSTÜTZUNG DER LERNENDEN

Sommerschulen

In den letzten beiden Sommerferienwochen werden an verschiedenen Standorten in Baden-Württemberg Sommerschulen für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf von Klasse 3/4 und ab Klasse 7 angeboten. „Die Sommerschulen in Baden-Württemberg fördern Schülerinnen und Schüler durch ein einwöchiges Bildungsangebot während der Sommerferien in Deutsch sowie in den Fächern Mathematik und Englisch. Ein am Erleben orientiertes qualifiziertes Rahmenprogramm ergänzt das Konzept" (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2017, *Sommerschulen in Baden-Württemberg – Leitfaden,* S.8).
Zusammen mit einem Kooperationspartner können Schulen einen Antrag stellen.
„Die Kooperationspartner setzen sich für ein Rahmenprogramm zur Abrundung des schulischen Angebots ein und tragen somit wesentlich zur Lernmotivation bei. Erlebnisorientierte Elemente sollen die projektartigen Bildungsangebote außerhalb der Schule ergänzen. Den Kindern sollen insbesondere überfachliche, soziale, personale und methodische Kompetenzen vermittelt und Freude am gemeinsamen Lernen gefördert werden" (http://www.sommerschulen-bw.de/,Lde/Startseite).

KooBO-Z

„Die *Kooperative Berufsorientierung für neu Zugewanderte* (KooBO-Z) ist ein Angebot für Schülerinnen und Schüler im Alter von 10-20 Jahren in VKL- oder VABO-Klassen. In einer Gruppe setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren Kompetenzen im Zusammenhang mit der Berufsorientierung auseinander. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der praktischen Arbeit. Die Schülerinnen und Schüler lernen die Bildungs- und Ausbildungswege in Deutschland kennen und erhalten Einblicke in die Berufswelt durch Betriebsbesichtigungen oder Hilfestellung bei Bewerbungen für Praktika.“ (https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Fluechtlingsintegration)
Gemeinsam mit einem außerschulischen Kooperationspartner arbeiten die Schülerinnen und Schüler an einer Lösung eines realen beruflichen Problems. Ziel ist, dass am Ende ein Produkt, eine Lösung oder eine Präsentation stehen. (https://www.km-bw.de/koobo/Startseite)

GELINGENSFAKTOREN

- Kontinuität (Strukturen, Personen)
- Zeit und Raum für (sprachliches) Lernen
- Kooperation und Rücksprache zwischen VKL-Lehrkraft und zusätzlicher Förderlehrkraft bzw. Ansprechpartner im außerschulischen Bereich
- Vernetzung der einzelnen Institutionen untereinander
- Einbindung der Eltern/Erziehungsberechtigten (wo möglich)

7. Übergang

Die Zielsetzungen der Maßnahmen für schulisch nichtsozialisierte und nichtalphabetisierte Schülerinnen und Schüler wurden zu Beginn der Empfehlungen formuliert.
Die Lernenden werden nach dem Besuch der Vorbereitungsklasse in eine ihrem Alter oder ihren Fähigkeiten entsprechende Regeklasse bzw. VAB/VABO aufgenommen.
Um diesen Übergang zu gestalten, bedarf es einer strukturierten Vorbereitung und einer engen Begleitung.
Grundsätzliches zum Übergang aus einer Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse ist nachzulesen unter *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit,* Kapitel 4: Rechtliches (z. B. Dauer und Verbleib in VKL; Noten) ist nachzulesen unter: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vwv/verwaltungsvorschrift.pdf

ÜBERGANGSDIAGNOSTIK

Wie erfolgt die Entscheidung für den Übergang?
Die bisherigen Ausführungen der vorliegenden Publikation machen deutlich, dass eine Entscheidung für den Übergang der Schülerinnen und Schüler nicht alleine auf sprachlichen und fachlichen Kompetenzen basieren kann. Zu fragen ist, welche Bereiche in die Entscheidung miteinbezogen werden und wie der Übergang gestaltet wird.
Umfangreiche Hilfestellungen für pädagogische Übergangsgespräche und zur Einschätzung, ob die Lernende / der Lernende für den Übergang bereit ist, sind im Orientierungsrahmen *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungsklassen* (Kapitel 4) formuliert und dort nachzulesen.
Grundsätzlich ist eine Entscheidung für den Übergang immer individuell unter Einbezug der vielfältigen Einflussfaktoren zu treffen.

Müssen die Kriterien von denen „der anderen" abweichen? Wichtig ist, dass der Übergang als Prozess angesehen wird. Er kann nicht von heute auf morgen erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler benötigen Zeit, um sich auf die neue Situation einstellen zu können. Die Lernenden müssen vor allem mental, aber auch sprachlich in der Lage sein, sich den Anforderungen der Regelklasse zu stellen. Es bedarf eines gewissen sprachlichen Grundrepertoires, um dem Unterricht in der Regelklasse folgen zu können. Wichtiger, gerade bei Schülerinnen und Schülern, die vor einem Besuch der VKL schulisch nichtsozialisiert und nichtalphabetisiert waren, ist, dass sie es sich zutrauen und auch von den Lehrpersonen zugetraut bekommen, am Regelunterricht teilzunehmen. Genauso wichtig ist, dass für die Einschätzung der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler der individuelle Fortschritt im Vordergrund steht und der Vergleich mit anderen oder der sachlichen Norm damit in Bezug gesetzt wird (siehe Bezugsnormproblematik). Der Prozess des Übergangs muss durch Gespräche und Reflexionen begleitet werden (siehe Kapitel 4 in *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*) und die Lernenden müssen im Weiteren durch eine nachgehende Förderung/Anschlussförderung unterstützt werden.
Die Übergangsdiagnostik berücksichtigt drei Bereiche:

<table>
<tr><th>INDIVIDUELLE ÜBERGANGSFAKTOREN</th><th colspan="2">SCHULISCHE ÜBERGANGSFAKTOREN</th></tr>
<tr><th></th><th>VORBEREITUNGSKLASSE</th><th>REGELUNTERRICHT</th></tr>
<tr><td>Leistungsfähigkeit und -bereitschaft / schulische Vorerfahrungen / Resilienzfaktoren</td><td colspan="2">institutionelle Einheit oder Verschiedenheit von Vorbereitungsklasse und Regelunterricht, in den integriert wird</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Sprachstand / Sprachlernerfahrung / fachlicher und methodischer Lernstand, die für die Teilintegration in bestimmte Fächer oder für die vollständige Integration notwendig sind</td><td rowspan="3">Umfang, Art und Qualität der Vorbereitung auf den Regelunterricht in der Vorbereitungsklasse</td><td>Schulart, Jahrgangsstufe und Anforderungen in den einzelnen Fächern</td></tr>
<tr><td>Umfang, Art und Qualität der additiven Anschlussförderung je nach Ressourcen und Konzept</td></tr>
<tr><td rowspan="2">fachlicher Lernstand / Vorkenntnisse, die für die Integration in bestimmte Fächer notwendig sind</td><td>Umfang, Art und Qualität der integrierten Förderung im sprachsensiblen Fachunterricht</td></tr>
<tr><td></td></tr>
</table>

Abb. 6: Individuelle und schulische Übergangsfaktoren

Aus der Übersicht wird deutlich, dass an dieser diagnostischen Station mehr als nur der Sprachstand erhoben werden muss. Resilienzfaktoren sowie fachliche und methodische Kompetenzen der Lernenden müssen für den Übergang in den Regelunterricht ebenfalls beachtet werden. Dabei spielt auch eine Rolle, wie das Förderangebot nach dem Übergang von der Schule gestaltet wird (s. u. Kapitel „Anschlussförderung“). Im Einzelfall kann es sinnvoll sein, die Schülerinnen und Schüler in einen durch Fördermaßnahmen gut begleiteten Regelunterricht zu integrieren, auch wenn es noch sprachliche Hürden gibt, der wertvolle Entwicklungs- und Motivationsschub durch den Regelunterricht jedoch sinnvoll genutzt werden soll.

Eine umfangreiche Orientierungshilfe für pädagogische Übergangsgespräche und relevante schulische Kompetenzen und Fragestellungen bietet der Orientierungsrahmen VKL, *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*.

Für die Erhebung der für die Übergangsdiagnostik relevanten Kompetenzen werden folgende Materialien und Maßstäbe herangezogen:

- Resilienzfaktoren
- Sprachstands- und Sprachentwicklungsdokumentation
  - o orientiert am Basisniveau des Curriculums, gegebenenfalls in Einzelfällen auch am Aufbauniveau des Curriculums
  - o orientiert an den fachsprachlichen und methodischen Anforderungen der jeweiligen Jahrgangsstufe, die im Austausch mit den Fachlehrkräften deutlich werden
- fachliche und methodische Lernstandsdokumentationen
  - o orientiert an den jeweiligen Bildungsplänen
  - o orientiert an den fachsprachlichen und methodischen Anforderungen der jeweiligen Jahrgangsstufe, die im Austausch mit den Fachlehrkräften deutlich werden.

Geeignete Verfahren bzw. Methoden für Übergangsentscheidungen

Der Orientierungsrahmen *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungsklassen* bietet für den Übergang Orientierungshilfen in den folgenden Bereichen (siehe *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungsklassen,* Kapitel 4):

- Basiskompetenzen Schulbesuch
- Lern- und Arbeitsverhalten
- Kontext Alltagssprache
- Kontext Bildungssprache
- Resilienzfaktoren/Schutzfaktoren

Weitere Möglichkeiten für eine Diagnose/Feststellung des Lern- und Sprachstandes wurden unter Kapitel 5 „Diagnostik", bereits ausführlich dargestellt. Weitere Informationen über diese und weitere Verfahren sind zu finden in bzw. unter:

- Landesinstitut für Schulentwicklung (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule, Kapitel 4 (Publikation steht als kostenloser Download zur Verfügung)
- Gutachten zu Verfahren der Sprachstandserhebung an GS (https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/VwV_DaZ_Sprachstand_2.pdf)
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2016): Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I. Stuttgart. Kapitel 6.
- Gutachten zu Verfahren der Sprachstandserhebung an der Sek I (https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/VwV_DaZ_Sek1_Junk.pdf)
- Schnieders/Komor (2007): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: Ehlich et al.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BMBF. Berlin, Bonn. S. 261-342

ÜBERGANGSMANAGEMENT

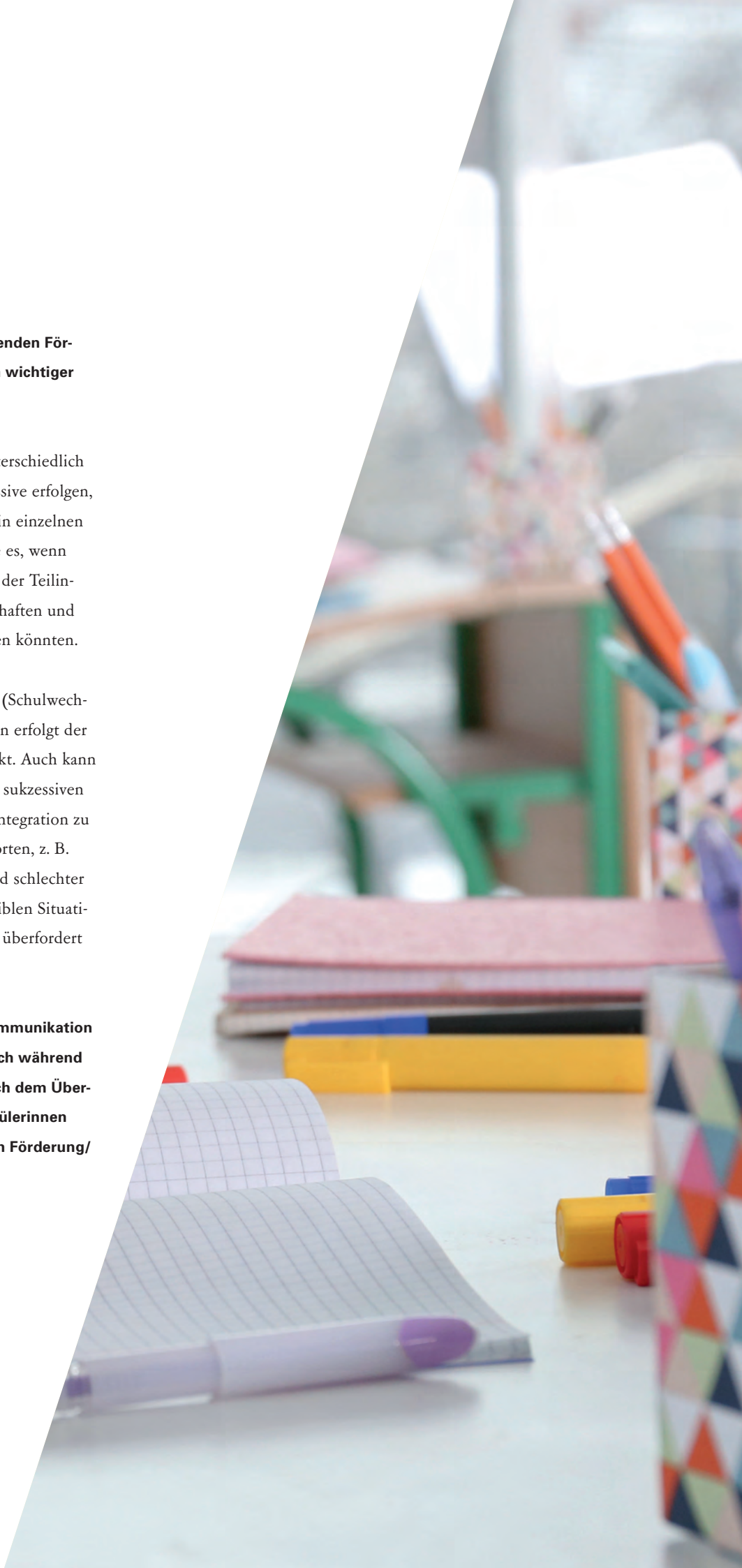
Beim Übergang in eine Regelklasse sind sowohl ein regelmäßiger Austausch sowie eine enge und regelmäßige Kooperation zwischen VKL- und Regelklassenlehrkraft notwendig. Bereits in Kapitel 3 wurde erläutert, welche Organisationsformen von VKL möglich sind. Je nach gewähltem Modell der Integration und nach den Voraussetzungen der Schülerin / des Schülers sieht die Entscheidung für ein Modell des Übergangs unterschiedlich aus. Dies ist bei einem Übergang, der an derselben Schule stattfindet, einfacher zu handhaben, als bei einem Wechsel in eine andere Schule. In beiden Fällen ist eine Kooperation notwendig, diese gestaltet sich aufgrund der Erreichbarkeit der verschiedenen Personengruppen jedoch unterschiedlich. Elementar sind in beiden Fällen die Informationsweitergabe und die Begleitung der Lernenden.
Wichtige Informationen zu den Voraussetzungen, der Entwicklung und dem Lernstand der Lernenden sollten schriftlich fixiert werden. Geeignet sind hier Übergabeprotokolle, die Informationen zu verschiedenen Aspekten enthalten
Tipp: Übergabeprotokolle im Fachportal „Integration – Bildung – Migration" -> Übergänge

Das Vorhandensein einer nachgehenden Förderung/Anschlussförderung ist ein wichtiger Faktor für den Übergang

Ein Übergang in die Regeklasse kann unterschiedlich aussehen. Wenn möglich, sollte er sukzessive erfolgen, d. h. zunächst sollte eine Teilintegration in einzelnen Stunden bzw. Fächern erfolgen. Gut wäre es, wenn die Kinder und Jugendlichen bereits vor der Teilintegration in bestehende Arbeitsgemeinschaften und Angebote der Klasse eingebunden werden könnten.

Ist dies aufgrund verschiedener Faktoren (Schulwechsel / Schulortwechsel) nicht möglich, dann erfolgt der Übergang zu einem festgelegten Zeitpunkt. Auch kann es in Einzelfällen sinnvoll sein, von einer sukzessiven Teilintegration abzusehen und eine Vollintegration zu einem bestimmten Zeitpunkt zu befürworten, z. B. wenn die Schülerin / der Schüler aufgrund schlechter Vorerfahrungen mit der offenen und flexiblen Situation des sukzessiven Übergangs emotional überfordert wäre.

Wichtig ist in beiden Fällen die Kommunikation aller Beteiligten im Vorfeld und auch während und gegebenenfalls einige Zeit nach dem Übergang sowie die Betreuung der Schülerinnen und Schüler in einer nachgehenden Förderung/Anschlussförderung.



8. Anschlussförderung

WAS KOMMT NACH DER VKL?

Ziel ist ein an alle Schülerinnen und Schüler gerichtetes Sprachbildungskonzept. Dieses soll stabile Strukturen auch über die Integrationsphase hinaus schaffen und allen Lernenden eine individuelle Förderung zukommen lassen.

Eine unterstützende (Sprach-) Förderung ist für die Lernenden unerlässlich. Dazu zählt die Kontinuität der Förderung über die Vorbereitungsklasse hinaus, wenn die Kinder und Jugendlichen bereits in die Regelklasse integriert sind.

Schulen haben die Möglichkeit, für die Dauer eines Jahres die Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichen Ressourcen zu fördern und eine Anschlussförderung einzurichten.

Dies ist notwendig, da

- der Unterricht der Vorbereitungsklasse nicht auf die vielen möglichen individuellen Anschlusssituationen an den Regelunterricht vorbereiten kann;
- präzisere individuelle Förderbedarfe bezüglich der fach- und bildungssprachlichen Anforderungen erst beim Besuch des Regelunterrichts entstehen und in dessen Kontext bearbeitet werden müssen;
- es aus lernpsychologischen und sozialen Gründen vorrangiges Ziel ist, die Lernenden so schnell wie möglich in den Regelunterricht zu integrieren. Die dortigen authentischen, unmittelbaren unterrichtlichen Lernanlässe bewirken einen großen und fachlich zielführenden Lernzuwachs. Die höhere Kontaktzeit mit den Regelschülerinnen und -schülern führt auch im ungeregelten Spracherwerb außerhalb des Unterrichts zu Fortschritten. Diese Phase ist seitens der Lernenden mit umfangreichen Anforderungen und sehr großen Anstrengungen verbunden, die zielgerichtet begleitet und professionell unterstützt werden müssen;
- manche neu eingewanderten Lernenden zwar aufgrund ausreichender sprachlicher und fachlicher Vorkenntnisse ohne den Besuch einer Vorbereitungsklasse integriert werden können, sie aber dennoch an die Anforderungen des für sie neuen Bildungssystems fachsprachlich und lerntechnisch herangeführt werden müssen;
- eine individuelle Anschlussförderung innerhalb des Fachunterrichts im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts aus unterschiedlichen Gründen in vielen Fällen noch nicht flächendeckend möglich ist.

Diese Anschlussförderung wird in einer eigenen Publikation aufgegriffen. Die Broschüre *Anschlussförderung nach der Vorbereitungsklasse. Empfehlungen für additive, nachgehende Sprachförderangebote zur Integration in den Regelunterricht* nimmt diesen Förderbedarf hauptsächlich durch Zusatzangebote in den Blick.

Dies ist notwendig, um den vielen Schulen Hilfestellung anzubieten, die keine eigene Förderung durch VKL im Haus haben. Sie nehmen Lernende aus Vorbereitungsklassen anderer Schulen oder ohne vorherige sprachliche Förderung auf und haben die Aufgabe, ihnen den Anschluss an den Regelunterricht durch geeignete Sprachförderung zu ermöglichen.

Auch wenn sich die Empfehlungen für die Anschlussförderung auf alle allgemein bildenden Schularten mit Lernenden aller Leistungsprofile beziehen, sind sie als Fortsetzung der hier vorliegenden Empfehlungen als Orientierungshilfe bei der weitergehenden Konzepterstellung geeignet.

Für Lernende, die mit geringen bis keinen schuli-

schen Vorerfahrungen und ohne Alphabetisierung in eine Vorbereitungsklasse kommen und bei denen der Wechsel in eine Regelklasse erfolgt, obwohl aus verschiedenen Gründen unter Umständen noch (erhöhter) Förderbedarf in einigen Bereichen besteht, bleiben in der Anschlussförderung für organisatorische und didaktische Entscheidungen folgende Leitgedanken wichtig:

- Förderung gemäß ihres individuellen Leistungsstandes und ihrer individuellen Leistungsentwicklung
- Wahrnehmung und Wertschätzung ihrer individuellen Fortschritte
- Förderung ihrer Selbstwirksamkeit und der Selbststeuerung des Lernens durch Strategien und Selbstreflexion
- Rücksicht auf ihre individuelle Belastbarkeit
- Weitere intensive Betreuung und Beratung durch niederschwellige Angebote (Beratungslehrkräfte, Schulpsychologen und Zusammenarbeit mit außerschulischen Beratungsstellen)
- Beratung (auch der Eltern) zum Thema Berufsorientierung

9. Literatur

Apeltauer, Ernst (2008): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 239-252.

Auernheimer, Georg (2016): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. WBG. Darmstadt.

Bauer, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie (2008): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 430-441.

Beese, Melanie / Benholz, Claudia / Chlosta, Christoph / Gürsoy, Erkan / Hinrichs, Beatrix / Niederhaus, Constanze / Oleschko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern. Langenscheidt. München.

Belke, Gerlind (2007a): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.

Dobutowitsch, Friederike et al. (2013): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 2. Qualitätsmerkmale für Sprachbildungsnetzwerke. Waxmann. Münster.

Dürrstein, Birgitt / Jeuk, Stefan (2015): Werkzeug 2: C-Test als Screening. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra / Jeuk, Stefan (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Fillibach bei Klett. Stuttgart. S. 21-30.

Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2009²): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. BMBF. Bonn, Berlin.

Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Universitätsverlag Rhein-Ruhr. Duisburg.

Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.02.2019)

Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik und Förderung leicht gemacht. Klett. Stuttgart.

Jeuk, Stefan (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Kohlhammer. Stuttgart.

Junk-Deppenmeier, Alexandra; Jeuk, Stefan (Hrsg.) (2015): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Fillibach bei Klett. Stuttgart

Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Athenäums Studienbuch Linguistik. Frankfurt a. Main.

Kniffka, Gabriele (2017): Scaffolding – Möglichkeiten im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaele (Hrsg): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 221-237.

Komor, Anna; Reich, Hans H. (2009): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Bd. 29/1. BMBF. Bonn, Berlin. S. 49-61.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I. Stuttgart.

Luchtenberg, Sigrid (2008): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 107-117.

Maier, Uwe (2014): Formative Leistungsdiagnostik in der Sekundarstufe – Grundlegende Fragen, domänenspezifische Verfahren und empirische Befunde. In: Hasselhorn, Marcus / Schneider, Wolfgang / Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Lernverlaufsdiagnostik. Hogrefe. Göttingen.

Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Narr Francke Attempo. Tübingen. S. 48-54.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2017): Sommerschulen in Baden-Württemberg – Leitfaden. Online unter: http://www.sommerschulen-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/sommerschulen-bw/KM_Leitfaden2017_Sommerschule_180109.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.05.19

Oomen-Welke, Ingelore (2008): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 479- 492.

Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule – Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Waxmann. Münster.

Salem, Tanja et al. (Hrsg.) (2013): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele. Waxmann. Münster.

Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch – Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht. Bildungsverlag 1. Troisdorf.

Schmölzer-Eibinger, Sabine / Dorner, Magdalena / Langer, Elisabeth / Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Fillibach bei Klett. Stuttgart.

Schneider, Günther / North, Brian / Koch, Leo (2001): Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene. Berner Lehrmittel-Medienverlag. Bern.

Schnieders, Guido; Komor, Anna (2007): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: Ehlich u.a. BMBF Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BMBF. Bonn, Berlin. S. 261-342.

Siemes, Anne (2008): Diagnoseverfahren. In: Kliemann, Sabine (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern in der Sekundarstufe I- Schülerkompetenzen erkennen, unterstützen und ausbauen. Cornelsen-Scriptor. Berlin. S. 12- 21.

Ulrich, Winfried (2011): Begriffsklärungen. Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. In: Pohl, Inge; Ulrich, Winfried (Hrsg.): Wortschatzarbeit. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 29-45.

Vygotskij, Lew Semjonowitsch (1934/2002): Denken und Sprechen. Beltz. Weinheim.

Weber, Peter (2018): Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Köln.

ERWÄHNTE/AUFGELISTETE VERFAHREN

Dürrstein, Brigitte; Jeuk, Stefan (2015): Werkzeug 2: C-Test als Screening. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra; Jeuk, Stefan (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Fillibach bei Klett. Stuttgart. S. 21-30.

Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik und Förderung leicht gemacht. Klett. Stuttgart.

Hölscher, Petra (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen: Screening-Modell für Schulanfänger. Klett. Stuttgart.

Hölscher, Petra (2005): Neu in Deutschland: Sprachkenntnisse und Lernvoraussetzungen ermitteln. Klett. Stuttgart

Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim (2013): Schriftsprache erwerben. Beobachtungsraster für fortgeschrittenes Schreiben. Cornelsen Scriptor. Berlin.

Knapp, Werner (2001): Diagnostische Leitfragen. In: Praxis Grundschule 3/01, S. 4-6.

Fix, Martin; Melenk, Hartmut (2000): Schreiben zu Texten- Schreiben zu Bildimpulsen. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): Gemeinsam den schulischen Anfang gestalten. Stuttgart.

Lenhard, Wolfgang; Schneider, Wolfgang (2006): ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Hogrefe. Göttingen.

Projekt KomPass (QUA-LiS NRW: Modul 4 : Diagnostik) https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/kompass/materialkoffer/modul-4/modul-4-diagnostische-hinweise-und-beobachtungsmoeglichkeiten.html (zuletzt abgerufen am 21.05.2019)

Reich, Hans H. / Roth, Hans-J. (2004): HAVAS 5. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen. Behörde für Bildung und Sport. Hamburg.(Durchführung nur nach vorheriger Fortbildung)

Rösch, Heidi (Hrsg.)(2003): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung – Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Aufnahmebogen zur Erfassung des Sprachgebrauchs im Alltag. Schroedel. Braunschweig.

Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. 101 Praktische Vorschläge. Bildungsverlag 1. Troisdorf.

Thomé, Günther; Thomé Dorothea (2017): OLFA 3-9. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9.

Thomé, Günther; Thomé Dorothea (2019): OLFA 1-2. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1-2.

Trägerkonsortium BiSS (Hrsg.) (2016): Handreichung – Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen. Lautleseprotokoll. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln. S. 22.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR:

Belke, Gerlind (2007b): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.

Belke, Gerlind (2007a): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Textkommentar. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.

Belke, Gerlind (2011): „Generatives Schreiben“ als Grundlage interkultureller Bildung. Online unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf (zuletzt aufgerufen am 13.02.2019)

Decker-Ernst, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.

Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Heinemann. Portsmouth, NH.

Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness. Online unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.02.2019)

Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik und Förderung leicht gemacht. Klett. Stuttgart.

Hölscher, Petra (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen: Screening-Modell für Schulanfänger. Klett. Stuttgart.

Hölscher, Petra (2005): Neu in Deutschland: Sprachkenntnisse und Lernvoraussetzungen ermitteln. Klett. Stuttgart.

Jeuk, Stefan (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Kohlhammer. Stuttgart.

Junk-Deppenmeier, Alexandra / Jeuk, Stefan (2015): Praxismaterial Förderdiagnostik. Fillibach bei Klett. Stuttgart.

Knapp, Werner (2001): Diagnostische Leitfragen. In: Praxis Grundschule 3/01, S. 4- 6.

Knapp, Werner (2008): Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 133- 148.

Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. Online unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.02.2019)

Kniffka, Gabriele (2017): Scaffolding – Möglichkeiten im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena / Kuchenreuther, Michaele (Hrsg): Grundlagen der Sprachdidaktik. Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 221-237).

Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2009²): Individuelle Förderung in der SekundarstufeI und II. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2012): Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe II. Hamburg. Online unter: https://li.hamburg.de/contentblob/3861102/a5ab13f2bafc923db677dbfadbc27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf (zuletzt aufgerufen am 06.05.2019)

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2016): Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I.

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2016): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule.

Luchtenberg, Sigrid (2008): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 107-117.

Massumi, Mona et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen, Hrsg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Köln. (bietet einen bundesweiten Überblick)

Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2017): Mein Sprachenportfolio. Deutsch als Zweitsprache – Das Lernen begleiten. Online unter: https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/DaZ_Portfolio/DaZ-Portfolio_Web.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg: Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Curriculum.

Morgenthau, Lena (2003): Was ist offener Unterricht? Wochenplan & Freie Arbeit organisieren. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr.

Oomen-Welke, Ingelore (2008): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 479-492.

Paradies, Liane / Sorrentino, Wencke / Greving, Johannes (2009): 99 Tipps – Individuelles Fördern. Cornelsen Scriptor. Berlin.

Quehl, Thomas / Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule – Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Waxmann. Münster.

Rösch, Heidi (Hrsg.)(2005): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen zur Sprachförderung: Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig.

Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe (Klassen 3-4).

Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.)(2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I (Klassen 5-10).

Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. 101 Praktische Vorschläge. Bildungsverlag 1. Troisdorf.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Fillibach bei Klett. Stuttgart

Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut Johannes (2013): Schulsprache und sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Charlotte / Hövelbrinks, Britta (Hrsg.) (2013): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Beltz Juventa. Weinheim. S. 212-233.

Trägerkonsortium BiSS (Hrsg.) (2017): Handreichung – Projektplanung im Kontext sprachlicher Bildung. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln.

Weber, Peter (2018): Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Köln.

IMPRESSUM

Herausgeber:
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Postfach 10 34 42, 70029 Stuttgart,
Fax 0711 279-2838
oeffentlichkeitsarbeit@km.kv.bwl.de
www.km-bw.de, www.twitter.com|km_bw

Autorinnen und Autoren:
Dr. Alexandra Junk-Deppenmeier, Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), Stuttgart
Angelika Scherb, Mali-Gemeinschaftsschule, Biberach

Schaubilder:
Nicole Stein

Redaktion (verantwortlich):
Philipp Steinle,
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg

Lektorat:
Barbara Elias, Stuttgart

Gestaltung:
P.ART Design, Stuttgart (www.part-design.de)

Fotos:
Adobe Stock

November 2019

GUTE **BILDUNG**
Beste Aussichten
Baden-Württemberg

Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT