



Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I

Fachliche und fachdidaktische Perspektiven

Impressum

Arbeitsstelle Migration
Bezirksregierung Köln
Dezernat 41
Zeughausstraße 2-10
50667 Köln

Telefon:
0221/147-0

E-Mail:
poststelle@brk.nrw.de

Internet:
www.brk.nrw.de

1. Auflage: Oktober 2016

Herstellung und Druck

Herstellung: Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln
Druck: Druckerei der Bezirksregierung Köln

ISBN: 78-3-9817647-0-3

Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I

Fachliche und fachdidaktische Perspektiven

Herausgegeben von Petra Heinrichs

**Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration
der Bezirksregierung Köln: sprachstark —
Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS)**

Herausgegeben von Petra Heinrichs
unter Mitarbeit von Birgit Vockel

Band 1

Bezirksregierung Köln 2016

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Rahmenbedingungen und Modelle für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen	
1. Petra Heinrichs: Organisation und Zieldimensionen für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an QuisS-Schulen	5
2. Konzepte und Berichte aus QuisS-Schulen im Regierungsbezirk Köln	
2.1 Birgitta Louge: Schulprogrammbaustein: Internationale Vorbereitungsklasse (IVK) an der Lise-Meitner-Gesamtschule in Köln-Porz	13
2.2 Sara Irak und Günther Sonnen: Internationale Klassen am Couven-Gymnasium	20
2.3 Christine Heidbreder: Internationale Vorbereitungsklassen – Das Konzept der Johannes-Rau-Schule	25
2.4 Christiane Müller: Die Deutsch-Förderklasse (DFK) in der Ganztags Hauptschule Hückelhoven II	30
3. Petra Heinrichs und Skadi Jäschke: Aufgaben von Lehrkräften in Vorbereitungsklassen und Gelingbedingungen für den Unterricht	35
4. Modelle des Gelingens im Regierungsbezirk Köln	38
Sprachförderung für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen – theoretische und unterrichtspraktische Zugänge	
5. Petra Heinrichs: Einige Grundlagen und Methoden von DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen	42
6. Barbara Ziebell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche mit DemeK-Methoden unterstützen	51
7. Lotte Weinrich und Lale Altınay: Erzählen (lernen) in der Vorbereitungsklasse	57
8. Skadi Jäschke: Neue Schülerinnen und Schüler willkommen heißen – Die Willkommensmappe	75

9. <i>Interview</i>	
Hildegard Licher, Schulpsychologischer Dienst des Kreises Düren: Schulalltag als Orientierungshilfe für geflüchtete und traumatisierte Kinder und Jugendliche	79
10. Silvia Dahmen:	
Schriftspracherwerb und Aussprache	82
11. Alexandra L. Zepter:	
Zweitspracherwerb: Verläufe und diagnostische Aspekte	96
12. Christoph Gantefort:	
Sprachdiagnostik und Sprachbeobachtung	114
13. Eva Gahl:	
Leistungsbewertung und Individualisierung im Unterricht mit heterogenen BAF-Klassen	124
14. <i>Interview</i>	
Dr. Ulrich Dronske, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Das Deutsche Sprachdiplom für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche	137
Links und Adressen	141
Autorinnen und Autoren	143
Verzeichnis der Abbildungen	145

Vorwort

Als mit Beginn des Schuljahrs 2014/15 die *Gemeinsamen Unterstützungsangebote für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen an QuisS-Schulen der Sekundarstufe I* – eine Kooperation zwischen der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln und dem Mercator-Institut der Universität zu Köln – an den Start gingen, war das ein Novum im Regierungsbezirk Köln. Trotz der Kürze der Zeit zwischen Ausschreibung (vor den Sommerferien) und Start (nach den Sommerferien) gab es mehr Anmeldungen, als Plätze zur Verfügung standen. Mit von der Partie waren schließlich 25 Lehrkräfte von QuisS-Schulen sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im QuisS-Programm.

Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS) ist der Name eines Unterstützungsprogramms der Arbeitsstelle Migration für Schulen, die sich durch sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit auszeichnen. 111 QuisS-Verbundschulen werden derzeit in den Bereichen des Regelunterrichts, der schulischen Entwicklung insgesamt und in der Zusammenarbeit mit kommunalen Strukturen durch Maßnahmen der Bezirksregierung Köln und kooperierender Partnerinnen und Partner unterstützt. Nachdem sich spätestens im Jahr 2014 herauskristallisiert hatte, dass QuisS-Schulen auch einen erheblichen Unterstützungsbedarf bezüglich des Unterrichts mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen haben, wurde eine einjährige Qualifizierungsmaßnahme entwickelt. Möglich war das nur, weil erstens eine Kooperation zwischen dem Mercator-Institut der Universität zu Köln und der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln kurzfristig und äußerst unbürokratisch zustande kommen konnte und zweitens sich alle daran beteiligten Lehrkräfte beider Institutionen mit großem Engagement einbrachten. Dadurch wurde eine intensive Auseinandersetzung mit Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen ebenso ermöglicht wie wissenschaftliche Grundlagen für den Unterricht in Vorbereitungsklassen bereitgestellt. Nach dem großen Zuspruch des ersten Jahres werden aktuell im Schuljahr 2016/17 zum dritten Mal Lehrkräfte der Sekundarstufe I fortgebildet, die neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterrichten. Für die QuisS-Grundschulen wurde zwischenzeitlich gleichfalls ein Konzept für den Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern entwickelt.

Ergänzend zu diesen fortlaufenden Unterstützungsangeboten richtet sich der vorliegende Sammelband an *alle* Akteurinnen und Akteure von QuisS-Schulen und deren Umfeld, die mit der Thematik Neuzuwanderung betraut sind. Diesem Personenkreis, wie er etwa in der Schulleitung, in schulischen Steuergruppen, in Fachgruppen und Jahrgangsstufenteams vertreten ist, wird die Möglichkeit geboten, sich ebenso praxisbezogen wie theoretisch fundiert in das Thema einzuarbeiten, um Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung auch im Bereich des sog. Seiteneinstiegs für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Rahmen von QuisS voranzubringen. Denn QuisS-Schulen haben sich entschieden, Kinder und Jugendliche in *allen* ihren mitgebrachten und zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen eines sprachsensiblen Schulprogramms systematisch zu stärken, nicht zuletzt durch die Sicherung einer besonders hohen Unterrichtsqualität in ihren Vorbereitungsklassen.

Der Begriff Vorbereitungsklasse (VK) wird an vielen Schulen in Nordrhein-Westfalen manchmal synonym verwendet zu den Begriffen der Seiteneinstiegsklasse, der Internationalen Vorbereitungsklasse (IVK) und der Internationalen Förderklasse (IFK). Gemeint sind oftmals sehr heterogene Lerngruppen mit bis zu 18 Schülerinnen und Schülern, die mit den unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen die deutsche Sprache erwerben. Ziel ist eine schnellstmögliche Integration in den Regelunterricht, um langfristig den bestmöglichen Schulabschluss zu erreichen, ohne den eine gewünschte gesellschaftliche und berufliche Teilhabe nur bedingt möglich ist. In dem zum 1.8.2016 in Kraft getretenen Erlass zum „Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“ ist erstmalig die Rede von sog. Sprachfördergruppen, in denen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ergänzend zum Regelunterricht, an dem sie teilnehmen, durchschnittlich 10-12 Unterrichtsstunden ausschließlich Sprachunterricht erhalten. Alternativ zu dieser begrifflichen Neuerung kann, wenn eine Aufnahme in den Regelunterricht nicht für alle neu zugewanderten Kinder und Jugendliche direkt möglich ist, die Schulaufsichtsbehörde nach wie vor eigene (Vorbereitungs-)Klassen einrichten.

Allen beteiligten schulischen Akteurinnen und Akteuren stellen sich bei der Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher besondere Herausforderungen. Denn unterschiedlich sind nicht nur der Sprachstand, sondern oftmals auch die bisherige Schulerfahrung, der persönliche Bildungsstand, die Herkunftssprache(n), das Alter, die individuelle Lebenslage und vieles mehr. Im Vordergrund des Unterrichts stehen notwendigerweise zunächst allgemeinsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Übergang von ersten basalen sprachlichen Fähigkeiten hin zu bildungssprachlichen und fachsprachlichen Kompetenzen stellt schließlich ein zentrales Ziel des Unterrichts dar.

In diesem Sinne liefert der vorliegende Sammelband sowohl Bausteine aus der Wissenschaft für die Praxis als auch Bausteine aus der Praxis für die Praxis. Beim Stöbern und Erkunden, beim Schmökern und Vertiefen und nicht zuletzt beim Erproben und beim Weiterentwickeln wünschen wir Ihnen Freude und reichen Ertrag!

Köln, im August 2016

Petra Heinrichs

Rahmenbedingungen und Modelle für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen

1. Petra Heinrichs: Organisation und Zieldimensionen für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an QuisS-Schulen

Die Organisation von Vorbereitungsklassen bedarf klarer Entscheidungen, die je nach Standort und den individuellen Möglichkeiten einer Schule unterschiedlich ausfallen können. Eine jahrgangsbezogene, wie sie etwa in Sachsen üblich ist (5-7/8-10), oder eine am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientierte sprachstandbezogene (A1-A2/B1-B2) Einteilung der Kurse hängt zum Beispiel von der Anzahl der zu beschulenden Schülerinnen und Schüler oder den zur Verfügung stehenden Kursen ab. So deckt eine Gesamtschule in einem ländlichen Gebiet des Regierungsbezirks Köln derzeit den gesamten Bedarf dieser Region ab, während an einer Hauptschule im Ballungsgebiet bereits die sechste Vorbereitungsklasse eingerichtet worden ist, die allein der Alphabetisierung dient.

In Nordrhein-Westfalen werden die rechtlichen Grundlagen für den Unterricht neu zugewandelter Kinder und Jugendlicher bezüglich der allgemeinen Schulpflicht durch die Landesverfassung und das Schulgesetz¹, im Detail durch die BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW) geregelt. Diese steht „allen an der Schule Beteiligten [...] zur Einsichtnahme oder zur Ausleihe zur Verfügung“.² Im Anhang der vorliegenden Publikation findet sich zudem eine Linkliste bez. des Unterrichts neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler. In Textform wurden viele Erlasse rund um den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen auch in der Handreichung der Kommunalen Integrationszentren NRW aufgenommen.

Im aktuellen Erlass „Unterricht für neu zugewanderte Schüler und Schülerinnen“ vom 28. Juni 2016 werden die Grundlagen und Ziele, die Bestimmungen für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen sowie Prüfungen und Zeugnisse behandelt. Seit dem 1.8.2016 gültig, wird seine unterrichtsorganisatorische Umsetzung spätestens zum 1.8.2017 empfohlen. Inhaltlich lehnt der Erlass eng an die bislang bekannten Rahmenbedingungen für den Unterricht in Vorbereitungsklassen an, die zuletzt im nun aufgehobenen Erlass „Unterricht mit neugewanderten Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen (BASS 13-63 Nr. 3, in geänderter Version vom 1.6.2015) formuliert wurden. Neu ist der Begriff der *Sprachfördergruppe*, in der neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der deutschen Sprache gefördert werden sollen (2.2.3), während sie gleichzeitig schon am Regelunterricht teilnehmen. Der reine Sprachunterricht (in Unterscheidung zum sprachfördernden Regelunterricht) sollte ca. 10-12 Unterrichtsstunden umfassen (2.2.4). Die Verweildauer sollte wie schon zuvor „in der Regel einen Zeitraum von zwei Jahren nicht überschreiten“ (2.2.5). Ausführlich geht der aktuelle Erlass unter 2.3 auch auf

1 Laut Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (§ 34 Abs. 6) sind Kinder und Jugendliche, die Asyl beantragt haben, schulpflichtig, sobald sie einer Gemeinde zugewiesen wurden.

2 URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/BASS-und-Amtsblatt/index.html>

ein alternatives *Klassenmodell* ein. Wenn eine Aufnahme in der Regelklasse nicht möglich ist, ist anlehnend an das Modell der Vorbereitungsklassen die zeitlich befristete Einrichtung von „Klassen“ (2.3) durch die Schulbehörde möglich. Der Fokus ist dabei gleichfalls die Integration in den Regelunterricht, die nach maximal zwei Jahren in der Regel gänzlich vollzogen sein sollte. Näheres entscheidet die Klassenkonferenz. Das gilt auch für die Prüfungen und Zeugnisse (4.). So erhalten neu zugewanderte Kinder und Jugendliche Zeugnisse „gemäß den Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung der von ihnen besuchten Schulform“ wie alle anderen Schülerinnen und Schüler auch (4.1). Alternativ oder ergänzend erhalten sie, solange die Integration in den Regelunterricht noch nicht vollständig abgeschlossen ist, Lernstandsberichte (für einzelne Fächer oder insgesamt). In jedem Fall „sollen sprachlich bedingte Erschwernisse beim Lernen angemessen berücksichtigt werden“ (4.3). Für die Organisation der Internationalen Vorbereitungsklassen an berufsbildenden Schulen gelten besondere Ausführungen (3.).

Grundsätzlich darf sich für alle neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler die Wochenstundenzahl nicht von der Gleichaltriger in der Regelklasse unterscheiden. Unabhängig davon, wie viele Wochenstunden und über welchen Zeitraum neu zugewanderte Kinder und Jugendliche tatsächlich in einer Vorbereitungsklasse unterrichtet werden, sie gelten vom ersten Tag ihres Schulbesuchs als Regelschülerinnen und -Schüler der jeweiligen Schule, für die die Berechnung des in NRW üblichen Grundbedarfs zählt. Darüber hinaus erhalten Schulen pro Vorbereitungsklasse *zusätzlich* 0,5 Stellenanteile. Diese können beispielsweise für eine Doppelbesetzung genutzt werden, für die Entlastung der Kolleginnen und Kollegen in Teamsitzungen oder für die Begleitung der Übergänge von der Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht.

Wie neu zugewanderte Kinder und Jugendliche Deutsch lernen, kann äußerst unterschiedlich organisiert sein und hängt nicht immer nur vom Sprachstand der Kinder und Jugendlichen ab, sondern oftmals auch von strukturellen, organisatorischen und personellen Bedingungen. Dabei haben sich drei Modelle herauskristallisiert.

1. Für die Sekundarstufe eher unüblich ist das häufig an Grundschulen praktizierte Modell der **Submersion**. Hier werden neu zugewanderte Kinder vom ersten Tag ihres Schulbesuchs ausschließlich **inklusiv** im Regelunterricht beschult; wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler nehmen sie an den regulären Förderangeboten der Schule teil.

2. An weiterführenden Schulen wird besonders häufig auf das sog. integrative bzw. teilintegrative Modell zurückgegriffen. Eine **integrative** Beschulung bedeutet, dass eine additive Sprachförderung eigens für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche an der Schule ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse stattfindet. **Teilintegrativ** werden neu zugewanderte Kinder und Jugendliche beschult, um basale Sprachkenntnisse in dafür eingerichteten Vorbereitungsklassen zu erwerben (A1/A2), während sie in einigen, meist nicht sprachlichen Fächern bereits den Regelunterricht besuchen. Innerhalb dieses Modells ist es oft unvermeidlich, dass neue Schülerinnen und Schüler im Laufe eines Schuljahres nach und nach hinzustoßen, derweil andere Schritt für Schritt immer weniger Zeit in Vorbereitungsklassen und immer mehr Zeit im Regelunterricht verbringen.

3. Einige Schulen haben aber auch **separate** Vorbereitungsklassen eingerichtet, die bis zu einem bestimmten Sprachniveau **parallel zum regulären Unterricht** geführt werden. In Schleswig-Holstein etwa ist dieses Modell in den „DaZ-Zentren“ fest etabliert, in Bremerhaven in sog. „Vorkursen“. Auch in Hamburg werden neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zunächst in „Internationalen Vorbereitungsklassen“ separat unterrichtet, und wenn nötig, vorab in einem „Basiskurs“ alphabetisiert.³ Erst wenn eine bestimmte Sprachenerwerbsstufe erreicht ist, besucht die Schülerin bzw. der Schüler im parallelen Modell den Regelunterricht. Je nach Konzept ist ein Übergang zum teilintegrativen oder integrativen Modell möglich.⁴ In NRW war bis zur Erlassänderung 2016 eine Variante dieses parallelen Modells unter dem Begriff der sog. **Auffangklassen** bekannt, die dazu dienen sollten, neu zugewanderte Kinder und Jugendliche bis zu einem bestimmten Zeitpunkt gemeinsam zu unterrichten (z. B. bis zu den Sommerferien); danach konnten sie in eine Vorbereitungsklasse und oder Regelklasse wechseln.

Wie lange der Verbleib einer Schülerin bzw. eines Schülers in einer Vorbereitungsklasse tatsächlich sinnvoll ist, ist von einem multiplen Faktorenmodell abhängig. Dazu gehören beispielsweise: Alter, familiärer Hintergrund und aktuelle Lebenssituation, individuelle psychosoziale Situation, individuelle Sprachentwicklung in Herkunftssprache(n) und in bislang erworbenen Schriftsprachen, Vorkenntnisse in anderen indogermanischen Sprachen und in Deutsch, bisherigere schulische und fächerspezifische Bildung, sonstiges Vor- und Weltwissen, aktuelles schulisches Umfeld, Möglichkeiten der individuellen Förderung, weitere Unterstützungsangebote und vieles mehr.

Solch heterogene Lerngruppen stellen den Unterricht in Vorbereitungsklassen vor noch größere Herausforderungen, als sie der Regelunterricht an sprachheterogenen Schule ohnehin kennt. Deshalb gilt es in den Vorbereitungsklassen umso mehr, angemessene Formen der inneren Differenzierung und der individuellen sprachlichen Förderung zu finden.

Als Orientierung für eine sukzessive Lernprogression könnte die „Sächsische Konzeption zur Integration von Migranten“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2000/2009) dienen. Entwickelt wurde sie erstmalig im Jahr 2000 und 2009 ausgebaut. Anderen Bundesländern wie Thüringen und Schleswig-Holstein diene sie in größeren oder kleineren Teilen als Vorlage. Für das Erlernen der deutschen Sprache bis zur vollständigen Integration in den Regelunterricht sind ca. 6-16 Monate vorgesehen. Das Land Luxemburg hat ein davon unabhängiges Curriculum, für das mindestens ein Jahr empfohlen wird, mit ähnlicher Phasierung entwickelt und entsprechende Lehr- und Lernziele formuliert (Le Gouvernement du grand-duché de Luxembourg 2010).

Alle diese Modelle beschreiben drei Phasen, die explizit voneinander getrennt werden. Diese werden nachfolgend kurz vorgestellt und im Anschluss in den Kontext des nordrhein-westfälischen Schulsystems gestellt, das das Ziel der „schnellstmöglichen Eingliederung der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in die ihrem Alter oder ihrer Leistungsfähigkeit entsprechenden Regelklasse“ (BASS 13-63 Nr. 3, 2.1) verfolgt. Dabei gilt es

3 Zur Handhabe in verschiedenen Bundesländern vgl. Linkliste im Anhang.

4 Beispiele zu den Organisationsformen in verschiedenen Bundesländern vgl. Massumi et. al. 2015; Beispiele zu den Organisationsformen in NRW vgl. Mavruk/Wiethoff 2015: 215-236, 216ff.

in besonderem Maße, diese Lehr- und Lernziele des Deutschlernens in Vorbereitungsklassen so aufzufächern, dass sie im schulischen Alltag der jeweiligen Phase des Spracherwerbs entsprechend sinnvoll umgesetzt werden können.

In einer ersten Phase werden **grundlegende kommunikative Fähigkeiten** vermittelt, die sich an den Niveaustufen A1-A2 orientieren. Im Zentrum der Vorbereitungsklasse steht erst in einer zweiten Phase **der schrittweise Übergang in die Regelklasse** von weniger sprachbetonten zu mehr sprachbetonten Fächern; Unterricht soll zunehmend zur schulischen und sozialen Integration führen. Es folgt schließlich die **vollständige Integration** in die Regelklasse **mit ergänzendem DaZ-Unterricht**.

Der Erwerb grundlegender kommunikativer Fähigkeiten

Ziel in der Spracheinstiegsphase ist, den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern eine baldige soziale Teilnahme am schulischen und gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Im Vordergrund müssen deshalb basale sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen. Diese allgemeinsprachlichen, primär kommunikativen Fähigkeiten, die nach Jim Cummins als BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) bezeichnet werden und deren Erwerb je nach Vorbildung und Bildungsstand in der Herkunftssprache ca. 1-3 Jahre dauert, bilden die Basis allen weiteren Spracherwerbs (vgl. Ahrenholz 2010: 64-80, 72).

Der Erwerb kommunikativ-funktionaler sprachlicher Strukturen dient vor allem dazu, sich im neuen Leben an noch fremden Orten zunehmend zurechtzufinden. Die Vorbereitungsklasse ist für viele Schülerinnen und Schüler oftmals der erste Ort in Deutschland, an dem es für sie feste, in Deutschland lebende Bezugspersonen gibt, mit denen sie soziale Bindungen eingehen. Deshalb kann der Unterrichtsraum, in dem frühe Deutschkenntnisse erworben werden, auch einen Schon- und Schutzraum für viele Kinder und Jugendliche darstellen, der eine Basis für die weitere sprachliche und emotionale Entwicklung bildet (vgl. Sächs. Staatsministerium 2000/2009: 9). In dieser Phase sind die sprachlichen, aber auch emotional-sozialen Ansprechpersonen primär die Vorbereitungsklassenlehrkräfte.

Sachsen veranschlagt für diese erste grundlegende Spracherwerbsstufe ca. 4-8 Wochen. Wenn man jedoch bedenkt, dass das Goethe-Institut für eine Niveaustufe, z. B. A1, zwei Monate mit 170 Unterrichtseinheiten ansetzt – und zwar für erwachsene Lernende, die oftmals bereits eine oder mehrere europäische (Fremd-)Sprachen beherrschen – und das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) sog. „Basiskurse“ anbietet, in denen nicht mehr schulpflichtige junge Menschen zwischen 16 und 27 Jahren in den Niveaustufen A1 und beginnende A2 in 300 UE unterrichtet werden (BAMF 2013: 34), dann stellt sich die Frage, wie und in welchem zeitlichen Umfang schulischer Unterricht Ähnliches leisten kann.

Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen

Der Übergang von den ersten basalen kommunikativen Fähigkeiten zum Bereich der bildungssprachlichen Kompetenz, in dem es vor allem um die spezifischen Anforderungen für Schullaufbahn und Berufswahl geht, stellt ein zentrales Ziel der Beschulung *aller* Schülerinnen und Schüler dar. Die Aufmerksamkeit in Vorbereitungsklassen richtet sich in besonderem Maße auf den individuellen Lernfortschritt. Sprachstand und Sprachent-

wicklung müssen regelmäßig überprüft und Vereinbarungen über Arbeitsteilung bei der sprachlichen Förderung zwischen den Lehrkräften *aller* Fächer getroffen werden. Intensiv unterstützt werden die Schülerinnen und Schüler bei der Wahl der Reihenfolge der Fächer von zunächst weniger sprachbetonten bis hin zu den sprachintensiven Fächern. Eine zusätzliche systematische Begleitung im Fachunterricht ist dabei unerlässlich (Vorbereitung, Absprachen, Nachbereitung, additive Förderung (z.B. in Mathematik)). Darum bedarf es einer besonders engen Zusammenarbeit zwischen der Sprachlehrkraft, den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern der Regelklasse, den Fachlehrkräften, den Eltern und allen anderen Bezugspersonen im sprachlichen Entwicklungsprozess.

Insgesamt geht es darum, den Schülerinnen und Schülern der Vorbereitungsklassen Wege aufzuzeigen, wie sie zunehmend selbstständig ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten, vorrangig sind hier die schulsprachlichen und fachspezifischen Aspekte zu betonen, entwickeln können. Dabei ist die individuelle Situation der einzelnen Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße zu berücksichtigen.

Betrachtet man die Erfahrungen aus Sachsen, so zeigt sich, dass insbesondere die Weiterqualifizierung der *Fachlehrkräfte* hin zu einem sprachbewussten Unterricht ein Schwachpunkt in der Evaluation des Modells ist (Kniffka/Siebert-Ott 2009: 145) und deshalb der Übergang von der Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht nicht immer unproblematisch verläuft.

Übergänge in den Regelunterricht innerhalb des QuisS-Programms

QuisS ist als Unterstützungsprogramm (vgl. QuisS¹⁰⁰) für Schulen, die sich durch sprachliche Heterogenität und die Mehrsprachigkeit auszeichnen, in besonderem Maße geeignet, aufzuzeigen, wie der Übergang von der Vorbereitungsklasse für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in den Regelunterricht für alle Schülerinnen und Schüler der Schule sukzessive gelingen kann. Denn QuisS-Schulen haben sich entschieden, Kinder und Jugendliche in allen ihren mitgebrachten und zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen eines sprachsensiblen Schulprogramms systematisch zu stärken. Wenn dies immer mehr als alltägliche Praxis im Regelunterricht möglichst aller Fächer und Jahrgangsstufen verstanden wird, dann ist dies die beste Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang von der Vorbereitungsklasse in den regulären Unterricht.

Gerade an QuisS-Schulen prägen Heterogenität und Mehrsprachigkeit den Schulalltag. Sie sind Handlungsbedingungen für erfolgreichen Unterricht. In den Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen findet diese Realität schon lange Berücksichtigung, wenn die sprachliche Förderung als Aufgabe *aller* Fächer, und nicht nur als die des Deutschunterrichts, formuliert wird: „Die Förderung in der deutschen Sprache ist Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“ (§ 7 Abs. 4 der AO-SI). Auch das Schulgesetz des Landes NRW verlangt die Integration von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache mit dem Ziel *gleichwertiger* Bildungsabschlüsse innerhalb einer Kommune:

Die Schule fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, durch Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache. Dabei achtet und fördert sie die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität (Muttersprache) dieser

Schülerinnen und Schüler. Sie sollen gemeinsam mit allen anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden. (Schulgesetz NRW § 2).

Die Aufgabe, diese normativen Vorgaben in die Praxis umzusetzen, lösen viele Schulen mit großem Engagement. Gleichzeitig fehlt es oft an Konzepten zur *systematischen* Sprachförderung aller Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Denn wenn Schulen den Auftrag zur Chancengleichheit ernst nehmen, dann bedarf es keiner vereinzelter Projekte, sondern nachhaltiger Programme zur Unterrichts- und Schulentwicklung. Vor diesem Hintergrund entstand das Programm *QuisS – Qualität an sprachheterogenen Schulen*. Erstmals im Schuljahr 2011/12 erhielten 26 Schulen mit einer Schülerinnen- und Schülerschaft, die größtenteils aus sozial benachteiligten Milieus stammt und Deutsch als Zweitsprache erwirbt, zusätzliche fachliche und persönliche Unterstützung. Mit Beginn des Schuljahrs 2014/15 ist der Verbund auf 111 Schulen angewachsen, über 35 davon im Bereich der Sekundarstufe I. QuisS-Schulen verwirklichen den Auftrag der Chancengleichheit in verschiedenen Handlungsfeldern.

QuisS
Qualität in sprachheterogenen Schulen

Handlungsfeld 4:
Ergänzende Angebote

(Inter)kulturelle und ästhetische Erziehung Interkulturelles Lernfeld Schule (IKUS/JIVE)

Integrative Konzepte
zum sozialen Lernen in sprachheterogenen Gruppen

<p>Handlungsfeld 1: Unterrichtsentwicklung</p> <p>DemeK Primarstufe Deutsch-UR Sach-UR Ausweitung auf andere Fächer</p> <p>DemeK Sek. I Deutsch-UR Mathe-UR</p> <p>Leseförderung im Regelunterricht Konzeptionelle Einbindung schulischer und kommunaler Ressourcen</p> <p>Mehrsprachigkeit HSU statt 2. Fremdsprache KOALA-Unterricht Bilinguales Lernen</p> <p>Prävention bei erschwerten Bedingungen schulischen Lernens</p> <p>Seiteneinsteigsklassen</p>	<p>Handlungsfeld 2: Schulentwicklung</p> <p>Sprachbeauftragte</p> <p>Schulische Steuergruppen</p> <p>Language/Culture Awareness: Mehrsprachigkeit als Ressource</p>	<p>Handlungsfeld 3: Vernetzung in der Kommune</p> <p>QuisS-Koordinatorinnen und -Koordinatoren</p> <p>Kommunale Institutionen Kommunales Integrationszentrum Migrant/innenverbände Stadtteilbibliotheken</p> <p>Lesekonzerte / Sprachfeste</p> <p>Eltern(mit)arbeit</p> <p>Ferienschule</p> <p>Kooperation mit dem ZMI und der Universität zu Köln</p> <p>BISS – Bildung in Sprache und Schrift</p>
---	--	--

QuisS – Die Unterstützung durch die Bezirksregierung Köln

Fortbildung: DemeK-Fortbildung, Fortbildungen und Arbeitsgruppen zum bilingualen Lernen / KOALA

Material: DemeK-Textsammlungen, DemeK-Themenhefte, DemeK-Grammatik, weitere Materialien

Tagungen: QuisS-Fachtagung, Treffen der Sprachbeauftragten, Thementage und Fortbildungen für ausgebildete DemeK-Lehrkräfte

Personalausstattung: Integrationsstellen

Von zentraler Bedeutung ist der Bereich der **Unterrichtsentwicklung** (Handlungsfeld 1). Deshalb sind an QuisS-Schulen im Bereich des Regelunterrichts alle anderen Unterstützungsangebote angesiedelt. Diese zielen sowohl auf den regulären Deutschunterricht in einer zweijährigen DemeK-Basisqualifikation für Deutschlehrkräfte der Jahrgänge 5 und 6 und in darauf aufbauenden Aufbaumodulen als auch auf den Fachunterricht. So werden einjährige DemeK-Qualifikationskurse für den Mathematikunterricht der Sekundarstufe und eintägige Module für Lehrkräfte in gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fächern angeboten.

Vor diesem Hintergrund können die genannten regulären Angebote zur Förderung *aller* Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht auch in den Vorbereitungsklassen genutzt werden. DemeK-Methoden wie die Artikelsensibilisierung, Generatives Sprechen und Schreiben, der Einsatz von Wimmelkarten und Satzbaukästen und vieles mehr (vgl. Kap. 5) werden dann beim Übergang in den Regelunterricht bereits beherrscht. Dennoch nicht zu vernachlässigen ist die Notwendigkeit einer nachhaltigen additiven Förderung begleitend zum Regelunterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche.

Deshalb ist es unerlässlich, die unterrichtlichen Konzepte für den Unterricht in Vorbereitungsklassen sowie die sprachliche Förderung im Regelunterricht systematisch mit der **schulischen Entwicklung** insgesamt zu verschränken, etwa durch schulische (QuisS-)Steuergruppen, in Fachgruppen sowie Jahrgangsstufen- und Klassenteams (Handlungsfeld 2). Auch hat sich die gute **Zusammenarbeit mit kommunalen Strukturen** (Handlungsfeld 3) als besonders hilfreich erwiesen, wenn es um Konzepte zur Realisierung außerunterrichtlicher Projekte geht. Die Mitarbeit der Eltern gehört ebenso dazu wie die Zusammenarbeit mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern und mit außerschulischen Bildungseinrichtungen. Schließlich werden durch **zusätzliche Angebote** (Handlungsfeld 4) auch soziale, interkulturelle und ästhetische Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gestärkt.

Literatur

Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. 2. überarbeitete Auflage, Freiburg im Breisgau.

Ahrenholz, Bernt (2010): „Zweitsprachenerwerbsforschung“. In: Deutsch als Zweitsprache. Hg. v. Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke, 2. korrigierte und überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler.

AK Seiteneinsteiger der Kommunalen Integrationszentren NRW (Hg.) (2015): Kleiner Wegweiser für Lehrkräfte, die neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterrichten. Tipps und Materialsammlung. URL: http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/kleiner_wegweiser_website.pdf

BASS 13-63 Nr. 3 (2014). URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2013): Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs. Überarbeitete Neuauflage.

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 2., durchgesehene Auflage, Paderborn/München/Wien/Zürich.

Le Gouvernement du grand-duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle: Accueillir & intégrer (2010): Guide pour enseignants accueillant un enfant nouvellement arrivé au pays. MENFP – Service de la Scolarisation des enfants étrangers août.

Massumi, Mona; von Dewitz, Nora u.a. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandaufnahme und Empfehlungen. Hg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und dem Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, Köln. URL: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf

Mavruk, Gülşah; Wiethoff, Marie (2015): „Zur schulischen Situation von ‚Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern‘“. In: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Hg. v. Claudia Benholz, Magnus Frank und Erkan Gürsoy, Stuttgart, S. 215-236.

QuisS¹⁰⁰ – Qualität in sprachheterogenen Schulen. Erarbeitet durch Bezirksregierung Köln, Dezernat 41, Arbeitsstelle Migration, Manfred Höhne, Rosella Benati, Dr. Petra Heinrichs. Köln 2013; eingestellt unter URL: <http://www.zmi-koeln.de/index.php/materialien/Allgemeine-Dokumente/QuisS/>

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2000/2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehrplan für Vorbereitungsgruppen, Vorbereitungsklassen, Vorbereitungsklassen mit beruflichen Aspekten.

Schulgesetz NRW. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>

Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler (Erlass vom 28.06.2016). URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Gefluechtete/Kontext/RS-Erlass-13-63-Nr_3.pdf

Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I. November 2012. URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO_SI

2. Konzepte und Berichte aus Schulen im Regierungsbezirk Köln

2.1 Birgitta Louge: Schulprogrammbaustein: Internationale Vorbereitungsklasse (IVK) an der Lise-Meitner-Gesamtschule in Köln-Porz

Zukunftsbedeutung

In einer Gesellschaft, die von immer größeren kulturellen Varietäten bestimmt wird, ist es von zentraler Bedeutung, Chancengerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Wesentliche Grundlage für den schulischen Erfolg ist das Beherrschen der deutschen Sprache. Es darf nicht ignoriert werden, dass für Kinder, die aufgrund ihres Migrationshintergrunds Defizite in der Sprachkompetenz aufweisen, ein besonderer Förderbedarf besteht. Der problematischen Korrelation zwischen sozialem Hintergrund und Bildungserfolg, die u. a. durch die PISA-Studie erwiesen wurde, kann durch ein Modell wie dem der Internationalen Vorbereitungsklasse entgegengesteuert werden.

Beschreibung

Die Internationale Vorbereitungsklasse (IVK) hat eine fast zwanzigjährige Tradition an der Lise-Meitner-Gesamtschule.

Voraussetzung für die Zuweisung in die IVK ist, dass die betreffenden Kinder eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen und die deutsche Sprache gar nicht beherrschen, sich weniger als zwei Jahre in Deutschland aufhalten oder noch so erhebliche Defizite in der deutschen Sprache haben, dass sie dem Unterricht in einer Regelklasse nicht folgen können.

Zusammensetzung

Zurzeit setzt sich diese Klasse aus 23 Schülerinnen und Schülern aus dem Irak, Syrien, Marokko, Serbien, Mazedonien, dem Kosovo, Albanien, Russland, Spanien, Ungarn, Italien und Indien zusammen (Stand: Mai 2016). Darunter befinden sich Kinder, die ohne ihre Eltern geflohen sind bzw. Zeugen kriegerischer Gewaltakte waren und sozial-emotional Schaden erlitten haben, Kinder mit körperlichen oder seelischen Problemen (Skoliose, Nachwirkungen operierter Gaumenspalte, eingeschränkte Sehfähigkeit, Asperger-Syndrom u.Ä.), die häufig erst hier erkannt wurden, und Kinder, die zunächst hinsichtlich der lateinischen Schreibweise alphabetisiert oder grundlegend nachgeschult werden mussten. Zwölf Kinder sind altersmäßig dem fünften, fünf Kinder dem sechsten, vier Kinder dem siebten und zwei dem achten Jahrgang zuzuordnen.

In Zusammenarbeit mit unserem Inklusionsteam haben wir seit dem Schuljahr 2015/16 die Gelegenheit, über eine Kooperation mit Therapeutinnen und Therapeuten neben rascher psychologischer Betreuung den Kindern auch Unterstützung im Bereich Sprache und Ergotherapie unmittelbar neben der Schule – und das heißt innerhalb der Vormittagszeit – ermöglichen zu können.

Organisation

Wir haben uns dafür entschieden, das Modell einer Vorbereitungsklasse mit Teilintegration zu realisieren. Das bedeutet, dass jedes Kind der IVK auch einer Regelklasse zugewiesen

wird, in die es nach fortgeschrittenem Sprachlernprozess in Deutsch vollständig übergeht. Alle Unterrichtsstunden sind doppelbesetzt. Im Klassenverband werden in der IVK wöchentlich morgens 13 Unterrichtsstunden Deutsch erteilt. Daneben gibt es vier Englischstunden sowie vier Mathematikstunden. Außerdem werden zwei Stunden Kunst, zwei Stunden Sport, zwei Stunden Hauswirtschaftslehre und drei Stunden Gesellschaftslehre erteilt. Letztere ist durch eine Deutschlehrkraft doppelbesetzt, da das Fach hohe Ansprüche an die Lernenden bezüglich der Sprachkompetenz stellt. Ehrenamtliche Kräfte, Praktikantinnen und Praktikanten und Referendarinnen und Referendare unterstützen die unterrichtenden Lehrkräfte besonders bei der Einzelbetreuung.

Die jüngsten Lernenden (5. Jahrgang) und Sprachanfängerinnen und -anfänger nehmen vormittags ausschließlich am Unterricht der Vorbereitungsklasse teil und besuchen nachmittags in der 8. und 9. Stunde den Unterricht in Regelklassen oder die Hausaufgabenbetreuung des Bürgerzentrums, welche in enger Zusammenarbeit mit den Tutorinnen und Tutoren stattfindet. Üblicherweise entfallen auf die Nachmittagsstunden bei den Jüngsten die AG-Stunden im Klassenverband (montags: Sozialtraining), Arbeitsstunden, Tutorinnen- und Tutorenstunden o.Ä. Unterricht in den Kernfächern findet in der Regel vormittags statt. Neben diesen Nachmittagsstunden nehmen die Kinder des sechsten Jahrgangs, sofern es sich nicht um Sprachanfängerinnen und -anfänger handelt, zusätzlich am Unterricht der Regelklassen im Wahlpflichtbereich teil – auch dann, wenn dieser vormittags liegt. Sie besuchen in diesem Fall den Unterricht der IVK in besagter Zeit nicht.

Die Teilintegration in die Regelklassen wird in den Jahrgängen 7 und 8 ausgeweitet. Neben dem Wahlpflichtbereich nehmen die Schülerinnen und Schüler, je nach individuellem Lernfortschritt in der deutschen Sprache, am Unterricht in Naturwissenschaften, Mathematik, Englisch und anderen Fächern, bei denen die Sprachkompetenz in Deutsch nicht vorrangig ist, teil. Dazu werden auch sie individuell aus dem Unterricht der IVK ausgeplant.

Da die 23 Schülerinnen und Schüler der IVK ca. 16 Regelklassen zugeordnet sind, muss für jedes Kind ein individueller Stundenplan ausgearbeitet werden, bei dem darauf zu achten ist, dass der Sprachlernprozess des einzelnen Kindes im Vordergrund steht.

Außerdem erhalten die Schülerinnen und Schüler, die vollständig in Regelklassen übergehen, neben einer Diagnose des Sprachstands, die auch die künftige Deutschlehrkraft und die Tutorin bzw. der Tutor bekommen, weiterführendes Übungsmaterial.

Es ergeben sich folgende Leistungsniveaus:

- Niveau 1 : Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse, die vormittags nur am Unterricht der IVK teilnehmen;
- Niveau 2 (A1): Schülerinnen und Schüler, die zusätzlich zum Unterricht in der IVK vormittags in ausgewählten Fächern am Unterricht einer Regelklasse teilnehmen;
- Niveau 3 (A1/A2): fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler, deren Teilnahme am Unterricht in den Regelklassen ausgeweitet wird.

Die Schülerinnen und Schüler der IVK erhalten Noten, die ihren Fortschritt und ihre Arbeitsbereitschaft dokumentieren. Auch in den Fächern, in denen sie am Unterricht der Regelklassen teilnehmen, werden sie benotet. Die Beurteilung der Leistungen erfolgt hier unter

Berücksichtigung des Sprachstands und ist keinesfalls mit der Benotung in Regelklassen vergleichbar.

Benennung der Ziele

Erzieherischer Leitgedanke ist die schulische sowie kulturelle und soziale Integration bei Stärkung des Selbstwertgefühls. Wir versuchen daher, die Kultur, Sprache und Tradition der Herkunftsländer kontrastiv und vergleichend in den Unterricht einzubeziehen. Die Kinder sollen sich in ihren persönlichen Bedingungen angenommen und wertgeschätzt fühlen. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt auf dem Erlernen der deutschen Sprache. Die Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden, an mündlicher und schriftlicher Kommunikation in Alltagssituationen innerhalb und außerhalb der Schule teilzunehmen. Systematisch sollen sie Sprachbewusstsein entwickeln.

Steuerung des Sprachlernprozesses

Die Schülerinnen und Schüler sollen sprachliche Kompetenz in den Bereichen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben erwerben.

In der ersten Phase des Sprachlernprozesses steht der Erwerb des Grundwortschatzes mittels Bildkarten im Vordergrund. Durch Schreibübungen wird die Motorik geschult. Außerdem werden grammatische Grundstrukturen (z.B. Genus, Artikel, Nominativ, Akkusativ und Dativ der Nomen und Konjugation der Verben im Präsens, Perfekt und anschließend im Präteritum) vermittelt. Die Kinder trainieren Strukturen und Wortschatz spielerisch (Chunks, Artikelspiele, kleine Gedichte, Generatives Schreiben u. Ä.). Wenn möglich, erfolgt vergleichend ein Bezug zur Herkunftssprache.

Außerdem erlernen die Schülerinnen und Schüler Techniken, mit denen sie ihren Selbstlernprozess steuern können, insbesondere Wörterbucharbeit und die Fertigkeit, Probleme zu analysieren und gezielt Hilfestellungen zu suchen (Grammatiken, Übersichten, DemeK-Wand, Wortschatzlisten etc.).

In der zweiten Phase werden Grundlagen wiederholt, der Wortschatz ausgeweitet, ein Schwerpunkt auf die Syntax gelegt und kurze Texte erstellt.

Die letzten beiden Phasen orientieren sich enger an den Schwerpunkten des schulinternen Curriculums. Den Schülerinnen und Schülern werden Hilfestellungen nicht nur zur Bewältigung des Stoffes im Deutschunterricht, sondern auch in anderen Fächern gegeben, sofern Probleme auf noch unzureichende Sprachkenntnisse zurückzuführen sind.

Vermittlung kultureller Kenntnisse

Die Orientierung am Jahresablauf bietet die Möglichkeit, die Kinder der IVK mit Brauchtum und Tradition in Deutschland bekannt zu machen.

Dazu gehören auch die jahreszeitliche Wortschatzarbeit und das Aufgreifen von Festen aus der Herkunftstradition der Kinder.

Gefühl des „Beheimatet-Seins“

Gerade für Kinder, die sich in Deutschland noch nicht beheimatet fühlen können, die eine Sprachbarriere zu überwinden haben, aus vielen verschiedenen Ländern kommen und z.T.

Furchtbares erlebt haben, muss die Schule einen Raum bieten, der Sicherheit gibt. Dazu ist die Gestaltung des Klassenraums ein wichtiger Aspekt. Dieser ist entsprechend dem Jahresablauf dekoriert und bietet als individueller Lernort alle notwendigen Voraussetzungen (z.B. Wörterbücher in den Herkunftssprachen, Duden, Grammatiken, Visualisierungen, Lernmaterialien, möglichst individuelle Lernpläne, Ablagefächer für jedes Kind, einfache Lektüren u.Ä.). Daneben sind klare Bezugspersonen und ein kleines Team wesentlich. Lehrerinnen und Lehrer sind Ansprechpersonen für die individuellen Bedürfnisse und Probleme der Kinder.

Methoden, Materialien, Zusammenarbeit

Phasen, in denen im Klassenverband Themenschwerpunkte (z. B. zum Jahreskreis) erarbeitet werden, wechseln mit Phasen höchst individualisierter Lernprozesse auf der Basis individueller Arbeitspläne. Der Deutschunterricht enthält im wöchentlichen Stundenplan verteilt die Schwerpunkte: Wortschatzarbeit und Erzählen (zunächst Bilderwörter, dann themenzentriert), Planet-Lehrgang (Grammatikschwerpunkte), Selbstlernphasen (Wiederholungsphasen mit dem Arbeitsbuch, ergänzendes Material zum Planetlehrgang oder Lük), Rechtschreiben und Hörverstehen (Sommer-Stumpenhorst) bzw. Motorik und rhythmisches Sprechen bzw. Lieder singen.

Die Materialien von Sommer-Stumpenhorst ermöglichen die Arbeit in klaren Stufen mit individueller Diagnostik, Gruppendiagnostik und Verwaltung der Ergebnisse auf einer digitalen Plattform. Die Abschreibtexte der ersten Stufe sind ausschließlich aus Wörtern zusammengesetzt, deren Schreibweise über die Laut-Buchstabenzuordnung erschlossen werden kann, was den Einsatz in Vorbereitungsklassen begünstigt. Ergänzend gibt es Wortschatzkarten zu den einzelnen Stufen. Die kleinen Übungen zum Hörverstehen werden maximal 5 Minuten zu Stundenbeginn durchgeführt. Es handelt sich z. B. um einzelne Wörter, deren Silben zu zählen sind, oder um Vokalwechsel (z. B. Brine = Birne; Anweisung: 2. und 3. Buchstabe sind vertauscht). Die Übungen nehmen in ihrer Komplexität zu. Es handelt sich aber nicht um Texte. Da die Materialien auch im allgemeinen Deutsch-Förderunterricht zum Einsatz kommen, hat die Lise-Meitner-Gesamtschule eine Schullizenz erworben.

Neben Bildkarten und jeweils zum Thema passenden, speziell erarbeiteten Materialien kommen als Lehrwerke u. a. zum Einsatz

- „Planet, Bd. 1, 2“ oder

alternativ für schwächere Schüler und Schülerinnen

- *Das Übungsheft – Deutsch als Zweitsprache I: Willkommen in Deutschland*

zum Selbstlernen und Wiederholen

- „Komm, wir lernen Deutsch“
- das „Hamburger ABC“ Bd. I-IIIa und Spezial 3
- die Lük-Reihe

für die Motorikschulung

- Konfetti – Ausgabe 2013: Schreiblehrgang VA.

Darüber hinaus erfolgt Arbeit mit dem Wörterbuch, mit Hörkassetten/MP3-Player und anderen Selbstlernmaterialien.

Neben ritualisierten Übungen (z. B. Chunks) und anderen DemeK-Methoden (wie z. B. dem Generativen Schreiben) wird die manuelle Schreibfähigkeit geschult.

Die Visualisierung auf der Grammatik-Wand (DemeK) hilft bei der Orientierung und wird durch die jeweils aktuelle Wortschatzarbeit ausgebaut, die auf einem Flip-Chart festgehalten wird.

Der schulische Lernprozess erfährt durch den Besuch außerschulischer Lernorte eine Erweiterung. Eine enge Zusammenarbeit erfolgt zum Wohle der Kinder mit dem Kommunalen Integrationszentrum, den Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, Lesementor Köln und ConAction.



Abb. 2: Arbeit mit Metall



Abb. 2: Berufsbezogener Wortschatz

Mit letzterer Organisation führen wir seit diesem Schuljahr das Projekt „Handlungsorientierter Sprachunterricht mit dem Schwerpunkt Metallbearbeitung“ durch, wozu sich jeden zweiten Dienstag von 14.00 Uhr bis 17.00 Uhr Väter, Brüder und ältere Schülerinnen und Schüler (Jg. 7 + 8) der Vorbereitungsklasse in unserer Metallwerkstatt treffen. Durch die Durchführung des Projekts sollen die Jugendlichen frühzeitig Fertigkeiten erwerben, die zur Aufnahme einer dualen Ausbildung in diesem Bereich benötigt werden. Zusätzlich erwerben die Schülerinnen und Schüler berufsbezogene Sprachkenntnisse, die ihnen nach Ablauf ihrer



Abb. 3: Gruppenbild

Schulzeit die Aufnahme einer dualen Ausbildung im Metallbereich ermöglichen sollen. Ein Deutschlehrer und Tutor der IVK begleitet das Projekt.

Das Angebot richtet sich zusätzlich auch an die Familienangehörigen der Schülerinnen und Schüler, die in ihrer bisherigen Laufbahn im Handwerk/Metallbereich gearbeitet haben oder sich eine Zukunft in einem Beruf im Handwerk/Metallbereich erhoffen.

Dazu wird das Projekt durch den Träger mit folgenden Organisationen, Unternehmen und Verbänden vernetzt: Agentur für Arbeit, Kreishandwerkerschaft Köln, Innung für Metalltechnik, Handwerkskammer zu Köln, Arbeitgeberverband Metall-Elektro, IG-Metall, Kölner Metallbau-Betriebe.

Der WDR dokumentierte dieses Projekt am 4. April 2016 in der Aktuellen Stunde.

Den Schülerinnen und Schülern der IVK wird nachdrücklich nahe gelegt, an Ferienkursen und an der Ferienschule teilzunehmen.

Einbettung

Die Lise-Meitner-Gesamtschule trägt den Titel „Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage“. Dazu gehört neben dem Miteinander von Schülerinnen und Schülern aus allen Kulturkreisen zwingend das Eröffnen von Bildungschancen für Kinder aus zugewanderten Familien. Hierzu trägt die Internationale Vorbereitungsstufe in besonderer Weise bei.

Außerdem hat der pädagogische Anspruch, sich um jedes Kind zu kümmern, an der LMG als „Brennpunktschule“ besondere Tradition.

Andere Bereiche und Werte unserer Schule, an die die Vorbereitungsstufe anknüpft, sind der Inklusionsgedanke und die globale Verantwortlichkeit (etwa in Verbindung mit der langjährigen Schulpartnerschaft zu Namibia).

Darüber hinaus ist die Vorbereitungsstufe ein Baustein der Deutschförderung, die seit zwei Jahren mit dem Bereich „Deutsch in allen Fächern“ eine Ausweitung erfährt. Seit Mai 2014 sind wir QuisS-Schule.

Probleme

- In hohem Maße individualisierte Lernprozesse anzubahnen, zu begleiten und zu steuern ist bei einer Lerngruppe von über 18 Kindern aus vier Altersgruppen mit individuell sehr unterschiedlichem Sprachstand in Deutsch nur in einer durchgängigen Doppelbesetzung, mit engagierten Zusatzkräften und in kleinen stabilen Teams zu gewährleisten. Die Anzahl der vom Schulamt zugewiesenen Schülerinnen und Schüler wurde auf 18 heraufgesetzt und wird durch ständige Rückfragen und Neuzuweisungen nach erfolgter Integration eines Kindes in die Regelklasse stabil gehalten.
- Die Teilintegration der Schülerinnen und Schüler in mind. 16 Regelklassen bringt es mit sich, dass die Kinder in der IVK nicht kontinuierlich dem Unterricht beiwohnen. So kommt es z. B. zu Schwankungen von 6 bis 15 Unterrichtsstunden im Fach Deutsch. Auch dies muss bei den individuellen Lernplänen Berücksichtigung erfahren. Außerdem ist ein Überblick über die individuelle Arbeitsbelastung der Schülerin/des Schülers nur sehr schwer zu gewinnen.
- Durch die unterjährigen, mehrfachen Neuzuweisungen wird gemeinsames Lernen der ganzen Gruppe erschwert, zumal Sprachanfängerinnen und -anfänger häufig einer individuellen Betreuung bedürfen. Es gilt die Balance zwischen individuellen Lernplänen und aspektorientierten Klassenthemen zu finden.
- Es fehlt ein (kommunaler) „Pool von Übersetzerinnen und Übersetzern“, auf den bei der Kommunikation mit den Eltern zurückgegriffen werden kann.
- Alphabetisierungsprozesse einzelner Schülerinnen und Schüler müssten vor der Zuweisung in die IVK z. B. in kommunalen Gruppen erfolgen, da der Schreiblernprozess individuell von einer Lehrkraft begleitet werden muss.

Literatur

Knopp, Gabriele; Büttner, Siegfried (2004): Planet 1. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. München.

Knopp, Gabriele; Büttner, Siegfried (2005): Planet 2. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. München.

Knopp, Gabriele; Büttner, Siegfried (2005): Planet 3. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch. München.

Kresse, Tina; McCafferty, Susanne (2016): Das Übungsheft – Deutsch als Zweitsprache I, Offenburg.

Pieler, Mechthild (2013): Konfetti – Ausgabe 2013: Schreiblehrgang VA. Braunschweig.

Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: Rechtschreibwerkstatt. URL: <http://www.rechtschreib-werkstatt.de/>

Strunk, Lothar (1996): Komm, wir lernen einfach Deutsch. Systematisches Lehr- und Übungsbuch für die Grundstufe „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ Hg. v. dem Deutschen Roten Kreuz Landesverband Nordrhein.

Vogel, Heinz; Tichy, Ellen (1998): Lük: Deutsch ganz einfach 1-4. Braunschweig.

Wäbs, Herma (2001): Hamburger ABC. Alphabetisierung und Grundbildung für multinationale Lerngruppen. Bde. I-III a und Spezial 3. Hg. v. d. Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V., Hamburg.

Kooperationspartnerinnen und -partner

ConAction. URL: <http://www.conaction-koeln.de/startseite/>

Kommunale Integrationszentren. URL: <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/>

Lesementor Köln. URL: <http://www.lesementorkoeln.de/>

2.2 Sara Irak und Günther Sonnen: Internationale Klassen am Couven-Gymnasium

Die Schule fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist [...]. Dabei achtet und fördert sie die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität (Muttersprache) dieser Schülerinnen und Schüler. Sie sollen gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden. (Schulgesetz § 2 (10))

Am Couven-Gymnasium in Aachen gibt es Internationale Klassen, in denen begabte junge Menschen aus verschiedensten Ländern auf ein Leben im deutschen Schulsystem und in der deutschen Gesellschaft vorbereitet werden. Sie sind zwischen 10 und 18 Jahren alt; sie kommen aus Afghanistan, Ägypten, Finnland, Frankreich, Griechenland, dem Iran, Italien, Kroatien, Pakistan, Polen, Rumänien, Serbien, Syrien, aber auch aus den USA; sie sind Flüchtlinge, geflohen mit ihrer Familie, teils aber auch alleine und unbegleitet, sie sind Kinder von Hochschullehrerinnen und -lehrern, leitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Wirtschaftsunternehmen oder auch von Diplomatinen und Diplomaten.

Begonnen hat dieses Projekt im Jahre 2012, als der Schulleiter Günther Sonnen solchen begabten und talentierten jungen Menschen, die die bis dahin übliche Unterbringung in der Hauptschule fürchteten, eine Chance geben wollte, ihrer Begabung entsprechend im höheren Bildungsgang ihre Schullaufbahn fortsetzen zu können. Damit war zum ersten Mal westlich der Regierungsbezirkshauptstadt Köln eine solche Internationale Klasse in der Schulform Gymnasium etabliert. So steht diesen leistungsfähigen Kindern und Jugendlichen der Weg in höhere, akademische Berufswelten offen. Gedacht ist dies auch als Beitrag zur Lösung des demographischen Problems und zur Findung der für unsere Gesellschaft so dringend gewünschten qualifizierten Zuwanderinnen und Zuwanderer. 2015 legten die ersten Schülerinnen und Schüler aus der Internationalen Klasse erfolgreich das Abitur ab. Im Februar 2015 wurde die zweite Internationale Klasse eingerichtet.

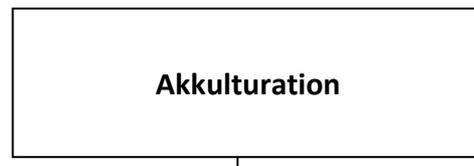
In dieser Integrationsarbeit geht es nicht um identitätsgefährdende Assimilation, vielmehr ist das Ziel, in einem intentional gestalteten Prozess der Akkulturation die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität dieser Schülerinnen und Schüler zu wahren.

Grundlage dieses Integrationsprozesses ist eine aktive und handlungsorientierte Sprachsozialisation. Die Sprachsozialisation der jungen Migrantinnen und Migranten ist zwar notwendige, nicht aber hinreichende Grundlage für die Integration der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik. Diese Integration ist zum einen als wechselseitige kulturelle Anreicherung, zum anderen als staatsbürgerliche Sozialisation zu verstehen.

Konzeptionell folgt daraus, dass sich in diesem Sprachsozialisationsprozess auf der operativen Ebene die Arbeit an einem Doppelcurriculum von Sprachlernen und Akkulturation orientiert.



Profilanalyse nach Gießhaber als Basisorientierung für Sprachstandsdiagnose als Ergänzung und Vertiefung der sechs Sprachstufen des GER



kulturell staatsbürgerlich

Der Sprachlernprozess ist geleitet von den Konzepten und Erfahrungen der Vermittlung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Besonderer Wert wird gelegt auf Sprachstandsdiagnosen und Profilanalysen, um einen systematischen Kompetenzaufbau entlang der Sprachstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zu gewährleisten.

Im parallel gepflegten Akkulturationsprozess wird ein Kennenlernen und Sich-Einfinden in die kulturellen Strukturen und Gegebenheiten der deutschen Gesellschaft angestrebt, ohne die Chance zu verpassen, unsere Kultur durch wertvolle Impulse der Migrantinnen und Migranten anzureichern.

Neben dieser kulturellen Sozialisation geht es auch um staatsbürgerliches Lernen und Einüben politisch-sozialen Verhaltens in unserem Verfassungskontext. Die Auseinandersetzung mit dem Herkunftsland, der neuen Heimat Deutschland, der persönlichen Identität und Ausdrucksfähigkeit sind Gegenstände des ebenso biographisch orientierten Lernens, in dem es nicht zuletzt auch um die Aufarbeitung von Brüchen im Lebenslauf und (im Falle von Flüchtlingen) unverarbeiteter Traumata geht. Hier kooperiert die Fachbereichsleiterin Sara Irak zur individuellen Hilfe für die Schülerinnen und Schüler und zur entsprechenden Qualifizierung der Lehrkräfte mit einem Traumatherapeuten.

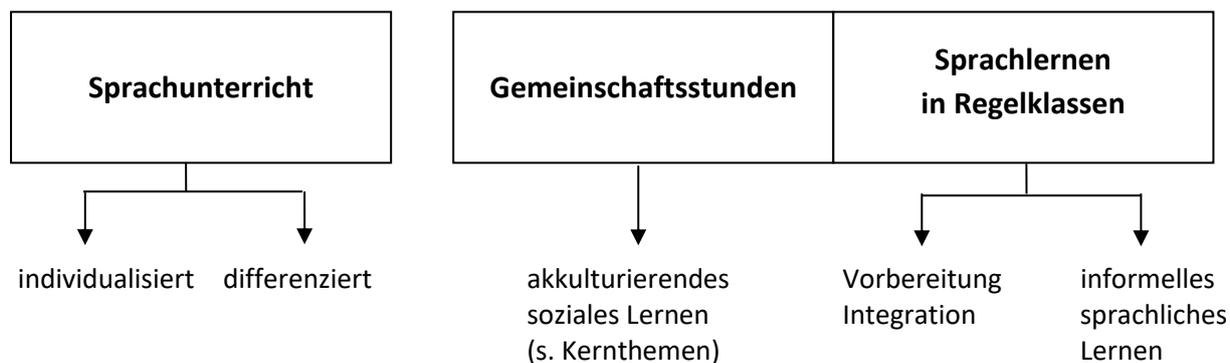
Leitziele und Orientierungen der sprachlichen und sozialen Akkulturation zeigt die folgende Übersicht:

Sprachunterricht – Grundsätze	Akkulturation – Kernthemen
<ul style="list-style-type: none"> • Praxisbezug durch Alltagssituationen (authentische Sprachanlässe) • Praxisbezug durch Aufsuchen außerschulischer Lernorte (Supermarkt, Landtag) • Praxisbezug durch landeskundliche Lerneinheiten (sozialwissenschaftlich, geographisch sowie historisch) • Praxisbezug durch kulturelles Lernen (Sitten, Bräuche, Rechtsformen, Symbole) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen und Beziehungsaufbau • Herkunftsland: Erinnerungen und politisch-kulturelle Information • Deutschland im Vergleich mit dem Herkunftsland (u. a. Glaube) • Identität: Eigenschaften und Fähigkeiten • Gefühle: Ausdrucksfähigkeit in Interaktionen • Biographie: Umgang mit Traumata • soziales Umfeld: Freundschaft und unterstützende Netzwerke • staatsbürgerliches Lernen: Verfassung, Grundrecht, Institution (Stadtrat, Landtag, Bürgerinnen- und Bürgerinitiativen etc.) • Sport

Der Sprachunterricht ist in höchstem Maße differenziert und individualisiert und wird mit erhöhtem Personaleinsatz gesichert, z. B. in partieller Doppel- und Mehrfachbesetzung durch zusätzliche Lehrkräftestunden und durch den Einsatz von ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern in Kooperation mit der Bürgerstiftung Lebensraum in Aachen. Diese Vielfalt der unterrichtenden und fördernden Personen stärkt auch die Mehrdimensionalität von Sprachlernen, kultureller und staatsbürgerlicher Sozialisation und Integration.

Diesem Ziel dient ebenso die sofortige Teilintegration der Schülerinnen und Schüler in Regelklassen, wo sie üblicherweise mit Mathematik, Englisch, Sport und einem musischen Fach in einem Prozess des informellen Lernens wesentliche Anreicherungen der sprachlichen und kulturellen Kompetenzen erleben und durch implizite, latente Lernvorgänge intensiv gefördert werden. Darüber hinaus werden so Begegnungsmöglichkeiten geschaffen, die auch den deutschen Schülerinnen und Schülern wertvolle multikulturelle Erfahrungen ermöglichen.

In der Zusammenschau dieser Praxis zeigen sich drei Ebenen des organisierten Lernprozesses, die den Lernplan der Integrationsschülerinnen und -schüler gliedern:



Für die konkrete Alltagsarbeit müssen bestimmte Prinzipien und Verfahren zwischen allen am Prozess Beteiligten klar kommuniziert werden:

Die IK-Schülerinnen und -Schüler sind gemäß Erlass (BASS 13-63) bis zu 2 Jahren einzig Schülerinnen und Schüler der Internationalen Klasse. Sie werden in der Regel (aber nicht zwangsläufig) ein Jahr gegenüber ihrem Heimatland zurückgestuft. Meist erreichen sie vor dem Ablauf der zwei Jahre den Sprachstand, der eine Eingliederung in eine Regelklasse inklusive regulärem Deutschunterricht möglich macht. Solange sie jedoch nicht voll eingegliedert sind, bleiben sie einzig Schülerinnen/Schüler der Internationalen Klasse.

Im Rahmen der Teilintegration erhalten sie den Status einer Gastschülerinnen bzw. eines Gastschülers der Regelklasse.

Der Unterricht in den genannten Fächern der Regelklasse dient vorrangig dem Erlernen der deutschen Unterrichts- und Fachsprache.

Der Status Gastschülerin/Gastschüler bedeutet:

- Es gibt keine Versetzung und kein Sitzenbleiben.
- Ein das Schuljahr übergreifender Verbleib in einer bestimmten Regelklasse wird nicht in der Akte als „Wiederholung“ vermerkt.

- Die Klassenlehrkräfte der IKs entscheiden in Absprache mit den Fachlehrkräften der Regelklassen, wie die Teilintegration weiter gestaltet wird.

Zeugnisse werden für die IK-Schülerinnen und -Schülern von den Klassenlehrkräften der IKs nach einem besonderen Verfahren auf einem besonderen Zeugnisformular erstellt und den Schülerinnen und Schülern von den Klassenlehrkräften der IKs ausgehändigt, wobei der Lernstand und Lernerfolg in der Regelklasse in diesem Zeugnis ebenfalls dokumentiert wird.

Die Entscheidung darüber, in welcher Regelklasse die IK-Schülerin/der IK-Schüler teilintegriert wird, treffen die IK-Klassenlehrkräfte in Absprache mit der jeweiligen Stufenkordinatorin und der Schulleitung.

Die Gastpräsenz der IK-Schülerinnen und -Schüler soll für die jeweiligen Fachlehrkräfte möglichst kein zusätzlicher Aufwand sein, es soll keine Sonderbehandlung im Unterricht geben. Die Gastpräsenz dient der schrittweisen Integration, dem impliziten Sprachlernen, im Idealfall auch der teilweisen/sukzessiven Aneignung des Fachwissens als Vorbereitung von späterem Lernerfolg in der Zeit der Vollintegration.

Die Verweildauer in der IK beträgt in der Regel zwei Jahre, doch auch darüber hinaus ist eine Förderung möglich und wünschenswert.

Insbesondere geht es hier um zusätzliche Lerneinheiten zum Erwerb von Fachsprache(n) und der Kultursprache Deutsch.

Konzeptioneller Baustein zur Förderung und Absicherung der Kompetenz zu vollwertigem fachlichen Lernen ist ein differenziert angebotenes Training in Fachsprache und Fachmethodik (Analyse und Produktion wissenschaftlicher und logisch-argumentativer Texte).

Die Teilnahme von IK-Schülerinnen und -Schülern an Klassenfahrten wird begrüßt, aufgrund ihres Gaststatus' in der Regelklasse können sie dazu aber nicht gezwungen werden. Entschieden wird dies in Absprachen zwischen den IK-Klassenlehrkräften, den Regelklassen-Klassenlehrkräften und den Eltern.

Klassenarbeiten/Klausuren schreiben die IK-Schülerinnen und -Schüler mit, obwohl erlassgemäß nicht vorgesehen. Die Teilnahme an Klassenarbeiten dient nicht der Bewertung gemäß Versetzungsordnung, sondern der Förderung von Spracherwerb in besonderen Anforderungssituationen. Ergebnisse sollen nicht Bewertung, sondern Feedback sein.

Wenn es organisatorisch möglich ist, erhalten sie mehr Bearbeitungszeit. Aufgaben zur Sprachmediation in den Fremdsprachen können mitgeschrieben werden, allerdings sollte IK-Schülerinnen und -Schülern empfohlen werden, diese Aufgabe zuletzt zu machen, da sie für sie nicht immer bewältigbar ist.

Zur Vermittlung des Feedbacks können Noten bis einschließlich ausreichend unter die Arbeit geschrieben werden, ansonsten empfiehlt sich ein aufbauender Kommentar. Textaufgaben in Mathematik fallen ebenfalls aus der Wertung heraus; für IK-Schülerinnen und -Schüler sollten diese ebenso wie Mediationsaufgaben in der Arbeit markiert werden (*).

Beispiel für einen möglichen Integrationsablauf:

Eine Schülerin/ein Schüler, die/der in Syrien die 6. Klasse absolviert hat, wird in Deutschland in einer 6. Klasse teilintegriert. Sukzessive nimmt sie/er an weiteren Fächern des Regel-

systems teil. Im folgenden Jahr besucht sie/er die 7. Klasse, bis sie/er vollständig integriert wird.

Nur in ganz besonderen Ausnahmen nimmt diese Schülerin/dieser Schüler am Französisch-/Lateinunterricht teil, weil das Erlernen einer weiteren Fremdsprache parallel zum Deutschlernen nicht zuzumuten ist.

Da sie/er zu dem Zeitpunkt ohnehin IK-Schülerin oder -Schüler ist, muss sie/er nicht in das Fremdsprachenangebot der Schule integriert werden (s. o. der Regelunterricht dient vorrangig dem Sprachlernen).

In der Jgst. 9 macht die Schülerin/der Schüler die Feststellungsprüfung in ihrer/seiner Muttersprache zur Anerkennung der zweiten Pflichtfremdsprache (vgl. § 7 Abs. 6 APO-GOST (BASS 13-32 Nr. 3.1))

Besondere methodische Anforderungen des Unterrichts in den IK-Klassen werden reflektiert und auf der Basis ständiger Fortbildung bewältigt und gestützt und vertieft durch den situativ-flexiblen Einbezug von mobilen IT-Lerngeräten (I-Pads) und die Nutzung der vielfältigen Möglichkeiten des Internets.

Zur Förderung der entwicklungs- und qualitätsorientierten Haltung in dieser Arbeit wird in Zusammenarbeit mit der RWTH Aachen auch wissenschaftliche Begleitung einbezogen.

In diesem Frühjahr (2016) ist eine Staatsexamensarbeit fertiggestellt worden, die sich mit der Schreibkompetenz in den Internationalen Klassen auseinandersetzt.

Ein besonderes Qualitätsmoment ist, dass mit der Gründung der zweiten Internationalen Klasse als neue Fachbereichsleiterin eine Lehrerin mit Migrationshintergrund eingestellt werden konnte, die aufgrund der Beherrschung von mehr als sieben Sprachen und der eigenen biographischen Erfahrung von Migration und multipler kultureller Identität in der Entwicklung dieses Fachbereiches weiterführende Akzente setzen kann.

Die Präsenz einer Lehrperson mit Migrationsgeschichte bietet den jungen Zuwanderinnen und Zuwanderern ein Stück direkter sprachlicher Heimat und vertieftes Verstehen ihres persönlichen Hintergrundes.

Literatur

APO-GOST (BASS 13-32 Nr. 3.1): Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe vom 5. Oktober 1998, zuletzt geändert durch Verordnung vom 2. November 2012. URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/GY-Oberstufe-SekII/APO_GOST_Oberstufe2011.pdf

BASS 13 – 63 Nr. 3: RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 21.12.2009 (ABl. NRW. 2/10 S. 93): Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf>

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2015): URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>

Bürgerstiftung Lebensraum in Aachen. URL: <https://www.buergerstiftung-aachen.de/>

Zur Profilanalyse nach Grieshaber: <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&id=15>

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. URL: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

2.3 Christine Heidbreder: Internationale Vorbereitungsklassen – Das Konzept der Johannes-Rau-Schule

Geschichtliche Entwicklung der Internationalen Vorbereitungsklassen

Seit den 1990er Jahren werden Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ohne ausreichende Sprachkenntnisse in Deutsch an der Johannes-Rau-Schule in Internationalen Vorbereitungsklassen (IK) unterrichtet mit der Zielsetzung, die deutsche Sprache zu erlernen, um so schnell wie möglich erfolgreich am Unterricht einer Regelklasse teilnehmen zu können.

Anfangs existierte nur eine Klasse mit bis zu max. 20 Schülerinnen und Schülern. Aufgrund der großen Nachfrage und des steigenden Bedarfs konnte im Rahmen des Modellprojekts „Selbstständige Schule NRW“ eine weitere Klasse eingerichtet werden. Eine Differenzierung nach Anfängerinnen und Anfängern sowie Fortgeschrittenen war nun möglich. Rückblickend ist zu sagen, dass beide Klassen stets mehr Schülerinnen und Schüler hatten, als vom Konzept her vorgesehen. Der Bedarf war so groß, dass zeitweise jeweils über 20 Kinder und Jugendliche diese Klassen besuchten, obwohl das schulische Konzept eine Maximalgröße von 15 Schülerinnen und Schülern beinhaltet.

Ein weiterer Anstieg der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ermöglichte uns zu Beginn des Schuljahres 2013/14 die Einrichtung einer dritten und inzwischen sogar einer vierten Internationalen Vorbereitungsklasse.

Auch die Zusammensetzung der Klassen hat sich im Laufe der Jahre geändert. In den 1990er Jahren bildete vielfach das diplomatische Umfeld den familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Seit Beginn des Schuljahres 2013/14 haben wir vermehrt Schülerinnen und Schüler aus EU-Ländern wie Polen, Rumänien, Bulgarien, Spanien oder Kroatien aufgenommen, die mit ihren Familien im Rahmen des EU-Rechts auf Freizügigkeit nach Deutschland übergesiedelt sind, weil die Eltern hier einen Arbeitsplatz gefunden haben.

Bereits seit einigen Jahren kommen außerdem vermehrt Flüchtlingsfamilien und unbegleitete Jugendliche aus den Krisengebieten des Nahen Ostens und Afghanistans. Das bedeutet, viele Schülerinnen und Schüler halten sich nicht freiwillig in Deutschland auf und bringen unterschiedlichste Fluchterfahrungen mit. Zudem sprechen die meisten von ihnen Arabisch, sodass sie neben Deutsch auch noch neue Schriftzeichen lernen müssen.

Um diesen Veränderungen Rechnung zu tragen, differenzierten wir die Vorbereitungsklassen nach Leistungsniveaus (s. u.). Regelmäßige Teamsitzungen stellen zudem sicher, dass wir den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht werden.

Aktuell (Juni 2016) besuchen 74 Schülerinnen und Schüler unsere vier Vorbereitungsklassen.

Anmeldeverfahren und Einschulung

Der Kontakt zu unserer Schule wird in den meisten Fällen durch die *Beratungsstelle für ausländische und spätausgesiedelte Kinder und Jugendliche* beim Schulamt der Stadt Bonn hergestellt. Vereinzelt melden sich Familien direkt bei der Schule.

In der Regel beschulen wir in den Vorbereitungsklassen Kinder und Jugendliche der Sekundarstufe I. In Ausnahmefällen nehmen wir auch Schülerinnen und Schüler auf, die das 10. Schulbesuchsjahr bereits absolviert haben, und zwar besonders dann, wenn kein anderer

Schulplatz in Bonn zur Verfügung gestellt werden kann. So haben auch diese Jugendlichen eine realistische Chance, im Rahmen der 12-jährigen Verweildauer in der Sekundarstufe I einen Hauptschulabschluss zu erwerben.

Im Vorfeld der Anmeldung werden Familien, die aus Nicht-EU-Ländern eingereist sind, darauf hingewiesen, einen Termin beim Gesundheitsamt zwecks Ausstellung einer Unbedenklichkeitsbescheinigung zu vereinbaren. In besonderen Fällen der Verständigungsprobleme wird ein Termin über das Sekretariat der Schule organisiert.

Das Anmeldegespräch wird mit der Schulleitung geführt. In diesem Gespräch werden folgende Inhalte angesprochen:

- Zielsetzung
- Unterrichtsfächer
- Verweildauer in den Vorbereitungsklassen
- Zusammensetzung der Lerngruppen (jahrgangsübergreifend)
- Ganztagsbeschulung
- Übergänge in Regelklassen oder Schulformwechsel
- Formalitäten (Schülerinnen- und Schülerticket, Essenbons, Bonn-Ausweis).

Vereinzelt kommen Eltern zum Anmeldegespräch in Begleitung einer Integrationslotsin oder eines Integrationslotsen. Da in vielen Fällen auch die Eltern nicht in der deutschen Sprache kommunizieren können, besteht großer Dolmetsch-Bedarf. Oft werden die Familien durch Verwandte oder Freunde begleitet, die diese Aufgabe übernehmen. Häufig muss aber auch von der Schule eine Dolmetscherin/ein Dolmetscher gestellt werden. Aus eigenen personellen Ressourcen können wir folgende Sprachen abdecken: Englisch, Französisch, Türkisch, Arabisch, Polnisch, Russisch und Griechisch.

Nachdem alle Voraussetzungen erfüllt sind (Unbedenklichkeitsbescheinigung des Gesundheitsamtes, Anmeldegespräch), wird die Schülerin/der Schüler in eine der vier IKs aufgenommen. Schülerinnen und Schüler ohne sprachliche Vorkenntnisse werden zunächst der Anfängerinnen- und Anfängerklasse zugeordnet. In den ersten Tagen des Schulbesuchs ermitteln die Klassenlehrkräfte den Sprachstand und gruppieren die neu aufgenommene Schülerin/den neu aufgenommenen Schüler leistungsadäquat ein.

Am ersten Schultag wird die neu aufgenommene Schülerin/der neu aufgenommene Schüler durch die Schulleitung der Klassenleitung der IK vorgestellt. Diese nimmt sie/ihn dann mit in die Klasse und führt sie/ihn in die Klassengemeinschaft ein. Es wird darauf geachtet, dass der erste Schultag ein Wochentag ist, an dem die erste gemeinsame Unterrichtsstunde im Klassenverband stattfindet (z. B. kein Sportunterricht).

Für die erste Zeit des Schulbesuchs werden der neuen Schülerin/dem neuen Schüler Mitschülerinnen oder Mitschüler vermittelt, die dieselbe Muttersprache sprechen.

Unterrichtsorganisation

Derzeit existieren vier IKs auf unterschiedlichen Leistungsniveaus:

- Alphabetisierungs-klasse für lateinisch alphabetisierte Kinder
- Anfängerinnen- und Anfängerklasse für nicht lateinisch alphabetisierte Kinder
- Fortgeschrittenenklasse I für die Klassenstufen 5-7
- Fortgeschrittenenklasse II für die Klassenstufen ab 7

Alle IKs werden jahrgangsübergreifend geführt. Zuordnungskriterium ist vor allem die vorhandene Sprachkompetenz. Aus pädagogischen Gründen kann davon abgewichen werden, z. B. um Geschwister zu trennen.

Entsprechend der Zielsetzung des Erwerbs von Sprachkompetenz in Deutsch erhalten alle IKs sehr viel Deutschunterricht. In der Anfängerinnen- und Anfängerklasse sowie in der Alphabetisierungsklasse sind es elf Wochenstunden, in der Fortgeschrittenenklasse sieben.

Darüber hinaus werden die meisten Fächer des Fächerkanons der Sek I unterrichtet:

- Mathematik: 4-5 Wochenstunden
- Sport: 4 Wochenstunden
- Gesellschaftslehre: 4 Wochenstunden
- Naturwissenschaften: 2 Wochenstunden
- Arbeitslehre (Technik/Hauswirtschaft) : 2-3 Wochenstunden
- Kunst: 2 Wochenstunden
- Wochenplan: 3 Wochenstunden
- Englisch: 3 Wochenstunden (nur IK I)

Einschränkend ist zu sagen, dass die Unterrichtsinhalte in diesen Fächern im Niveau hinter denen der Jahrgangsklassen zurückliegen. Auch in den Sachfächern steht die Sprachvermittlung im Mittelpunkt.

Die IKs werden an drei Tagen pro Woche im Ganztage unterrichtet. An den freien Nachmittagen erhalten die Schülerinnen und Schüler in zwei leistungsdifferenzierten Lerngruppen je zwei Doppelstunden pro Woche zusätzliche Förderung durch eine außerschulische Fachkraft, die in Kooperation mit der *Stabsstelle Integration der Stadt Bonn* an unserer Schule eingesetzt worden ist.

Schülerinnen und Schüler aus Nicht-EU-Ländern besuchen an freien Nachmittagen Kursangebote bei der Organisation *Ausbildung statt Abschiebung (AsA) e. V.* in Bonn.

Ältere Schülerinnen und Schüler, für die ein Eintritt in das Arbeitsleben eine zeitnahe Perspektive ist, werden zusätzlich gefördert durch eine unserer Schule zugewiesene Berufseinstiegsbegleiterin/einen Berufseinstiegsbegleiter (BerEB¹), die/der selbst einen Migrationshintergrund hat. Inhalte der Berufsorientierung stehen hier im Fokus.

Unter dem Aspekt gesellschaftlicher Integration wird für den Unterricht in den Internationalen Vorbereitungsklassen großes Gewicht gelegt auf das Lernen an außerschulischen Lernorten. Stadterkundungen (z. B. Bonn, Duisburg), Besuch von Einrichtungen und Institutionen (z. B. Stadtbücherei, Jugendtreff K7), kulturelle Veranstaltungen (Theaterbesuche) und Betriebserkundungen (z. B. bei unserem *KURS-Lernpartner*² *SGL Carbon*) gehören zum Programm.

Fremdsprachen und Herkunftssprachlicher Unterricht

Die Schülerinnen und Schüler der IKs verfügen meist über eine äußerst fundierte Sprachkompetenz in ihrer Herkunftssprache, die durch den Schulbesuch in den Heimatländern in der

1 Zur Berufseinstiegsbegleitung s. URL: <http://www.bildungsketten.de/berufseinstiegsbegleitung>

2 Zum KURS-Programm s. URL: <http://www.kurs-koeln.de/die-initiative-kurs-im-regierungsbezirk-koln>

Mehrzahl auch im schriftlichen Bereich abgesichert ist.

Obwohl in unserem Hause die Herkunftssprachen Arabisch, Italienisch und Türkisch als Ergänzungsunterricht angeboten werden, beraten wir die Schülerinnen/Schüler und ihre Eltern dahingehend, sich zunächst auf den Spracherwerb in Deutsch zu konzentrieren, um Interferenzen zu vermeiden und den Prozess des Deutschlernens zu beschleunigen.

Nur Schülerinnen und Schülern, für die ein Schulabschluss ansteht und die über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, wird empfohlen, am herkunftssprachlichen Unterricht teilzunehmen, ganz besonders unter dem Aspekt, auf diese Weise fehlende Fremdsprachenkenntnisse in Englisch ausgleichen zu können. Sollte dieses Modell aus Zeitgründen nicht realisierbar sein, wird ihnen die Teilnahme an der Sprachfeststellungsprüfung empfohlen, die auch in unserem Hause durchgeführt wird.

Alle anderen Schülerinnen und Schüler sollten erst am herkunftssprachlichen Unterricht teilnehmen, wenn sie eine Regelklasse besuchen.

Englisch als Fremdsprache wird nur in den Fortgeschrittenenklassen unterrichtet mit der Zielsetzung, den Schülerinnen und Schülern beim Wechsel in eine Regelklasse den Übergang zu erleichtern.

Leistungsmessung und -bewertung

Die Leistungsmessung erfolgt durch Tests, die auf die Lehrwerke ausgerichtet sind und sich am Unterrichtsinhalt der Einzellektionen orientieren.

Neben der schriftlichen Leistungsüberprüfung wird auch die mündliche Kommunikationsfähigkeit in informellen Prüfverfahren (Dialoge, situationsadäquate Sprechsituationen) festgestellt.

Der Einsatz von Online-Tests wurde eingestellt, da sich die Testinhalte nur selten auf die Unterrichtsinhalte der Lehrwerke bezogen haben.

Zeugnisse

Schülerinnen und Schüler der IKs erhalten am Ende jedes Halbjahres an Stelle eines regulären Notenzeugnisses eine „Bescheinigung über die Teilnahme am Vorbereitungsunterricht für ausländische Schüler“.

Diese Zeugnisse beinhalten eine Beschreibung des Lernzuwachses und eine Dokumentation des Ist-Standes beim Spracherwerb. Soweit es möglich ist, werden auch Noten in den Einzel-fächern erteilt, die jedoch nicht im Bewertungsmaßstab der Hauptschule liegen.

Konferenzen

Wie in allen Jahrgangsstufen unserer Schule finden auch in den IKs vierteljährlich Teamkonferenzen statt. Hier werden die persönlichen Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler besprochen, Problemfälle thematisiert, Vereinbarungen über Methoden und Inhalte getroffen und Perspektiven entwickelt.

Elternarbeit

Die Elternarbeit in den IKs bezieht sich vorwiegend auf Beratung und Vermittlung. Beratung wird an individuell vereinbarten Terminen und an den Elternsprechtage durchgeführt.

Inhalte der Beratung sind schwerpunktmäßig die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler, zusätzliche individuelle Fördermöglichkeiten (z. B. über AWO und AsA) und die weiteren Perspektiven der Schülerinnen und Schüler wie der Übergang in eine Regelklasse an unserer Schule oder ein Schulformwechsel.

Die Lehrkräfte weisen auf relevante Informationsveranstaltungen und Weiterbildungsmaßnahmen hin, wobei auch der Spracherwerb der Eltern hier Berücksichtigung findet. Intensiv werden die Eltern unterstützt, wenn es um die Bewerbung an einer anderen Schule, z. B. einer Realschule oder einem Gymnasium, geht. Die Klassenlehrkräfte beraten in diesem Fall über die geeignete Schule für die jeweilige Jugendliche/den jeweiligen Jugendlichen und stellen oft den Erstkontakt her.

Praktika

Praktika – im Sinne von Betriebspraktika – werden in den IKs wegen der heterogenen Altersstruktur und des unterschiedlichen Sprachstandes nur individuell durchgeführt. Wichtig für die Teilnahme an einem Praktikum sind Alter, Sprachkenntnisse, Interesse und Betreuungsmöglichkeiten.

Außerschulische Partner

- Arbeiterwohlfahrt (AWO) Bad Godesberg
 - Sprachkurse
 - Ferienkurse
 - Elternkurse
- Ausbildung statt Abschiebung (AsA) e. V. Bonn
 - Nachhilfe
 - Sprachkurse
- Stabsstelle Integration der Stadt Bonn
 - Deutschförderung in der Schule, 2 Kurse a 2 Doppelstunden
- SBH West (bis 31.12.2014: InBIT) Berufseinstiegsbegleitung in Kooperation mit der Agentur für Arbeit
 - Berufsorientierung
 - Akquise von Ausbildungsplätzen
 - Bewerbungen

Kooperationspartnerinnen und -partner

Arbeiterwohlfahrt Bad Godesberg: URL: <http://www.awo-badgodesberg.de/ortsvereinbuergerschaftliches-engagement>

Ausbildung statt Abschiebung (AsA) e.V. Bonn: URL: <http://asa-bonn.org/>

SBH West: URL: <http://www.sbh-west.de/1-Startseite/ort:Bonn/488,Berufseinstiegsbegleitung.html?neu=neu>

SGL Carbon: URL: http://www.sglgroup.com/cms/de/Unternehmen/Produktionsstandorte/bonn.html?__locale=de

Stabsstelle Integration der Stadt Bonn: URL: <http://www.integration-in-bonn.de/stabsstelle-integration.html>

2.4 Christiane Müller: Die Deutsch-Förderklasse (DFK) in der Ganztags Hauptschule Hückelhoven II

Institutioneller Kontext

Zielgruppe

Die Zielgruppe der Deutsch-Förderklasse (im Folgenden mit DFK abgekürzt) sind Schülerinnen und Schüler aller Jahrgangsstufen beziehungsweise jeden Alters, die vor nicht allzu langer Zeit nach Deutschland immigriert sind. Das bedeutet, dass sie im Herkunftsland bereits eine Schule besucht haben und nun ins deutsche Schulsystem neu aufgenommen und integriert werden müssen. Die Zielgruppe fällt somit unter die Kategorie der Zugewanderten der ersten Generation. Besonderheiten, die diese Zielgruppe ausmachen, sind vor allem die nicht ausreichenden Kenntnisse in der Unterrichts- und Verkehrssprache Deutsch. Zudem besitzen sie keine oder nur wenige Erfahrungen mit der deutschen (Schul-)Kultur. Die DFK ist im Gegensatz zu den regulären Schulklassen sehr heterogen zusammengesetzt (Alter, Leistungsstand, Ethnizität, soziale Schichtung). Jede Schülerin und jeder Schüler bringt also spezifische Kompetenzen mit in die Klasse, die es zu entdecken und individuell zu fördern gilt.

Beschreibung der Maßnahme

Titel der Maßnahme

Der Titel *Deutsch-Förderklasse* beinhaltet, dass die Zusammensetzung dieser Klasse international ist und in ihrem Schwerpunkt die Förderung liegt. DFKs sind bekannter an berufsvorbereitenden Schulen, wo sie allerdings (von jeder Schule eigens konzeptioniert) nach demselben grundlegenden Prinzip verlaufen. Dadurch, dass jede Schule ihr eigenes Konzept zur Integration von immigrierten Schülerinnen und Schüler der ersten Generation anbieten kann, gibt es eine Vielzahl verschiedener Titel, hinter denen die gleiche beziehungsweise eine ähnliche Maßnahme (aber mit der gleichen Zielsetzung) steht.

Funktion der Maßnahme (in der Einrichtung)

Die Aufgabe der DFK bezieht sich vor allem auf die möglichst schnelle Integration immigrierter Schülerinnen und Schüler der ersten Generation in den Regelunterricht. Sie folgt dabei dem in Deutschland vorherrschenden Prinzip der Klassenhomogenität insoweit, dass sie versucht, die in ihr vorhandene heterogene Schülerinnen- und Schülerschaft auf die gesetzten Normen und Standards des regulären Unterrichtes ihrer Jahrgangsstufe vorzubereiten. Die ungewohnten Strukturen, die sich den Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern im deutschen Schulsystem stellen, werden den Schülerinnen und Schülern Schritt für Schritt erläutert und so begreifbar gemacht. Somit folgt zu der Umstellung auf die Gegebenheiten des neuen Landes nicht auch noch eine Überforderung durch den Schulbesuch, der Druck auf die Schülerin/den Schüler und dadurch auch auf ihre/seine Familie verringert sich. Die Klasse bietet gewissermaßen einen Schonraum, durch den sich die Schülerin/der Schüler langsam an die veränderten Bedingungen gewöhnen kann. Für die Einrichtung an sich stellt diese Klasse insoweit eine Entlastung dar, da sie dabei hilft, den Lehrprozess in den homogenen Regelklassen nicht durch den Mehrförderbedarf von Seiteneinsteigerinnen und

Seiteneinsteigern zu irritieren. Da eine Hauptaufgabe der Schule darin besteht, ihre Schülerinnen und Schüler für den weiteren Lebensweg zu qualifizieren und sie auf das Erlernen eines Berufes vorzubereiten, liegt die Funktion der DFK auf der *Metaebene* darin, der Schule zu ermöglichen, ihre Aufgabe auch unter diesen besonderen Bedingungen nicht vernachlässigen zu müssen. Durch eine gut funktionierende Eingliederung in den Schulalltag wird zusätzlich eine bessere Integration in das Land mit seinen Voraussetzungen (Arbeit, Wirtschaft, Kultur) erhofft.

Didaktische Umsetzung

Unabhängig vom Alter beziehungsweise der Jahrgangsstufe, die sie im deutschen Schulsystem bestreiten sollten, besuchen die immigrierten Schülerinnen und Schüler der ersten Generation alle eine DF-Klasse. Die Klassenstärke darf aufgrund ihrer heterogenen Zusammensetzung (bezüglich Alter, Nationalität und kognitiven Gegebenheiten) nicht zu groß angelegt sein (maximal 15 Schülerinnen und Schüler), da individuelles Eingehen auf die verschiedenen Persönlichkeiten hier an erster Stelle stehen muss.

An der Ganztags Hauptschule Hückelhoven II wird auch herkunftssprachlicher Unterricht angeboten. Dieser setzt sich zusammen aus Russisch (aufgrund der erhöhten Anzahl von Aussiedlerinnen und Aussiedlern im Einzugsgebiet), Arabisch und Türkisch (da der Standort der Hauptschule in einem Bezirk liegt, in dem zur Zeit des Zechenbetriebes *Sophia Jacoba* der Hauptanteil der damals sogenannten Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter aus der Türkei stammte). Diese Kurse finden zweimal in der Woche statt. Sie bestehen als Angebot, welches von den Schülerinnen und Schülern freiwillig wahrgenommen werden kann.

Eine Vernetzung der Sprachförderung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und dem herkunftssprachlichen Unterricht ist aufgrund der ethnisch heterogenen Zusammensetzung und somit der Vielzahl an unterschiedlichen Sprachen in der DFK nicht möglich (außer im Sinne der türkischen und russischen Sprache). Der Hauptfokus der DFK liegt demnach auf der deutschen Sprachförderung (DaZ). Diese stellt zu Beginn des Schuljahres für die Neuankömmlinge den Hauptanteil im Stundenplan dar. Besondere Unterrichtsmaterialien, die speziell auf das Förderprogramm DaZ abgestimmt sind, ermöglichen den Lehrkräften eine kompetente Förderung und den Schülerinnen und Schülern einen gelungenen Einstieg. Zudem besitzt jede Schülerin/jeder Schüler der DFK ein Wörterbuch in der Muttersprache (dieses befindet sich auch in der Schule).

Der größte Teil des Stundenplans ist mit Klassenlehrerinnen- und Klassenlehrerstunden gefüllt. Das Erlangen der deutschen Sprachfähigkeit wird vor allem über leistungsunabhängige, informelle Prozesse erreicht. Eine lockere Erzählatmosphäre – in der *lingua franca* Deutsch –, in der jede/jeder etwas zu sagen hat, trägt dazu bei, sich vor den anderen Klassenmitgliedern nicht bloßgestellt zu fühlen. Fehler werden zwar korrigiert, aber es wird vermittelt, dass Fehler gemacht werden dürfen und müssen, um das Richtige lernen zu können. Dadurch, dass die DFK sprachlich heterogen zusammengesetzt ist, muss unter den Teilnehmenden zur Kommunikation die deutsche Sprache verwendet werden.

Unsere Erfahrung bezüglich des sprachlichen Umfeldes von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt, dass, wenn sich die Möglichkeiten verringern, in der eigenen

Landessprache zu kommunizieren, der Umgang bzw. die Handhabung mit der Sprache des Zuwanderungslandes erleichtert wird. Somit trägt die ethnische Vielfalt, die in der DFK vorhanden ist, zur Förderung des Erlernens der deutschen Sprache bei.

Von Beginn an wird von den Schülerinnen und Schülern der DFK viel Eigeninitiative erwartet. Zusätzlich zu den bestehenden Hausaufgaben haben sie die Möglichkeit, Aufgaben aus den DaZ-Materialien zu erledigen. Die Motivation, dieses zu tun, wird durch eine Art (Fleiß-) Punktesystem gesteigert.

Ihrem Alter und ihrer individuellen Entwicklung entsprechend, werden die Schülerinnen und Schüler der DFK schrittweise in die Regelklassen ihres Jahrganges integriert. Die Eingliederung beginnt mit der Teilnahme an musischen und künstlerischen Fächern, um die Schülerinnen und Schüler an ihre zweite Klassengemeinschaft zu gewöhnen und sie ihren neuen Mitschülerinnen und Mitschülern nicht vorzuenthalten. Je nach individuellem Vorankommen (vor allem im Bereich des Lernens der Unterrichtssprache Deutsch), besuchen die Schülerinnen und Schüler der DFK auch weitere Nebenfächer und Hauptfächer (in den Fächern Mathematik und Englisch werden schon frühzeitig die Jahrgangsklassen besucht, um inhaltliche Lücken im Lernprozess zu verringern).

Das Ziel der vollständigen Integration der DFK-Schülerinnen und Schüler in die zuständigen Jahrgangsstufen sollte nach ein bis zwei Jahren erreicht sein. In dieser Zeit wird versucht, die Schülerinnen und Schüler weitestgehend am regulären Unterricht teilhaben zu lassen. Dazu gehört vor allem, dass die zuständigen Fachlehrkräfte nicht beabsichtigen, die Hospitationszeit der immigrierten Schülerinnen und Schüler mit gesonderten Aufgaben zu überbrücken. Ihre Aufgabe besteht darin, sie am alltäglichen Regelunterricht teilnehmen zu lassen und sie zu unterstützen, wenn besondere Hilfe bei der Bewältigung der Aufgaben benötigt wird.

Regelmäßige Beratungsstunden mit den Eltern und auch Hausbesuche gehören zum festen Bestandteil der DFK. Informationen werden einfach formuliert in Deutsch an die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern weitergegeben. Bestehen Verständnisschwierigkeiten, wird so lange erläutert oder gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen übersetzt, bis diese alles verstanden haben und eine Kenntnisnahme erfolgen kann. Komplette Textübersetzungen von Anfang an werden nur als letzte Möglichkeit herausgegeben. Ist es den Elternteilen einer Schülerin/eines Schülers nicht möglich, zu Beratungsgesprächen oder Klassenveranstaltungen zu kommen, erfolgen bei Zustimmung Hausbesuche. Hausbesuche finden auch – mindestens einmal bei Eintritt in die DFK – statt, wenn die Elternteile zu allen gewünschten Veranstaltungen erscheinen. Die Besuche dienen dazu, sich ein Bild von der sprachlichen Situation (und auch anderen Gegebenheiten) im Elternhaus zu machen.¹ Unterstützungsmöglichkeiten in der Familie können so gefunden und ausgebaut oder geschaffen werden. Auf diesem Weg identifizierte Kompetenzen können im DF-Klassenunterricht zur Förderung des Lernprozesses – von Einzelnen und der gesamten Gruppe – beitragen.

Eine Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit ist aufgrund folgender Faktoren notwendig. Die Aufgaben der Schule und somit auch der Lehrkräfte (dafür werden sie ausgebildet) sind

¹ Oft ist es so, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur bilingual, sondern multilingual aufwachsen.

in erster Linie die formelle Bildung, zudem die Vermittlung von Normen und Werten, außerdem eine Hilfe zum Erwerb von allgemeinen Kompetenzen zur Lebensführung und die Vorbereitung auf das Berufsleben. Ferner übernimmt Schule die Aufgabe der Selektion durch Leistungstests in den vorhandenen Unterrichtsfächern. Diese bilden Möglichkeiten oder Hindernisse in Bezug auf die Zugangschancen des späteren Berufsweges und somit zur Teilnahme am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben.

Die Aufgaben der Schulsozialarbeit hingegen liegen eher auf der nichtformellen Ebene. Sie zielen nicht auf Leistungen und Ergebnisse, sondern auf Prozesse der Bewältigung des Schullebens aus der sozialen Perspektive, die sich beim Einzelnen und in der Gruppe ergeben können. Ein wichtiger Punkt der Schulsozialarbeit ist die Netzwerkarbeit. Die Sozialarbeiterin/der Sozialarbeiter in der Schule ist eine Vermittlerin/ein Vermittler zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern, Jugendhilfeeinrichtungen, manchmal auch Ordnungshütern, Ärzten etc.

Die für die zugewanderten Schülerinnen und Schüler neue Situation erfordert professionelle Unterstützung. Das gilt nicht nur in dem Bereich, in dem sie Leistungen erbringen müssen (also auf der formellen Ebene), sondern ebenso im Sinne der informellen Begleitung. Schulsozialarbeit kann hier, insbesondere im Vermittlungsprozess, professioneller agieren und sich mit allen nötigen Institutionen, die zu einer gelingenden schulischen (und auch außerschulischen) Integration beitragen können, in Verbindung setzen. Dementsprechend sind für die DFK nicht nur kompetente Lehrkräfte von Bedeutung, sondern ebenso eine sozialarbeiterische Betreuung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien.

Dokumentation und Erfolgskontrolle

Auch in der DFK finden Leistungstests statt, und zwar in Form von Diktaten oder schriftlichen Tests nach Vorlage der DaZ-Materialien. Sie dienen allerdings nicht der Feststellung von versetzungsrelevanten Noten, sondern werden zur Überprüfung des Entwicklungsstandes der DFK-Schülerinnen und -Schüler und somit zur Diagnostik des weiteren Förderbedarfes oder zur Ausweitung der Hospitationen in den Regelklassen verwendet. Die gesammelten Daten hinsichtlich der Schnelligkeit der Lernfortschritte dienen ebenfalls dazu, die DFK-Maßnahme – vor ihrer Ablaufzeit – zu beenden und den Schritt in die reguläre Klasse zu veranlassen oder die Möglichkeit eines Schulwechsels auf eine andere Schulform anzustreben.

Evaluationsmöglichkeiten

Die Evaluationsmöglichkeiten bestehen hinsichtlich der Auswertung der erreichten Noten in den Regelklassen, der Schulwechsel und der später erlangten Abschlüsse.

Probleme der Maßnahme

Da die Schülerinnen und Schüler der DFK an der Ganztags Hauptschule Hückelhoven II die Fähigkeit erst noch erlangen müssen, kompetent mit der Unterrichtssprache Deutsch umzugehen, ist es schwer, kognitive Leistungsüberprüfungen durchführen zu können. Somit kann kaum ersichtlich werden, ob die Schülerinnen und Schüler ihren kognitiven Kompetenzen nach die für sie förderlichste Schulform besuchen (vor allem hinsichtlich der Fächer, in denen die Sprache Deutsch nicht von höchster Relevanz ist, wie Mathematik oder den

Fremdsprachen). Umgekehrt kann auch nur schwer von den Lehrkräften ersehen werden, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler aufgrund der kognitiven Gegebenheiten besondere Unterstützung benötigt. Herr Erdmann nimmt in besonderen Fällen eine nonverbale Testung vor. Er fungiert an der GTHS Hückelhoven als Schulpsychologe.

Ein früheres Problem stellte der Aufstieg an eine höhergestellte Schulform dar. Die Erfahrung zeigt leider, dass Realschulen und Gymnasien sehr skeptisch gegenüber der Aufnahme ehemaliger DFK-Schülerinnen und -Schüler waren. Diese Problematik hat sich verringert, da in Hückelhoven auch an der Realschule und dem Gymnasium seit kurzem DF-Klassen entstanden sind.

3. Petra Heinrichs und Skadi Jäschke: Aufgaben von Lehrkräften in Vorbereitungsklassen und Gelingbedingungen für den Unterricht

Für die Teilnehmenden unseres Zertifizierungskurses haben wir aus den gemeinsamen Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit dem Unterricht in Vorbereitungsklassen eine erste stichpunktartige Liste zusammengestellt, die keinen repräsentativen Anspruch vertritt und jederzeit variiert und ergänzt werden kann. Sie stellt ein Zwischenresultat aus den letzten zwei Jahren unserer Fortbildung dar mit dem Ziel, gerade den Schulen Anregungen zu liefern, die zunächst noch weniger vertraut mit der Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche sind. Gesammelt werden deshalb nachfolgend die vielfältigen Aufgaben und Tätigkeitsbereiche, denen Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen nachgehen. Daraus werden drei Voraussetzungen für den Unterricht selbst formuliert, nämlich in schulischer, bildungspolitischer und die einzelne Lehrkraft betreffender Hinsicht. Schließlich folgen erfahrungsbasierte Anregungen zur Ausstattung und Gestaltung des Klassenraums.

1. Aufgaben der Lehrkraft in Vorbereitungsklassen

- Anfangsdiagnostik und fortlaufende, periodische Diagnostik des individuellen Sprachlernstands
- Erstellung individueller Förderpläne und Evaluation der Lernfortschritte, zunehmend zusammen mit Klassen- und Fachlehrkräften
- Gestaltung individueller und jahrgangübergreifender Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen in Deutsch als Fremdsprache (A1-B2)
- Einführung in die deutsche Sprache als Zweitsprache als Mittel des Regelunterrichts und Ziel des Spracherwerbsprozesses in bildungssprachlichem Deutsch (B2 bis C1/C2)
- Sprachliches Vorbild und Begleiterin/Begleiter im Spracherwerbsprozess, unterstützt durch methodisch-didaktische Konzepte aus den Bereichen
 - des kooperativen Lernens, der individuellen Lernförderung
 - des Scaffolding
 - der Language und Culture Awareness
 - der an der Bezirksregierung Köln entwickelten Methoden zum Spracherwerb in sprachheterogenen Lerngruppen – DemeK (Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen)

Ziel dabei ist, Schülerinnen und Schülern (selbsttätige) Wege aufzuzeigen

1. zum systematischen Erwerb funktional-kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich DaF (Alltag, Schule, soziales Umfeld und Wohnort, Deutschland)
 2. zur Entwicklung der Schul- und Fachsprachen
 3. bis hin zur Entwicklung von zweit- und mehrsprachigen Kompetenzen im Bereich der bildungssprachlichen Fähig- und Fertigkeiten (Fachunterricht, Bildung, Abschluss, Beruf)
- Koordination mit dem HSU (Herkunftssprachlicher Unterricht) und den HSU-Lehrkräften
 - Vermittlung landeskundlicher und kulturspezifischer Kompetenzen

- Unterstützung der Lernenden bei der Wahl der Reihenfolge der Fächer; Kooperation mit Klassen- und Fachlehrkräften (Sprachstand, Sprachentwicklung, Vereinbarungen über Arbeitsteilung bei sprachlicher Förderung). Das Sächsische Staatsministerium beispielsweise unterscheidet explizit die Aufgaben unterschiedlicher Lehrkräfte. So soll „der Betreuungslehrer“ (gemeint ist die Sprachförderkraft oder die Lehrkraft in der Vorbereitungsstufe) „die Schüler“ auf die sprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts vorbereiten, während „der Fachlehrer“ sie dort abholt, „wo sie sprachlich stehen und [...] im Rahmen des Fachunterrichts auch die spezifische Unterweisung in der Fachsprache [leistet]“ (Sächs. Staatsministerium 2000/2009: 8f.).
- Gelenkstellenfunktion zwischen Regelklasse und Klassenlehrkräften, Fachkolleginnen und -kollegen, Eltern, Unterstützungsangeboten in der Kommune und Ansprechperson für die regelschulischen Belange der einzelnen neu zugewanderten Schülerinnen und -Schüler
 - Welche Stärken bringt die Schülerin/der Schüler mit in den Fachunterricht?
 - Wo und wie ist sie/er zu fördern/zu unterstützen?
 - Was können/müssen einzelne Fachlehrkräfte beachten?
 - => Begleitung und Lenkung des sozialen Integrationsprozesses
- Ansprechperson für außerunterrichtliche Angebote (etwa Schulsozialarbeit, Angebote im Ganztage, Vereine, Flüchtlingshilfe u. a.)

2. Voraussetzungen für den Unterricht

- **schulisch:** ein klares Bekenntnis der Schule zur ihrer Klientel und „angemessene inner-schulische Arbeitsbedingungen“ (Jütte 2010: 88f.) (Stundenplan, Teamarbeit, Kooperation im Kollegium usw.)
- **bildungspolitisch** vorgegebene Rahmenbedingungen (Kursgröße, Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte)
- **individuell:**
 - o Deutschlehrkräfte mit einem Selbstverständnis, sich auch als Lernende zu betrachten
 - o die Bereitschaft, sich wissenschaftlich und methodisch weiterzubilden, z. B. in:
 - Spracherwerbtheorien
 - sprachlichen Besonderheiten nicht indogermanischer Herkunftssprachen
 - Hintergrundwissen über die Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler
 - DaZ und Demek
 - o die Fähigkeit, auch nonverbal zu kommunizieren (mit Anfängerinnen und Anfängern, Eltern pp.; vgl. Jütte 2010: 88f.)
 - o Interkulturelle Sensibilität
 - o Team- und Kooperationsfähigkeit auf schulischer und außerschulischer Ebene
 - o Kenntnisse über Erlasse (Sprachfeststellungsprüfung, Zensurreglung usw. und daraus resultierende Konsequenzen), um Kolleginnen und Kollegen zu informieren, um Schülerinnen und Schüler und deren Eltern sowie aufnehmende Schulen angemessen beraten zu können
- Kooperationen und finanzielle Mittel, um **außerunterrichtliche Projekte** zu realisieren (z. B. Ferienschulen, Lesekonzerte)

- möglichst **wissenschaftliche und administerielle Begleitung** in der Anfangsphase (Uni, ZMI, Bezirksregierung)

3. Ausstattung und Gestaltung des Klassenraums

(Ideale) Ausstattung im Klassenraums der Vorbereitungsstufe

- Einsprachige und zweisprachige Wörterbücher, Bilderwörterbücher
- OHP
- Mehrere CD-Player mit Kopfhörern für Übungen zum individuellen Hörverstehen
- Laptop, WLAN und Beamer, wenn möglich
- Rote, grüne, blaue und braune Kreide bzw. Boardmarker (DemeK-Artikelfarben)
- Rote, grüne, blaue und braune Kärtchen, Papiere, Pappen (DemeK-Artikelfarben)
- Kreppband
- Scheren, Klebestifte, Papier

Gestaltung des Klassenraums

- Individuelle Stundenpläne und Gesamtübersicht
- Karten (Welt, Europa, NRW, Köln) – Wer kommt aus welchem Land?
- Wetterkalender (Wochentag, Datum, Wetter)
- Alphabet
- DemeK-Artikelplakate
- Wortarten mit Beispielen
- Wimmelbilder
- Selbstgestaltete Plakate, z. B.:
 - Kurzporträts der Herkunftsländer bzw. Herkunftsregionen
 - Lernplakate gemeinsam gestalten: z. B. lokale Präpositionen, unregelmäßige Verben, Wortfelder (Familie), Fachvokabular etc.
 - Evtl. Geburtstagskalender (was nicht immer unproblematisch ist, weil Geburtstage nicht in allen Ländern so dokumentiert werden wie in Deutschland)



Wetterkalender – tägliches Ritual:
 „Heute ist Freitag, der 8. Juli 2016. Es ist Sommer und es ist sonnig/bewölkt/regnerisch ...“

Literatur

Jütte, Monika (2010): „Sprachklassen für neu eingereiste Kinder und Jugendliche am Beispiel der Rosa-Parks-Ganztagsschule“. In: Mit Sprachenvielfalt in die Zukunft. Gelingende Sprachförderung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher. Hg. v. Inger Petersen. In: Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Nr. 51. Hg. v. Rudolf Leiprecht und Rolf Meinhard, Oldenburg, S. 78-92.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2000/2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehrplan für Vorbereitungsgruppen, Vorbereitungsgruppen, Vorbereitungsklassen mit beruflichen Aspekten. URL: <http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Publicationen%20ab%202015/2015-10-21-Fluechtlingskinder-Screen.pdf>

4. Modelle des Gelingens im Regierungsbezirk Köln

Im Rahmen der *Gemeinsamen Unterstützungsangebote für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen an QuisS-Schulen* wurde der Wunsch nach kollegialem Erfahrungsaustausch vielfach geäußert. Deshalb wurden über informelle Gespräche hinaus Räume geschaffen, um einerseits bewährte Konzepte für die Einrichtung und Durchführung von Vorbereitungsklassen zu präsentieren, wie sie auch in der vorliegenden Publikation von vier QuisS-Schulen vorgestellt werden (Kap. 2). Andererseits fand ein intensiver Austausch darüber statt, was unter manchmal suboptimalen Rahmenbedingungen und sich stetig verändernden Anforderungen in Vorbereitungsklassen an unseren Schulen trotzdem gut gelingt und möglicherweise auch fruchtbar für andere Schulen gemacht werden kann. Das Ergebnis dieses letzten Austauschs im Juni 2016 wird mit dem Einverständnis der Kolleginnen und Kollegen nachfolgend dokumentiert – mit dem Ziel der Anregung, der weiteren Vernetzung und des nachhaltigen Austauschs.

Organisiert wurde der Austausch anhand von Überbegriffen, die für den Unterricht in Vorbereitungsklassen relevant sein können. Das betraf zunächst organisatorische Aspekte wie die Zusammensetzung der Lerngruppe, Fragen zur Stundenplanung, zu den Möglichkeiten im Team zu arbeiten oder bezüglich des Übergangs in die Regelklasse (a-d). In inhaltlicher Hinsicht von Interesse waren geeignete Methoden und Formen der Differenzierung für die oftmals sehr heterogenen Lerngruppen sowie der Umgang mit interkulturellen und mehrsprachigen Ressourcen (e-g).

a) Zusammensetzung der Lerngruppe	
Was funktioniert gut?	An welcher Schule?
Relativ homogene Gruppen drei Niveaustufen (nach Klassenstufen aufgeteilt)	Gesamtschule Gummersbach-Derschlag
Heterogene Lerngruppe	Heinrich-Böll-Gesamtschule Köln-Chorweiler
Flexibilität, auch bez. Geschlecht und Herkunftsland, ggf. Umstrukturierung	Reformpädagogische Sekundarschule Aachen
Wechsel zum Quartal (mit Hilfe eines Tests -> steht in Entwicklung)	Theodor-Wuppermann-Hauptschule Leverkusen
Lernbüro: VK übergreifend in M/D/E mit einer Lehrkraft zusätzlich -> kleinere Lerngruppen, Differenzierungsmöglichkeiten	Realschule Am Stadtpark Leverkusen
DaZ (Deutsch als Zusatz): Additiver Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler, die bereits in der Regelklasse sind	Realschule Am Stadtpark Leverkusen Lise-Meitner-Gesamtschule Köln-Porz
b) Stundenplanung	
Was funktioniert gut?	An welcher Schule?
Stundenplan der Regelklasse wird so ausgerichtet, dass Schülerinnen und Schüler in sinnvollen Stunden in den Begleitunterricht gehen.	Reformpädagogische Sekundarschule Aachen

An einem Nachmittag wird in allen VKs D/M/Fö parallel unterrichtet.	Reformpädagogische Sekundarschule Aachen
Der Nachmittag ist für Schülerinnen und Schüler der VK frei, damit sie den Deutschunterricht externer Partnerinnen und Partner besuchen können.	Johannes-Rau-Schule Bonn-Bad Godesberg
Vormittagsbereich: VK als „geschlossene“ Klasse Nachmittagsbereich: freie AG-Wahl	GHS Tiefentalstraße Köln
Stundenweise Abstimmung der VK und der Regelklasse	Lise-Meitner-Gesamtschule Köln-Porz
Individuelle Stundenpläne	Heinrich-Böll-Gesamtschule Köln-Chorweiler Couven-Gymnasium Aachen
c) Arbeit im Team mit Kolleginnen und Kollegen	
Was funktioniert gut?	An welcher Schule?
Eigener Raum für VK-Team → kurze Wege für Absprachen	Willy-Brandt-Gesamtschule Köln-Höhenhaus Stadtgymnasium Köln-Porz
Eine gemeinsame Mittags“pause“ für gemeinsame Besprechungen	Willy-Brandt-Gesamtschule Köln-Höhenhaus
VK-Klassen sind Teil des 5er/6er-Teams	GHS Tiefentalstraße Köln
Mitteilungsheft für einzelne Schülerinnen und Schüler, um den Lernstand zu dokumentieren	Stadtgymnasium Köln-Porz
Fachkonferenzen	Stadtgymnasium Köln-Porz
Dropbox mit allen wichtigen Unterlagen	Stadtgymnasium Köln-Porz
Blockung im Stundenplan für VK-Treffen	Couven-Gymnasium Aachen
Enge Kooperation mit der Förderschullehrkraft im Hinblick auf das Erstellen der individuellen Lehrpläne	Realschule Am Stadtpark Leverkusen
d) Übergang in die Regelklasse	
Was funktioniert gut?	An welcher Schule?
Kontinuierliche Einbindung in die Regelklasse	Lise-Meitner-Gesamtschule Köln-Porz Heinrich-Böll-Gesamtschule Köln-Chorweiler
Fachtraining zur Vorbereitung auf den regulären Deutschunterricht. Z. B. lernen Schülerinnen und Schüler, wie man etwas analysiert.	Couven-Gymnasium Aachen
„Begleithefte“ in Vorbereitung	GHS Aretzstraße Aachen
2 VKs, eine Vollzeitklasse und eine teilintegrierte, in der der Übergang allmählich erfolgt. Bisläng können alle Schülerinnen und Schüler an der Schule verbleiben.	Willy-Brandt-Gesamtschule Köln-Höhenhaus

e) Methoden	
Was funktioniert gut?	An welcher Schule?
Tests: Grammatik, Vokabeln — Intensivtraining	Johann-Bendel-Realschule Köln-Mülheim Realschule Am Stadtpark Leverkusen
Wortschatzarbeit mit Karteikästen	Theodor-Wuppermann-Hauptschule Leverkusen
Kleine Vorträge	Realschule am Stadtpark Leverkusen Heinrich-Böll-Gesamtschule Köln-Chorweiler Johannes-Rau-Schule Bonn Bad-Godesberg
„Duda“-Stadtanzeiger (einen Artikel vorbereiten und vorstellen (Kurzreferat))	Stadtgymnasium Köln-Porz
Projekte	Heinrich-Böll-Gesamtschule Köln-Chorweiler
Wochenplanarbeit	Johannes-Rau-Schule Bonn Bad-Godesberg
Kooperative Lernformen (Think – Pair – Share), um verschiedene Unterrichtsformen einzuüben (Einzelarbeit, Paararbeit, Gruppenarbeit, Plenum)	Johannes-Rau-Schule Bonn Bad-Godesberg
Arbeit mit Bildkarten und Bild-Wortkarten	Stadtgymnasium Köln-Porz Gesamtschule Gummersbach-Derschlag Johann-Bendel-Realschule Köln
f) Formen der Differenzierung	
Was funktioniert gut?	An welcher Schule?
Äußere Differenzierung: Alphabetisierung 10-13 Jahre 14-17 Jahre	Heinrich-Böll-Gesamtschule Köln-Chorweiler Johannes-Rau-Schule Bonn Bad-Godesberg Theodor-Wuppermann-Hauptschule Leverkusen
Äußere Differenzierung nach Niveaustufen	GHS Tiefentalstraße Theodor-Wuppermann-Hauptschule Leverkusen
Innere Differenzierung (Wochenplan, Satzbau, Grammatik)	Johannes-Rau-Schule Bonn Bad-Godesberg
Themengleich, aber niveaudifferenziert	Stadtgymnasium Köln-Porz
Lernspiele, Sprachspiele	Gesamtschule Gummersbach-Derschlag Heinrich-Böll-Gesamtschule Köln-Chorweiler
Individuelles Arbeiten	Couven-Gymnasium Aachen
Differenziertes, abwechslungsreiches, gut aufbereitetes Material für einzelne Lerngruppen	Gesamtschule Gummersbach-Derschlag Lise-Meitner-Gesamtschule Köln-Porz Couven-Gymnasium Aachen Heinrich-Böll-Gesamtschule Köln-Chorweiler
Lesetraining / Lektüre in leichter Sprache (teilweise für Inklusionsunterricht)	Realschule Am Stadtpark Leverkusen
Multimediale Angebote der Deutschen Welle, „ich-will-deutsch-lernen.de“, des Auslandsschulwesens und des Goethe-Instituts	Heinrich-Böll-Gesamtschule Köln-Chorweiler Stadtgymnasium Köln-Porz

g) Umgang mit interkulturellen und mehrsprachigen Ressourcen	
Was funktioniert gut?	An welcher Schule?
Interkulturelles, mehrsprachiges Kollegium	Johannes-Rau-Schule Bonn Bad-Godesberg
Einbeziehung der Eltern ins schulische Gartenprojekt	Johann-Bendel-Realschule Köln
Mädchentreff mit VK und Regelklasse	Johann-Bendel-Realschule Köln
Unterstützung durch und Vernetzung mit Katholischer Kirche vor Ort	Johann-Bendel-Realschule Köln
ZUSALE (zusammen lernen): Initiative vor Ort, die Ereignisse initiiert, z.B. Fußballspiele, Feste etc.	Realschule Am Stadtpark Leverkusen Gesamtschule Gummersbach-Derschlag
ses (Senioren Experten Service): Praktikumsbegleitung, Vermittlung von Praktikumsplätzen	Johannes-Rau-Schule Bonn Bad-Godesberg Johann-Bendel-Realschule Köln
ConAction e.V.: Einblick in handwerkliche Berufe mit Sprachbegleitung	Lise-Meitner-Gesamtschule Köln-Porz
Teilnahme am „Internationalen Vorlesewettbewerb“	Gesamtschule Gummersbach-Derschlag
Projekt „Kinder der Welt“ (unicef)	Heinrich-Böll-Gesamtschule Köln-Chorweiler

Sprachförderung für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen – theoretische und unterrichtspraktische Zugänge

5. Petra Heinrichs: Einige Grundlagen und Methoden von DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen

Dass in mehrsprachigen Lerngruppen Schülerinnen und Schüler relativ problemlos grundlegende *kommunikative* Fähigkeiten für die mündliche Interaktion erwerben, ist unbestritten. Studien zur Mehrsprachigkeit zeigen allerdings, dass sich Schwierigkeiten beim *Erwerb der Bildungssprache*, die an konzeptioneller Schriftlichkeit orientiert ist, ergeben. Während Zweitsprachenlernende durchschnittlich nur ein bis drei Jahre für den Erwerb der Alltagssprache, also für einen an konzeptioneller Mündlichkeit orientierten Sprachgebrauch (BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills), benötigen, bedarf der Erwerb einer ausgereiften bildungssprachlichen Sprachkompetenz (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency) bei Schülerinnen und Schülern, die in ihrer Erstsprache gut literalisiert sind, durchschnittlich ca. fünf bis sieben Jahre und bei denen, die in ihrer Erstsprache weniger gut literalisiert sind, ca. sieben bis zehn Jahre (Cummins 1980, Cummins 1991, Gogolin/Saalman 2008: 196, Ahrenholz 2010: 72).

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit sprachlicher Förderung und sprachlicher Bildung über die gesamte Schulzeit, von der Grundschule bis zum Abitur. Die Basis der Sprachförderung im Sekundarstufenbereich wird insbesondere in den Klassen 5 und 6 gelegt. Kinder und Jugendliche benötigen vielfältige und gute Beispiele im Bereich der Bildungssprache, um diese nach und nach selbstständig zu beherrschen. Diese Vielfalt kann nur gewährleistet werden, wenn sie in den Regelunterricht implementiert und nicht allein als die Aufgabe des Unterrichts in Vorbereitungsklassen oder eines zusätzlichen Förderunterrichts angesehen wird. DemeK richtet den Fokus auf das systematische, vorrangig implizite, sprachliche Lernen in den Kompetenzbereichen Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Einige DemeK-Prinzipien seien nachfolgend kurz vorgestellt. Sie wurden über mehr als 10 Jahre im Team der DemeK-Trainerinnen und -Trainer entwickelt, gemeinsam formuliert und vermittelt.

Analytischer Blick auf Sprache

Lehrkräfte benötigen einen analytischen Blick auf Sprache, sowohl auf die Zielsprache Deutsch als auch auf die Sprache der Schülerinnen und Schüler. Hierbei sind Fragen wie die folgenden von Bedeutung: Über welche sprachlichen Fähigkeiten und Stärken verfügt die Schülerin/der Schüler? Welche Stolpersteine gibt es für die Schülerin/den Schüler? Wo muss sie/er als Nächstes gefördert werden? Wie kann die Lehrkraft sie/ihn dabei unterstützen? Nur Lehrkräfte, die die Sprache Deutsch nicht nur sicher beherrschen, sondern auch über Regelwissen verfügen, werden die Spracherwerbsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen unterstützen können. Denn erst dieser explizite Blick der Lehrkraft auf Sprache ermöglicht das implizite sprachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Lernen mit allen Sinnen

Lernen findet nicht ausschließlich im Kopf und auch nicht unbedingt am besten ausschließlich in sitzender Haltung statt, denn es ist immer der ganze Mensch, der lernt. Fühlen, Denken, Handeln und Sprechen sind miteinander verknüpft. Lernen hat somit kognitive, emotionale und praktische Dimensionen und sollte möglichst die gesamte Persönlichkeit der Lernenden im Unterricht berücksichtigen. Insbesondere die Sprache wird emotional erfahren und nicht nur rational gelernt. Das erfordert ein multisensorisches Lernangebot für die unterschiedlichen Lerntypen: Bewegung stärker einbeziehen, Musik, Rhythmisches, Düfte und Geräusche, Reales zum Anfassen, damit Intellekt, Herz und Körper gleichermaßen aktiviert werden.

Mehrsprachigkeit nutzen

Der alltagssprachlich oft verwendete Begriff der sog. „Muttersprache“ macht deutlich, dass die Sprache, mit der man während der ersten Lebensjahre aufwächst, eine bedeutende emotionale Dimension beinhaltet und die Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Menschen entscheidend mit prägt (Ahrenholz 2008). Auch der Erwerb weiterer Sprachen ist ein psycholinguistischer Prozess, der nicht nur von Faktoren wie der kognitiven Entwicklung und Ausgeprägtheit der Sprachlernfähigkeit, sondern in besonderem Maße auch von der Motivation und Einstellung der Lernenden abhängt. Voraussetzung für eine erfolgreiche Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler ist somit, die in der Lerngruppe vorhandenen Sprachen wertzuschätzen und gebührend zu würdigen, indem sie in den Schulalltag sowie in die Konzeption von Unterrichtsreihen mit einbezogen werden.

Sprachrichtige Beispiele für Bildungssprache geben

Für die Entwicklung ihrer Sprachkompetenz brauchen Schülerinnen und Schüler gute Sprachbeispiele in vielfältiger Form. Oft sind Lehrerinnen und Lehrer das in bildungssprachlicher Hinsicht einzige sprachrichtige Vorbild für ihre Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte müssen also auf ihren eigenen Sprachgebrauch im Unterricht besonders achten. Der Sprachanteil der Lehrperson während des Unterrichts sollte nicht zu gering sein. Diese Haltung bedeutet keinesfalls eine grundsätzliche Befürwortung des Frontalunterrichts in allen Phasen des Unterrichts. DemeK plädiert allerdings dafür, den sprachlichen Input bewusst auszuwählen und so aufzubauen, dass die Schülerinnen und Schüler gute Beispiele konzeptioneller Schriftlichkeit *hören*, sie oft selber *sprechen* und dann auch *lesen* und *schreiben*. Ein nach DemeK-Prinzipien konzipierter Unterricht achtet darauf, dass Schülerinnen und Schüler für ihre eigenen mündlichen und schriftlichen Sprachprodukte stets sprachliche Beispiele erhalten, an denen sie sich orientieren können. Darauf aufbauende Phasen des Unterrichts orientieren sich dann an einem breiten Repertoire unterschiedlicher Lernformen und Methoden.

Einige dieser Methoden werden nachfolgend vorgestellt. Unterrichtspraktische Beispiele für den Unterricht in Vorbereitungsklassen folgen dann in Kapitel 6. Zu beachten ist, dass die vorliegende Publikation nur einen kleinen Ausschnitt widerspiegeln kann, der sich aus den sehr viel ausführlicheren thematischen Handreichungen unserer zweijährigen DemeK-Qualifikationskurse speist.

Grammatiksensibilisierung und Artikelplakate

Das deutsche Artikelsystem gilt als ein besonders schwieriges Kapitel der deutschen Grammatik. In der mündlichen Alltagskommunikation ist der Gebrauch des korrekten Artikels nicht unbedingt notwendig. Wenn es aber um das Rezipieren und Produzieren von Texten oder um mündliche Beiträge im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit geht, ist die korrekte Verwendung des Genus unerlässlich.

Ein sprachsensibler Unterricht macht es sich deshalb zur Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler für diesen wichtigsten Baustein der deutschen Sprache zu sensibilisieren.

Zur visuellen Unterstützung arbeitet DemeK mit Farben, die dem jeweiligen Genus zugeordnet werden: **Maskulinum**: blau / **Neutrum**: grün / **Femininum**: rot / **Plural**: braun.

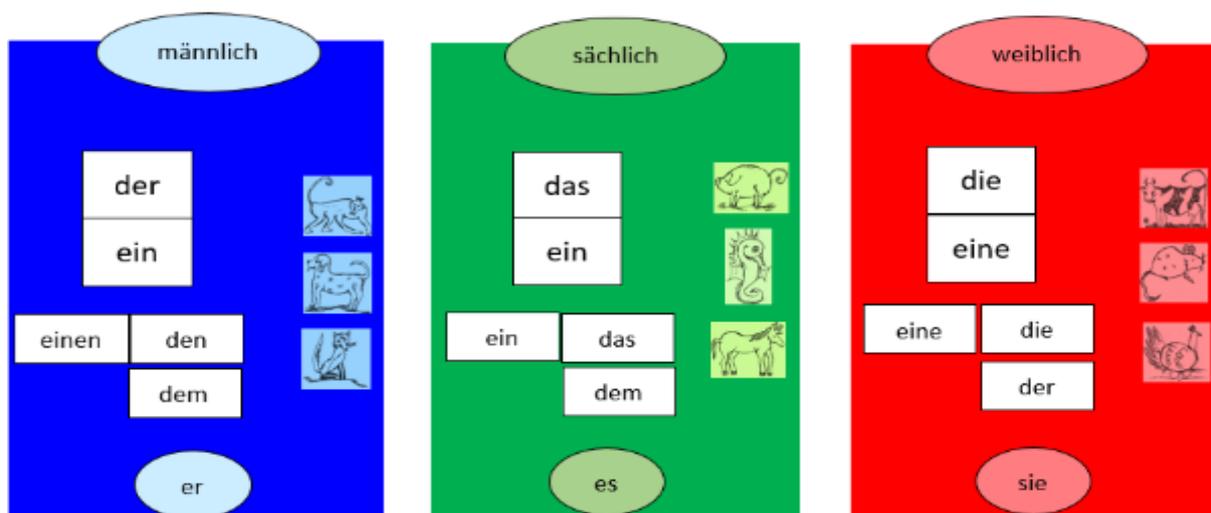
Wortschatzkarten, oft auch unterstützt durch Bildmaterial, werden nach Genus sortiert auf die farbigen Artikelplakate, deren Farbgebung verbindlich eingeführt wurde, aufgeklebt. Es gilt, anders als in den gängigen Grammatikdarstellungen üblich, die Reihenfolge männlich, sächlich, weiblich:

⇒ Maskulinum: **der** – blau

⇒ Neutrum: **das** – grün

⇒ Femininum: **die** – rot

Hier findet sich ein Beispiel dafür, wie Artikelplakate angelegt werden und im Laufe eines Schuljahrs wachsen können.



Wimmelkarten

Wimmelkarten wurden ursprünglich im Rahmen der Suggestopädie als Frage-Antwort-Karten entwickelt (Götzebach 2008), die zur Wiederholung von Lerninhalten, zum Erlernen von Fachbegriffen und Definitionen eingesetzt werden. Auf der Vorderseite befindet sich der jeweils zu lernende Begriff (z. B. **der Hund**, **das Schaf**, **die Katze**) und auf der Rückseite das entsprechende Bild oder, je nach Gegenstand, die entsprechende Definition.

Wimmelkarten können unterschiedliche Funktionen haben.

- Sie entlasten Texte und Themen vor.
- Sie dienen der Ergebnissicherung einer Unterrichtsreihe.

- Sie stellen die Basis dar, auf der andere Themen (oder Fächer) aufbauen können.

Wimmelkarten können auf unterschiedliche Weise produziert werden:

- Sie können von der Lehrperson als Vorlage und zum Kennenlernen der Begriffe vorab erstellt werden, z. B. ein Kartensatz für den Einsatz in der gesamten Lerngruppe oder als Gruppenset in einer Gruppenarbeitsphase.
- Jede Schülerin/jeder Schüler erhält zwei DIN-A4-Blätter, auf denen sich ungeordnet die jeweiligen Begriffe und deren Erklärungen/Übersetzungen/Abbildungen befinden. Die Kärtchen werden ausgeschnitten, als Paar zusammengelegt, ihre Richtigkeit überprüft (z. B. mithilfe einer Vorlage) und schließlich geklebt. Dann sind alle Schülerinnen und Schüler im Besitz ihrer eigenen Wimmelkarten.
- Wimmelkarten können auch selbstständig (in Einzelarbeit, in kooperativen oder arbeitsteiligen Lernformen) erstellt werden, indem entweder Begriff oder Erklärung auf vorgegebenen Karten ergänzt oder vervollständigt (z. B. mit Hilfe von Nachschlagewerken) werden. Wichtig sind Sicherungsphasen, in denen sichergestellt wird, dass Begriff bzw. Erklärung richtig sind.

Im Folgenden werden exemplarische Schritte für Einsatzmöglichkeiten innerhalb einer Unterrichtsreihe, jeweils wenige Minuten pro Woche, vorgestellt. Sichtbar wird die fließende Entwicklung von einer vorbereitend hohen Aktivität der Lehrkraft hin zu einer in der Durchführung immer eigenständigeren Aktivität der Schülerinnen und Schüler, die immer weniger Unterstützung durch eine Lehrkraft bedarf. Die einzelnen Schritte verstehen sich als Angebote, die jederzeit variiert werden können:

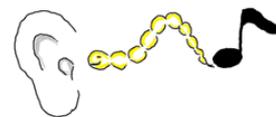
- Alle Schülerinnen und Schüler erhalten zunächst *eine* Karte. Sie gehen mit ihrer Karte durch den Raum und stellen jeweils der entgegenkommenden Schülerin/dem entgegenkommenden Schüler ihren Begriff und dessen Definition vor. Sie lassen sich umgekehrt die Wimmelkarte der anderen Person vorstellen. So wird der eigene Begriff memoriert, während möglichst viele andere Begriffe gehört werden.
- Jede Schülerin/jeder Schüler erhält Kopien mit allen Begriffen und deren Erklärungen/Abbildungen. Die Karten werden ausgeschnitten, passend zusammengelegt, überprüft und zusammengeklebt.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen möglichst viele Begriffe in drei Minuten memorieren (nicht deren Bedeutung oder Definition).
- Gemeinsame Klärung, wie memoriert wurde. Techniken werden an der Tafel festgehalten (z. B. alphabetisch, systematisch, bekannt – unbekannt, nach Genus etc.).
- Erneute Memorierung, Überprüfung zu zweit, in Gruppenarbeit und Plenum (Wer kann mehr als 5 oder 7 oder 11 Begriffe/Vokabeln nennen?).
- Wimmelkarten werden auf den Rücken geklebt. Die Schülerinnen und Schüler sollen „ihren“ Begriff erraten, indem sie sinnvoll danach fragen. Dies wird anknüpfend an die Memorierungstechniken gemeinsam vorbereitet (Bin ich ein Haustier/Säugetier/Vierbeiner/Vogel etc.?). Es folgt ein mehrfacher Kartentausch. Sowohl die Vor- als auch die Rückseite kann nach Absprache angeheftet werden.

- Hausaufgabe: Die Schülerinnen und Schüler wiederholen und lernen ihre Wimmelkarten für einen „Vokabeltest“.
- „Vokabeltest“: Die Schülerinnen und Schüler bereiten einander gegenseitig eine schriftliche Abfrage vor, z. B. in Form einer Tabelle, in der mal der Begriff und mal das gemalte Bild oder die Erläuterung eingetragen werden. Sie sehen dann, wie viele Wimmelkarten sie bereits aktiv beherrschen. Die Schülerinnen und Schüler kontrollieren sich gegenseitig mit Hilfe ihrer Wimmelkarten. Die Begriffe, die noch nicht sitzen, werden herausgesucht und eigens abgefragt und memoriert (s. o.).
- Übernahme der Begriffe in ihre Wortschatzlisten/ihr Fachwortschatzglossar/ihre Wortschatzkisten etc., die von den Schülerinnen und Schülern sukzessiv erstellt werden.

Generatives Sprechen und Chunk-Lernen¹

„Chunken“ ist eine Lern- und Erinnerungsstrategie, derer sich jedes menschliche Gehirn ständig in mehr oder minder starkem Maße bedient, indem sprachliche Phrasen und Redewendungen als Ganzes (als „Brocken“: englisch „chunks“) abgespeichert werden.

Chunk-Lernen greift dies im Unterricht für ausgewählte, zu lernende sprachliche Wendungen auf. Diese basieren auf konzeptioneller Schriftlichkeit und betreffen primär den mündlichen Sprachgebrauch. Es geht dabei um implizites sprachliches Lernen durch Verinnerlichung und Automatisierung fester sprachlicher Wendungen. Indem Schülerinnen und Schüler sprachliche Strukturen mehrmals wiederholen und aktiv sprechen, bleiben diese – wie ein „Ohrwurm“ – in Erinnerung. So wird das Abspeichern umfangreicher Sprachdaten im Langzeitgedächtnis ermöglicht.



Wenn Kinder zum Beispiel das Lied „Auf der Mauer, auf der Lauer liegt ’ne kleine Wanze“ häufig gesungen haben, dann haben sie sich nicht überlegt: „Mauer ist doch *Femininum*, also *die* Mauer. *Auf* ist eine *Wechselpräposition* und wenn ich frage *wo?*, folgt der *Dativ* und im *Dativ* klingt das *Femininum* wie *Maskulinum*, also *der*.“

In der Kindheit wird die sprachliche Entwicklung, egal in welcher Sprache, oft durch Reime, Fingerspiele und Lieder implizit unterstützt. Diese Sprachspiele bestehen aus Chunks, d. h. aus sprachlichen Redewendungen, die das Gehirn leichter abspeichert als einzelne Wörter. So lassen sich beim Sprechen und Schreiben Phrasen und Satzteile, die häufig wiederkehren, auf einmal aus dem Gehirn abrufen.

Sowohl Lernende der Erstsprachen als auch der Fremd- und Zweitsprachen profitieren davon, feste Wendungen und Satzteile als Ganzes zu erlernen. Zweitsprachenlernenden wird die Sprache so eingängiger, denn sie muss nicht mehr erst mühsam aus einzelnen Versatzstücken und mit Hilfe von Grammatikregeln zusammengesetzt werden. Lernende machen bei dieser Sprachfördermethode zuerst die Erfahrung, dass sie die zu lernende Sprache richtig verwenden und danach kann, wenn nötig, die Aufmerksamkeit auf die Grammatik gelenkt werden. Und außerdem bereitet das Lernen mit Chunks oftmals große Freude!

¹ Die Theorie des Chunk-Lernens für DemeK wurde maßgeblich von Monika Lüth und Barbara Ziebell formuliert.

Kriterien für Chunk-Übungen im Unterricht

1. Chunks haben eine einprägsame Wiederholungsstruktur, die „ins Ohr geht“
⇒ Verinnerlichung und Automatisierung.
2. Chunks sind eindeutig und prägnant.
3. Chunks vermitteln Sprache implizit.
4. Chunks basieren auf konzeptioneller Schriftlichkeit und betreffen primär den mündlichen Sprachgebrauch.
5. Chunks lassen sich aus fehlerhaften Äußerungen der Schülerinnen und Schüler entwickeln.
6. In Chunk-Runden besteht die Lehrkraft darauf, dass dasselbe Sprachmuster wörtlich wiederholt wird.
7. In einer Chunk-Übung wird immer nur *ein* sprachliches Phänomen substituiert.
8. Chunk-Übungen können Kreativität und Witz ermöglichen (ggf. auch Unsinnssätze zulassen) und dadurch die Merk-Würdigkeit der sprachlichen Struktur erhöhen.
9. Chunks knüpfen emotional oder inhaltlich an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an. Aber: Chunks eignen sich nicht für Situationen, die emotional aufgeladen sind.
10. Möglichst täglich eine Chunkrunde.

Generatives Schreiben

Die Methode des Generativen Schreibens wurde von Gerlind Belke in den 1980er Jahren entwickelt (Belke 2011; Belke 2012), um Kinder im Bereich der für den Bildungserfolg notwendigen konzeptionellen Schriftlichkeit nachhaltig zu fördern. Unter der Fragestellung, wie der Regelunterricht für eine sprachheterogene Schülerinnen- und Schülerschaft so gestaltet werden kann, dass er *alle* Lernenden fördert und fordert, entwickelte Belke eine Methode, mit der die Produktion eines sprachrichtigen Textes auf der Basis vorgegebener, oftmals poetischer Ausgangstexte möglich wird.

Poetische Texte sind auf der sprachlichen Ebene in der Regel überstrukturiert. Gerade diese Überstrukturierung hinsichtlich Reim, Rhythmus, Parallelismen, Ähnlichkeits- und Kontrastbeziehungen u. a. trägt dazu bei, dass sich die darin enthaltenen sprachlichen Strukturen nachdrücklich einprägen.

Die Texte, die die Schülerinnen und Schüler beim Generativen Schreiben produzieren, müssen sich aus einem (in der Regel recht kurzen und überstrukturierten) Basistext entwickeln und sollten zu einem vertiefenden Textverständnis hinführen. Die sorgfältige Orientierung am Ausgangstext liegt nicht nur im Interesse der Literaturvermittlung, sondern auch dem des Sprachenlernens, das ja gerade durch das gezielte Spiel mit den vorgegebenen Sprachstrukturen systematisch gefördert wird. Dies verlangt nach Material, das gleichermaßen kognitiv herausfordernd als auch emotional berührend ist.

Da das Generative Schreiben eine streng textbezogene Kreativität erfordert, dabei aber auch die grammatische Übung mit der Textanalyse und der kreativen Textproduktion verbindet, werden hierbei die sprachlichen Bereiche behandelt, die in den Kernlehrplänen für das Fach Deutsch aufgeführt werden (Sprechen, Schreiben, Reflexion über Sprache). Darüber hinaus ist die Methode des Generativen Schreibens ausdrücklich inklusiv, denn je nach Sprachstand

und Kreativität der Schülerinnen und Schüler werden vielleicht nur ein Wort des Ursprungstextes, ganze Textteile oder gar der ganze Text verändert.

Das freie Schreiben überfordert viele Schülerinnen und Schüler, wenn eine große Diskrepanz zwischen ihrem Mitteilungsbedürfnis und den sprachlichen Mitteln, die ihnen zur Verfügung stehen, besteht. Freies und generiertes Schreiben schließen insofern einander nicht aus. Im Gegenteil braucht das freie Schreiben eine systematische Unterstützung, wenn es sprachlich richtig und ästhetisch ansprechend gestaltet werden soll. Generatives Schreiben ist deshalb ein wichtiges Mittel zur Binnendifferenzierung und zur Steigerung der Schreibmotivation.

Checkliste für die Unterrichtsplanung

Um die Unterrichtsplanung im Rahmen der Generativen Textproduktion zu erleichtern, wurde die nachfolgende Checkliste erstellt. Mit ihrer Hilfe kann der Ablauf des Generativen Schreibens in zehn Schritten vorbereitet werden. Zugleich gibt es für jede einzelne Sequenz unterschiedliche Anregungen, von denen auch mehrere innerhalb derselben Unterrichtseinheit realisiert werden können.

<p>1. Hinführung: Thematische Einbindung des Textes</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Anknüpfung an Unterrichtskontext<input type="checkbox"/> Erzählen einer kleinen Geschichte<input type="checkbox"/> Aufgreifen von Alltagssituationen<input type="checkbox"/> Präsentieren von Gegenständen<input type="checkbox"/> Singen oder Vorspielen eines Liedes<input type="checkbox"/>
<p>2. Vorstellung des Basistextes</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Vorlesen/Vortragen durch Lehrende/n<input type="checkbox"/> Vorspielen (Audio ...)<input type="checkbox"/> „Dramatisiertes“ Präsentieren (mit Bildern, Gegenständen etc.)<input type="checkbox"/> Lernende vorlesen lassen<input type="checkbox"/> auf Folie/Plakat/Tafel<input type="checkbox"/>
<p>3. Einprägen und Einüben des Basistextes</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Chorlesen<input type="checkbox"/> Satz für Satz, Sinneinheiten<input type="checkbox"/> (Dialogisches) Vorlesen: (Hälfte des Kurses, ...)<input type="checkbox"/> Paarweise lesen<input type="checkbox"/> Laut, leise, flüsternd, langsam, schnell etc. lesen lassen.<input type="checkbox"/> Gestaltendes Lesen/in Gruppen (mit verteilten Rollen, Rollenspiele etc.)<input type="checkbox"/> Rhythmische Begleitung<input type="checkbox"/> Singen/als Rap<input type="checkbox"/> Inszenieren des Textes (mit Bewegung)<input type="checkbox"/> Nachsprechen, Auswendiglernen<input type="checkbox"/>
<p>4. Ggf. Aufmerksamkeit auf das sprachliche Phänomen lenken</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> durch Markierungen, Unterstreichungen<input type="checkbox"/> durch Benennung der Regelmäßigkeit<input type="checkbox"/>

5. Sprachliche Vorarbeit für die Substitution

- durch Wörtersammeln
- durch Schüttelkästen
- durch Beispielsätze
- im Plenum an der Tafel/OHP/Flipchart
- in Paar- oder Gruppenarbeit auf Placemat/Posterkarussell/Plakaten
-

6. Grammatisch-poetisches Element entfernen für die Substitution

- mit Lernenden erarbeiten, was entfernt werden soll (und zusätzlich kann)
- durch Abdecken bzw. Löschen der Wörter, die ersetzt werden sollen
- auf Folie/Tafel
- mit einer ersten Text-Variante
-

7. Mündliche Substitution im Plenum

- Einzelne Schülerinnen und Schüler ersetzen die grammatisch-poetischen Elemente, stellen einen eigenen mündlichen Text vor und zeigen damit Beispiele für die Umsetzung des Arbeitsauftrags.
-

8. Textproduktion – Generatives Schreiben

- Lernende schreiben in Einzelarbeit eigene Texte
- unter Einbeziehung der erarbeiteten Hilfen
- unter Zuhilfenahme von Wörterbüchern
- mit binnendifferenzierten Hilfen und Aufgabenstellungen
-

9. Kontrollphase

- mit Hilfen zur Selbstkorrektur (durch Lehrkraft)
- Paar- oder Gruppenkorrekturen
- Schreibkonferenz/Autorinnen- und Autorenkonferenz
- Korrektur durch die Lehrkraft
- Reinschrift anfertigen
-

10. Präsentation

- vorlesen/vortragen
- verschiedene Präsentationsformen: z. B. inszeniert vorspielen
- in Schönschrift (auf Schmuckblatt) abschreiben und gestalten für Ausstellung, Gedichtband, Schülerinnen- und Schülerzeitung, Jahrbuch etc.
- für die Homepage vorbereiten
- Lernende nach Veröffentlichungsideen fragen
-

Nachbereitung und Festigung

- durch das Reflektieren der sprachlichen Phänomene
- durch das Finden- und Benennen-Lassen einer Regel
- durch den Entwurf eines Regelplakates
- durch die Weiterarbeit mit neuen Beispielen zum sprachlichen Schwerpunkt
-

Literatur

Ahrenholz, Bernt (2010): „Zweitsprachenerwerbsforschung“. In: Deutsch als Zweitsprache. Hg. v. Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke, 2. korrigierte und überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler, S. 64-80.

Belke, Gerlind (2008): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 4. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler.

Belke, Gerlind (2011a): „Generatives Schreiben“ als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung. 2011. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf

Belke, Gerlind (Hg.) (2011b): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. Baltmannsweiler.

Belke, Gerlind (2012): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Textkommentar. Baltmannsweiler.

Cummins, James (1980): „The construct of language proficiency in bilingual education“. In: Current Issues in Bilingual Education. Hg. v. James E. Alatis, Washington, S. 81-103.

Cummins, Jim (1991): „Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts“. In: Reading in Two Languages. AILA review 9. Hg. v. Jan Hulstijn und Johan F. Matter, S. 75-89.

Gogolin, Ingrid; Saalman, Wiebke (2008): „Das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis des Länderprojekts Sachsen“. In: Ahrenholz 2008, S. 191-208.

Götzebach, Claudia (2008): Trainieren mit Herz und Verstand: Einführung in die suggestopädische Trainingspraxis. Offenbach.

6. Barbara Ziebell: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche mit DemeK-Methoden unterstützen

Wie viele Schulen im Regierungsbezirk Köln standen auch wir in der Elly-Heuss-Knapp Realschule in Köln-Mülheim zu Beginn des Schuljahres 2013/14 vor der Situation, ad hoc eine Vorbereitungsklasse für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche einrichten zu müssen. Schnell war die Klasse mit 18 Schülerinnen und Schülern (11 Mädchen, 7 Jungen im Alter zwischen 10 und 16 Jahren) aus 9 Herkunftsländern mit 10 Herkunftssprachen (Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Italienisch, Kroatisch, Mazedonisch, Polnisch, Rumänisch und Griechisch) komplett. Von diesen Schülerinnen und Schülern verfügten vier über erste Grundkenntnisse der deutschen Sprache, vier kannten einige Wörter und zehn waren Nullanfängerinnen und -anfänger, davon war ein Kind in der lateinischen Schrift nicht alphabetisiert. Drei der Schülerinnen und Schüler waren 1-3 Jahre gar nicht an einer Schule gewesen. Recht schüchtern, verunsichert und zurückhaltend, jedoch offen und neugierig blickten sie uns an. Was brauchten sie von uns zuerst? Sich bei uns zunächst einmal willkommen, sicher und wohl zu fühlen, war die erste Aufgabe und der erste Schritt. Die Herstellung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen uns Lehrkräften und ihnen und der Aufbau einer positiven sich gegenseitig unterstützenden Lernatmosphäre innerhalb der Gruppe stellte die Grundvoraussetzung für die Bereitschaft und Fähigkeit zum Lernen und für die Durchführung von Unterricht dar. Hierfür konnten für die Schüler und Schülerinnen mit ihren unterschiedlichen Vorgeschichten zum Teil sehr individuelle, persönliche Ansprachen gefunden werden. Den eigenen Namen, Alter, Herkunftsland und -sprache zu nennen, Fragen danach zu beantworten und Fragen zu stellen wurde spielerisch und kommunikativ recht schnell vermittelt und geübt. Die Herkunftssprachen wurden dabei mit einbezogen und für die Schülerinnen und Schüler war es lustig und beruhigend zu erleben, wie schwer wir Lehrkräfte uns beim Nachsprechen ihrer Sprachen taten. Das erste Eis war gebrochen.

Dann ging es darum, ihnen in 12 Wochenstunden Deutschunterricht möglichst schnell die Sprache zu geben, die sie im Alltag und im Unterricht brauchen: Gegenstände für die Schule und im Klassenraum, Tätigkeiten im Unterricht etc. Und all dies zunächst ganz einfach nach dem Prinzip: vom Wort zum Satz zum Text.

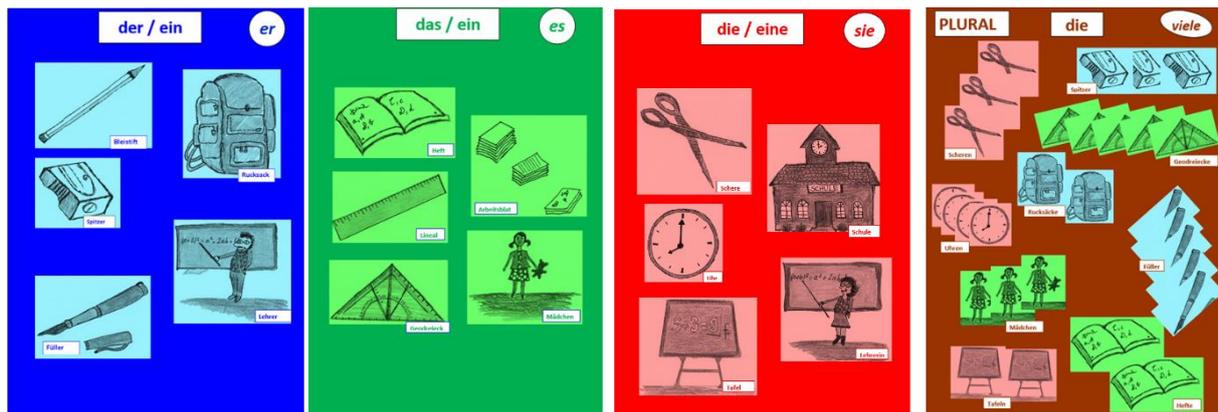
Als QuisS-Schule konnten wir bei dieser Aufgabe auch auf die bewährten DemeK-Methoden (**D**eutschlernen in **m**ehrsprachigen **K**lassen) zurückgreifen. In diesem Beitrag möchte ich nun anhand einiger praktischer Beispiele zeigen, wie die dargestellten DemeK-Basis-Elemente die Schülerinnen und Schüler bei ihrem schulischen Spracherwerb begleiteten und unterstützten. Die ausgewählten Beispiele beziehen sich auf die Artikelsensibilisierung und das Chunken.

Die Basis: Artikel der Nomen und ihre Vermittlung am Beispiel von Schulgegenständen

Für unsere Schülerinnen und Schüler in den Vorbereitungsklassen (und nicht nur für sie) stellen die Nomen und ihre zugehörigen Artikel ein sehr großes Lernproblem dar, denn es gibt drei Genus-Zuordnungen, die sie aus ihren Herkunftssprachen so nicht kennen. Zudem stimmt das Genus häufig nicht mit dem natürlichen Geschlecht überein (*Bsp. das Mädchen*) und ist nicht logisch erklärbar: Warum heißt es *der Spitzer, das Lineal, die Uhr*? Das Genus

der Nomen sicher zu kennen, ist sowohl für das Textverständnis als auch für die Textproduktion essenziell. Um diese große Herausforderung zu bewältigen, hat sich die Artikelsensibilisierung mit Farbgebung bewährt: Jedes neue Nomen wird mit dem zugehörigen Genus eingeführt und zur visuellen Unterstützung einer Artikel-Farbe zugeordnet: Maskulinum: **der** – blau, Neutrum: **das** – grün, Femininum: **die** – rot, Plural: **die** – braun. Alle neuen Nomen kleben die Schülerinnen und Schüler als Wortschatz- und Bildkarten nach Genus sortiert an die in den Klassenräumen in der Elly-Heuss-Knapp Realschule fest installierten farbigen Artikelplakate.

Artikelplakate (Beispiel: Schulgegenstände)



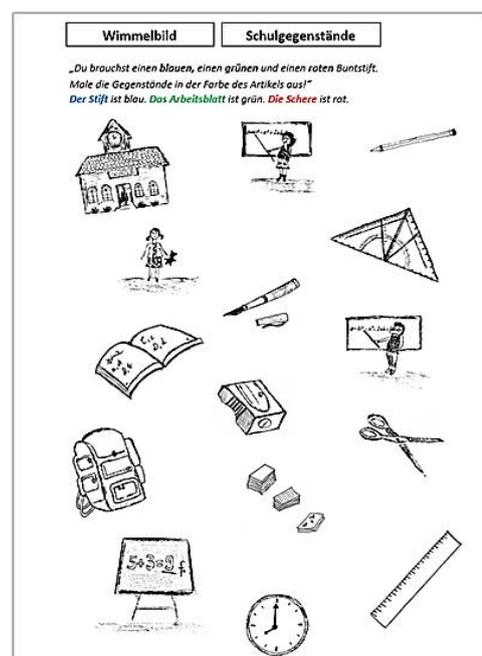
Die Artikelplakate und die Farbzuordnungen begleiten als Orientierungshilfe den weiteren Sprachlernprozess der Schülerinnen und Schüler. Auch im Deutsch- und Fachunterricht in den Regelklassen finden sie diese vertraute Lernhilfe später wieder.

Artikelsensibilisierung mit Sprachspielen

Um die Artikel im Gedächtnis zu verankern, wird vielfältig und mit multisensorischen Mitteln gearbeitet. Zum Beispiel erhalten die Lernenden ein „Wimmelbild“ mit den eingeführten Nomen und dazu die folgende Aufgabe:

„Du brauchst einen blauen, einen grünen und einen roten Buntstift. Male die Gegenstände in der Farbe des Artikels aus! Ein Beispiel: **Der Stift** ist blau. **Das Arbeitsblatt** ist grün. **Die Schere** ist rot.“

Jede verbale Aufgabe wird immer durch Handlung und Vormachen veranschaulicht. Hierbei werden erste feste Satzmuster (Chunks) vorgesprochen, nachgesprochen und dabei eingeübt: „Hast du einen roten Stift?“ – „Ich habe keinen roten Stift.“ – „Wer hat einen roten Stift?“ Schnell lernen die Schülerinnen und Schüler diese Sätze zu verstehen, einige sprechen sie bald schon selbständig; und sie lernen auch, dass sie nun immer Buntstifte in diesen drei Farben in ihrem Mäppchen bereithalten



müssen (bzw. wir Lehrenden haben immer Sätze von Buntstiften in diesen drei Farben vorrätig).

Das individuelle Ausmalen des Wimmelbildes dient als nachhaltiger Erinnerungsanker. Eine Schülerin oder ein Schüler koloriert das Wimmelbild auf einer Folie, die dann zur Überprüfung und (Selbst-)Korrektur für alle sichtbar projiziert wird. Nun kann das Genus mit Sprachspielen gefestigt werden. Hierbei werden wieder feste Satzmuster (Chunks) vorgesprochen, nachgesprochen und in immer wieder neuen Varianten gesprochen und dabei eingeübt. Die folgenden Sprachspielvarianten enthalten progressiv aufgebaute Schwierigkeitsgrade:

1. Spielvariante:

Die Lehrkraft beginnt: „*Ich sehe etwas, was du nicht siehst und das ist blau/grün/rot!*“ Nun raten die Schülerinnen und Schüler mit folgender vorgegebener Fragestruktur: „*Ist es der Lehrer?*“ – „*Ist es das Heft?*“ – „*Ist es die Schere?*“ Hat jemand den richtigen Gegenstand gefunden, setzt sie oder er das Ratespiel fort. Auch Antworten können hier schon eingeführt und geübt werden: „*Nein, der/das/die ist es nicht!*“ „*Ja, der/das/die ist es!*“

Als sprachliches Phänomen werden hierbei Nomen mit bestimmtem Artikel im Nominativ benutzt. Es findet ein impliziertes Grammatiklernen statt, denn durch die vielen Wiederholungen prägen sich die Artikel ein, ohne dass die Grammatik dabei thematisiert werden muss.

2. Spielvariante:

Nun wird die folgende Fragestruktur eingeführt und geübt: „*Welche Farbe hat der Spitzer/das Lineal/die Uhr?*“ Die Antworten werden kürzer und authentischer, wenn die Personalpronomen zur Verfügung gestellt werden: „*Er ist blau.*“ „*Es ist grün.*“ „*Sie ist rot.*“ Hier werden die Personalpronomen im Nominativ eingeführt, wiederholt benutzt und ebenfalls an den Farbplakaten befestigt.

3. Spielvariante:

Dieses Sprachspiel funktioniert wie das bekannte „Kofferpacken“. Zuerst wird nur mit den blauen Nomen gespielt, damit sich die Akkusativendung der maskulinen Nomen einprägt:

„*Ich sehe einen Bleistift/einen Rucksack/einen ...*“

In späteren Unterrichtsstunden folgen die grünen und roten Nomen. Sie sind leichter, denn die Nominativ- und Akkusativendungen sind gleich:

„*Ich sehe ein Mädchen/ein Lineal/ein ...*“ – „*Ich sehe eine Tafel/eine Schule/eine ...*“

Später – oder als Binnendifferenzierungsmöglichkeit – kann mit allen Nomen gleichzeitig gespielt werden: „*Ich sehe eine Lehrerin/ein Geodreieck/einen Füller/ein Heft ...*“ Auch die Pluralformen können hinzugenommen werden: „*Ich sehe drei Scheren, zwei Rucksäcke, fünf Füller, vier Uhren ...*“

Auf den Artikelplakaten wird der Akkusativ fortlaufend visualisiert:

Ich sehe ...	einen	ein	eine	
	Bleistift	Heft	Uhr	drei Scheren
	Spitzer	Lineal	Schere	zwei Rucksäcke
	Rucksack	Geodreieck	Tafel	drei Mädchen

Wie an diesem Beispiel veranschaulicht, „wachsen“ die Artikelplakate mit dem zunehmenden Wortschatz sowie den neuen Redemitteln und Satzmustern immer weiter mit. So werden auf ihnen beispielsweise bald auch viele andere wichtige Verben, die den Akkusativ erfordern, visualisiert: „*Ich habe/suche/brauche/kaufe ...*“

Die Karten bleiben auf den Plakaten hängen, solange mit ihnen im Unterricht gearbeitet wird, danach werden sie entsprechend der neuen Unterrichtsinhalte durch andere ersetzt. Alle abgenommenen Karten werden für verschiedene spätere Aktivitäten in „Wortschatzkisten“ in den drei Farben gesammelt.



Artikelsensibilisierung mit einer Chunk-Bewegungsübung als Spiel im Stuhlkreis

Es ist bekannt, dass Lernen insbesondere dann nachhaltiges Behalten gewährleistet, wenn es mit multisensorischen Aktivitäten, positiven Gefühlen, Spaß und Freude verbunden ist. Das folgende Bewegungs- und Sprachspiel beinhaltet diese Prinzipien.

„*Mein rechter, rechter Platz ist frei, ...*“ ist eine Chunkübung mit Bewegung, die im Stuhlkreis gespielt wird. Der Stuhl rechts neben der Lehrkraft ist frei. Die Kinder und Jugendlichen erhalten farbige Wortkarten mit Nomen, die in der Unterrichtseinheit verwendet werden, in unserem Beispiel also die Schulgegenstände. Jede Schülerin zeigt ihre bzw. jeder Schüler seine Karte und stellt sich zunächst vor: „*Ich bin der Bleistift.*“/„*Ich bin der Spitzer.*“/„*Ich bin der Füller.*“ Bei mehrfach vorkommenden Begriffen: „*Ich bin auch der Spitzer.*“ Dann beginnt die Lehrkraft auf ihren rechten Stuhl zu zeigen und rhythmisch vorzusprechen: „*Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir den Bleistift herbei!*“ Diesen Satz lässt sie zunächst im Chor, dann in Gruppen und einzeln wiederholt und variiert laut, leise, flüsternd etc. nachsprechen. Wenn dies klappt, beginnt das Spiel: Die entsprechende Schülerin/der entsprechende Schüler mit der Wortkarte „*Bleistift*“ steht auf, läuft zu dem leeren Platz und setzt sich dort hin. Es ist ein neuer Platz frei geworden und die links davon sitzende Person spricht nun den Satz und wünscht sich zum Beispiel *den Füller* herbei.

Mehr Spannung und Spaß entsteht, wenn immer 2-3 Wortkarten identisch sind und alle „*Füller*“ auf einmal auf den leeren Platz zustürzen. Wenn sich die Gruppe gut eingespielt hat, wird das Spiel noch interessanter, wenn beide Personen, neben denen ein Stuhl frei geworden ist, sprechen dürfen: „*Mein rechter, rechter Platz ...*“ oder „*Mein linker, linker Platz ...*“ Wer ist schneller? Hier wird auch die Links-Rechts-Orientierung trainiert und der kinästhetische Lerntypus kommt zum Zug.

Sprachlich wird bei dieser Aktivität der Akkusativ mit bestimmtem Artikel benutzt und automatisiert, zunächst – wie in dem obigen Beispiel – nur mit blauen Wortkarten, weil maskuline Nomen die schwierigste Akkusativendung haben. Später kommen feminine und neutrale Nomen hinzu, bei denen der Artikel im Akkusativ gleich bleibt.

Der Kernsatz wird zu den Artikelplakaten aufgehängt und der Akkusativ mit bestimmtem Artikel visualisiert:

Ich wünsche mir ...	den	das	die	herbei.
	Bleistift Spitzer Füller etc.	Geodreieck Lineal Heft etc.	Schere Uhr Tafel etc.	

Spätere Erweiterungen des Spiels, beispielsweise mit unbestimmten Artikeln oder mit Possessivpronomen, werden immer auch auf diesen Plakaten visualisiert. Dieses Chunk-Bewegungsspiel ist bei jüngeren wie älteren Lernenden sehr beliebt und eignet sich deshalb auch gut, um schwierigen neuen Wortschatz, zum Beispiel Begriffe aus dem Biologie- oder anderen Fachunterricht, einzuüben.

Hierbei findet immer auch implizites (Grammatik-)Lernen mehrerer sprachlicher Phänomene statt, wie die folgende sprachliche Analyse zeigt:

Gesprochener Satz	Sprachliche Phänomene	Kommentar
„Ich bin <i>der Stift/das Buch/die Schere</i> ...“	Nominativ mit bestimmtem Artikel	Die Aussagen in diesem Spiel sind real nicht möglich und ernten viel Gelächter.
„Mein <i>rechter, rechter Platz</i> ist frei.“ „Mein <i>linker, linker Platz</i> ist frei.“	Adjektivdeklination Maskulinum Nominativ nach Possessivpronomen	Dieser sich einprägende Satz kann den Schülerinnen und Schülern später als Referenz dienen und helfen, Phrasen wie „Mein <i>großer Bruder/mein grüner Buntstift</i> etc.“ richtig formulieren zu können, ohne die Artikeldeklination „theoretisch“ gelernt haben zu müssen.
„Ich wünsche mir <i>den Stift/das Buch/die Schere</i> ... herbei.“	Akkusativ nach bestimmtem Artikel, Personalpronomen und Konjugation 1. Person Präsens, Dativ (sich etwas wünschen)	Es ist sicher hilfreich, schon im frühen Spracherwerb formulieren zu können, was man sich wünscht. Auf den Artikelplakaten werden bald auch viele andere wichtige Verben, die den Akkusativ erfordern, visualisiert: „Ich <i>habe/suche/brauche/kaufe</i> ...“

Blick zurück

Nach den eingangs beschriebenen Unsicherheiten, wie neu zugewanderte Kinder und Jugendliche mit DemeK-Methoden unterrichtet werden können, gab es am Schuljahresende 2016 ein Auswertungsgespräch. Einige der über zwei Jahre unterrichteten Schülerinnen und Schüler wurden befragt, inwieweit DemeK-Methoden sie beim Spracherwerb der Unterrichtssprache Deutsch und beim Übergang in die Regelklassen unterstützt hätten. Außerdem wollten wir wissen, was sie besonders in Erinnerung behalten hätten.

Sofort begannen einige von ihnen Sätze aus den Sprachspielen und Chunkübungen zu sprechen und die anderen stimmten schnell mit ein: „*Mein rechter, rechter Platz ist frei* ...“, „*Wer hat den Stift aus meinem Mäppchen genommen?*“ „*Grün, grün, grün sind alle meine Kleider* ...“ und viele mehr. Hier wird deutlich, dass sich ihnen die Chunks tatsächlich nachhaltig wie ein „Ohrwurm“ einprägt haben. Sie können diese auch nach langer Zeit sofort abrufen, benutzen sie in ihrem (Schul-)Alltag und es gelingt ihnen damit schnell, eine flüssige und authentische mündliche Sprachfähigkeit aufzubauen.

Sie berichteten auch, wie hilfreich sie die Artikelplakate und die farbige Markierung der Nomen fänden. Diese gäben ihnen eine Rückversicherung und Autonomie, denn hier könnten sie sich immer wieder orientieren, dass es beispielsweise „*die Katze*“ ist, sie aber

„mit **der Katze**“ spielen usw. Mit dem Hinweis „*Das ist doch ein blaues/grünes/rotes Nomen!*“ hätten sie sich bei auftauchenden Fehlern schon bald selbst und gegenseitig korrigieren können. Sie seien froh, dass die Artikelplakate auch in ihren Regelklassen im Unterricht eingesetzt werden, denn das gebe ihnen mehr Sicherheit und helfe ihnen bei dem neuen Lernstoff.

Auch auf die Frage, was sie neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern empfehlen würden, gaben sie viele hilfreiche und wichtige Hinweise: „*Viele deutsche Lieder hören und singen, deutsches Fernsehen gucken, viele deutsche Sprüche nachsprechen, ein „Der-das-die-Wörterbuch“ führen, Wörter und Sätze richtig aussprechen, sich bei Fehlern nicht auslachen, deutsche Freundinnen und Freunde suchen, gemeinsam zu Hause lernen ...*“ Es wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler ein Gespür für hilfreiche Lernstrategien entwickelt haben. Ihre Tipps beinhalteten unsere DemeK-Prinzipien und ergänzten diese sinnvoll im außerschulischen Bereich.

7. Lotte Weinrich und Lale Altınay: Erzählen (lernen) in der Vorbereitungs-klasse

Einleitung: „... und fand einen Klumpen Gold“

Gerne erinnern wir uns an einen Tag in einer Internationalen Vorbereitungs-klasse einer Grundschule in Köln-Godorf, die wir besucht hatten, um eine Vorstellung von den besonderen didaktisch-methodischen Herausforderungen dieser speziellen Lehr-Lern-Situation zu erhalten. In der Vorbereitungs-klasse waren zwölf Kinder aus 9 Ländern versammelt, die ganz unterschiedliche Biographien und Sprachkompetenzen mitbrachten, wie uns ein sprach-versiertes Mädchen nicht ohne Stolz aufklärte. Zum Auftakt des Vormittags wurden wir Zeuginnen zahlreicher Rituale. Zum Beispiel wurde der Wochentag samt Datum direkt in mehreren Sprachen an die Tafel geschrieben, ergänzt von Hinweisen zur Jahreszeit und Wetterlage sowie zur aktuell gemessenen Außentemperatur. Daran schloss sich eine ausführliche Gesprächsrunde an, in der die Kinder mit Hilfe von Bild-Wortkarten ihr augenblickliches Empfinden zum Ausdruck brachten. Jede und jeder schien sich ernst genommen und in der Klasse heimisch zu fühlen.

Später am Vormittag hatten die Kinder Zeit, eigene Geschichten zu schreiben bzw. aufzumalen. Im Stuhlkreis wurden dann einzelne Geschichten vorgelesen. Es stellte sich schnell heraus, dass alle Erzählungen das gleiche Thema hatten: Märchentypisch ging es immer darum, dass der Held oder die Heldin etwas Kostbares findet, was die Mangelsituation beendet. In der ersten Geschichte einer Schülerin war das Fundstück ein „Klumpen Gold“. Diesen erlesenen Begriff verstanden die meisten Kinder zunächst nicht. Erst als der Lehrer ihn erklärt und mittels Gestik gezeigt hatte, wie groß ein Klumpen Gold ist, ging ein Raunen durch die Klasse und die Zuhörenden freuten sich über das gute Geschichtenen-de. Das Gleiche wiederholte sich bei zwei weiteren Erzählungen, in denen erst die Entdeckung eines Koffers voller Diamanten und dann eine Schatztruhe zur Freude der Zuhörenden den glücks-bringenden Wendepunkt markierten.

Vieles an diesem Tag war für uns ermutigend. Besonders beeindruckt waren wir aber von der Erzählrunde, weil sie die anthropologische Bedeutung von (fiktionalen) Erzählungen eindringlich vor Augen geführt hat: Erzählungen sind nicht nur konstitutiv für unsere Welterschließung und die Tradierung von Wissen, sondern Erzählperspektiven entführen die Interaktionspartnerinnen und -partner in phantastische Welten, wo sich auch wundersame Dinge ereignen können, wie die Wunschgeschichten der Kinder gezeigt haben. Als zentrales Ziel des Sprachunterrichts in der Vorbereitungs-klasse soll daher die Förderung des Erzählens/Zuhörens angesehen werden. Mit ihr ist auch eine Förderung der Vorstellungskraft verbunden. Sie ist es, die den Menschen als ein Wesen auszeichnet, „das sich selbst eine innere Welt erschaffen kann“ (Spinner 2006: 176), die durch Sprache mitteilbar wird.

Nachfolgend sollen wichtige Meilensteine der Erzählforschung skizziert werden, die uns für unsere fachdidaktischen Überlegungen grundlegend erscheinen.

Erzählen verbindet: theoretische Überlegungen

Das Thema „Erzählen“ ist in der Fachwissenschaft und in der Fachdidaktik gut erforscht (vgl. Becker 2011). Es bietet sehr unterschiedliche Zugriffsweisen, je nachdem ob die Erzählung

als *Produkt* im Vordergrund steht, z. B. die sog. „*Höhepunkterzählung*“, die sich in ihre Strukturkomponenten (*Orientierung, Komplikation, Auflösung*) zerlegen lässt, oder aber der *Erzählprozess*, bei dem der Fokus auf den Interaktionshandlungen der erzählenden und zuhörenden Person liegt (Quasthoff/Hausendorf 1996). Traditionell interessiert sich die Literaturwissenschaft eher für das literarische Erzählprodukt und damit für die „monologische“ Sprachhandlung, die Sprachwissenschaft hingegen für das alltägliche, prozesshaft ausgerichtete Erzählen, das in Gespräche eingebettet ist (vgl. Gülich 2008). Als Verdienst der Gesprächsforscherin Uta Quasthoff ist anzusehen, dass sie den dialogischen Charakter des Erzählens pointiert erfasst hat. Ebenso wie Sprechen und Hören in der face-to-face-Kommunikation eine Einheit bilden, gehören auch Erzählen und Zuhören unzertrennlich zusammen.¹ Anders als beim Sprechen/Hören, wo die Interaktionspartnerinnen und -partner beständig ihre Rolle tauschen (*turn taking*), sind die Rollen bei einer Erzählung aber komplementär verteilt: Die oder der Erzählende hat das Detaillierungsrecht und die/der Zuhörende verharret in der Zuhörrolle.

Bekanntlich ist das Zuhören aber keine passive Aufgabe, sondern aktiv und konstruktiv: Als Ko-Konstrukteurin oder Ko-Konstrukteur der Erzählung muss die Zuhörerin/der Zuhörer der oder dem Erzählenden beständig Rückmeldung (*back channel behavior*) zollen. Dies geschieht nicht nur verbal durch Rückmeldepartikeln (*hm, mhm*) und Kommentare („*Das gibt es doch gar nicht, echt?*“), sondern auch nonverbal. Kleine Kinder sind in ihrer Erzählfreude oft kaum zu bremsen, wenn die oder der erwachsene Zuhörende z. B. durch weit geöffnete Augen und hochgezogene Brauen demonstrativ ihr bzw. sein Zuhörinteresse signalisiert. Aber auch Sprachanfängerinnen und Sprachanfänger jeglichen Alters, die zum Erzählen ermuntert werden sollen, bemerken den verbalen und nonverbalen Grad der Zugesandtheit ihrer Lehrkräfte sehr genau. Wir kennen eine Grundschule in Köln, in der wöchentlich die beste Zuhörerin oder der beste Zuhörer ausgelobt wird und einen „Thron“ besteigen darf. Es ist bemerkenswert zu sehen, wie kompetent die Kinder die Zuhörleistungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler verhandeln, wenn sie für die Kriterien guten Zuhörens sensibilisiert worden sind (vgl. Schramm 2005). Wenn man bedenkt, dass die rezeptiven Fähigkeiten den produktiven im Zweitspracherwerb deutlich vorausgehen, könnten auch in der internationalen Vorbereitungsklasse Rituale entwickelt werden, um gute Zuhörleistungen ausdrücklich wertzuschätzen und damit Schülerinnen und Schülern mit noch geringen Sprachkenntnissen Profilierungschancen zu ermöglichen.

Die Erkenntnisse der interaktionistisch ausgerichteten Erzählforschung haben das Interesse der Fachdidaktik auf den *Erzählerwerb* gelenkt. Das Augenmerk gilt seitdem z. B. dem besonderen Erzählverhalten der/des „*kompetenten Erwachsenen*“. In der Interaktion mit dem kleinen Kind übernimmt die/der Erwachsene zunächst große Erzählanteile. Diese bilden für das erzählen lernende Kind gleichsam ein Erzählgerüst, „*Scaffolding*“ genannt (Hausendorf/Quasthoff 1996: 295), in das es anfangs nur einzelne Wörter einhängt. Nach und nach erhöhen sich die produktiven Erzählanteile des Kindes, während die/der Erwachsene sich reziprok in die Zuhörrolle zurückzieht (vgl. das Bild der Wippe). Das gemeinsame Flechten

1 Konsequenz müsste daher nachfolgend von Erzählen/Zuhören gesprochen werden, worauf wir aus Gründen der Textökonomie aber verzichten.

einer Erzählung von einer oder einem Erwachsenen und Kind (*Geflechterzählung*) scheint eine notwendige Vorbedingung für dann selbstständig zu leistende Höhepunkterzählungen zu sein (Rank 1995: 105). Ähnlich wie dem Vorlesen kommt dem Erzählen damit eine Schlüsselfunktion für die sprachliche Sozialisation zu (vgl. Hurrelmann/Groeben 2004).

Einigkeit besteht in der Sprach- und Literaturdidaktik ferner darin, dass das Erzählen eine Brücke zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit schlagen kann (ebd.). Wie ist das zu verstehen?

Mit den Gesetzen der Mündlichkeit teilt das Erzählen, dass sich die Interaktionspartnerinnen und -partner während des Erzählens zur gleichen Zeit am gleichen Ort befinden. Die Kopräsenz der Interaktantinnen und Interaktanten führt dazu, dass sie ihr Interaktionsverhalten während der Erzählsituation fortlaufend aufeinander abstimmen. Die Erzählung kann z.B. durch Fragen, Kommentare oder Gesprächsinseln durchbrochen werden und beide Partnerinnen und Partner können nonverbale und prosodische Mittel benutzen, um ihre Interaktionsziele zu verwirklichen. Vor allem aber kann die oder der Erzählende sofort feststellen, ob ihre/seine Erzählung erzählwürdig (*reportable*) ist und wie sie bei der oder dem Zuhörenden „ankommt“.

Zugleich verlangt das mündliche Erzählen aber auch eine Orientierung an den Gesetzen der Schriftlichkeit. Beim Erzählen hat die oder der Erzählende die anspruchsvolle Aufgabe, eine eigene Textwelt zu schaffen, die zunächst nur in ihrer/seiner eigenen Vorstellung existiert, die sie oder er aber mit einem anderen Menschen teilen kann, wenn es ihr/ihm gelingt, die Zuhörenden dorthin zu entführen. Diese ausgedachte (fiktionale) Welt ist losgelöst vom Hier und Jetzt und verlangt den Aufbau einer in sich schlüssigen Konstruktion, die nur ein „Text am Stück“ leisten kann, der im Idealfall konzentriert geplant und sprachlich plastisch ausgestaltet ist.² In dieser Eigenschaft gleicht der mündliche Erzähltext dem schriftlichen Text, der den Anspruch hat, unter den Bedingungen einer „zerdehnten Sprechsituation“ zeit- und raumübergreifend verständlich zu sein (Ehlich 1984: 54).

Oralität und Literalität, Wirklichkeit und Fiktion erweisen sich in Bezug auf das Erzählen also nicht als Gegensätze, sondern bestehen gleichzeitig (vgl. Günther 1997). In der Terminologie von Koch/Oesterreicher (1986) wird diese Hybridform deshalb als medial phonisch und konzeptionell schriftlich bezeichnet. Die verbindende Kraft des Erzählens legt sogar den Gedanken nahe, dass das Erzählen als „Keimzelle“ anzusehen ist, aus der alle anderen Textsorten (*Berichten, Schildern, Argumentieren etc.*) paradigmatisch abgeleitet werden können (vgl. Wolf 2000: 13f.). Das spräche dafür, dem Erzählen(lernen) in allen Spracherwerbszusammenhängen einen prominenten Platz einzuräumen.

In der Fachdidaktik wurde des Weiteren erforscht, ob sich der Erzählerwerb in beschreibbaren Entwicklungsschritten vollzieht. Aus Bildergeschichten von Kindergarten- und Grundschulkindern leiten Boueke et al. vier aufeinander aufbauende Stufen der Erzählentwicklung ab: Auf der ersten Stufe (*isolierter Typ*) stehen einzelne Äußerungen des Kindes noch unverbunden nebeneinander („*da ist ein Hund, da ist eine Wolke*“), die dann auf der zweiten Stufe (*linearer Typ*) durch additive („*und*“) und temporale („*dann*“) Konnektoren verbunden

2 In der Forschung wird in diesem Zusammenhang gerne der Begriff „dekontextualisierte Sprache“ verwendet. Er erscheint uns aber eher unpassend, weil auch konzeptionell schriftliche Texte auf einen Kontext angewiesen sind. Gemeint ist die Loslösung von der Situation.

werden. Auf der dritten Stufe (*strukturierter Typ*) erfasst das Kind den Kern einer Geschichte und gliedert seine Äußerungen nun makrostrukturell in Anfang, Hauptteil und Ende. Auf der vierten Stufe (*narrativer Typ*) kommen affektive Markierungen und Bewertungen hinzu, der Plot wird globalstrukturell geplant und durch den Gebrauch expressiver sprachlicher Mittel (direkte Rede, evaluierende Adjektive, Temporaladverbien) narrativ ausgeschmückt (vgl. Boueke et al. 1995).

Die Frage ist nun, wie Kinder und Jugendliche in der Zweitsprache das Erzählen lernen. Es ist anzunehmen, dass sie nicht die gleiche Stufenfolge zu durchlaufen haben wie kleine Kinder im Erstspracherwerb; schließlich sind sie keine „Nullsprachlerinnen und Nullsprachler“. Die meisten von ihnen haben in ihren Herkunftssprachen bereits Geschichten erzählt bekommen und selber welche erzählt, einige sogar schon schriftlich, so dass sie bereits über ein Geschichtenschema verfügen, das als „sprach- und kulturübergreifend angesehen werden kann“ (Merkel 2005: 215). In der Zweitsprache fehlen ihnen noch die sprachlichen Mittel, um selbstständig eine aus sich selbst heraus verständliche Textwelt zu generieren, aber sie wissen, **dass** es narrative Mittel gibt, die diesen Zweck erfüllen. Wenn also Kinder und Jugendliche in Erzählsituationen zunächst nur einzelne Wörter äußern, darf nicht vergessen werden, dass hinter diesen Wörtern mental bereits das Konzept einer ganzen Geschichte stehen kann. Das Erleben und Wahrnehmen der eigenen Erzählbegrenzung führt im besten Fall dazu, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Aufmerksamkeit bei zukünftigen Gelegenheiten auf genau die sprachlichen Mittel richten, die diese „Sprachlücke“ füllen (Schramm 2005: 20). Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkraft gegenüber den potentiellen Geschichtenerzählerinnen und -erzählern von Anfang an eine ermutigende und fehlerfreundliche Haltung einnimmt.

Didaktisch-methodisch bedeutsam für das Erzählenlernen erscheint ferner die Unterscheidung verschiedener Erzählformen. Tabea Becker differenziert zwischen *Nacherzählung*, *Erlebniserzählung*, *Phantasiegeschichte* sowie *Bildergeschichte* und findet heraus, dass die Erzählfähigkeiten von ein und demselben Kind je nach Erzählform qualitativ unterschiedlich zu bewerten sind. Etwas vereinfacht gesagt, zeigen Grundschul Kinder vor allem bei *Phantasieerzählungen* und *Nacherzählungen* gute Erzählleistungen. Nacherzählungen beruhen auf einer sprachlich ausgearbeiteten und strukturierten Vorlage, was den Schülerinnen und Schülern hilft, Muster und Gesetzmäßigkeiten von Erzählungen zu erkennen und bei der Reproduktion Wörter oder ganze Textteile zu übernehmen. Phantasieerzählungen zeichnen sich ebenfalls durch Strukturiertheit und Kohäsion aus und fordern vom Kind zusätzlich, eigene Inhalte und Strukturen zu schaffen und neue Formulierungen zu finden, was vielen Kindern auch gut gelingt. Umso bedauerlicher ist es, dass diese Erzählform in Schulen bislang so wenig praktiziert wird (vgl. Becker 2001: 199ff.). Im Gegensatz dazu hat die *Erlebniserzählung* in Form des Erzählkreises am ehesten Einzug in die Schule erhalten, aber gerade diese Erzählform ist empirisch am schlechtesten erforscht und ihr sprachdidaktischer Wert ist umstritten. Erzählungen von realen Ereignissen, z. B. vom Wochenende, sind in besonderer Weise auf lebendige Rückmeldungen der Zuhörenden angewiesen. Aber gerade das kann in der großen Runde des Stuhlkreises nicht geleistet werden. Schlechter als bei allen drei anderen Erzählformen fallen die Erzählleistungen in fast allen Bereichen bei der *Bildererzählung* aus. Das ist ein besonders denkwürdiges Ergebnis, weil gerade Bilder-

geschichten im Sprachunterricht (der Grundschule) am häufigsten für erzähldidaktische Zwecke genutzt werden (vgl. Becker 2001: 199). Das hängt offenbar damit zusammen, dass ihre Verwendung von Seiten der Lehrkräfte wenig Vorlauf benötigt (vgl. Bartnitzky 2006).

Eine kritische Auseinandersetzung mit Bildergeschichten als Erzählanlass findet sich bei Ursula Bredel, die sogar so weit geht, dass sie dieser Erzählform den erzählförderlichen Wert gänzlich abspricht. Mit Bezug auf Karl Bühlers Deixistheorie (Bühler 1934/1982) argumentiert sie, dass die selbstredenden Bilderreihen das Kind dazu verleiten, im Hier und Jetzt zu verbleiben und die Erzählung minimalistisch im Zeigefeld der Sprache anzusiedeln und nur beschreibend zu agieren. Entsprechend benutzen Kinder bei der Bildergeschichte eine „Zeigefingersprache“ („**da** ist ...“, „**hier** kommt ...“), statt die Geschichte in eine vorgestellte Welt zu versetzen (Origoverschiebung), in der eine narrativ ausgestaltete Sprache produktiv ist (vgl. Bredel 2001). Da Bilder als Sprech- und Erzählanlässe im Anfangsunterricht der Vorbereitungsklasse aber unverzichtbar sind, scheint es besonders wichtig zu überlegen, unter welchen Bedingungen Bilder im Sprachunterricht ihre erzählförderliche Wirkung entfalten können, d. h. wie sie zu „narrativen Bildern“ (Ehlich 2005: 53) werden können.

Der kleine Abriss soll genügen, um wichtige Meilensteine der Erzählforschung aufzuzeigen. Allerdings soll noch auf Aspekte hingewiesen werden, die in der Erzählforschung lange vernachlässigt worden sind.

Erstens wird das Erzählen in den meisten fachdidaktischen Studien auf das Erzählen im Vorschulalter oder in der Grundschule bezogen. Formen und Methoden der Erzählförderung in der Sekundarstufe I wurden bislang stark vernachlässigt.

Zweitens fällt auf, dass die Erzählforschung lange Zeit tendenziell am einsprachig aufwachsenden Kind mit guten Lesesozialisationsbedingungen orientiert war. Erst im letzten Jahrzehnt wird das Erzählen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Migration genauer erforscht (vgl. Roth et al. 2005, Ziesmer 2011, Gantefort 2013). Dabei geht es auch um die Frage, wie Kinder und Jugendliche, die vorschulisch noch nicht zu habitualisierten Leserinnen und Lesern geworden sind, beim Erwerb (narrativer) Textmuster in der Schule unterstützt werden können (vgl. Belke 2012, Kruse 2006). Als Spender für narrative Textmuster werden nicht nur Bücher gesehen, sondern auch andere Medien (Fernsehen, Computerspiele etc.), aus denen Erzählmuster generiert werden können (vgl. Wieler 2015, Becker-Mrotzek 2012). Insbesondere Bilderbücher scheinen aufgrund ihrer Bild-Text-Komposition vorzüglich geeignet zu sein, Erzählkompetenzen zu fördern. Wir möchten stark dafür plädieren, ausgewählte Bilderbücher nicht nur im Kindergarten und in der Grundschule zu verwenden, sondern auch für die Erzählförderung von älteren Schülerinnen und Schülern in der internationalen Vorbereitungsklasse der Sekundarstufe I.

Auf der Basis der theoretischen Vorüberlegungen sollen nachfolgend konkrete Vorschläge zur Diskussion gestellt werden, wie Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I (10 bis 13 Jahre) in der Vorbereitungsklasse erzählen lernen können.

Adjektive als erste Wörter in der Vorbereitungsklasse

Viele Lehrkräfte der Vorbereitungsklasse berichten übereinstimmend, dass die ersten Wochen, in denen die neu hinzugekommenen Kinder und Jugendlichen noch gar kein Deutsch sprechen können, eine besondere Herausforderung darstellen. Zwar befinden sich

in der Klasse meistens zeitgleich auch immer Schülerinnen und Schüler, die bereits weiter in ihrer Sprachentwicklung sind, so dass das Voneinanderlernen seine Wirkung entfalten kann, aber zu Recht kommt die Frage auf, wie der Sprachanfang für alle Beteiligten gewinnbringend gestaltet werden kann.

Als erste Wörter möchten wir – entgegen der Tradition, pragmatische Chunks (*Ich heiße ...*, *Mein Name ist ...*) oder Nomen aus der Alltagswelt in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu stellen – den Erwerb von Adjektiven empfehlen. Wir denken dabei nicht an „Allerwelts“-Adjektive wie „klein“, „groß“, „schön“ oder „grün“, mit denen Sichtbares in der Wirklichkeit

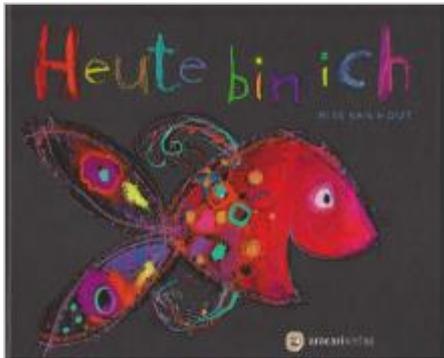


Abb. 1: „Heute bin ich“

beschrieben werden kann, sondern an „bildungssprachliche“ Adjektive, mit denen Gefühle zum Ausdruck gebracht werden können. Die Idee hierfür findet sich in dem kunstvollen Bilderbuch „Heute bin ich“ von Mies van Hout, das bereits in 14. Aufl. 2016 im aracariv Verlag erschienen ist (Abb. 1). Das Buch besteht aus 20 Doppelseiten, auf denen jeweils auf der linken Seite ein bunt illustrierter Fisch auf schwarzem Grund mit einem besonderen Gemütszustand abgebildet ist. Passend zu dem Bild des Fisches steht auf der rechten Seite immer

ein Adjektiv. Die Fische sind z.B. *neugierig*, *mutig*, *gelangweilt*, *neidisch*, *vergnügt* oder *verliebt*. Die Fischbilder sind dabei so schillernd und expressiv gezeichnet, dass selbst junge Kinder ihre Semantik schnell erfassen und neugierig auf die Wörter werden, die diesen besonderen Ausdruck „festhalten“. Der Verlag hat das bildungstaugliche Potential des Buches mittlerweile erkannt und viele Sprachfördermaterialien herausgebracht³, die aber auch selbst erstellt werden können. Für die Verwendung des Buches in Vorbereitungsklassen haben sich folgende Unterrichtssettings bewährt, die einen gewinnbringenden Einstieg in die Erzählförderung darstellen:

- Das Bilderbuch sollte wiederholt gemeinsam im Stuhlkreis betrachtet und die dazugehörigen Adjektive langsam und deutlich vorgelesen und chorisches nachgesprochen werden. Gespräche über die Bilder oder die Wörter sind ausdrücklich erwünscht, da sie die Aufmerksamkeit steigern.
- Bei der erneuten Betrachtung können dann die dazugehörigen Adjektive überklebt und nur die Fische-Bilder betrachtet werden, so dass die Schülerinnen und Schüler selber die passenden Adjektive zuordnen können. Einige Kinder nennen vielleicht synonymische Adjektive. Meistens werden alltagssprachlichere Adjektive genannt, z.B. *sauer* statt *wütend*, die unbedingt mit Postings auf die Buchseite hinzugeklebt werden sollten. Kinder, die in ihrer Sprachentwicklung schon weiter sind, bemerken registersensibel, dass *betrübt* „feiner“ klingt als *traurig*.
- Große Freude bereitet es den Schülerinnen und Schülern erfahrungsgemäß, die Gemütsverfassung der Fische pantomimisch darzustellen. Aus der Theaterpädagogik kommt die Empfehlung, auf dem Boden ein Seil auszulegen, das einen Bühnenraum von einem Zuschauerinnen- und Zuschauerraum trennt. Am besten mimit die Lehrkraft als erste selbst

³ URL: <http://www.aracari.ch/page/de/buecher/detail?id=226>

ausdrucksstark ein Gefühl, dann trauen sich die Schülerinnen und Schüler auch, pantomimisch zu agieren. Von den gespielten Gefühlsausdrücken können zudem Fotos gemacht und mit dem passenden Adjektiv in der Klasse aufgehängt werden.

- Um den Adjektiv-Wortschatz nachhaltig zu sichern, können die Schülerinnen und Schüler selber ein Memory (mit gemalten Bildern) erstellen, bei dem jeweils ein Fisch mit einem passenden Adjektiv ein Paar bildet. Das Memory wird zum festen Bestand der Spielesammlung.



Abb. 2: Bild-Wort-Paar – Arbeit eines Schülers

- Wem schöpferisches Arbeiten liegt, kann auch fachübergreifend zum Kunstunterricht neue Bild-Wort-Paare von den Lernenden mit Kreidestiften auf schwarze Pappe zeichnen lassen (Abb. 2), die den bereits bekannten Bild-Wort-Bestand ergänzen.

- Ein zentraler weiterer Förderschritt besteht nun darin, die gelernten

Adjektive in ein Dialogelement einzubinden. Zu diesem Zweck bietet es sich an, Karten mit den Bild-Wort-Paaren sichtbar untereinander aufzuhängen, z. B. neben der Tafel. In den Folgewochen kann die Lehrkraft sog. Sprachrunden anregen⁴, mit denen der Sprachunterricht rituell eröffnet werden kann. Die Lehrkraft fragt das erste Kind:

„Wie geht es dir heute, Rania?“ Das Kind klemmt eine Wäscheklammer an eines der Adjektive und antwortet im Wortlaut: „Heute bin ich neugierig“ (Abb. 3).

Daraufhin fragt es das nächste Kind und nutzt hierfür das gleiche Sprachmuster. Bei den Sprachrunden nennen viele Kinder schnell zwei Adjektive, die sie mit „und“ verbinden („Heute bin ich neugierig und kränklich“). Weiter fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler können ihren Gefühlszustand auch schon mit Weil-Sätzen begründen und benutzen dafür bestenfalls einen Nebensatz („..., weil ich Schnupfen habe“) mit korrekter Verbendstellung.

Aber auch der einfache Hauptsatz „Heute bin ich neugierig“, den die Sprachnovizinnen und -novizen nachsprechen, enthält eine strukturelle Besonderheit, die einen grammatischen Kommentar verdient. Beim Aussagesatz steht das finite Verb normalerweise an zweiter Position der Satzglieder. Wenn aber in der deutschen Sprache vor dem finiten Verb (hier: vor der Personalform „bin“) eine adverbiale Bestimmung (hier: „Heute“) steht, rückt das Subjekt hinter das Finitum an die dritte Stelle, denn es heißt nicht „Heute **ich bin** neugierig.“ Dieses

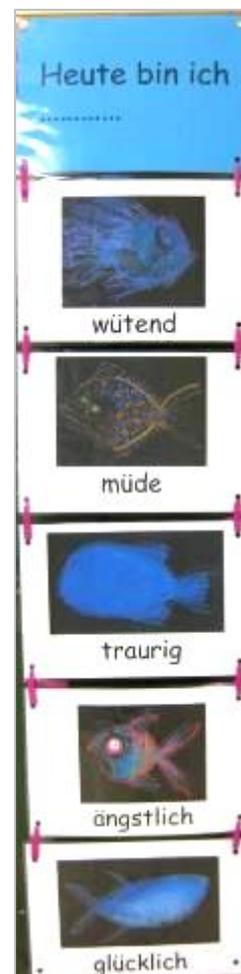


Abb. 3: Kunstkarten-Set „Heute bin ich“ von Mies van Hout

4 Die Sprachrunde (auch: Generatives Sprechen) ist ein zentrales Element von DemeK (Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen) und bezeichnet das Anregen von Dialogelementen, in denen ausgewählte sprachliche Strukturen im Vordergrund stehen, die sich durch häufiges Wiederholen und Verändern einschleifen sollen (vgl. Lüth 2006).

Tausch-Phänomen wird „*Inversion*“ genannt und kommt besonders häufig in narrativen Texten vor, die viele Adverbiale im Vorfeld enthalten (*Auf einmal, dann, plötzlich, An diesem Wintertag* etc.), mit denen die Erzählhandlung strukturiert wird. Die gewählte Sprachrunde führt also mit der ersten Äußerungseinheit in die besondere Sprache des Erzählens ein.

Die Position des Adjektivs im Satz ist ebenfalls kein Zufall. Im Deutschen können Adjektive attributiv, adverbial oder prädikativ verwendet werden. Die attributive Adjektiv-Verwendung ist besonders anspruchsvoll, weil das Adjektiv hier als „*Einfüllwort*“ (Röber-Siekmeyer 1999: 60) zwischen den Artikel und das Nomen tritt (z. B. „*das neugierige Kind*“) und mit einer Endung an das Nomen angepasst werden muss. Bei der adverbialen und prädikativen Verwendung braucht das Adjektiv nicht flektiert zu werden. Besonders lernfreundlich ist die prädikative Adjektivverwendung mit dem Verb „*sein*“, da das häufige Verb einfach mit einem endungslosen Adjektiv verbunden werden kann (*bin neugierig/betrübt/verliebt*).⁵

Diese hochfrequente Konstruktion haben wir aber nicht nur aus formal-grammatischen Gründen an den Anfang gestellt. Von großer Wichtigkeit ist für uns, dass die Kinder und Jugendlichen sprachliche Elemente lernen, mit denen sie ausdrücken können, wie es ihnen geht und was sie innerlich bewegt. Das kann mit zu ihrer Teilhabe und affektiven Stabilisierung beitragen und regt die Vorstellungskraft an. Die sprachlich weiter fortgeschrittenen Kinder und Jugendlichen lassen es sich während der Sprachrunde normalerweise nicht nehmen, in epischer Breite zu begründen, warum sie *betrübt* oder *fröhlich* sind. Die Sprachanfängerinnen und -anfänger hören auf diese Weise ihre ersten Alltagserzählungen in deutscher Sprache. Vieles werden sie schon verstehen können, weil ihnen die Adjektive als lexikalische Kerne der Erzählung bekannt sind.

Erzählen lernen mit dem Bilderbuch „Superwurm“

Beispiele für den Erzählwortschatz

Für die Erzählförderung in der Vorbereitungsstufe der Sekundarstufe I möchten wir ein weiteres Bilderbuch empfehlen, nämlich den „*Superwurm*“, der 2012 in deutscher Übersetzung bei Beltz & Gelberg erschienen ist. Hierbei handelt es sich um ein illustriertes Buch der englischen Autorin Julia Donaldson und des deutschen Illustrators Axel Scheffler, die als Erfolgsduo zahlreiche Bilderbücher verfasst haben, u. a. auch den „*Grüffelo*“ (1999). Auf den ersten Blick scheinen Kindergarten- oder Grundschulkindern und -schüler die Zielgruppe des „*Superwurm*“ zu sein, aber die Erfahrung zeigt, dass dieses Buch auch im Sprachunterricht der Sekundarstufe I (Schwerpunkt Klasse 5/6) sinnvoll genutzt werden kann, was mit dem Thema des Buches zusammenhängt: Es handelt von einem Superwurm, der Superkräfte hat und dabei sehr sozial ist. Er denkt sich nicht nur lustige Spiele für die gelangweilten Bienen aus, sondern hilft auch allen anderen Tieren aus der Not: Eine kleine Kröte bewahrt er z. B. vor dem Überfahrenwerden und einen übermütigen Käfer angelt er aus einem Brunnen. Eines Tages gerät er jedoch selber in die Fänge einer bösen Echse, für die er Schätze ausgraben soll. Aber seine Tierfreundinnen und -freunde lassen ihn nicht im Stich, sondern befreien ihn aus der misslichen Lage, so dass es am Ende heißt: „HURRA ... SUPERWURM ist

⁵ In der Grammatik werden Verben, die prädikativ mit einem Adjektiv verbunden werden können, als „Kopulaverben“ bezeichnet. Die wichtigsten Kopulaverben des Deutschen sind „*sein*“, „*bleiben*“ und „*scheinen*“ (vgl. Granzow-Emden 2014: 29, 71, 93, 133).

wieder da“. In diesem Buch geht es also um Mut und Freundschaft, Solidarität und Helferinnen- und Helfertum, vor allem aber lädt die Geschichte zur Identifikation mit Tierfiguren (Regenwurm, Käfer, Ameise, Kröte) ein, die eher nicht zum klassischen Kuschtierbestand gehören. Wie auch im Märchen sind darüber hinaus die Rollen von Gut und Böse klar verteilt: Am Ende siegt das Gute und das Böse wird hart bestraft.⁶

Neben inhaltlichen Gesichtspunkten eignet sich der „*Superwurm*“ für die Sprachbildung vor allem aber auch wegen seiner sprachlichen Besonderheiten: Der eher sparsame Bilderbuchtext ist nämlich vollständig in Reimprosa verfasst, z. B.:

Zwischen Gräsern, hinter Hecken
singen Käfer, Bienen, Schnecken
glücklich wie nie zuvor
mit den Kröten laut im Chor [...] (Superwurm: 8).

Für Sprachnovizinnen und -novizen ist es zentral bedeutsam, Reim, Rhythmus und Melodie der deutschen Sprache zu erfassen. Von daher sollten die Bilderbuchtexte laut vorgelesen, chorisches mit- oder nachgesprochen, gerappt oder auswendig gelernt werden. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird dadurch auf die klanglichen Besonderheiten des Deutschen gelenkt. Als akzentzählende Sprache ist die Prosodie des Deutschen durch den Wechsel von betonten und unbetonten Silben gekennzeichnet. Im gesamten Bilderbuchtext lassen sich Zweisilber mit diesem Betonungsmuster (sog. *Trochäen*) in hoher Verdichtung finden, die zusammen mit dem Paarreim spielerisch in die Phonologie des Deutschen einführen. Das Wissen um die feinen Lautlamellen der Sprache unterstützt nicht nur die korrekte Aussprache, sondern auch den Schriftspracherwerb (vgl. Wildemann 2015). Der Sprachunterricht sollte daher – wann immer möglich – zum Klingen gebracht werden.

Der Wortschatzerwerb mit dem Bilderbuch erscheint direkt mehrfach empfehlenswert: Zum einen sind die neuen Wörter gleichsam zwischen zwei Buchdeckeln „gefangen“. Zum anderen sind sie in eine erzählte Geschichte eingebunden, die sich isotopisch ihr eigenes Wortfeld (hier: Wiesentiere) einverleibt hat (Abb. 4). Bereits aus der antiken Mnemotechnik ist bekannt, dass die in Geschichten eingebundenen Wörter besonders nachhaltig memoriert werden (vgl. Kuhn 1993). Eine Hilfe stellt es für die Lernenden dar, wenn die neuen Nomen aus dem Bilderbuchwortschatz – wie im Demek-Konzept festgelegt – mit Farbhilfen nach



Abb. 4: Mindmap zur Wortschatzerweiterung



Abb. 5: Artikelplakat

⁶ Die Bilderbuchgeschichte bietet auch zahlreiche Anknüpfungspunkte für Sachthemen, z. B. Imkern, Bienensterben, Insekten, Regenwürmer, Leben auf der Wiese.

Genus sortiert und stets mit Artikel auf Plakate geschrieben werden.⁷ Kinder und Jugendliche erinnern sich dann leichter, dass „die Biene“ auf einem roten, „das Gras“ hingegen auf einem grünen Plakat gestanden hat (Abb. 5).

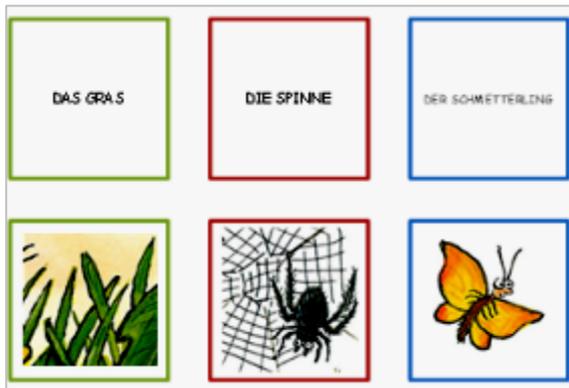


Abb. 6: Memory

Der gesamte Buchwortschatz kann auch von den Lernenden in DemeK-Farben als Memory erstellt und so spielerisch gesichert werden (Abb. 6).

Für das Verstehen der Bilderbuchgeschichte ist nun wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit den Figuren im Bilderbuch identifizieren, denn diese sind gleichsam der Türöffner in die fiktionale Welt. Hierbei ist auszunutzen, dass die Innenwelt der Figuren in

den gelungenen Illustrationen des „Superwurm“ bildlich dargestellt ist, so dass sich die Emotionen der Figuren auch ohne Worte mitteilen. Eine gute Idee ist es nun, die bereits bekannten Gefühlswörter aus dem Fische-Buch „Heute bin ich“ auf die Gefühlswelt der



Abb. 7: Ausdrücke finden

Buchtiere zu übertragen und sie damit affektiv zu dimensionieren. Nach unserer Erfahrung gelingt es den Schülerinnen und Schülern in der Vorbereitungsphase sehr selbstständig, einzelne Bilderszenen aus dem Buch genauer zu betrachten und für den körpersprachlichen Ausdruck der Buchtiere passende Adjektive zu finden und sie aufzuschreiben (Abb. 7). Im Gespräch über die Gefühlswörter kann die Aufmerksamkeit auf zwei Gruppen von Aus-

drücken gelenkt werden, nämlich auf Adjektive, die eine positive Grundstimmung benennen (*zufrieden, glücklich, neugierig*), sowie auf solche, die gegenteilig eine negative Stimmung bezeichnen (*ängstlich, entsetzt, betrübt*). Einige Kinder und Jugendliche können die im Bild dargestellten Gefühlslagen sogar schon erzähltheoretisch aufschlüsseln und erkennen, dass der dramatische Höhepunkt einer Geschichte sichtlich extreme Gefühlslagen (Affekte) hervorbringt, vor allem aber, dass des einen Freud' häufig des anderen Leid ist. Passend dazu bietet sich folgende Übung an, bei der die Schülerinnen und Schüler gegensätzliche Gefühlslagen im Satz nun mit der adversativen Konjunktion „aber“ kontrastieren:

⁷ Bitte beachten Sie die für uns „der-die-das-Sagende“ unübliche Reihenfolge: Maskulinum (**blau**), Neutrum (**grün**), Femininum (**rot**), die mit DaF-Traditionen begründet wird und sicher nicht unstrittig ist. Da die Reihenfolge für DemeK aber so festgelegt wurde, sollten alle Lehrkräfte sie nun auch beachten und die Plakate stets in der Reihenfolge **der, das, die** aufhängen.

Der kleine Käfer ist **neugierig**, aber der Superwurm ist **besorgt**.
 Das Krötenkind ist **zufrieden**, aber die Krötenmutter ist **entsetzt**.
 Die Echse ist **müde**, aber die Glühwürmchen sind **hellwach**.

Formulierungen dieser Art fungieren bei Erzählungen als affektive Markierungen und leiten den Planbruch ein (vgl. Boueke et al. 1995).

In einer Vorbereitungsphase haben die Schülerinnen und Schüler weiterführend selbstständig Bild-Wortkarten zum „Superwurm“ erstellt, die in den Folgewochen die Fische-Karten für die morgendliche Befindlichkeitsrunde abgelöst haben (Abb. 8).



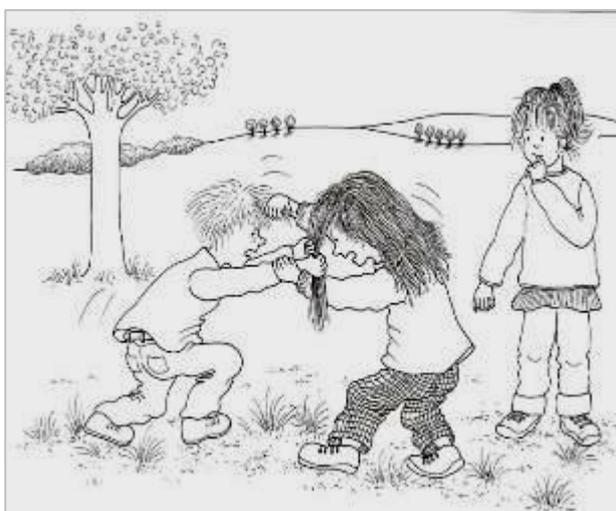
Abb. 8: Adjektiv-Bild-Karten

Narrative Bilder

Da war ein Mädchen in ein Park und ein Junge. Das Mädchen von denn Freundin war auch dabei. Die haben sich geschritten weil das Mädchen zu denn Jungen ein Ausdruck gesagt hat. Die haben sich gebrügelt diese Mädchen hat von den Jungen denn Haare gesogen. Dann hat diese Junge von denn Mädchen die Haare gesogen. Die Freundin hatte Angst das seine Freundin was paziert. Sie hat ein Lehrer gebracht. Der Lehrer war am spazieren im Park. Dann haben sie sich vertragt.

In Seminaren an der Universität zu Köln sowie bei Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen haben wir nebenstehende schriftliche Erzählung einer mehrsprachig aufwachsenden Schülerin (9,3 Jahre) gezeigt und die Gruppe spekulieren lassen, welcher Schreibanlass diesem Text vorausgegangen sein mag. Eine Teilnehmerin meinte, die Geschichte könne ein Bericht über eine selbst erlebte Streit-situation in einem Park sein. Aber wenn

das Mädchen die Konfliktsituation tatsächlich selbst erlebt hätte, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass der Text sprachlich anders ausfallen würde. Tatsächlich hatte die Schülerin im Sprachförderunterricht folgendes Bild als Schreibimpuls vorgelegt bekommen:



Da war ein Mädchen in ein Park und ein Junge. Das Mädchen von **denn** Freundin war auch dabei. **Die** haben sich geschritten weil **das** Mädchen zu **denn** Jungen ein Ausdruck gesagt hat. **Die** haben sich gebrügelt **diese** Mädchen hat von **den** Jungen denn Haare gesogen. Dann hat **diese** Junge von **denn** Mädchen die Haare gesogen. **Die** Freundin hatte Angst das seine Freundin was paziert. **Sie** hat **ein** Lehrer gebracht. Der Lehrer war am spazieren im Park. Dann haben **sie** sich vertragt.

Abb. 9: Bild als Schreibimpuls (Aus: „Stopp – Kinder gehen gewaltfrei mit Konflikten um“, S. 26, K. Hoffmann, V. Lilienfeld-Toal, K. Metz, K. Kordelle-Elfner. © Persen Verlag, Hamburg - AAP Lehrerfachverlage GmbH)

Wie die rot im Text markierten Wörter zeigen, finden sich in diesem Schülerinnentext Deiktika („Zeigefingerwörter“) in hoher Anzahl, was unmittelbar auf den Bildimpuls zurückzuführen ist. Die deiktische Sprache hat ihren angestammten Platz in der Mündlichkeit; hier verweisen die Zeigewörter auf einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum. In unserem Textbeispiel sieht man förmlich, wie der Zeigefinger beim Schreibakt die Bildvorlage abwandert. Nur an drei Stellen im Text (grün markiert) verwendet die Schülerin statt deiktischer Artikel und Demonstrativpronomen einen unbestimmten Artikel („ein“) sowie zweimal das Personalpronomen („sie“). Es fällt auf, dass die Schreiberin an dieser Stelle mittels ihrer eigenen Vorstellungskraft selbstständig ein Geschichtsende erfindet, das auf dem Bild nicht zu sehen ist. Sie verfügt demnach durchaus über situationsentbundene Ausdrücke, die aber an einen Vorstellungsraum gebunden sind. Genau dieser wurde durch die Bildvorlage überwiegend blockiert. Die Skepsis gegenüber Bildern als Erzählimpuls ist also in hohem Maße berechtigt (vgl. 2). Die Frage ist nun, wie Bilderbuchmaterial in der Vorbereitungsphase so genutzt werden kann, dass es die Vorstellungskraft anregt und von der „Zeigefingersprache“ wegführt.

Eine wichtige Vorbedingung für die Erzählförderlichkeit von Bildern scheint zu sein, dass das einzelne Bild als Bestandteil eines *Triptychons* (Dreierbild) betrachtet wird. „Das Bild erzeugt eine Stillstellung der Zeit. Der Betrachter aber kann – und soll – diese Stillstellung mental auflösen“ (Ehlich 2005: 53). Um dies zu erreichen, sollte ein einzelnes Bild aus dem Bilderbuch ausgewählt werden, das vergrößert an die Tafel gehängt und links und rechts von zwei freien Feldern flankiert wird, die etwas tiefer hängen. Wichtig für die Auswahl des Bildes ist, dass es Stoff für Erzählungen bietet, weil sich in ihm ein Höhepunkt ankündigt. Bestenfalls spiegelt sich der drohende Konflikt auch im nonverbalen Ausdruck der Figuren wider. Folgendes Bild aus dem „Superwurm“ scheint die Ansprüche an ein „narratives Bild“ besonders gut zu erfüllen (Abb. 10):



Abb. 10: Narratives Bild

Lohnenswert ist es nun, sich Zeit zu nehmen, mit den Kindern und Jugendlichen in das Bild „einzutauchen“. Zu Recht weist Petra Wieler (Wieler 2015) darauf hin, dass auch das Verstehen von Bildern voraussetzungsreich ist. Das Verstehen der Straßenszene setzt z. B. Weltwissen (hier: Gefahren im Straßenverkehr) und kognitive Strategien voraus, denn die Betrachtenden müssen erkennen, dass es sich bei dem nur ausschnitthaft gezeigten Reifen pars pro toto um ein Gefährt handelt, das die kleine Kröte überfahren kann. Nur durch die Anschlusskommunikation über Bilder erfahren wir, was in den Köpfen der Schülerinnen und

Schüler vorgeht. Ein Schüler hat in dem Reifenausschnitt beispielsweise eine Rolltreppe gesehen, was ganz andere Lesarten eröffnet. Auch die Gefühlswelt der dargestellten Tierfiguren öffnet Raum für Interpretation. Verstanden werden muss z. B., warum das Krötenkind selbstvergessen mit geschlossenen Augen vor sich hin lächelt, wohingegen der Superwurm und die Ameisen entsetzt ihre Augen aufreißen und die Kröteneltern, so sie denn als solche identifiziert werden, erschrocken die Arme über dem Kopf zusammenschlagen.

Unabhängig vom Sprachvermögen der Lernenden können die Kinder und Jugendlichen Standbilder für den jeweiligen Ausdruck finden⁸ und die Emotionen dieses dramatischen

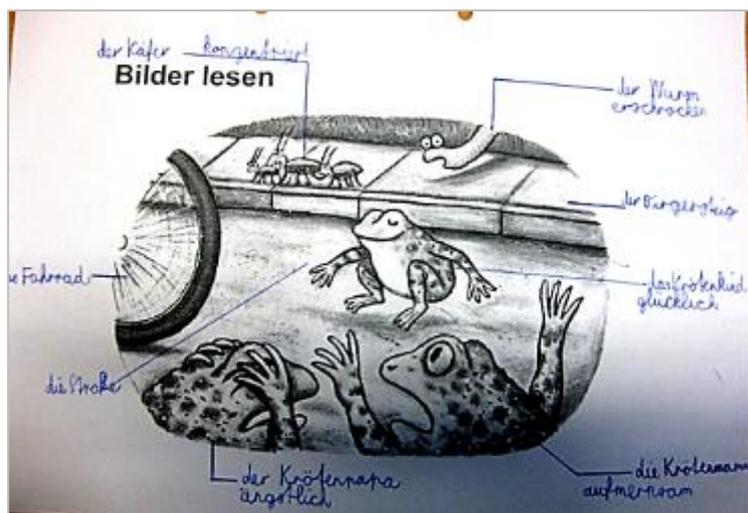


Abb. 11: Beschriftung

Moments mit Adjektiven auf dem Bildausschnitt festhalten (Abb. 11). Als weiterer sprachlicher Impuls für die Ausgestaltung des Höhepunktbildes können mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam Sprechblasen gefüllt werden, die als direkte Rede oder Gedankenrede zum Setting passen und „psychologische Nähe“ erzeugen (Boueke et al. 1995: 109). Mit dem Bild der Sprechblase kann auch die direkte Rede eingeübt werden,

die kennzeichnend für den Übergang vom strukturierten zum narrativen Erzählen ist.

Um das Höhepunktbild nun sukzessive zu einem Erzähltriptychon zu erweitern, hat es sich bewährt, ausgehend vom Höhepunktbild zuerst ein Geschichtsende (Nachbild) und dann erst gemeinsam den Geschichtsanfang (Vorbild) zu erfinden. Beim Geschichtsende mögen die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, ob die Geschichte gut oder schlecht für die Kröte ausgeht. Für die Rahmung der Geschichte durch Anfang und Ende nutzen Sprachnovizinnen und -novizen gerne die märchentypischen *Chunks* („Es war einmal ...“ und „Wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“), die sie in vergleichbarer Form auch aus ihren Herkunftssprachen kennen (vgl. Gantefort 2013). Die strukturellen Basiselemente einer Höhepunkterzählung – *Orientierung* (Vorbild), *Komplikation* (Hauptbild), *Auflösung* (Nachbild) – werden im Gespräch also gemeinsam entwickelt (vgl. Labov/Waletzky 1973), allerdings in der Reihenfolge: Hauptbild, Nachbild, Vorbild. Das funktioniert nach unserer Erfahrung besser. Vielleicht mag eine Schülerinnen- und Schülergruppe nun die gesamte Szene nachspielen. Hier kann es auch stumme(re) Rollen geben, die vom körpersprachlichen Ausdruck leben. Erst am Ende dieser Erzähleinheit sollte ein Titel für die Erzählung festgelegt und über das Höhepunktbild geschrieben werden, z. B. „Kröte in Not“.

⁸ Ein Standbild ist eine theaterpädagogische Methode, die es ermöglicht, die Sichtweise zu einem Problem oder zu einem Thema einmal anders auszudrücken als mit Worten. Das Standbild gibt in eingefrorener Form die Gefühle und Beziehungen der handelnden Personen zueinander wieder. Vgl. z. B. URL: <http://www.grips-theater.de/assets/Uploads/.../schatzsuchematerial2011.pdf>

Analyse einer Erzählung in der Zweitsprache und Abschluss

Abschließend soll der Blick auf eine kurze Erzählung einer Schülerin (11,2 J.) aus dem Irak gelenkt werden, die zum Zeitpunkt der Erzählung acht Monate eine Regelklasse einer Kölner Schule besuchte und am wöchentlichen Sprachförderunterricht in der Kleingruppe teilnahm.⁹ Der Inhalt des „Superwurms“ war den drei Schülerinnen der Gruppe bis zu der Doppelseite (s. u.) bekannt, welche die Sprachförderkraft nun als Höhepunktbild des Erzähltriptychons in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückte. Eingehend wurde gemeinsam das semantische Potential der Bilder erschlossen. Dazu gehörte auch, dass die Textstrophen auf der linken und rechten Seite chorisch gesprochen wurden, um auszuprobieren, welche Stimme jeweils besonders passend ist: heiser und dunkel für die Rabenstimme, hell und energisch für die Krötengruppe. Dadurch sollte die im Doppelbild ausgedrückte Tag-Nacht-Metaphorik (die „Bösen“ und die „Guten“) nachempfunden werden. Schließlich wurde gemeinsam imaginiert, wie die Rettung des Superwurms gelingen könnte, der in dieser Sprachfördergemeinschaft bereits als „Willi“ personalisiert worden war. Tenia¹⁰ freute sich, ihre Erzählung von dem Handy aufnehmen zu lassen. Der Erzähltext wurde später von der Studentin nach einem einfachen Verfahren transkribiert.

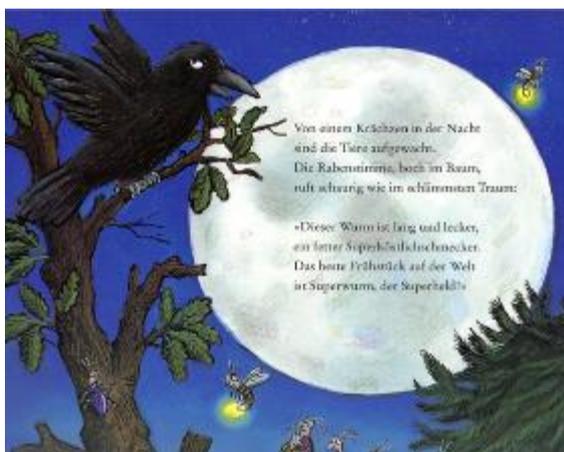


Abb. 12: Bildimpuls aus dem *Superwurm*

Transkript der mündlichen Erzählung von Tenia, 11,2 J., irakische Zuwanderungsgeschichte, seit 8 Monaten in Deutschland (Aufnahme: 0,56 Sec. durch Lena Walter am 16.06.2014):

- 1 [++] Auf einen schönen Sommertag, da schaute die ganze Leute. [++] Sie sind zufrieden.
- 2 Plötzlich kommt die böse Echse mit der [++] böse Rabe [+]. Es war ganz dunkle Nacht
- 3 geworden. [+] Die / der Käfer erschrockt sich, er hat [+] die böse Echse gefunden mit
- 4 der böse Rabe. Er ist dann weggeflogen und dann hat er sein viele Freunde geholt [++].
- 5 Es war ganz schön dunkle Nacht. [+] Die Echse ist eingeschlafen [+] und der Rabe auch.
- 6 Die sind reingeschlichen. [+] Willi war festgehalten. [++] Dann / da / helfen sie der Willi,
- 7 die schleichen ganz weg. [+] Die schleichen weg und [+] dann spielen sie wieder zusammen.

Legende: Zur einfachen Lesbarkeit wurde das Transkriptionsverfahren stark vereinfacht und die Rechtschreibung beibehalten. Die Sonderzeichen stehen für: [+] = kurze Pause; [++] = längere Pause; / = Selbstkorrektur bzw. Äußerungsabbruch.

9 Der Förderunterricht wurde durch ein Praxisseminar am Deutschinstitut der Universität zu Köln begleitet. Die studentische Förderkraft, Lena Walter, hat freundlicherweise dem Abdruck der von ihr aufgenommenen Erzählung zugestimmt. Besondere Betonungen wurden im Transkript leider nicht festgehalten.

10 Name geändert.

Es zeigt sich, dass die Schülerin mit Hilfe des Bild-Text-Impulses und der Anschlusskommunikation bereits eine kleine Höhepunkterzählung in der Zweitsprache entfalten kann, indem sie mit ihrer interimssprachlichen Formel („Auf einen schönen Sommertag“) die Phase der Orientierung einleitet, mit dem Adverb „Plötzlich“ zur Komplikation hinführt und mit „dann/da“ die Auflösung ankündigt. Zwar führt Tenia ihre Aktanten (*die ganzen Leute, die böse Echse, der Käfer*) stets indefinit ein, was für Erzählungen eher untypisch ist und als Rückbezug auf die Bildvorlage gedeutet werden kann, aber sie löst sich dann immer wieder vom Wahrnehmungsraum des Bildes und baut eine fiktive Welt auf. Z. B. lässt sie die „böse Echse“ auf den Plan treten, die auf dem Bild gar nicht zu sehen ist, oder schildert die Gefangenschaft des ebenfalls absenten Superwurms „Willi“. Bemerkenswert ist auch die Verwendung varianter expressiver Verben¹¹ (*sich erschrecken, wegfliegen, reinschleichen*), die auch auf Hinzugedichtetes verweisen und wesentlich zur Dynamisierung und Spannungssteigerung der Handlung beitragen.

Als Mittel der Textkohärenz verwendet die Erzählerin bereits Formen der Pronominalisierung (*er, sein*) und verbindet ihre Sätze mit „und“ sowie mit verschiedenen Adverbien (*plötzlich, da, dann*), bei deren Nutzung sie die Inversionsregel beachtet und das Subjekt korrekt hinter das Finitum rückt. Vor allem im Hinblick auf das von der Schülerin zweifach genutzte Adverb „da“ ist festzustellen, dass es sich nicht um ein „Lokalisierungs-da“ handelt, sondern um ein narratives „da“, das auf zeitlich-lineare Aspekte des Vorstellungsraumes verweist (Bredel 2001: 15). Beachtung verdient darüber hinaus der in der Erzählung mehrfach vollzogene Wechsel zwischen der bösen (dunklen) Nachtwelt und der (hellen) guten Tagwelt, der zeigt, dass die Erzählerin beiden (Buch-)Seiten gerecht werden will. Bemerkenswert ist dabei, dass sie den Wechsel auf die „dunkle Seite“ mit einer besonderen Formulierung ankündigt, offenbar um eine schaurig-schlimme Aura zu erzeugen. Gemeint ist der Satz: „Es war ganz dunkle Nacht geworden“, der bezeichnenderweise nicht aktivisch gebildet ist, sondern im Plusquamperfekt des Vorgangspassivs steht. Der besondere Verbmodus grenzt hier die dunkel gewordene Welt, in der das Opfer „festgehalten war“, wirkungsvoll von der hellen Welt der hilfsbereiten Freunde ab, deren Handlungen im Aktiv des szenischen Präsens erzählt werden. Dazu passt auch, dass die Erzählerin nur den feindlichen Figuren (Echse, Rabe) konsequent das Attribut „böse“ anheftet, im Gegensatz zu den freundlichen „Leuten“ aus der Tagwelt, die gerne „zufrieden“ in die Welt „schauen“ würden. Aufgrund der affektiven Markierungen lässt sich diese Erzählung nach Boueke/Schülein durchaus der letzten, der narrativ-strukturierten Stufe zuordnen. In der Erzählung der Schülerin vereinen sich Elemente der Bilderzählung mit Elementen der Nacherzählung und der Phantasieerzählung, was unter Erwerbgesichtspunkten ein vielversprechender Genremix zu sein scheint.

Diese kleine Erzähltextanalyse sollte verdeutlichen, dass die Schülerin textuell-grammatisch und lexikalisch, aber auch in Bezug auf Tempus und Modus bereits beachtliche Erzählkompetenzen in der Zweitsprache entwickelt hat. Die sprachliche Qualität ihrer Erzählung steht dabei offenbar im Zusammenhang mit der Freude über eine Bilderbuchgeschichte, die imaginationsfreundlich zur Identifikation mit dem Helden einlädt. Es zeigt sich auch, dass die

11 Man beachte die korrekte Perfektbildung der Partikelverben (*weggeflogen, eingeschlafen, reingeschlichen, festgehalten*) sowie die Abtrennung der Partikel dort, wo es notwendig ist (*schleichen weg*).

intensive Betrachtung der ausgewählten Doppelseite im Verbund mit dem Begleitgespräch eine erzählstimulierende Wirkung entfalten kann. Vor allem die Tag-Nacht-Metaphorik verarbeitet die Schülerin in ihrer Erzählung konstruktiv und findet für den semantischen Gehalt der Bilder starke sprachliche Äquivalente.

Allgemein scheint zu gelten, dass die Qualität des sprachlichen Ausdrucks mit dem Ausmaß der Phantasiebeteiligung anwächst. Zur Stimulation der Vorstellungskraft eignen sich Bildimpulse in besonderer Weise. Als sprachunabhängige Bedeutungsträger können sie ihre erzählförderliche Kraft aber nur dann entfalten, wenn ihr narratives Potential didaktisch-methodisch ausgeschöpft wird. Auf Bild- und Textangebote lassen sich die Schülerinnen und Schüler besonders offenherzig ein, wenn sie emotional berührt sind. Emotionen stellen einen wichtigen Antrieb für den Spracherwerb dar. Aus diesem Grund haben wir als erste Wörter Gefühlsadjektive an den Anfang der Erzählförderung gestellt. Vom ersten Schultag in der Vorbereitungsphase an können sich die Sprachnovizinnen und -novizen mit dem Satz „Heute bin ich ...!“ persönlich in die Erzählrunde einbringen und den Zuhörenden Einblick in ihr Innenleben gewähren. Mit Neugierde werden die Neuankömmlinge auch verfolgen, welche Befindlichkeitsadjektive die anderen Kinder auswählen und wie sie möglicherweise ihre Auswahl begründen („...“, weil ich ...“). Die in ihrer Semantik erfassten Adjektive können die Schülerinnen und Schüler dann in einem nächsten Schritt zur Beschreibung von Figuren aus Bilderbuchgeschichten nutzen. Das Gespräch über ein ausgewähltes Bild als Teil eines Triptychons ist wesentlich darauf gerichtet, die Gefühle der dargestellten Figuren zu erfassen und treffend zu benennen. Als Türöffner in die fiktionale Welt wird über die Einfühlung in die Figuren der Grundstein für das Gesamtverständnis der Bilderbuchgeschichte gelegt. Von hier aus ist es nicht mehr weit zur Produktion einer ersten kleinen Erzählung, die bereits affektiv dimensioniert ist, wie das Erzählbeispiel der Seiteneinsteigerin belegen sollte.

Literatur

Barnitzky, Horst (2006): „Bildergeschichten zum Textschreiben?“ In: Grundschule Deutsch Nr. 12. S. 40f.

Becker, Tabea (2011): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 3. Auflage, Baltmannsweiler.

Becker-Mrotzek, Michael (2012): „Gemeinsam erzählen – getrennt schreiben“. In: Erzählen als Form – Formen des Erzählens. In: Reihe Germanistische Linguistik. Hg. v. Friederike Kern, Miriam Morek und Sören Ohlhus, Bd. 295, Göttingen, S. 147-157.

Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler.

Bilder und Geschichten erzählen (Themenheft). Grundschule Deutsch Nr. 45/2015.

Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder; Büscher, Hartmut; Terhorst, Eva Maria; Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. Tübingen.

Bredel, Ursula (2001): „OHNE WORTE – Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel der Erzählung von Bildergeschichten“. In: Didaktik Deutsch 11. S. 4-21.

Bühler, Karl (1934/1982): Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. Ungekürzter Neudruck der Ausgabe Jena 1934, Stuttgart/New York.

- Ehlich, Konrad (1984): „Zum Textbegriff“. In: Text – Textsorten – Semantik. Hg. v. Anneli Rothkegel und Barbara Sandig, Hamburg, S. 9-25.
- Ehlich, Konrad (2005): „Sind Bilder Texte?“ In: Der Deutschunterricht 4. S. 51-60.
- Erzählen: mündlich und schriftlich (Themenheft). Grundschule Deutsch Nr. 8/2005.
- Gantefort, Christoph (2013): Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten. Münster.
- Günther, Hartmut (1997): „Mündlichkeit und Schriftlichkeit“. In: Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit. Hg. v. Heiko Balhorn und Hilde Niemann, Lengwil, S. 68-70.
- Granzow-Emden, Matthias (2014): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. 2. Auflage, Tübingen.
- Hoffmann, Kirsten; Lilienfeld-Toal, Veronika von; Metz, Kerstin; Kordelle-Elfner, Katja (2001): Stopp – Kinder gehen gewaltfrei mit Konflikten um. Mit Kopiervorlagen. Horneburg.
- Hout, Mies van (2016): Heute bin ich. 14. Auflage, Zürich.
- Hout, Mies van (2013): Kunstkarten-Set `Heute bin ich`. 2. Auflage, Zürich.
- Hurrelmann, Bettina; Groeben, Norbert (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch 39, S. 15-43.
- Kuhn, Barbara (1993): Gedächtniskunst im Unterricht. München.
- Kruse, Norbert (2006): „Der Gebrauch von Textmustern bei der Rückmeldung zu Kindertexten. Schreibdidaktische und textlinguistische Perspektiven auf Lernprozesse beim Textschreiben in der Grundschule“. In: Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Hg. v. Carmen Spiegel und Rüdiger Vogt, Baltmannsweiler, S. 133-149.
- Labov, William; Waletzky, Joshua (1973): „Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung“. In: Literaturwissenschaft und Linguistik. Hg. v. Jens Ihwe, 4 Teilbde., Frankfurt a. M., Bd. 2, S. 78-126.
- Literarisches Lernen (Themenheft). Grundschule Deutsch Nr. 48/2015.
- Lüth, Monika (2006): „Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen“. In: Mehrsprachigkeit macht Schule. In: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A, Heft 4/2006. Hg. v. Detlef Heints, Jürgen Eugen Müller und Ludger Reiberg, S. 57-64.
- Merkel, Johannes (2005): „Erzählen und Sprachförderung“. In: Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Hg. v. Johannes Merkel, Bremen, S. 204-225.
- Paris, Monika; Paris, Volkhard (2012): Mit Kindern Geschichten erfinden, erzählen und darstellen. Fantasiervolle Sprachförderung im Kindergarten. Weinheim.
- Quasthoff, Uta; Fried, Lilian; Katz-Bernstein, Nitza; Lengning, Anke; Schröder, Anja; Stude, Juliane (2011): (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Baltmannsweiler.
- Rank, Bernhard (1995): Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Baltmannsweiler.
- Rau, Marie Luise (2007): Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben. Bern.
- Röber-Siekmeier, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Stuttgart.
- Roth, Hans-Joachim; Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hg.) (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster.

- Scheffler, Axel; Donaldson, Julia (2012): Superwurm. Weinheim.
- Scheffler, Axel; Donaldson, Julia (1999): Der Grüffelo. Weinheim.
- Schramm, Karen (2005): „Aktives Zuhören beim Geschichtenerzählen“. In: Grundschule Deutsch Nr. 8/2005, S. 20-22.
- Spiegel, Carmen; Vogt, Rüdiger (Hg.) (2006): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler.
- Spinner, Kaspar (2006): „Literarisches Lernen“. In: Praxis Deutsch 33. Heft 200, S. 6-16.
- Wieler, Petra (2014): „Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption“. In: BilderBücher. Band 1 Theorie. Hg. v. Julia Knopf und Ulf Abraham, Baltmannsweiler, S. 184-195.
- Wieler, Petra (2015): „Gespräche von Grundschulkindern zu Bilderbüchern und Computerspielen – Chancen und Schwierigkeiten der Bildwahrnehmung“. In: Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien? Hg. v. Petra Wieler, Freiburg, S. 125-143.
- Wildemann, Anja (2015): Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Seelze.
- Wolf, Dagmar (2000): Modellbildung im Forschungsbereich „sprachliche Sozialisation“. Zur Systematik des Erwerbs narrativer, begrifflicher und literaler Fähigkeiten. Frankfurt a. M.
- Ziesmer, Marion (2011): Die entfesselte Sprache. Fallstudien zum poetischen Erleben von Kindern aus Einwandererfamilien. Baltmannsweiler.

8. Skadi Jäschke: Neue Schülerinnen und Schüler willkommen heißen – Die Willkommensmappe

Nutzen einer Willkommensmappe

Die ersten Tage an einer neuen Schule stellen erfahrungsgemäß für jede Schülerin/jeden Schüler eine große Herausforderung, verbunden mit vielen Verunsicherungen im Hinblick auf die neuen Lehrerinnen und Lehrer sowie Mitschülerinnen und Mitschüler, dar. Neu zugewanderte Kinder beschäftigen darüber hinaus Fragen bezüglich der Verständigung, des Unterrichtsstils in Deutschland und des Zurechtfindens im Schulgebäude. Einige von ihnen konnten möglicherweise für längere Zeit nicht in die Schule gehen und stehen plötzlich vor der Aufgabe, ganz eigenständig, ohne den unmittelbaren Schutz der Familie, eine neue Situation meistern zu müssen.

Für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen bedeutet eine neue Schülerin/ein neuer Schüler ebenfalls eine Herausforderung, gilt es doch, dem Kind seine ganz individuellen Sorgen zu nehmen, es in die Klasse zu integrieren und schnell eine angstfreie, vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Die Schülerin/der Schüler und ihre/seine Eltern müssen möglichst schnell erfahren, wie der Alltag an der jeweiligen Schule abläuft, wer die Ansprechpartnerinnen und -partner sind und welchen Erwartungen sie gegenüberstehen.

Eine Möglichkeit, das Kind an seinem ersten Schultag bereits mit Antworten zu versorgen und den oben genannten Unsicherheiten entgegenzuwirken, ist das Bereitstellen einer Willkommensmappe, welche von den in der Vorbereitungsklasse unterrichtenden Lehrkräften erarbeitet und regelmäßig aktualisiert und erweitert wird.

Um zum einen das Zusammenarbeiten innerhalb der Vorbereitungsklasse zu fördern und zum anderen die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen und zu würdigen, bietet es sich an, die Willkommensmappe zusammen mit der Klasse zu gestalten. So kann jedes Kind noch einmal reflektieren, welche Sorgen es in den ersten Tagen an der neuen Schule beschäftigt haben, welche Informationen ihm wichtig waren und an welche positiven Eindrücke es sich erinnern kann. Dadurch, dass sie sich noch einmal in die Lage des Neuankömmlings hineinversetzen, wird ihre Empathiefähigkeit gesteigert und so die Aufnahme der neuen Schülerin/des neuen Schülers gefördert.

Schülerinnen und Schüler können aufgefordert werden, Fotos von für sie besonders wichtigen Orten der Schule zu machen. Die Klasse könnte dann gemeinsam auswählen, welche der Fotos Teil der Mappe werden sollen. Außerdem können Schülerinnen oder Schüler, die gut zeichnen können, bei der sprachlichen Entlastung mitwirken und Piktogramme bzw. Illustrationen zeichnen, die das Verständnis erleichtern. So entsteht ein gemeinsames Produkt, das sich positiv auf die Klassengemeinschaft auswirken kann.

Die Mappe sollte dem neu ankommenden Kind nicht nur überreicht, sondern ihm zusammen mit den anderen Schülerinnen und Schülern oder einem Teil der Klasse, so weit wie möglich, nähergebracht werden. Dies kann u. a. durch einen gemeinsamen Erkundungsgang durch die Schule erfolgen.

Mögliche Bestandteile einer Willkommensmappe

Ein ansprechendes Cover der Willkommensmappe kann ein Foto des Schulgebäudes oder

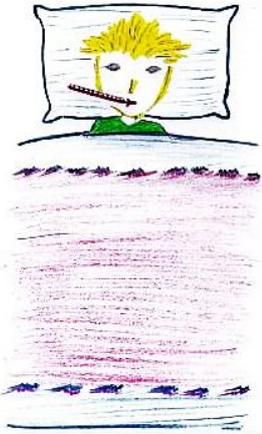
des Schulhofes, des Eingangsbereichs etc. zeigen. Es bietet sich an, als Überschrift *Herzlich Willkommen* auf Deutsch sowie in den anderen Herkunftssprachen der Klasse zu schreiben. Auch der Name der Schule sollte genannt werden. Am unteren Rand kann „Willkommensmappe von [Name des Kindes]“ stehen. So hält es bereits am ersten Tag ein ganz individuelles Geschenk in seinen Händen.

Es empfiehlt sich, ein oder mehrere Gruppenfotos der Mitschülerinnen und Mitschüler einzukleben, diese mit Pfeilen zu versehen und ihre Namen und jeweiligen Herkunftsländer oder Herkunftssprachen aufzuschreiben. So weiß das Kind sofort, mit welchen Mitschülerinnen und Mitschülern es in seiner Herkunftssprache kommunizieren kann. Falls man ein Patinnen- und Patensystem eingeführt hat, kann hier ein Hinweis („Deine Patin/Dein Pate/Dein Buddy ist: ...“) – ggf. mit einem eigenen Foto – stehen. Idealerweise benutzt man hier Fotos, die auf gemeinsamen Ausflügen bzw. Unterrichtsgängen mit der Klasse entstanden sind. Dadurch erfährt die neue Schülerin/der neue Schüler indirekt, dass der Unterricht nicht nur im Klassenraum stattfindet, sondern auch Unternehmungen mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zum Lernen gehören.

Auch Fotos und die Namen der in der Vorbereitungs-klasse unterrichtenden Lehrkräfte sollten in der Willkommensmappe nicht fehlen. Je nach Konzept des Unterrichts in der Klasse, können an dieser Stelle auch die Unterrichtsfächer genannt und durch Zeichnungen (s. u.) verdeutlicht werden.

Die Schulleitung und die Sekretärinnen sollten ebenfalls anhand von Fotos, die sie in ihren

**Wenn du einmal
krank bist...**



Entschuldigung

Benachrichtigung der Schule über die Gründe für ein Schuversäumnis nach §93 des Schulgesetzes für das Land NRW

Meine Tochter / Mein Sohn _____
(Vor- und Nachname)

konnte am

Montag Dienstag Mittwoch Donnerstag Freitag

den _____ von _____ bis _____ Uhr (Datum und Uhrzeit)

nicht in die Schule kommen.

Grund:

Krankheit

Sonstiger Grund: _____

Ort _____ Datum _____ Unterschrift _____

Büros bzw. im Sekretariat zeigen, vorgestellt werden. Direkt im Anschluss können wertvolle Informationen für die Eltern wie die Adresse der Schule, die Telefonnummer des Sekretariats und die Internetseite aufgeführt werden. Ein Hinweis auf die Öffnungszeiten des Sekretariats ist an dieser Stelle wichtig. Falls die Schule auf der Internetseite nützliche Formulare wie beispielsweise einen Entschuldigungsvordruck (möglichst eine Übersetzung in der Herkunftssprache hinzufügen) bereitstellt, können diese ebenso Teil der Willkommensmappe sein und die Kommunikation zwischen den Eltern und den Lehrkräften erleichtern.

Ein Lageplan, der die wichtigsten Anlaufstellen (Klassenzimmer, Toiletten, Kiosk, Sekretariat, Lehrerzimmer, Mensa, Sporthalle, Bibliothek etc.) deutlich macht, ist eine wichtige Ergänzung. Die darin verzeichneten Orte sollten dem neuen Kind unbedingt am ersten Tag unter

Zuhilfenahme des Plans gezeigt werden, sodass es das Schulgebäude kennenlernt und sich schnell zurechtfindet.

Des Weiteren ist ein Vordruck des Stundenplans (mit Uhrzeiten der jeweiligen Unterrichtsstunden und Pausen) sinnvoll. Darin lässt sich schnell eintragen, zu welchen Stunden das Kind in den ersten Wochen anwesend sein soll und von welcher Lehrkraft (und ggf. in welchem Fach) es jeweils unterrichtet wird. Somit liegt sowohl der neuen Schülerin/dem neuen Schüler als auch den Eltern eine verbindliche Übersicht vor, die ihnen die Planung des künftigen Alltags erleichtert. Die Unterrichtsfächer können mit Zeichnungen verdeutlicht werden. So kann eine Englandflagge für das Fach Englisch stehen. Kariertes Papier mit einer Gleichung steht für Mathe, Noten für Musik etc. Hier ist ggf. auch ein Hinweis auf die Möglichkeit, ein Mittagessen in der Schule einzunehmen, und auf die Kosten dafür sinnvoll.

Was du brauchst:

- 1 Kugelschreiber  oder 1 Füller 
- 1 Bleistift  3 Buntstifte: blau grün rot
- 1 Radiergummi 
- 1 Anspitzer 
- 1 Lineal 
- Karteikarten 
- 1 Schnellhefter
- 1 Wörterbuch (deine Muttersprache – Deutsch)
- 1 Collegenblock

Unabdingbar ist eine Auflistung der benötigten Materialien – Stifte, Radiergummi, Vokabelheft, Collegenblock etc. Vor dem Hintergrund, dass die Willkommensmappe – neben ihrem informativen Charakter – nicht nur den Einstieg in das Lernen in der Vorbereitungsklasse darstellt, sondern den Lernprozess auch begleiten wird, sollten hier Piktogramme und die Artikelfarben (blau für männliche Nomen, grün für sächliche Nomen, rot für weibliche Nomen) verwendet werden.

Um dem neu ankommenden Kind die Möglichkeit zu geben, sich ohne Unterstützung schon etwas mit dem Sprachenlernen auseinanderzusetzen, und um ihm einen ersten Zugang zur Schriftsprache zu ermöglichen, kann man auch eine Seite einfügen, auf der das deutsche Alphabet so abgebildet ist, dass das Kind

die Buchstaben ausmalen kann. Diese Seite kann es ganz nach Belieben unter Verwendung verschiedener Farben und in seinem eigenen Tempo gestalten und erhält gleichzeitig die Möglichkeit, sich an seinem ersten Tag zwischendurch etwas zurückzuziehen, falls erwünscht. Auch eine Übersicht über die Zahlen von eins bis zehn – inklusive der Bezeichnung – bietet sich an. Diese könnte das Kind zusammen mit der Lehrkraft oder einem Hörbeispiel auf einer CD lernen.

Es gibt viele weitere Materialien wie eine Karte von Deutschland (der Stadt, dem Stadtteil bzw. der Umgebung der Schule), die nicht nur einen informativen Charakter haben, sondern

auch zum Sprachenlernen verwendet werden können und daher wertvoller Bestandteil einer Willkommensmappe sein können.

Übersicht für die Willkommensmappe

Mögliche Bestandteile:

- Fotos und Namen der in der VK unterrichtenden Lehrkräfte und der Schulsozialarbeiterin/ des Schulsozialarbeiters (Ort, Sprechzeiten)
- Fotos und Namen der Schulleitung und der Sekretärinnen
- Evtl. Foto und Namen der Schülerinnen und Schüler
- Adresse, Telefonnummer und Internetadresse der Schule, Öffnungszeiten des Sekretariats
- Lageplan (Klassenzimmer, Toiletten, Kiosk, Sekretariat, Lehrerzimmer, Mensa, Sporthalle, Bibliothek etc.)
- Informationen zum Mittagessen
- Entschuldigungsvordruck
- Vordruck Stundenplan
- Liste benötigter Schulmaterialien (bebildert, Nomen mit Artikeln)
- Alphabet
- Zahlen bis 10/20
- Bezeichnung der Farben

Weitere Ideen:

- Karte der Umgebung der Schule, der Stadt, von Deutschland
- Anfahrt und Wegbeschreibung, Bushaltestellen, Fahrplan
- Bildliche Darstellung der Unterrichtsfächer
- Schulkalender
- Schulrallye

9. Interview

Hildegard Licher, Schulpsychologischer Dienst des Kreises Düren: Schulalltag als Orientierungshilfe für geflüchtete und traumatisierte Kinder und Jugendliche

Migration ist kein neues Phänomen in Deutschland. Wir kennen die durch den Zweiten Weltkrieg verursachten Migrationsbewegungen, die Arbeitsmigration der 1960er Jahre und den Familiennachzug der 1970er Jahre, den Zuzug von sog. Aussiedlern und Flüchtlingen ab Mitte der 1980er bis in die 1990er Jahre und bekennen uns seit 2007 laut Nationalem Integrationsplan der Bundesregierung dazu, Einwanderungsland zu sein. In den 2010er Jahren erleben wir den Zuzug aus EU-Ländern Ost- und Südeuropas sowie aus Kriegs- und Krisengebieten. Die Kinder der jeweils Neuzugewanderten wurden und werden an unseren Schulen unterrichtet. Immer wieder verändert haben sich dabei die spezifischen Herausforderungen des Unterrichts in Vorbereitungsklassen.

***Arbeitsstelle Migration:** Was ist angesichts der aktuellen Zuwanderung aus Ihrer Sicht neu, wenn Sie auf den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen blicken?*

Hildegard Licher: Die aktuelle Situation war natürlich eine Herausforderung für alle. Schon allein dadurch, dass plötzlich unerwartet große Schülerinnen- und Schülerzahlen da waren. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten sich darauf nicht vorbereiten; Lehrmaterialien für die besondere Situation gab es noch nicht. Neu und eine weiter bleibende Herausforderung ist zudem, dass Teile der hier angekommenen Schülerinnen und Schüler immens belastende Erfahrungen mitbringen: durch die Lage in den Herkunftsländern, die vielfältigen Fluchtgründe und Fluchtwege. Das Durchleben womöglich traumatischer Ereignisse hinterlässt Spuren. Darüber und vor allem über unsere Unterstützungsmöglichkeiten für diese Kinder und Jugendlichen wissen wir allerdings heute viel mehr, als dies früher der Fall war, u. a. aus der Traumaforschung. Migration ist, wie Sie schon sagten, nicht neu in Deutschland und aus diesen Erfahrungen ist viel Lernen hervorgegangen, gerade auch an unseren Schulen: Wir wissen von der großen Bedeutung, die es hat, dass Kinder und Jugendliche ihre Schule als sicheren Ort und darin sichere Beziehungen erfahren. Zumal, wenn sie möglicherweise traumatische Erlebnisse verarbeiten müssen, bedeutet dies die beste Unterstützung für Prozesse der Selbstheilung. Zugleich mit der Schulsprache Deutsch können sie dann auch – bildlich gesagt – ihre durch das ‚unsagbare‘ Erlebte tief erschütterte ‚Beziehungssprache‘ wieder gewinnen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „doppelten Sprachlosigkeit“.

***Arbeitsstelle Migration:** Was bedeutet das für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in den sog. Vorbereitungsklassen bzw. Fördergruppen, aber auch für den Regelunterricht?*

Hildegard Licher: Gegenwärtig ist es wohl am wichtigsten, Lehrerinnen und Lehrer zu ermutigen, genau das zu leben, was sie zur Wahl ihres Berufes motiviert hat: Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Hauptbezugsperson und in stärkenden Beziehungen. Den Lehrerinnen und Lehrern kommt eine Schlüsselfunktion zu, das kann man wahrscheinlich nicht oft genug betonen, durch ihre Professionalität. Die neu zugewanderten Kinder und

Jugendlichen haben beträchtliche Orientierungsaufgaben zu bewältigen, das heißt: Klare Strukturen, für sie durchschaubare Situationen und Vorgänge sowie verlässliche Beziehungen unterstützen sie dabei am besten. Desgleichen, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer sich bemühen, diese Situation der Schülerinnen und Schüler zu verstehen. Die Kinder und Jugendlichen haben auf ihren schwierigen Wegen Überlebenskompetenzen erworben. Diese wahrzunehmen, ist ein wichtiger Schlüssel zu ihrem Verständnis. Und selbstverständlich brauchen sie in ihren vielen Verunsicherungen ganz besonders auch Erlebnisse von Selbstwirksamkeit, des Gelingens ihrer Anliegen und Aufgaben. Hier kommt Lehrerinnen und Lehrern eine entscheidende, aber erfahrungsgemäß auch sehr dankbare Rolle zu.

Arbeitsstelle Migration: *Woran erkennen Lehrkräfte, ob Kinder oder Jugendliche traumatisiert sind?*

Hildegard Licher: Das ist nicht so eindeutig zuzuordnen. Derartige Belastungen können mit ‚Allerwelts-Symptomen‘ zum Ausdruck kommen wie Muskelverspannungen, Gereiztheit, Konzentrations- und Stimmungsschwankungen, aber auch Zeichen von sozialem Rückzug, Schreckhaftigkeit, Angst oder Alpträumen. Für den Schulalltag ist von besonderer Bedeutung, dass z. B. die Fähigkeiten, strukturiert-regelgeleitet zu handeln, sowie Fähigkeiten zur emotionalen Selbstregulierung bzw. Impulskontrolle beeinträchtigt sein können. Auftreten können außerdem Verfassungen, in denen die Kinder oder Jugendlichen ganz abwesend wirken oder aber sehr erregt sind – wie wir das von der Prüfungsangst kennen –, dann ist natürlich Lernen für sie vorübergehend gar nicht möglich.

Arbeitsstelle Migration: *Was bedeutet das für den Unterricht? Wie gehen Lehrkräfte am besten mit Schülerinnen und Schülern um, die aus psychisch sehr belastenden Lebenssituationen in den deutschen Schulalltag kommen?*

Hildegard Licher: Die Bedeutung von klaren Strukturen, Verständnis und Verlässlichkeit ist, wie ich sagte, zentral. Die erwähnte Wahrnehmung der Überlebenskompetenzen der Kinder und Jugendlichen sowie ihnen Erlebnisse der Selbstwirksamkeit zu ermöglichen unterstützt sie dabei, sich wieder mehr ‚im Gleichgewicht‘ und sicherer zu fühlen. Auf diese Weise können Lehrkräfte die Kinder stabilisieren. Empfehlen ließe sich eine bewusst offene Haltung, die davon ausgeht, dass das Verhalten der Kinder – entwicklungslogisch – ‚gute Gründe‘ hat, die wir mit unseren bisherigen Deutungsgewohnheiten im Schulalltag verfehlen könnten. So wurde z. B. beobachtet, dass ein kleiner Junge aus Syrien sich nach dem Schließen der Klassentür – in Erinnerung an den Bombenhagel in der Heimat – unter den Schultisch verkroch.

Arbeitsstelle Migration: *Aufgrund der enormen Heterogenität stellen Vorbereitungsklassen alle Beteiligten oftmals vor enorme Herausforderungen. Unterschiedlich sind ja nicht nur Alter, Sprachstand, Schul- und Bildungserfahrung und individuelle Lebenslage, sondern auch die Migrationserfahrung selbst, die unterschiedlich belastend sein kann. Wie können die Lehrkräfte diese Herausforderungen bewältigen, ohne sich selbst zu verausgaben?*

Hildegard Licher: Es ist zweifellos eine große Herausforderung, Klassen mit Schülerinnen und Schülern von vielerlei Herkunft und mit sehr unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen zu unterrichten. Dass es dabei auch den Lehrerinnen und Lehrern gelingt, ihr ‚Gleichgewicht‘ zu halten, ist in der Tat von hohem Gewicht, also das, was man mit dem Modewort jetzt

„Psychohygiene“ nennt. Wenn man von den Schicksalen dieser Kinder und Jugendlichen erfährt, bleibt es natürlich nicht aus, dass man sehr mitfühlt. Als deren Gegenüber mitfühlend den Kontakt zu halten und zugleich – mit einer gewissen Distanz – den Überblick in der aktuellen Situation zu bewahren, hilft beiden Seiten am besten. Wenn Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass sie ihre Arbeit im Schulterschluss mit anderen tun können und diese von der Schulgemeinschaft mitgetragen wird, ist das ebenfalls eine nicht geringe Entlastung.

Arbeitsstelle Migration: *Welche Ressourcen hat der Schulpsychologische Dienst, den es ja in jedem der elf Schulamtsbezirke des Regierungsbezirks Köln gibt, die Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an unseren Schulen zu unterstützen?*

Hildegard Licher: Erst einmal stellte uns die aktuelle Situation vor zusätzliche Aufgaben, ohne dass zunächst besondere Ressourcen zur Verfügung standen. Selbstverständlich haben wir uns als Schulpsychologische Dienste nach besten Kräften der Herausforderung gestellt. Es gab und gibt Supervisionsangebote für Lehrkräfte und Einzelfallberatung. Es wurden Fortbildungen zum Thema „Trauma“ angeboten. Für unseren Dienst habe ich vergangenes Jahr zusammen mit dem Kommunalen Integrationszentrum (KI) eine Fortbildungsreihe „Traumakinder“ durchgeführt mit Lehrerinnen und Lehrern, die in den sog. IVK-Klassen unterrichten (Seiteneinstiegsklassen). Die Lehrpersonen stehen als zentrale Bezugspersonen mit den Neuankömmlingen einer großen Vielfalt von Lebensrealitäten und -wegen gegenüber, die außerdem ‚Traumaspuren‘ hinterlassen haben können. Es versteht sich, dass der Schulpsychologische Dienst bestmöglich unterstützt. Zudem besteht hier im Kreis Düren eine äußerst konstruktive Zusammenarbeit mit dem Kommunalen Integrationszentrum und dem Schulamt. Das ist natürlich sehr wertvoll.

Arbeitsstelle Migration: *Falls die Zahl der Neuzuwanderung weiterhin hoch bleibt, was benötigen die Schulen insgesamt und die Lehrkräfte im Besonderen, um die Aufgabe einer gelingenden Beschulung bewältigen zu können?*

Hildegard Licher: Die große Herausforderung der nahen Zukunft wird sein, die neu hier angekommenen Schülerinnen und Schüler in das Regelschulsystem zu integrieren. Dazu bedarf es ausreichend personeller Ressourcen an unseren Schulen wie auch in den außerschulischen Helferinnen- und Helfersystemen. Die Bildungsstände, die diese Schülerinnen und Schüler aus ihren Herkunftsländern mitbringen, weisen eine große Variationsbreite auf. Und dies gilt auch für das jeweils individuell mögliche Lerntempo in der Schulsprache Deutsch. So kann beispielsweise ein Kind von seiner mathematischen Kompetenz her gymnasiales Niveau zeigen, während sein Sprachstand im Deutschen jedoch den dortigen Erwartungen noch nicht entspricht. In der Konsequenz bedeutet dies schwierige Abwägungsprozesse für jedes Kind und seinen Weg in die schulische Integration, die im Prozess immer wieder aktualisiert werden müssen. Keine leichte Aufgabe. Erleben Kinder und Jugendliche sich jedoch als gesichert in einer wohlwollenden Beziehung zu ihren Lehrerinnen und Lehrern, mobilisieren sie erfahrungsgemäß alle ihre Kräfte und Fähigkeiten für einen guten Weg in das neue Leben. Kinder haben erstaunliche Potentiale. Das Beste, was unsere Gesellschaft auch in nachhaltiger Perspektive tun kann, ist darum, ihre Lehrerinnen und Lehrer zu bestärken und dabei zu unterstützen, allen Kindern und Jugendlichen die Erfahrung des Willkommens im Zusammenleben hier zu ermöglichen.

10. Silvia Dahmen: Schriftspracherwerb und Aussprache

Beim Erwerb der deutschen Aussprache und Orthografie bestehen Wechselbeziehungen zwischen der Laut- und der Schriftebene, die in einigen Fällen zu Fehlern in der Sprach- und Schriftproduktion von Deutschlernenden führen. Häufig entsprechen die Phonem-Graphem-Beziehungen im Deutschen nicht denen in den Sprachen der Lernenden. Dies kann einerseits dazu führen, dass die Lernenden Lautbilder im Deutschen auf Basis ihrer muttersprachlichen (im Folgenden: L1) Orthografiekonventionen aus der Schrift ableiten, wodurch es zu Aussprachefehlern kommt (Schriftinterferenz). Andererseits können fehlerhafte Schreibungen auftreten, wenn die Lernenden Phonemkontraste im Deutschen nicht wahrnehmen und die entsprechenden Grapheme nicht zuordnen können oder die eigene, durch muttersprachliche Muster geprägte Aussprache in die Schrift übertragen (Phonologische Interferenz).

Schriftinterferenz – wenn die Schrift die Aussprache beeinflusst

1. *Unterschiede in der Graphem-Phonem-Korrespondenz:* Entspricht einem Graphem im L1-Schriftsystem der Lernenden ein anderes Phonem als im Deutschen, realisieren die Lernenden häufig diesen Laut anstelle des passenden deutschen Lautes. Beispielsweise steht das Graphem <v> im Deutschen häufig für /v/ wie in „Vase“, im Spanischen hingegen entspricht es am Wortanfang einem /b/ wie in „Ball“. Spanische Deutschlernende sprechen Wörter mit <v-> aufgrund der spanischen Graphem-Phonem-Korrespondenz häufig mit /b/ aus, beispielsweise klingt „Vase“ dann wie „Base“ (weitere Graphem-Phonem-Korrespondenzen siehe Kasten).

2. *Funktion von Doppelkonsonanten:* Im Deutschen bedeutet ein doppeltes Konsonantengraphem, dass der vorausgehende Vokal kurz ausgesprochen wird, z. B. in einem Wort wie „Kanne“. In Sprachen wie Italienisch oder Schwedisch zeigt die Konsonantenverdopplung hingegen an, dass der Konsonant lang gesprochen wird; dies wird z. B. deutlich an dem italienischen Wortpaar <fato> /fato/ (Schicksal) versus <fatto> /fatto/ (Tatsache), bei dem die Konsonantenlänge bedeutungsunterscheidend ist. Entsprechend wird das Beispielwort „Kanne“ von diesen Lernenden mit Langkonsonant ausgesprochen.

3. *Aussprache von Phonemen ist abhängig von der Silbenstruktur:* Die Grapheme <b, d, g, s, v> stehen im Deutschen nur am Silbenanfang für die stimmhaften Phoneme /b, d, g, z, v/ (vgl. Ball, Dach, Gurt, Sohn, Vase), im Silbenauslaut werden sie durch die Auslautverhärtung stimmlos: Leib [p], Rad [t], Zug [k], Bus [s], Motiv [f]. Das Phänomen der Auslautverhärtung ist in anderen Sprachen aber eher selten, daher tritt in der Lernendenaussprache häufig eine stimmhafte Realisierung der betreffenden Phoneme am Silbenende auf, z. B. <Tag> [ta:g], wodurch bei deutschen Hörerinnen und Hörern der Eindruck einer zusätzlichen Silbe entstehen kann und <Tag> wie „Tage“ klingt.

Phonologische Interferenz – wenn das lautsprachliche System die Schrift beeinflusst

1. *Unterschiede in der Phonem-Graphem-Korrespondenz:* Entsprechen einem Phonem im L1-Schriftsystem andere Grapheme als im Deutschen, kann es zu einer Übertragung dieser Grapheme in die deutsche Schrift kommen, sei es in Form von fremden Symbolen (z. B. türkisch

<ş> für /ʃ/ wie in „Schuh“) oder in Form von Graphemfolgen, die in der L1 einer ähnlichen Phonemfolge wie im Deutschen entsprechen, wie z. B. die Schreibweise <tsite> statt <Zeit>, die bei englischen Lernenden anzutreffen ist (weitere Phonem-Graphem-Korrespondenzen siehe Kasten).

2. *Mangelnde Diskriminierung deutscher Phoneme*: Können die Lernenden Kontraste zwischen deutschen Phonemen nicht wahrnehmen, weil diese in ihrer L1 nicht vorkommen, fällt es schwer, den Phonemen die passenden Grapheme zuzuordnen. In den Schriftproduktionen arabischer Lernender treten beispielsweise oft Verwechslungen der Grapheme <i> und <e> auf, z. B. <kirze> statt <Kerze>, <est> statt <ist> (vgl. Dahmen 2012), was darauf zurückzuführen ist, dass im Hocharabischen die Laute [i] und [e] keine bedeutungsunterscheidende Funktion besitzen und daher von den Lernenden nicht als unterschiedlich klingend wahrgenommen werden. Die Zuordnung der Grapheme erfolgt dann nach dem Zufallsprinzip. Ähnliches gilt für die Markierung von Vokallängen bei Sprecherinnen und Sprechern, deren L1 keine Längendistinktion bei Vokalen kennt wie Polnisch oder Türkisch. Solange diese Sprecherinnen und Sprecher keinen Unterschied zwischen Lang- und Kurzvokalen wahrnehmen, wird die Vermittlung der Dehnungs- und Schärfungsschreiberegeln schwierig.

3. *Übertragung von Ausspracheabweichungen in die Schrift*: Beim Erwerb der deutschen Orthografie durchlaufen alle Lernenden irgendwann eine Phase, in der sie schreiben, wie sie sprechen. Bei Nicht-Muttersprachlerinnen und -Muttersprachlern kann dies in der Übertragung abweichender Aussprachegewohnheiten in die Schrift resultieren. Ein Beispiel ist das Auftreten von Schreibungen wie <Fereund, Kereis> statt <Freund, Kreis> bei Lernenden, deren L1 keine Konsonantenverbindungen im Silbenrand zulässt (Türkisch, Arabisch etc.). In der Aussprache fügen sie häufig Sprossvokale zwischen den Konsonanten ein, um die Silbenstruktur zu vereinfachen, und diese Sprossvokale können mit verschriftlicht werden.

Förderansätze für den Unterricht

Die deutsche Orthografie enthält viele Informationen über die Aussprache von Wörtern sowie über die Intonation von Sätzen (durch Satzzeichen). Gerade bei Graphemen, deren Aussprache von der Position in der Silbe abhängt (Beispiele: Auslautverhärtung) oder von den umgebenden Lauten (Beispiel: Aussprachevarianten des Graphems <ch>) kann die Vermittlung orthografischer Regeln den Ausspracheerwerb unterstützen. Ausspracheprobleme, die durch Unterschiede in der Graphem-Phonem-Korrespondenz entstehen, sind durch explizites Vergleichen der Korrespondenzen im Deutschen und den L1-Schriftsystemen behandelbar.

Sprachkontrastives Arbeiten ist auch im umgekehrten Fall, bei Unterschieden in der Phonem-Graphem-Korrespondenz, das Mittel der Wahl. Allerdings funktioniert dies nur bei Phonemen, die in beiden Sprachen vorliegen. Bei Unterschieden in der Verteilung der Phonemkontraste muss zuerst die Wahrnehmung der Lernenden trainiert werden, am besten in Form von Diskriminationsübungen. Erst wenn ein Unterschied zwischen zwei Phonemen wahrgenommen wird, kann eine Zuordnung von Graphemen erfolgen. Ebenso lohnen sich Übungen zur Dehnungs- und Schärfungsschreibung erst, wenn die Lernenden den Unterschied zwischen Lang- und Kurzvokalen hören. Schließlich sind Schreibprobleme, die durch

die Übertragung muttersprachlich geprägter Ausspracheephänomene in die Schrift entstehen, durch explizites Aussprachetraining (im o. g. Beispiel mit den Sprossvokalen durch Übungen zur deutschen Silbenstruktur) zu behandeln.

Zudem ist noch darauf hinzuweisen, dass auch bei Lernenden mit einem nicht-alphabetischen L1-Schriftsystem (z. B. Russisch, Koreanisch) Schriftinterferenzen auftreten können, die möglicherweise einer zuvor erlernten Fremdsprache mit einer Alphabetschrift entstammen.

Einige Graphem-Phonem-Korrespondenzen (ausgewählte Beispiele)		
Graphem	Phoneme Deutsch	Phoneme andere Sprachen
<b, d, g>	[b, d, g] nur am Silbenanfang, sonst [p, t, k]	[b, d, g] in allen Positionen z. B. Englisch, Französisch
<c->	[ts], z. B. <u>C</u> esar	[s] im Englischen und Spanischen, z. B. center, <u>c</u> ero [tʃ] im Italienischen, z. B. <u>c</u> erto
<ch>	[ç], z. B. <u>i</u> ch [x], z. B. <u>a</u> ch	[tʃ] im Englischen und Spanischen, z. B. <u>m</u> uch, <u>m</u> ucho [k] im Italienischen, z. B. <u>ch</u> iaro
<h->	[h], z. B. <u>H</u> aus	stumm in vielen Sprachen, z. B. Französisch, Spanisch
<j>	[j], z. B. <u>J</u> uli	[x] im Spanischen, z. B. <u>J</u> ulio
<oo>	[o:], z. B. <u>B</u> oot	[u:] im Englischen
<sch>	[ʃ], z. B. <u>S</u> chule	[sk] im Englischen und Italienischen, z. B. school, schema
<v>	[v], z. B. <u>V</u> ase	[b] im Spanischen, z. B. <u>v</u> amos
<z>	[ts], z. B. <u>Z</u> eit	[z] in Englisch, Bulgarisch, Niederländisch, z. B. <u>z</u> ero
Einige Phonem-Graphem-Korrespondenzen (ausgewählte Beispiele)		
Phonem	Grapheme Deutsch	Grapheme andere Sprachen
/œ/	<ö>, z. B. <u>H</u> ölle	<eu> in Französisch, z. B. <u>b</u> eurre
/ʃ/	<sch>, z. B. in <u>S</u> chal	<ş> im Türkischen, z. B. ş <u>a</u> blon <sh> im Englischen, z. B. <u>s</u> hine <ch> im Französischen, z. B. <u>v</u> ache

Übungen

Übungstypologie für Phonetikübungen (nach Dieling/Hirschfeld 2000)

Hören	(Aus)sprechen
Vorbereitende Hörübungen <ul style="list-style-type: none"> • Eintauchübungen • Diskriminationsübungen • Identifikationsübungen Angewandte Hörübungen	Vorbereitende Sprechübungen <ul style="list-style-type: none"> • Einfache Nachsprechübungen • Kaschierte Nachsprechübungen • Produktive Übungen Angewandte Sprechübungen Vortragen/Lesen (eigener bzw. fremder Texte) frei sprechen

Vorbereitende Hörübungen

Eintauchübungen

- Schülerinnen und Schüler sollen in den Klang der Sprache eintauchen, ohne unbedingt verstehen zu müssen.
- Gesprochene Texte vorspielen oder vorlesen
- Geleitete Eintauchübung: z. B. bei Lang- und Kurzvokalen Wörter mit langen und kurzen Vokalen vorsprechen ohne speziellen Hörauftrag

Diskriminationsübungen

- Schülerinnen und Schüler sollen lernen, deutsche Laute, Intonations- und Akzentmuster voneinander unterscheiden zu können.
- Hier auf die Schwierigkeiten eingehen, die sich aus dem muttersprachlichen System ergeben,
- z. B. bei Arabisch als L1: Übungen zur Unterscheidung von /i/-/e/ und /u/-/o/
- Lautsegmente: mit Minimalpaaren arbeiten
- Satzakkzent: kontrastierende Satzbetonungsmuster (Das ist ein Mann – Das IST ein Mann – das ist EIN Mann)

Aufbau der Übungen:

- erst hören lassen (Minimalpaare vorsprechen)
- Diskriminationsfähigkeit durch Hörtests überprüfen
- Möglichkeiten: Nur ein Wort eines Minimalpaares vorsprechen, Schülerinnen und Schüler sollen signalisieren, welches von beiden es ist (z. B. ankreuzen, Arm heben, Schritt nach vorne machen).
- Überprüfung durch Markierung von Bildern („Kreise das Bild ein, wenn du einen langen Vokal hörst, streiche es durch, wenn du einen kurzen Vokal hörst“).

Identifikationsübungen

- Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Laute auch ohne Kontrast mit nur einem anderen Laut zu identifizieren.
- Nun werden nicht mehr Minimalpaare, sondern vielfältige Wörter genommen, in denen die zu diskriminierenden Laute vorkommen.
- Es werden dann noch weitere Laute (also mehr als zwei) hinzugenommen.
- Durchführung wie oben

Angewandte Hörübungen

- Leiten zum Hörverstehen über
- z. B. Sätze anhören und paraphrasieren

Vorbereitende Aussprechübungen

Einfache Nachsprechübung

- Lohnt sich erst nach Diskriminationsübung
- Hilfsmittel: Gesten (z. B. Arme ausbreiten bei langen Vokalen; Handkantenschlag bei kurzen; Wortakzentmuster durch Klopfen unterstützen; Satzmelodie in der Luft nachzeichnen; Rhythmusübung durch Gehen)
- In Gruppen nachsprechen lassen (senkt Sprechhemmung)

- „Mitmurmeln“ lassen (Schülerinnen und Schüler hören Aussprache der Lehrkraft und können die eigene Aussprache damit vergleichen).

Kaschierte Nachsprechübung

- Schülerinnen und Schüler sollen Laute/Akzentmuster etc. im Kontext anwenden.
- In ein bestimmtes Muster werden z.B. verschiedene Wörter (die die zu übenden Laute enthalten) eingesetzt,
- z. B.: Magst du Rüben? – Ja, ich mag Rüben. Magst du Möhren? – Ja, ich mag Möhren.

Produktive Sprechübungen

- Es wird nicht mehr alles von der Lehrkraft vorgegeben, sondern die Schülerinnen und Schüler sollen selbst einen Teil ergänzen.
- Z. B. konsonantisches und vokalisches R: Es werden entweder nur Singular- oder nur Pluralformen vorgegeben: Das Tier – _____ oder : Die Uhren – _____
- Z. B. Umlaut: Das Haus – _____; die Büsche – _____
- Z. B. Ich- und Ach-Laut: das Buch – _____; die Löcher – _____
- Z. B. Auslautverhärtung: der Hund – _____; die Berge – _____
- Lässt sich hier gut mit Grammatik verbinden (Singular – Plural, Genus).

Angewandte Sprechübungen

Vortragen/Lesen

- Texte können vorbereitet werden durch Markieren von Vokallängen, Wortakzentmustern, Intonationsmustern.
- Unvorbereitetes Vorlesen muss auch geübt werden (Einschleifen/Automatisieren von Laut-Buchstabenverbindungen etc.).
- Vortragen/freies Sprechen: Korrektur erst im Nachhinein!

Häufige Fehler, deren Ursache und Vorschläge für ihre Behebung

	Deutsch	andere Sprachen	resultierende Fehler
1	Verwendung von Tonhöhen		
	<u>Intonationssprache:</u> verwenden Tonhöhenverläufe v. a. zur Markierung von Satzmodus : Paul ist da. – Paul ist da?	<u>Tonsprache:</u> verwenden Tonhöhe als Bestandteil der Wortbedeutung, aber nicht zur Markierung von Satzmodus, z. B. Chinesisch, Vietnamesisch, viele afrikanische Sprachen	keine Satzintonation, wilde Intonationssprünge innerhalb von Wörtern (oft wird die Wortbetonung mit einem zu hohen Ton markiert)
	Bewusstmachung der Funktion von Tonhöhenverläufen im Deutschen <ul style="list-style-type: none"> • Sätze mit unterschiedlicher Intonation vorsprechen: „Das ist eine Tafel“ – „Das ist eine Tafel?“ Einüben von Intonationsmustern (Angewandte Sprechübungen) <ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung z. B. durch Zeigen der Intonationskurve mit der Hand oder aufgemalt an der Tafel: fallend bei Aussagen; tief startend und am Satzende steil ansteigend bei Fragen 		

	auf Präfixen (un-, ur-) oder Suffixen (-gie, -ei) liegen.	nisch, Arabisch.																																				
<p>Bewusstmachung der Stammbetonung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Z. B. durch Verlängerung eines Wortes durch Affixe bei gleichbleibender Betonung: Lehr-er-in-nen <p>Wortakzentmuster erkennen (z. B. Zuordnung von Wörtern zu Mustern)</p> <p>Identifikationsübung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Höre die Wörter an. Markiere für jedes Wort das richtige Betonungsmuster. <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <thead> <tr> <th></th> <th>●●</th> <th>●●●</th> <th>●●●●</th> <th>●●●●●</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Laden</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Klavier</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bäcker</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bäckerei</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>genau</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ungenau</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Andere Variante: Bilder von Gegenständen oder Tieren auf dem Boden ausbreiten; ein Betonungsmuster vorgeben (z.B. DAMda) und die Schülerinnen und Schüler sammeln schnell alle Gegenstände ein, die zu dem Muster passen (z.B. Tasse, Teller, Puppe ...). • Oder: „Ich packe meinen Koffer“ und es dürfen nur Gegenstände mit einem vorgegebenen Akzentmuster eingepackt werden. <p>Artikulationsübung: Einüben der richtigen Akzentuierung (Druckakzent):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler klopfen bei der Akzentsilbe feste auf den Tisch oder klatschen in die Hände. 					●●	●●●	●●●●	●●●●●	Laden					Klavier					Bäcker					Bäckerei					genau					ungenau				
	●●	●●●	●●●●	●●●●●																																		
Laden																																						
Klavier																																						
Bäcker																																						
Bäckerei																																						
genau																																						
ungenau																																						
4	Satzakzentuierung und Fokus																																					
	Nuklearakzentverschiebung bei besonderer Hervorhebung (Fokus); alle Silben nach dem NA sind deakzentuiert	keine Nuklearakzentverschiebung (meist syntaktische Fokusmarkierung), z. B. romanische Sprachen, Chinesisch, Arabisch	mangelnde Markierung von Fokus; keine Deakzentuierung, Beeinträchtigung der Verständlichkeit von Information, da alle Wörter akzentuiert werden																																			
<p>Bewusstmachung der Regeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft spricht einen Satz vor, der sich langsam aufbaut. Die Kinder sollen jeweils sagen, welches Wort am stärksten betont ist, z. B.: Lisa – Lisa isst Kuchen – Lisa isst Kuchen mit Sahne (das letzte Wort ist immer betont) und dann: Lisa hat Kuchen mit Sahne gegessen (der Akzent bleibt auf „Sahne“). • Nachsprechübung: Ein Satz wird von hinten aufgebaut, z. B.: Sahne – mit Sahne – Kuchen mit Sahne – isst Kuchen mit Sahne – Lisa isst Kuchen mit Sahne. • Artikulationsübung: Beim Satzakzent hauen die Kinder fest auf den Tisch, als würden sie eine Fliege erschlagen. Alle Silben vor dem Satzakzent können mit zwei Fingern auf dem Tisch „gekrabbelt“ werden, um die Fliege darzustellen, die dann vom Satzakzent „erwischt“ wird. 																																						

	Übungen zu kontrastiver Betonung/Fokus <ul style="list-style-type: none"> • Z. B. durch Widersprechen gegen falsche Aussagen mit Hervorhebung des berichtigten Aussageteils • „Ist das ein roter Ball? – Nein, das ist ein BLAUER Ball.“/„Können Fische fliegen?“ – „Nein, Fische können SCHWIMMEN!“ Bzw. „Nein, VÖGEL können fliegen.“ 																														
5	Silbenstruktur																														
	komplexe Silben bis zu 3 Konsonanten im Anlaut, bis zu 5 im Auslaut	simple Silben keine Konsonantenhäufungen erlaubt, z. B. Arabisch, Türkisch, Chinesisch	Vereinfachung der Silbenstruktur durch Einfügen von Sprossvokalen oder Auslassung von Konsonanten																												
	Komplexe Silben hören und unterscheiden lernen <p>a. Höre die folgenden Wörter (Eintauchübung).</p> <p>b. Du hörst nur zwei der drei Wörter. Welches Wort hörst du nicht? (Identifikation)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th>C</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Eis</td> <td>eins</td> <td>einst</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>ehrt</td> <td>erst</td> <td>ernst</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>schreist</td> <td>schreibt</td> <td>schreibst</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>fällt</td> <td>Fels</td> <td>fällst</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>reicht</td> <td>reist</td> <td>reichst</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>herb</td> <td>Herz</td> <td>Herbst</td> </tr> </tbody> </table> <p>Sprechübung: in der Aussprache Laut für Laut aufbauen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Z. B. „Strumpf“ einmal von vorne (beginnend mit dem Sch-Laut) und einmal von hinten (beginnend mit dem F-Laut) aufbauen. 				A	B	C	1	Eis	eins	einst	2	ehrt	erst	ernst	3	schreist	schreibt	schreibst	4	fällt	Fels	fällst	5	reicht	reist	reichst	6	herb	Herz	Herbst
	A	B	C																												
1	Eis	eins	einst																												
2	ehrt	erst	ernst																												
3	schreist	schreibt	schreibst																												
4	fällt	Fels	fällst																												
5	reicht	reist	reichst																												
6	herb	Herz	Herbst																												
6	Vokallänge																														
	distinktiv: z. B. Staat – Stadt Vokale sind in lang-kurz-Paaren vorhanden	nicht distinktiv: Es gibt keine Langvokale (z. B. Spanisch), oder die Länge der Vokale ist von der Silbenstruktur oder Betonung allein abhängig (Italienisch).	Fehler bei der Realisierung von Längenunterschieden; z. B. Staat – Stadt werden gleich ausgesprochen.																												
	Hörübungen mit Minimalpaaren (Wortpaare, die sich nur durch den Vokal unterscheiden) <p>b. Du hörst beim zweiten Mal nur noch jeweils eins von den Wörtern. Kreuze das richtige Wort an. (Diskriminationsübung)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>lang</th> <th>kurz</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Miete</td> <td>Mitte</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Beet</td> <td>Bett</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Einüben durch Visualisierung von Vokallänge (z. B. Ausbreiten der Arme) bei Langvokalen und Klatschen bei Kurzvokalen): Dies macht die Lehrkraft schon bei der Eintauchübung vor, bei der Nachsprechübung machen die Schülerinnen und Schüler die Gesten mit. • Lässt sich gut mit Dehnungs- und Schärfungsschreibregeln kombinieren. 				lang	kurz	1	Miete	Mitte	2	Beet	Bett																			
	lang	kurz																													
1	Miete	Mitte																													
2	Beet	Bett																													

7	Vokalkontraste																							
	viele Vokale 16 Vokale mit bedeutungsunterscheidender Funktion	wenig Vokale z. B. Arabisch (nur /i-u-a/)	Probleme bei der Wahrnehmung und Realisierung von Vokalunterschieden; z.B. /i-e/, /u-o/, /u-y/																					
	Diskriminationsübungen mit Minimalpaaren <ul style="list-style-type: none"> • Z. B. liegen – legen, Mutter – Mütter, Uhr – Ohr ... 																							
8	Auslautverhärtung																							
	stimmhafte Obstruenten (b, d, g, s, v) werden am Silbenende stimmlos ausgesprochen.	keine Auslautverhärtung: Es gibt die Laute /b, d, g, z, v/ am Silbenende in fast allen Sprachen.	Obstruenten werden am Silbenende stimmhaft ausgesprochen, wenn das Schriftbild die entsprechenden Buchstaben zeigt																					
	Bewusstmachung der Regeln <ul style="list-style-type: none"> • Identifizieren von Buchstaben, die stimmlos ausgesprochen werden (auch innerhalb von Wörtern): Höre die Sätze an. Welche <b, d, g> klingen wie /p, t, k/? Sabine ist sehr hübsch und lieb. Der Hund nahm in der Badewanne ein Bad. Den ganzen Tag lag Mia auf der gemütlichen Liege. Produktive Sprechübung <ul style="list-style-type: none"> • Ergänze die fehlenden Formen! Wie verändert sich die Aussprache von <b, d, g, s>? <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Singular</th> <th>Plural</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>das Bad</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> <td>die Züge</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>der Hund</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td></td> <td>die Körbe</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>das Haus</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6</td> <td></td> <td>die Wälder</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Einüben der ALV durch Vorlesen von Wörtern und Sätzen (Angewandte Sprechübung) 				Singular	Plural	1	das Bad		2		die Züge	3	der Hund		4		die Körbe	5	das Haus		6		die Wälder
	Singular	Plural																						
1	das Bad																							
2		die Züge																						
3	der Hund																							
4		die Körbe																						
5	das Haus																							
6		die Wälder																						
9	Vokalübergänge und Vokalneueinsatz																							
	Knacklaut: In betonten Silben, die mit einem Vokal beginnen, wird ein glottaler Knacklaut eingefügt. Dieser trennt auch Vokalhiaten (eine `Insel).	Liaison: Silben können mit einem Vokal beginnen; bei Vokalhiaten wird ein Konsonant hinzugefügt (oder von einer Silbe in die nächste übernommen), z. B. Englisch, Französisch.	Beeinträchtigung der Verständlichkeit durch Verschleifung von Wortgrenzen (beim Essen – beim Messen); oft auch Verwechslung von Knacklaut und /h/, sowohl beim Hören als auch beim Sprechen (Hanna – Anna).																					
	Bewusstmachung der Existenz des Knacklautes <ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft liest einen Satz vor mit vielen Knacklauten; z. B.: „Ich esse oft Äpfel“; dann liest sie den Satz noch einmal ohne Knacklaute vor (Achtung, das muss man 																							

üben!!).

- Etwas einfacher: Wörter wie „Beamter, Theater“ einmal mit und einmal ohne Knacklaut lesen.

Unterscheidung von /h/ und Knacklaut:

a) Höre die Wörter an.

b) Du hörst nun nur jeweils eines der beiden Wörter. Kreuze das Wort an, das du hörst.

	/h/	Knacklaut
1	heiß	Eis
2	hart	Art
3	hoffen	offen
4	hier	ihr

Identifikationsübungen

- Z. B. Sätze vorlesen und die Kinder klatschen in die Hände, wenn sie den Knacklaut hören.

	A	B
1	von Nina	von Ina
2	mit Hanne	mit Anne
3	im Mai	im Ei
4	beim Messen	beim Essen
5	Himbeer-Reis	Himbeereis

- Artikulationsübung

- Sprich die folgenden Wörter aus. Der Knacklaut ist markiert.

Tipp: Der Knacklaut ist ein bisschen so, wie wenn man hustet. Versuche zuerst, den Knacklaut zu „husten“.

ʼAuto	ʼessen	Beʼachten	Beʼamter –	Geʼöffnet
-------	--------	-----------	------------	-----------

10 Gerundete Vorderzungenvokale: Ö- und Ü-Laute

Vorhanden

Nicht vorhanden,
z. B. Englisch, Arabisch

Ö- und Ü-Laute werden
wie E- und I-Laute oder
wie O- und U-Laute ausge-
sprochen.

Wahrnehmungsübungen mit Minimalpaaren

	A	B
1	schon	schön
2	fuhren	führen
3	Mutter	Mütter
4	Ohr	Öhr
5	rote	Röte
6	Bruder	Brüder

Artikulationsübungen

- /i/ mit Lippenrundung ergibt /ü/
- /e/ mit Lippenrundung ergibt /ö/

	Produktive Übungen <ul style="list-style-type: none"> • Singular- oder Pluralformen ergänzen lassen, z. B.: Buch – Bücher, Loch – Löcher, Mutter – Mütter, Koch – Köche ... 																	
11	R-Vokalisierung																	
	Der Buchstabe <r, R> wird nur als Konsonant ausgesprochen, wenn er im Silbenanlaut steht; sonst wird er als Vokal realisiert, der ähnlich wie /a/ klingt, z. B. Uhr, Mutter.	In vielen Sprachen wird <R> (wenn vorhanden) immer als Konsonant realisiert, z. B. Italienisch, Arabisch, Spanisch, Französisch, Russisch, Türkisch.	Konsonantische Aussprache des <R> in allen Silbenpositionen															
	Bewusstmachung, dass es zwei R-Varianten im Deutschen gibt <ul style="list-style-type: none"> • Im Deutschen steht der Buchstabe <r> manchmal für einen Konsonanten und manchmal für einen Vokal, der ein bisschen wie /a/ klingt. • Höre die Wörter und markiere die <r>, die wie ein Konsonant klingen. <table border="1"> <tr> <td>Reise</td> <td>Uhr</td> <td>vor</td> <td>Rauch</td> <td>früh</td> </tr> <tr> <td>Mutter</td> <td>sehr</td> <td>runter</td> <td>für</td> <td>Vater</td> </tr> <tr> <td>Lehrer</td> <td>Reiter</td> <td>Fahrer</td> <td>ihr</td> <td>grau</td> </tr> </table>			Reise	Uhr	vor	Rauch	früh	Mutter	sehr	runter	für	Vater	Lehrer	Reiter	Fahrer	ihr	grau
Reise	Uhr	vor	Rauch	früh														
Mutter	sehr	runter	für	Vater														
Lehrer	Reiter	Fahrer	ihr	grau														
	Erarbeiten der Regeln <ul style="list-style-type: none"> • Silbentrennung (evtl. mit Klatschen), Markieren der Silbengrenzen in den geschriebenen Wörtern: Nun müssen die Schülerinnen und Schüler nur noch sehen, ob das <r> vor oder nach dem Vokal kommt. 																	
	Artikulationsübungen <ul style="list-style-type: none"> • Konsonantisches R: mit Wasser gurgeln oder: Wenn die Schülerinnen und Schüler den Ach-Laut können, sollen sie ihn mit Stimme produzieren, ähnlich wie bei <f> und <w> (wo auch der erste Laut stimmlos, der zweite stimmhaft ist). • Vokalisches R: klingt ungefähr wie ein kurzes /a/ 																	
	Produktive Übungen <ul style="list-style-type: none"> • Ergänze die fehlenden Formen. <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Singular</th> <th>Plural</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>das Tier</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> <td>die Uhren</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>das Ohr</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td></td> <td>die Bären</td> </tr> </tbody> </table>				Singular	Plural	1	das Tier		2		die Uhren	3	das Ohr		4		die Bären
	Singular	Plural																
1	das Tier																	
2		die Uhren																
3	das Ohr																	
4		die Bären																
12	Aspiration von /p, t, k/																	
	Kommen /p,t,k/ vor einem Vokal (ohne, dass ihnen noch ein Konsonant in der gleichen Silbe vorangeht oder nachfolgt), werden sie „behaucht“, d.h. es folgt ihnen ein hörbarer Luftstoß.	Sprachen ohne Aspiration: Italienisch, Spanisch, Französisch, Portugiesisch	Fehlende Aspiration: führt bei deutschen Hörerinnen und Hörern zu Problemen bei der Wahrnehmung und Unterscheidung von /p,t,k/ und /b,d,g/															

	<p>Aspiration im Deutschen bewusst machen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter, die in allen Sprachen vorhanden sind, anschreiben, z. B. Taxi, Pizza. • Kinder diese Wörter sagen lassen und dann die deutsche Aussprache zum Vergleich bieten. • Ein Blatt Papier vor den Mund halten und zeigen, dass das Blatt sich nur bewegt, wenn aspiriert wird. • Auf Hörproblematik bei fehlender Aspiration hinweisen (Deutsche können dann nur schwer unterscheiden, ob vom Pass oder vom Bass die Rede ist). <p>Artikulationsübung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler halten sich ein Blatt vor den Mund und sprechen Wörter mit richtiger Aspiration aus; die Lehrkraft kontrolliert, ob sich die Blätter bewegen.
--	--

Tipps und Tricks zur einfachen Erzeugung schwieriger Laute und Strukturen

„Der Schlag auf den Tisch“ – Wortakzent

- Um die unterschiedliche Stärke der deutschen Betonung zu unterstreichen, hauen die Schülerinnen und Schüler bei der Hauptakzentsilbe fest auf den Tisch.
- Dadurch wird einerseits der nötige Druck für den Akzent erzeugt, andererseits fehlt dann die Kraft, die unbetonten Silben noch (zu sehr) zu betonen.

„Eine Fliege erschlagen“ – Satzakzent

- Während ein Satz gesprochen wird, krabbeln die Kinder mit zwei Fingern (wie eine kleine Fliege) über den Tisch, bis der Hauptakzent des Satzes kommt: dann wird die Fliege erschlagen durch einen Faustschlag auf den Tisch.
- Alles, was nach dem Faustschlag (Hauptakzent) kommt, krabbeln nur noch müde vor sich hin.

„Die Rhythmuslokomotive“ – Rhythmus

- Die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler stellen sich hintereinander auf. Die Lehrkraft ist die Lokomotive eines Zuges, die Schülerinnen und Schüler sind die Waggon.
- Alle sprechen einen Satz (oder eine Folge von Sätzen), deren Betonungen vorher an der Tafel im Satz eingezeichnet wurden, im Rhythmus, den die Lehrkraft vorgibt.
- Zuerst wandert der Zug eine Runde, damit alle im gleichen Rhythmus gehen.
- Dann fängt die Lehrkraft an, den Satz in dem Rhythmus zu sprechen; die Schülerinnen und Schüler fangen an mitzusprechen.
- Wenn alle sich an den Rhythmus gewöhnt haben, wird das Tempo variiert: mal fährt der Zug schneller, mal langsamer.
- Ziel: Durch das Gehen sind die Schülerinnen und Schüler abgelenkt von den Schwierigkeiten des Rhythmus: die Rhythmisierung geschieht automatisch und wird so eingeschliffen.
- Resultat: Verbesserung der Sprechflüssigkeit und -geschwindigkeit

Konsonanten am Wortende

- Die Schülerinnen und Schüler sprechen Wörter mit schwerem Auslaut (z. B. Herbst, einst) aus und legen direkt nach dem letzten Konsonanten eine Hand auf den Mund, um den [ə]-Vokal „abzufangen“.

Plosive (Aspiration)

- Die Behauchung wird sichtbar gemacht, indem die Lehrkraft sich ein Blatt vor den Mund hält und z. B. „pa, ta, ka“ (oder Wörter wie „Pass, Tank, Kuss“) sagt. Die Aspiration lässt das Blatt wehen. Alternativ kann man sich einen Papierschnipsel oder eine Feder auf die Hand legen und diese fliegen lassen
- Dann wird (zum Vergleich) „ba, da, ga“ (oder „Bass, Dank, Guss“) gesagt: das Blatt/die Feder bewegt sich nicht.
- Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist nun nur, das Blatt/die Feder zum Fliegen zu bringen durch eine ordentliche Aspiration.

Der Knacklaut

- Die Schülerinnen und Schüler sollen sich vorstellen, der Knacklaut wäre wie ein kleiner Husten vor Wörtern.
- oder: Sie sollen sich vorstellen, ein Wort wie „Apfel“ wolle unbedingt aus ihnen herauskommen, es würde aber im Hals stecken und sie müssten es quasi „auspeien“.

„Der Fernflüsterer“

- besonders gut geeignet zum Einüben der Plosivaspiration und der Unterscheidung zwischen /h/ und dem Knacklaut, da man beim Flüstern nicht auf Stimme zurückgreifen kann.
- Die Lehrkraft schreibt Minimalpaare (z. B.: „Pass – Bass, Karten – Garten, Tank – Dank“ für Plosive, „heiß – Eis, Hanna – Anna, Haus – aus“ für /h/ und Knacklaut) auf kleine Karteikarten und schreibt die Wortpaare auch an die Tafel.
- Jeweils nur eins der Wörter pro Wortpaar wird an die Schülerinnen und Schüler gegeben.
- Jede Schülerin/jeder Schüler muss einer anderen Person nun quer durch den Raum zuflüstern, welches Wort auf der Karte steht: Diese Schülerin/dieser Schüler unterstreicht das Wort, das sie/er gehört hat, an der Tafel – ist es das richtige?

Das konsonantische R

- wenn man mit Wasser gurgelt, befindet sich der Zungenrücken automatisch in der richtigen Position.
- Erst mit einem Schluck Wasser, dann ohne gurgeln.

Das vokalische R

- klingt fast wie ein kurzes /a/, die Zunge ist aber ein bisschen höher.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen zuerst ein /ə/ (wie in *bitte*), dann ein kurzes /a/ produzieren und spüren, dass zwischen den Lauten noch Platz ist: genau dort ist das vokalische R.

Der Ich-Laut

- kann sehr einfach erzeugt werden, da sich die Zunge bei diesem Laut in der gleichen Position wie beim langen /i:/ befindet und sich nur durch die fehlende Stimme von ihm unterscheidet.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen erst ein langes /i:/ sprechen, dann sollen sie das lange /i:/ flüstern: Man hört dann den Ich-Laut.

Der Ach-Laut

- Wenn das konsonantische R gelernt wurde, ist es sehr einfach: Der Ach-Laut wird an der gleichen Stelle produziert, aber ohne Stimme.

- Die Schülerinnen und Schüler können ein R flüstern: Es entsteht der Ach-Laut.

Vokallänge

- Bei langen Vokalen werden die Arme ausgebreitet und der Vokal muss so lange dauern, wie die Arme zum Ausbreiten brauchen.
- Bei kurzen Vokalen machen die Schülerinnen und Schüler einen Handkantenschlag in die Luft (der Vokal dauert auch nur so lang).

Vokalqualität

- Bei gespannten Vokalen wird eine angespannte Körperhaltung eingenommen und auch die Mimik muss gespannt sein.
- Die ungespannten Vokale sollen mit schlaffer Körperhaltung und Mimik ausgesprochen werden.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen sich bei den ungespannten Vokalen vorstellen, sie würden mit „Null-Bock-Haltung“ sprechen. Dabei entsteht die richtige Sprechschlaffheit von selber.

Ü- und Ö-Laute

- Die Ü-Laute (lang und kurz, z. B. Hüte – Hütte) werden an genau der gleichen Stelle gebildet wie die I-Laute (Miete – Mitte) – sie unterscheiden sich nur in der Lippenrundung.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen ein /i/ aussprechen, dann die Zunge in der Position „einfrieren“, die Lippen runden und das ü artikulieren. Manchmal hilft es auch, die Zunge in der Position zu lassen und die Lippen abwechselnd zu runden und zu spreizen „iüiüiüiü“.
- Für die Ö- und E-Laute gilt das Gleiche wie für die Ü- und I-Laute.

Didaktische Empfehlungen

- Phonetikübungen in den Unterricht integrieren (z. B. Wortschatzarbeit/Wortakzent, Satzbauübungen/Satzakzent, Satzarten und Interpunktion/Intonationsübungen, Gedichte und Musik/Rhythmusübungen ...)
- Phonetiksequenzen als fester Bestandteil des Unterrichts (z. B. als Aufwärmübungen zu Unterrichtsbeginn), jedoch nie länger als 20 Minuten
- Schülerinnen und Schüler motivieren: Phonetikübungen sollten immer einen Bezug haben zum Lernstoff (s. o.) oder zu einem Interessengebiet der Schülerinnen und Schüler (z. B. die Namen von Sportvereinen als Basis für eine Wortakzentübung nehmen)
- Lernen mit allen Sinnen: Einsatz von Tonträgern, Filmen, Musik (z. B. deutschsprachiger Rap), Bildern, Gesten/Bewegungen, Spielen, Rhythmusinstrumenten etc.

Literatur

Dahmen, Silvia (2012): „Orthografiefehler bei DaZ-Lernern. Ursachen, Diagnostik und Training“. In: Grundlagen Sprachdidaktik – Deutsch als Zweitsprache. Hg. v. Magdalena Michalak und Michaela Kuchenreuther, Hohengehren, S. 154-176.

Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula (Hg.) (2000): Phonetik International: Von Afrikaans bis Zulu – Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. Waldsteinberg.

Dieling, Helga; Hirschfeld, Ursula (2000): Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21. München.

11. Alexandra L. Zeppter: Zweitspracherwerb – Verläufe und diagnostische Aspekte

Dieser Beitrag fokussiert auf die Grundlagen des Phänomens ‚Zweitspracherwerb‘, indem er einen einführenden Überblick über zentrale theoretische Aspekte, empirisch erfasste Verlaufstendenzen und darauf aufbauende Diagnosemöglichkeiten schafft. Dabei ist nach einer begrifflichen Ein- und Abgrenzung (Kap. 1) vorrangig zu zeigen, dass sich der Zweitspracherwerb durch eine substanzielle Komplexität und Divergenz auszeichnet. Einerseits gibt es wesentliche generelle Tendenzen, wie wir uns Zweitsprachen aneignen; das bedeutet, es lässt sich durchaus Grundsätzliches über die Verläufe modellieren und für die Diagnostik von Lernständen und darauf aufbauend für die Förderung nutzen (Kap. 2). Andererseits werden diese Progressionstendenzen von einer starken Heterogenität bzw. Individualität überlagert, die wir gleichfalls als ein grundlegendes Prinzip des Zweitspracherwerbs ausmachen können und die bei der Förderung zu berücksichtigen ist (Kap. 3).

1. Einführung: Zweitspracherwerb – Ein- und Abgrenzung

Wenn wir über Progressionstendenzen und Heterogenität von Zweitspracherwerb sprechen möchten, sollten wir zuallererst wissen, was ‚Zweitsprache‘ und ‚Zweitspracherwerb‘ an sich bedeuten. Die Begriffe klar zu umreißen und abzugrenzen ist jedoch bei näherer Betrachtung nicht trivial und der betreffende Diskurs wird in der Forschung bis heute kontrovers geführt. In der Regel sucht man den Terminus ‚Zweitspracherwerb‘ gegen einen monolingualen oder bilingualen ‚Erstspracherwerb‘ auf der einen Seite und den Erwerb von Fremdsprachen auf der anderen Seite abzugrenzen – und zwar vorrangig mittels der Kategorien (i) Erwerbsbeginn (auch Erwerbs-Onset), (ii) Lernort bzw. Situierung und (iii) Aneignungsweise. Dabei nimmt der Zweitspracherwerb begriffsbezogen eine Art Mittelstellung zwischen Erst- und Fremdspracherwerb ein, indem Letztere einen vergleichsweise klaren Kontrast bilden, der Zweitspracherwerb dagegen Aspekte mit beiden Erwerbstypen teilt. Wir werfen im Folgenden zuerst einen Blick auf den Erstspracherwerb, dann auf den Fremdspracherwerb, um auf dieser Basis die Mittelstellung des Zweitspracherwerbs und die Komplexität, die er aufwirft, besser nachvollziehen zu können.¹

Den Erstspracherwerb bezieht man generell auf die Sprache(n), deren Erwerb mit der Geburt einsetzt. Welche dies ist oder sind, hängt davon ab, was im unmittelbaren Umfeld des Kindes und zu ihm in dessen ersten Lebensjahren gesprochen wird. Sprechen die Eltern, allgemeiner

1 In gleicher Verwendung spricht man beim Erstspracherwerb auch von L1-Erwerb. Im Übrigen werden die Erstsprachen auch gerne als Muttersprachen bezeichnet, obgleich dieser Begriff in der Forschung nicht unumstritten ist. Insbesondere mag er fälschlicherweise suggerieren, die Erstsprache könne nur von der jeweiligen (biologischen) Mutter erlernt werden (vgl. Ahrenholz 2010a: 3). De facto ist dagegen entscheidend, wer sich federführend um den Säugling bzw. das Kleinkind kümmert, wer also in diesem Sinne die ‚Caretaker‘ sind. Nichtsdestotrotz ist im deutschsprachigen Diskurs, wenn das Deutsche als Erstsprache thematisiert wird, die Rede von ‚Deutsch-als-Muttersprache‘ (DaM) weit verbreitet. Analog zu den auf die Erstsprache bezogenen Begriffen wird der Zweitspracherwerb auch als L2-Erwerb gefasst, der Erwerb von Fremdsprachen auch als Erwerb von Tertiärsprachen oder L3-Erwerb. Fürs Deutsche ergeben sich entsprechend ‚Deutsch-als-Zweitsprache‘ (DaZ) und ‚Deutsch-als-Fremdsprache‘ (DaF).

die ‚Caretaker‘, nur eine Sprache, entfaltet sich ein monolingualer Erstspracherwerb. Wird das Kind dagegen von Beginn an systematisch mit zwei Sprachen konfrontiert (z. B. weil Mutter und Vater selbst jeweils verschiedene Erstsprachen sprechen), entwickelt es auch zwei Erstsprachen und man spricht von einem bilingualen Erwerb. Situier ist der Erstspracherwerb derart grundsätzlich in einem privaten, familiären Kontext und die Aneignungsweise ist vorzüglich ungesteuert: Letzteres bedeutet, es findet keine explizite, systematisch gestaltete Instruktion statt.

Das heißt keineswegs, dass die Art und Weise, wie sich Eltern ihren Kindern sprachlich und emotional zuwenden, irrelevant für den Erwerbsprozess wäre; interaktionistische Erstspracherwerbtheorien haben dies in besonderem Maße herausgearbeitet (vgl. u. a. Papoušek 1994, Bruner 2002). Zentral ist hierbei ein Grundprinzip, das ursprünglich Wygotsky (1964) bei der Beobachtung spontaner Interaktionen zwischen Caretaker und Kind analysierte: Kinder erreichen aus der Zone ihrer aktuellen Entwicklung die Zone ihrer proximalen Entwicklung auch auf der Basis einer ‚Stützfunktion‘, insofern die Caretaker unbewusst in der Zone der nächsten Entwicklung kommunizieren. Der Punkt ist jedoch, dass das sprachliche Vorbild, das den an sich konstruktiven Aneignungsprozess der Lernenden unterstützt, unbewusst gegeben und auch unbewusst, d. h. implizit verarbeitet wird. Die Vorstellung, Eltern hielten einen geplanten und in bestimmten Lektionen geordneten Sprachunterricht für ihre Säuglinge und Kleinkinder ab, ist geradezu absurd. Eltern sprechen ‚einfach‘ situier in diversen Handlungssituationen zu oder auch vor dem Kind und dieses eignet sich auf dieser Basis aktiv und konstruktiv, jedoch auch vorzüglich implizit das grammatische System der betreffenden Sprache(n) an.

In der Forschung gibt es für das Phänomen des ungesteuert gelingenden Erstspracherwerbs neben der interaktionistischen Perspektive zahlreiche weitere, auch konkurrierende Erklärungsansätze. Der Disput ist ausgreifend und ich beschränke mich daher auf die Herausstellung einer der prominenteren aktuellen Theorien: Dies ist die epigenetische Position, der zufolge sich sprachliches Verhalten – ebenso wie jegliches menschliches Verhalten – aus einer *Interaktion* von genetischen Faktoren und Umwelteinflüssen bedingt, und zwar so, dass sich das Kind, sobald es auf die Welt kommt, Sprache als ein ‚speziestypisches Verhalten‘ in Prozessen aneignet, die auf kognitiver Ebene implizit und zugleich konstruktiv ablaufen.²

Nehmen wir an, der Umwelteinfluss auf den Fötus, den Säugling bzw. das Kleinkind bleibt innerhalb variabler Grenzen stabil und weder das zentrale Nervensystem noch eines der Sinnessysteme ist geschädigt. Dies vorausgesetzt, lernen Menschen nach der Epigenese-Theorie aus sich heraus spontan und unbewusst zu sprechen (vgl. Szagun 2008: 275f.). Grundlegend ist hierbei, dass alle Kinder ein mehr oder minder gleiches Ziel erreichen: Sie erwerben eine Grammatik, mit der sie mündlich mit den Menschen ihrer Sprachgemeinschaft – ihrer ‚Sprachspezies‘ – kommunizieren können. Genauso wichtig ist jedoch, dass sich die Spracherfahrung in einer noch immer begrenzt variablen Umwelt heterogen gestaltet und sich somit bereits der Erstspracherwerb durchaus individuell entfaltet. Dabei gilt nicht

2 Für einen Überblick über die verschiedenen Erstspracherwerbtheorien und ihre Differenzen vgl. einführend z. B. Klann-Delius 2008. Zur epigenetischen Position findet sich eine sehr ausführliche Darstellung in Szagun 2008.

nur, dass wir, je nachdem welche Sprachen in unserem unmittelbaren Umfeld gesprochen werden, unterschiedliche Erstsprachen erwerben können. Auch die Wege zum gleichen Ziel können sich unterscheiden und es können sich eventuell verschiedene Erwerbsstile entwickeln, die auch über den Erstspracherwerb hinaus noch relevant bleiben.

Kurz gefasst ist aus epigenetischer Sicht wesentlich, dass der Erstspracherwerb einerseits notwendig eine Entwicklung mit diversen qualitativen Stufen darstellt (der Gleichheitsaspekt), dass er dabei aber immer auch individuelle Aspekte aufweist (der Differenzaspekt). Genauso entscheidend ist für die Epigenese-Theorie, dass der Erwerb von Sprache mit dem Erwerb anderer kognitiver, sozialer und sensomotorischer Fähigkeiten interagiert. So beginnt der Erstspracherwerb grundsätzlich in unserem unmittelbaren Wahrnehmungsraum, im Hier und Jetzt unserer Anschauung. Diesen Wahrnehmungsraum erschließen wir uns über Bewegung und über unsere Sinne; es ist ein Raum, in dem sich uns die Menschen, die sich um uns kümmern, nicht nur stimmlich, sondern auch mimisch und gestisch zuwenden und mit uns in wechselseitigen Kontakt treten (vgl. u. a. auch Papoušek 1994, Leimbrink 2010).

Unabhängig davon, wie wir den Erstspracherwerb theoretisch modellieren und zu erklären suchen, der Aspekt der ungesteuerten Aneignung, also dass die Eltern zuerst einmal keine bewusste Instruktionsanstrengung leisten müssen, damit ihre Kinder zu sprechen beginnen, bleibt ein Faszinosum für sich. Es ist jedoch inzwischen empirisch gut belegt, dass in den frühen Phasen, von der vorsprachlichen Entwicklung bis in die erste Ausbildung lautlicher, morphologischer und syntaktischer Strukturen einer Zielsprache – dass in dieser sog. sensiblen Phase der Säugling und das Kleinkind sich scheinbar mühelos und aus eigenem Antrieb heraus sprachlichen Interaktionen zuwenden und sprechen lernen. In diesen ersten Jahren hören Kinder insbesondere sprachlichen Äußerungen spontan aufmerksam zu, ja, sie scheinen sogar „von Geburt an menschliche Stimmen und sprachliche Laute gegenüber anderen Geräuschen [zu bevorzugen]“ (vgl. Szagun 2008: 43). Szagun (2008: 42) hat das Baby in diesem Zusammenhang auch als „Neuigkeitssucher“ bezeichnet, das vorzugsweise für neue Umweltreize Aufmerksamkeit entwickelt, für bekannte dagegen schnell das Interesse verliert. Säugling und Kleinkind ‚wollen‘ (ohne dass dies in ihr Bewusstsein dringt) Sprache lernen und sie scheinen ihre Aufmerksamkeit spontan und unbewusst genau dort zu konzentrieren, wo sie ‚passende‘, ‚relevante‘ Reize für ihren aktuellen sprachlichen Lernprozess erwarten dürfen, in welchem Neues bereits Bekanntem zugeführt und alle Komponenten letztlich zu einer Sprache organisiert werden sollen.

Lernt man nun dagegen im klassischen Verständnis eine Fremdsprache, so verhält es sich bei diesem Prozess in allen drei definitionsrelevanten Kategorien (Erwerbsbeginn, Lernort/Situierung und Aneignungsweise) komplementär zum Erstspracherwerb. Manche differenzieren derart auch begrifflich noch weiterführend und sprechen davon, dass eine Erstsprache *erworben* wird, eine Fremdsprache jedoch *erlernt*. Der Lernprozess der Fremdsprache beginnt in der Regel frühestens in der Schulzeit (Onset-Kontrast). Er ist zu überwiegenden Anteilen nicht im Land der Zielsprache verortet und auch nicht in familiär privaten, sondern in institutionellen Kontexten situiert (Lernort-Kontrast): Kinder, die in Deutschland aufwachsen, lernen z. B. in der Schule sehr häufig als erste Fremdsprache Englisch, in ihrem Alltagsumfeld außerhalb der Schule wird aber kaum vorzüglich (muttersprachliches) Englisch gesprochen; der Erwerb findet fokussiert im Rahmen der schulischen Institution und dem

Unterrichtskontext statt. Der Unterrichtskontext impliziert im Übrigen, dass ein Fremdspracherwerb vorrangig gesteuert verläuft (Kontrast der Aneignungsweise): Auch wenn je nach Unterrichtsmethode heute sehr oft die Anregung eines impliziten (unbewussten) Lernens im Vordergrund stehen kann, planen Lehrende ihren Fremdsprachunterricht in der Regel auf der Basis geordneter Lektionen.

So eingängig die Unterscheidung von Erst- und Fremdspracherwerb auf den ersten Blick scheint, das Phänomen des Zweitspracherwerbs bringt die Dichotomie ins Wanken. Hinsichtlich der ersten Kategorie unterscheidet er sich genau wie der Fremd- vom Erstspracherwerb: Man spricht von einem (frühen) Zweitspracherwerb, wenn dieser deutlich zeitlich verzögert, zirka ab dem dritten bzw. vierten Lebensjahr einsetzt. Dann zeigt sich, dass „aufgrund der bereits erworbenen Sprachkenntnisse und der neuronalen und kognitiven Entwicklung für die Aneignung einer neuen Sprache eine veränderte Erwerbssituation besteht“ (Ahrenholz 2010a: 5). Aber auch wenn der Beginn noch später datiert ist, decken sich Zweit- und Fremdspracherwerb *nicht* hinsichtlich Situierung und Aneignungsweise (vgl. Ahrenholz 2010a: 6f.; auch Kniffka/Siebert-Ott 2007: 15ff.): Eine Zweit- wird im Gegensatz zu einer Fremdsprache (auch oder vorrangig) in Lebenskontexten erworben, in denen die Zweitsprache und nicht die jeweilige Erstsprache der Lernenden das vorrangige Kommunikationsmittel darstellt und derart kommunikativ bedeutsam(er), ja gar für die Identitätsentwicklung von wesentlicher Relevanz ist. Den prototypischen Fall stellt eine Lebenssituation in einem migrierten Land dar, insofern dort eine andere Sprache als die eigene Erstsprache gesprochen wird. Die türkische Muttersprachlerin Nesrin kann z. B. in der Türkei in der Schule Deutsch als Fremdsprache lernen, immigriert sie jedoch als Kind mit ihrer Familie oder später alleine nach Deutschland oder nimmt sie dort einen längeren Auslandsaufenthalt, wird Nesrin – nun *innerhalb* der ursprünglich für sie fremden ‚Zielkultur‘ – voraussichtlich Deutsch als Zweitsprache erwerben. Selbst wenn ein Kind in der Zielkultur geboren wird, könnte es die Landessprache als Zweitsprache erwerben, wenn die im familiären Kontext gesprochene Erstsprache der Eltern abweicht.

Wesentlich für solche Mustererwerbszenarien ist nicht nur, dass das Erlernen der Zielsprache zum unmittelbaren Desiderat wird, um damit diverse lebensweltlich ‚reale‘, mehr oder minder alltägliche Kommunikationen, die über einen schulischen Unterrichtskontext hinausreichen, zu bewältigen; die Zweitsprachlernenden eignen sich die Zielsprache auch *in* und *über* ebendiese nichtschulischen Kommunikationssituationen an. Das bedeutet, dass wir hinsichtlich der Aneignungsweise bis zu einem gewissen Grad auch von einem ungesteuerten Erwerb sprechen können. Die partielle Deckung mit dem Erstspracherwerb ist gleichwohl insofern trügerisch, als dass reale Zweitspracherwerbsbiographien in den meisten Fällen eine Mischung aus Steuerung und Nicht-Steuerung vereinen; sie sind also in dieser Hinsicht weder mit einem Erst- noch einem Fremdspracherwerb zu vergleichen. Man betrachte das Beispiel der 7-jährigen kroatischen Lucija, die nach Migration in Deutschland in einer Zielkultur lebt, in der sie im schulischen Deutschunterricht und/oder eventuell auch in einer Förderklasse einen gelenkten Lese- und Schreibunterricht genießt und gleichzeitig in allen anderen Fächern sowie vor und nach der Schule das Deutsche ungesteuert erwirbt.

Die Aneignungsdifferenz zwischen Zweit- und Fremdspracherwerb wird im Zuge der jüngst rapide steigenden fluchtbedingten Zuwanderungsraten in Europa zusätzlich aufgeweicht und

in komplexer Weise aufgefächert: Menschen mit den unterschiedlichsten schulischen und sprachlichen Vorerfahrungen sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, in möglichst kurzer Zeit die jeweilige Sprache des aufnehmenden Landes auf möglichst hohem Niveau zu beherrschen. Manche mögen die Zielsprache oder andere Sprachen u.U. in ihrem Heimatland bereits bis zu einem gewissen Kompetenzgrad als Fremdsprache gelernt haben, manche haben keinerlei entsprechenden Beschulung genießen dürfen. In der neuen Zielkultur erhalten dann viele betreffende Kinder und Jugendliche in Vorbereitungsklassen oder ähnlichen Settings zunächst einen Unterricht, der eher einem Fremdsprachunterricht gleicht, und doch lernen alle zeitgleich außerhalb dieser Settings die Zielsprache wie eine Zweitsprache auch ungesteuert (siehe dazu auch Kap. 3).

Die Abgrenzung von Zweit- und Fremdspracherwerb in Bezug auf Situierung und Aneignungsweise ist also im konkreten Fall nicht unbedingt so einfach zu ziehen, wie es theoretisch desiderabel wäre. Aber auch die Differenzierung von Zweit- und Erstspracherwerb ist in dieser Hinsicht noch komplexer, als bereits nahelegt. Auf der einen Seite zeigen empirische Untersuchungen, dass die kognitiven Aneignungsstrategien von jugendlichen und erwachsenen Zweitsprachlernenden trotz (partieller) Nicht-Steuerung *nicht* einem durchschnittlichen Erstspracherwerbsverlauf entsprechen (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007: 38; mit Verweis u. a. auf Siebert-Ott 2001). Auf der anderen Seite lässt sich ein *früher* Zweitspracherwerb mit einem vorschulischen Onset empirisch nur sehr schwer von einem bilingualen Erstspracherwerb abgrenzen und in Frage steht, ob sich bilingualer Erstspracherwerb und früher Zweitspracherwerb nicht im Verhältnis mehr ähneln als früher und später Zweitspracherwerb (vgl. Tracy 2008: 134ff., 154). Tracy setzt vor diesem Hintergrund die Grenze, da sich Erst- und Zweitspracherwerb qualitativ zu differenzieren beginnen, erst im Grundschulalter an.

Erschwerend für die Abgrenzung kommt darüber hinaus hinzu, dass wir auch in unserer Erstsprache keineswegs aufhören dazuzulernen, wenn wir die Kerngrammatik spontan und implizit erschlossen haben und die sensible Erwerbsphase ungefähr im Alter von sieben Jahren langsam ausklingt. Betrachten wir die prototypische Sprachbiographie der deutschen Muttersprachlerin Lotte, die in Deutschland aufwächst: Nicht nur, dass Lotte in der Grundschule auf basaler Ebene lesen und schreiben lernt und der Schriftspracherwerb in ihrer vermeintlichen Erstsprache für sie eine Herausforderung darstellt, die man auch mit dem Erlernen einer Fremdsprache vergleichen kann (vgl. u.a. Bredel et al. 2011: 71ff.). Grundsätzlich wird Lotte auch während ihrer gesamten Kindheit, Jugend und noch darüber hinaus neue deutsche Wörter, neue Bedeutungen und Begriffssysteme lernen und sowohl ihre schriftlichen als auch ihre mündlichen Fähigkeiten werden sich, wenn alles gut läuft, stetig weiterentwickeln und ausbauen.

Letzteres betrifft z. B. auch ihre pragmatischen bzw. ihre Sprachhandlungskompetenzen: Wir alle müssen u. a. die Fähigkeit erwerben, „situationsangemessen und in geordneter Abstimmung mit anderen zu kommunizieren“ (Quasthoff 2003: 108). Eine entsprechende Entwicklung beginnt zwar sogar noch vor dem produktiven Eintritt in den eigentlichen Erstspracherwerb im frühen Kleinkindalter. Dennoch braucht es in der Regel bis zur Jugendzeit, bis Kinder pragmatisch vollständig angemessen über Sachverhalte reden und sie verstehen können, wenn diese nicht Teil der Sprechsituation sind. Kinder unter zehn Jahren sind z. B. normalerweise „noch nicht in der Lage, die Form des Futurs als Hinweis auf ein *Versprechen* zu inter-

pretieren“ (Grimm/Weinert 2002: 536; nach Hickmann 2000) – also etwa „Ich werde morgen wirklich ganz fest an dich denken“ zu verstehen als: „Hiermit verspreche ich dir, dass ich morgen ganz fest an dich denken werde“.

Die Vielschichtigkeit einer Erwerbsbiographie in der Erstsprache und die daraus resultierende Nähe zu Erwerbsbiographien in einer Zweisprache zeigen sich auch noch in einer anderen Perspektive, die unser Verständnis von Mehrsprachigkeit betrifft: Unser erstsprachliches Können bedingt sich *nicht* aus einer in sich *homogenen* Sprachkompetenz. Stattdessen stellt es ein heterogenes Vermögen dar, das sich aus diversen Sprachvarietäten, Dialekten und Registern speist. Eine deutsche Muttersprachlerin/ein deutscher Muttersprachler könnte z. B. sowohl sächsischen Dialekt als auch ‚Standarddeutsch‘ sprechen und sie/er könnte sich in einer Unterhaltung mit Freundinnen und Freunden eines anderen Sprachregisters bedienen als in einem Vorstellungsgespräch. Jede Varietät kann dabei als ein eigenes Sprachsystem mit spezifischen Regeln und Mustern gefasst werden. Eine deutsche Muttersprachlerin/ein deutscher Muttersprachler, die/der de facto verschiedene Varietäten des Deutschen beherrscht, vereint also unter dem Dach ihrer/seiner ‚Deutschkompetenz‘ einen Fächer unterschiedlicher, sich zum Teil überlappender Sprachsysteme. Labov (1978) hat in diesem Zusammenhang auch von einer Mehrsprachigkeit in der Muttersprache gesprochen – was nichts anderes bedeutet, als dass jeder, auch der vordergründig monolinguale Mensch, letztlich mehrsprachig ist. Im bildungspolitischen Kontext findet sich diesbezüglich auch die Bezeichnung einer inneren Mehrsprachigkeit, im Gegensatz zur äußeren Mehrsprachigkeit als Mehrsprachigkeit im klassischen Verständnis. Für den Zugang zu einer bestimmten sozialen Gruppe, insbesondere aber auch für das erfolgreiche Meistern einer Kommunikationssituation kann es entscheidend sein, ob man die jeweils verlangte Varietät, das passende Register beherrscht und angemessen anzuwenden weiß.

Wesentlich im gegebenen Zusammenhang ist, dass für unseren gesamten Schulerfolg und darüber hinaus „für den Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Domänen“ (Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 14) vorrangig die Fähigkeit zählt, bildungssprachliche, schul- und fachsprachliche Register zu erlernen und funktional adäquat zu verwenden – das heißt Register, die ihrerseits stark von schriftsprachlichen Registern dominiert werden bzw. von Literalität und Textualität geprägt sind. Bildungssprachliche Kenntnis kann quasi als ein „kulturelles Kapital“ gefasst werden, dessen Verfügbarkeit unsere Schullaufbahn und gesellschaftliche Teilhabe in entscheidender Weise beeinflusst (vgl. Feilke 2013: 119; Bourdieu 1974: 192ff.).

Eine solche Kenntnis wird nun aber *nicht* zwingend als Teil des Erstspracherwerbs angebahnt: Vorzugsweise dienen die betreffenden Register Funktionen der Wissensaneignung und Wissensbewahrung. Dabei kommen in hohem Maße eine Sprache, die vom unmittelbaren Wahrnehmungsraum abstrahiert und situationsentbunden ist, und ein verständiger Umgang mit Texten zum Tragen (vgl. Feilke 2012). Das bedeutet, in familiären und privaten Kontexten werden die Register nicht notwendig aufgerufen. Auch eine vorschulische Präliteralisierung, die eine Brücke in den Vorstellungsraum baut und derart die nötige Entwicklung von Abstraktionsvermögen unterfüttert, stellt sich nicht spontan und von alleine ein; sie erfordert einen gesättigten Umgang mit Bilderbüchern, Vorlese- und Erzählsituationen,

Sprachspielen u.Ä., welcher nicht in allen Familien ohne Weiteres vorausgesetzt werden kann.³

Was bedeutet dies für den Vergleich von Erst- und Zweitspracherwerb? Cummins hat die für bildungssprachliche Register erforderlichen Kompetenzen auch als Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), also als kognitiv-akademisches Sprachkönnen gefasst und dies mit Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) kontrastiert: Auch Letztere, die basalen interpersonalen Kommunikationsfähigkeiten in einer Zielsprache zu entwickeln, ist mitnichten eine triviale Angelegenheit. Sowohl Erst- als auch Zweitsprachlernende haben aber dazu in ihrer privaten und alltäglichen Lebenswelt im Kinder- und Jugendalter weit mehr Gelegenheiten, als sie im Durchschnitt außerhalb von schulischen Settings Zugang zu bildungs- und fachsprachlichen Registern hätten (vgl. Cummins 1979, 2000). Und insofern kognitiv-akademisches Sprachkönnen auch nicht ohne ein entwickeltes Abstraktionsvermögen zu haben ist, erfordert es in der Regel auch ein Mehr an systematischer Instruktion und damit lernunterstützender Steuerung von außen. Stehen also bildungs- und fachsprachliche Register im Fokus, dann rücken Erst- und Zweitsprachlernende noch näher zusammen. Die Herausforderung ist im schulischen Kontext für beide Gruppen tendenziell gleich groß, wenn vor und außerhalb der Schule ‚bildungsferne‘ Kontexte überwiegen.

Alles in allem ist nichtsdestotrotz festzuhalten, dass äußere Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen heute fast den Regelfall markiert und dass gleichzeitig Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund am häufigsten eine Gruppe mit erhöhtem Sprachförderbedarf darstellen (vgl. Reich 2008: 163). Auch bleibt bei aller Kategorienüberlappung Deutsch als Zweitsprache ein anderer Gegenstand als Deutsch als Erstsprache. Reich macht dies nicht nur an der kategorischen Differenz des Erwerbsbeginns fest, sondern auch an der noch disparateren Quantität und Qualität der Sprachkontakte. Grundsätzlich muss man sich auch klar machen, dass selbst zwei Aneignungsprozesse, die beide komplett ungesteuert ablaufen, prinzipiell keineswegs in ihrem Verlauf gleichgestaltet sein müssen. Reich bringt dazu wie folgt auf den Punkt:

Deutsch als Zweitsprache ist [...] ein anderer Gegenstand als Deutsch als Erstsprache. Es beginnt damit, dass die Normalitätserwartung nicht am Lebensalter festgemacht werden kann. Die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache setzt in unterschiedlichen Lebensaltern ein – dies hat Auswirkungen auf den Aneignungsverlauf. Sie wird von quantitativ und qualitativ höchst unterschiedlichen Deutschkontakten in Gang gehalten und dies hat Auswirkungen auf das erreichbare Kompetenzniveau. Theoretisch ließe sich aus den denkbaren Kombinationen von Erwerbsbeginn, Quantität und Qualität der Kontakte ein ganzes Bündel unterschiedlicher Normalitätserwartungen ableiten. (Reich 2008: 164)

Andersherum gewendet muss die Vielschichtigkeit des Zweitspracherwerbs gleichwohl auch

3 Man beachte, dass in solchen spielerischen, nicht bewusst gesteuerten Enkulturationsprozessen Kinder stets über die Brücke des Wahrnehmungsraums und einer sinnlich reichen Interaktion in den Vorstellungsraum geführt werden. Vorlesen ist letztlich nur dann fruchtbar, wenn mit dem Kind über die Geschichten und Bilder gesprochen wird, wenn also das Vorlesen durch längere Gesprächsinseln mit viel lautsprachlicher und auch gestischer und mimischer Interaktion angereichert wird. Kinderreime geleiten oft vom Hier und Jetzt der körperlich erfahrbaren Anschauung in die Vorstellung – man vergleiche etwa Abzählreime wie den Daumenreim, der den Vorstellungsraum gestisch andeutet („Das ist der Daumen, der schüttelt die Pflaumen. Der hebt sie auf, der trägt sie nach Haus. Und der Kleine isst sie alle wieder auf.“).

nicht zwingend implizieren, dass sich nichts Generelles an den Verläufen beobachten lässt. Aus didaktischer Perspektive sind dabei im Besonderen die Aspekte von Interesse, die Implikationen für Entwicklungsstände, Diagnose und Förderung bereithalten. Das folgende Kapitel widmet sich diesen übergreifenden Zusammenhängen.

2. Progressionstendenzen und Diagnosemöglichkeiten

Fokussiert man auf die Frage der Generalität von Verläufen, so ist dafür eine erwerbstheoretische Modellierung hilfreich, die den Forschungsdiskurs der letzten Jahre auch empirisch saturiert dominiert: Die Interlanguage-Hypothese geht davon aus, dass jeder Zweitspracherwerb, unabhängig davon, ob er in einer jungen oder höheren Altersstufe beginnt, dynamisch und über lernerinnen- und lernerspezifische Kompetenzstufen – sog. ‚Interimssprachen‘ – verläuft (vgl. u. a. Ahrenholz 2010a: 8, 2010b: 73; Kniffka/Siebert-Ott 2007: 44).⁴

Insofern die zu erlernende Zielsprache als ein Sprachsystem aus spezifischen Regeln und Mustern zu fassen ist, nähern sich die Lernenden der Kenntnis dieses Systems, ähnlich wie dies auch im Erstspracherwerb geschieht, über implizite Mustererkennung und Hypothesenbildung an. Dieser konstruktive Entwicklungsprozess kann als ein stetiger System-Aufbau, Aus- und Umbau modelliert werden; das bedeutet, die Lernenden gelangen über diverse Etappen (= lernerinnen- und lernerspezifische Kompetenzstufen) zum zielsprachlichen System. Jede dieser Etappen stellt für sich ein eigenes Sprachsystem aus spezifischen Regeln und Mustern – eine in sich systematische Interimssprache – dar. Je nach Interimssprache werden sich einige Muster bereits mit den Mustern der Zielsprache decken, andere noch nicht. Denn die Hypothesenbildung kann u. a. sowohl (a) einen positiven oder negativen Transfer aus der Erstsprache der Lernerin/des Lerners oder aus einer anderen Zweit- oder Fremdsprache, die sie/er bereits gelernt hat, oder auch (b) Übergeneralisierungsphänomene involvieren. Beides zusammengenommen führt dazu, dass eine Interimssprache neben Merkmalen aus der Zielsprache potenziell auch Merkmale aus der Erstsprache oder aus einer anderen Fremdsprache enthält; und ebenso sind Merkmale möglich, die keinem der betreffenden Sprachsysteme zuzuordnen sind.

Übergeneralisierungsphänomene beobachtet man generell auch in Erstsprachverläufen. Sie bieten einen guten Beleg dafür, dass auch der Zweitspracherwerb Prozesse impliziter Mustererkennung und Hypothesenbildung umgreift, die von den Lernenden selbst konstruktiv vorangetrieben werden. Vordergründig sind Übergeneralisierungen Fehler: Die Lernenden übertragen ein Muster der Zielsprache auf Ausnahmefälle, in denen das Muster nicht gilt; sie wenden z. B. im Deutschen eine regelmäßige Bildung des Präteritums mit ‚t‘ wie in ‚(er) sagte‘ auf ein starkes Verb an und bilden für ‚geben‘ ‚(er) gebte‘ oder auch ‚(er) gabte‘ statt

4 Wahlweise werden die Interimssprachen, im Englischen ‚Interlanguages‘, u. a. auch als ‚Zwischensprachen‘ bezeichnet. Für eine umfassendere Einführung in die zuerst von Selinker 1972 entfaltete Hypothese vgl. z. B. Kniffka/Siebert-Ott 2007, Boysen 2012, Döll 2012. Die Quellen erläutern auch weitere L2-Erwerbshypothesen und zeigen auf, wie sich die Interlanguage-Hypothese letztlich zwischen Kontrastiv- und Identitätshypothese positioniert: In der Kontrastivhypothese nimmt man an, dass die Erstsprache einer Lernerin/eines Lerners ihren/seinen Zweitspracherwerb als vorzügliche ‚Fehlerquelle‘ stark beeinflusst. Die Identitätshypothese bringt dagegen die Modellierung von Erst- und Zweitspracherwerb fast zur Deckung und negiert damit zugleich für den Zweitspracherwerb die Möglichkeit eines Einflusses der jeweiligen Erstsprache.

dem unregelmäßigen (aber angemessenen) ‚(er) gab‘. Derart sind Übergeneralisierungen aber keineswegs Fehler, die nur deutlich machen, dass die Lernenden etwas noch nicht richtig beherrschen. Im Gegenteil zeigen sie auf, dass bereits Wesentliches über die Zielsprache erkannt wurde; im Beispiel das Muster der regelmäßigen Präteritumbildung. Nur die Fälle, in denen das Muster ‚ausnahmsweise‘ nicht zutrifft, sind noch unerkannt oder können noch nicht zielsprachenkonform gebildet werden. Fehler dieser Art sind also letztlich ‚entwicklungsfortschrittliche‘ Fehler: Sie belegen einerseits, dass die Lernenden sich auf einem produktiven Weg befinden, das zielsprachliche System zu erfassen; und sie fundieren andererseits die These einer konstruktiven Aneignung. Denn die Hypothese, dass das erkannte Muster auf *alle* möglichen Fälle zutrifft, entspricht keiner Regel, die die Lernenden sich in ihrem äußeren Umfeld ‚abgeschaut‘ oder die sie gar durch Instruktion erlernt haben könnten. Darüber hinaus haben wir es hier mit Fehlern zu tun, die wichtige Ansatzpunkte für die Förderung bereithalten: Hat die oder der Lernende ein zielsprachliches Muster bereits ergriffen und fehlen ihr/ihm nur noch Musterbegrenzung und Ausnahmen, so liegt es nahe, sie/ihn in ihrem/seinem Lernprozess genau an dieser Zone ihrer/seiner voraussichtlich nächsten Entwicklung zu unterstützen.⁵

Die hypothesenbildende Konstruktivität des Zweitspracherwerbs zeigt sich auch gut an den Fällen positiven oder negativen Transfers. Während die Übergeneralisierungen Parallelen zwischen Zweit- und Erstspracherwerb aufscheinen lassen und in der Interimssprache zu Merkmalen führen, die keiner existierenden Sprache zuzuordnen sind, implizieren Transferphänomene den potenziellen Einfluss der Erstsprache der Lernenden oder anderer, zuvor oder zeitgleich erlernter Sprachen (weshalb sie auch im bilingualen Erstspracherwerb beobachtbar sind). Bei einem solchen Transfer übertragen die Lernenden systematisch ein Muster oder eine Regel von einer Sprache in die andere. Wenn die transferierte Struktur in beiden Sprachsystemen funktioniert, spricht man von einem positiven, andernfalls von einem negativen Transfer. Kniffka/Siebert-Ott (2007: 35f.) differenzieren überdies zwischen ‚Transfer‘ und ‚Interferenz‘: Nur im ersten Fall taucht das übertragene Muster in den Äußerungen der Lernenden systematisch auf und ist Teil ihrer derzeitigen Interimssprache. ‚Interferenzen‘ kommen dagegen eher punktuellen Versprechern und damit Performanz-, nicht Kompetenzfehlern gleich (vgl. allerdings auch z. B. Bredel et al. 2011: 190, die allein den Terminus ‚Interferenz‘ einführen und dies in der Bedeutung von ‚Transfer‘).

Auch Transferfehler bieten gute Ansatzpunkte für die Sprachförderung: Lehrende können Lernende in ihrer impliziten Hypothesenbildung unterstützen, indem sie den Umgang mit

5 Im (zweit-)sprachdidaktischen Diskurs wird das ursprünglich für den L1-Erwerb entwickelte Modell der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Kap. 1 oben) inzwischen an zahlreichen Stellen aufgegriffen. Grundlegend ist hierbei das Konzept des Scaffolding, das die Lernenden auf dem Weg in die Zone ihrer nächsten Entwicklung durch ein temporäres ‚Gerüst‘ entlastet (vgl. Gibbons 2002). Kurz gefasst wird der Unterricht entlang einer spezifischen ‚Treppe‘ aufgebaut: Man setzt bei dem an, was die Lernenden schon können. Man unterfüttert ihre nächsten Entwicklungsschritte durch strukturiertes sprachliches Input und konstruktives Feedback. Und man baut dann das Hilfsgerüst wieder ab und lässt die Lernenden die neuen Erfahrungen und Erkenntnisse noch einmal selbstständig auf entsprechende Aufgaben applizieren. Voraussetzung für jegliche Formen des Scaffolding sind Analysen des sprachlichen Lernstands, die ihrerseits den Lehrkräften eine fundierte Kenntnis über (zweit-)sprachliche Entwicklungsverläufe abverlangen.

der originären zielsprachlichen Struktur stärken und so zu einem (impliziten oder expliziten) Erkennen und entsprechender Hypothesenmodifizierung anregen. Transfer ist allerdings auch anspruchsvoller zu ermitteln: Für die Analyse von Übergeneralisierungen benötigt die Lehrkraft ‚nur‘ explizites Strukturwissen über die (deutsche) Zielsprache, will sie Transferfehler diagnostizieren, muss sie darüber hinaus über Strukturkenntnis der jeweiligen Erstsprache und diverser Fremdsprachen verfügen.

Ein diagnostisches Instrument, das sich explizit auf die Interlanguage-Hypothese stützt, ist die Fehleranalyse nach Corder (vgl. u. a. Corder 1981). Methodisch wird sie in drei Schritten vollzogen: Den Analyseauftakt bildet die Fehlerermittlung vor dem Hintergrund dessen, was die Lernerin/der Lerner sagen oder aufschreiben wollte (ein Fehler ist nur ein Fehler, wenn die gewählte Form nicht der Redeabsicht entspricht). Dafür wird die/der Lernende direkt befragt (= autoritative Interpretation) oder die intendierte Form wird indirekt und relativ zu einem kontextangemessenen Sprachregister geschätzt (= plausible Interpretation). Die auf dieser Basis rekonstruierten Fehler werden im zweiten Schritt innerhalb der Kategorien phonologisch/orthographisch, grammatisch und lexikalisch beschrieben. Abzuschließen ist die Analyse mit einer Fehlererklärung und Klassifizierung als Übergeneralisierung, positiver oder negativer Transfer oder durch Unterricht hervorgerufener Fehler (siehe für eine Einführung auch Kniffka 2006).

Hinsichtlich der konstruktiven Dynamik des Zweitspracherwerbs ist über das Ausgeführte hinaus mit Ehlich (2009: 18) herauszustreichen, dass sie Aneignungsprozesse bedingt, bei denen es im Zuge neuer Regel- und Mustererkenntnis stets auch zu scheinbaren ‚Rückschritten‘ kommen kann. Bereits erworbene Formen und Qualifikationen stehen dann zeitweilig nicht mehr zur Verfügung. Ehlich spricht in diesem Rahmen von einer „u-kurvenförmigen Charakteristik“, das heißt, einem charakteristischen Verlauf von „Verfügung – Nicht-Verfügung – erneuter Verfügung über die im Deutschen angemessene Form“. Dabei unterscheidet sich „die dritte Phase vom systematischen Stellenwert entscheidend gegenüber der ersten“ (Ehlich ebd.). Um beim Modell der Interimssprache zu bleiben, deckt sich die Interimssprache hinsichtlich der zu erkennenden Form erst in der dritten Phase vollständig und nachhaltig mit der Zielsprache und die Interimsphase der Nicht-Verfügung entspricht *nicht* einer Phase der kompletten Unkenntnis über die angemessene Form.

Ehlich (2005, 2009) macht auch die grundsätzliche inhaltliche Komplexität der Verläufe deutlich, wenn er insgesamt sieben Basisqualifikationen unterscheidet, die sich Lernende aneignen, wenn sie in einer Sprache sprechen, verstehen und sprachlich kompetent zu handeln lernen. Die Basisqualifikationen bilden derart den „Fächer“ dessen, „was Sprachaneignung heißt“: Dies sind die phonische Qualifikation, die pragmatische Qualifikation I, die semantische Qualifikation, die morphologisch-syntaktische Qualifikation, die diskursive Qualifikation, die pragmatische Qualifikation II und die literale Qualifikation (Ehlich 2009: 19).⁶

Auf die Modellierung der Basisqualifikationen baut u. a. auch der ‚Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung‘ auf (Ehlich et al. 2008a, b). Er ist im gegebenen Zusam-

6 Die Differenzierung in eine pragmatische Qualifikation I und II mag u. a. darauf zurückzuführen sein, dass sich einige pragmatische Fähigkeiten sehr schnell und früh entwickeln, andere dagegen eine weiterreichende kognitive Entwicklung voraussetzen und daher erst später auftauchen (vgl. Kap. 1 oben).

menhang von Interesse, da er – gespeist aus diversen empirischen Studien – auch für den Zweitspracherwerb Erkenntnisse über generelle *Progressionstendenzen* zusammenführt (vgl. Landua et al. 2008). Hierzu ist zu beachten, dass die Theorie der Interlanguages allgemeine, d. h. bei allen Zweitsprachlernenden anzutreffende Progressionen nur sehr lokal im Rahmen von Übergeneralisierung und Transfer impliziert. Auch wenn die Interimssprachen Etappen hin zur Zielsprache bilden, sagt die Hypothese an sich ja noch nichts über eine für alle Lernenden gültige Reihenfolge dieser Etappen. Für die Diagnostik noch furchtbarer sind in diesem Sinne Beobachtungen, die weiter ausgreifende, chronologisch geordnete natürliche Erwerbssequenzen postulieren und z. B. vorgeben, in welcher Reihenfolge Zweitsprachlernende generell verschiedene Aspekte der Syntax oder in welchen Stufen sie das Kasussystem einer Zielsprache erwerben. Bei einer entsprechenden Modellierung spricht man auch von Processability-Hypothese; Pienemann war einer der Ersten, der die Interlanguage-Hypothese um diese Dimension erweiterte (vgl. Pienemann 1998; einführend z. B. Boysen 2012: 37). Für die Sprachförderung impliziert das Wissen um solche Erwerbssequenzen, sofern sie denn tatsächlich robust sind, einen großen Gewinn: Diagnostiziert man eine Lernende oder einen Lernenden auf einer bestimmten Etappe, kann und sollte die Unterstützung stets vorzüglich auf das Erreichen der folgenden Etappe fokussieren. Unterrichtsreihen, die die natürliche Sequenz missachten, sind dagegen zu vermeiden.

Soweit die Theorie: Ihre praktische Nutzbarkeit steht und fällt mit seriösen empirischen Studien, die die Generalität spezifischer Erwerbssequenzen auf breiter Basis fundieren können. Hier ist allerdings Übermut nicht geboten: Landua et al. (2008) fassen zwar sehr umfassend zentrale Ergebnisse der Forschungen zusammen, die für einige sprachliche Teilfähigkeiten Erkenntnisse über eine (mehr oder weniger) feste Reihenfolge der Aneignung zielsprachlicher Phänomene sammeln konnten (Döll 2012: 30 und 30ff.). Grundsätzlich ist jedoch mit Döll zu betonen:

Die Analyse der Aneignung der verschiedenen Teilfähigkeiten des Deutschen als Zweitsprache ist in sehr unterschiedlichem Ausmaß vorangeschritten. Als ein deutlicher Untersuchungsschwerpunkt ist der Bereich der Morphosyntax auszumachen, zur Aneignung der Schriftsprache und diskursiver Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch liegen im Vergleich kaum Ergebnisse vor. Die Mehrzahl der Studien zur Zweitsprachaneignung sind überwiegend qualitativer Natur, die Ergebnisse (z. B. Aneignungsfolgen) basieren dementsprechend in aller Regel auf kleinen Stichproben, in einigen Fällen wird nur auf einzelne Fallbeispiele rekurriert. Die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen sind im Einzelnen nicht selten widersprüchlich. Eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist bei aller Plausibilität und Deckungsgleichheit mit Alltagswahrnehmungen im Detail nicht möglich, im Groben zeigen sich jedoch klare Evidenzen v. a. in den Bereichen Verbstellung, Kasus und Tempus. (Döll 2012: 52)

Die empirisch am ehesten gesicherten Erwerbssequenzen betreffen die grammatischen Bereiche Verbstellung, Satzsyntax, Kasus und Tempus: Einen Überblick verschaffen z. B. die Arbeiten von Diehl et al. (2000), Landua et al. (2008), Grießhaber (2008, 2010), Jeuk (2010). Hervorzuheben ist dazu, dass die Aneignung der nominalen Morphologie im Deutschen grundsätzlich eine große, vielleicht *die* größte Herausforderung darstellt, da das System der Nominalphrase (= Nominalgruppe) aufgrund der Konfundierung von Numerus-, Genus- und Kasusflexion wenig durchsichtig ist. Es überrascht derart nicht, dass auch DaZ-Lernende, die alle Aspekte der Satzsyntax und Verbalflexion bereits sicher erworben haben, oftmals mit

der Flexion in der Nominalphrase noch kämpfen. Sprachfördernde Unterstützung ist in diesem Sinne gerade im Nominalbereich eine stetige Aufgabe; gleichzeitig ist Lehrkräften eine eher entspannte Haltung gegenüber noch verfehlten Formen anzuraten.⁷

Diehl et al. (2000), deren Ergebnisse sich im Bereich Kasus und Verbalflexion weitgehend mit anderen Studien decken, differenzieren für die Kasusaneignung vier chronologisch geordnete Sequenzen:

1. Ein-Kasus-System: Verwendung von Nominativformen in allen Positionen
2. Ein-Kasus-System: Experimentieren mit anderen Kasus; beliebig verteilter Nominativ, Akkusativ, Dativ
3. Zwei-Kasus-System: Nominativ- und Objektkasus → Akkusativ- und Dativformen in der Objekt-position beliebig verteilt; eventuell Präferenz Akkusativ vor Dativ
4. Drei-Kasus-System: Nominativ, Akkusativ, Dativ; systematische Markierung, sporadische Formfehler

Im Bereich der Verbalflexion machen Diehl et al. insgesamt sechs Sequenzen aus, die sich wie folgt skizzieren lassen:

1. Vorphase: (a) Verben in der Infinitivform; (b) Verwendung von Chunks, d. h. von als Ganzes gelernten, unanalysierten Einheiten (häufig in der 1. Person; häufig sein, haben, machen)
2. Konjugation regelmäßiger Verben im Präsens; zu Beginn häufige Übergeneralisierung der Flexionsform -t der 3. Person Singular (z. B. du fragst; später auch z. B. er lest)
3. Aneignung (a) der unregelmäßigen Verbalflexion im Präsens (z. B. er liest) und (b) zweigliedriger Prädikate (zuerst finites Modalverb plus Infinitiv; z. B. du musst fragen)
4. Bearbeitung des Perfekts → Aneignung (a) und (b) leichter; (c) und (d) schwieriger: (a) Wahl des Hilfsverbs (sein, haben); (b) Flexion des Hilfsverbs im Präsens; (c) Partizip Perfekt-Bildung des Vollverbs; (d) korrekte Bildung des Partizips → Differenzierung regelmäßiger und unregelmäßiger Verben (z. B. gemacht vs. gesungen); abtrennbare vs. nicht-abtrennbare Präfixe (angerufen vs. beantwortet)
5. Aneignung des Präteritums: regelmäßige vor unregelmäßiger Flexion (Übergeneralisierung regelmäßiger Formen); Erwerb der unregelmäßigen Flexion erweist sich als große Hürde (,erwerbsresistent unter jedweden Bedingungen')
6. Ausbau und Konsolidierung; Erwerb aller weiteren Formen: Futur (beachte die niedrige Häufigkeit im deutschsprachigen Input; Verweis auf Zukunft häufig nur durch Zeitadverbiale); Plusquamperfekt; Konjunktiv I und II; Passiv

Hinsichtlich der Verbstellung und Satzsyntax hat Grießhaber (2010) ein Aneignungsmodell vorgestellt, das als erwerbstheoretische Basis das diagnostische Instrument einer Profilanalyse (nach Grießhaber) fundiert. Es umgreift über einer Stufe Null ebenfalls sechs Stufen:

7 Wesentlich ist im Übrigen, stets zwischen der Aneignung einer Kategorie bzw. Funktion und der Formaneignung zu unterscheiden. Dies wird am leichtesten an einem Beispiel deutlich: Die kategoriale Differenzierung zwischen Singular und Plural ist unabhängig von zweit- und erstsprachlichem Wissen relativ einfach, da sie in den meisten Sprachen der Welt gegeben ist (zu erwarten ist also diesbezüglich ein positiver Transfer). Die L2-Aneignung der Pluralformen im Deutschen ist dagegen vergleichsweise schwierig, weil die Wahl zwischen insgesamt acht Formklassen (z. B. *Wale, Kinder, Blumen, Ergebnisse, Autos, Mütter, Schlüssel, Kommata, Ferien*) kaum systematisch organisiert ist (vgl. Landua et al. 2008: 181).

0. Fragmentarische Äußerungen; ohne finites Verb (z. B. ‚*anziehn*‘)
1. Finites Verb in einfachen Äußerungen (z. B. ‚*Ich versteh*.‘)
2. Separation finiter und infiniter Verben (z. B. ‚*Sirin hat* dann den ganzen Abend *geweint*.‘)
3. Inversion nach vorangestellten Adverbialen (= Verbzweit-Muster; z. B. ‚[*Dann*] *singt* sie ganz laut.‘)
4. Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung (z. B. ‚*Ich verstehe dich nicht*, [*weil Lotte so laut lacht*].‘)
5. Eingeschobene Nebensätze im Satzgefüge (z. B. ‚*Ebru*, [*die sich gewundert hat*], *hört nicht mehr zu*.‘)
6. Erweiterte Partizipialattribute (z. B. ‚*Das [bei Emma gekaufte] Gemüse schmeckt immer gut*.‘)

Grießhabers Profilanalyse, die auf der Stufung aufsetzt, ist vergleichsweise einfach zu handhaben: Man benötigt dafür ‚nur‘ frei verfasste Texte der Lernenden, die in minimale syntaktische Einheiten zerlegt werden. Für jede Einheit wird dann die Profilstufe ermittelt, und wenn mindestens drei Einheiten einer Stufe aufzufinden sind, ist nach Grießhaber davon auszugehen, dass die oder der Lernende die betreffende Stufe erreicht hat. Attraktiv ist das Instrument u.U. auch im Kontext der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen, insofern die oberen Stufen in bildungssprachlichen Registern relativ häufig vorkommen. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass die Analyse allein auf die Syntax und hier noch einmal auf die Verbstellung fokussiert. Überdies bleibt bei der Stufenmodellierung ungeklärt, auf welcher Datengrundlage sie entwickelt wurde (Döll 2012: 44). Der Vergleich mit anderen (empirisch basierten) Modellen zur Aneignung der Verbstellung unterfüttert zwar die Plausibilität Grießhabers Stufung, es lassen sich aber auch moderate Differenzen ausmachen; so wird z. B. im Modell von Diehl et al. die Inversion erst *nach* der Nebensatzbildung erreicht (vgl. Diehl et al. 2000: 364; siehe Döll 2012: 45 für die Gegenüberstellung weiterer Modelle). Eine verlaufdiagnostische Alternative, die sehr viel ausgreifender, dafür gleichwohl zeitaufwändiger ist, aber immer noch im Schulalltag praktikabel sein möchte, bieten die Niveaubeschreibungen DaZ für die Grundschule und die Sekundarstufe I (vgl. Döll 2009; für eine Einführung auch Zepter/Schindler i.D.). Erarbeitet u.a. auf der Basis des oben angesprochenen Referenzrahmens für den Zweitspracherwerb (Landua et al. 2008) stellen die Niveaubeschreibungen ein Verfahren dar, bei dem das sprachliche Niveau der Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt über Fremdbeobachtung ermittelt wird – und zwar mithilfe von Beobachtungsbögen, die eine zielgerichtete und systematisch dokumentierte Beobachtung in Hinblick auf verschiedene Kompetenzbereiche ermöglichen sollen. Die Orientierung fokussiert auf die schulischen Bildungsstandards und entsprechend bildungssprachliche Register. Insofern die Bildungsstandards jedoch allein Endziele des Sprachlernens formulieren und keine Auskunft darüber geben, welche sprachlichen Interimsfähigkeiten zu diesen Endzielen führen, versuchen die Niveaubeschreibungen diese Lücke gerade auch mit Blick auf die Entwicklungsverläufe von Daz-Lernenden zu schließen. Dafür werden für die einzelnen Kompetenzbereiche Schritte der Sprachaneignung in Form von diagnostizierbaren Niveaus aufgezeigt, an denen dann auch Förderung im Konkreten ansetzen kann.⁸

⁸ In den Niveaubeschreibungen für die Primarstufe werden insgesamt sechs Kompetenzbereiche unterschieden: (i) Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, (ii) Wortschatz,

Resümierend ist noch einmal hervorzuheben, dass die für die Zweitsprache Deutsch erforschten Erwerbssequenzen, auf denen die Verlaufsdiagnostiken aufsetzen, zwar an einigen Stellen Parallelen zum Erstspracherwerb zeigen, dass beim Zweitspracherwerb aber insbesondere die Zeitspannen variieren, die für das Durchschreiten einzelner Sequenzen benötigt werden. Dabei können Erwerbssequenzen in verschiedenen grammatischen Bereichen in einigen Fällen miteinander korrelieren, häufiger werden sie jedoch unabhängig voneinander durchlaufen. Eine interessante übergreifende Tendenz lässt sich generell in Hinblick auf die Beziehung von Äußerungsmenge und Fehlerhäufigkeit beobachten: So scheint sich bei einer Steigerung der Äußerungsmenge grundsätzlich die Entwicklung zu beschleunigen. Für den Unterrichtskontext impliziert dies ein klares Desiderat, *allen* Lernenden möglichst viel Rede- und Schreibzeit einzuräumen (vgl. Grießhaber 2008, Jeuk 2010).

Darüber hinaus gilt es insgesamt zu betonen, dass bei allen, zum Teil durchaus erfolgreichen Bestrebungen, für den Zweitspracherwerb chronologisch geordnete, robuste Sequenzen auszumachen, letztlich doch die Heterogenität bzw. Individualität der Entwicklungsverläufe überwiegt. Dies ist vorrangig auf die Vielzahl der sprachlichen und auch nichtsprachlichen Einflussfaktoren und deren Varianz zurückzuführen. Das folgende Kapitel gibt dazu abschließend einen kurzen, zusammenfassenden Überblick.

3. Heterogenität und Individualität

Alle Progressionstendenzen werden grundsätzlich von einer starken Heterogenität und Individualität überlagert, die wir derart gleichfalls als ein grundlegendes Prinzip des Zweitspracherwerbs ausmachen können. Um den breiten Fächer der verschiedenen Einflussfaktoren zu ordnen, grenzt u. a. Ahrenholz (2010b: 65) sprachliche und nichtsprachliche Faktoren voneinander ab (vgl. auch Zepter 2015).⁹

Die sprachlichen Einflussfaktoren umgreifen vor allem die Quantität und Qualität des Sprachgebrauchs ebenso wie das bereits vorhandene (implizite oder explizite) Wissen über den spezifischen Sprachbau der beteiligten Sprachen. Es spielt also eine Rolle, wie oft und auf welche Weise die Lernenden mit der Zielsprache in Kontakt kommen und zu welchen Varietäten und Registern sie Zugang haben. Auch wie die Bedeutungssicherung jeweils gewährleistet wird und welcher Art die Reparaturmaßnahmen sind, ist in diesem Zusammenhang relevant. Ebenso zählen das Ausmaß und die Qualität der zum Lernzeitpunkt bereits gegebenen erst-, zweit- und fremdsprachlichen Kompetenzen. Nicht zuletzt kann dann in diesem Rahmen auch der Grad der sprachtypologischen Varianz zwischen den beteiligten Sprachen (wie sehr oder wie wenig sie sich voneinander unterscheiden) von Bedeutung sein. All diese Einflussgrößen wurden bereits deutlich und ihre komplexe Variationsmöglichkeit potenziert bereits beträchtlich die Heterogenität der Verläufe. Der Punkt ist nun jedoch, dass die

(iii) Aussprache, (iv) Lesen, (v) Schreiben und (vi) Grammatik (mündlich und schriftlich); für die Sekundarstufe I finden sich dieselben Bereiche plus (vii) Persönlichkeitsmerkmale.

⁹ Die nichtsprachlichen Faktoren werden mitunter auch als individuelle Lernendenvariablen klassifiziert (vgl. z. B. Edmondson/House 2000). Dies unterschlägt jedoch, dass auch die sprachlichen Faktoren einem beträchtlichen Maß an individueller Variation unterliegen. Die Gegenüberstellung von ‚sprachlich‘ und ‚nichtsprachlich‘ ist in diesem Sinne eventuell begrifflich weniger irreführend und neutraler als ‚sprachlich‘ vs. ‚individuell‘ (sie reduziert aber ihrerseits das distinkte Merkmal ‚sprachlich‘ auf einen sehr eng gefassten Begriff).

sprachlichen Faktoren nicht die einzigen sind, sondern dass nichtsprachliche Faktoren die Varianz der Verläufe noch zusätzlich in entscheidendem Maße steigern. Subklassifizierend können diese noch einmal in interne und externe Faktoren aufgeteilt werden.

Unter den internen Faktoren werden zum einen alle motivationalen, emotionalen und volitionalen Komponenten subsumiert. Das Komponentengeflecht, in dem vorrangig auch das Interesse, variable Emotionen und die verschiedenen Ebenen des Selbstkonzepts figurieren, ist an sich komplex und darf in seinem Gesamteinfluss keineswegs unterschätzt werden (vgl. ausführlicher Zepter 2015). Gleichfalls relevant sind aber zum anderen auch alle nicht spezifisch sprachlichen kognitiven Aspekte – wie etwa die kognitiven und metakognitiven Lernstrategien – und das Alter der Lernenden. Dabei steht im Besonderen das Alter in je unmittelbarer Interdependenz zu den übrigen internen Einflussgrößen, insofern die Interaktion von Motivation, Kognition und Emotion letztlich als ein dynamisches, sich über die Zeit hinweg stetig änderndes System begriffen werden kann (vgl. Dörnyei 2009: Kap. 5; Dörnyei/Ushioda 2011: 88ff.). Bereits die grobe Differenzierung zwischen Kindesalter, Jugend und Erwachsenenzeit lässt die Wandelbarkeit der individuellen Sprachlernmotivationen und die Variabilität konkurrierender Interessen deutlich hervortreten.

Externe Faktoren, die außerhalb der Psyche und Physis der lernenden Person liegen, umfassen u. a. die Handlungsoptionen in der Gesellschaft der Zielsprache; also z. B. ob die Aufenthaltsdauer begrenzt ist oder nicht, welche schulformbezogenen, akademischen und/oder beruflichen Chancen sich im Rahmen der Lebenssituation ergeben und auch welches soziale Prestige die Erst- und Zweitsprache(n) haben. Auch die Bildungserfahrung der Eltern und der Menschen im nahen Umfeld der Lernenden zählt als externe Einflussgröße und ebenso die Wohnsituation, aus der sich diverse Einflussvarianzen z. B. hinsichtlich der Sprachkontaktmöglichkeiten und der häuslichen Lernumgebung ergeben. Nicht zuletzt können natürlich auch Art und Umfang sprachlicher Förderung durch andere, also u. a. schulische Instruktion und das damit verbundene (Instruktions-)Verhalten der Lehrkräfte externe Einflussfaktoren bilden.

Der Überblick über die enorme Vielfalt der Einflussfaktoren macht verständlicher, auf welcher Komplexität die Individualität konkreter Zweitspracherwerbsprozesse aufsetzt. Wesentlich für die gesamte Auffächerung ist im Übrigen, dass die aus dem komplexen Spracherwerbsprozess auf theoretischer Ebene separierten Faktoren letztlich in einem wechselseitigen Zusammenhang gesehen werden müssen.

Abschließend lässt sich damit festhalten, dass Voraussagen über zukünftige sprachliche Entwicklungsschritte einer oder eines Lernenden einerseits nur auf der Basis einer differenzierten Sprachstandsfeststellung und möglichst gesicherter Studien über generelle Verläufe möglich sind; dass darüber hinaus aber immer auch die Variablen der nichtsprachlichen Einflussgrößen mit in den Blick genommen werden müssen, dass die/der Sprachlernende also stets als ‚ganze Person‘ zu betrachten und zu würdigen ist.

Fazit

Intention dieses Beitrags war es, einen einführenden Einblick in die Zweitspracherwerbsforschung und die betreffenden Erkenntnisse über diagnostisch relevante Verläufe zu verschaffen. Auf dieser Basis sollte deutlich geworden sein, dass fundiertes Wissen über den

Zweitspracherwerb eine zentrale Voraussetzung für eine bedarfsgerechte Sprachförderung darstellen. Lehrkräften wird in diesem Rahmen eine ausgreifende Kenntnis über sprachliche Lernprozesse, eine umfassende Strukturkenntnis über das Deutsche und auch ein strukturelles Verständnis für andere Sprachen abverlangt. Eine differenzierte und zugleich konstruktive, entwicklungsorientierte Analyse des Sprachstands der Lernenden ist dabei ebenso von Relevanz wie eine entspannte Haltung gegenüber vermeintlich hartnäckigen Herausforderungen. Hilfreich ist dafür nicht zuletzt, stets mit im Blick zu halten: Sprachliches Lernen braucht Zeit, Raum und Muße – ebenso wie Vertrauen, dass für *alle* Entwicklung möglich ist.

Literatur

Ahrenholz, Bernt (2010a): „Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache“. In: Deutsch als Zweitsprache. Hg. v. Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9, Baltmannsweiler, S. 3-16.

Ahrenholz, Bernt (2010b): „Zweitspracherwerbsforschung“. In: Deutsch als Zweitsprache. Hg. v. Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9, Baltmannsweiler, S. 64-80.

Boysen, Julia (2012): „Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation“. In: Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Hg. v. Magdalena Michalak und Michaela Kuchenreuther, Baltmannsweiler, S. 27-56.

Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main.

Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna; Noack, Christina (2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen.

Bruner, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Bern.

Corder, Stephen Pit (1981): Interlanguage and Error Analysis. Oxford.

Cummins, Jim (1979): „Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters“. In: Working Papers on Bilingualism 19. S. 197-205.

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

Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen.

Döll, Marion (2009): „Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ“. In: Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition. Hg. v. Dorit Lengyel, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Marion Döll, Münster/New York, S. 109-114.

Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. FörMig Edition. Münster/New York.

Dörnyei, Zoltán (2009): The Psychology of Second Language Acquisition. Oxford.

Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Erna (2011): „Motivation“. In: Applied Linguistics in Action Series. Hg. v. Christopher N. Candlin und David R. Hall, Harlow.

Edmondson, Willis; House, Juliane (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel.

Ehlich, Konrad (Hg.) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (= Bildungsreform Bd. 11. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn/Berlin.

Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (Hg.) in Zusammenarbeit mit S. Falk, S. Guckelsberger, S. Landua, Ch. Maier-Lohmann, R. Kemp, A. Komor, M. Knopp, V. Mihaylou, E. Sirim, N. Soultanian, C. Trautmann (2008a): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (= Bildungsforschung Bd. 29/I. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn/Berlin.

Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (Hg.) in Zusammenarbeit mit S. Falk, S. Guckelsberger, S. Landua, Ch. Maier-Lohmann, R. Kemp, A. Komor, M. Knopp, V. Mihaylou, E. Sirim, N. Soultanian, C. Trautmann (2008b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (= Bildungsforschung Bd. 29/II. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn/Berlin.

Ehlich, Konrad (2009): „Sprachaneignung – Was man weiß und was man wissen müsste“. In: Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition. Hg. v. Dorit Lengyel, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Marion Döll, Münster/New York, S. 11-75.

Feilke, Helmuth (2012): „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“. In: Praxis Deutsch 233. S. 4-13.

Feilke, Helmuth (2013): „Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen“. In: Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Hg. v. Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer, Münster/New York, S. 113-130.

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

Grießhaber, Wilhelm (2008): „Zu den Bedingungen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache“. In: Zweitspracherwerb. Diagnosen – Verläufe – Voraussetzungen. Hg. v. Bernt Ahrenholz, Freiburg im Breisgau, S. 211-227.

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

Grimm, Hannelore; Weinert, Sabine (2002): „Sprachentwicklung“. In: Entwicklungspsychologie. Hg. v. Rolf Oerter und Leo Montada, Weinheim/Basel, S. 517-550.

Hickmann, Maya (2000): „Pragmatische Entwicklung“. In: Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Hg. v. Hannelore Grimm, Göttingen, S. 193-227.

Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart.

Klann-Delius, Gisela (2008): Spracherwerb. 2. Auflage, Stuttgart/Weimar.

Kniffka, Gabriele (2006): „Sprachstandsermittlung mittels ‚Fehleranalyse‘“. In: Mehrsprachigkeit macht Schule. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A, Heft 4/2006. Hg. v. Detlef Heints, Jürgen Eugen Müller und Ludger Reiberg, Duisburg, S. 73-84.

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn/München.

Labov, William (1978): Sprache im sozialen Kontext. Königstein.

Landua, Sabine; Maier-Lohmann, Christa; Reich, Hans H. (2008): „Deutsch als Zweitsprache“. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (= Bildungsforschung Bd. 29/II. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung). Hg. v. Konrad Ehlich, Ursula Bredel und Hans H. Reich in Zusammenarbeit mit S. Falk, S. Guckelsberger, S. Landua, Ch. Maier-Lohmann, R. Kemp, A. Komor, M. Knopp, V. Mihaylou, E. Sirim, N. Soultanian, C. Trautmann, Bonn/Berlin, S. 171-201.

- Leimbrink, Kerstin (2010): Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung von Sprache in den ersten Lebensmonaten. Tübingen.
- Papoušek, Mechthild (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Bern.
- Pienemann, Manfred (1998): Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam.
- Quasthoff, Uta (2003): „Entwicklung mündlicher Fähigkeiten“. In: Didaktik der deutschen Sprache. Hg. v. Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott, 2 Bde., Bd. 1., Paderborn, S. 107-120.
- Reich, Hans H. (2008): „Sprachstanderhebungen, ein- und mehrsprachig“. In: Deutsch als Zweitsprache. Hg.v. Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9, Baltmannsweiler, S. 420-429.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Marita-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart.
- Selinker, Larry (1972): „Interlanguage“. In: International Review of Applied Linguistics 24. S. 209-239.
- Siebert-Ott, Gesa (2001): Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen.
- Szagun, Gisela (2001): Wie Sprache entsteht. Weinheim/Basel.
- Szagun, Gisela (2008): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen.
- Wygotski, Lew (1964): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main.
- Zepter, Alexandra (2015): „Sprachlernmotivation aus inklusiver Perspektive“. In: Wenn Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen Fremdsprachen lernen. Hg. v. Magdalena Michalak und Renata Rybarczyk, Weinheim, S. 14-41.
- Zepter, Alexandra; Schindler, Kirsten (i.D.): „Diagnostik im schulischen Kontext: Schwerpunkt Niveaubeschreibungen“. In: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Hg. v. Wilhelm Gießhaber, Heike Roll, Sabine Schmölzer-Eibinger und Karen Schramm, Berlin.

12. Christoph Gantefort: Sprachdiagnostik und Sprachbeobachtung

Einleitung

Der vorliegende Text stellt eine Kurzzusammenfassung eines Workshops zum Thema ‚Sprachdiagnostik und Sprachbeobachtung‘ dar, welcher im Rahmen der ‚Gemeinsamen Unterstützungsangebote für Lehrkräfte der Sekundarstufe I in Vorbereitungsklassen/Internationalen Klassen/Seiteneinstiegsklassen‘ im Jahr 2015 an der Universität zu Köln durchgeführt wurde. Mit diesem Text kann der umfängliche Bereich der Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten nur knapp umrissen werden. Lehrkräfte können daraus Impulse für Ihre praktische Tätigkeit ableiten – eine umfassende Einarbeitung in diagnostische Instrumente und Verfahrensweisen kann durch die Lektüre dieses Textes allerdings nicht ersetzt werden.

Warum überhaupt Sprachdiagnostik und Sprachbeobachtung? Unterricht stellt grundsätzlich ein sprachliches Ereignis dar. Schülerinnen und Schüler eignen sich fachliche Fähigkeiten größtenteils im Medium der Sprache an. Sie verfügen jedoch, gerade in Kontexten, in denen sie mehrsprachig aufwachsen bzw. neu zugewandert sind, über sehr heterogene sprachliche Fähigkeiten. Dies betrifft nicht nur Kinder und Jugendliche, die Deutsch als zweite Sprache lernen, sondern auch einsprachig deutsch aufgewachsene Schülerinnen und Schüler. Während die erste Gruppe vor der doppelten Herausforderung steht, mit der Sprache sowohl das Medium des Lernens als auch die fachlichen Fähigkeiten zu erwerben, gilt für die zweite Gruppe, dass auch für sie das an Konventionen der Schriftlichkeit orientierte Register der Bildungs- und Fachsprache häufig eine Art Fremdsprache darstellt.

Eine Auseinandersetzung mit den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden ist daher ein wesentlicher Schritt in der Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts und in der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler. Sprachsensibler Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass die sprachlichen Mittel, die für die Aneignung fachlicher Fähigkeiten erforderlich sind, bei Bedarf explizit vermittelt werden. Solche sprachlichen Hilfen, wie etwa Methoden der grammatischen Textentlastung oder die Vermittlung von Lesestrategien, werden auch als ‚Scaffolds‘ (sprachliche Gerüste) bezeichnet. Damit solche Scaffolds nicht ins Leere laufen, ist es erforderlich, die aktuelle und nächste Zone in der Sprachentwicklung einschätzen zu können. Wird der aktuelle Sprachstand der Kinder mit den sprachlichen Anforderungen der Unterrichtsinhalte in Beziehung gesetzt, können sprachliche Hilfen passgenau in den Unterricht integriert werden. In den folgenden Abschnitten werden daher einige Orientierungspunkte für die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler formuliert.

Mehrsprachigkeit und bilinguale Sprachkompetenz

Das Verständnis von Mehrsprachigkeit und auch die Vorstellungen darüber, wie man in der Schule mit Mehrsprachigkeit umgehen sollte, haben sich in den letzten Jahren grundsätzlich gewandelt. Während man früher davon ausging, dass mehrsprachige Menschen über so viele Repertoires sprachlicher Mittel verfügen, wie sie Sprachen beherrschten (mehrsprachige als ‚zwei Personen in einer‘), geht man heute davon aus, dass Mehrsprachige über *ein* sprachliches Gesamtrepertoire verfügen. Deutlich wird dies daran, dass mehrsprachige Men-

schen in Kommunikationssituationen, in denen sich die verfügbaren sprachlichen Mittel der Kommunikationspartnerinnen und -partner überschneiden (z. B. Mittel aus dem Deutschen und dem Türkischen), diese Mittel gemischt verwenden, um effektiv und zielführend miteinander zu kommunizieren. Dieses ‚Code-Switching‘, ‚Code-Mixing‘ oder ‚Translanguaging‘ ist damit nicht Ausdruck mangelnder Sprachkompetenz, da es eher von der Kommunikationssituation abhängt als von dem grundsätzlichen Niveau der Sprachbeherrschung. In der Schule stellt sich die Situation jedoch häufig so dar, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, nur den Anteil der ihnen verfügbaren sprachlichen Mittel für das fachliche Lernen und für die Entwicklung von Kommunikationsstrategien wie dem Erklären, Argumentieren oder Erzählen nutzen können, der in der Institution ‚legitim‘ ist (vgl. Garcia 2009). In einem auf Einsprachigkeit in der ‚offiziellen‘ Landessprache ausgerichteten Bildungssystem bedeutet dies, dass diese Schülerinnen und Schüler gegenüber einsprachig deutsch aufgewachsenen Schülerinnen und Schülern benachteiligt sind, da letztere alle ihnen verfügbaren sprachlichen Mittel nutzen können. Dieser Widerspruch zwischen einsprachiger Schule und sprachlich heterogenen Schülerinnen und Schülern wurde von Ingrid Gogolin als ‚monolingualer Habitus der multilingualen Schule‘ (Gogolin 1994) bezeichnet. Mit Blick auf Sprachdiagnostik und Sprachbeobachtung bedeutet dies, dass wir nur einen Ausschnitt der kommunikativen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher betrachten, wenn diese in solchen Situationen nur sprachliche Mittel des Deutschen verwenden können. Dies wird deutlich, wenn man ‚Sprachkompetenz‘ aus zwei verschiedenen Blickwinkeln betrachtet: einerseits in Bezug auf die verfügbaren Mittel, die einer bestimmten Sprache wie dem Deutschen, Türkischen oder Arabischen zugeschrieben werden (‚einzelsprachliche Kompetenz‘, im Wesentlichen Wortschatz und Grammatik als ‚Werkzeuge‘ zur Kommunikation), und zum anderen in Bezug auf Kommunikationsstrategien und Begriffsbildung (‚Textkompetenz‘, z. B. Textsortenmuster oder Lesestrategien als Wissen darüber, wie man die Werkzeuge anwendet). Dieser Unterschied zwischen verfügbaren lexikalischen und grammatischen sprachlichen Mitteln und den Strategien zur Anwendung dieser Mittel kann auch mit dem Gegensatz ‚hierarchieniedrige‘ und ‚hierarchiehohe‘ sprachliche Fähigkeiten gefasst werden. Sie als Leserin oder Leser haben z. B. mit dem ‚Werkzeug‘ der sprachlichen Mittel des Deutschen die ‚strategische‘ Fähigkeit erworben, ein Verkaufsgespräch aus der Perspektive der Kundin/des Kunden zu führen. Für diese im Alltag immer wiederkehrende kommunikative Anforderung hat sich eine gesellschaftliche Standardlösung entwickelt, durch welche das ‚Problem‘ nicht immer wieder neu gelöst werden muss. Das heißt, sie verfügen über ein entsprechendes Diskursmuster, indem Sie mit einer bestimmten Erwartung über Rollen und die Übernahme von Gesprächszügen in ein solches Gespräch gehen. Wenn Sie nun Ihren Lebensmittelpunkt in ein anderes Land verlagern, so können Sie auf dieses Diskursmuster auch in Ihrer Zweitsprache zugreifen, sofern Sie über hinreichend Wortschatz und Grammatik in der Zweitsprache verfügen. Sie müssen also, sofern keine Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielkultur mit Blick auf die Struktur der Standardlösung bestehen, nicht neu lernen, wie man ein Verkaufsgespräch führt (‚Textkompetenz‘), sondern müssen sich ‚lediglich‘ die sprachlichen Mittel in Ihrer neuen Zweitsprache aneignen (‚einzelsprachliche Kompetenz‘). Was bedeutet dies für die Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern? Hier sind zum einen

‚verdeckte Sprachschwierigkeiten‘ denkbar. Diese manifestieren sich darin, dass Schülerinnen und Schüler ‚an der sprachlichen Oberfläche‘ und in alltäglichen Kommunikationssituationen insofern ‚unauffällig‘ sind, als sie über die wesentlichen sprachlichen Mittel des Deutschen verfügen und keine grammatischen Abweichungen realisieren. Wenn es jedoch darum geht, mit den Mitteln der ‚Bildungssprache‘, komplexe Sachverhalte zu kommunizieren, fehlen häufig die dafür erforderlichen sprachlichen Mittel (z. B. Passivkonstruktionen oder komplexe Attributkonstruktionen) und Strategien (z. B. über eine Standardlösung für die Textsorte ‚Versuchsprotokoll‘ verfügen). Dieses Phänomen trifft nicht nur auf mehrsprachige, Deutsch als Zweitsprache erwerbende, sondern oft auch auf einsprachig Deutsch aufwachsende Lernende zu. Demgegenüber kann aber mit ‚verdeckten Sprachkompetenzen‘ das gegenteilige Phänomen zutreffen. In diesem Fall haben vor allem neu zugewanderte Kinder und Jugendliche Textkompetenz und fachliche Fähigkeiten bereits in ihrer Erstsprache erworben, die einzelsprachlichen Mittel in der Zweitsprache reichen aber noch nicht aus, um diese Fähigkeiten in der Zweitsprache zu realisieren, wenn sie auch grundsätzlich verfügbar sind. Wenn also die verfügbaren einzelsprachlichen Mittel im Deutschen diagnostiziert werden sollen, kann dies auf valide Art und Weise geschehen, wenn Schülerinnen und Schüler nur diesen Anteil ihres Gesamtrepertoires nutzen. Fähigkeiten im Bereich ‚Textkompetenz‘, fachliche Fähigkeiten und die Begriffsbildung werden jedoch nur dann ‚messfehlerfrei‘ zugänglich, wenn beide Sprachen für die Bewältigung der jeweiligen Aufgabe genutzt werden können. Dies konnte z. B. in einer Studie gezeigt werden, in der russischsprachige Jugendliche in Israel mathematische Textaufgaben unter zwei Bedingungen lösten (vgl. Shohamy 2011): In der einen Bedingung lag den Lernenden nur die hebräischsprachige Variante der Aufgaben vor, in der anderen zusätzlich die russischsprachige. Während die Schülerinnen und Schüler in der ersten Bedingung wesentlich schlechter abschnitten als einsprachig hebräisch aufgewachsene Jugendliche, zeigte sich in der zweiten Bedingung kein Unterschied.

Die in diesem Text vorgestellten Verfahrensweisen zur Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten beziehen sich sowohl auf die Diagnostik einzelsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen (Sprachbeobachtung anhand von Erwerbsequenzen und Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache) als auch auf die Einschätzungen von Fähigkeiten im Bereich Textkompetenz (Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache).

Sprachdiagnostik und Sprachbeobachtung: Allgemeines

In einer groben Gegenüberstellung können mit ‚Zuweisungsdiagnostik‘ und ‚Förderdiagnostik‘ zwei wesentliche Zwecke unterschieden werden. Das Ziel von ‚Zuweisungsdiagnostik‘ besteht darin, Kinder und Jugendliche entsprechend ihres Kompetenzniveaus einem Bildungsgang oder einer Fördermaßnahme zuzuweisen. Im Bereich Sprache sind dies meist additive Sprachförderkonzepte, in denen Schülerinnen und Schüler zum Zweck der Sprachförderung aus ihrem sozialen Bezugsrahmen in der Bildungsinstitution herausgelöst werden. Zuweisungsdiagnostik findet darüber hinaus im Rahmen von sonderpädagogischen Gutachten statt, wenn Lernenden ggfs. ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird. Aus wissenschaftlichen Evaluationsstudien ist jedoch bekannt, dass solche additiven, zeitlich begrenzten Sprachfördermaßnahmen, insbesondere bei hier geborenen Kindern und

Jugendlichen, häufig ihr Ziel verfehlen. Erfolgversprechender stellt sich eine durchgängig und fächerübergreifend konzipierte Sprachförderung dar. Für die Zuweisungsdiagnostik werden häufig standardisierte und normierte Testverfahren verwendet, die an einer der statistischen Bezugsnorm orientiert sind. Das heißt, die Verfahren wurden an einer repräsentativen Normierungsstichprobe ‚geeicht‘. Da sich viele physische und psychische Merkmale in der Bevölkerung glockenförmig entsprechend der Gaußschen Normalverteilung darstellen, können so aus den Testrohdaten (meist eine Punktschuld) mit Hilfe einer Tabelle Normwerte abgeleitet werden, mit denen die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers mit jener der Alterskohorte in Beziehung gesetzt werden kann. Somit können Aussagen wie etwa ‚ist eine Standardabweichung besser als der Altersdurchschnitt‘ oder ‚nur 20% der Alterskohorte schneiden im Mittel noch schlechter ab‘ generiert werden. Mit solchen Verfahren lässt sich z. B. gut das Leistungsniveau in einer Schulklasse im Leseverstehen oder der Leseflüssigkeit bestimmen, jedoch geben die festgestellten T-IQ- oder Prozentrangwerte wenig Unterstützung bei der Frage, wie eine Sprachförderung konzipiert werden kann. Problematisch ist darüber hinaus, dass standardisierte und normierte Verfahren meist an einsprachigen Stichproben geeicht sind – weshalb sich die Bildung von Normwerten für mehrsprachige Lernenden eigentlich verbietet.

Hilfreicher für die individuelle Förderplanung sind Verfahrensweisen, die nicht an einer statistischen, sondern an einer kriterialen Norm, also einem sachlichen Bezugsmaßstab orientiert sind. Das Ziel einer solchen ‚Förderdiagnostik‘ ist nicht der Vergleich mit der statistischen Norm, sondern etwas darüber zu erfahren, welche kommunikativen Anforderungen ein Kind ohne Hilfe (‚Zone der aktuellen Entwicklung‘), mit Hilfe (Zone der nächsten Entwicklung) oder auch mit Hilfe nicht bewältigen kann (Zone der übernächsten Entwicklung). Auf dieser Basis lassen sich entsprechende sprachliche Hilfen in den Unterricht integrieren, die sich an der Zone der nächsten Entwicklung orientieren. Doch wie kann dies gelingen? Dazu sind weniger aufwändige (und teure) Testverfahren als vielmehr ein Wissen über Entwicklungsprozesse im Bereich Sprache hilfreich. Die eigene Beobachtung des sprachlichen Handelns der Schülerinnen und Schüler kann so auf ‚informelle‘ Weise oder mit Hilfe strukturierender Beobachtungsbögen mit empirisch abgesicherten Modellen zur Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten in Beziehung gesetzt werden. So weiß man z. B. aus wissenschaftlichen Studien, dass sich die Aneignung grammatischer Mittel des Deutschen im Zweitspracherwerb in bestimmten Stufen vollzieht. Somit werden Aussagen möglich wie: ‚Beherrscht das Prinzip der Satzklammer sicher, realisiert aber die Verbletzstellung in Nebensätzen nur in Ansätzen‘. Von den 5 Phasen der entsprechenden Erwerbssequenz (siehe unten) befindet sich diese Schülerin/dieser Schüler zwischen den Phasen 3 und 4, so dass Lerngelegenheiten geschaffen werden können, die den Sprung auf die nächste Stufe erleichtern. Die beiden im Folgenden vorgestellten Möglichkeiten zur Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten verfügen beide über eine kriteriale Bezugsnorm.

Sprachbeobachtung anhand von Erwerbssequenzen

Unter einer Erwerbssequenz wird eine vergleichsweise feste Phasenabfolge der Entwicklung in bestimmten grammatischen Teilbereichen verstanden. Diese Phasen werden von nahezu allen Zweitsprachlernenden in chronologischer Reihenfolge durchlaufen, wobei Phasen nor-

malerweise nicht übersprungen werden. In Studien der Spracherwerbsforschung konnten solche Abfolgen von Entwicklungsstufen z. B. für die Bereiche Satzstellung, Objektkasus, Verbalmorphologie oder die Negation herausgearbeitet werden (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009). Im Rahmen gezielter Sprachproben oder durch die allgemeine Beobachtung des sprachlichen Handelns von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, können Erwerbssequenzen als kriteriale Bezugsnorm einer an Förderung orientierten Diagnostik einzelsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen dienen. An dieser Stelle soll die Entwicklung der Syntax im Deutschen betrachtet werden, mit der die Entwicklungslinie beschrieben wird, auf der die wesentlichen Prinzipien der Satzstellung im Deutschen erworben wird (vgl. Diehl et. al. 2000). Zunächst sollen jedoch 3 zentrale grammatische Prinzipien des Deutschen thematisiert werden. So steht im Deutschen das Verb bzw. das Prädikat in Aussagesätzen immer an der zweiten Position im Satz. Während z. B. im Englischen das Prinzip ‚Subjekt > Prädikat > Objekt‘ gilt und daher nur an der Satzstellung festzumachen ist, welches Satzglied Subjekt und welches Objekt ist, ist es im Deutschen aufgrund seiner Kasusmarkierungen durch Artikel (der, des, dem, den etc.) möglich, die Positionen im Satz zu tauschen, wobei das Verb immer an der zweiten Stelle verbleibt. Betrachten Sie dazu die folgenden Beispiele.

Ich (Subjekt) **lerne** (Prädikat) *nächstes Jahr* (Ergänzung) *Deutsch* (Objekt).

Deutsch (Objekt) **lerne** (Prädikat) *ich* (Subjekt) *nächstes Jahr* (Ergänzung).

Nächstes Jahr (Ergänzung) **lerne** (Prädikat) *ich* (Subjekt) *Deutsch* (Objekt).

Alle drei Äußerungen entsprechen den gegenwärtig für die deutsche Sprache geltenden Regeln. Nicht jedoch das folgende Beispiel, in welchem das Prinzip der Verbzweitstellung verletzt wird:

Nächstes Jahr ich lerne Deutsch.

Vielleicht ist es Ihnen noch nie aufgefallen, aber in abhängigen Nebensätzen steht das Verb bzw. Prädikat bemerkenswerterweise nicht an der zweiten, sondern an letzter Position im Satz. Nebensätze werden immer mit einer ‚subordinierenden‘ Konjunktion als Satzverbindendes Mittel (als, wo, bis, weil etc.) eingeleitet:

Ich (Subjekt) *lerne* (Prädikat) *nächstes Jahr* (Ergänzung) *Deutsch* (Objekt), **obwohl** (nebensatzeinleitende Konjunktion) *es* (Subjekt) *keine einfache Sprache* (Objekt) **ist** (Prädikat).

In der folgenden Äußerung wird das Prinzip der Verbletzstellung im Nebensatz verletzt:

Ich lerne nächstes Jahr Deutsch, obwohl es ist keine einfache Sprache.

Ein weiteres wichtiges typologisches Merkmal der deutschen Grammatik, welches durch Zweitsprachlernende angeeignet werden muss, ist das Prinzip der Satzklammer. Dieses Prinzip greift bei zweiteiligen Prädikaten, also dann, wenn eine Äußerung bzw. ein Teilsatz über zwei verbale Komponenten verfügt. Konkret sind dies die grammatischen Konstruktionen ‚Modalverb¹ mit Infinitiv‘, ‚Trennbares Verb² und ‚Hilfsverb und Vollverb³. Betrachten Sie

1 Modalverben: können, sollen, müssen, wollen, möchten.

2 Bei einigen Verben im Deutschen wird das Präfix im Satz abgetrennt, wie etwa bei **an**rufen, **ab**sagen, **um**schalten. Aber nicht bei allen Verben mit Präfix wird dieses abgetrennt: **er**mitteln, **be**schreiben, **ent**scheiden.

dazu die folgenden Beispiele, in denen die verbalen Bestandteile der Äußerung jeweils das Objekt und/oder Subjekt und/oder eine adverbiale Bestimmung ‚einrahmen‘.

Modalverb mit *Infinitiv*: *Ich **will** nächstes Jahr Deutsch **lernen***. Und nicht: *Ich **will lernen** nächstes Jahr Deutsch*.

Trennbares Verb: *Ich reise morgen **ab***. Und nicht: *Ich **abreise** morgen*.

Hilfsverb und Vollverb: *Ich **werde** nächstes Jahr Deutsch **lernen***. Und nicht: *Ich **werde lernen** nächstes Jahr Deutsch*.

Die hier vorgestellten Prinzipien werden von Zweitsprachlernenden in der folgenden Reihenfolge erworben:

Phase 1: Subjekt + Verb (+ Objekt/Ergänzung)

In dieser Phase werden von Zweitsprachlernenden einfache Äußerungen realisiert, die aus der Verknüpfung eines Subjekts mit einem Verb/Prädikat besteht sowie möglicherweise zusätzlich einem Objekt bzw. einer Ergänzung.

- *Ich* (Subjekt) *arbeite* (Verb).
- *Ich* (Subjekt) *arbeite* (Verb) *nachts* (Ergänzung).

Phase 2: W-Fragen und Entscheidungsfragen

In dieser Phase gelingt es Zweitsprachlernenden, das Satzbaumuster für Fragen zu realisieren. Bei Entscheidungsfragen, die nur mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ beantwortet werden können, steht das Verb im Deutschen an der ersten Position im Satz.

- *Arbeitest* (Verb) *Du* (Subjekt)?

Bei W-Fragen steht dagegen das Fragepronomen an der ersten Stelle und das Verb wie im Aussagesatz an der zweiten.

- *Wo* (Fragepronomen) *arbeitest* (Verb) *Du* (Subjekt)?

Phase 3: Satzklammer

In dieser Phase wird das oben erläuterte Prinzip der Satzklammer entsprechend der Konvention realisiert.

- Trennbares Verb: *Ich **gehe** heute Abend **aus***.
- Modalverb mit Infinitiv: *Ich **möchte** heute Abend **ausgehen***.
- Hilfsverb + Vollverb: *Ich **werde** heute Abend **ausgehen***.

Phase 4: Verbletzstellung im Nebensatz

In dieser Phase finden sich zusätzlich zu den schon besprochenen Phänomenen sprachliche Formen, in denen das Verb in abhängigen Nebensätzen an der letzten Position realisiert wird:

- *Ich **gehe** heute Abend **aus**, weil es ein gutes Konzert **gibt***.

Phase 5: Inversion

In dieser letzten Phase der Erwerbssequenz zum Satzbau des Deutschen wird das Prinzip der Verbzweitstellung durchgehend realisiert, also auch dann, wenn das Subjekt nicht an der ersten Position steht. An der ersten Position finden sich dann ‚freie‘ Ergänzungen oder

3 Hilfsverben sind z. B. ‚haben‘ und ‚sein‘ bei der Bildung des Perfekt oder ‚werden‘ bei der Bildung des Futur I.

Akkusativ- oder Dativobjekte, die vom Verb abhängen.

- Freie Ergänzung: *Heute* (freie Ergänzung) *erledige* (Verb) *ich* (Subjekt) *meine Steuererklärung* (Objekt).
- Akkusativ-Objekt: *Meine Steuererklärung* (Objekt) *erledige* (Verb) *ich* (Subjekt) *heute* (freie Ergänzung).
- Dativ-Objekt: *Ihm* (Dativ-Objekt) *schenke* (Verb) *ich* (Subjekt) *ein Buch* (Akkusativ-Objekt).

Nun ein kleines Beispiel zur Anwendung der Erwerbssequenz als Hilfsmittel zur systematischen Sprachbeobachtung. Im naturwissenschaftlichen Unterricht einer siebten Klasse an einer Gesamtschule schreibt ein Schüler den folgenden Text zum Thema ‚Treibhauseffekt‘, die erwartete Sprachhandlung ist das ‚Erklären‘. Als Grundlage für die schriftliche Textproduktion wurde eine grafische Abbildung zum Wirkprinzip des Treibhauseffekts zur Verfügung gestellt.

Es macht viel dampf und es wird in der Erde drin bleiben, könnte auch sein das des Temperatur von der Erde steig weil, die Strahlen und die Wärme von der Sonne ins Erde rein geht und nicht mehr raus kann. Es wird viele Co2 an der Ozonschicht bleiben, so lange bist das Temperatur steigt. Und des gleiche ist es bei Firmen. Es schadet glaub ich auch die Luft und die Natur und andere Lebewesen.

Wenn wir die satzförmigen Äußerungen dieses Textes den oben beschriebenen Entwicklungsstufen zuordnen, ergibt sich das folgende Bild:

Phase 1: Subjekt + Verb (+ Objekt/Ergänzung)

- *Es **macht** viel dampf; des gleiche **ist** es bei Firmen; Es **schadet** [...] auch die Luft und die Natur und andere Lebewesen.*

Phase 2: W-Fragen und Entscheidungsfragen

- /

Phase 3: Satzklammer

- *es **wird** in der Erde drin **bleiben**; [Es] **könnte** auch **sein**; Es **wird** viele Co2 an der Ozonschicht **bleiben***

Phase 4: Verbletzstellung im Nebensatz

- *das des Temperatur von der Erde **steig**; weil, die Strahlen und die Wärme von der Sonne ins Erde **rein geht** und nicht mehr **raus kann**.; bist das Temperatur **steigt***

Phase 5: Inversion

- /

Somit ergibt sich das folgende Bild: Der Schüler erreicht die zweithöchste Stufe, indem gleich mehrfach die Verbletzstellung im Nebensatz korrekt realisiert wird. Auch wenn in anderen grammatischen Teilbereichen Abweichungen vorliegen (z. B. Genusfehler bei korrektem Kasus: ‚ins Erde rein geht‘), wird deutlich, dass die Kerngrammatik des Deutschen auf einem fortgeschrittenen Niveau beherrscht wird. In diesem Text finden sich keine Hinweise auf die Phase 5 (Inversion). Wenn sich dies anhand anderer schriftlicher Texte und mündlicher Äußerungen bestätigt, stellt die Fähigkeit, die Inversion korrekt zu realisieren, die Zone der nächsten Entwicklung dar. Für die Sprachförderung bedeutet dies, dass nun in alltäglichen Unterrichtskontexten systematisch sprachliche Hilfen bereitgestellt werden sollten, die es

dem Schüler ermöglichen, sich das grammatische Prinzip der Inversion anzueignen. Mit dieser punktuellen Beobachtung ist jedoch nur ein kleiner Ausschnitt der sprachlichen Fähigkeiten des Schülers auf Satzebene erfasst. Vertiefende Beobachtungen, die hier allerdings nicht ausgeführt werden können, betreffen die Wortebene (Wortwahl und morphologische Formen) und die Textebene (Referenzfortsetzung und Erzeugung globaler Kohärenz). Diese Ebenen werden zumindest teilweise mit dem im Folgenden vorgestellten Beobachtungsbogen erfasst.

Sprachbeobachtung anhand der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

Bei den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ handelt es sich um ein frei verfügbares Beobachtungsverfahren, welches von Marion Döll und Hans H. Reich für das Sächsische Bildungsinstitut entwickelt wurde. ‚Beobachtungsverfahren‘ heißt, dass Sie Ihre alltäglichen Beobachtungen zum sprachlichen Handeln der Schülerinnen und Schüler mit diesen Verfahren differenzieren und systematisieren können. Konkret geschieht dies zu 27 unterschiedlichen Aneignungsprozessen aus 7 Kompetenzbereichen, so dass sich ein wesentliches differenzierteres Gesamtbild ergibt, als es mit einer Einzelbeobachtung zum Satzbau, wie oben geschehen, möglich ist. Die mit den Aneignungsprozessen verbundenen Skalen, auf denen Sie Ihre Einschätzung vornehmen, umfassen sowohl einzelsprachliche Fähigkeiten im Deutschen als auch die ‚allgemeinere‘ Textkompetenz. Es liegt jeweils eine Version für die Primarstufe und die Sekundarstufe vor. Zunächst werden die den Skalen übergeordneten Sprachbereiche, jeweils mit einem Aneignungsprozess als Beispiel, aufgeführt:

- Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit
z. B. Skala ‚Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen‘
- Wortschatz
z. B. Skala ‚Fachwortschatz‘
- Aussprache
z. B. Skala ‚Deutlichkeit‘
- Lesen
z. B. Skala ‚Techniken und Strategien der Texterschließung‘
- Schreiben
z. B. Skala ‚Textproduktion‘
- Grammatik – mündlich und schriftlich
z. B. Skala ‚Präpositionen‘
- Persönlichkeitsmerkmale
z. B. Skala ‚Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte‘

Die vierstufigen Skalen sind dabei derart konstruiert, dass sie einen Entwicklungsverlauf abbilden, wobei die vierte Stufe dem am Ende der vierten/neunten Jahrgangstufe zu erwartenden Kompetenzen entsprechen. Somit handelt es sich auch hier um eine kriteriale Bezugsnorm, mit welcher sich die aktuelle und nächste Zone der Entwicklung mit Blick auf Förderansätze ermitteln lässt. Eine Besonderheit des Verfahrens sind die ‚Zwischenstufen‘. Sofern sich das beobachtete sprachliche Handeln nicht eindeutig einer Stufe zuordnen lässt,

kann die jeweilige Zwischenstufe gewählt werden. Gerade diese Information ist als wertvoll zu erachten, da sich ‚zwischen den Stufen‘ besonders entwicklungs-dynamische Bereiche bemerkbar machen. Zusammengefasst kann Ihnen dieses Verfahren dabei helfen, Förderungsansätze zu identifizieren, Entwicklungsverläufe zu dokumentieren und sich fallbezogen mit Kolleginnen und Kollegen, auch außerhalb Ihrer Bildungsinstitution, zu verständigen. Eine ausführliche Darstellung sämtlicher Skalen würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen, daher soll exemplarisch ein Aneignungsprozess betrachtet und auf obiges Textbeispiel bezogen werden.

Im Sprachbereich ‚Schreiben‘ lauten die Deskriptoren der Stufen I-IV im Aneignungsprozess ‚Textproduktion‘ wie folgt (Sächsisches Bildungsinstitut: 26):

Stufe I: Der Schüler kann **einfache Texte geringen Umfangs** verfassen bzw. reproduzieren (z. B. Nacherzählungen).

Stufe II: Der Schüler kann **einfache verständliche Texte** zu einem Thema verfassen.

Stufe III: Der Schüler kann **verständliche, strukturierte Texte** verfassen, die die Darlegung von Zusammenhängen oder zeitlichen Abläufen verlangen.

Stufe IV: Der Schüler kann verständliche schwierige Texte verfassen, die die Darlegung komplexer Zusammenhänge verlangen. Er kann z.B. Instruktionen schreiben, in Schriftform Stellung nehmen oder Schlüsse ziehen.

Wenn wir diese Stufen auf den Text zum Treibhauseffekt beziehen, lässt sich das schriftsprachliche Handeln des Schülers auf den Übergang von Stufe II zu Stufe III verorten. Der Text ist zwar nicht durchgehend, aber in Ansätzen strukturiert. Für eine durchgehende Verständlichkeit fehlt vor allem das strukturierende Merkmal eines einführenden Abschnittes, jedoch werden auf der lokalen Ebene (d.h. zwischen benachbarten Sätzen) (komplexe) Zusammenhänge sprachlich codiert. Dies wird an der Verwendung von Konnektoren deutlich. So werden mit den Konnektoren ‚weil‘ und ‚solange bis‘ kausale und temporale Zusammenhänge zum Ausdruck gebracht. Dieser Schüler würde also von sprachlichen Hilfen bzw. Scaffolds profitieren, die sich auf die globalstrukturelle Gliederung des Textes beziehen. Dazu müssen sich Lehrerinnen und Lehrer zunächst einmal darüber im Klaren sein, was sie von Schülerinnen und Schülern erwarten, wenn diese im Medium des Schriftlichen erklären. Dies kann z. B. die Gliederung des Textes entlang der folgenden drei Punkte sein:

- Allgemeine Einführung des zu erklärenden Phänomens (Dieser Punkt fehlt im vorliegenden Text.)
- Sequenzielle Verbalisierung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen (Dies wird im vorliegenden Text in Ansätzen geleistet.)
- Abschließende und zusammenfassende Bemerkung (Wird im vorliegenden Text in Ansätzen und aus subjektiver, nicht objektiver Perspektive geleistet.)

Eine solche ‚Standardlösung‘ sollte also im Unterricht explizit vermittelt werden. Das betrifft die Globalstruktur, die z. B. gut mit Lernplakaten für alle und immer sichtbar im Klassenraum platziert werden kann, und die erforderlichen einzelsprachlichen Mittel. Letztere bestehen beim Erklären unter anderem in Konnektoren, die Ursache-Wirkungszusammenhänge markieren. Je nach Bedarf können diese Mittel für Schülerinnen und Schüler, die sie benötigen, z. B. in der Aufgabenstellung zur Verfügung gestellt werden.

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag hat den Zweck, Lehrerinnen und Lehrer für die Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik bei einsprachigen und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu sensibilisieren. Dabei wurde herausgearbeitet, dass für eine individuelle Förderung im Rahmen des sprachsensiblen Fachunterrichts und des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache in Lerngruppen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche diagnostische Verfahrensweisen mit einer kriterialen Bezugsnorm zielführend sind. Von solchen Verfahrensweisen wurden exemplarisch zwei anhand eines Schülertextes aus einer siebten Klasse vorgestellt. Weitere Informationen zu Erwerbssequenzen des Deutschen als Zweitsprache finden Sie in der folgenden Einführung:

Kniffka, G., & Siebert-Ott, G. (2009). Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache sind kostenfrei beziehbar über den folgenden Link: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477>

Literatur

Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra (2000): Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen.

García, Ofelia (2009): Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden (MA).

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 2., durchgesehene Auflage, Paderborn/München/Wien/Zürich.

Shohamy, Elana (2011): „Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies“. In: Modern Language Journal, 95 (3), S. 418-429.

Sächsisches Bildungsinstitut (ohne Jahr): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache. URL: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477> [Abruf: 08.08.2016].

13. Eva Gahl: Leistungsbewertung und Individualisierung im Unterricht mit heterogenen BAF-Klassen¹

Der jeweils letzte DemeK-Ganztag der Gemeinsamen Unterstützungsangebote für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen an QuisS-Schulen ist der Frage nach Möglichkeiten des individuellen und differenzierten Lernens gewidmet. Dabei erproben die Teilnehmenden selbst eine recht komplexe Methode des Kooperativen Lernens, die Lerntheke, von der unter anderem in nachfolgendem Text die Rede sein wird, um vielfältige methodische wie inhaltliche Anregungen zunächst selbst auszuprobieren und dann für den eigenen Unterricht fruchtbar zu machen. Die Idee, Lerntheken in Vorbereitungsklassen einzusetzen, verdanken wir Eva Gahl, die in Bayern neu zugewanderte Jugendliche an einer Berufsschule mit Ziel einer gleichzeitigen sprachlichen wie berufsvorbereitenden Qualifizierung unterrichtet.

Die starke Zunahme von sog. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern ins deutsche Bildungssystem stellt die gesamte Bildungslandschaft vor neue Anforderungen, die von den einzelnen Bundesländern in unterschiedlichem Maße angenommen werden. Unabhängig davon, durch welche Maßnahmen versucht wird, neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ins Bildungssystem zu integrieren, sehen sich Lehrkräfte in der Praxis jedoch stets mit ähnlichen Schwierigkeiten konfrontiert:

- Die extreme Heterogenität in den Klassen macht eine herkömmliche Leistungsbeurteilung durch normierte Testverfahren oder Klassenarbeiten äußerst schwierig.
- Die unterschiedlichen Lernbiographien sowie auch die verschiedenen Erwartungen an die Schule seitens der Schülerinnen und Schüler bzw. deren Familien fordern den Einsatz von Unterrichtsformen, die es erlauben, unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen innerhalb kürzester Zeit in die Regelschule integriert bzw. zur Ausbildungsreife gebracht werden und benötigen dafür ein gefestigtes Repertoire an schulischen Kompetenzen, das sie häufig aber nicht von zu Hause mitbringen.

Der vorliegende Text beschäftigt sich mit dem Einsatz kompetenzorientierter, sowohl kooperativer als auch individualisierender Beurteilungs- und Unterrichtsformen, die eine differenzierende pädagogische Diagnostik erlauben. Er basiert auf Erfahrungen, die bei der Arbeit mit jungen Flüchtlingen an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung in München gemacht wurden.

Leistungsbewertung bei extremer Heterogenität

Obwohl derzeit damit begonnen wird, Klassen für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger an verschiedenen Schultypen zu etablieren, werden – zumindest in Bayern – die meisten jugendlichen Neuzuwanderinnen und Neuzuwanderer in Übergangsklassen an Mittelschulen bzw. in Berufsvorbereitungsklassen an Berufsschulen vermittelt. Normaler-

¹ BAF-Klassen sind Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerberinnen und Asylbewerber sowie Flüchtlinge. In Bayern unterliegen junge Flüchtlinge ohne anerkannten Schulabschluss der Berufsschulpflicht, wenn sie zwischen 16 und 21 Jahre alt sind und damit aus Altersgründen nicht mehr in die Übergangsklassen der Mittelschulen eingestuft werden können. In Ausnahmefällen werden in diese Klassen Schülerinnen und Schüler bis 25 Jahre aufgenommen.

weise erfolgt die Einstufung in eine Klasse nach den vorliegenden Deutschkenntnissen. Dadurch soll eine möglichst geringe Heterogenität hergestellt werden. Aufgrund mangelnder Differenzierungsmöglichkeiten durch die meist kleine Anzahl der zur Verfügung stehenden Klassen kann diesem Wunsch allerdings nur selten entsprochen werden. Wir haben es also mit Klassen zu tun, in denen Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher nationaler und sozialer Herkunft, unterschiedlicher Lern- und Lebensbiographien und auch unterschiedlicher Zielsetzungen unterrichtet werden. Im Klartext heißt das, dass Schülerinnen und Schüler, die noch nie eine Schule besucht haben, die gleiche Klasse besuchen wie Schülerinnen und Schüler, die bereits über vielfältige schulische Lernerfahrungen verfügen, aber erst seit kurzem in Deutschland sind.

Es liegt auf der Hand, dass die jeweils erzielten Lernfortschritte eng mit der Lernbiographie der Schülerin/des Schülers zusammenhängen. Wenn man sich diese Tatsache vor Augen führt, gelangt man schnell zu der Einsicht, dass die Leistungsbeurteilung in solchen Klassen wesentlich differenzierter erfolgen muss, als in weitgehend „homogenen“ Klassen.² Den Lernfortschritt funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten mit dem Lernfortschritt schulerfahrener Schülerinnen und Schüler zu vergleichen, scheint weder aussagekräftig noch gerecht, wenn für alle mit gleichen Tests gearbeitet wird. Die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität verlieren also in extrem heterogenen Klassen in gewisser Weise an Bedeutung, sobald die Beurteilung nicht der Einstufung und damit der Lernstandsfeststellung, sondern der Bewertung der Lernentwicklung dienen soll. Wenn wir uns daran erinnern, dass eine Forderung der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern die schnellstmögliche Integration in unser Bildungssystem bzw. in den Arbeitsmarkt ist, müssen wir diese Form der Schülerinnen- und Schülerbewertung allerdings in den Vordergrund stellen. Denn die Grundvoraussetzung für gelingende Integration ist die Fähigkeit, das eigene Lernen zu reflektieren und zu steuern. Nur eine selbstständige Lernerin/ein selbstständiger Lerner wird innerhalb kurzer Zeit den Sprung schaffen, der von ihr/ihm erwartet wird. Aus diesem Grunde und auch der Tatsache Rechnung tragend, dass bislang keine passgenauen Testverfahren für jugendliche Seiteneinsteigende nichtdeutscher Muttersprache vorliegen³, bietet es sich an, verstärkt auf Beobachtungsverfahren und Profilanalysen^{4/5} zurückzugreifen, die eine individualisierte, prozessorientierte Leistungsbewer-

2 Von wirklich homogenen Klassen kann heutzutage wohl nirgends mehr ausgegangen werden. Trotzdem erscheint eine Klasse mit Schülerinnen und Schülern, die ihre Schulzeit in Regelklassen des deutschen Schulsystems durchlaufen haben, aus Sicht von Lehrkräften, die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger unterrichten, mehr oder weniger homogen.

3 Trotz verstärkter Bemühungen um Testverfahren zur Sprachstandserfassung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern, liegen m.W. derzeit keine geeigneten Formate für jugendliche Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger vor. Die existierenden Tests richten sich größtenteils an Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer mit Migrationshintergrund oder an Kinder im Vor- und Grundschulalter und berücksichtigen die besonderen Lebensumstände und Lernvoraussetzungen von Seiteneinsteigenden nur ungenügend. Interessant ist in diesem Zusammenhang das Projekt FISA um Stefan Jeuk, das sich aber auch nur an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I richtet; vgl. hierzu Jeuk (Hg.) 2015.

4 Vgl. hierzu die Spracherwerbsstufen nach Grießhaber (2010: 119ff.), Grießhaber/Heilmann (2012) oder Diehl et. al. (2000), die eine Aussage darüber ermöglichen, auf welcher Spracherwerbsstufe

tung ermöglichen, um daraus das weitere pädagogische Vorgehen zu planen. Die Forderung nach individueller Förderplanung sowie wiederholter pädagogischer Diagnose der Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte schlägt sich auch zunehmend in den Bildungsplänen der Länder nieder.⁶ Durch eine wertschätzende Beobachtung der Qualitäten und eingehende Fehleranalyse erhält man Hinweise darauf, auf welcher Erwerbsstufe die einzelnen Schülerinnen und Schüler sich gerade befinden und welche Förderung sie benötigen, um die nächste Stufe zu erreichen.⁷ Beurteilungsmodelle, die sich mehr an der Reformpädagogik orientieren und die Lernentwicklung und Lernendenautonomie in den Vordergrund stellen, scheinen hierfür besonders geeignet.⁸

- Sowohl die Prozessorientierung als auch die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Bewertung der entstandenen Produkte führen zu größerer Lernendenautonomie, höherer Frustrationstoleranz und mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess.
- Die Prozessbegleitung durch die Lehrkraft ermöglicht immer wieder kleinere, zeitnahe Feedbackgespräche, bei denen nächste Schritte geplant und realistische Ziele gesetzt werden können.
- Die regelmäßige Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun im Gespräch ermöglicht außerdem das In-den-Vordergrund-Stellen der sozialen Komponente des Lernens. Im Gespräch mit Schülerinnen und Schülern kann die Lehrkraft deren Anerkennungsbedürfnissen entgegenkommen. Eine Stresssituation, wie sie für gewöhnlich während Klassen-tests entsteht, kommt erst gar nicht auf.
- Die Auseinandersetzung mit komplexen Aufgaben erfordert hohe Methodenkompetenz, wie sie auch später im Berufsleben erforderlich ist. Schülerinnen und Schüler können hierbei oft gut an vorhandene biografische Ressourcen anknüpfen.
- Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf können auch kleine Lernfortschritte aufgezeigt werden. Bei der Bewertung kann der Fokus leichter auf Qualitäten gelegt werden, indem man zum Beispiel mündliche Arbeitsergebnisse stärker gewichtet. Durch die fehleranalytische Bewertung lassen sich gut nächste Lernziele herausarbeiten.

Lernen lernen

Nur wenige Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger verfügen anfangs über Techniken des selbstständigen oder selbstorganisierten schulischen Lernens. Schülerinnen und Schüler ohne oder mit sehr wenig schulischer Erfahrung haben sich im seltensten Fall Gedanken

eine Schülerin/ein Schüler sich gerade befindet und wie man sie/ihn weiterhin am effektivsten fördert.

5 Zur Bedeutung von regelmäßigen Sprachstandsanalysen auch für die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht vgl. Lengyel/Roth 2012: 123f.

6 Vgl. hierzu beispielsweise den Bildungsplan für die Haupt- und Werkrealschule des Landes Baden-Württemberg (2012), den Lehrplan Deutsch als Zweitsprache des Landes Bayern (2001) oder die Leitvorstellungen zu einer Lernkultur individuelle Förderung des Landes Nordrhein-Westfalen.

7 Grießhaber schlägt zur Identifizierung der Zone der nächsten Entwicklung konkrete Förderhorizonte vor (Grießhaber/Heilmann 2012: 57).

8 Für eine Gegenüberstellung traditioneller und reformorientierter Bewertungsmodelle vgl. Winter 2014: 31.

darüber gemacht, wie sie bisher gelernt haben. Man sollte sie gerade deshalb immer wieder dazu anregen, über ihr eigenes Lernen nachzudenken. Häufig werden Techniken wie Beobachtung, Imitation, Versuch und Irrtum, Üben und Wiederholen genannt werden – Techniken, die natürlich auch im schulischen Lernen von großem Nutzen sind. Schülerinnen und Schüler mit wenig schulischer Lernerfahrung lassen sich in der Regel gern auf eher selbstgesteuerte Lernmethoden ein. Sie sind es gewöhnt, selbstständig zu lernen, wenn auch in anderem Kontext. Probleme gibt es häufiger bei Schülerinnen und Schülern, die aus rigiden Schulsystemen kommen, bei denen Auswendiglernen im Vordergrund stand. Sie erwarten eine strenge Lehrkraft, die genaueste Vorgaben macht. Problemlösendes Denken, Lernen durch Fehler oder in einem Team sind für sie neu und werden deshalb schnell sehr kritisch hinterfragt. Offene Lernformen wie Lernzirkel, Stationentraining oder Lernateliers als Voraussetzung für prozessorientierte Schülerinnen- und Schülerbeurteilung müssen deshalb zunächst behutsam eingeführt werden. In keinem Fall sollte aber mit dem Hinweis, dass Schülerinnen und Schüler diese Methoden ablehnen, darauf verzichtet werden. Gerade im Hinblick auf die Umsetzung eines möglichst binnendifferenzierten Unterrichts, der den Anforderungen der heterogenen Schülerinnen- und Schülerschaft gerecht wird, sind sie unverzichtbar.⁹

Pressley et al. (1989) haben in einer Studie Kriterien effektiven Lernverhaltens erfolgreicher Lernerinnen und Lerner identifiziert. Dabei werden folgende Merkmale genannt:

- Sie sind reflexiv.
- Sie verfügen über ein planvolles Lernverhalten.
- Sie setzen effiziente Lernstrategien richtig ein.
- Sie wenden Lernstrategien zunehmend automatisch an.
- Sie überwachen ihre Lern- und Leistungsfortschritte permanent.
- Ihr Arbeitsgedächtnis hat eine hohe funktionale Arbeitskapazität.
- Sie verfügen über umfangreiches Weltwissen.
- Sie sind davon überzeugt, dass sie sich laufend weiter verbessern können, und vertrauen ihrer Lernfähigkeit.
- Sie setzen sich stets neue Ziele.

Die genannten Kriterien zeigen, wie sehr kognitive und motivationale Faktoren im Lernprozess miteinander verschränkt sind. Es lohnt sich also, den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, warum bestimmte Arbeitsformen von ihnen verlangt werden und wie erfolgreiches Lernen funktioniert – nämlich, wenn wir die Liste oben übersetzen, aus freiem Antrieb, angstfrei, mit einer gehörigen Portion Neugier und Durchhaltevermögen, mit Überprüfung der Fortschritte sowie Techniken der Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung. Das Lernen soll sowohl in der Klasse als auch während Vieraugengesprächen, wie zum Beispiel den Lern-Entwicklungsgesprächen, thematisiert werden. Wenn die Schülerinnen und Schüler verstanden haben, dass erfolgreiches Lernen sich dadurch auszeichnet, dass die Lernenden langfristig in die Lage versetzt werden, nach dem Lernprozess selbstständig und angemessen zu agieren, und dass Lernerfolg nicht bedeutet, dass man statische

9 Zur Bedeutung des Methodentrainings s. a. Klippert 2012: 191f.

Wiederholungen der immer selben Aufgaben vornehmen kann, werden sie mehrheitlich daran interessiert sein, an ihrem Lernverhalten zu arbeiten.

Die wohl eher häufige Annahme der Schülerinnen und Schüler, dass in der Schule immer alle zum gleichen Zeitpunkt genau das Gleiche lernen müssen, sollte möglichst frühzeitig aus dem Weg geräumt werden. Die Heterogenität der Schülerinnen- und Schülerschaft in Vorbereitungsklassen erfordert – wie bereits erwähnt – eine starke Binnendifferenzierung. Das heißt aber auch, dass die Schülerinnen und Schüler sich zeitweise mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen beschäftigen werden. Damit nicht die eine Hälfte der Schülerinnen und Schüler sich langweilt, während die andere Hälfte bereits verlorengegangen ist, ist es unabdingbar, dass alle sich möglichst schnell an differenzierte Arbeitsweisen gewöhnen. Legen Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern gemeinsam Ziele fest, auf die sie in einem festgelegten Zeitraum hinarbeiten können. Zeigen Sie ihnen Techniken, wie sie selbst lernen und den Lernerfolg überprüfen können, und erklären Sie ihnen die Bedeutung verschiedener Lernstrategien. Lerntechniken, die uns selbstverständlich erscheinen, müssen häufig noch erklärt, eingeübt und wiederholt werden. Einfache Techniken des Vokabellernens, des Arbeitens mit Texten durch Visualisierung wichtiger Inhalte oder auch des häuslichen Lernens inklusive Prüfungsvorbereitung können nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden.

Für den Unterricht bedeutet das konkret, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst auch während der Schulstunden viel Zeit zum Wiederholen, Üben und Lernen benötigen. Kündigen Sie zum Beispiel einen Test für die nächste Woche an und geben Sie Ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht Zeit, sich darauf vorzubereiten. Beobachten Sie, wie gelernt wird, und geben Sie Tipps zu Lernstrategien. Erweitern Sie auf diese Weise behutsam das Repertoire an Lerntechniken in der Klasse.

Eine weitere Möglichkeit ist es, nach einer Einheit Material zur Wiederholung und Festigung bereitzustellen, das verschiedene Lernstrategien vorstellt. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten das vorbereitete Material am besten in Teamarbeit oder Kleingruppen. Sie können dabei auch ihre Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen, indem sie sich gegenseitig unterstützen und dabei das Prinzip „Unterrichtssprache Deutsch“ durchbrechen. Danach kann darüber gesprochen werden, was gut oder weniger gut geklappt hat, welche Methode Spaß gemacht hat, welche effektiv erschien usw. Es wird sich schnell die Erkenntnis einstellen, dass es verschiedene Lerntypen, aber auch verschiedene Anforderungen an das Lernen gibt. Je mehr die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf ihrem eigenen Lernprozess liegt, desto häufiger kann man sie dazu anleiten, selbstorganisiert zu arbeiten und sich selbst Lernziele zu setzen.

Um „Lernen lernen“ erfolgreich zu vermitteln und damit die Voraussetzung für eine pädagogische Diagnostik zu schaffen, sollte man sich im Vorfeld selbst mit den verschiedenen Klassen von Lernstrategien vertraut gemacht haben. Friedrich und Mandl (1997) unterscheiden zwischen:

- Informationsverarbeitungsstrategien
- Kontrollstrategien und
- Stützstrategien.

Zu den Informationsverarbeitungsstrategien zählen alle Techniken des Auswendiglernens, der Herstellung von Verknüpfungen mit bereits vorhandenem Wissen, des Reorganisierens von Wissen oder des kritischen Hinterfragens von Lerninhalten.

Die Kontrollstrategien oder auch metakognitiven Strategien sind diejenigen Strategien, die man benötigt, um sein Lernen selbst zu organisieren. Es geht hier darum, Lernschritte festzulegen, den Lernprozess selbstständig zu überwachen, zu bewerten und gegebenenfalls zu korrigieren.

Die Stützstrategien sind alle Strategien, die den Lernenden helfen, sich bewusst auf das Lernen zu konzentrieren. Genannt werden muss hier die Aufmerksamkeitssteuerung, die Gestaltung des Arbeitsplatzes, das Zeitmanagement oder das Bereitstellen entsprechender Arbeitsmittel. Vor allem für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf, zum Beispiel aufgrund einer Legasthenie, sind diese Strategien von großer Bedeutung. Die Verbesserung der Aufmerksamkeitssteuerung trägt gerade bei ihnen erheblich zur Fehlerminimierung bei.

Der effektive Einsatz von Lernstrategien ist sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis schulischen Lernens. Während viele der genannten Strategien innerhalb der Regelbeschulung häufig unbewusst erworben werden, müssen sie während der nur zweijährigen Flüchtlingsbeschulung mit Nachdruck eingeübt werden, um eine größtmögliche Lernendenautonomie zu gewährleisten. In dem Maße, in dem selbstgesteuertes Lernen als Ziel der Ausbildung angesehen wird, kommt Lehrkräften die Rolle zu, Lernstrategien aktiv zu vermitteln und so lange einzuüben, bis sie in die Routine der Schülerinnen und Schüler übergegangen sind. Denn wenn Lernstrategien nur deklarativ vermittelt werden, nimmt ihre Anwendung zu viel kognitive Kapazität ein. Die Qualität des eigentlichen Lernens wird also zunächst durch die Konzentration auf die Strategie verringert. Erst wenn der Strategieeinsatz prozeduralisiert wird und dadurch mehr oder weniger automatisch abläuft, erleichtert er die eigentlichen Lern- und Verstehensprozesse (vgl. den Elzen-Rump et al. 2008: 113).

Da sich neue Unterrichts- und Beurteilungsformen, die viel Raum zum Einüben von Lernstrategien bieten, für gewöhnlich nicht durchgehend im Schulalltag durchsetzen lassen, weil die Schulordnung zum Beispiel bestimmte Prüfungsformate verlangt, lohnt es sich, zumindest einen Teil der vorgeschriebenen Inhalte und Prüfungen prozessorientiert zu gestalten. Zumal auch an den Berufsschulen verstärkt handlungsorientierter Unterricht zum Beispiel anhand von Leittexten oder von Lernszenarien durchgeführt wird, sollte nichts dagegen sprechen, auch Prüfungen an diese Methoden anzupassen.

Individualisierung in der Praxis

Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, wie sich oben skizzierte Annahmen im Unterricht von extrem heterogenen Klassen umsetzen lassen. Vorgestellt wird eine Klasse von jungen, unbegleiteten Flüchtlingen mit geringen Deutschkenntnissen im ersten Jahr. Die Klasse wird von 19 Schülerinnen und Schülern aus neun verschiedenen Ländern besucht. Die jüngste Schülerin ist 16, der älteste Schüler 25 Jahre alt. Die Lernbiografien sind sehr unterschiedlich und reichen von Schülerinnen und Schülern, die keinen vorangehenden Schulbesuch vorweisen können, bis hin zu einem Schüler, der in seinem Heimatland eine Hochschulzugangsberechtigung erworben hat. Alle Schülerinnen und Schüler verfügten ursprünglich

über sehr geringe Deutschkenntnisse, nur sechs Schüler stammen aus Ländern, in denen das lateinische Schriftsystem verwendet wird. vier Schülerinnen und Schüler wurden erstmals in Deutschland alphabetisiert. Alle Schülerinnen und Schüler teilen neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache (nicht zwingend die Muttersprache) mit anderen Mitschülerinnen und Mitschülern und verfügen über vielfältige Ressourcen, die sie in ihrer Heimat bzw. auf der Flucht erworben haben.

Der Unterricht in dieser Klasse findet in Vollzeit statt, d.h. die Schülerinnen und Schüler haben wöchentlich 32 Unterrichtsstunden. Davon entfallen 10 UE auf Deutsch, 6 UE auf Mathematik, 4 UE auf Praxisunterricht und je 2 UE auf Ethik, GSE, Sport, DV, Berufsorientierung und ein Wahlpflichtfach, das jedes Halbjahr neu gewählt werden kann. Deutsch ist in jedem Fach Unterrichtsprinzip, das heißt, dass in jedem Fach großer Wert auf eine sprach-sensible Unterrichtsgestaltung gelegt wird.

Individualisierung und Differenzierung finden auf verschiedenen Ebenen statt – zunächst durch die Klasseneinteilung nach Sprachstand und eine weitere Differenzierung in Mathematik, die nicht im Klassenverband unterrichtet wird. Außerdem wird durch die Einführung der Wahlpflichtfächer individualisiert. Hier können alle Schülerinnen und Schüler aus derzeit zehn Angeboten je nach Neigung und Zielsetzung entscheiden, womit sie sich beschäftigen wollen. Das Angebot reicht von einer gezielten Schreib- und Leseförderung über künstlerische Fächer bis hin zu Fächern, die die spätere Ausbildungsaufnahme durch eine bereits fachsprachliche Förderung zum Beispiel in den Bereichen Medizin und Gastronomie erleichtern sollen. Des Weiteren nutzt die Schule externe Angebote, die zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler beitragen. Zu nennen wären ein schulinternes Nachhilfe-Angebot durch Ehrenamtliche, Mentorinnen- und Mentorenprogramme für Schülerinnen und Schüler, die außerhalb der Schule keine Betreuung haben, oder die Teilnahme am Projekt „SPRACHEN – KULTUREN – LEBEN – LERNEN“, einem Nachfolgeprojekt von „Schule für alle“, bei dem Studierende sog. Sprachbegleitkurse für je vier Schülerinnen und Schüler einer Klasse anbieten und diese dabei individuell fördern. Die Individualisierung im Unterricht wird ebenfalls dadurch erleichtert, dass die Schule über die Möglichkeit verfügt, Lehrerinnen- und Lehrerteamstunden regulär im Stundenplan zu verankern. Die Nennung obiger Faktoren erscheint an dieser Stelle wichtig, da sie erheblich dazu beitragen, das Unterrichtsgeschehen möglichst passgenau zu gestalten und Freiräume zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler intensiv gefördert, beobachtet und in ihrem Lernverhalten gestützt werden können.

Die Klasse B1.1, von der im Folgenden die Rede sein wird, profitiert wöchentlich von vier Lehrerinnen- und Lehrerteamstunden und zwei Stunden, in denen zusätzlich zwei Studierende Teile der Klasse übernehmen. In diesen beiden Stunden arbeitet die Klasse intensiv an der Lerntheke. Dabei werden unterschiedliche Materialien zur Verfügung gestellt, die von den Lernenden individuell oder in Kleingruppen bearbeitet werden. Das Angebot umfasst aktuelle Unterrichtsthemen, Einheiten zur Wiederholung, aber auch Angebote für Schülerinnen und Schüler, die dem Unterrichtsgeschehen vorgreifen möchten. Während dieser Stunden stehen den Lernenden sechs Computer zur Verfügung, an denen sie recherchieren oder computergestützt üben können. Ergänzt wird das Angebot durch verschiedene Sprachspiele, mathematische Spiele und ein Leseangebot. Obwohl die Lerntheke im Deutschunterricht angesiedelt ist, können die Schülerinnen und Schüler sich

auch mit anderen Inhalten beschäftigen, z.B. wenn sie sich auf Prüfungen vorbereiten wollen oder Stoff aus anderen Fächern vertiefen möchten. Alle Schülerinnen und Schüler können jederzeit Hilfe in Anspruch nehmen. Sie können selbst wählen, ob sie allein oder mit anderen zusammen lernen möchten, und sie dürfen alle Sprachen verwenden, die ihnen zur Verfügung stehen. Am Ende jeder Einheit muss die eigene Arbeit kurz dokumentiert und bewertet werden. Die Dokumentationsbögen können später für Lernentwicklungsgespräche herangezogen werden. Sie helfen den Schülerinnen und Schülern dabei, den eigenen Lernfortschritt zu erkennen, nachzuzeichnen und zu sehen, wie sie selbst gern und effektiv lernen.

Arbeit an der Lerntheke Name: _____

Datum	PC	AB	Spiel	Kartell	Lesen	Schreiben	Anderes	Beschreibung	😊	😐	😞	nochmal

Abb. 1: Dokumentationsbogen für die Arbeit an der Lerntheke

Die Lehrkräfte haben während der Arbeit an der Lerntheke die Aufgabe des Beratens und Beobachtens. Sie geben Hilfestellung bei der Bearbeitung von Aufgaben, sprechen Empfehlungen aus und geben direktes Feedback zum Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler. Sie können auch einzelne Arbeitsergebnisse mit Noten bewerten, wenn es von den Schülerinnen und Schülern individuell gewünscht wird. Voraussetzung dafür ist aber, dass die Arbeitsergebnisse weitgehend selbstständig erzielt wurden. Im Verlauf des Schuljahres wird die Lerntheke regelmäßig um den neu bearbeiteten Lernstoff ergänzt. Die Schülerinnen und Schüler können also jederzeit auch wiederholen, was sie am Anfang des Jahres gelernt haben.

Die Arbeit an der Lerntheke erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten und dabei zum Beispiel durch den Einsatz von Mehrsprachigkeit ihre Ressourcen zu nutzen. Sie gibt den Lernenden die Möglichkeit, verschiedene Lernmethoden auszuprobieren und zu bestimmen, was sie lernen wollen. Sie erleben, dass sie selbst Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen können, bekommen aber gleichzeitig die Unterstützung, die sie dafür anfänglich noch benötigen. Man wird feststellen, dass einige Schülerinnen und Schüler zuerst eher irritiert von dieser Form des Unterrichts sind. Sie erwarten, dass eine Lehrkraft für sie bestimmt, was sie lernen sollen. Möglicherweise werden auch Schülerinnen und Schüler in der Klasse sein, die es zunächst ablehnen, an der Lerntheke zu arbeiten. Für gewöhnlich stellt sich aber schnell ein angenehmes Arbeitsklima ein, sobald ein Großteil der Gruppe beginnt, selbstständig zu arbeiten.

Insgesamt sollte man darauf achten, dass gerade am Anfang wenig komplexe Aufgaben gegeben werden, die in einem überschaubaren Zeitrahmen gelöst werden können und die auch jeweils klar einem Aufgabentyp zugeordnet werden können. Mit komplexen Lernszenarien, die hohe Methodenkompetenz erfordern, sind die Klassen anfänglich überfordert.¹⁰ Für die Klasse B1.1 heißt das, dass im ersten Halbjahr Aufgaben zu den

¹⁰ Die Überforderung der Schülerinnen und Schüler durch die Aufgabenstellung führt erwartungsgemäß nicht zur Prozeduralisierung der Strategien, wie sie von den Elzen-Rump zur Erleichterung der Lern- und Verstehensprozesse angestrebt wird (vgl. den Elzen Rump et al. 2008: 113).

Kompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen, Grammatik und Wortschatz mehrheitlich getrennt bearbeitet werden oder ein anderes Fach gewählt wird.

Methodisch kann zwischen Computerarbeit, Bearbeitung von Arbeitsblättern, Lektüre, Spiel, Arbeit mit der Wörterkartei und freiem Schreiben gewählt werden. Die Komplexität und Verzahnung der Aufgaben nimmt im Verlauf des Schuljahres zu und sollte nach Möglichkeit auch regelmäßig mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert werden, um das Augenmerk auf die eigene Lernentwicklung zu lenken.



Wenn man mit einer Lerntheke im Unterricht mit lernungewohnten Schülerinnen und Schülern arbeitet, wird man häufig feststellen, dass viele Schülerinnen und Schüler am Anfang sehr unrealistische Einschätzungen der eigenen Lernleistung vornehmen. Die kritische Reflexion und Bewertung der eigenen Arbeit ist ein Prozess, der ebenfalls erst erworben werden muss. Manche Schülerinnen und Schüler wollen ausschließlich von der Lehrkraft bewertet werden. Sie trauen sich die eigene Einschätzung ihrer Leistung nicht zu. Andere geben sich durchgehend „Bestnoten“. Von der Option „nochmal“ auf dem Dokumentationsbogen wird anfänglich für gewöhnlich kaum Gebrauch gemacht. Um zu einer realistischen Einschätzung zu kommen, empfehlen sich kurze Lehrkraft-Schülerin-/Schüler-Gespräche mit regelmäßigem Feedback, das sich auf Teilleistungen bezieht und schnell von den Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden kann.

In diesem Kontext außerdem hilfreich ist die regelmäßige Bearbeitung von Lerntagebüchern durch die Schülerinnen und Schüler. Sie setzen sich dabei rückblickend über einen bestimmten Zeitraum hinweg mit ihren Lernerfolgen

☀️

Woche vom: 9.2.

So fühle ich mich:

Stimmung

Mo Di Mi Do Fr Sa/So

— Stimmung

Das habe ich in dieser Woche gelernt: Perlekt / Karte schreiben

Darauf bin ich stolz: 3 Tore im Fußball

Das hat mich geärgert: Kenneth / ich bin gelächert

Das hat mich motiviert: Sonnenschein

Das war besonders wichtig: Gedicht lesen

Das habe ich leider nicht geschafft: Mathe Hausaufgabe

Das nehme ich mir für nächste Woche vor: früher schlafen

Das sind meine wichtigsten Wörter für diese Woche: Valentinstag Schmetterling im Bauch

Eine gute Idee: Schokolade für Anna

Abb. 3: Lerntagebuch

allgemein, aber auch ihrem Wohlbefinden an der Schule auseinander. Zur Bearbeitung der Lerntagebücher kann zum Beispiel am Ende der Woche ein kleines Zeitfenster zur Verfügung gestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler rekapitulieren, was in der gesamten Woche gut oder schlecht gelaufen ist, was sie gelernt haben, wie ihre Stimmung war, wo es Probleme, aber auch Erfolgserlebnisse gegeben hat. Je nach Leistungsniveau können die Fragen dabei mehr oder weniger vorgegeben werden. Das Lerntagebuch kann in verschiedenen Sprachen geführt werden. Inhalte, die die Lehrkraft nicht verstehen soll, oder Gefühle, die in einer anderen Sprache besser ausgedrückt werden können, dürfen jederzeit in dieser Sprache notiert werden. Das Lerntagebuch dient nicht der Notengebung, sondern wird allenfalls zur Besprechung des Lernfortschritts im Lernentwicklungsgespräch zu Rate gezogen. Den Schülerinnen und Schülern muss aber klar sein, dass die Lehrkraft manchmal Einsicht in das Lerntagebuch nehmen kann.

Ein Medium des individualisierten Unterrichts, das sehr wohl der Leistungsbewertung dient, ist die Arbeit an Portfolios. Portfolios sind Sammelmappen, in denen aussagekräftige Unterlagen gelagert werden, mit denen sich eine Person in einem bestimmten Kontext präsentieren kann.¹¹

Die Klasse B1.1 arbeitet mit zwei unterschiedlichen Formen des Portfolios. Zum einen ist das ein fächerübergreifendes, ungesteuertes Portfolio. Es handelt sich hierbei um eine Sammelmappe, die im Klassenraum untergebracht ist. Die Schülerinnen und Schüler füllen sie eigenverantwortlich mit Dokumenten, die sie selbst auswählen, und zwar unabhängig vom Unterrichtsfach. Es sollen Unterlagen sein, von denen sie selbst denken, dass sie etwas über ihren Lernfortschritt aussagen. Dabei kann es sich um selbstgeschriebene Texte, Leistungsnachweise, Arbeitsblätter, die für sie von besonderer Bedeutung sind, aber auch Bilder, Eintrittskarten, Fotos, Bastelarbeiten etc. handeln. Das fächerübergreifende Portfolio stellt so etwas wie die Schatzkiste jeder Schülerin/jedes Schülers dar. Pro Halbjahr sollen mindestens zehn Dokumente abgelegt werden, zu denen auch etwas gesagt werden kann. Es geht also um eine bewusste Auswahl, für die man sich mit den Lerninhalten, den eigenen Interessen, Methoden und Fortschritten auseinandersetzen muss. Bewertet werden nicht die einzelnen Dokumente in der Mappe, sondern die Auswahl der Schülerinnen und Schüler. Die Benotung folgt Fragen wie: Hat sich die Schülerin/der Schüler mit der Auswahl auseinandergesetzt? Kann sie/er begründen, warum die Auswahl getroffen wurde? Kann man an der Auswahl erkennen, dass ein Lernfortschritt stattgefunden hat? Dabei ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler zu hören. Sie sollen aktiv am Bewertungsprozess teilhaben und letztendlich eine Bewertung erhalten, zu deren Zustandekommen sie aktiv beigetragen haben und die sie selbst mittragen können. Die Bewertung ist für sie also nicht nur eine Ziffer, sondern sie beruht auf Wertschätzung, gegenseitigem Erklären und Planen der nächsten Schritte. Für die Schülerinnen und Schüler ist sie verständlicher und somit aussagekräftiger und wertvoller.¹²

11 Einen guten Überblick über die Arbeit mit Portfolios liefert Brunner et al. (Hg.) 2011.

12 Zur Bedeutung einer prozessorientierten, fortlaufenden Leistungsbewertung, die die Schülerinnen und Schüler mit einbezieht, vgl. Haas 2015: 225.

Die Schülerinnen und Schüler der B1.1 bereiten sich zwei bis dreimal jährlich auf ein großes Lernentwicklungsgespräch vor, zu dem sie auch eine Vertrauensperson oder eine Übersetzerin bzw. einen Übersetzer mitbringen können. Mit jeder Schülerin und jedem Schüler werden dabei Lernziele für die nächsten drei Monate festgelegt. Jede/jeder erhält die Gelegenheit zu erzählen, was sie oder ihn bewegt, welche Fortschritte selbst erkannt werden und welche persönlichen Ziele demnächst erreicht werden sollen. Erstes Ziel dieses Gesprächs ist es jedoch, dass jede und jeder Einzelne die gebührende Wertschätzung für ihre und seine Leistungen und Anstrengungen erfährt. Die im Unterricht entstandenen Produkte wie die Portfolios, das Lerntagebuch, aber auch die Dokumentation der Arbeit an der Lerntheke bieten eine gute Basis dafür, da sie eine Möglichkeit darstellen, Schülerinnen- und Schülerleistungen anders als durch die defizitäre Brille zu beurteilen.

Fazit

Die hier vorgestellten Methoden sind nur einige Möglichkeiten, die das Arbeiten in extrem heterogenen Gruppen erleichtern. Sie können mannigfach ergänzt werden und sollten in keinem Fall allein stehen. Egal, für welche Methoden man sich entscheidet und wie häufig man sie in den regulären Unterricht einbaut, sie stellen ein wichtiges Handwerkszeug dar, auf das nicht verzichtet werden kann. Gerade im Hinblick auf eine lernfördernde Umgebung, in der auf spezifische Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden muss, und eine gerechte Leistungsmessung, die sich den Schülerinnen und Schülern auch erschließt, wenn sie aus anderen Schulsystemen kommen, ist die Betrachtung des Lernfortschritts der ausschließlichen Messung eines momentanen Leistungsstands vorzuziehen.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2001): Lehrplan Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen und Leitlinien. URL: <https://www.isb.bayern.de/download/8943/4.pdf>

Bildungsplan 2012 für die Haupt- und Werkrealschule des Landes Baden-Württemberg. URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Werkrealschule/Bildungsplan2012_WRS_Internet.pdf

Brunner, Ilse; Häcker, Thomas, Winter, Felix (Hg.) (2011): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze.

Den Elzen-Rump, Viola; Wirth, Joachim; Leutner, Detlev (2008): „Lernstrategien im Unterrichtsalltag“. In: Diagnostizieren und Fördern in der Sekundarstufe I. Schülerkompetenzen erkennen, unterstützen und ausbauen. Hg. v. Sabine Kliemann, Berlin, S. 101-113.

Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen.

Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz (1997): „Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens“. In: Psychologie der Erwachsenenbildung, D/I/4, Enzyklopädie der Psychologie. Hg. v. Franz Emanuel Weinert und Heinz Mandl, Göttingen, S. 237-293.

Grießhaber, Wilhelm; Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Stuttgart.

Grießhaber, Wilhelm (2010): „Die Profilanalyse als Instrument zur Sprachstandsermittlung und Sprachförderung“. In: Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext. Hg. v. Ulrich Mehm, Said Sahel, Freiburg, S. 113-131.

Haas, Ulrich (2015): Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht. Eine unterrichtspraktische Einführung. Weinheim.

Jeuk, Stefan (Hg.) (2015): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart.

Klippert, Heinz (2012): Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. 3. Aufl., Weinheim.

Leitvorstellungen zu einer Lernkultur individuelle Förderung des Landes Nordrhein-Westfalen. URL: http://www.zukunftsschulen-nrw.de/cms/front_content.php?idcat=395

Lengyel, Drorit; Roth, Hans-Joachim (2012): „Beobachtung der Schreibentwicklung in der Sekundarstufe I“. In: Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Hg. v. Sara Fürstenau, Mechthild Gomolla, Wiesbaden, S. 123-136.

Pressley, Michael; Borkowski, John; Schneider, Wolfgang (1989): „Good information processing. What it is and how education can promote it“. In: Journal of Educational Research 13 (8). S. 857-867.

Winter, Felix (2014): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. In: Grundlagen der Schulpädagogik. Band 49. Baltmannsweiler.

14. Interview

Dr. Ulrich Dronske, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Das Deutsche Sprachdiplom für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

Das Deutsche Sprachdiplom wurde für den Auslandsschuldienst entwickelt und wird seit 2012 in der Stufe I (DSD I) auch im innerdeutschen Schulwesen eingesetzt, um neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler auf eine sprachliche Feststellungsprüfung vorzubereiten. Mit Beginn des Schuljahrs 2016/17 ist Nordrhein-Westfalen das zehnte Bundesland, das sich an dem Programm beteiligt. Dabei geht es sowohl um eine Zertifizierung, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientiert, als auch darum, Spracherwerbsprozesse bis zum Niveau B1 systematisch anzuleiten und zu begleiten.

***Arbeitsstelle Migration:** Das DSD I orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, den viele Lehrkräfte auch aus dem Fremdsprachen-Unterricht kennen. Welchen Vorteil hat es, das Sprachdiplom nun für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche an nordrhein-westfälischen Schulen einzuführen?*

Dr. Ulrich Dronske: Also, ich würde da gleich den Plural benutzen, denn es gibt eine ganze Reihe von Vorteilen, die mit dem DSD verbunden sind: zu allererst natürlich für die Schülerinnen und Schüler. Alle Lehrkräfte berichten, dass das DSD wirklich motivierend wirkt. Das ist zumeist die erste Prüfung, die die Jugendlichen in Deutschland absolvieren, das erste Diplom, das sie in ihrem Leben in den Händen halten, die erste feierliche Diplomverleihung, an der sie teilnehmen können und auf der sie ihr Diplom vielleicht von der Schulministerin oder dem Kultusminister persönlich ausgehändigt bekommen. Natürlich kann das Diplom dann auch bei Bewerbungen helfen, weil es ja Deutschkenntnisse auf dem B1- oder dem A2-Niveau attestiert – und zwar in den vier zentralen Kompetenzbereichen *Leseverstehen, Hörverstehen, Mündliche Kommunikation* und *Schriftliche Kommunikation*.

Das DSD I konkretisiert die in vielen Ländern curricular für Vorbereitungsklassen vorgegebene Zielvorstellung B1(-). Die Lehrkräfte können sich so ganz konkret orientieren, welche Leistungen im Hören, Lesen, Sprechen oder Schreiben gefordert werden, wenn man von B1 spricht. Denn der Unterricht muss alle vier Kompetenzen fördern, also auch das Schreiben, und die häufig beklagte Grammtiklastigkeit des DaF/DaZ-Unterrichts führt zu gar nichts, wenn der angestrebte Test Grammatik immer nur implizit in den jeweiligen Verwendungszusammenhängen mit abprüft.

Und schließlich – der Test hat insbesondere in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation eine klar bildungssprachliche Orientierung. Es geht um die als Fremdäußerungen markierte Wiedergabe von Aussagen anderer, es geht um Beschreiben und Darstellen, es geht schließlich um Argumentieren. Und die mündliche Kommunikation verlangt das präsentationsgestützte Halten von Vorträgen und die Entfaltung der Thematiken und der eigenen Meinung im Prüfungsgespräch. Damit verlangt der Test die Entwicklung von Sprach- und Handlungskompetenzen, die zentral für die erfolgreiche Teilnahme im Regelunterricht sind.

Arbeitsstelle Migration: *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche sollen laut Erlasslage schnellstmöglich in Regelklassen integriert werden. Was bedeutet das für einen systematischen Erwerb der deutschen Sprache und die Prüfungsvorbereitung aufs Deutsche Sprachdiplom, für das Sie ca. 600-800 Unterrichtsstunden voraussetzen?*

Dr. Ulrich Dronske: Wir haben bundesweit sehr unterschiedliche Integrationsmodelle, die sich zwischen vollständiger – befristeter – Segregation bis zu vollständiger Integration bewegen. Interessant wäre, diese Optionen zu evaluieren, was meines Wissens leider noch nicht geschehen ist. Aber daran sehen Sie schon, dass wir keine einheitlichen Vorgaben machen können, was die unterrichtliche Vorbereitung auf die Prüfung angeht. Die Angabe von 600-800 Unterrichtsstunden ist ohnehin nur eine Richtgröße, zudem eine für den DaF-Unterricht. Diese wird aus unterschiedlichen Gründen in vielen Ländern unter- oder überschritten. Dazu kommen die völlig unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den Vorbereitungsklassen. Es gibt Traumatisierung, es gibt Analphabetismus, es gibt z. T. massiv unterbrochene oder nur schwach ausgeprägte Bildungsbiographien. Da sind Stundenvorgaben wenig hilfreich und das Wort schnellstmöglich müsste ja auch heißen: so schnell, wie es der/dem jeweiligen Lernenden möglich ist. Faktisch heißt das, wir haben Prüflinge, die sind gerade mal ein halbes Jahr in der Vorbereitungsklasse, und Prüflinge, die lernen schon seit zwei Jahren in dieser Klasse. In manchen Ländern legen die Schülerinnen und Schüler das DSD I auch erst nach ihrem Übergang in die Regelklasse aus besonderen schulischen Sprachfördermaßnahmen heraus ab. Hier liegt die besondere Verantwortung vor Ort herauszuarbeiten, wie man dieses Instrument am besten nutzen kann.

Arbeitsstelle Migration: *Wie unterstützt das Bundesverwaltungsamt Lehrkräfte, deren Schulen sich am DSD I-Programm beteiligen?*

Dr. Ulrich Dronske: Man muss sich bei dieser Frage immer deutlich machen: Wir haben für unser DSD-Inlandsprojekt erst seit einem halben Jahr zwei Referentinnen sowie eine weitere Mitarbeiterin für den Bereich der Prüfungsabwicklung. Und mit diesen personellen Ressourcen bieten wir doch einiges an: Wir führen zu Beginn eines Länderprojekts immer eine Basis-schulung mit den neu im DSD-Programm startenden Lehrkräften zum Testformat und der damit verbundenen Kompetenzentwicklung durch. Wir organisieren für alle, die als Bewertende für das DSD I arbeiten wollen, entsprechende Schulungen. Dabei geht es insbesondere um die Probleme der kriterienbasierten Bewertung von Schülerinnen- und Schülertexten auf der Folie der Vorgaben des GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen). Und natürlich stehen unsere Modellsätze auf www.auslandsschulwesen.de sowie alle anderen dort eingestellten Materialien allen zur Verfügung. Wichtig sind meiner Meinung nach vor allem die Initiativen, die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und den DSD-Programmleitenden zusammen ergriffen werden. So haben wir eine Initiative für die Entwicklung eines Lehrwerks für die Vorbereitungsklassen gegenüber den Schulbuchverlagen gestartet, und die mittlerweile sich abzeichnenden Lehrwerke haben die von uns definierten Standards wenigstens teilweise übernommen. Zudem haben wir in Berlin die Durchführung von *Jugend debattiert in Vorbereitungsklassen* gerade aufgrund unserer positiven internationalen Erfahrungen mit diesem Projekt unterstützt. Wir hoffen, diesen Ansatz bald in allen DSD-Länderprojekten anbieten zu können. Wir haben ein Zeitungsprojekt für

Schülerinnen und Schüler für Vorbereitungsklassen in Hamburg angeregt und in Bayern werden schulübergreifende Sprachcamps für Schülerinnen und Schüler mit DSD-Ziel analog zu unseren Sprachcamps im Ausland angeboten. Wir würden natürlich gerne mehr tun, und das gilt vor allem auch für die Stärkung des sprachsensiblen bzw. deutschsprachigen Fachunterrichts. In diesem Bereich haben wir ja wirklich viele Erfahrungen vor allem an den Deutschen Auslandsschulen sammeln können, Erfahrungen, die man unbedingt im Inland nutzen sollte.

Arbeitsstelle Migration: *Die Auslandsschulen haben ja oftmals andere Adressatinnen und Adressaten als unsere Vorbereitungsklassen. Welche Konsequenzen hat das für Unterrichts- und Arbeitsmaterialien, aber auch für die konkrete Prüfungsvorbereitung?*

Dr. Ulrich Dronske: Das Allerwichtigste am Anfang: Die erfolgreiche Teilnahme am DSD I muss ein Nebenprodukt eines kompetenzorientierten Unterrichts sein. Wenn das *teaching to the test* in den Vordergrund rückt, dann sollte man lieber auf das DSD I verzichten. Das gilt übrigens für das Inland wie für das Ausland. Allerdings würde ich entschieden bestreiten, dass der Unterricht im In- und Ausland ähnlich oder gar gleich sei. Dass dem nicht so ist, hat wenig mit der Differenz zwischen DaF und DaZ zu tun und nichts mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden. Im Ausland geht es im DaF-Unterricht primär um die Erzielung einer Kommunikationskompetenz, die es erlaubt, sich im deutschen Alltag kommunikativ zu orientieren. In Vorbereitungsklassen soll die sprachliche Integration in die Regelklasse erreicht werden, also eine kommunikative Kompetenz ausgebildet werden, mit der man sich erfolgreich am Regelunterricht beteiligen kann. Dies erfordert eine stark subjekt- und zugleich teamzentrierte Methodik und Didaktik (Projektarbeit, aufgabenbasiertes, handlungsorientiertes Lernen) und man muss außerdem den DaF/DaZ-Unterricht von Anbeginn an bildungssprachlich ausrichten, also konzeptionelle Schriftlichkeit anbahnen, diskursive Kompetenzen kommunikativ anlegen und einer fachsprachlichen Ausdrucksweise zuarbeiten. Wie funktional hier der GER überhaupt noch sein kann, ist fraglich. Die Hierarchisierungen des GER, die sich über die Pole nah – fern, einfach – komplex, konkret – abstrakt strukturieren, sind wenig fungibel für bildungssprachlich fokussierte Sprachlernprozesse mit dem Ziel Regelschulunterricht. Denn hier geht es ja um kommunikative Leistungen, die sich häufig jenseits der eigenen Erfahrungswelt bewegen, und dabei zumeist gleichermaßen komplex wie abstrakt ausfallen. Dies erfordert, auch komplexe sprachliche Muster von vornherein als Chunks in den Sprachlernprozess einzubringen, als Chunks, die später reflektiert und flexibel eingesetzt werden können. Die Unterrichts- und Arbeitsmaterialien liegen hierfür von Verlagsseite (noch) nicht vor, die traditionellen DaF-Lehrwerke sind nicht wirklich geeignet. Aber wie immer: Es gibt Hoffnung.

Arbeitsstelle Migration: *Welchen langfristigen Nutzen vom DSD haben die beteiligten Schulen Ihrer Erfahrung nach?*

Dr. Ulrich Dronske: Unsere Erfahrungen zeigen: Das DSD-Programm wertet die ganze Arbeit in den Vorbereitungsklassen deutlich auf, weil die Programmleitenden die Lehrkräfte unterstützen, weil die Schulaufsicht sich um die Klassen kümmert, weil die Kultusministerien das Programm begleiten und unterstützen, weil die Diplomvergabe einen neuen feierlichen Mittelpunkt im Schulleben bildet. Wir unterstützen natürlich alle Vernetzungsaktivitäten

unter den Lehrkräften, aber auch unter den Schülerinnen und Schülern durch schulübergreifende Aktivitäten. Und wir vermitteln nach Maßgabe unserer Möglichkeiten neue Impulse für den Unterricht durch die oben bereits angesprochenen Projekte wie *Jugend debattiert* usw. Und das alles mit einem entscheidenden Ziel: in den Schulen eine wirkliche Willkommenskultur zu etablieren, die fördern und fordern miteinander verbindet, die die aus dem Ausland zu uns gekommenen Lernenden wertschätzt und ihnen eine echte Chance eröffnet.

Arbeitsstelle Migration: *Wie werden Schulen aktiv, die Interesse am DSD I haben?*

Dr. Ulrich Dronske: In NRW wurde der Kreis der Schulen im ersten Projektjahr von der Schulaufsicht der jeweiligen Bezirksregierung in Absprache mit dem Ministerium und dem DSD-Programmleiter Herrn Dr. Willaredt festgelegt. Schulen, die sich beteiligen wollen, können sich gerne an Herrn Willaredt (rolf.willaredt@bra.nrw.de) wenden.

Links und Adressen (Abruf: 30.08.2016)

Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in NRW

Erlass vom 28. Juni 2016: 1. Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche / 2. Herkunftssprachlicher Unterricht:

https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Gefluechtete/Kontext/RS-Erlass-13-63-Nr_3.pdf

Allgemeine Informationen und Grundlagen:

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Gefluechtete/index.html>

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Gefluechtete/Massnahmen/Uebersicht-Massnahmen-Integration-durch-Bildung.pdf>

<http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/foerderung-in-der-deutschen-sprache/angebot-home/startseite.html>

http://www.zfsl-hagen.nrw.de/Seminar_GyGe/Seminarmaterialien/Materialien/Foerderung-in-der-deutschen-Sprache-als-Aufgabe-des-Unterrichts-in-allen-Faechern.pdf

Informationen des Schulministeriums für Lehrkräfte und Schulen:

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Schulleben/Fluechtlinge/index.html>

Weiterführende Informationen der Landesweiten Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren:

<http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/weiterfuehrende-informationen-0>

AK Seiteneinsteiger der Kommunalen Integrationszentren NRW (Hg.): Kleiner Wegweiser für Lehrkräfte, die neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterrichten. Tipps und Materialsammlung.

http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/kleiner_wegweiser_website.pdf

Angebote der Universität Duisburg-Essen:

<https://www.uni-due.de/prodaz/seiteneinsteiger.php>

Bundesweit

Bayern: Deutsch als Zweitsprache

<https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/deutsch-als-zweitsprache/>

Berlin: Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen im Alter von 6 bis 15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen aller Schularten

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/rlp_daz.pdf?start&ts=1394618125&file=rlp_daz.pdf

Hamburg: Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen

<http://www.hamburg.de/contentblob/2536314/data/daz-vorbereitungsklassen-gy8-sek-i.pdf>

(Sek. I) <http://www.hamburg.de/contentblob/2372472/data/daz-sts.pdf> (Stadtteilschule)

<http://www.hamburg.de/contentblob/2373202/data/daz-gym-seki.pdf> (Gymnasium)

Niedersachsen: Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache

<http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/RrIDaZ.pdf>

Sachsen: Lehrplan Deutsch als Zweitsprache

<http://www.bildungserver.de/db/mlesen.html?Id=28847>

http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/deutsch_als_zweitsprache_2009.pdf?v2

Schleswig-Holstein: DaZ-Zentren

<http://faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?key=2&wahl=1091&auswahl=99>

<http://daz.lernnetz.de/content/index.php>

Thüringen: Lehrplan Deutsch als Zweitsprache

<https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=2458>

Weiteres**Alphabetisierung**

[http://www.kommunale-integrationszentren-](http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/2_vortrag_alexis_feldmeier_alphabetisierung.pdf)

[nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/2_vortrag_alexis_feldmeier_alphabetisierung.pdf](http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/2_vortrag_alexis_feldmeier_alphabetisierung.pdf)

http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/4_workshop_1_alphabetisierung.pdf

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Konzeptleitfaeden/konz-f-bundesw-jugendik.pdf?__blob=publicationFile ()

Deutscher Bildungsserver

<http://www.bildungsserver.de/Lehrplaene-Richtlinien-3271.html>

Herkunftssprachenunterricht und Feststellungsprüfung

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf>

http://www.brd.nrw.de/schule/schulrecht_schulverwaltung/pdf/Richtlinien-2014_15.pdf

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Herkunftssprachlicher-Unterricht/index.html>

Niveaubeschreibungen Sek. I

<http://faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?key=2&wahl=1091&auswahl=99>

<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477>

Prüfungen und Zeugnisse:

https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Gefluechtete/Kontext/RS-Erlass-13-63-Nr_3.pdf

Studie des Mercator-Instituts: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem

http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

<https://www.mfkjks.nrw/unbegleitete-minderjaehrige-fluechtlinge-im-spannungsfeld-zwischen-jugendrecht-und-asylrecht>

Universität Duisburg-Essen: Erlasse, Richtlinien und Lehrpläne

<https://www.uni-due.de/prodaz/erlasserichtlinien.php>

Unterrichtsmaterialien: Kommentierte Listen aus NRW und anderen Bundesländern

<http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/literaturempfehlungen>

https://www.uni-due.de/prodaz/literatur_nz_list.php

<http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/deutsch/deutschlinks/daf/lehrwerke-daf.html>

http://www.nibis.de/uploads/2med-eckert/ibus/Fu%CC%88rni%C3%9F_Unterrichtsmaterialien-Sek1.pdf

Autorinnen und Autoren

Lale Altinay hat Lehramt für die Primarstufe an der Universität zu Köln studiert. Als abgeordnete Grundschullehrerin ist sie am Mercator-Institut tätig. Sie leitet Seminare zu sprachsensiblen Deutschunterricht/DaZ und bereitet Studierende auf die sprachliche Heterogenität in der Klasse vor.

Dr. Silvia Dahmen ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Englischen Seminar II und Lehrbeauftragte am Institut für Linguistik der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Phonetik und Phonologie des Deutschen und Englischen, Interferenzen bei DaF- und EaF-Lernenden, Didaktik und Methodik des Aussprachetrainings in DaF und EaF.

Dr. Ulrich Dronske: Deutsch- und Sozialkundelehrer, 15 Jahre als DAAD-Lektor und ZfA-Fachberater in Kroatien tätig, zurzeit stellvertretender Leiter von ZfA 3, zuständig für das DSD-Inlandsprojekt, die DSD-Testerstellung sowie für die Fachberatungen in Südamerika.

Eva Gahl arbeitet seit über 20 Jahren im Bereich DaF/DaZ. Nach zahlreichen Auslandsaufenthalten, während derer sie u. a. für das Goethe-Institut und den DAAD gearbeitet hat, bereitet sie heute junge Flüchtlinge in BIJ-Klassen auf den Schulabschluss vor.

Dr. Christoph Gantefort arbeitet im Mercator-Institut in der Lehr- und Forschungseinheit DaZ-Modul. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Sprachsensibler Fachunterricht, Sprachdiagnostik und Evaluationsforschung.

Christine Heidbreder ist seit 1984 als Lehrerin und seit 2001 als Schulleiterin an der Johannes-Rau-Hauptschule in Bonn-Bad Godesberg beschäftigt. Seit den 1990er Jahren begleitet sie den Aufbau und die konzeptionelle Entwicklung der Internationalen Vorbereitungsklassen.

Dr. Petra Heinrichs ist Fachberaterin in der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln. Dort leitet sie das Programm *QuisS – Qualität in sprachheterogenen Schulen*, ist verantwortlich für *DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen* in der Sekundarstufe und für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an QuisS-Schulen.

Sara Irak ist Lehrerin für Deutsch, Französisch und Deutsch als Zweitsprache. Sie hat den Fachbereich „Internationale Klassen“ am Couven Gymnasium Aachen geleitet und baut ihn seit August 2016 am Rhein-Maas-Gymnasium in Aachen auf.

Skadi Jäschke unterrichtet Deutsch, Englisch und Deutsch als Zielsprache am Stadtgymnasium Köln-Porz. Darüber hinaus ist sie als Moderatorin in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung im Bereich DaZ und als QuisS-Koordinatorin für die Bezirksregierung Köln tätig.

Hildegard Licher ist Physiotherapeutin, studierte Biologie und ist als Psychologin seit 2001 Mitarbeiterin des schulpsychologischen Dienstes im Kreis Düren. Zusatzqualifikationen: Klientenzentrierte Psychotherapie, Hypnose, Psychotraumatologie, Krisenintervention in Schulen sowie Ausbildung zur systemischen Paar- und Familientherapeutin

Birgitta Louge ist Deutsch- und Philosophielehrerin an der Lise-Meitner-Gesamtschule in Köln-Porz. Zudem hat sie den Fachvorsitz Deutsch inne, ist DemeK-Lehrkraft und QuisS-Sprachbeauftragte sowie Tutorin der Internationalen Vorbereitungs-klasse.

Christiane Müller ist seit 2006 Schulleiterin der Ganztags Hauptschule Hückelhoven II. Sie implementierte die Vorbereitungsklasse 2011 und war zwischenzeitlich als QuisS-Koordinatorin tätig.

Günther Sonnen war seit 2004 Schulleiter am Gymnasium der Stadt Würselen und von 2010 bis zu seiner Pensionierung 2016 Leiter des Couven-Gymnasiums in Aachen, Lehrer für Deutsch, Religion, Pädagogik und Literatur, Fachleiter im Studienseminar, Moderator in der Lehrer- und Schulleiterfortbildung.

Birgit Vockel ist Lehrerin für Deutsch, Politik und Sozialwissenschaften am Hölderlin-Gymnasium in Köln-Mülheim, Beratungslehrerin, DemeK-Trainerin und Fachberaterin in der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln.

Dr. Lotte Weinrich ist Akademische Rätin an der Universität zu Köln für Sprachdidaktik/Sprachwissenschaft. Seit 15 Jahren engagiert sie sich für das institutseigene Projekt „Sprachliche Bildung“ und qualifiziert Studierende für die Sprachfördertätigkeit an Schulen.

PD Dr. Alexandra L. Zepf (Ph.D.) ist Akademische Oberrätin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprache und Körper, sprachliches Lernen und ästhetische Erfahrung, Mehrsprachigkeits- und Inklusionsdidaktik.

Barbara Ziebell ist für die Bezirksregierung Köln DemeK-Trainerin für Deutsch- und Mathematiklehrkräfte, Moderatorin für Qualifizierungskurse für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen und Lehrerin an der Elly-Heuss-Knapp Realschule in Köln-Mülheim (Vorbereitungsklasse).

Verzeichnis der Abbildungen

Umschlag	Foto: Skadi Jäschke
S. 10	Abbildung: Bezirksregierung Köln
S. 17	Fotos: Birgitta Louge
S. 37	Foto: Skadi Jäschke
S. 44	Artikelplakate: Petra Heinrichs und Birgit Vockel mit Zeichnungen von Christiane Smusch
S. 46	Zeichnung: Birthe Hahn
S. 52	Artikelplakate und Wimmelbild: Barbara Ziebell mit Zeichnungen von Christiane Smusch
S. 54	Foto: Sivila Beu
S. 62 (Abb. 1)	Text und Illustrationen: Mies van Hout. Alle Rechte der deutschsprachigen Ausgabe: aracari verlag ag, Zürich. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages
S. 63 (Abb. 2)	Foto: Lotte Weinrich/Lale Altinay
S. 63 (Abb. 3)	Text und Illustrationen: Mies van Hout. Alle Rechte der deutschsprachigen Ausgabe: aracari verlag ag, Zürich. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages
S. 65 (Abb. 4; 5), 66 (Abb. 6), 67 (Abb. 8; 9), 68 (Abb. 10)	Fotos und Arbeitsmaterialien: Lotte Weinrich/Lale Altinay
S. 66 (Abb. 7), 69 (Abb. 11)	Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Klassenlehrerin Frau Birgitta Louge
S. 65 (Abb. 4), 66 (Abb. 6; 7), 67 (Abb. 8), 68 (Abb. 10), 69 (Abb. 11), 70 (Abb. 12)	Illustrationen aus: Scheffler, Axel; Donaldson, Julia (2012): Superwurm. Weinheim. Abdruck der Texte und der Illustrationen mit freundlicher Genehmigungen der Verlagsgruppe Beltz und des Verlages Scholastic Children's Books
S. 67 (Abb. 9)	Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Persen Verlages
S. 76, 77	Arbeitsblätter: Skadi Jäschke mit Zeichnungen von Kathrin Luttkus und Ahmad Ramadan
S. 131 (Abb. 1), 132 (Abb. 2; 3), 134 (Abb. 4)	Fotos und Arbeitsmaterialien: Eva Gahl

