



FÜR SCHULLEITUNGEN

FÜR LEHRKRÄFTE

Sprachförderangebote für neu zugewanderte Kinder in der Grundschule

Empfehlungen für den Ausbau eines Sprachförderkonzepts

GUTE BILDUNG
Beste Aussichten
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

1. EINLEITUNG	4
Verwendung der Empfehlungen	4
2. AUSGANGSSITUATION	6
Zielgruppe	6
Zielsetzungen	6
Hürden überwinden	6
– Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb	
– Resilienzfaktoren/Schutzfaktoren	7
– Erwerb des Deutschen als Zweitsprache	7
– Alltagssprache – Bildungssprache / BICS & CALP	8
– Bezugsnormproblem	9
– Ziele der Regelklasse	9
– Interkulturelle Unterschiede	10
– Haltung und Wertschätzung	10
Gelingensfaktoren	11
3. STRUKTURELLE RESSOURCEN UND KONZEPTE	12
Schulorganisatorische Modelle	12
4. SCHULENTWICKLUNG – SPRACHFÖRDERKONZEPT	14
Zuständigkeiten innerhalb der Schule – Team in der Schule	15
Zuständigkeiten außerhalb der Schule – außerschulische Partner	15
– Unterstützung und Netzwerke – Wo ist was?	16
– Unterstützung der Lernenden	16
Gelingensfaktoren	18
5. DIAGNOSTIK – WIESO, WAS, WIE?	20
Wieso und wozu braucht es eine Diagnostik?	20
– Wo soll es hingehen?	21
– Was soll diagnostiziert werden?	21
– Möglichkeiten der Diagnose	28
Was passiert mit den Ergebnissen? / Umgang mit Diagnoseergebnissen	32
Gelingensfaktoren	34
6. WAS KOMMT NACH DER DIAGNOSTIK? –	
DIE (SICH ANSCHLIEßENDE) FÖRDERUNG / DER UNTERRICHT	36
Ansätze der Sprachförderung	37
Methoden	41
Möglichkeiten der Förderung in den einzelnen Lernbereichen	44
– Hören/Hörverstehen – Zuhören	44
– Sprechen	46
– Lesen/Leseverstehen	47
– Schreiben	50
7. LITERATUR	52
IMPRESSUM	58

1. Einleitung

Die vorliegende Broschüre *Sprachförderangebote für neu zugewanderte Kinder in der Grundschule. Empfehlungen für den Ausbau eines Sprachförderkonzepts* wurde 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). Die einzelnen Produkte stehen für sich selbst. Sie sind jedoch aufeinander abgestimmt und in Ergänzung zu einander zu sehen und auch zu lesen.

VERWENDUNG DER EMPFEHLUNGEN

Die vorliegenden Empfehlungen bieten Schulen und Lehrpersonen eine **Orientierung** bei der Entwicklung eines **nachhaltigen Konzeptes zur Sprachförderung/ Sprachbildung und Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Grundschule**.

Sie tragen zu einer **Sensibilisierung** für Bedürfnisse, Voraussetzungen und Thematiken im Hinblick auf Sprachförderung/Sprachbildung bei.

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 von Maßnahmen 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.

Entstanden sind die Empfehlungen in Abstimmung zu weiteren Unterstützungsmaterialien und -maßnahmen rund um das Thema VKL und Sprachförderung, die bereits existieren. Diese sind:

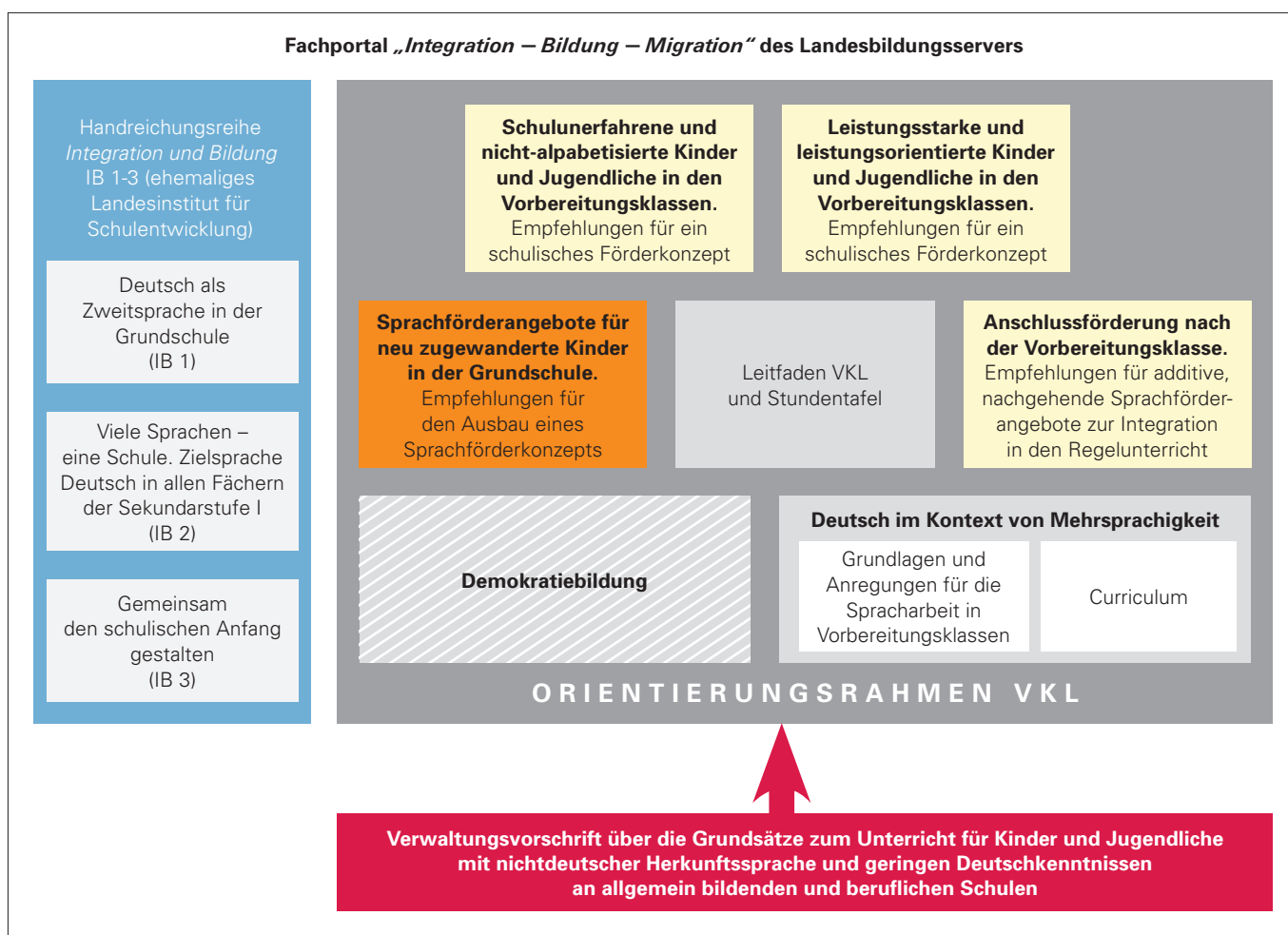


Abb. 1: Die Empfehlungen im Kontext des Orientierungsrahmens VKL und weiterer Publikationen auf dem Fachportal Integration – Bildung – Migration (www.Integration-Bildung-Migration-bw.de)

2. Ausgangssituation

ZIELGRUPPE

Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler, die neu zugewandert sind und in der Regel zum ersten Mal bzw. seit kurzem eine deutsche Grundschule besuchen. In den meisten Fällen reichen deren Kenntnisse und Fähigkeiten in der deutschen Sprache nicht aus, um am Regelunterricht erfolgreich teilzunehmen.

ZIELSETZUNGEN

- Förderung des individuellen sprachlichen Lernens entlang der Erwerbsstufen, aufbauend auf einer individuellen Diagnose des Sprachstandes / der Lernausgangslage unter Berücksichtigung der möglichen Einflussfaktoren
- Einbezug der individuellen Kompetenzen/ Fähigkeiten in der Erstsprache / den Erstsprachen
- Befähigung zur erfolgreichen Teilnahme am Regelunterricht
- Anbahnung und Ausbau bildungssprachlicher und methodischer Kompetenzen
- Vorbereitung auf das Lernen im Fachunterricht der Grundschule
- Raum zum Lernen: Schaffung vielfältiger Lerngelegenheiten und -zugänge
- Berücksichtigung und Stärkung der Schutzfaktoren

HÜRDEN ÜBERWINDEN

Der Spracherwerb der Kinder ist bei Eintritt in die Schule nicht abgeschlossen. Er verläuft nicht einheitlich, weist sowohl in der Dauer als auch im Verlauf individuelle Unterschiede auf und unterliegt zahlreichen Einflüssen.

Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Die Arbeit mit, 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.

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 zu nehmen 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.

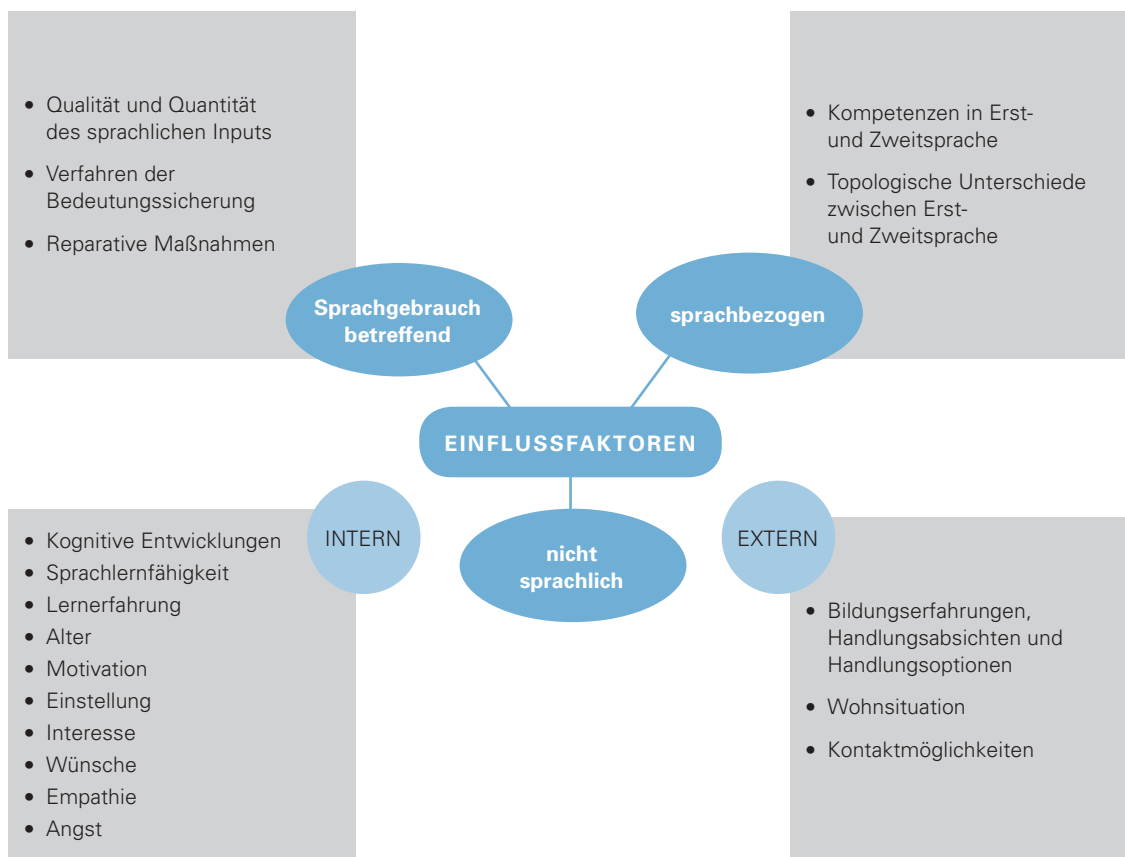


Abb. 2: Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Resilienzfaktoren / Schutzfaktoren

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: *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Grundlagen und Anregungen*, Kapitel 1 und Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2014): Handreichung „Mehrebenenkonzept zur Förderung von Lebenskompetenz und Resilienz“. Stuttgart.

Erwerb des Deutschen als Zweitsprache

Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache läuft in vielen Bereichen gleich/ähnlich dem in der Erstsprache. Allerdings gibt es auch Bereiche, in denen sich der Erwerb unterscheidet (siehe hierzu auch *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*, Kapitel 2).

Besonders in den Blick zu nehmen sind bestimmte Bereiche der Grammatik, wie die Morphologie (Wortbildung) und der Syntax (Satzbildung).

Auch können Bereiche wie

- der Gebrauch der Präpositionen (Bedeutung und Anwendung, Genus und Kasusmarkierung, Wechselpräpositionen),
- die Deklination von Nomen und Pronomen,
- Formenbestand unregelmäßiger Verben,
- trennbare Verben,
- Pluralbildung und Pluralkonkordanz (acht Variationen im Deutschen),
- Genus und Genuskonkordanz

Schwierigkeiten bereiten (vgl. Rösch 2003, S. 29f).

Beeinflusst wird der Erwerb von den zuvor ausgeführten vielfältigen Einflussfaktoren. Als Bezugsnorm für den Verlauf der Sprachaneignung im einsprachigen Erwerb gilt die Entwicklung aufgrund des Alters. Zwar werden Zeitfenster formuliert, in denen eine Entwicklung stattfinden kann, individuelle Erwerbs- und Entwicklungsverläufe werden aber nicht hinreichend berücksichtigt. Gerade bei Kindern, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben, spielen aber genau diese eine erhebliche Rolle.

Weiterführende Literatur

Beobachtungsbogen für die Sprachförderung im Hinblick auf die Stolpersteine der deutschen Sprache. In: Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung – Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Schroedel. Braunschweig.

Alltagssprache – Bildungssprache /

BICS & CALP

Häufig verfügen Kinder über gute mündlich-kommunikative Kompetenzen und können so an der Unterrichtskommunikation ohne größere Probleme teilnehmen. Schwierigkeiten in der Kommunikation können durch Gestik und Mimik oder auch durch das Vermeiden bestimmter Thematiken ausgeglichen werden. Erst wenn die Unterrichtskommunikation und der Unterrichtsinhalt stärker auf konzeptionell schriftlichen Kenntnissen aufbauen, fallen diese „verdeckten Sprachschwierigkeiten“ (Knapp 1999) auf.

Die Diskrepanz zwischen der Beherrschung der grundlegenden kommunikativen Fähigkeiten (BICS Basic Interpersonal Communicative Skills), welche vorrangig in Alltagssituationen zum Tragen kommen und der kognitiv-akademischen Fähigkeiten (CALP Cognitive Academic Language Proficiency¹), die durch Schriftlichkeit gekennzeichnet ist, wird auch im Zusammenhang mit den Begrifflichkeiten der Alltags- und Bildungssprache thematisiert (weitere Ausführungen zu dieser Thematik sind nachzulesen unter: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache#Lernziel_Bildungssprache). Die kommunikativen Fähigkeiten werden von den Schülerinnen und Schülern relativ schnell in der Interaktion im Alltag erworben, das bildungssprachliche Register dagegen wird fast ausschließlich in der Schule und im Zusammenhang mit fachlichen Inhalten erworben. Gekennzeichnet ist dies durch komplexere Satzstrukturen, zunehmend abstraktere Begriffe und eine höhere Informationsdichte (vgl. Rösch 2011).

¹ Das Konzept BICS und CALP geht zurück auf Cummins 2000.

Im Unterricht sollte daher von Anfang an die Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen eine Rolle spielen.

Weiterführende Literatur

- Ziel: *Bildungssprache*. http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache#Lernziel_Bildungssprache
- Jeuk, Stefan (2017): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart. Kohlhammer.
- Knapp, Werner (1999): *Verdeckte Sprachschwierigkeiten*. In: *Grundschule* Heft 5. S. 30-34.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters*. Clevedon.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Akademie Verlag. Berlin.

Bezugsnormproblem

Das Einordnen und Messen der Leistungen und insbesondere der sprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schülern basierend auf Annahmen einer altersgerechten Entwicklung ist schwierig, da aufgrund der zuvor beschriebenen Einflussfaktoren **diese als Bezugsnorm nicht hinreichend ist**. Berücksichtigt werden muss auch, welche Fähigkeiten bei einem Kind nach beispielsweise zwei Lernjahren oder acht Kontaktmonaten mit der deutschen Sprache erwartet werden können und nicht nur, was mit einem bestimmten Alter zu erwarten ist (vgl. Ehlich/Bredel/

Reich 2009, S. 28f). Bei der Planung und Durchführung von Unterricht sowie der Erfassung und der Dokumentation von Lernausgangslagen und -fortschritten ist zu berücksichtigen, dass die Erwartungen, die von der Lehrperson an das jeweilige Kind gestellt wurden, unter Umständen nicht dem entsprechen, was vom Kind geleistet werden kann. Dessen muss sich die Lehrperson bewusst sein und ihre Erwartungen, Beobachtungen und Einschätzungen evtl. überdenken sowie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler dahin gehend einordnen und interpretieren. Ebenso muss dies bei der Auswahl und dem Einsatz von Verfahren zur Erhebung des Leistungs- und Sprachstandes mit berücksichtigt werden (weiter Ausführungen hierzu unter Kapitel 4, Diagnose).

Ziele der Regelklasse

Die in der Regelklasse **erwarteten Kompetenzen, basierend auf dem jeweiligen Bildungsplan, spiegeln in der Regel die Kompetenzen/Erwartungen wider, die auf einer altersentsprechenden und ungestörten Entwicklung beruhen**. Es ist nach den zuvor gemachten Ausführungen klar, dass die für die Regelklasse geltenden Ziele lediglich ein Teil der Grundlage für die **Einschätzung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler sein kann**. Es bedarf einer Einschätzung des Lernstandes unter Berücksichtigung der möglichen Einflussfaktoren und der (individuellen) Erwerbsverläufe sowie der sogenannten Schutzfaktoren wie z. B. Selbstwahrnehmung, Problemlösefähigkeit und Sozialkompetenz.

Interkulturelle Unterschiede

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 möglicherweise vorherrschenden Konflikte unter Umständen 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 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.

Im Fokus dabei steht die Einzigartigkeit des einzelnen Kindes oder Jugendlichen mit seiner/ihrer Biografie, 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 bestehen darin, dass sie von der gesamten Schulgemeinschaft in ihren Bemühungen gesehen, anerkannt und wert geschätzt 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 2013);
- 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 sowie 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.

**Ressourcenorientierte (Förder-) Diagnostik
unter Einbezug möglicher Einflussfaktoren
und Stärkung der Schutzfaktoren**

GELINGENSAKTOREN

- Erfassen der Lernausgangslage
- Betrachtung der einzelnen Kompetenzbereiche
- Berücksichtigung möglicher Einflussfaktoren
- Berücksichtigung der (individuellen) Erwerbsverläufe
- Betrachtung der Sprachbiografie
- Berücksichtigung der Kompetenzen in der Erstsprache
- Schaffung vielfältiger Lernsituationen
- Wertschätzende Haltung
- Stärkung der Resilienzfaktoren/Schutzfaktoren
- Zuverlässige Strukturen und Ansprechpartner
- „Lernen über den Unterricht hinaus“:
Schaffen von außerunterrichtlichen
Lerngelegenheiten



3. Strukturelle Ressourcen und Konzepte

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.

SCHULORGANISATORISCHE MODELLE

Für die Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen gibt es bundesweit unterschiedliche

Modelle, unterschieden wird grundsätzlich zwischen dem **submersiven² Modell**, bei dem die Schülerinnen und Schüler ab dem ersten Schultag eine Regelklasse ohne spezifische Deutschförderung besuchen, und dem **parallelen Modell**, bei dem die Kinder und Jugendlichen von Beginn an in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet werden (vgl. Massumi 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, S. 43ff.).

Übertragen auf diese Typologie können nach Decker-Ernst 2017 für Baden-Württemberg folgende Organisationsmodelle als vorhanden beschrieben werden:

SCHULORGANISATORISCHE MODELLE – ÜBERSICHT BADEN-WÜRTTEMBERG

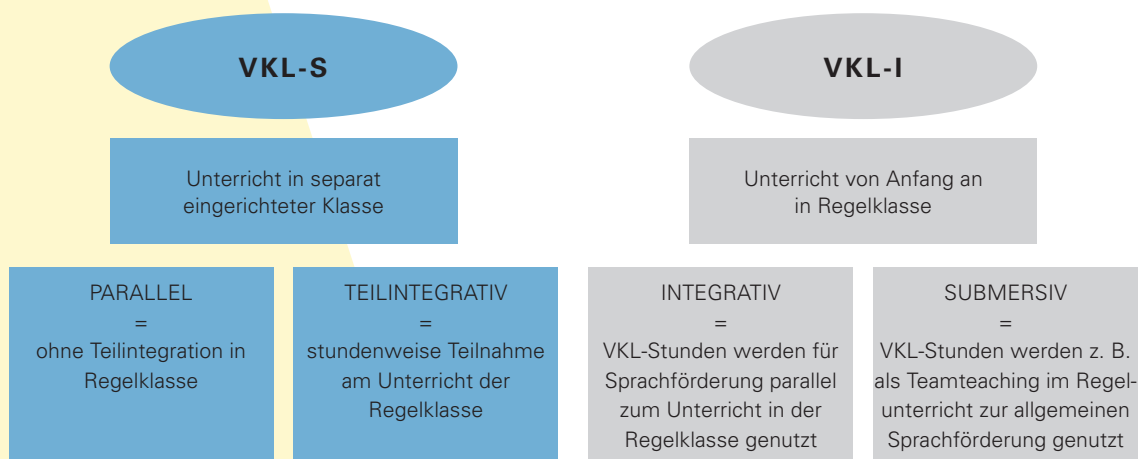


Abb. 3: Schulorganisatorische Modelle in Baden-Württemberg in Anlehnung an Decker-Ernst 2017

² Submersion = Programm mit dem Ziel der Einsprachigkeit in der Zweitsprache. Wenige Kinder und Jugendliche mit einer Erstsprache, die einen niedrigen Status hat, nehmen an einem Unterricht teil, der in einer Sprache mit hohem Status erfolgt. Meist sind dort wenige Kinder und Jugendliche native speakers und die Lehrperson spricht und versteht die Erstsprache der Kinder und Jugendlichen nicht. Submersion bedeutet „Untertauchen“, auch „sink or swim programs“, in der skandinavischen Literatur auch „dränknings-program“, also Ertränkungsprogramme (vgl. Belke 2003, S. 10).



Diese Unterscheidung stellt eine formale Struktur dar; in der Praxis kommen diese nicht als homogene Typen vor, es gibt immer auch Überschneidungen und Mischformen.

Das Team der Schule entscheidet darüber, welche Organisationsform mit den Voraussetzungen der Lernenden, den Gegebenheiten und Ressourcen (personell und zeitlich) vor Ort vereinbar ist.



Grundsätzlich können Schulen über ihre jeweilige Schulaufsichtsbehörde Stunden für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderbedarf beantragen:

Seit dem Schuljahr 2019/20 besteht die Möglichkeit, bis zu 4 Stunden (zweijähriges Förderangebot / je Sprachförderkurs) zusätzlich für die Sprachförderung zu beantragen (konkretere Ausführungen sind zu finden in: Verwaltungsvorschrift „*Eigenständigkeit der Schulen und Unterrichtsorganisation im Schuljahr 2019/20*“).

Wichtig ist, dass die Strukturen und Zuständigkeiten nachhaltig im Schulkonzept verankert sind.

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/Sprachförderung 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/Sprachförderung)? Wer entscheidet?
- Ist die 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 und durch wen?
- Wer unterrichtet in der VKL?
- Wo liegen die Schwerpunkte dieser Person(en) (Qualifikation/Zuständigkeiten)?
- Wie wird der Lernstand/Sprachstand der Lernenden erhoben und dokumentiert?

4. Schulentwicklung – Sprachförderkonzept

Zentral für ein gutes und sicheres Zurechtfinden und Mitarbeiten sowie eine erfolgreiche Förderung der Schülerinnen und Schüler 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/ Sprachförderung 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 Lehrperson getragen werden, die **Aufgaben sind in der Schulgemeinschaft** zu verankern und werden von allen am Schulleben Beteiligten mitgetragen.

Die Arbeit mit den Kindern umfasst weit mehr als das, was Unterricht leisten kann. Idealerweise setzt sich das Team aus Personen zusammen, die aus unterschiedlichen Bereichen kommen (Lehrperson der Schule mit Schwerpunkt Sprachförderung; Schulsozialarbeit). Hierbei ist die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern 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.

▶ **Ernennung einer/eines Sprachförderbeauftragten / Einrichten eines Sprachförderteams**

▶ **Erstellen eines Sprachförderkonzeptes/ Sprachbildungskonzeptes**

Weiterführende Literatur:

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



ZUSTÄNDIGKEITEN INNERHALB DER SCHULE

– TEAM IN DER SCHULE

- Entwicklung und Weiterentwicklung des Sprachförder- bzw. Sprachbildungskonzeptes
- Professionalisierung des Kollegiums
- Qualitätssicherung: Zuteilung der Kolleginnen und Kollegen zu Aufgaben und Maßnahmen vorrangig nach ihrer Expertise
- Organisation und Verwaltung (stundenplanbezogen)
 - o der Schülerinnen und Schüler,
 - o von Unterstützungsmaßnahmen und -materialien bezogen auf die VKL-Schülerinnen und Schüler (Förderunterricht/-maßnahmen, Hausaufgabenbetreuung, Schülermentorinnen und -mentoren, ggf. außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen, Formulare, etc.),
 - o Information des Kollegiums über Stundenplan, Zuordnung der Lernenden zu versch. Maßnahmen und zu außerunterrichtlichen Veranstaltungen, etc.
- Kommunikation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten (Aufnahmegespräch, Information auch über die Möglichkeiten der Förderung, Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern, Elternpartizipation, etc.)
- Diagnostik (Eingangsdiagnostik, Förder- bzw. Prozessdiagnostik/Lernverlaufsdiagnostik, Übergangsdagnostik)
- Leitung des pädagogischen Austauschs
- Dokumentation der Lernfortschritte
- Deutschunterricht in der Vorbereitungsklasse
- Methodisches Lernen in der Vorbereitungsklasse
- Fachunterrichtliche Bausteine in der Vorbereitungsklasse
- Projektorganisation
- Kontakt zu außerschulischen Partnern

ZUSTÄNDIGKEITEN AUSSERHALB DER SCHULE

– AUSSERSCHULISCHE PARTNER

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 und deren Familien 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 und eine **durchgängige Förderung, die die von der Schule gesetzten Anforderungen erfüllt, gewährleistet ist.**

Unterstützung und Netzwerke – Wo ist was?

Der Aufbau von Netzwerken auf unterschiedlichen Ebenen ist in verschiedenen Bereichen notwendig. Netzwerkarbeit (vgl. Salem 2013, Dobutowitsch) 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
- 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>).

Am Schulamt Ludwigsburg unterstützt die Projektstelle Sprachförderung Grundschule Lehrkräfte und ehrenamtliche Sprachhelferinnen und Sprachhelfer im Landkreis. Im Ankerplatz Sprache beispielsweise können ehrenamtliche Sprachförderpatinnen und Sprachförderpaten, VKL-Lehrkräfte und alle Interessierten sich zu Fragen zum Thema Sprachförderung beraten und in Material einführen lassen sowie Material ausleihen. Auch wird in einem Projekt die Entwicklung eines schulübergreifenden landesweiten Netzwerks

zum Austausch für Schulen, Lehrpersonen und weitere in die Sprachförderung eingebundene Personen und Institutionen unterstützt. (Weitere Informationen zu den einzelnen Projekten unter: http://schulamt-ludwigsburg.de/Lde/Startseite/Foerdern+_Beraten/Sprachfoerderung+_Projektstelle_)

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>)

Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten

(Elternpartizipation): Wichtige Voraussetzung für eine zielführende und durchgängige Förderung ist die Kommunikation und Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten 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 Verständnisschwierigkeiten in der deutschen Sprache große Herausforderungen darstellen. Daher muss zunächst geklärt werden:

- welches Verständnis von Elternmitwirkung auf beiden Seiten (Schule/Lehrperson 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 und Lehrperson) 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 und ebenso zum Ausruhen bzw. Ausgleich. Falls das häusliche Umfeld dies nicht bzw. noch nicht zur Verfügung stellen kann, ist es wichtig, dass die Schule diese Möglichkeiten bietet und so die Einsicht in die Notwendigkeit schafft.

Wichtig ist, dass die Eltern/Erziehungsberechtigten von Anfang an in die Kommunikation und die Arbeit der Schule einbezogen werden und nicht erst bei auftretenden Schwierigkeiten. Voraussetzung dafür ist eine wertschätzende Haltung und Kommunikation sowie Transparenz der Erwartungen.

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, Eltern in die verschiedenen Bereiche des Schullebens miteinzubeziehen: Elterncafés, Feste, Projekte etc.

Elternmentoren aus Schulelternschaft

Elternstiftung: <https://www.elternstiftung.de/index.php?id=elternmentoren>

Unterstützung durch Dolmetscher und Personen, die Einblick in das Schulsystem und damit verbundene Erwartungen (Rechte und Pflichten) haben

Viele Städte und Landkreise bieten mittlerweile die Möglichkeit, ehrenamtliche Dolmetscher und Dolmetscherinnen bei Bedarf zu Gesprächen hinzuzuziehen, hier einige Beispiele:

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

Die Kosten werden für Schulen meist (von der Stadt / dem Landkreis) übernommen.

GELINGENSAKTOREN

- Entscheidung für ein Modell der Integration, welches an die Gegebenheiten vor Ort, die Ressourcen und die Lernenden angepasst ist
- Ein übergreifendes Sprachförder- bzw. Sprachbildungskonzept, in das VKL bzw. die gewählte Form der Sprachförderung fest integriert ist
- Ernennung eines Sprachförderteams
- Verteilung der Aufgaben und Zuständigkeiten
- Eine wertschätzende Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern/ Erziehungsberechtigten sowie den Lehrpersonen der VKL
- Fortlaufende Diagnostik des individuellen Lern-/ Sprachstandes und der individuellen Lernfortschritte unter Einsatz verschiedener Diagnoseverfahren
- Reflexion und Evaluation der durchgeführten (Sprach-)förderung
- Institutionalisierte Austausch zwischen den verantwortlichen Personen und beteiligten Institutionen sowie mit den Lernenden und deren Eltern/Erziehungsberechtigten
- Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen und Partnern



5. Diagnostik – wieso, was, wie?

WIESO UND WOZU BRAUCHT ES EINE DIAGNOSTIK?

Die Lernenden kommen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in eine Klasse. Aufgabe der Lehrperson ist es, alle diese individuellen Voraussetzungen zu kennen und zu berücksichtigen, um den Unterricht auf diese abzustimmen.

Als grundlegend für eine gelingende Sprachförderung gilt die Diagnostik. Diese dient der Ermittlung des individuellen Lernstandes und der individuellen Lernfortschritte. Als Grundlage für Förderentscheidungen ist ein systematischer Einsatz verschiedener Diagnoseverfahren 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 Fördermaßnahmen

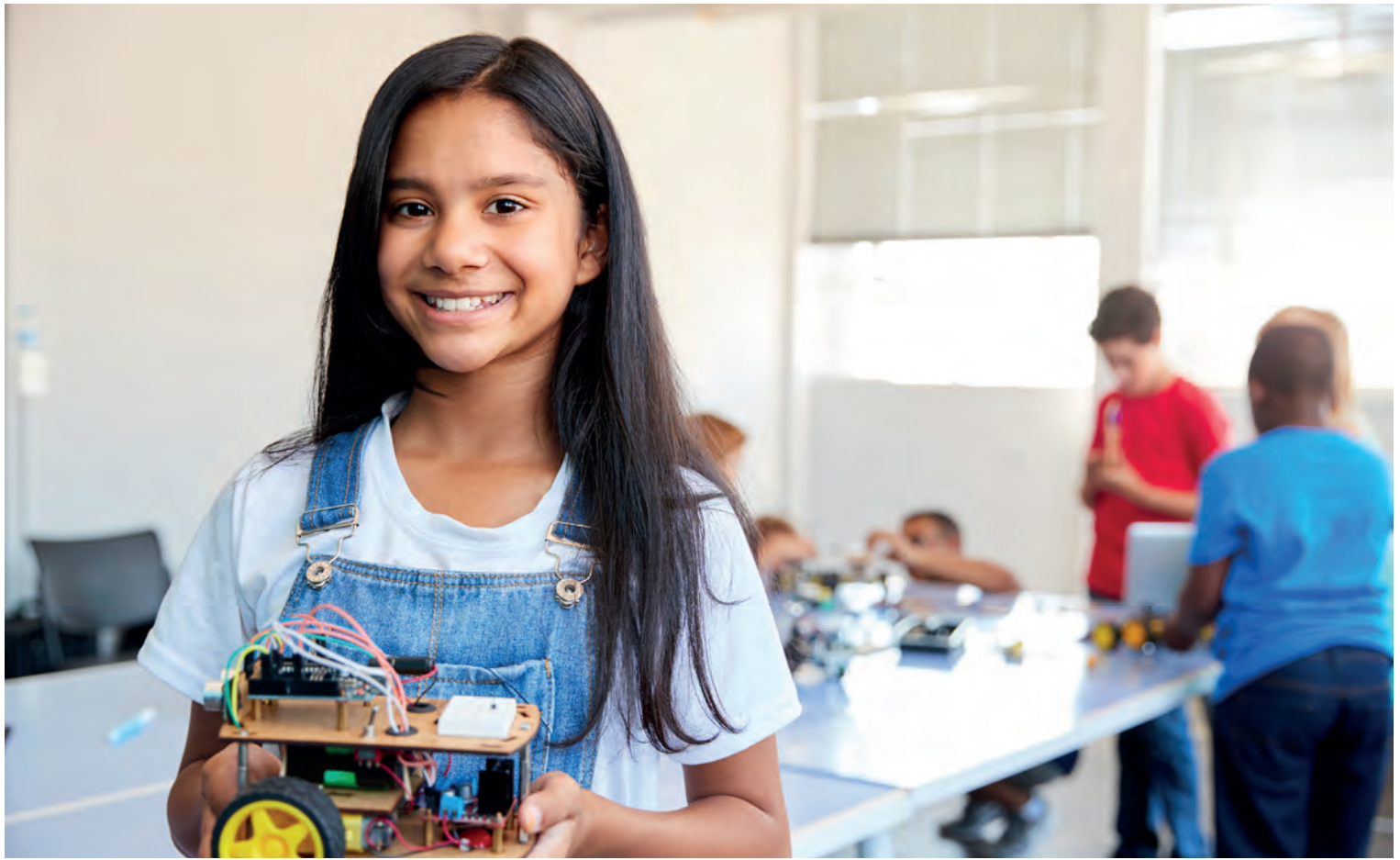
Abb. 4: Fragen der Diagnose



Wo soll es hingehen?

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 sprachli- chen 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	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	• s. o. während der VKL • Was muss ich noch lernen/üben, um im Regelunterricht noch erfolgreicher zu werden?

Abb. 5: Zeitpunkte und Zielsetzungen der Diagnose



Was soll diagnostiziert werden?

Bevor entschieden wird, womit eine Diagnose durchgeführt werden soll, muss feststehen, was diagnostiziert werden soll. Um zu entscheiden, ob überhaupt und in welchen Bereichen Sprachförderbedarf besteht, muss der Sprachstand einer Schülerin/ eines Schülers genauer betrachtet werden.

Diese Arbeitsdefinition zeigt bereits, wie komplex und veränderbar das Konstrukt Sprachstand ist. Auch Ehlich beschreibt für kompetentes Handeln in einer Sprache die Aneignung und Entfaltung einer Reihe von Einzelfähigkeiten als notwendig und benennt Basisqualifikationen (vgl. Ehlich et al. 2009, S. 18ff und Jeuk 2010, S. 54ff):



Dazu ist ein kurzer Exkurs in die Sprachwissenschaft notwendig:

Bredel 2007 formuliert Sprachstand als „eine eigenaktiv aufgebaute Varietät zum Erhebungszeitpunkt [...], [die] einerseits [...] aus sicheren und festen (korrekten und nicht korrekten) Strukturen; andererseits aus spezifischen (korrekten / nicht korrekten) Strategien zur Gewinnung neuen Wissens [besteht] (vgl. Bredel 2007, S. 97f).

Strukturen und Strategien [...] beziehen sich auf verschiedene sprachliche Teilqualifikationen. Diese sind nicht unabhängig voneinander; sie werden einander entwickelt und können jederzeit zum Gegenstand von Umbauprozessen werden[...]“ (vgl. Bredel 2007, S. 97f).

- Phonische Qualifikation (phonetisch-phonologische Qualifikation)
- Pragmatische und diskursive Qualifikationen
- Semantische Qualifikation
- Morphosyntaktische Qualifikation
- Literale Qualifikation

Diese Qualifikationen haben jeweils eine rezeptive und eine produktive Ebene. In der Regel entwickeln sich die rezeptiven Fähigkeiten zuerst. Die Qualifikationen fächern sich miteinander auf und bedingen sich gegenseitig, sie sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, da sie sich teilweise überschneiden (daher auch als Qualifikationsfächer bezeichnet). Die Entwicklung ist unterschiedlich und hängt von verschiedenen Einflussfaktoren ab.

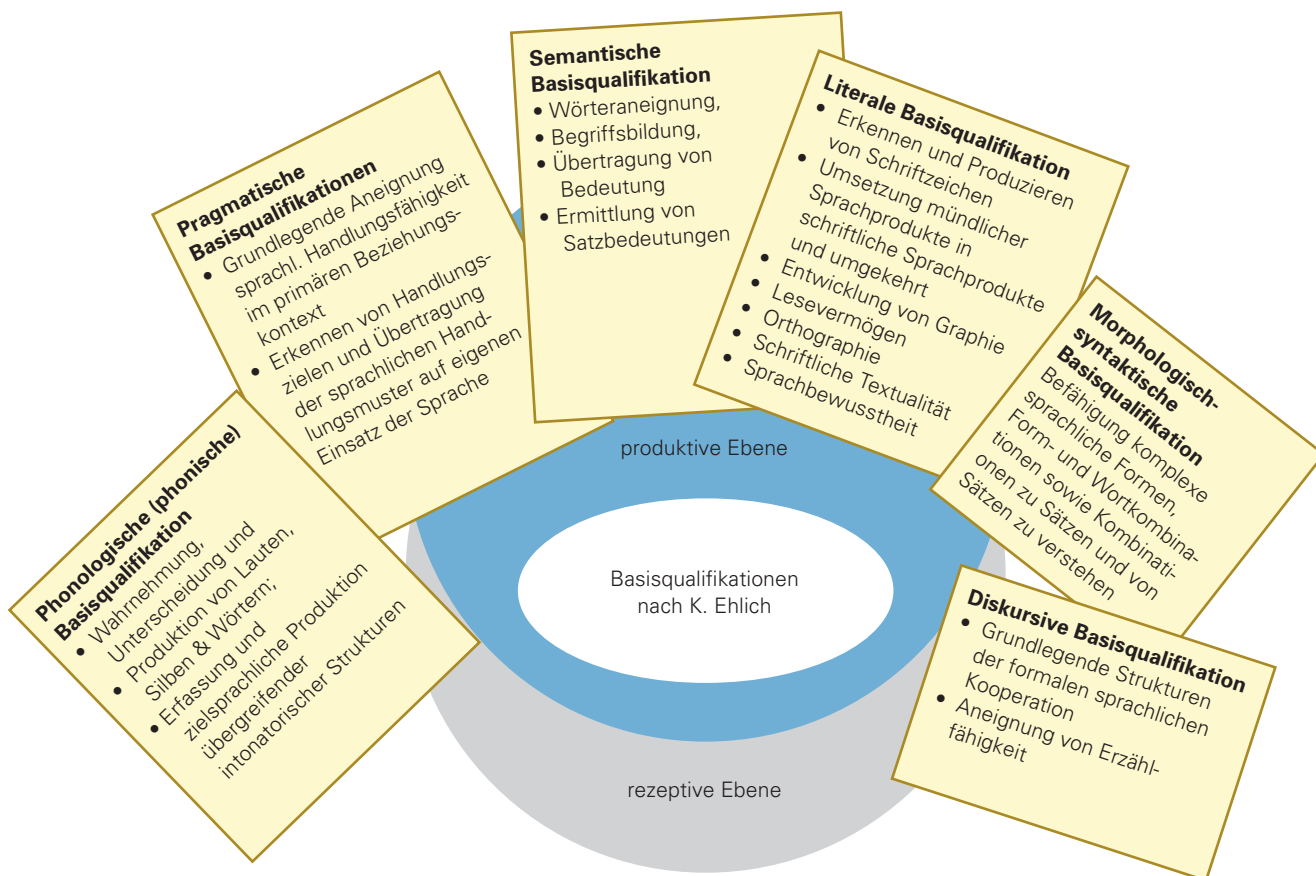


Abb. 6: Basisqualifikationen

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. Die einzelnen Bereiche beinhalten die beschriebenen Basisqualifikationen. Es ist klar, dass eine Basisqualifikation nicht eindeutig nur einem Bereich zugordnet werden kann. In den einzelnen Bereichen müssen die verschiedenen Qualifikationen berücksichtigt werden bzw. bearbeitet werden.

Im Bildungsplan von Baden-Württemberg des Faches Deutsch für die Grundschule findet sich die Einteilung in die prozessbezogenen Kompetenzen:

- Sprechen und Zuhören
 - Schreiben
 - Lesen
- und in die inhaltsbezogenen Kompetenzen:
- Mit Texten und anderen Medien umgehen
 - Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Im Folgenden werden für die einzelnen sprachlichen Grundfertigkeiten bzw. Qualifikationen Bereiche benannt, die bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache von besonderer Bedeutung sind und einer genaueren Betrachtung bedürfen.



Aufgrund bisher vorliegender Forschungsergebnisse geht man davon aus, dass es beim Erwerb des Deutschen als Erstsprache und dem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache „strukturelle Ähnlichkeiten in der Abfolge der Aneignungsstufen gibt“, der Aneignungsprozess aber keines Falls identisch verläuft, da der Erwerb unterschiedlichen Bedingungen unterliegt. Diese Bedingungen sind vielfältig und wurden zu Beginn der Empfehlung unter dem Stichwort „Hürden überwinden“ bereits erläutert (s. Abschnitt zu Einflussfaktoren) (vgl. Landua et al. 2008, S. 172).

Phonologische (phonische) Basisqualifikation:

- Evtl. Verzögerungen beim Erwerb der Aussprache
- Beeinflussung des Lautsystems des Deutschen durch Lautsystem der Erstsprache(n), besonders bei sukzessivem Erwerb und wenig Kontakt mit der Zweitsprache
- Unterscheidung langer und kurzer Vokale, gerade bei Erstsprachen, die diese Unterscheidung nicht kennen
- Erleichterung von Konsonantenhäufungen durch Weglassen oder Einsetzen von Sprossvokalen
- Interferenzen im Bereich der Satzintonation

Pragmatische Basisqualifikationen:

- Verwendung von Deixis (gestisch und sprachlich)
 - o als Aufforderung zur Nennung fehlender Wörter
 - o um Aufmerksamkeit des Gesprächspartners zu lenken und Referenzbezüge herzustellen
- Wechsel in Erstsprache
- Abnahme der Verwendung von Deixis bei zunehmendem Verstehen in der Zweitsprache
- Mögliche Defizite im Bereich der Pragmatik

- Schwierigkeiten bei einzelnen Sprechhandlungen insbesondere beim Erklären und Begründen: Verwendung einfacherer Formen in der Zweitsprache als komplexere in Erstsprache. Problem: Diskrepanz zwischen konzeptuellem Wissen des Begriffes und Möglichkeiten der verbalen Umsetzung (nähere Ausführungen siehe unter Prozedurorientierte Didaktik).

Semantische Basisqualifikation:

LEXIK

- Entwicklung des Wortschatzumfangs im Wesentlichen analog zu Erstspracherwerb
- Wortschatzlücken noch am Ende der Grundschulzeit vorhanden
- Quantitative Zunahme des Wortschatzes korrespondiert mit Zunahme syntaktischer Kompetenzen
- Gesamtumfang des Wortschatzes als Indikator für förderdiagnostische Zwecke schwierig, da Zweitsprachlerner/-lernerinnen über zwei sprachspezifische Wortschätze verfügen und weiterhin eine Unterscheidung in rezeptiven und produktiven Wortschatz vorgenommen wird
- Wortschatz wird domänenspezifisch erworben
- Blick auf Teilwortschätze sinnvoll:
 - o Zunahme der Verben kann als Indikator genutzt werden -> Voraussetzung ist Entwicklung von raumbezogener Zeitvorstellung
 - o Zunächst Erwerb von Bewegungsverben, dann Handlungsverben und später andere Verbtypen
 - o Auch der Erwerb von Adjektiven und Adverbien stellt einen Indikator für einen fortgeschrittenen Wortschatz dar
 - o Pronomen als Indikator: hier Anzahl der verwendeten Untergruppen und beherrschte Kasusformen



SEMANTIK

- Reihenfolge des Erwerbs der Wortbedeutungen hängt von der Erwerbssituation ab, ähnelt dem des Erwerbs des Deutschen als Erstsprache
- Handlungsfelder der unmittelbaren Umgebung wie Essen, Körper, Kleidung, Möbel, Schule, Spielsachen, Tiere, Freizeit etc. werden zuerst semantisch besetzt
- Häufig Überdehnungen, besonders im Bereich der Verben (beispielsweise in Kombination mit machen, gehen)
- Abstracta entwickeln sich später
- Passivformen schwierig, da die Unterscheidung des statischen sein und des dynamischen werden zunächst erworben werden muss
- Verwendung bestimmter Strategien zum Schließen semantischer Lücken:
 - o Einsatz von Gestik
 - o Pausenfüller, Reduplikationen, Lautmalereien
 - o Ersetzungen
 - o Neologismen
- Ausweichstrategien: Vermeiden von Themen, Gebrauch von sicher beherrschten Wörtern, Vermeiden von schwierigen sprachlichen Strukturen, Verschlucken von Endungen, schnelles Sprechtempo

Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation:

- Erwerb morphologisch-syntaktischer Strukturen vergleichbar mit dem Erwerb des monolingualen Erwerbs der Erstsprache, einzelne Phasen können jedoch schneller oder langsamer durchlaufen werden
- Nominalflexion schwierig
- Kategoriale Unterscheidung von Singular und Plural einfach, da auch in den meisten anderen Sprachen angelegt
- Pluralmarkierung primär am Nomen selbst, sekundär durch Artikel oder andere Determinanten und durch Kongruenz
- Pluralmarkierung am Nomen (im Deutschen acht verschiedene Formen, die nur partiell bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgen; Voraussetzung ist Wissen über Genuszuordnung):
 - o Umlaut
 - o Umlaut + -e
 - o Umlaut + -er
 - o -e
 - o -en; Artikel bleibt gleich
 - o -n
 - o -s
 - o Nullmorphem
- Phase der Nichtverwendung von Artikeln
- Verwendung von Einheitsformen (beispielsweise die oder der)



- Danach zuerst die Nominativformen
 - Zuordnung des Genus wird Wort für Wort angeeignet, daher langer Prozess
 - Aneignung der Pluralformen benötigt Zeit, Allomorphe (-e, -en, -n, -er, -s) werden produktiv erworben, daher auch Übergeneralisierungen
 - Aneignung des Kasus in der Reihenfolge: Nominativ – Akkusativ – Dativ
 - Kasus dann korrekt gebildet, wenn Genuszuordnungen bekannt sind
 - Genitiv tritt spät auf; meist in der Schriftsprache
 - Erwerb der Verbflexion erfolgt bei DaZ-Lernern analog zu dem bei Erwerb des Deutschen als Erstsprache
 - Fortschritt von unflektierten zu flektierten Formen: Zeichen für voranschreitende Sprachaneignung
 - Entwicklung der temporalen Ausdrucksmöglichkeiten zeigt einen Fortschritt in der Sprachaneignung an und kann als Indikator für Entwicklung des Sprachstandes dienen; Reihenfolge ähnlich dem Erwerb des Deutschen als Erstsprache
 - Einfache Satzstrukturen werden ähnlich dem des Erwerbs des Deutschen als Erstsprache erworben
 - Aneignung der Verbstellungsregeln als Indikator
 - Profilstufen geeignet als Indikator
 - Präpositionalkonstruktionen werden in Phasen angeeignet: Auslassung – Verwendung von Einheitspräpositionen – Verwendung von zwei oder mehreren Präpositionen
 - Verbindung von Sätzen und Satzgefüge als Indikator für Sprachstand
 - Unterscheidung zwischen grundsätzlicher Aneignung der parataktischen (kurze, einfache Sätze) und hypotaktischen (lange, verschachtelte Sätze) Verbindungen von Aussagen und der Aneignung einzelner Verbindungsmittel
 - Gebrauch von Konjunktionen: Zahl der verwendeten Konjunktionen steigt im Aneignungsprozess
 - Subordinierende Konjunktionen besonders geeignet, um qualitative Unterschiede in Lerner-sprachen aufzuzeigen: Verwendung verlangt erhöhte syntaktische und lexikalische Kompetenz
- Diskursive Basisqualifikation:**
- Übereinstimmungen mit Erwerb des Deutschen als Erstsprache
 - Ausbildung altersgerechter Diskursfähigkeit (DaZ) kann längere Zeit in Anspruch nehmen, da komplexe Qualifikation, in der Prozesse der kognitiven Entwicklung, der Aneignung sprachlicher

Mittel und der institutionellen Bildung eine Rolle spielen

- Erzählfähigkeit (versch. Bereiche: Thema/Rhema; Makrostruktur, Vollständigkeit, Berücksichtigung der Hörerperspektive, Textform) als Indikator für Sprachstand

Literale Basisqualifikationen:

- Schriftspracherwerb in der Zweitsprache verläuft parallel dem in der Erstsprache: Aufschreiben von Lauten – Berücksichtigung morphologischer Gegebenheiten – Berücksichtigung orthographischer Gegebenheiten
- Alphabetische Schreibung bereitet keine Probleme, erst wenn Texte komplexer werden und grammatische Fähigkeiten eine zunehmende Rolle spielen
- Bei Erstalphabetisierung kann direkter Einfluss aus der Erstsprache vernachlässigt werden (lautliche Erschließung)
- Bei Lernerinnen und Lernern, die bereits in Erstsprache alphabetisiert wurden, können Interferenzen häufig beobachtet werden
- Sogenannte „verdeckte Sprachschwierigkeiten“, die erst auftreten, wenn Sprache und Texte komplexer werden
- Orthographische Fehler sind sowohl im Erwerbsprozess der Erstsprache als auch der Zweitsprache ein Indikator für förderdiagnostische Zwecke
- Kinder, die bereits über Text- und Erzählkompetenz in ihrer Erstsprache verfügen, realisieren häufiger narrative Muster
- Einteilung in Formulierungs-, Text- und Erzählkompetenz eignet sich zur Profilbildung für diagnostische Zwecke

(gesamte Ausführungen vgl. Landua et al. 2008, S. 171-201).

Für die einzelnen Bereiche sind in der Literatur Beobachtungsbögen zu finden:

Stolpersteine der Deutschen Sprache:

Beobachtungsbogen für die gezielte Sprachförderung im Hinblick auf die Stolpersteine der deutschen Sprache. KV 38. In: Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung – Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Aufnahmebogen zur Erfassung des Sprachgebrauchs im Alltag. Schroedel. Braunschweig.

Weitere Möglichkeiten zur Erhebung/Erfassung des Sprachstandes werden unter dem Punkt „Möglichkeiten der Diagnose“ erläutert.

Weiterführende Literatur

- Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (2009²): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. BMBF. Bonn, Berlin.
- Jeuk, Stefan (2017): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Kohlhammer. Stuttgart.

Diese Ausführungen zeigen, **wie komplex das Konstrukt Sprache/Sprachstand ist** und **wie schwierig es ist, diesen zu erheben**. Ebenfalls wird deutlich, dass es **nicht möglich ist, den Stand in einer Sprache mit nur einem einzigen Verfahren zu erheben** und dass die Personen, die eine Auswertung bzw. Einordnung der Ergebnisse vornehmen, **ein umfangreiches fachliches Wissen** im Hinblick auf Diagnose und Sprache bzw. Spracherwerb/Zweitspracherwerb **benötigen** und dass eine **Einschätzung über einen längeren Zeitraum** erfolgen muss.

Möglichkeiten der Diagnose

Um eine Diagnose durchzuführen bieten sich verschiedene Verfahren an. Diese unterscheiden sich hinsichtlich

- des theoretischen Hintergrunds,
- des Inhaltes, d. h. dessen, was sie erfassen,
- dessen, wie sie etwas erfassen, und
- der Zielsetzung, die damit verfolgt wird.

Grundsätzlich lässt sich **unterscheiden zwischen standardisierten und informellen Verfahren.**

Standardisierte Verfahren: Sind an einer bestimmten repräsentativen Population normiert (daher auch normierte Verfahren). Die erbrachten Leistungen werden in eine Rangfolge gebracht, d. h. die Leistungen eines Kindes werden anhand von T-Werten oder Prozenträngen mit den Leistungen anderer verglichen. Meist liegt dieser Normierung als Bezugsnorm³ das Alter zu Grunde. Ein Einsatz solcher Verfahren kann sinnvoll

sein, um Hinweise zu bestimmten sprachlichen Kompetenzen zu bekommen, die Ergebnisse müssen in diesem Fall bezogen auf die individuellen Voraussetzungen des einzelnen Kindes interpretiert werden.

Informelle Verfahren: Bei diesen liegen keine Vergleichswerte vor, hier werden vorab Kriterien formuliert, nach denen eine Auswertung vorgenommen wird (daher auch kriterienorientierte Verfahren). Diese Kriterien basieren meist auf vorgegebenen Lernzielen. Ziel ist hier eine Erfassung des individuellen Lernstandes eines Kindes, als Bezugsnorm wird der individuelle Lernfortschritt genommen. Voraussetzung ist ein detailliertes Wissen der Lehrperson über die Entwicklungs- und Aneignungsprozesse sprachlicher Fähigkeiten, damit die erhobenen Daten richtig interpretiert werden. Diese Form der Verfahren wird meist angewendet, um eine passgenaue Förderung zu formulieren.

³ BEZUGSNORMEN:

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 Schüler im Hinblick auf die Gesamtleistung der Klasse/Lerngruppe zu beurteilen sind (vgl. Jäger 2000, S. 130).

Meist wird bei standardisierten Verfahren bei der Entwicklung der Vergleichswerte von einer „normalen“ altersgemäßen Entwicklung ausgegangen, d. h. eine Altersnorm zu Grunde gelegt.

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).

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, daher auch:

Individuelle Bezugsnorm

Hier orientiert man sich am jeweiligen Lernstand einer Schülerin / eines Schülers und schaut, welchen Lernfortschritt diese / dieser gemacht hat.

VERFAHRENTYP	CHARAKTERISTIK	BEISPIELE
Tests ⁴	• 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	Profilanalyse nach Grieshaber
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 Jeuk/Schäfer
Schätzverfahren	• Selbst- und Fremdeinschätzung mittels Fragebogen oder Interview	Portfolio -> Einschätzung des Lernstandes mit Hilfe einer Skala oder eines kurzen Fließtextes
Beobachtungen	• teilnehmend / nicht-teilnehmend; offen/verdeckt • meist kriterienorientiert	Strich- und Checklisten Diagnostische Leitfragen Niveaubeschreibungen DaZ

Abb. 7: Verfahrenstypen⁵

⁴ Gemeint sind hier nicht Tests, die als Klassenarbeiten erstellt werden, sondern standardisierte Verfahren.

⁵ Die Literaturangaben zu den einzelnen Verfahren finden sich im Literaturverzeichnis.



Wie bereits ausgeführt ist Sprache ein komplexes Konstrukt. Es reicht nicht aus, nur einen Teilbereich der Sprache anzuschauen, es muss ein Gesamtblick auf das Konstrukt Sprache mit den verschiedenen Qualifikationen erfolgen. Die bisher entwickelten Verfahren weisen Defizite im Hinblick auf den zu Grunde gelegten Sprachbegriff, auf die umfassende Erfassung der einzelnen Bereiche sowie die Orientierung der Bezugsnorm auf.

Zu fragen ist immer: zu welchem Zweck erfolgt die Diagnose, was soll erhoben werden, welche Aussagen erhält man durch das jeweilige Verfahren und sind dies die Aussagen, die tatsächlich benötigt werden?

Um sich ein umfassendes Bild über den Sprachstand einer Schülerin / eines Schülers zu verschaffen, ist es notwendig, verschiedenen Verfahren zu kombinieren.

Im Folgenden werden einige Verfahren genannt, die für eine Diagnostik bzw. Erhebung des Sprachstandes der Schülerinnen und Schüler herangezogen werden können:

- Schulz, Petra / Tracy, Rosemarie (2011): **LiSe-DaZ®: Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache**. Hogrefe. Göttingen.
- Heilmann, Beatrix (2012): **Diagnostik und Förderung leicht gemacht**. Klett. Stuttgart.
- Gehring, Carsten / Jeuk, Stefan / Schäfer, Joachim (2013): **Sprachstandsbeobachtung für „der-die-das“ 3/4, Schreiben und Lesen**. Cornelsen. Berlin.
- Jeuk, Stefan (2011): **Sprachstandsbeobachtung für „der-die-das“ 1/2**. Cornelsen. Berlin.
- Knapp, Werner (2001): **Diagnostische Leitfragen**. In: Praxis Grundschule 3/01, S. 4- 6.
- Sigel, Richard (2017): **Leitfaden zur Lernausgangs- und Lernprozessdiagnostik für Kinder mit aktueller Flucht-oder Migrationserfahrung – eine förderdiagnostische Herausforderung der Grundschulpädagogik**. In: Sigel, Richard / Inckemann, Elke (Hrsg.): Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 217-228.

- **Das Tulpenbeet.** Ein profilanalytisches Instrument am Übergang vom Primar zum Sekundarbereich. Förmig: www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/tulpenbeet.html
 - Reich, Hans H. / Roth, Hans-J. (2004): **HAVAS 5.** Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. (Durchführung nur nach vorheriger Fortbildung)
 - Beobachtungsraster für fortgeschrittenes Schreiben in Jeuk / Schäfer (nach Fix / Melenk 2000) ab Mitte Klasse 2
 - **Projekt KomPass** (QUA-LiS NRW: **Modul 4: Diagnostik**) www.schulentwicklung.nrw.de/cms/kompass/materialkoffer/modul-4/modul-4-diagnostische-hinweise-und-beobachtungsmoeglichkeiten.html (zuletzt abgerufen am 21.05.2019)
 - 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
 - **Aufnahmebogen zur Erfassung des Sprachgebrauchs im Alltag.** In: Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung – Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Schroedel. Braunschweig.
- Gute Übersichten über einige Verfahren mit Hinweisen auf Schwerpunkte und Anwendbarkeit finden sich auch in bzw. unter:
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Kapitel 4. Publikation steht als kostenloser Download zur Verfügung (www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/deutsch_als_zweitsprache.pdf)
 - Gutachten zu Verfahren der Sprachstandserhebung an GS (www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/VwV_DaZ_Sprachstand_2.pdf)
 - Gutachten zu Verfahren der Sprachstandserhebung an der Sek I (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. Bonn, Berlin. S. 261-342.
 - Wildemann, Anja (2015): Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Seelze. S. 117-138.

WAS PASSIERT MIT DEN ERGEBNISSEN? / UMGANG MIT DIAGNOSEERGEBNISSEN

Nach der Durchführung und Auswertung einer Diagnose stellt sich diese Frage.

Die Ergebnisse der Diagnose dienen in erster Linie der Ermittlung des Lernstandes einer Schülerin bzw. eines Schülers, dabei alleine darf es allerdings nicht bleiben.

Im Sinne eines formativen Assessments sollten die (diagnostischen) Informationen dazu genutzt werden, den Lehr-Lernprozess zu optimieren. D. h. die Ergebnisse dienen den Lehrpersonen dazu, Förderentscheidungen zu treffen, Maßnahmen zu planen und den Erfolg von Fördermaßnahmen zu überprüfen (vgl. Maier 2014). Grundlage für eine erfolgreiche Förderung ist die Erhebung der Lernvoraussetzungen / des Sprachstandes des Kindes. Daran anschließen muss sich eine Förderung, die auf den Ressourcen und Interessen der Schülerin / des Schülers aufbaut. Folgende Fragestellungen (nach Dehn/Hüttis-Graf 2006) –

- Was kann der Schüler/die Schülerin schon?
 - Was muss er/sie noch lernen?
 - Was kann er/sie als Nächstes lernen?
- sollten dabei für die Lehrperson leitend sein.

Im Sinne der formativen Leistungsdiagnose sind dies aus Sicht der Lernenden Fragestellungen wie:

- Was ist das Lernziel?
- Wo stehe ich?
- Welche Schritte kann ich in Richtung Lernziel als nächstes gehen? (vgl. Maier: Formative Leistungsdiagnostik in der Sekundarstufe, S. 20)

Berücksichtigt werden sollten dabei bestimmte Prinzipien, Methoden und didaktische Ansätze. Wichtig dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler in den Prozess einbezogen werden, Kriterien transparent gemacht werden und die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, ihre Leistungen selbst einzuschätzen und ihren Lernprozess zu reflektieren.

Portfolio

Eine Möglichkeit, Schülerleistungen, Einschätzungen, Beobachtungen und Ergebnisse zu dokumentieren sowie die Lernenden in den Prozess einzubeziehen, stellt ein Portfolio dar.

Unterschieden werden muss zwischen **verschiedenen Formen von Portfolios**, abhängig von der Anlage und der Zielsetzung.

Grundsätzlich kann man zwischen einem reinen **Produkt-Portfolio**, bei dem der Schwerpunkt auf der Sammlung von Ergebnissen liegt, und einem **Prozess-Portfolio**, in dessen Fokus auch der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler rückt, unterscheiden.

Ziel des Portfolios im Sinne der zuvor definierten formativen Leistungsdiagnose ist **die Diagnose des Lernprozesses** zu einem bestimmten Zeitpunkt, **um auf Grundlage einer differenzierten Leistungsrückmeldung einen Ausgangspunkt für die weitere Unterrichtsplanung zu haben.**

Enthalten sein sollte eine Auswahl von fertigen aber auch noch gerade in Bearbeitung befindlichen Arbeiten zu einem bestimmten Thema/Lerngegenstand, die die Bemühungen, die Fortschritte und Leistungen dar-



stellen und so den **Stand der Entwicklung** abbilden. Mit Arbeiten sind nicht nur reine Textproduktionen gemeint, auch Collagen, Recherchen (Dokumentation von Internetseiten, Homepages etc.), PowerPoint-Präsentationen und vieles mehr, was den Lernprozess dokumentiert, können enthalten sein. Wichtig ist, dass Auswahlkriterien sowohl von Seiten der Lehrperson als auch von Seiten der Lernenden formuliert werden. Ein Portfolio kann vom Inhalt her verschiedene Kategorien enthalten:

- Pflichtaufgabe
- fakultative Aufgaben
- Rückmeldungen
- Reflexionen

Wichtig ist, dass festgelegt und transparent ist, welche Kriterien für welche Teile/Aufgaben gelten und zu welchem Zweck das Portfolio angelegt wird.

Das Portfolio ist ein **Dialogisches Portfolio**, in dem die Schülerin / der Schüler auch Rückmeldung auf unterschiedliche Art und Weise (schriftlich, visualisiert – Piktogramme, farblich, in Form einer Skala, ...), von unterschiedlichen Personen (Mitschüler, Eltern (wenn möglich), Lehrpersonen) und zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhält.

Auch hier ist es wichtig, dass **Kriterien festgelegt werden** wie eine Rückmeldung aussehen kann, auf was sie Bezug nimmt und welche Aspekte sie enthalten soll. Ein Portfolio kann auf unterschiedliche Weise Eingang in den Unterricht finden:

Geeignet ist in diesem Falle das Parallele Modell, welches begleitend zum Unterricht, mit eigens festgelegten Stunden für die Portfolioarbeit mit dem Ziel der Förderung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler erfolgt. Dies sollte über einen längeren Zeitraum am besten das ganze Schuljahr stattfinden.

Mögliche Bestandteile eines Portfolios zur Dokumentation des Lernfortschrittes im Bereich der sprachlichen und fachlichen Kompetenzen können sein:

- Sprachbiographie
 - o Aufgaben zur Bewusstmachung des eigenen Sprachhintergrunds
 - Selbstporträt
 - Steckbriefe
 - Wer spricht mit wem in welcher Sprache?
 - Stammbäume
 - Woher ich komme
 -

- Pflichtaufgaben
 - o Bezogen auf sprachliche Phänomene
 - o Bezogen auf thematische Inhalte
 - o Bezogen auf Reflexion
- Fakultative Aufgaben
 - o Bezogen auf sprachliche Phänomene
 - o Bezogen auf thematische Inhalte
 - o Bezogen auf Reflexion
- Reflexionsaufgaben
 - o Das kann ich schon ...
 - o Hier benötige ich noch Hilfe ...
 - o Das muss ich mir noch einmal genauer anschauen ...
- Rückmeldungen
 - o Von Mitschülerinnen und Mitschülern
 - o Von der Lehrperson
 - o Evtl. von den Eltern
 - o ...

Weiterführende Literatur:

HINTERGRUND:

- Wiedenhorn, Thomas (2006): *Das Portfoliokonzept in der Sekundarstufe. Individualisiertes Lernen organisieren.* Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr.
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2009): *Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten.* Stuttgart.

KONKRETE UMSETZUNGSBEISPIELE:

- Schader, Basil (2012): *Sprachenvielfalt als Chance – Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen.* Bildungsverlag 1. Troisdorf.

- 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 begleiten.* (https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/DaZ_Portfolio/DaZ-Portfolio_Web.pdf)

GELINGENSAKTOREN

- Qualifikation der Lehrpersonen hinsichtlich Diagnosemöglichkeiten, Auswertung und Interpretation
- Auswahl der geeigneten Diagnoserichtung und -verfahren
- Verbinden verschiedener Formen der Diagnose, um ein umfassendes Bild über die Voraussetzungen und den Sprachstand einer Schülerin / eines Schülers zu erhalten
- Ausreichend Zeit zur Verfügung stellen, sowohl den Schülerinnen und Schülern für den Lernprozess als auch den Lehrpersonen für die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse und für den Austausch / die Kooperation im Team
- Einbezug der Lernenden -> Selbstverantwortung für eigenes Lernen
- Transparenz der Erwartungen
- Dokumentation
- Kommunikation



6. Was kommt nach der Diagnostik?

– Die (sich anschließende) Förderung / der Unterricht

Nachdem die Fragestellungen:

- Was kann die Schülerin / der Schüler?
- Was muss er/sie noch lernen?
(Formulierung des Lernziels)
- Was kann er/sie als nächstes lernen?

mit Hilfe der verschiedenen diagnostischen Möglichkeiten beantwortet wurden, wird die Förderung mit den einzelnen Fördermaßnahmen und individuellen Zielsetzungen geplant. Geeignet dazu ist die Arbeit mit einem Förderplan.

Zur Arbeit mit einem Förderplan siehe Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart. Kapitel 3.6 (www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/deutsch_als_zweitsprache.pdf)

Wie die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, aussehen kann, wird im Folgenden ausgeführt. Auch bietet die Handreichung *Deutsch als Zweitsprache in Grundschulen* diesbezüglich Informationen und Anregungen zur Umsetzung in alltagsbezogenen Lernfeldern. Im Curriculum des Orientierungsrahmens *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* finden sich auf zwei Sprachniveaustufen (Basisniveau & 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:

- Bernt, Maureen (2005): *Förderplankonzept – konkret und transparent*. Buch Verlag Kempen. Kempen.
- Domsch, Holger / Krowatschek, Dieter (2007): *Förderpläne – kein Problem. Beobachten – entwickeln – durchführen – evaluieren*. AOL Verlag. Lichtenau.
- Handreichung *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Arbeit mit einem Förderplan Kapitel 3.6; inhaltliche Ausgestaltung Kapitel 5*.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Curriculum*.
- Weitere Ausführungen im Hinblick auf Grundlagen sowie konkrete Übungsmöglichkeiten für einzelne Bereiche sind zu finden in: Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig.

Isoliertes Üben in den einzelnen Bereichen macht wenig Sinn. Die Kompetenzbereiche und somit die einzelnen Qualifikationen müssen sinnvoll miteinander verknüpft werden. Leitend dabei sollten bestimmte Prinzipien sein:

- Jeder Unterricht ist DaZ-Unterricht
- Alltägliche Kommunikationssituationen sind Ausgangspunkt des Unterrichts
- Einbezug der Mehrsprachigkeit
- Lernersprachen als Zwischenschritte sehen und anerkennen
- Korrekatives 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

ANSÄTZE DER SPRACHFÖRDERUNG

Für die Umsetzung bieten sich verschiedene Ansätze an. Grundsätzlich ergibt sich bei der Planung und Durchführung von Sprachförderung/(Sprach-)Unterricht immer ein Spannungsfeld zwischen funktionsorientiertem versus situationsbezogenem bzw. systematischem und situativem Ansatz. Die unterschiedlichen didaktischen Ansätze sind wie die Kompetenzbereiche ((Zu-)Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) nicht getrennt voneinander zu sehen, 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 oder auch die Didaktik der Sprachenvielfalt. Diese sind Ansätze, die das Konzept Language Awareness für den Unterricht in Deutschland aufgreifen und Unterrichtsvorschläge bereithalten.

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.



Weiterführende Literatur:

- Gürsoy, Erkan (2010): *Language Awareness*. (<https://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 (2008): *Didaktik der Sprachenvielfalt*. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 479-492.*
- Schader, Basil (2012): *Das Handbuch Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Nachdruck. Orell Füssli Verlag. Zürich.*
- *Orientierungsrahmen Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Grundlagen und Anregungen. Kapitel 3.3* (www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/mehrsprachigkeit)

SCAFFOLDING als systematische Sprachunter-

stützung: Das Konzept 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 Vygotskys Theorie von der „Zone der nächsten Entwicklung“ der nächsten Entwicklung: ein kompetenter Partner kann dem weniger kompetenten Partner durch Interaktion helfen, seine kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten auszubauen. Gibbons überträgt diese Überlegungen auf den Kontext von Zweitsprachlern 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

(vgl. Beese/Bentholt et al. 2014, S. 41 und 43).

Als Grundlage des Scaffoldings dient das Anlegen eines Planungsrahmens. 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 Schülern bereits bekannt (aus vorangegangenen 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?

Die Planung kann dazu genutzt werden, ein Repertoire anzulegen, das die unterschiedlichen bzw. individuellen Zonen der nächsten Entwicklung aufzeigt/berücksichtigt (gesamte Ausführungen vgl. Quehl/Trapp 2013, S. 35).

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 ...?“ anstelle von „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. Beispielsweise besteht 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 Routineausdrücke im jeweiligen Kontext herangeführt werden.

1. Schritt: mündliche Aufforderung der Lehrkraft, einen Begriff in der Gruppe zu diskutieren und wichtigste 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 (gesamte Ausführungen: vgl. Schmölzer-Eibinger et al. 2013, S. 65ff).

Weiterführende Literatur:

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

Materialien mit Tipps zum Einsatz im Unterricht:

• 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/a5ab13f2bafc923db677dbfadbc-27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf> (zuletzt aufgerufen am 06.05.2019)

METHODEN

Für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die Sprachförderbedarf haben, bieten sich verschiedene Methoden an. Die Lehrperson muss über ein breites Methodenrepertoire verfügen und die geeignet erscheinende Methode immer wieder neu auswählen. Bei der Auswahl einer Methode sollten verschiedene Ebenen berücksichtigt werden. Zunächst sind dies allgemeine Aspekte, welche das Alter, die Motivation und das Interesse der Schülerinnen und Schüler und für die beiden letztgenannten auch der Lehrpersonen betreffen sowie weitere zur Verfügung stehende Hintergrundinformationen.

Lernszenarien (nach Hölscher): Im Mittelpunkt des Unterrichts steht ein Thema aus dem Erfahrungs- und Erlebnisbereich der Schülerinnen und Schüler. Dieses wird durch unterschiedliche Aufgaben und Bearbeitungsmöglichkeiten auf verschiedenste Weise von den Kindern selbst erarbeitet und gestaltet. Je nach Interesse und Kompetenz wählen die Schülerinnen und Schüler einzelnen Aufgaben aus, die sie entweder alleine oder in Partner- oder Gruppenarbeit selbst bearbeiten können. Die Kinder knüpfen dabei an ihrem jeweiligen Vorwissen an (vgl. Hölscher 2007, S. 157f).

Generatives Schreiben / Spielen mit Sprache (nach Belke): 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.



Abb. 8: Kriterien zur Auswahl einer Methode

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 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). Diese Form des Schreibens kann in allen Altersstufen zum Einsatz kommen. Eine zentrale Rolle spielt die Auswahl der Texte und Materialien.

Lern- und Sprachspiele/Lieder/Reime: Lern- und Sprachspiele sowie Lieder und Reime sollten als Bestandteil des Unterrichts sorgfältig in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden. Grundsätzlich können sie in allen Phasen des Unterrichts zum Einsatz kommen, je nach Phase sind dann unterschiedliche Ziele damit verbunden (Einführung, Anwendung /Übung, Wiederholung und Festigung von Lerninhalten sowie zur Überprüfung am Ende einer Einheit). Angesprochen werden die unterschiedlichen Lern- und Wahrnehmungstypen, kommunikative Situationen und Strategien werden trainiert, die Anwendung von Sprache, sprachliche Strukturen und sprachliche Fertigkeiten werden geübt, Förderung der Kooperationsfähigkeit und des autonomen Lernens sowie Vermittlung von Sozial-, Medien- und Methodenkompetenz durch den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen, Methoden und verschiedener Spielformen (vgl. Karagiannakis 2008, S. 343).

Allgemeine Hinweise zu verschiedenen Spielformen, konkrete Beispiele zu bestimmten Themen sowie konkrete Spiele, Lieder oder Reime zu bestimmten Themenfeldern finden sich in: Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule, Kapitel 6 (Allgemeine Hinweise), sowie in den einzelnen Lernfeldern (Kapitel 7).

Weiterführende Literatur:

- Belke, Gerlind (2007a): *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht*. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Belke, Gerlind (Hrsg.) (2007b): *Mit Sprache(n) spielen, Textsammlung*. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Karagiannakis, Evangelia (2008): *Einsatz von Lernspielen im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 343-356.

Bewegte Sprachförderung / Bewegte Sprache:

Dieses Konzept stammt aus der Frühpädagogik, ihm liegt der handlungs- und bewegungsorientierte Zugang zu Grunde. Dieser bietet, gerade für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, die Möglichkeit, auf sprachunabhängige Kompetenzen zurückzugreifen und sich durch ein Medium (Spiel, Bewegung) auszudrücken, in dem sie sich sicher fühlen. Über das Spielen und die Bewegung werden Kontakte geknüpft, das Sprachverständnis wird ausgebaut und es wird zunehmend am verbalen Austausch teilgenommen. Die gemeinsame Auseinandersetzung mit Reimen, (Bilder-) Büchern und Geschichten weckt den Spaß am Umgang mit Sprache und zeigt Möglichkeiten des Sprachgebrauchs auf. Sowohl das sprachliche und das körpersprachliche als auch das Bewegungsrepertoire werden erweitert (vgl. Zimmer / Madeira Firmino 2017, S. 88f).

Weiterführende Literatur:

- Zimmer, Renate / Madeira Firmino, Nadine (2017): *Alltagsintegrierte Sprachbildung durch Bewegung*. In: Bereznai, Anja / Niedersächsisches Institut für

frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.): *Mehr Sprachen im frühpädagogischen Alltag. Potenziale erkennen – Ressourcen nutzen*. Herder. Freiburg. S. 88-101.

- Zimmer, Renate (2016): *Handbuch Sprache und Bewegung*. Herder. Freiburg.
- www.bewegtesprache.de/index.php/konzept/bewegte-sprache

Film- und theaterpädagogischer Sprachförderansatz

(nach Holdorf/Maurer): Bei diesem Ansatz stehen die Kommunikation und der pragmatische Sprachgebrauch im Vordergrund. Es werden Sprechkanäle in handlungsorientierten, situativen, natürlichen und zielgerichteten Kontexten geschaffen. Die Lernenden sollen ihr vorhandenes theoretisches sprachliches Wissen aktivieren und anwenden. Dabei werden zunächst die pragmatischen Mittel und Strategien vermittelt, die für die spontane und situative Kommunikation notwendig sind. In einem zweiten Schritt steht die korrekte sprachliche Form im Vordergrund. Theaterpädagogische Übungen und Spiele bieten einen motivierenden Anreiz zur Erprobung von Sprache (vgl. <https://www.sprachfoerderung.eu/konzept/#sprachfoerderung>; abgerufen am 15.05.19).

Weiterführende Literatur:

- Holdorf, Katja / Maurer, Björn (Hrsg.) (2017): *Spiel-Film-Sprache. Grundlagen und Methoden für die film- und theaterpädagogische Sprachförderung im Bereich DaZ/DaF*. kopaed. München.
- Die Homepage <https://www.sprachfoerderung.eu/> hält konzeptionelle und theoretische Überlegungen sowie konkrete Materialien (Übungen, Methoden) bereit.

MÖGLICHKEITEN DER FÖRDERUNG IN DEN EINZELNEN LERNBEREICHEN

Im Folgenden werden einige Möglichkeiten zur Förderung bezogen auf die einzelnen Lernbereiche (allgemein gehalten) aufgezeigt.

Hinweise dazu finden sich auch in *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*, Kapitel 5, und in *Deutsch im Kontext der Mehrsprachigkeit – Curriculum* (Anhang: Didaktisch-methodische Empfehlungen für die einzelnen Kompetenzbereiche, S. 44ff)

Hören/Hörverstehen – Zuhören:

Hören bezeichnet einen rein physiologischen Vorgang: auf das Ohr treffende Reize werden umgewandelt, neuronal codiert und verarbeitet.

Zuhören bezeichnet den sich anschließenden kognitiven und psychischen Vorgang des Verarbeitens und ist gekennzeichnet durch eine bewusste und intensive Auseinandersetzung mit dem Gehörten.

Hörverstehen ist eine rezeptive Sprachkompetenz. Eine besondere Herausforderung beim Hörverstehen ist die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache. Eine sprachliche Äußerung existiert nur im Moment ihrer Produktion und Wahrnehmung. Der Verstehensprozess muss sich der Geschwindigkeit des Gehörten anpassen. Gerade für DaZ-Lernende ist dies eine große Herausforderung, da für das Hörverstehen neben den sprachlichen Kenntnissen im Bereich der Phonetik, der Morphologie, der Syntax und der Lexik auch nicht-sprachliche Kenntnisse eine Rolle spielen. Neben dem Segmentieren der Äußerung in ihre einzelnen Bereiche muss die Äußerung in einen

Situationskontext eingebunden und mit Parallelinformationen verknüpft werden. Für dies wird ein bestimmtes Welt- und Erfahrungswissen vorausgesetzt (Müller 2008, S. 253ff).

Vier Verstehensebenen werden unterschieden:

- Wiedererkennen
- Verstehen
- Analytisches Verstehen/Interpretieren
- Evaluation

Unterschieden wird zwischen dem:

Globalverstehen mit dem Ziel des Erfassens zentraler Inhalte. Es muss nicht jedes Wort im Detail verstanden worden sein; erfordert abstrakte Denkleistungen -> inhaltsorientiertes Hören; und dem

Detailverstehen, bei dem bestimmte sprachliche Elemente im Fokus stehen. Voraussetzung ist das globale Verstehen eines Textes -> zielgerichtetes Hören.

Vor einer Höraufgabe ist es wichtig (unbekannte) Inhalte vorab zu klären. Dazu sind zwei Schwerpunkte möglich:

1. Vorwissen zum jeweiligen Thema aktivieren: Mindmap, Concept Map, Gespräche/Austausch untereinander, Bildimpulse
2. Erweiterung des Wortschatzes: Arbeit mit Wörterlisten, Übungen zu Wortfamilien und Wortbildung, Übungen mit Wimmelbildern

Eine weitere wichtige Voraussetzung ist, dass den Schülerinnen und Schülern die Höraufgabe klar ist. Daher sollte diese immer konkret gestellt werden, damit klar ist, worauf die Aufmerksamkeit beim Hören gerichtet sei soll.



Unterschieden werden können:

- Aufgaben vor dem Hören: dienen der Aktivierung des Vorwissens. Z. B. Mind Maps, Bildimpulse, Gespräche über Vorerfahrungen, Vorspielen einer vereinfachten Version des Hörtextes, Klärung der Wörter
- Aufgaben während des Hörens: dienen der Fokussierung auf die Aufgabe. Z. B. Notieren einzelner Informationen, Lückentexte zum Mitlesen, Lesen der Aufgaben vor dem Hören, Arbeit mit Wortlisten, Sortieren einer Bildreihenfolge, Ankreuzen der Antworten während des Hörens, Zuordnung von Informationen durch Pfeile/Verbindungen, visuelles Diktat
- Aufgaben nach dem Hören: dienen der Kontrolle des Verstandenen. Z. B. Zuordnung von Bild und Text oder Text und Text und Bild und Bild, Richtig-falsch-Antworten, ja-nein-Antworten, Multiple-choice Aufgaben, W-Fragen, Bewerten von Aussagen

(gesamte Ausführungen vgl. Dahlhaus 1997).

Hörverstehensübungen:

Förderung Verstehensebene im Bereich Wiedererkennen und Zuhören

Für Schülerinnen und Schüler, bei denen die Grundfähigkeit des Hörverstehens (im Deutschen) nur gering ausgebaut ist, bieten sich Übungen im Bereich des Detailverstehens mit Hilfe kurzer Hörtexte wie etwa Lautsprecherdurchsagen am Bahnhof oder Flughafen, Wettervorhersagen, Radioansagen an.

Förderung im Bereich Interpretieren (analytisches Verstehen)

- Hörtexte mit sich anschließenden Fragen, die progressiv gesteigert werden
- Textteile eines Textes in die richtige Reihenfolge bringen
- (Lese-)Texte in Abschnitte gliedern und Überschriften finden

Förderung Verstehensebene im Bereich Evaluation/ Reflexion

- Lese- und Hörtexte mit Fragen, die das Gesamtverständnis betreffen
- Formulieren von Überschriften zu Textabschnitten (Ausführungen zu Hörverstehensübungen vgl. Wenk/Jeuk 2015, S. 38ff)

Weiterführende Literatur mit Ideen zur praktischen Umsetzung im Unterricht sind zu finden in:

- Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung – Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen*. Schroedel. Braunschweig. S. 109-113
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Stuttgart. (http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/deutsch_als_zweitsprache.pdf)
- Dahlhaus, Barbara (1997): *Fertigkeit Hören. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. 5. Nachdruck 2007*. Langenscheidt. Berlin, München, Wien, Zürich, New York.



Sprechen

Der Begriff Sprechen ist ein relativ allgemeiner für zahlreiche Tätigkeiten wie beispielsweise Sprechen, Gespräche führen, Erzählen, Beschreiben, Argumentieren, Berichten oder auch Vorlesen, die unter den Bereich der mündlichen Produktionen fallen. Für diese gilt ebenso wie das (Zu-)Hören, dass sie der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache unterliegen. Geprägt sind sie durch die Interaktion von Sprecher und (Zu-)Hörer, was zu einem stärkeren Gebrauch bestimmter sprachlicher Mittel (wie Ellipsen, Abbrüchen oder Satzverschränkungen, deiktischer Ausdrücke, Verwendung von Vagheitssignalen und Ersatzwörtern) führt (vgl. Ahrenholz 2008, S. 173). Aufgrund dieser Komplexität kommen vielfältige Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen wie der Aussprache, der Lexik, der Syntax, der Morphologie, der Pragmatik und der diskursiven Fähigkeiten zum Tragen.

Den Schülerinnen und Schülern sollten im Unterricht ausreichend Gelegenheiten zum Sprechen gegeben werden, dazu bieten sich verschiedene Varianten des Sprechens an:

- Freies, authentisches Sprechen
- Gelenktes Sprechen
- Einzelsprechen
- Nachsprechen
- Rhythmisches Sprechen
- Gruppensprechen, Chorsprechen, Singen
- Sprechen und (mündliches) Erzählen
- Dialogisches Sprechen
- (Kurz-)Vorträge
- Handlungsbegleitendes Sprechen

(Siehe hierzu auch: *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Kapitel 5.2.2)

Ein weiterer wichtiger Bereich gerade in der Primarstufe ist das mündliche Erzählen bzw. die Erzählfähigkeit. Die Aneignung dieser verläuft in der Zweitsprache im Wesentlichen wie in der Erstsprache. Probleme bereiten den Schülerinnen und Schülern meist Lücken im Wortschatz und der Grammatik (vgl. Griefhaber 2010). Es könnte sein, dass ein Kind die Kompetenzen der Erzählfähigkeit in der Erstsprache besitzt, diese aber auf Grund fehlender sprachlicher Mittel nicht in die Zweitsprache übertragen kann.

Gerade bei Erzählungen, die auf Alltagserfahrungen und Erlebnissen im erstsprachlichen Umfeld beruhen und beim Erzählen in die Zweitsprache übertragen werden müssen, kann dies ein Problem darstellen. Dinge, die das Kind selbst erlebt hat, können auf Grund der persönlichen Involviertheit meist besser beschrieben werden. Erlebnisse, die sich im sozialen und kulturellen Kontext der Erstsprache als interessant oder witzig darstellen, können im Kontext der Zweitsprache an Erzählwürdigkeit⁶ verlieren (vgl. Griefhaber 2010). Beim Nacherzählen spielt das Problem der Flüchtigkeit des Gesehenen oder Gehörten eine wesentliche Rolle. Wurden während des Sehens oder Zuhörens nicht alle Informationen sprachlich verstanden, kann es für die Schülerin / den Schüler schwierig werden, eine mentale Repräsentation zu konstruieren. Diese ist notwendig, um die Informationen einordnen zu können, und zwar zunächst unabhängig von der Sprache. Wurde nicht alles verstanden,

⁶ Dieser Begriff wurde geprägt von Boueke et al. 1995. Diese haben unter Einbezug verschiedener Modelle der Erzählentwicklung ein Erzählschema für Alltagserzählungen aufgestellt.



entstehen Lücken in der mentalen Repräsentation und somit auch in der (Nach-)Erzählung. Erschwerend kommt hinzu, dass die Repräsentation beim Wiedergeben evtl. von der einen in die andere Sprache übersetzt werden muss, da die mentale Repräsentation und die Planung der Erzählung in der Erstsprache stattfinden (vgl. Griefhaber 2010). Bei Phantasieerzählungen stellen die Bereiche der Grammatik und des Wortschatzes häufig kein so großes Problem dar, da die Kinder bei diesen auf sprachliche Mittel zurückgreifen, die ihnen bekannt sind bzw. keine Probleme bereiten. Meist gibt es keine thematischen, zeitlichen und lexikalischen Vorgaben wie dies bei reproduktiven Erzählungen der Fall ist. Die Planungskapazität kann somit für die Gestaltung der grammatischen Muster und übergreifenden Strukturen verwendet werden (vgl. Guckelsberger/Reich 2009). Eine wichtige Rolle für das erfolgreiche Erzählen spielen die diskursiven Fähigkeiten. So muss z. B. klar sein, wie eine Erzählung angekündigt, durchgeführt und beendet wird, zu welchem Zeitpunkt ein Redebeitrag in einem Gespräch angebracht ist und wie mit Hörerrückmeldungen umzugehen ist. Eine ebenso wichtige Rolle spielen Verfahren der Verständnissicherung sowohl als Hörer als auch bei Gesprächspersonen. Gerade bei jüngeren Kindern sind mehr Höreraktivitäten notwendig als bei älteren Schülerinnen und Schülern (vgl. Guckelsberger 2008). Beachtung sollten auch die sozialen und kulturellen Hintergründe finden, da es Kulturen gibt, in denen das Rederecht anders verteilt ist und die an Formen des institutionellen Redens striktere Anforderungen stellen als andere Kulturen (vgl. Guckelsberger/Reich 2009).

Weiterführende Literatur mit Ideen zur praktischen Umsetzung im Unterricht sind zu finden in:

- Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung – Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen*. Schroedel. Braunschweig. S. 113-120
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Stuttgart. (www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/deutsch_als_zweitsprache.pdf)

Lesen/Leseverstehen:

Lesekompetenz beinhaltet die Fähigkeit zum Entziffern von Wörtern und Sätzen und auch die Fähigkeit zur Bedeutungskonstruktion. Sie wird in Anlehnung an den Kompetenzbegriff von Weinert verstanden als „eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen“ (Artelt et al. 2007, S. 11). Dabei spielen „Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrungen und Motivation“ eine Rolle (Artelt et al. 2007, S. 11).

Unterschieden werden:

- die basale Lesekompetenz, das Rekodieren und die
- weiterführende Lesekompetenz, das Dekodieren.

Leseverstehen ist ein aktiver Prozess, der sich aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammensetzt. „Leseverständnis ist das Resultat einer aktiven Ausein-

andersetzung mit Geschriebenem. Die jeweils erzielte Leseleistung hängt von verschiedenen Merkmalen des Lesers und des gelesenen Textes ab. Neben den basalen Lesefertigkeiten gehören auf Seiten des Lesers hierzu vor allem auch kognitive Grundfähigkeiten. Sprach-, Welt- und inhaltliches Vorwissen, strategische Kompetenz und auch motivationale Faktoren wie Wertorientierung und Interessen“ (Artelt et al. 2001, S. 73).

Ein wichtiger Aspekt ist die Förderung der **Lesemotivation**. Zum einen kann diese durch das Aufgreifen relevanter Themen und Texte aus dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler erfolgen, zum anderen entsteht Motivation auch dadurch, dass die basalen Fertigkeiten des Lesens wie die **Leseflüssigkeit** gefördert werden. Schwierigkeiten in diesem Bereich führen automatisch zu weniger Leistung beim Leseverstehen, da sie die Grundlage bilden.

Leseflüssigkeit⁷: Sie bezeichnet die Fähigkeit, angemessen schnell, genau, automatisiert und sinngestaltend zu lesen (Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2011). Dazu zählen die Lesegeschwindigkeit (genaue Wortfassung und hoher Grad an Automatisierung), die Lesegenauigkeit (genaues und korrektes Lesen), die Automatisierung (schnelles Erkennen von Wörtern, so dass Ressourcen für Textverstehen zur Verfügung stehen) und die prosodische Segmentierung (betontes und sinngestaltendes Lesen). Zur Förderung der Leseflüssigkeit gibt es zwei methodische Zugänge:

1. Lautleseverfahren

Wiederholtes Training des (halb-)lauten Vorlesens von kurzen Texten in kooperativen Settings.

Eine Möglichkeit stellt das Lesetandem dar: Hier arbeiten idealerweise leeschwache mit lesestärkeren Kindern zusammen. Die Lesestärke des einen Kindes dient als Lesemodell, das Kind korrigiert als Tutorin/Tutor nach vorbesprochenen Regeln beim gemeinsamen chorischen Lesen die Lesepartnerin / den Lesepartner. Wird das Lesen der Lesepartnerin / des Lesepartners flüssiger, setzt die Tutorin / der Tutor mit dem Lesen aus, bis das leeschwache Kind erneut einen Fehler macht (vgl. Trägerkonsortium BiSS 2017).

Die Trainingseinheiten sollten 15 – 20 Minuten umfassen und mindestens acht Wochen regelmäßig durchgeführt werden.

Wichtig ist die Auswahl der Texte: der Schwierigkeitsgrad sollte sich an den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientieren.

2. Vielleseverfahren

Förderung der Leseflüssigkeit durch Übung: das individuelle Lesepensum wird erhöht, die Auswahl der Texte liegt bei den Schülerinnen und Schüler. Es gibt keine bestimmten Aufgabenstellungen dazu. Der Leseprozess wird nicht überprüft. Gerade für schwächere Schülerinnen und Schüler kann diese freie und offene Lesesituation eine Schwierigkeit darstellen. Wichtig ist, dass diese bei der Auswahl der Texte, beim Lesen

⁷ Für die Erfassung der individuellen Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit bietet sich das Lautleseprotokoll an. Weitere Informationen dazu in: Trägerkonsortium BiSS (Hrsg.) (2016): Handreichung – Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln.

und nach dem Lesen bei der Reflexion des Gelesenen durch die Lehrperson unterstützt werden. (vgl. BiSS Trägerkonsortium 2016, S. 9ff).

Weiterführende Literatur:

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

- *Trägerkonsortium BiSS (Hrsg.) (2017b): Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese- Tandems im Schulunterricht. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln.*

Beide als Download unter: <https://biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/handreichungen-und-broschueren/>

Unterschieden werden verschiedenen Varianten des Lesens:

- **Detailliertes Lesen**

Bezeichnet ein sehr genaues Lesen, wie das Erlesen und Ergänzen kurzer Texte, dazu gehören auch Bedeutungsdifferenzierungen, Bedeutungszuordnungen und das semantische Lesen.

- **Globales Lesen**

Bezeichnet ein orientierendes Lesen, es dient dem Verstehen von Sinnzusammenhängen und vollzieht gedankliche Handlungen. Von Seiten der Leserin / des Lesers werden Erwartungen an einen Text gestellt und

Hypothesen aufgestellt, die sich bestätigen oder nicht. Zu diesem Bereich zählen Übungen wie Lückentexte, Texte in die richtige Reihenfolge zu bringen oder zu entflechten.

- **Selektives Lesen (suchendes Lesen)**

In diesem Bereich geht es darum, Einzelinformationen aus einem Text zu selektieren. Gearbeitet wird mit Methoden der Textentlastung wie dem Markieren von Schlüsselwörtern, dem Einteilen in Abschnitte und dem Finden von Überschriften etc.

- **Sortierendes Lesen**

Auch hier wird mit Methoden der Textentlastung gearbeitet, allerdings nicht als einer gezielten Aufgabenstellung, sondern es wird erwartet, dass die Schülerin oder der Schüler selbst entscheidet, welche Informationen wichtig sind und welche nebensächlich.

(gesamte Auflistung vgl. Rösch 2003, S. 120f)

Weiterführende Literatur mit Ideen zur praktischen Umsetzung im Unterricht sind zu finden in:

- *Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung – Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Schroedel. Braunschweig. S. 120-126.*

- *Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart. (www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/deutsch_als_zweitsprache.pdf)*

Schreiben

Das Verb schreiben umfasst drei Bedeutungen:

- Psychomotorische und grafomotorische Fähigkeiten, Voraussetzung ist Kenntnis eines Schriftsystems
- Umsetzung der Laute in ein der Norm der Orthographie entsprechendes Schriftbild
- Erstellung eines Textes nach strukturellen und funktionellen Vorgaben einer Sprache (vgl. Merz-Grösch 2000, S. 32)

Für den Unterricht bedeutet dies, dass zuerst geklärt werden muss, ob die Schülerin / der Schüler bereits in einer Sprache alphabetisiert wurde. Ist dies der Fall, dann steht zunächst das Erlernen des lateinischen Alphabets mit der Orthographie im Vordergrund (siehe hierzu *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule* Kapitel 5.6).

Wurden bereits erstsprachliche Kompetenzen im Schreiben erworben, dann sind diese auch beim zweisprachigen Schreiben verfügbar. Nach Knapp (1997) verfügen diese Schülerinnen und Schüler über eine auf der Erstsprache basierten Text- und Erzählkompetenz; Schwierigkeiten bereitet diesen die Verwendung lexikalischer und grammatischer Mittel auf der Ebene der Formulierungskompetenz. Sind die Kinder in der Zweitsprache Deutsch schriftsprachlich sozialisiert, dann sind die Fähigkeiten in der Text- und Erzählkompetenz eher unzureichend und die Formulierungsfähigkeiten sind vorhanden. Diese Schülerinnen und Schüler verwenden in ihren Texten meist mündliche Sprache (vgl. Grieshaber 2008, S. 229).

Eine Unterstützung des Schreibprozesses ist wichtige Grundlage für die Förderung. Die Kinder benötigen

Hilfe bei der Planung, dem Verfassen und Überarbeiten ihrer Texte. Bereits die Auswahl der Schreiboccasione spielt hier eine Rolle. Der Aufbau von Schreibmotivation und Einsicht in die kommunikative Funktion von Schrift stehen im Vordergrund (vgl. Schäfer 2015). Das Durchführen von Schreibkonferenzen und weitere Maßnahmen wie beispielsweise die Einrichtung einer Schreibberatung als regelmäßig stattfindendes Angebot können den Schreibprozess unterstützen (vgl. Aschenbrenner et al. 2009).

Weiterführende Literatur mit Beispielen für mögliche Schreiboccasione sind zu finden in:

- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Schöningh. Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung- Grundlagen-Übungsideen- Kopiervorlagen*. Schroedel. Braunschweig. S. 126- 131.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Stuttgart. (http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/deutsch_als_zweitsprache.pdf)



7. Literatur

VERWENDETE LITERATUR

- Ahrenholz, Bernt (2008):** Mündliche Produktionen. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 173- 188.
- Artelt, Cordula et al. (2001):** Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches Pisa Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich. Opladen. S. 69-137.
- Artelt, Cordula et al. (2007):** Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bildungsforschung Bd. 17. BMBF. Bonn, Berlin.
- Aschenbrenner, Karl-Heinz / Junk-Deppenmeier, Alexandra / Schäfer, Joachim (2009):** Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten bei der Textproduktion durch Lese- und Schreibberatung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Fillibach. Freiburg im Breisgau. S. 235- 254.
- Auernheimer, Georg (2016):** Einführung in die interkulturelle Pädagogik. WBG. Darmstadt.
- 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.
- Boueke, Dietrich / Schüle, Frieder / Büscher, Hartmut / Terhorst, Evamarie / Wolf, Dagmar (1995):** Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. Wilhelm Fink Verlag. München.
- Bredel, Ursula (2007²):** Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BMBF. Berlin und Bonn. S. 77-119.
- Cummins, Jim (2000):** Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters. Clevedon.
- Dahlhaus, Barbara (1997):** Fertigkeit Hören. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. 5. Nachdruck 2007. Langenscheidt. Berlin, München, Wien, Zürich, New York.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017):** Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Dehn, Mechthild / Hüttis-Graf, Petra (2006):** Zeit für die Schrift II: Beobachtung und Diagnose. Schulanfangsbeobachtung. Lernbeobachtung Schreiben und Lesen. Lernhilfen. Cornelsen Scriptor. Berlin.
- Dobutowitsch, Friederike et al. (2013):** Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 2. Qualitätsmerkmale für Sprachbildungsnetzwerke. Waxmann. Münster
- Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula et al. (2007):** Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BMBF. Bonn, Berlin.
- Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (2009²):** Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. BMBF. Bonn, Berlin.
- Fix, Martin / Melenk, Hartmut (2000):** Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 60.
- Gibbons, Pauline (2002):** Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Heinemann. Portsmouth, NH.
- Grießhaber, Wilhelm (2010):** Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Universitätsverlag Rhein-Ruhr. Duisburg.

- Grießhaber, Wilhelm (2008):** Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 228-238.
- Guckelsberger, Susanne (2008):** Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. BMBF. Bonn, Berlin. S. 103-133.
- Guckelsberger, Susanne / Reich, Hans H. (2009):** Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2009²): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. BMBF. Bonn, Berlin. S. 83- 93.
- Holdorf, Katja / Maurer, Björn (Hrsg.) (2017):** Spiel-Film-Sprache. Grundlagen und Methoden für die film- und theaterpädagogische Sprachförderung im Bereich DaZ/DaF. kopaed. München.
- Hölscher, Petra (2007):** Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt werden, sondern nur gelernt. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Fillibach. Freiburg im Breisgau. S. 151- 167.
- Jäger, Reinhold (2000):** Von der Beobachtung zur Notengebung – Ein Lehrbuch. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Mit einem Beitrag von Urban Lissmann. Erziehungswissenschaft 9. Verlag Empirische Pädagogik. Landau.
- Jeuk, Stefan (2013):** Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer. Stuttgart.
- Karagiannakis, Evangelia (2008):** Einsatz von Lernspielen im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 343-356.
- Knapp, Werner (1997):** Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Niemeyer. Tübingen.
- Knapp, Werner (1999):** Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule Heft 5. S. 30-34.
- Kniffka, Gabriele (2017):** Scaffolding – Möglichkeiten im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena / Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik – Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 221-237.
- Landua, Sabine / Maier-Lohmann, Christa / Reich Hans H. (2008):** Deutsch als Zweitsprache. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. BMBF. Bonn, Berlin. S. 171-201.
- Maier, Uwe (2014):** Formative Leistungsdiagnostik in der Sekundarstufe – Grundlegende Fragen, domänenspezifische Verfahren und empirische Befunde. In: Hasselhorn, M. / Schneider, W. / Trautwein, U. (Hrsg.): Lernverlaufsdiagnostik. Hogrefe. Göttingen
- 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.
- Merz-Grösch, Jasmin (2000):** Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Schreiben als System Bd. 1. Fillibach. Freiburg im Breisgau.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2017):** Sommerschulen in Baden-Württemberg – Leitfaden. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg:** Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungsklassen. online unter: www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Curriculum. online unter: www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl

Müller, Andrea (2008): Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 253-264.

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

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Akademie Verlag, Berlin.

Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung – Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Schroedel. Braunschweig.

Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel / Rieckmann, Carola / Gold, Andreas (2011): Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Praxis Deutsch. Klett Kallmeyer. Seelze

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

Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch – Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht. Bildungsverlag 1. Troisdorf.

Schäfer, Joachim (2015): Schriftliches Erzählen und Schreibgespräch. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra / Jeuk, Stefan (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Fillibach bei Klett. Freiburg. S. 107-158.

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

Schnieders, Guido / Komor, Anna (2007): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: Ehlich, Konrad et al.: 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.

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

Trägerkonsortium BiSS (Hrsg.) (2017b): Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln.

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

Wenk, Michaela / Jeuk, Stefan (2015): Werkzeug 3 Hörverstehen: in: Junk-Deppenmeier, Alexandra / Jeuk, Stefan (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Fillibach bei Klett. Stuttgart. S. 31-50.

Wiedenhorn, Thomas (2006): Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe. Individualisiertes Lernen organisieren. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr.

Zimmer, Renate (2016): Handbuch Sprache und Bewegung. Herder. Freiburg.

Zimmer, Renate / Madeira Firmino, Nadine (2017): Alltagsintegrierte Sprachbildung durch Bewegung. In: Bereznai, Anja / Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.): Mehr Sprachen im frühpädagogischen Alltag. Potenziale erkennen – Ressourcen nutzen. Herder. Freiburg. S. 88-101.

ERWÄHNTE / AUFGELISTETE DIAGNOSTISCHE VERFAHREN

- Das Tulpenbeet.** Ein profilanalytisches Instrument am Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. FörMig: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/tulpenbeet.html>
- 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.
- Gehring, Carsten / Jeuk, Stefan / Schäfer, Joachim (2013):** Sprachstandsbeobachtung für „der-die-das“ 3/4, Schreiben und Lesen. Cornelsen. Berlin.
- 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 (2011):** Sprachstandsbeobachtung für „der-die-das“ 1/2. Cornelsen. Berlin.
- 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.
- Lenhard, Wolfgang / Schneider, Wolfgang (2006):** ELFE 1-6. Ein Leseverstehständnistest 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.
- Schulz, Petra / Tracy, Rosemarie (2011):** LiSe-DaZ®: Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Hogrefe. Göttingen.
- Sigel, Richard (2017):** Leitfaden zur Lernausgangs- und Lernprozessdiagnostik für Kinder mit aktueller Flucht- oder Migrationserfahrung – eine förderdiagnostische Herausforderung der Grundschulpädagogik. In: Sigel, Richard / Inckemann, Elke (Hrsg.): Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 217-228.
- 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.
- Trägerkonsortium BiSS (Hrsg.) (2017b):** Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln.
- Vygotskij, Lew Semjonowitsch (1934/2002):** Denken und Sprechen. Beltz. Weinheim.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR UND LINKS

Belke, Gerlind (Hrsg.) (2007b): Mit Sprache(n) spielen, Textsammlung. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler.

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

Bernt, Maureen (2005): Förderplankonzept – konkret und transparent. Buch Verlag Kempen. Kempen.

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters. Clevedon.

Dahlhaus, Barbara (1997): Fertigkeit Hören. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. 5. Nachdruck 2007. Langenscheidt. Berlin, München, Wien, Zürich, New York.

Domsch, Holger / Krowatschek, Dieter (2007): Förderpläne – kein Problem. Beobachten – entwickeln – durchführen – evaluieren. AOL-Verlag. Lichtenau.

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

Elternstiftung:
www.elternstiftung.de/index.php?id=elternmentoren

Fix, Martin (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Schöningh. Paderborn, München, Wien, Zürich.

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

Gutachten zu Verfahren der Sprachstandserhebung an der Sek I. Online unter: www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/VwV_DaZ_Sek1_Junk.pdf

Gutachten zu Verfahren der Sprachstandserhebung an GS. Online unter: www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/VwV_DaZ_Sprachstand_2.pdf

Holdorf, Katja / Maurer, Björn (Hrsg.) (2017): Spiel-Film-Sprache. Grundlagen und Methoden für die film- und theaterpädagogische Sprachförderung im Bereich DaZ/DaF. kopaed. München. Weitere Informationen hierzu unter: www.bewegtesprache.de/index.php/konzept/bewegte-sprache; www.sprachfoerderung.eu/

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

Karagiannakis, Evangelia (2008): Einsatz von Lernspielen im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 343-356.

Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule Heft 5. S. 30-34.

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 (2016): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart. Online unter: www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/deutsch_als_zweitsprache.pdf

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden Württemberg (2014): Handreichung „Mehrebenenkonzept zur Förderung von Lebenskompetenz und Resilienz“. Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2009): Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten. Stuttgart.

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

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

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungsklassen. Online unter: www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Curriculum. Online unter: www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl

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

Projektstelle Sprachförderung: http://schulamt-ludwigsburg.de/Lde/Startseite/Foerdern+_Beraten/Sprachfoerderung+_Projektstelle_

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Akademie Verlag. Berlin.

Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Bildungshaus Schulbuchverlage. Braunschweig.

Schader, Basil (2012): Das Handbuch Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Nachdruck. Orell Füssli Verlag. Zürich.

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

Schnieders, Guido / Komor, Anna (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. Bonn, Berlin. S. 261-342.

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

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

Trägerkonsortium BiSS (Hrsg.) (2017b): Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln.

Wiedenhorn, Thomas (2006): Das Portfoliokonzept in der Sekundarstufe. Individualisiertes Lernen organisieren. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr.

Wildemann, Anja (2015): Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Seelze. S. 117-138.

Ziel: Bildungssprache. Online unter: www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache#Lernziel_Bildungssprache

Zimmer, Renate (2016): Handbuch Sprache und Bewegung. Herder. Freiburg.

Zimmer, Renate / Madeira Firmino, Nadine (2017): Alltagsintegrierte Sprachbildung durch Bewegung. In: Bereznai, Anja / Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.): Mehr Sprachen im frühpädagogischen Alltag. Potenziale erkennen – Ressourcen nutzen. Herder. Freiburg. S. 88-101.

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 Bildungs-
analysen Baden-Württemberg (IBBW), Stuttgart
Dr. Seda Tunç, Jörg-Ratgeb-Schule Stuttgart

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

