



FÜR SCHULLEITUNGEN

FÜR LEHRKRÄFTE

Leistungsstarke und leistungsorientierte Kinder und Jugendliche in den Vorbereitungsklassen

Empfehlungen für ein schulisches Förderkonzept

GUTE BILDUNG
Beste Aussichten
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

| | |
|--|-----------|
| 1. EINLEITUNG | 4 |
| Ziel der vorliegenden Empfehlungen | 4 |
| Entstehung der Empfehlungen | 4 |
| Verwendung der Empfehlungen | 5 |
| Ausgangssituation | 6 |
| Gelingensfaktoren | 7 |
| | |
| 2. STRUKTURELLE KONZEPTE UND RESSOURCEN | 8 |
| Ziel: schulisches Konzept | 8 |
| Modelle der Integration in den Regelunterricht | 9 |
| – Das integrative Modell | 9 |
| – Das teilintegrative Modell | 10 |
| Zuständigkeiten | 11 |
| – Zuständigkeiten innerhalb der Schule | 12 |
| – Zuständigkeiten außerhalb der Schule | 12 |
| Haltung | 13 |
| Kommunikation | 14 |
| Unterstützung der Lehrkräfte | 16 |
| – Innerhalb des Kollegiums | 16 |
| – Außerhalb des Kollegiums | 18 |
| | |
| 3. ANKOMMEN | 22 |
| Aufnahmegespräch | 22 |
| Ankommen im Schulalltag | 23 |
| – Ankommen im Schulleben | 23 |
| – Ankommen in der Vorbereitungsklasse oder in einer Lerngruppe | 24 |
| – Ankommen in der Stammklasse | 25 |
| | |
| 4. DIAGNOSTIK | 26 |
| Zeitpunkt der Diagnostik | 26 |
| Diagnostische Verfahren | 28 |
| – Screening | 28 |
| – Profilanalysen / Sprachzertifizierungen | 30 |
| – Beobachtende Verfahren | 31 |
| – Fehleranalysen | 31 |

| | |
|--|-----------|
| – Schätzverfahren zur Selbst- und Fremdeinschätzung | 31 |
| Eingangsdagnostik | 32 |
| – Interview | 33 |
| – Frühere Leistungsnachweise | 33 |
| – Lernstandserhebungen | 34 |
| – Sprachstandserhebung in Deutsch | 34 |
| – Weitere Hinweise | 35 |
| Förderdiagnostik und Dokumentation | 36 |
| – Förderdiagnostik | 36 |
| – Dokumentation | 36 |
| Übergangsdagnostik | 37 |
| | |
| 5. UNTERRICHTLICHE MASSNAHMEN | 40 |
| Leitende Prinzipien | 40 |
| – Schulische Vorerfahrungen nutzen | 40 |
| – Stärkung der Mehrsprachigkeit | 40 |
| – Interkulturelles Lernen | 41 |
| Sprachliches Lernen | 41 |
| – Didaktische Ansätze und Kompetenzbereiche | 43 |
| – Lehrwerke | 48 |
| – Weitere Lernmaterialien | 48 |
| Fachsprachliches und methodisches Lernen | 49 |
| – Fachsensibler Sprachunterricht in der Vorbereitungsklasse | 49 |
| – Sprachsensibler Fachunterricht im Regelunterricht | 49 |
| | |
| 6. ANSCHLUSSFÖRDERUNG | 50 |
| Wie geht es weiter? | 50 |
| | |
| 7. LITERATURVERZEICHNIS | 52 |
| Verwendete Literatur | 52 |
| Literaturliste zur Praxis der fachlichen Sprachbildung und Sprachförderung | 54 |
| | |
| IMPRESSUM | 58 |

1. Einleitung

Die vorliegende Broschüre *Leistungsstarke und leistungsorientierte Kinder und Jugendliche in der Vorbereitungsklasse. Empfehlungen für ein schulisches Förderkonzept* wurde innerhalb eines Auftrags des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport erstellt. Die Empfehlungen gehören als eine Schrift zu vier Publikationen der „Maßnahmen für eine gelingende Integration von neu Zugewanderten – Weiterentwicklung von Sprachförderangeboten“ (s. u. Abb. 1).

ZIEL DER VORLIEGENDEN EMPFEHLUNGEN

Bewahren

Ziel ist es, dass die schon vorhandenen Ressourcen von leistungsstarken und leistungsmotivierten Lernenden in den Vorbereitungsklassen adäquat aufgegriffen werden. So können Brüche in der Lernbiografie weitgehend vermieden werden.

Weiterentwickeln

Die Lernenden sollen bereits in der Vorbereitungsklasse an das fachtypische Lernen und Arbeiten des Regelunterrichts herangeführt werden, um möglichst schnell und zielgerichtet in den für sie passenden Fächern integriert zu werden und sich fachlich optimal weiterentwickeln zu können. Dort sollen sie weiter sprachlich mit Bezug zu den Fächern gefördert werden (siehe Broschüre *Anschlussförderung nach der Vorbereitungsklasse. Empfehlungen für additive, nachgehende Sprachförderangebote zur Integration in den Regelunterricht*).

ENTSTEHUNG DER EMPFEHLUNGEN

In Zusammenarbeit mit Projektschulen aus dem Sekundarbereich, die mit der Förderung leistungsstarker und leistungsmotivierter Lernender in einer Vorbereitungsklasse und in der Integration in den Regelunterricht befasst sind, wurden Gelingensfaktoren identifiziert, die hier aufgegriffen werden.

Diese wurden in den Empfehlungen in einer an der Chronologie des Bildungsweges der eingewanderten Schülerinnen und Schüler orientierten Struktur geordnet und ergänzt.

Die Projektschulen lieferten **Blitzlichter in die Praxis**, die an vielen Stellen im „O-Ton“ einen konkreten Blick in die Vorgehensweisen der Schulen und weiterer beteiligter Personen und Institutionen erlauben. Viele weitere Informationen der beteiligten Schulen sind in die Erstellung der Texte mit eingeflossen. Die hier vorliegenden Empfehlungen sind in Abstimmung mit Unterstützungsmaßnahmen und -materialien rund um die Themen VKL und Sprachförderung entstanden. Auf diese wird jeweils verwiesen. Die einzelnen Publikationen stehen für sich selbst. Sie sind jedoch aufeinander abgestimmt und in Ergänzung zueinander zu sehen und auch zu lesen. Es handelt sich um die folgenden Publikationen:

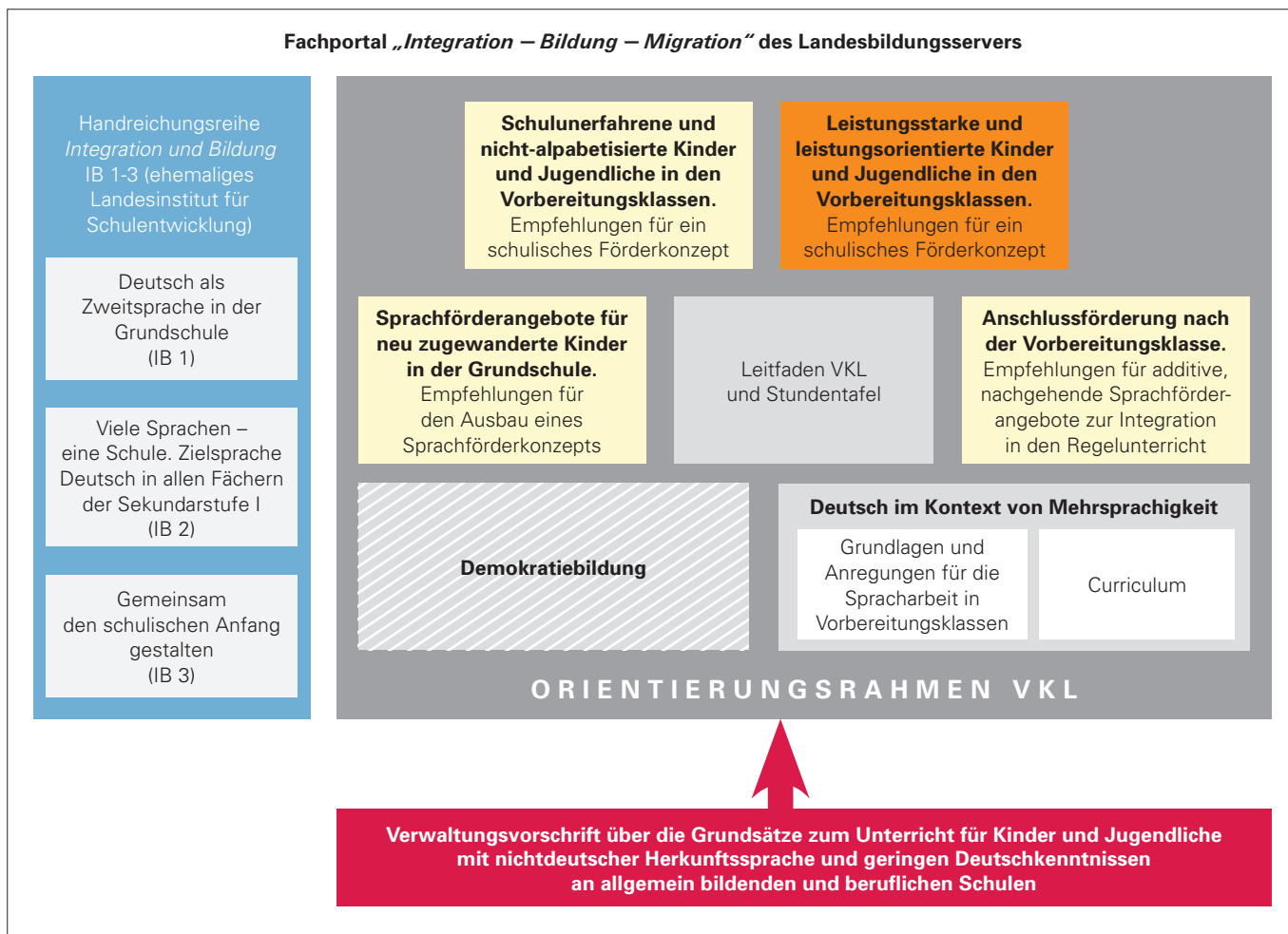


Abb. 1: Die Empfehlungen im Kontext des Orientierungsrahmens VKL und weiterer Publikationen auf dem Fachportal *Integration – Bildung – Migration* (www.Integration-Bildung-Migration-bw.de)

VERWENDUNG DER EMPFEHLUNGEN

Die Empfehlungen dienen ...

- der Orientierung auf dem Weg zur Entwicklung eines nachhaltigen Förderkonzepts für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in der Vorbereitungsklasse oder gleichwertigen Organisationsformen. Ausgehend von den Bedürfnissen der Schulen und der Lernenden können Inhalte der Empfehlung als Schwerpunkte herausgegriffen und genutzt werden.

Sie schließen sich idealerweise an bestehende Schulentwicklungsprozesse an, die innerhalb der Qualitätsbereiche bereits unternommen werden. Ein an alle Schülerinnen und Schüler gerichtetes Sprachbildungskonzept ist das langfristige Ziel, um stabile Strukturen auch weit über die unmittelbare Integrationsphase hinaus zu schaffen (Kapitel 2 und 6).

- als Hinweise für die inhaltliche Arbeit mit den leistungsstarken und leistungsmotivierten Lernenden in der Vorbereitungsklasse (Kapitel 3 bis 5).

Einzelne Abschnitte der Kapitel sind als Aufzählungen dargestellt und können somit als Checklisten für die Bestandsaufnahme und Planung von Maßnahmen verwendet werden. Redundanzen, die bei besonders zentralen Konzepten auftreten, sind durchaus beabsichtigt und sollen der Leserschaft entgegenkommen, die die Publikation selektiv lesen.

Die Umsetzung von Maßnahmen erfolgt mit den Ressourcen, die die Schule bei ihrer Schulaufsichtsbehörde beantragt und zur Verfügung gestellt bekommt und entlang der besonderen Voraussetzungen vor Ort. Es ist aufgrund der Vielfalt von Lösungen, die bisher erfolgreich praktiziert werden, nicht daran gedacht, eine Verbindlichkeit über die in der Verwaltungsvorschrift hinausgehenden Vorgaben zu erreichen.

Die grundlegenden strukturellen und organisatorischen Hinweise zur Einrichtung und Durchführung einer Vorbereitungsklasse finden sich im Leitfaden VKL. Die vorliegenden Empfehlungen führen diese nicht mehr ausführlich aus, sondern verweisen, wo notwendig, darauf.



AUSGANGSSITUATION

Zielgruppe:

Neu eingewanderte leistungsstarke und leistungsmotivierte Kinder und Jugendliche haben das Potenzial, schnell an das deutsche Bildungssystem anzuschließen.

Unter Umständen ...

- haben sie bereits gute fachliche und bildungssprachliche Kompetenzen, die sie aus ihrem Herkunftsland mitbringen und/oder
- haben sie ein besonderes schulisches Begabungsprofil und/oder
- sind sie besonders leistungsfähig und/oder
- erlernen sie die deutsche Alltags- und Bildungssprache besonders schnell und/oder
- sind sie wissbegierig und haben eine schnelle Auffassungsgabe und/oder
- besitzen sie ein diszipliniertes Lernverhalten und/oder
- haben sie eine hohe intrinsische Leistungsmotivation und streben zügig einen (überdurchschnittlich) guten Schulabschluss an.

Da die individuellen Leistungsprofile sehr unterschiedlich kombiniert und ausgeprägt sein können, sind Bildungswege in bestimmten Schularten nicht generell vorhersehbar. Förderung von leistungsstarken und leistungsmotivierten Kindern und Jugendlichen kann an allen Schularten erfolgen.

Hürden überwinden:

Auf verschiedenen Ebenen kann der Anschluss eigentlich leistungsstarker Schülerinnen und Schüler erheblich verzögert werden oder sogar scheitern.

- An sich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler brauchen kontinuierlich genügend qualitativ und quantitativ hochwertigen Input, um ihre Leistungsfähigkeit umzusetzen.

- Es ist notwendig, dass eine solide Vorbildung und ein starkes Leistungsprofil trotz anfänglicher sprachlicher und psychologischer Hürden rechtzeitig erkannt und gefördert wird.
- Im Ausbildungsabschnitt der Vorbereitungsklasse braucht es passende Angebote für die individuellen Profile der Kinder und Jugendlichen, die ihnen trotz noch bestehender sprachlicher Hürden den sicheren und schnellen fachlichen und sozialen Anschluss ermöglichen.
- Strukturelle Diskriminierung (Gomolla 2009) steht oft einem gelungenen Anschluss auch von leistungsstarken Lernenden im Wege. Sie wird vermieden z. B. durch ...
 - o eine ressourcenorientierte statt einer defizitorientierten Perspektive: Der Blick wird auf die Stärken, Fortschritte und nächsten Entwicklungsschritte gerichtet und nicht auf Schwächen als Problem, sondern als Anlass zum nächsten Lernschritt;
 - o vorhandene Förder- und Integrationsstrukturen, die fachliche und soziale Bedürfnisse dieser Lernenden adäquat aufgreifen;
 - o vorurteilsbewusste Abwägung von vermeintlichen und tatsächlichen Risikofaktoren der Kinder und Jugendlichen seitens der Schule und Schulverwaltung;
 - o Beachtung mehrsprachiger Kompetenzen in der Unterrichtsplanung;
 - o Anerkennung und zumindest Wertschätzung der Herkunftssprache als Fremdsprache in den meisten Schularten;
 - o Abbau der Zugangshürden älterer eingewanderter Schülerinnen und Schüler in die Oberstufe;
 - o passende Zuweisungen zu Bildungswegen in den Übergängen auf Grundlage fundierter Diagnosekompetenz der Lehrkräfte, etc.

GELINGENSAKTOREN

Die folgenden Faktoren, die eine zielführende Integration von leistungsstarken Lernenden begünstigen, werden hier aufgelistet und in den weiteren Kapiteln immer wieder aufgegriffen:

- Die Schule hat ein stabiles, transparentes strukturell verankertes Konzept für Vorbereitungsklassen als Grundlage und für eine weitergehende Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern. Es gibt für diese Förderung klare Zuständigkeiten, Wege und Vorgehensweisen, die nicht für jeden individuellen Fall und nicht mit jedem Lehrkraftwechsel neu etabliert werden müssen.
- Die Lebens- und Lernbedingungen, die von der Schule bereitgestellt werden, unterstützen die schon vorhandenen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen – auch trotz eventuell problematischer Migrationserfahrung und prekärer häuslicher Verhältnisse. Dazu gehört ein wertschätzender, vertrauensvoller Umgang mit den Kindern und Jugendlichen und Elternpartizipation genauso wie gegebenenfalls ein Arbeitsplatz und Betreuung. Das schulische Angebot wird sinnvoll ergänzt durch hochwertige außerschulische Maßnahmen mit guter wechselseitiger Kommunikation.
- Die besonderen Potenziale der Lernenden werden möglichst früh in der Eingangsdiagnostik und in der Unterrichtsbeobachtung klar sichtbar gemacht und in der Förderung gezielt aufgegriffen.
- Die Lehrkräfte sind kompetent für die Erfordernisse des Zweitspracherwerbs und der kulturellen Vielfalt.
- Die Lehrkräfte sind kompetent für methodische, fachliche und fachsprachliche Förderung leistungsstarker Lernender.
- Die schulischen Angebote sind gleichzeitig fördernd, herausfordernd und passgenau. Die Lehrkräfte sind vertraut mit methodisch-didaktischen Ansätzen des selbstgesteuerten Lernens und deren Anbahnung.

2. Strukturelle Konzepte und Ressourcen

ZIEL: SCHULISCHES KONZEPT

Zentral für das sichere Ankommen und Anknüpfen von neu eingewanderten Kindern und Jugendlichen in der Schule ist, dass sie auf zuverlässige Strukturen treffen. Die Schulleitung sorgt zusammen mit einem dafür eingerichteten Team für die Erstellung eines nachhaltigen Konzepts für die schulische Integration (allgemeine Hinweise dazu siehe *Verwaltungsvorschrift über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen* und *Leitfaden VKL*). Der zügige Anschluss leistungsstarker Lernender wird positiv befördert, wenn es für die Förderung weder strukturelle Verzögerungen und Hürden noch personelle Unsicherheiten gibt.

Das Konzept sollte insofern personenunabhängig sein, dass Schülerinnen und Schüler und die Versorgung der Vorbereitungsklasse allgemein nicht darunter leiden müssen, wenn eine Ansprechperson die Schule verlässt. Ein Konzept für die Durchführung einer Vorbereitungsklasse, das sich die Schule erarbeitet, kann daher nicht von einer einzelnen Lehrkraft getragen werden, sondern muss in der Schulgemeinschaft verankert sein, in der verschiedene Personen Aufgaben übernehmen. Eine Verteilung von Aufgaben kommt nicht nur den Lernenden zugute, sondern beugt auch der Überlastung einzelner Kolleginnen und Kollegen vor.

Gelingensfaktoren dafür sind ...

- die Entscheidung für ein Modell der Integration, das den örtlichen Gegebenheiten und den Lernenden, die in die Schule aufgenommen werden, gerecht wird;
- feste Ansprechpersonen mit klaren, niedergelegten Zuständigkeiten innerhalb und gegebenenfalls außerhalb der Schule;
- eine wertschätzende Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern der Vorbereitungsklasse;
- ein institutionalisierter, regelmäßiger pädagogischer und Informationsaustausch zwischen den an der Integration beteiligten Personen und Institutionen untereinander und mit den Lernenden und ihren Erziehungsberechtigten;
- zuverlässig durchgeführte, passende Förderangebote durch dafür geschulte Personen:
 - o Kompetenzen im Bereich der Vermittlung von
 - Deutsch als Zweitsprache,
 - Deutsch als Fremdsprache;
 - o sprachdiagnostische Kompetenzen;
 - o Kenntnisse zu
 - Erst- und Zweitspracherwerb,
 - Migration,
 - Herkunfts- und Migrantenkulturen;
 - o Bewusstsein und Kompetenz hinsichtlich einer sprachfördernden/sprachsensiblen Planung des Unterrichts in der Vorbereitungsklasse;
 - o Bewusstsein für die Bedürfnisse von leistungsstarken und leistungsmotivierten Lernenden;
 - o Kompetenzen für die Förderung von leistungsstarken und leistungsmotivierten Lernenden.

MODELLE DER INTEGRATION IN DEN REGELUNTERRICHT

Für die Integration von neu eingewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Schulsystem gibt es unterschiedliche Ansätze (vgl. Massumi et al. 2015).

Im Wesentlichen kann in Baden-Württemberg von zwei Modellen ausgegangen werden:

- **Integratives Modell** (von Schulen oft auch als „**vollintegratives**“ Modell bezeichnet): vollständige Teilnahme am Regelunterricht mit zusätzlicher, spezifischer Sprachförderung in additiven (Zusatzunterricht) und integrativen Angeboten (Förderung im Regelunterricht);
- **Teilintegratives Modell**: Besuch einer Vorbereitungsklasse und sukzessive Integration in den Regelunterricht; Vorbereitungsklasse und Regelunterricht werden in einer Integrationsphase gleichzeitig besucht.

Das integrative Modell

Das integrative Modell (auch gelegentlich als „vollintegrativ“ bezeichnet) wird in der Sekundarstufe hauptsächlich von Gymnasien durchgeführt, die Schülerinnen und Schüler für ihr Modell selbst gezielt auswählen, bzw. von Bildungsberatungsstellen ausgewählt werden.

Es ist für leistungsstarke Lernende geeignet, die ...

- zielsprachliche Vorkenntnisse haben bzw. schnell bildungssprachliches Deutsch (und weitere benötigte Fremdsprachen) lernen;

- bereits ein hohes Maß an Selbststeuerung im Lernen besitzen;
- nicht mit erheblichen Risikofaktoren im sozialen Umfeld kämpfen wie z. B. psychologische Beeinträchtigungen durch die Migration, große ökonomische Unsicherheit und soziale Isolation;
- in ihrem Herkunftsland eine schulische Vorbildung genossen haben, die der entsprechenden Jahrgangsstufe in der deutschen Schule vergleichbar ist.

Das integrative Modell benötigt ein Schulkonzept, das ...

- große organisatorische und inhaltliche Flexibilität in der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler erlaubt, da sich alle mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen in unterschiedlichen Klassen der Schule befinden;
- qualitativ und quantitativ an den ganz aktuellen individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert ist und ihnen ein breites Unterstützungssystem bietet;
- an die bildungs- und fachsprachlichen Erfordernisse der einzelnen Fächer direkt anschließt und dafür passendes Personal bereitstellen muss;
- über eine additive Sprachförderung hinaus einen sprachsensiblen Fachunterricht anbieten kann.

Es ist möglich, dass für dieses Modell geeignete Lernende aus einem teilintegrativen (s. u.) in ein vollintegratives Modell an einer anderen Schule wechseln, wenn durch die Diagnostik in der VKL an einer anderen Schule deutlich wird, dass Lernende besonders leistungsstark sind und von dem integrativen Modell mehr profitieren.

**BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 1:
PARACELSUS-GYMNASIUM-HOHENHEIM,
STUTTGART**

Integratives Modell

„SchülerInnen der Integrationsklasse erhalten einen individuellen Stundenplan. Dabei sind zwei Stunden Erweiterter Fachunterricht (EFU) sowie vier bis sechs Stunden DaZ-Unterricht eingeplant. Ansonsten nehmen die SchülerInnen von Anfang an regulär am Fachunterricht teil. Wenn organisatorisch möglich, findet der DaZ-Unterricht vormittags statt. (...)“

Letztlich erfolgt die Stundenplanung also individuell, auf die jeweilige Lerngruppe angepasst. In der Regel wird darauf geachtet, dass der DaZ-Unterricht nicht parallel zum Mathematik- oder Englischunterricht gelegt wird, damit die SchülerInnen hier schnell Anschluss finden können. Meist bedeutet die Stundenplanung für die SchülerInnen, dass sie an einem zusätzlichen Mittag Schule haben. Gleichzeitig setzt diese Planung eine hohe Flexibilität seitens der Lehrkraft sowie wenig blockierte Regelstunden seitens der schulischen Stundenplanung voraus.

Bei der Umsetzung ist es hilfreich, wenn mindestens zwei KollegInnen mit einem hohen Deputat in DaZ eingesetzt werden können, um möglichst flexibel auf die Stundenpläne der SchülerInnen reagieren zu können. Generell gilt: Je höher das Deputat, desto kleiner die Lerngruppen, desto geringer die zusätzliche zeitliche Belastung für SchülerInnen und Lehrkräfte.“

Dina Stahl, Leitung und Koordination der Integrationsklasse

Das teilintegrative Modell

Das teilintegrative Modell ist nicht nur für leistungsstarke Lernende geeignet, stellt in Baden-Württemberg das am häufigsten durchgeführte Modell dar und wird an allen Schularten durchgeführt. Geschätzt wird diese Vorgehensweise von Lehrkräften wie Lernenden wegen des geschützten Raumes, den die Vorbereitungsklasse bietet, der der Verletzlichkeit vieler Kinder und Jugendlicher in dieser Phase des Ankommens gerecht werden kann (vgl. Leitfaden VKL). Zudem kann unter Umständen auf eine Heterogenität durch äußere und/oder innere Differenzierungen eingegangen werden (s. auch Blitzlicht in die Praxis 15), um individuellen Leistungsprofilen gerecht zu werden,

Das Modell eignet sich für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, wenn ...

- eine Einschätzung der Leistungsstärke zunächst unklar ist und eine Zeit der Beobachtung im geschützten Raum einer Vorbereitungsklasse notwendig ist;
- Lernende trotz guter Vorbildung psychologisch bzw. sprachlich, methodisch oder sozial mit der Teilnahme am Regelunterricht zunächst überfordert wären;
- es im Rahmen der VKL möglich ist, ihnen schon hier für den raschen Übergang in den Regelunterricht eine daran orientierte zusätzliche Förderung gegebenenfalls durch Fachlehrkräfte zu bieten, die ihrem Leistungsprofil entspricht. Das kann Flexibilität in der Stundenplanerstellung erfordern;
- parallel zum Besuch der Vorbereitungsklasse die Teilnahme an Fächern des Regelunterrichts möglichst schnell erfolgen kann.

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 2:

GYMNASIUM IN DEN PFARRWIESEN, SINDELINGEN

Fachliche Förderung für VKL-Lernende mit und ohne VKL-Ressourcen

„**Förderunterricht Geschichte** ist in den VKL-Stundenplan integriert. Zwei LehrerInnen unterrichten dienstags in der 5. Stunde in der VKL. Es wird parallel Förderunterricht Geschichte und VKL-Deutschunterricht erteilt. Das heißt, die VKL-Gruppe wird geteilt. Die einen (fortgeschrittenes Deutschniveau und in Klasse 9 teilintegriert) haben Geschichte-Förderunterricht und die anderen (Deutsch-Anfängerniveau und/oder in der Unterstufe teilintegriert) haben Deutschunterricht. Das funktioniert momentan organisatorisch ziemlich gut, weil die Gruppenzusammensetzung in der VKL passt, da wir eine große Gruppe von Teilintegrierten in Klasse 9 haben, die schon über ein gutes Deutschniveau verfügen.

Förderunterricht Chemie ist in den VKL-Stundenplan integriert, aber der einzige Unterricht für die VKL in dieser Stunde. Der Chemie-Förderunterricht findet statt, ohne dass parallel VKL-Deutschunterricht liegt. VKL-SchülerInnen, die entweder noch keinen Chemieunterricht brauchen (Teilintegration in der Unterstufe) oder deren Deutsch noch nicht ausreicht, um dem fachlichen Förderunterricht folgen zu können, beschäftigen sich dann meist in Einzel- und Stillarbeit mit Zusatzaufgaben, die sie von den DeutschkollegInnen bekommen haben.

Förderunterricht Mathematik findet als regulärer Förderunterricht in der Regelklassenstufe statt. Die Fachschaft Mathematik bietet diesen Förderunterricht für RegelschülerInnen an und nimmt auch VKL-SchülerInnen in die Kurse auf.“

*Svenja Huschle und Regine Wagner,
Kordinatorinnen der Vorbereitungsklasse*

ZUSTÄNDIGKEITEN

In einem Schulkonzept, das den Bedürfnissen besonders der leistungsstarken, neu eingewanderten Lernenden in der Integration in den Regelunterricht gerecht wird, gibt es vielfältige Aufgaben, die von einem Team von Lehrkräften getragen werden müssen und nicht auf den Schultern einzelner Personen ruhen dürfen (s. o. Kapitel 2, Ziel: schulisches Konzept). Für diese Schülerinnen und Schüler muss z. B. gewährleistet sein, dass Maßnahmen und Unterrichtsinhalte in der VKL, die auf den Fachunterricht vorbereiten, von Fachlehrkräften übernommen werden oder zumindest von diesen aktiv unterstützt werden.

Es gibt ein Netz von Unterstützung und somit Zuständigkeiten für die Lernenden in der gesamten Schule und gegebenenfalls darüber hinaus, um ihnen den schnellen Anschluss, zu dem sie fähig sind, auch ohne Hürden zu ermöglichen. Es muss geklärt sein, wer welche Aufgaben übernimmt, welche Aufgaben im Team geleistet werden und welche gebündelt werden können. Es muss auch geklärt sein, welche Aufgaben die Schule NICHT übernimmt.

Zuständigkeiten innerhalb der Schule

- Schulentwicklung: Entwicklung und Weiterentwicklung des Schulkonzepts für die Förderung von leistungsstarker, im Besonderen innerhalb des Konzepts zur Förderung eingewanderter Schülerinnen und Schülern; Professionalisierung des Kollegiums; Qualitätsmanagement
- Zuteilung der Kolleginnen und Kollegen zu Aufgaben und Maßnahmen für diese Schülergruppe vorrangig nach ihrer Expertise
- Kommunikation mit kooperierenden Schulen und außerschulischen, z. B. kommunalen Stellen
- stundenplanerische Organisation und Verwaltung
 - o der Lernenden
 - o der Unterstützungsmaßnahmen und gegebenenfalls -materialien bezogen auf die VKL-Schülerinnen und -Schüler (z. B. Förderunterricht/-maßnahmen, Hausaufgabenbetreuung, Schülermentoringen und -mentoren, gegebenenfalls außerschulische Unterstützung, Formulare, etc.)
 - o und Information des Kollegiums darüber (Stundenplan, Zuordnung zu außerunterrichtlichen Veranstaltungen, etc.)
- Kommunikation mit den Eltern/Vormündern (Aufnahmegespräch, Information über die Möglichkeiten der Förderung, Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern, Elternpartizipation, etc.)
- Diagnostik (Eingangsdiagnostik, Förderdiagnostik, Übergangsdagnostik) mit dem Blick auf das Leistungsprofil
- Leitung des pädagogischen Austauschs
- Dokumentation der Lernfortschritte
- Deutschunterricht in der Vorbereitungsstufe
- Methodisches Lernen in der Vorbereitungsstufe
- Fachunterrichtliche Bausteine in der Vorbereitungsstufe

Zuständigkeiten außerhalb der Schule

Gesellschaftliche Verankerung, soziale Kontakte und qualitativ möglichst hochwertiger sprachlicher Austausch auch mit deutschsprachigen Personen sind signifikant wichtig für ein schnelles Lernen der deutschen Sprache, zumindest der Alltagssprache. Unterrichtsliche Maßnahmen alleine können das nicht bewirken. Die Lernenden und ihre Familien sollen dazu ermutigt werden, Angebote der Kommune und von Vereinen wahrzunehmen. Die Schule ist idealerweise Partnerin oder je nach Möglichkeiten gar Mittelpunkt in einem Netzwerk, das Lernende stützt.

Die Aktivitäten von außerschulischen Angeboten liegen zwar nicht in der Zuständigkeit der Schule, aber ein Austausch z. B. mit Personen und Institutionen, die ebenfalls in der Betreuung der Schülerinnen und Schüler arbeiten, ist sinnvoll, alleine schon um sich sinnvoll zu ergänzen und konsistent und fundiert Informationen weiterzugeben. Gerade in der Förderung der Leistungsstarken kommt es auch darauf an, ihre Selbstkompetenz zu nutzen und zu stärken. Wenn es dabei immer wieder zu unnötigen Irritationen kommt, weil verschiedene Stellen sich widersprechende Informationen z. B. zur Schullaufbahn geben, schürt man Verunsicherung.

Des Weiteren gibt es Aufgaben, mit denen Lehrkräfte immer wieder konfrontiert werden, für die sie aber nicht zuständig sind. Gehört zwar zu den lebensweltlichen Kompetenzen, die im Unterricht behandelt werden, auch z. B. das Ausfüllen von Formularen, so ist es nicht die Aufgabe der Lehrkraft, reale Formulare als Hilfestellung für die Familien ihrer Schülerinnen und Schüler zu bearbeiten oder mit diesen Ämtergänge zu absolvieren.

HALTUNG

Die grundlegendste Voraussetzung und die beste Motivation der Lernenden für das Ausschöpfen ihres Leistungspotenzials ist, dass sie von der gesamten Schulgemeinschaft in ihren Bemühungen und Stärken gesehen, anerkannt und wertgeschätzt werden. Sie leisten in den meisten Fällen Außerordentliches an der Grenze zur Überlastung.

Hilfreich für eine Sensibilisierung des Kollegiums für die Bedürfnisse dieser Lernenden sind ...

- ein Perspektivwechsel, indem die Lehrkräfte in eine vergleichbare Rolle schlüpfen und sich vorstellen, Bildungsangebote in einem Land nutzen zu müssen, dessen Sprache sie noch nicht oder nur wenig beherrschen und in dem sie noch kein soziales Netz haben. Dazu gibt es auch für Schülergruppen Sensibilisierungsspiele;
- eine wertschätzende Wahrnehmung der Erfahrungen, Kenntnisse und kulturellen Ressourcen der Lernenden (vgl. Schader ND 2012);
- eine vorurteilsbewusste Haltung, die die Lernenden in ihren individuellen Bedingungen sieht und von negativen oder auch wohlmeinenden Gruppenzuweisungen absieht (vgl. Auernheimer 2016; KMK 1996/2013). Diese haben unter Umständen Einfluss auf die Förderung und vor allen Dingen Forderung und auf die Motivation der leistungsstarken Lernenden und auf ihren Integrationsprozess. Das gilt natürlich für unzulässige kulturelle/nationale Zuschreibungen, aber auch für psychologische Vorannahmen. Nicht alle Lernenden empfinden ihre Migration als traumatisch und verlangen aus diesem Grund eine psychologische Schonung. Auf der anderen Seite können nicht nur Kriegs- und Elendsflüchtlinge erheblich traumatisiert sein durch eine von ihnen nicht erwünschte Migration.

- eine zugewandte, fürsorgliche Haltung für strukturelle Entscheidungen, wie die Organisation von Fördermaßnahmen, die eine Überlastung der Lernenden vorbeugt;
- die Einbindung in eine sozial passende Regelklasse;
- eine schulweite positive Wahrnehmung. Dies ist für den alltäglichen Umgang unumgänglich, sowohl in der unterrichtlichen Interaktion als auch in der aktiven Einbindung in außerunterrichtliche Veranstaltungen und das Schulleben. Dazu gehört auch die Vertretung in der Schülermitverantwortung.

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 3:

JÖRG-RATGEB-SCHULE, STUTTGART

Vertrauen und Freude

„Wichtig ist es, die Schülerinnen und Schüler und deren Herausforderungen, denen sie sich tagtäglich stellen, ernst zu nehmen. Eine neue Sprache zu lernen birgt besondere Schwierigkeiten, weshalb eine vertrauensvolle Atmosphäre im DaZ-Unterricht unerlässlich ist. Fehler zu machen ist in diesem Lernprozess unvermeidbar. Schülerinnen und Schüler müssen das wissen, sie müssen Fehler machen dürfen. Daher ist es besonders wichtig, dass der DaZ-Unterricht keinen Nachhilfecharakter erhält. Den Schülerinnen und Schülern soll nicht das Gefühl vermittelt werden, dass sie den DaZ-Unterricht aufgrund schulischer Probleme besuchen müssen. Vielmehr soll Freude an der Sprache durch zielgruppenadäquates und handlungsorientiertes Lernen transportiert und die Schülerinnen und Schüler individuell auf dem Weg des Spracherwerbs begleitet werden.“

Stefanie Bosch, Sprachförderlehrkraft eines additiven Sprachbildungsangebots



**BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 4:
PARACELTUS-GYMNASIUM-HOHNHEIM,
STUTTGART**

Geduld und Wertschätzung

„Eine erfolgreiche Eingliederung setzt neben der Begleitung durch Schülerpaten eine offene und interessierte Haltung der Fachlehrkräfte voraus. Hierbei ist in erster Linie Geduld im Umgang mit den SchülerInnen im durchaus hektischen Schulalltag erforderlich. Darüber hinaus ist ein positiver Blick auf Schülerleistung enorm wichtig. Die Regelklassenlehrkräfte müssen sich also bewusst machen, was die SchülerInnen leisten und bereits erreicht haben, anstatt sich auf sprachliche Defizite oder fachliche Unsicherheiten zu fokussieren. Eine wohlwollende und bisweilen auch fürsorgliche Haltung motiviert die SprachlernerInnen enorm und führt auch dazu, dass diese sich sukzessive immer mehr zutrauen, tatsächlich Fragen zu stellen.

Die Rückmeldungen der Fachlehrkräfte zeigen, dass für eine offene und interessierte Haltung gegenüber den IntegrationsklassenschülerInnen Transparenz und ausreichend Informationen bei der Eingliederung oder auch bei Lehrerwechseln entscheidend ist. Fachlehrkräfte und Integrationsklassenlehrkräfte stehen daher permanent in engem Kontakt.“

Dina Stahl, Leitung und Koordination für die Integrationsklasse

KOMMUNIKATION

Als besonders hervorzuhebender Gelingensfaktor in der Prozessdiagnostik und für die passenden, zügigen Förder- und Schullaufbahntscheidungen nennen die Projekt Schulen ihre Kommunikationsstruktur und die damit einhergehende Transparenz. Dazu gehören ...

- zielgerichtete und regelmäßige organisatorische Informationen;
- pädagogischer Austausch/Feedback über den Entwicklungsstand der Lernenden;
- konzeptuelle Rückmeldungen.

Teils handelt es sich um Gespräche, teils lediglich um Rückmeldungen und Informationen, die z. B. in Papierform bzw. digital ihre unterschiedlichen Adressaten finden. Die Häufigkeit und der Umfang der Kommunikation richten sich nach dem individuellen Bedarf, den konzeptuellen Festlegungen und den zeitlichen Ressourcen der Beteiligten. Ziel ist es, den Lernenden einen reibungslosen Weg zu ermöglichen. Alle beteiligten Personen sind informiert und können professionell handeln. Die Lernenden erfahren eine gezielte Förderung auf informierter Grundlage, werden wahrgenommen und sind an ihrem eigenen Fortschritt gemäß ihrer Kompetenz aktiv beteiligt.

Eine weitere nützliche Dimension der Kommunikation ist ein schulübergreifender Austausch, der z. B. bei einem Schulwechsel von Lernenden aus der Vorbereitungsphase einer Schule in den Regelunterricht einer anderen Schule zum Tragen kommt.

| | Lernende | VK-Lehrkraft/ VKL-Team | Schulleitung | Fachlehrkraft/ Fachschaften | außerschulische Beteiligte (auch Eltern) |
|--|-----------------------------------|--|---|--|---|
| Lernende | Selbsteinschätzung, Peer-Feedback | Feedback, Beratung, Leistungsbeurteilung | Austausch durch aktive Einbindung innerhalb der SMV | Feedback, Beratung, Leistungsbeurteilung | Feedback, Beratung, Unterstützung |
| VK-Lehrkraft / VKL-Team | | Pädagogischer Austausch, Absprachen | Umsetzung des Konzepts, Evaluation, Bedarfe | Pädagogischer Austausch, Abstimmung der Förderung, organisatorische Informationen | Pädagogischer Austausch, Rollenklärung, Abstimmung der Förderung |
| Schulleitung | | | Konzeptuelle Gespräche des Schulentwicklungssteams | Konzeptuelle Entwicklung der fachlichen Sprachförderung, organisatorische Informationen | Netzwerkarbeit |
| Fachlehrkraft/Fachschaften | | | | Pädagogischer Austausch in der Klassenkonferenz, Schwerpunktsetzung der fachlichen Förderung | Pädagogischer Austausch mit fachspezifischen außerschulischen Maßnahmen |
| außerschulische Beteiligte (auch Eltern) | | | | | Netzwerktreffen |

Abb. 2: Vorschlag für eine mögliche Kommunikationsstruktur (abhängig von zugeteilten Zuständigkeiten)

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 5:

GYMNASIUM IN DEN PFARRWIESEN, SINDELFINGEN

Transparenz im Kollegium

„Auf einer Stellwand im Lehrerzimmer in einem aus datenschutzrechtlichen Gründen abgetrennten Bereich, der nur den Lehrkräften zugänglich ist, werden folgende Informationen zur Verfügung gestellt:

- Informationen zu sämtlichen ehemaligen und aktuellen VKL-Schülerinnen und -Schülern: Foto, Name, Alter, Heimatland, Nationalität, Status (teil-, vollintegriert / auf Probe), Regelklasse und Klassenlehrer der Regelklasse;
- Informationen zur Organisation der VKL und zum Übergang in den Regelunterricht;
- Informationen zum Nachteilsausgleich;
- Informationen zu Versetzung und Zeugnissen der ehemaligen und aktuellen VKL-Lernenden;
- VKL-Stundenplan;
- VKL-Klassenliste;

- Anwesenheitsliste im VKL-Unterricht (aufgrund der individualisierten Stundenpläne ist es manchmal schwer nachzuvollziehen, wo die Schülerinnen und Schüler in welcher Stunde sein müssen: in VKL oder Regelklasse);
- Informationen zu Problemfeldern der Lernenden im Regelunterricht und Tipps, wie damit umgegangen werden kann.

Weitere Kommunikationswege:

- Information (Zettel im Fach) an alle FachkollegenInnen einer Klasse, wenn VKL-Lernende teil- oder vollintegriert werden;
- Ordner im VKL-Klassenzimmer mit den Stundenplänen der VKL-Schülerinnen und -Schüler, damit ersichtlich wird, wer wann im VKL-Unterricht anwesend sein muss bzw. generell wo sie in welcher Stunde sein sollen;
- Wöchentliche Konferenz mit VKL-Lehrkräften, VKL-Koordination und Schulleitung.“

*Svenja Huschle und Regine Wagner,
Kordinatorinnen der Vorbereitungsklasse*

UNTERSTÜTZUNG DER LEHRKRÄFTE

Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zu fördern und fordern verlangt einen Mehraufwand an qualitativ hochwertigen, fachlichen Angeboten mit sprachlicher Unterstützung innerhalb und am besten auch außerhalb der Schule. Unterstützung der betreuenden Lehrkräfte kann auch Beteiligung und Entlastung durch andere Kolleginnen und Kollegen bedeuten. Überforderung mit Aufgaben, für die die Lehrkraft kein Fachwissen hat, wird somit vermieden. Die Konzentration auf die eigene Expertise bedeutet auch hohe Qualität im Sinne der Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler. Qualitätssicherung wird auch erreicht durch kollegialen Wissenstransfer als Professionalisierungsangebot und durch positive Verstärkung der eigenen Arbeit durch ergänzende Maßnahmen wie kollegiales Feedback und ein hohes Maß an Kooperation. Besonders wichtig ist hier eine Professionalisierung in der Diagnosetätigkeit, die eine gezielte, reibungslose Förderung leistungsstarker Lernender benötigt.



Innerhalb des Kollegiums

Konzeptionelle Sicherheit: Es werden Ressourcen geschont und Zeitverluste vermieden, wenn es professionelle Verantwortliche, klare Wege und Strukturen gibt, die nicht immer wieder aufs Neue etabliert werden müssen.

Verteilung der Aufgaben: Ein überschaubares Kernteam und ein erweitertes Kompetenzteam, das die sprachlichen, fachlichen und Verwaltungsaufgaben untereinander verteilt und die Kommunikation aufrechterhält, vermeidet Überlastung einzelner Lehrkräfte und erweitert auch für die VKL-Schülerinnen und -Schüler den Kreis der qualitativ hochwertigen (Sprach- und Fach-) Kontakte.

Schulinterne Kooperation und Multiplikation:

Expertisen, Erfahrungen und Materialien zu den Themenbereichen Mehrsprachigkeit, Zweitspracherwerb, sprachsensibler Fachunterricht und Interkulturelle Bildung sind für alle Beteiligte im Umgang mit den VKL-Lernenden wichtig. Sie können in kleinen persönlichen Austauschformaten oder auch auf der Schulplattform weitergegeben bzw. zugänglich gemacht werden. Gerade Lehrkräfte ohne sprachdidaktische Ausbildung profitieren in ihrer Professionalisierung von Themen wie Spracherwerbsprozesse, interkulturelle Perspektiven auf Unterrichtsthemen, Einschätzung von sprachlichen Fehlern, Umgang mit Leistungsbewertung, Vorentlastung von Texten, mehrsprachige Vokabelarbeit, etc. Häufig wird davon berichtet, dass sich Sprachförderlehrkräfte in ein fachliches Thema soweit einarbeiten, dass sie in der Förderung der leistungsstarken Lernenden professioneller helfen können. Beide Seiten können profitieren. Kolleginnen und Kollegen, die – zumindest zeitweise – als Sprachförderlehrkraft und Fachlehrkraft in einem Teamteaching-Modell unterrichten konnten, schwärmen davon, wie viel sie zum Wohle ihrer Schülerinnen und Schüler für ihr künftiges unterrichtliches Handeln voneinander gelernt haben.



**BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 6: PARACELSIUS-
GYMNASIUM-HOHENHEIM, STUTTGART**
**Entwicklung eines sprachsensiblen Fachunter-
richts im Kollegium mithilfe des Fachportals**
Integration – Bildung – Migration

„Im vergangenen Jahr wurden am PGH auf freiwilliger Basis intern fachübergreifende Vernetzungstreffen von Lehrkräften durchgeführt. Dort sprachen die Lehrkräfte konkret sprachliche Hürden bzw. Anliegen der IntegrationsklassenschülerInnen an, die sich auf den Fachunterricht beziehen. Es wurden erste konkrete methodische Vorschläge für sprachsensiblen Fachunterricht vorgestellt und entwickelt. Ziel dieser internen Vernetzungstreffen war es, die Fachlehrkräfte für sprachliche Herausforderungen im Fachunterricht zu sensibilisieren. Zur eigenen Unterrichtsvorbereitung haben die Lehrkräfte eine Checkliste erhalten, die auf Basis des im Fachportal *Integration – Bildung – Migration* (Landesbildungsserver Baden-Württemberg) bereitgestellten Materials erstellt wurde. Einige KollegInnen haben sich über das Material auf dem Fachportal Integration-Bildung-Migration selbständig zum Thema Sprachsensibler Fachunterricht weitergebildet.“

Dina Stahl, Leitung und Koordination für die Integrationsklasse

Kollegiales Feedback/Supervision/Coaching: Das neu erworbene Wissen aus einer isolierten Fortbildungsmaßnahme reicht nicht aus, um ein professionelles Handeln zu etablieren. Gerade wenn es darum geht, neue didaktisch-methodische Wege umzusetzen, braucht es für eine Verstetigung des Tuns ständige Übung, Austausch und Reflexion. Für viele Kolleginnen und Kollegen sind z. B. die Berücksichtigung der Sprache im Fach oder auch der Umgang mit den kulturellen Prämissen des Denkens ihrer mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler noch verhältnismäßig neue Themen. Im kollegialen Feedback besuchen sich Lehrkräfte untereinander und geben sich zu vorher festgelegten Beobachtungspunkten (z. B. „Beobachte, wie ich auf Arbeitsaufträge hinführe“) objektiv beschreibende Rückmeldung (vgl. Handbuch OES).

Außerhalb des Kollegiums

Kooperation in einem schulischen Netzwerk:

Gerade im teilintegrativen Modell, bei dem die Lernenden parallel zu Fächern des Regelunterrichts noch eine VKL an einer anderen Schule/Schulart besuchen, ist pädagogischer Austausch, schul(art)übergreifende Multiplikation von Expertise, gemeinsame Fortbildungen und gemeinsame Unterrichtsentwicklung der Schulen untereinander eine Entlastung der einzelnen Lehrkraft (vgl. Jungermann et al. 2018).

Fortbildung/Beratung/Supervision: Ein Gelingensfaktor für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sind aufeinander aufbauende Fortbildungsmaßnahmen und Beratung etwa durch die „Quo vadis“-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren¹ sowie feste Ansprechpartner in der Schulaufsichtsbehörde, die die Schule in ihrem Prozess begleitet (s. z. B. Schulamt Mannheim, Zentrum für Sprache und Interkulturalität: <http://www.schulamt-mannheim.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamt-mannheim/pdf/Flyer%20-VKL-Gruppe.pdf>).

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 7: PARACELSIUS-GYMNASIUM-HOHENHEIM, STUTTGART Vernetzungstreffen

„Die Koordinierungsstelle Schule und Flüchtlinge (VKL, VABO) am Staatlichen Schulamt Stuttgart ist für mich äußerst hilfreich: Die Ansprechpartnerinnen am SSA organisieren regelmäßige Vernetzungstreffen, bei denen Informationen über für die IVK/VKL relevante politische oder schulische Entwicklungen direkt weitergegeben und mögliche Kooperationspartner (Stiftungen, Vereine, etc.) vorgestellt werden. Darüber hinaus werden in Kleingruppen von IVK/VKL-Lehrkräften unterschiedlicher Schularten spezifische Probleme und Fragen bearbeitet, Lösungsansätze gebündelt und geteilt. Der rege Austausch ist für alle Lehrkräfte sehr gewinnbringend, weshalb diese Vernetzungstreffen immer gut besucht sind. Da unser Konzept der Integrationsklasse den Übergang in den Regelunterricht am Gymnasium erleichtert und begleitet, ist es für mich wichtig, an den Vernetzungstreffen teilzunehmen, um relevante Informationen über andere IVK/VKL zu erhalten und zugleich immer wieder auf unser integratives Modell aufmerksam machen zu können.“

Dina Stahl, Leitung und Koordination für die Integrationsklasse



Fortbildnerinnen und Fortbildner bieten zum Teil auch Arbeitskreise an, in denen zum einen thematischer Input gegeben und zum anderen ein Austausch und Rückmeldungen zu Erfahrungen und Fragen ermöglicht wird. Dort könnte man einen Dialog über Fördern und Fordern der leistungsstarken Lernenden etablieren. Gerade Fachlehrkräfte, die wenig sprachdidaktische Expertise besitzen, profitieren von Fortbildungen zum sprachsensiblen Fachunterricht. Dieser ermöglicht es, dass die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler besser an den Regelunterricht anschließen können.

¹ „Quo vadis“-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren des Landes Baden-Württemberg beraten Schulen bezüglich VKL und bilden Lehrkräfte fort, um den Bedürfnissen der Lernenden in VKL gerecht zu werden.

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 8: PARACELSUS-GYMNASIUM-HOHENHEIM, STUTTGART

Fortbildung

„Nachdem im Rahmen einer GLK beschlossen wurde, dass durchgängige Sprachbildung am PGH forciert und langfristig als grundlegendes Prinzip an der Schule etabliert und umgesetzt werden soll, wurde zu Beginn des Schuljahres 2019/20 ein Pädagogischer Tag zum Thema „sprachsensibler Fachunterricht“ durchgeführt. Ziel war in erster Linie die Sensibilisierung und Schulung des Kollegiums. Darüber hinaus gab es vielfach Möglichkeiten, sich innerhalb des Kollegiums über bereits im Fachunterricht etablierte Methoden und Strategien auszutauschen. Die in den verschiedenen Fachgruppen erarbeiteten Wünsche und identifizierten fachspezifischen sprachlichen Anforderungen dienen der Koordinationsgruppe, die aus KollegInnen verschiedener Fachbereiche besteht, als Planungsgrundlage für die weiteren Entwicklungsprozesse. Um eine möglichst induktive Ausgestaltung des Schulentwicklungsprozesses zu gewährleisten (bottom-up), wird sich diese Koordinationsgruppe mit den Wünschen zur strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung der Thematik an der Schule beschäftigen, weitere Entwicklungen und (Teil-) Projekte initiieren, begleiten und aufeinander abstimmen sowie das Prinzip durchgängige Sprachbildung innerhalb der Fachschaften präsent halten.“

Dina Stahl, Leitung und Koordination für die Integrationsklasse

Eltern: Das Fördern und Fordern leistungsstarker Kinder und Jugendlicher braucht die Kooperation mit den Eltern in mehrfacher Hinsicht. Es ist zu eruieren, wie Erziehungsberechtigte ihre Kinder unterstützen können, um Lernerfolge zu verstärken und zu vertiefen (s. u. Kapitel 3, Ankommen). Das elterliche Wissen um schulische Anforderungen und Angebote kann z. B. zur Einsicht führen, Unterstützung außerhalb der Schule zu nutzen und soziale Kontakte zu

ermöglichen, die die schulische Arbeit der Lehrkräfte indirekt unterstützen. Dabei ist es wichtig, interkulturell sensibel Rollenklärungen vorzunehmen, da Eltern aus anderen kulturellen Kontexten unter Umständen andere Erwartungen an Schule haben. Eltern, die sich an der Schule als positiv und gleichberechtigt gesehen empfinden, können den schulischen Werdegang ihres Kindes zusammen mit den Lehrkräften aktiv mitgestalten helfen (vgl. Altan/Foitzik/Goltz 2011).

Kooperation mit Schulsozialarbeit bzw. Beratungslehrkräften:

Um leistungsstarken Kindern und Jugendlichen nicht nur fachlich sondern auch auf sozial-emotionaler Ebene gerecht zu werden, bedarf es weiterer Unterstützungsangebote, wie z. B. seitens der Schulsozialarbeit und/oder der Beratungslehrer/-innen.

• Schulsozialarbeit

Für die Stärkung sozialer Kompetenzen und des Gruppenzugehörigkeitsgefühls bietet die Schulsozialarbeit vielfältige Angebote, die auf jedes einzelne Kind individuell ausgerichtet sind. Diese sollten den Lernenden bekannt gemacht werden, da sie diese Form der sozialen Unterstützung in der Regel aus ihren Herkunftsländern nicht kennen.

Kooperative Spiele, die unter anderem das kooperative Lernen vorbereiten und stärken, sind für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler besonders wichtig, da sie diese Lernformen aus ihren Herkunftsländern häufig nicht mitbringen, im Regelunterricht diese jedoch vorausgesetzt werden. Ferner stellen Schulsozialarbeiter erfahrungsgemäß wertvolle Ansprechpartner für die Kinder und Jugendlichen dar. Ängste, die die Lernenden unter Umständen bei der Lehrkraft haben, da sie von dieser bewertet werden, fallen dabei weg. Die Schulsozialarbeit bietet den Schülerinnen und Schülern einen neutraleren Austausch mit einem weiteren Erwachsenen in der Schule.

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 9:

JÖRG-RATGEB-SCHULE, STUTTGART

Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit der Jörg-Ratgeb-Schule beschreibt ihre Erfahrungen bezüglich der Arbeit mit Vorbereitungsklassen wie folgt:

- „• Spiele, die nonverbale Kommunikation verwenden, überwinden Sprachbarrieren und sorgen dafür, dass die SuS in Interaktion kommen.
- Positive Rückmeldungen der KlassenlehrerInnen nach absolvierten Teamtrainings, bezüglich des sozialen Miteinanders.
- In sozialer Hinsicht kann die Schulsozialarbeit eine vermittelnde Rolle zwischen den VK-SuS und den SuS aus den Regelklassen sein.
- Zudem können wir die VK-SuS auch nach dem Wechsel in die Regelklassen gut begleiten, da bereits eine positive Beziehungsebene besteht.
- Vermittlung in die sozialen Einrichtungen im Stadtteil, wie z. B. Jugendhaus, Sportvereine, Freizeitaktivitäten.
- Regelmäßiger sowie fallgebundener Austausch mit den pädagogischen Mitarbeitern der Flüchtlingsunterkünfte in Neugereut und Hofen, z. B. durch Handlungsfeldkonferenzen.
- Die Vermittlung von Regeln des sozialen Miteinanders wurde gut angenommen, insbesondere bei außerschulischen Aktivitäten (z. B. keinen Müll in der Landschaft rumliegen lassen, kein Provozieren von Mitmenschen).“

*Martina Wolf-Kalnowski und Alex Lippert,
Schulsozialarbeiter an der Jörg-Ratgeb-Schule*

• Beratungslehrkräfte

Leistungsorientierte Lernende setzen sich aufgrund ihres in der Regel sehr stark ausgeprägten Ehrgeizes häufig unter Druck oder versuchen den Leistungsansprüchen der Eltern gerecht zu werden. Beratungslehrkräfte bieten Strategien für den besseren Umgang mit (Versagens-) Ängsten, beraten und unterstützen die Schülerinnen und Schüler (und deren Eltern) bei Problemen in der Bewältigung des Schulalltags und zeigen den Lernenden unterschiedliche Lernstrategien auf. Gerade bei der Übergangsbegleitung kommt diesen Unterstützungsangeboten eine besondere Rolle zu, da sich die betroffenen Lernenden und ihre Eltern mit ihren Ängsten häufig allein gelassen fühlen und diese gegenüber den Lehrkräften nicht offen ansprechen wollen bzw. können.

• Schulpsychologische Beratungsstelle

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

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

Netzwerkarbeit (vgl. Salem 2013, Dobutowitsch 2013):

Sie kann zwischen verschiedenen Institutionen und Personen aus unterschiedlichen Umfeldern stattfinden, z. B.:

- Kooperationen zwischen Schulen mit dem Schwerpunkt der Förderung von Leistungsstarken
- Vereine und Arbeitskreise von Ehrenamtlichen, die die schulische Arbeit unterstützen
- NiKLAS – Netzwerk für interkulturelles Lernen und Arbeiten an Schulen (http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/partner-und-netzwerke/netzwerk-niklas)
- Stiftung Jugendhilfe (<https://jugendhilfe-aktiv.de/>)
- Stuttgarter Bildungspartnerschaft (<https://www.stuttgart.de/bildungspartnerschaft>)
- Lernförderung im Rahmen der Leistungen für Bildung und Teilhabe (<https://familienportal.de/familienportal/familienleistungen/bildung-und-teilhabe>)



3. Ankommen

Grundlagen für ein sicheres und rasches Ankommen der leistungsstarken Lernenden sind Informiertheit auf allen Seiten und ein transparenter und auf die Lernenden zugeschnittener Einstieg in das Schulleben, der ihre Ressourcen aufgreift.

AUFNAHMEGESPRÄCH

Häufig erfolgt der erste Kontakt beim Aufnahmegespräch. Im Sinne einer fundierten Bildungsentcheidung der Beteiligten wäre ein vorgeschaltetes, beratendes Informationsgespräch sinnvoll. Zur Vermeidung einer Überfrachtung eines Termins sollten konkrete schulische Belange in einem weiteren Termin besprochen werden. Nötig für die Gespräche ist eine vorurteilsbewusste Haltung, die sensibel für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten ist. Ziele mit dem Blick auf die Erfassung von ersten Anhaltspunkten für Leistungsstärke und gute Anschlussfähigkeit sind:

Informationen für die Schule

(s. auch Kapitel 4, Eingangsdiagnostik):

- Erfassung der Bildungsbiografie
- Erfassung von Sprachkenntnissen, idealerweise von bildungssprachlichen Kompetenzen (gegebenenfalls mit Hilfe einer dolmetschenden Person)
- Austausch über
 - o gegebenenfalls vorliegende Zeugnisse,
 - o gewohnte schulische und häusliche Lern- und Arbeitsmethoden,
 - o digitale Medienkompetenz,
 - o Leseerfahrungen und -kompetenz,
 - o besonderen Stärken in außerschulischen Bereichen,
 - o das Verhältnis der Erziehungsberechtigten gegenüber dem Lernen ihrer Kinder (s. u.),
 - o Bildungsaspirationen,
 - o soziale Kompetenzen.

Zur Orientierung und Handlungssicherheit benötigen die Erziehungsberechtigten und ihre Kinder

Informationen über Schule und Schulumfeld:

- deutsches, bzw. baden-württembergisches Schulsystem mit Rechten und Pflichten der Beteiligten,
- aufnehmende Schule, ihre Zusatzangebote, Betreuungs- und Fördermaßnahmen und ihr Leitbild,
- Schulhaus, Personen, konkrete schulische Abläufe für die neuen Schülerinnen und Schüler gemäß dem erarbeiteten Konzept; gegebenenfalls schon Zuweisung von Patinnen/Paten
- Kooperationspartner, etc.

Fokus – Erziehungsberechtigte/Eltern:

Das Fördern und Fordern leistungsstarker Kinder und Jugendlicher braucht die Kooperation mit informierten Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in mehrfacher Hinsicht. Das sollte schon im Aufnahmegespräch kommuniziert werden.

- Die Stärkung von Resilienzfaktoren der Lernenden liegt vor allem auch im häuslichen Umfeld begründet. Erziehungsberechtigte können ihre Kinder emotional ermutigen und gegebenenfalls inhaltlich sinnvoll unterstützen, wenn sie die besonderen Anforderungen und Angebote kennen, die die Schule bereithält. Daran hängen wichtige Arbeitsvoraussetzungen wie Wertschätzung der Anstrengung, ein eigener Arbeitsplatz und Freiräume zum Lernen und Ausruhen. Wenn das private Umfeld dies (noch) nicht zur Verfügung stellen kann, dann kann die elterliche Einsicht in die Notwendigkeit eines Arbeitsplatzes etwa in der Schule die Motivation der Kinder dafür stützen.
- Die richtige Balance zwischen Fordern und Fördern ist nicht nur in der Schule, sondern auch in der Familie wichtig. Der regelmäßige und fundierte Austausch über die schulische Entwicklung und

Laufbahnmöglichkeiten hilft den Eltern ihr Kind realistisch einzuschätzen und beugt Über- oder Unterforderung vor.

- Dabei ist es wichtig, Rollenverständnis und Erwartungen für beide Seiten zu klären. Das Verhältnis zwischen Schule und Erziehungsberechtigten gestaltet sich in den Herkunftsländern der neu eingewanderten Familien unterschiedlich und sieht unter Umständen eine Elternmitwirkung nicht oder nur wenig vor. Demgegenüber stehen dann von den Gegebenheiten in Deutschland abweichende Erwartungen der Erziehungsberechtigten, was Schule und sie selbst erzieherisch leisten und zur Verfügung stellen müssen.
- Idealerweise erklären sich aus der Schulelternschaft Elternmentoren zur Verfügung, die bei Fragen weiterhelfen und auch Elternabende begleiten können (<https://www.elternstiftung.de/index.php?id=elternmentoren>).

ANKOMMEN IM SCHULALLTAG

Die neu ankommenden Lernenden erleben mehrere Ankommenssituationen, die geplant und moderiert werden müssen.

- Ankommen in der Schule (s. o.)
- Ankommen im Schulleben
- Ankommen in der Vorbereitungs- / gegebenenfalls in einer Lerngruppe
- Ankommen in der Stammklasse

Ziel bei der Gestaltung dieser Phase ist, dass die Schülerinnen und Schüler, die das Potenzial haben, schnell anknüpfen zu können, auch ohne Verzögerung in eine Arbeitsroutine finden. Dabei spielen sowohl die Lehrkräfte als auch die Mitschülerinnen und Mitschüler eine entscheidende Rolle.

Ankommen im Schulleben

Gelingensfaktoren sind hier:

- Sichtbarkeit der Lernenden und ihrer Stärken über die Vorbereitungs- / Klasse hinaus als aktiv Teilnehmende an den Unternehmungen der Schulgemeinschaft, z. B. durch ...
 - o Teilnahme an außerunterrichtlichen Aktivitäten auch als Gestaltende,
 - o SMV,
 - o Ordnungsdienste, etc.
- Möglichst hohes Maß an regelmäßiger Kontaktzeit mit anderen Lernenden und mit allen anderen am Schulleben Beteiligten zur Stärkung der Kommunikationsfähigkeit, der Lernroutinen und der sozialen Eingebundenheit, z. B. durch ...
 - o Etablierung eines Schülermentorensystems jenseits des Klassenverbandes,
 - o Teilnahme der neu angekommenen Lernenden an Maßnahmen wie Hausaufgabenbetreuung, AGs (wenn möglich)
- Einbindung der Eltern in eine (regelmäßige) Kommunikation (s. o. Kapitel 2, Unterstützung der Lehrkräfte) zur informierten Unterstützung der leistungsstarken und leistungsmotivierten Kinder und Jugendlichen zu Hause, z. B. durch ...
 - o Einbindung der Eltern in die schulischen Kommunikationsroutinen,
 - o interkulturelle Elternkommunikation,
 - o Etablierung eines Elternmentorensystems.

Weitere Anregungen dazu in: Landesinstitut für Schulentwicklung (2016b): *Gemeinsam den schulischen Anfang gestalten*, Kapitel 5

Ankommen in der Vorbereitungsklasse oder in einer Lerngruppe

Gelingensfaktor:

Soziale Stabilität ist eine entscheidende Voraussetzung für das Abrufen von Leistungsstärke.

Das zügige Ankommen und das Hineinfinden in eine neue Lernroutine werden befördert, wenn soziale Unsicherheiten weitgehend vermieden werden, die von einer Konzentration auf das schulische Anknüpfen ablenken. Das Gefühl, alleine zu kämpfen und in „Probephasen“ und je nach „Fördermaßnahme“ hier hin und dorthin gesteckt zu werden, wie es bei Integrationsphasen gerne der Fall ist, ist kontraproduktiv, wenn es keinen verlässlichen Bezugspunkt gibt. Die Identi-

fikation mit einer Gruppe und festen Bezugspersonen ist hierbei sehr hilfreich. Abhängig vom Modell der schulischen Integration ist es die Vorbereitungsklasse als zunächst geschlossene Gruppe, dann eine Lerngruppe in einer offeneren Phase der Integration (in der Teilintegration) oder die Stammklasse (s. u.), die die neuen Schülerinnen und Schüler wertschätzend in die Klassengemeinschaft integriert. Zum Gefühl der Stabilität und Verlässlichkeit gehören aber nicht nur Personen, sondern auch die notwendige regelmäßige Kontaktzeit.

Weitere Anregungen dazu in: Landesinstitut für Schulentwicklung (2016b): *Gemeinsam den schulischen Anfang gestalten*, Kapitel 5.2

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 10: PARACELSIUS-GYMNASIUM-HOHENHEIM, STUTTGART

Ankommen

„Nach der Kontaktaufnahme, die idealerweise über die VK-Lehrkräfte erfolgt und bei der bereits erste Informationen zum Leistungsstand des Schülers bzw. der Schülerin übermittelt werden, wird ein erstes Kennenlerngespräch mit dem potentiellen Schüler sowie seinen/ihren Eltern geführt. Dabei wird das Konzept der Schule durch die Integrationsklassenlehrkraft vorgestellt und offene Fragen beantwortet. Auch für einen persönlichen Austausch muss Zeit eingeplant werden, um den Schüler / die Schülerin mithilfe eines dafür konzipierten Frageleitfadens näher kennenzulernen und ihn/sie besser einschätzen zu können. Vor allem bei älteren SchülerInnen versuchen wir zudem, eine Hospitationswoche zu ermöglichen, um diesen SchülerInnen ein möglichst authentisches Bild des Unterrichts an einer deutschsprachigen Schule zu ermöglichen und sie anschließend bestmöglich beraten zu können.

Bei einem zweiten Termin wird ein schriftlicher Aufnahmetest zur weiteren Diagnose durchgeführt. Die

Ergebnisse und eine passende Einstufung werden mit den VK-Lehrkräften sowie anschließend mit den SchülerInnen und deren Eltern besprochen.

Vor dem ersten Schultag wird die Aufnahme an der Schule vorbereitet: Für die Auswahl einer passenden Klasse ist der Kontakt zu den Klassenlehrkräften sehr wichtig, um den SchülerInnen die Integration in eine wohlwollende, möglichst harmonische und interessierte Klassengemeinschaft zu ermöglichen. Die Klassenlehrkräfte wählen in Absprache mit ihren Klassen mindestens zwei PatInnen für die neuen SchülerInnen aus. Diese begleiten die Aufnahme der neuen SchülerInnen, unterstützen im Schulalltag sowie im Fachunterricht. Die Stundenpläne für die erste Woche werden den SchülerInnen vorab per Mail zugesendet, sodass sie sich mental auf die erste Schulwoche vorbereiten und eventuell auch Rückfragen stellen können. Bereits vorab werden zudem zwei Termine, einen am Ende des ersten Schultages und ein zweiter Termin gegen Ende der ersten Schulwoche, mit der Integrationsklassenlehrkraft vereinbart. Diese Termine dienen als Ankerpunkte in einem anfangs durchaus überfordernden und verwirren-

Ankommen in der Stammklasse

Besonders im integrativen Modell erweist sich ein stabiles Schulkonzept, das über die Organisation der Vorbereitungsklasse selbst hinausgeht, als besonders hilfreich. Alle Kolleginnen und Kollegen sind sofort potenzielle Lehrkräfte der neuen Lernenden und müssen professionell handeln können. Die aufnehmende Klasse weiß um ihre Rolle und kann die neuen Lernenden wertschätzend empfangen.

Auch im teilintegrativen Konzept sollte die Integration leistungsstarker Schülerinnen und Schülern in eine Regelstammklasse des schnellen Anschlusses wegen möglichst früh beginnen, um in festgelegten Kontaktzeiten gleich ein Zugehörigkeitsgefühl zu etablieren,

auch wenn zunächst der Unterricht in der Vorbereitungsklasse noch im Vordergrund steht.

Gelingensfaktoren für ein gelungenes Ankommen in der Stammklasse sind:

- Wahl einer Stammklasse und der Klassenleitung auch nach sozialen Kriterien und kultureller Sensibilität,
- Zuweisung von Patinnen oder Paten möglichst aus der Klasse und/oder
- frühzeitige Information aller Beteiligten über die neu hinzukommenden Lernenden,
- Zeit für eine Vorbereitung der Stammklasse auf die neuen Mitschülerinnen und Mitschüler,
- Zeit für ein Ankommens- und Kennenlernritual.

den Schulalltag. Die SchülerInnen haben somit bereits am Ende des ersten Schultages sowie gegen Ende der Woche fest vereinbarte Termine, an denen offene Fragen geklärt, Interesse an der Befindlichkeit der SchülerInnen gezeigt oder einfach ein ungezwungenes Gespräch auf dem Sprachniveau der SchülerInnen geführt werden kann.

Am ersten Schultag selbst werden die neuen SchülerInnen morgens von der ihnen bereits bekannten Integrationsklassenlehrkraft begrüßt und zur Anmeldung ins Sekretariat begleitet. Dort erhalten sie eine Begrüßungsmappe, die u. a. das schulische Leitbild, diverse Informationsbroschüren, beides idealerweise sprachlich vereinfacht, sowie eine Namensliste aller Lehrkräfte der Schule beinhaltet.

In der ersten Schulwoche nehmen die SchülerInnen ausschließlich am Regelunterricht teil, um möglichst viele Fachlehrkräfte sowie die Klasse gut kennenlernen zu können. In der zweiten Schulwoche finden für die neuen SchülerInnen Ankommensstunden statt, in denen schulspezifische Regularien sowie Aktivitäten vorgestellt werden, beispielsweise das Entschuldigungsverfahren

bei Krankheit, schulische Aktivitäten (Sommersporttag, Wintersporttag), AGs, Ansprechpersonen an der Schule (Schulleitung, Sekretariat, SchulsozialarbeiterIn, SchülersprecherInnen).

Es ist sinnvoll, im ersten Halbjahr ein bis zwei Gesprächstermine mit den Eltern neuer SchülerInnen zu vereinbaren, da viele Eltern nur in Notfällen von sich aus den Kontakt zur Schule suchen. Bei diesen Elterngesprächen sollte über das jeweilige Rollenverständnis und die jeweiligen Erwartungen gesprochen werden. So können Missverständnisse oder unausgesprochene Erwartungen im Sinne der SchülerInnen rechtzeitig geklärt bzw. geäußert werden. Diese Gespräche tragen enorm dazu bei, die leistungsmotivierten und leistungsstarken SchülerInnen vom Erwartungsdruck der Eltern zu entlasten, indem die Leistungen der SchülerInnen explizit gewürdigt und die Entwicklung der SchülerInnen gemeinsam reflektiert wird.“

Dina Stahl, Leitung und Koordination für die Integrationsklasse

4. Diagnostik

Für die Zielgruppe der leistungsstarken Kinder und Jugendlichen ist für einen schnellen Anschluss an den Regelunterricht wichtig, dass ihre sprachlichen und fachlichen Kenntnisse und Kompetenzen, die sie aus ihrer schulischen Erfahrung mitbringen, bewahrt und weiterentwickelt werden. Daher müssen sie auch erhoben und die Förderung und Zuweisungsentscheidungen daran angepasst werden.

Vorhandene Fachkompetenzen werden zur Bewahrung und Weiterentwicklung in die sprachliche Förderung einbezogen, was zur Folge hat, dass etwa in den Förderplänen sprachliche Kompetenzen schon viel stärker an inhaltlichen Kompetenzen gekoppelt entwickelt werden, die auf den Regelunterricht hinführen bzw. aus diesem entnommen sind. Sprachliche Fähigkeiten wie z. B. Sprachlernwissen, die Beherrschung eines bildungssprachlichen Wortschatzes in der Herkunftssprache oder weiteren Fremdsprachen, Textstrukturierungskompetenzen oder Kenntnisse zu Genres müssen in Beobachtungs- und Analysebögen zur Schreibkompetenz schon als Items auftauchen und als „Guthaben“ dokumentiert werden. Sie sind unter Umständen wesentliche Hinweise darauf, ob Lernende für den Übergang in den Regelunterricht bereit sind.

In diesem Kapitel werden zunächst Hinweise zur Diagnostik des Sprachstands und des Spracherwerbs in der deutschen Sprache gegeben. Sowohl die Eingangsdiagnostik als auch für die Übergangsdagnostik ist es wichtig, darüber hinaus eine breitere Erhebung schulischer Kompetenzen zu machen.

Für eine genaue Darstellung und die Anwendung von Instrumenten wird auf die Literatur bzw. auf Fortbildungsangebote verwiesen. Insbesondere bei den prozessbegleitenden Instrumenten und Verfahren für die Sekundarstufe wird verwiesen auf Junk-Deppen-

meier & Jeuk 2015. Die Publikation wurde 2015 an alle baden-württembergische Sekundarschulen verteilt.

Mit den dort dargestellten „Werkzeugen“ werden die sprachlichen Kompetenzen diagnostisch in den Blick genommen.

ZEITPUNKT DER DIAGNOSTIK

Daten aus förder- und zuweisungsdiagnostischen Maßnahmen sind Grundlage für fundierte und sichere Entscheidungen an verschiedenen Stationen in der Schülerbiografie von neu Eingewanderten. Insbesondere bei leistungsstarken und leistungsmotivierten Lernenden sollte der meist umfangreichen schulischen Vorerfahrung Rechnung getragen werden, indem die Schülerinnen und Schüler durch Selbsteinschätzungen (s. u., Abschnitt Schätzverfahren) eine Mitverantwortung über ihren Lernverlauf übernehmen. Das können sie bewerkstelligen, wenn mit einem Portfolio gearbeitet wird, bei dem sie immer einen Einblick haben in das, was sie an Fortschritten gemacht haben, und somit auch Zutrauen zu ihren Fähigkeiten entwickeln konnten. Für eine schnelle und reibungslose Integration von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern müssen Lernfortschritte deshalb zuverlässig durchgeführt und dokumentiert werden.



| ZEITPUNKT | | ZIEL | MÖGLICHE SELBST-DIAGNOSTISCHE FRAGEN FÜR LERNFÖRDERGESPRÄCHE |
|---|--------------------|---|---|
| vor der VKL → Schulart, Klasse, Fördermaßnahme (z. B. VKL) | Eingangsdagnostik | zuweisungsdiagnostisch, formativ: Sprachstand | <ul style="list-style-type: none"> • Worin bin ich gut? Wie kann ich das für die Schule nutzen? • Was kann ich schon gut? • Was kann ich noch nicht so gut? |
| während der VKL | Förderdiagnostik | förderdiagnostisch, formativ: Prozessbegleitende Lernverlaufsdagnostik | <ul style="list-style-type: none"> • Komme ich mit einem bestimmten sprachlichen Phänomen schon besser zurecht? • Welche Strategie hat mir besonders geholfen? • Wobei brauche ich noch Übung/Hilfe? • Was habe ich noch nicht verstanden? • Was würde ich gerne als nächstes in Angriff nehmen? |
| am Ende der VKL → in den Regelunterricht | Übergangsdagnostik | zuweisungsdiagnostisch, summativ: Sprachstand | <ul style="list-style-type: none"> • Traue ich mir zu, am Regelunterricht teilzunehmen? • Was verspreche ich mir von der Teilnahme am Regelunterricht? • Wo habe ich große Fortschritte gemacht? • Kann ich mir beim Erschließen / beim Produzieren von Texten schon selbst helfen? |
| Anschlussförderung im / ergänzend zum Regelunterricht | Förderdiagnostik | förderdiagnostisch, formativ: Prozessbegleitende Lernverlaufsdagnostik | <ul style="list-style-type: none"> • s. o. während der VKL • Was muss ich noch lernen/üben, um im Regelunterricht noch erfolgreicher zu werden? |

Abb. 3: Diagnostische Stationen

In der Förderdiagnostik werden folgende Schritte eingehalten, um den Verlauf von Spracherwerbsprozessen sichtbar zu machen.

Sie sind gleichzeitig die maßgeblichen **Gelingensfaktoren:**

- Durchführung einer passenden Diagnose,
- Erstellung eines individuellen Förderplans mit Förderzielen,
- Durchführung darauf aufbauender Fördermaßnahmen,
- zuverlässige Dokumentation der Diagnoseergebnisse,
- Reflexion und Evaluation der Fördermaßnahmen im Hinblick auf die gesetzten Förderziele,
- gegebenenfalls Anpassung der Fördermaßnahmen und Zielsetzungen,
- erneute Diagnostik,
- Transparenz der Ergebnisse und des Lernfortschrittes für Lernende und Eltern und gegebenenfalls für andere Lehrkräfte.

DIAGNOSTISCHE VERFAHREN

Diagnosen zum Kompetenzstand und -erwerb des Deutschen können nur durchgeführt werden, wenn es bei den Lernenden schon zielsprachliche Kompetenzen zu ermitteln gibt.

Wenn es schon sprachliche Kompetenzen im Deutschen gibt, können Diagnoseinstrumente Aussagen treffen über den Spracherwerbs**stand** oder über den Spracherwerbs**prozess** bzw. Sprachaneignungsprozess.

Für eine Eingangsdiagnostik wird der Sprach**stand** erhoben, z. B. durch Schätzverfahren (z. B. Interview), Screenings oder wenn schon möglich mit 2P. Da noch keine Vergleichswerte herangezogen werden können, sind prozessbezogene Beobachtungen noch nicht durchführbar.

Für die Förderdiagnostik, die immer wieder eine neue, angepasste Förderperspektive ermittelt, kommen hauptsächlich **prozess**beobachtende Verfahren zum Einsatz bzw. wiederholte Sprach**stand**erhebungen, die Rückschlüsse auf den dazwischen liegenden Prozess ergeben.

Das gilt auch für die Übergangsdagnostik. Sie bezieht die vorhergehenden Förderdiagnoseergebnisse (z. B. dokumentiert in einem Portfolio) ein, damit eine aussagekräftige Grundlage für den Sprachstand und die Prognose des weiteren Spracherwerbsprozesses entsteht. Damit kann der passende Regelunterricht (z. B. in der Teilintegration) ausgesucht werden.

Screening

C-Test: Der C-Test (eine Variante des Cloze-Tests) stammt aus der Fremdsprachendidaktik und beruht auf der regelmäßigen Tilgung einzelner Wörter in einem kleinen Text, die im Test lexikalisch und morphologisch von den Probandinnen und Probanden ergänzt werden müssen. Er wurde für die Anwendung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache adaptiert. Er ermöglicht die Erfassung der globalen Sprachkompetenz und lässt erste Aussagen darüber zu, ob ein Förderbedarf besteht oder nicht.

Das für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache normierte Verfahren bei Dürstein & Jeuk (2015, 21ff.) versteht sich als Screening-Tool, das das spezifische, individuelle Profil nicht abbilden kann, sondern lediglich allgemein einen Förderbedarf feststellt.²

Die Durchführung dieses Verfahrens ist nur sinnvoll mit Schülerinnen und Schülern, die bereits Kenntnisse in der deutschen Sprache besitzen. Vorsicht: Nicht alle C-Tests sind normiert. Lehrpersonen können sie auch selbst herstellen, um bestimmte Kompetenzbereiche zu überprüfen.

² Die Normierung für den C-Test (Cornelsen 2010) wurde anhand muttersprachlich deutscher Schülerinnen und Schülern durchgeführt und berücksichtigt DaZ-Einflussfaktoren nicht. Ab welchem Wert eine Förderbedürftigkeit festgestellt werden muss, kann somit nicht wie bei Muttersprachlern ausgesagt werden.

| VERFAHRENTYP | CHARAKTERISTIK | BEISPIELE |
|------------------------------------|--|--|
| Screening | <ul style="list-style-type: none"> • „Siebverfahren“ • Entscheidung über Zuweisung zu Fördermaßnahme/Schulform | <ul style="list-style-type: none"> • C-Test • 2P – Lernstand Deutsch |
| Profilanalysen und GER-Zertifikate | <ul style="list-style-type: none"> • Analyse mit Unterkategorien in den Sprachkompetenzbereichen • Einstufung in Niveaustufen des GER • Teilzertifizierung (A2) • Normiert, eindimensionale Zuordnung von Aufgabe und Antwort • Automatisierte Auswertung | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Zertifizierende Verfahren mit Unterkategorien in den Sprachkompetenzbereichen • Einstufung in Niveaustufen des GER • Normiert, eindimensionale Zuordnung von Aufgabe und Antwort | <ul style="list-style-type: none"> • Goethe-Zertifikate • DSD • ÖSD |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachaufnahmen oder schriftliche Texte/Äußerungen • Einstufung in Profilstufe 1-6 • Kriterienorientierte Auswertung (z. B. syntaktische Merkmale) • Auswertung aufwändig | <ul style="list-style-type: none"> • Profilanalyse nach Grießhaber (Heilmann 2012) |
| Beobachtende Verfahren | <ul style="list-style-type: none"> • Prozessbeobachtungen im Unterricht • Beobachtende Person ist entweder teilnehmend oder nicht-teilnehmend; • Beobachtung verläuft offen oder verdeckt • Kriterienorientiert | <ul style="list-style-type: none"> • Tabellen, Strich- und Checklisten zu den Kriterien, z. B. „Verwendung von passenden Konnektoren“, „abwechslungsreicher Wortschatz“ • Niveaubeschreibungen DaZ (Sächsisches Bildungsinstitut 2013) • Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung (Lengyel et al. 2009) |
| Fehleranalysen | <ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Texte oder mündliche Äußerungen (Aufnahme) • Analyse erfolgt nach bestimmten Schwerpunkten • Fehler identifizieren, beschreiben, erklären (Ursachen) führt zu Formulierungen von Förderschwerpunkten | <ul style="list-style-type: none"> • Analyseraster von Fix (2000) |
| Schätzverfahren | <ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen oder Interview • Selbst- und/oder • Fremdeinschätzung | <ul style="list-style-type: none"> • Lerngespräch • Einschätzung des Lernstandes mit Hilfe einer Skala oder eines kurzen beschreibenden Fließtextes |

Abb. 4: Diagnostische Verfahren im Überblick



Profilanalysen/Sprachzertifizierungen

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

(<https://plattform.2p-bw.de>)

Normierte Verfahren wie 2P können durch ihre eindimensionale Zuordnung von Fragestellung und Antwort nur kleinere Ausschnitte des Sprachstandes in den einzelnen Kompetenzbereichen erfassen (z. B. zum Leseverstehen, zur Morphologie, etc.) und erlauben nur begrenzt Interpretationen sowohl für den Sprachaneignungsprozess als auch für Kompetenzen in ihrer gesamten Breite. So kann im normierten, computergestützten Verfahren naturgemäß die für die hier angesprochene Zielgruppe zentrale Schreibkompetenz nur rudimentär abgebildet werden. Im Falle von leistungsstarken Lernenden entwickelt sich diese in den Teilbereichen sehr schnell komplexer, als das Verfahren sie abbilden könnte. Sinnvoll und angemessen ist die Verwendung von *Lernstand Deutsch* als erste Einschätzung für Lernende, die schon mit Deutschkenntnissen ankommen, und als wiederholte Sprachstandserhebung, um auch das Tempo des Lernfortschritts von A1 bis B2/C1 einschätzen zu können. Er kann nur ein ergänzender Bestandteil der Dokumentation des Lernfortschritts sein, der am besten durch beobachtende Verfahren erreicht wird.

Gerade im Kontext mit besonders schnell lernenden

mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe gibt es keine normierten Tests zur Sprachstandserhebung, die eine Momentaufnahme des schnell verlaufenden Aneignungsprozesses abbilden könnten und dafür nützlich wären. Für die Festlegung einer überschaubaren Zahl von Testitems, die den Gütekriterien entsprechen würden, ist die Komplexität der einzelnen Qualifikationen und deren Zusammenspiel zu hoch. (vgl. Ehlich 2012)

DSD/ÖSD/Goethe-Zertifikat und Ähnliches: Zertifizierende Instrumente wie das Deutsche Sprachdiplom (DSD) oder das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) sind für die Zielgruppe der Lernenden des Deutschen als Fremdsprache (DaF) gedacht und ermitteln dementsprechend eine Niveaustufe im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Zur Anwendung geeignet sind diese Verfahren für Schülerinnen und Schüler, die schon in ihren Herkunftsländern Deutsch als Fremdsprache gelernt haben. Auch ist die Vertrautheit mit den Testformaten und Testinhalten, die gerade leistungsstarke Lernende aus anderen Fremdsprachen mitbringen, nicht unerheblich für die Aussagekraft.

Morphologisch-syntaktische Profilanalyse nach Grieshaber: Für die ersten Wochen können die sechs Profilstufen nach Wilhelm Grieshaber (Heilmann 2012) Hinweise auf den Verlauf des Spracherwerbs geben. Wenn Schülerinnen und Schüler diese Phasen bei genügend Sprachkontakt relativ schnell durchlaufen, ist das ein Hinweis auf ihre Leistungsstärke hinsichtlich ihres Sprachlernens.

Beobachtende Verfahren

Kriteriengeleitete Sprachbeobachtungsbögen: Für die verschiedenen Kompetenzbereiche hält das *Praxismaterial Förderdiagnostik* (Junk-Deppenmeier/Jeuk 2015) mit den so genannten „Werkzeugen“ Beobachtungsbögen bereit. Die *Beobachtungsbögen zur Sprachbiografie* (Werkzeug 1, Junk-Deppenmeier 2015) können sowohl der Eingangsdiagnostik als auch als Übergangsprotokoll dienen. Für leistungsstarke Lernende, bei denen die schriftsprachlichen Kompetenzen beim Übergang in den Regelunterricht besonders im Fokus stehen, sind die Beobachtungs- und Dokumentationsbögen zur prozessbegleitenden Diagnose der Schreibentwicklung (Lengyel et al. 2009) und das Werkzeug 6 aus dem oben genannten *Praxismaterial Förderdiagnostik* geeignet (Schäfer 2015).

Fehleranalysen

Dieses Verfahren (z. B. Analysebogen von Fix 2000) ist, wie der Name schon sagt, defizitorientiert. Es identifiziert Fehler, die auf einer standardsprachlichen Norm fußen. Deshalb ist es bei diesem Instrument wichtig, dass Ergebnisse auch auf Stärken und Entwicklungsschritte hin interpretiert werden oder ergänzende Verfahren zum Einsatz kommen.

Schätzverfahren zur Selbst- und Fremdeinschätzung

Interview/Lerngespräch: Ein Lerngespräch in ruhiger Atmosphäre (z. B. QUA-LiS NRW: Lern-Fördergespräch) findet zu geeigneten Zeitpunkten statt, z. B. dem Ende einer Förderphase zu einem Kompetenzbereich im Förderplan (Wortschatz des Wortfelds „sagen“, Lesen mit Hilfe einer Lesestrategie, Umgang mit dem zweisprachigen Wörterbuch, Verfassen von Versuchsanleitungen, Verwendung von Konnektoren,

etc.), in anstehenden Übergangssituationen (Teilintegration in ein Fach, vollständige Integration in den Regelunterricht, etc.) oder auch nach besonderen Ereignissen (Leistungsmessung, Planung von Präsentationen, etc.). Der Fokus liegt darauf, die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schülern über ihre Lernprozesse zu nutzen, um dadurch die für die Leistungsstarken dringend notwendige Resilienzfaktoren wie Problemlösefähigkeit, Selbststeuerung und Selbstwirksamkeit anzuregen. Im Gespräch bilden sich diese besonders deutlich ab.

Ergebnisse, die im Portfolio niedergelegt sind, werden wertschätzend analysiert, positive Rückmeldung gegeben und auch Hürden und Lernschwierigkeiten besprochen. Teil des Gesprächs ist aber auch die Lernberatung über die weiteren Schritte und benötigte Hilfsmittel und Strategien. Das persönliche Gespräch mit der konzentrierten Hinwendung zu der Person und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gibt Orientierung bei der eigenen Sinnhaftigkeit des Handelns und beeinflusst die Motivation in dieser herausfordernden Phase der Lernbiografie maßgeblich. (Hinweise zur Ausgestaltung eines Interviews für die Eingangsdiagnostik s. u.)

Fragebogen: „Ich-kann“-Bögen zum Ausfüllen, die zur Portfolioarbeit beitragen, werden in vielen Lehrbüchern angeboten. Gerade bei neu eingewanderten leistungsstarken Lernenden, bei denen es im Fokus um bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen geht, sollten solche Bögen individuell ergänzt oder erweitert werden.

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 11: GYMNASIUM IN DEN PFARRWIESEN, SINDELFINGEN

Rückmeldegespräche

„In regelmäßigen Rückmeldegesprächen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern/BetreuerInnen bekommen die Lernenden Gelegenheit, Wünsche zu äußern (z. B. bezüglich mehr Teilintegration oder Vollintegration). Diese werden so weit wie möglich berücksichtigt, zum Teil auch gegen Vorbehalte, z. B. bei nicht ausreichend erscheinendem Lernzuwachs in Deutsch. Der eigene Wille der Jugendlichen verbunden mit ihrer Motivation, Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz spielt eine (die?) entscheidende Rolle für eine gelingende Integration. Unsere Erfahrung: Manchen Schülerinnen und Schülern liegt es eher, zuerst in der VKL die Sprache zu lernen und Stück für Stück in die Fächer der Regelklasse integriert zu werden. Andere dagegen lernen in der Regelklasse schneller und motivierter Deutsch. Manche unmotivierter VKL-Lernende entpuppen sich in der Regelklasse als engagierte Mitdenker.“

*Svenja Huschle und Regine Wagner,
Kordinatorinnen der Vorbereitungsklasse*

EINGANGSDIAGNOSTIK

Die Eingangsdiagnostik erbringt im Idealfall Hinweise darauf, ob die Kinder und Jugendlichen für eine besondere Förderung von Leistungsstarken und Leistungsmotivierten in Frage kommen. Sie ist also stark darauf ausgerichtet, dass vorhandene Stärken erfasst werden. Das betrifft nicht nur zielsprachliche Fähigkeiten, sondern auch Stärken in den herkunftssprachlichen und den fachlichen Kompetenzen, die hier Berücksichtigung finden müssen.

Eventuell jedoch können sichere Aussagen dazu noch nicht zu einem so frühen Zeitpunkt des Aufenthalts in Deutschland getroffen werden. Nicht nur aufgrund sprachlicher Hürden können Faktoren im Kontext der Migration, z. B. eine Phase der kulturellen Verunsicherung oder sozio-ökonomische Unsicherheit der Familie, ein vorhandenes starkes Leistungsprofil verdecken.

Noch nicht vorhandene deutsche Sprachkenntnisse sind kein Kriterium in der Einschätzung des Leistungsstands und der Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen.



In der Förderung von Leistungsstarken und Leistungsmotivierten ist es oft der Fall, dass sie aus einer Vorbereitungsklasse schon mit Deutschkenntnissen in eine Schule kommen, in der ihr besonderes Profil Berücksichtigung findet, etwa an eine Realschule oder an ein Gymnasium. Wenn also ein Spracherwerbsprozess im Deutschen schon fortgeschritten ist, kann die Eingangsdiagnostik den Spracherwerbsstand ermitteln. Sie wird dann auch für die Förderdiagnostik (s. u.) herangezogen, da sich Ergebnisse über zu fördernde Kompetenzen ergeben.

Für eine Eingangsdiagnostik geeignete Instrumente und Informationen können sein:

Interview

Ein Interview über die Sprach- und Bildungsbiografie kann mit den Schülerinnen und Schülern in der Herkunftssprache, wenn schon möglich auf Deutsch oder in einer dritten Referenzsprache (häufig Englisch) geführt werden. Eine Thematisierung der Sprach- und Bildungsbiografie, Leistungsstärke und Leistungsmotivation ergibt sich unter Umständen schon in einem Aufnahmegespräch, wo diese Informationen dann auch festgehalten werden müssen.

Themen zur Erfassung der Lernbiografie und Lernmotivation im Interview können sein:

- persönliche und schulische Stärken, besondere Leistungen
- persönliche und schulische/berufliche Ziele
- bisherige Schulbesuchszeiten/Lernzeiten
- typische Abläufe im Unterricht / in der Leistungsmessung / im Verhältnis zwischen Lehrkräften und Lernenden im Herkunftsland
- Mediennutzungsverhalten

In vielen Fällen ist ein Interview auf Deutsch noch nicht möglich. Gerade bei Schülerinnen und Schülern, die aufgrund ihrer sprachlichen Vorbildung gut anknüpfen können, sind meist Sprachen vorhanden, die als gemeinsame Referenzsprache für ein Interview und somit diagnostisch auch für eine erste Einschätzung des Lernstandes in Sachfächern, der Methodenkompetenz und der Schulerfahrung genutzt werden können. Möglicherweise ist es aber schwierig, ohne eine gemeinsame Referenzsprache schon in der Eingangsdiagnostik Hinweise auf diese Kompetenzen zu erlangen. In vielen Kommunen gibt es jedoch einen Dolmetscher-Pool, den Schulen nutzen können, wenn keine gemeinsame Referenzsprache vorhanden ist. Datenschutzbestimmungen sind zu beachten, wenn schulfremde Personen hinzugezogen werden.

Hinweise auf Leistungsstärke aus dem Interview können sein:

- Reflektiertheit gegenüber der eigenen Person/ Situation und schulischen Abläufen;
- im Interview gezeigte ausgeprägte Sprach(lern)-kompetenzen und -erfahrungen. Vor allem schrift- bzw. bildungssprachliche Kompetenzen in den gesprochenen Sprachen stehen im Vordergrund;
- Anwendung von erfolgreichen Kommunikationsstrategien trotz geringer zielsprachlicher Kenntnisse;
- Vertrautheit mit Sozialformen, Lern- und Arbeitsmethoden, die im Bildungsplan vorgesehen sind.

Frühere Leistungsnachweise und Zeugnisse

Sie können auch im oben genannten Interview eine Rolle spielen. Sie können dort näher besprochen werden, um deren Aussagekraft besser interpretieren und/ oder verifizieren zu können.

- Einblick in Zeugnisse und sonstige Leistungsnachweise aus dem Herkunftsland: Die Aussagekraft von Zeugnissen und Leistungsnachweisen aus verschiedenen Herkunftsländern bezüglich der deutschen Anforderungen ist unterschiedlich. Bildungsstandards und Lernziele, die Maßstab der Leistungsmessung sind, können von Land zu Land stark variieren.
- Pädagogischer Austausch: Wenn die Lernenden zuvor den Unterricht an einer anderen Schule besucht haben, sind die Einschätzungen zum Lernstand mit den dortigen Lehrkräften auszutauschen (Übergangsprotokoll).

Lernstandserhebungen

Sie sollten je nach Sprachstand der Lernenden mehr oder minder spracharm sein:

- 2P-Analysen für Lernstand Mathematik, Lernstand Englisch, Kognitive Basiskompetenzen, Methodische Kompetenzen können Hinweise auf Lernstände und Kompetenzen geben, wenn die Bedienung des Instruments beherrscht wird und der kulturelle Kontext nicht zu stark abweicht. Beobachtet werden kann hier auch digitale Medienkompetenz und ein konzentriertes und diszipliniertes Arbeitsverhalten, die beide für einen schnellen Anschluss wichtig sind.
- Bei häufig zur Lernstandsdiagnose in Lehrbüchern eingesetzten spracharmen oder -freien Aufgaben, die Bildmaterial enthalten, das geordnet oder zugeordnet werden muss, muss bedacht werden, dass es kulturell so codiert sein kann, dass es von Lernenden aus anderen kulturellen Kontexten nicht oder missverstanden wird. Die Aussagekraft des Ergebnisses bezüglich der Leistungsstärke ist hier womöglich eingeschränkt.

Sprachstandserhebung in Deutsch

Wenn bereits Kenntnisse vorhanden sind, können verschiedene Bausteine zu den Kompetenzbereichen (vgl. oben Kapitel 4, Diagnostische Verfahren) zusammengestellt werden, um einen umfassenden Eindruck zu bekommen, wie die Lernenden sprachlich einzustufen sind:

- Interview (s. o.) mit Erfassung der Beobachtungen zur Sprachkompetenz z. B. mit Hilfe der *Beobachtungsbögen zur Sprachbiografie* (Werkzeug 1, Junk-Deppenmeier 2015);

- Profilanalyse nach Grieshaber zeigt das Vorhandensein syntaktischer Erwerbstufen bei mündlichen Äußerungen (Heilmann/Grieshaber 2012)

- C-Test (Werkzeug 2, Dürrstein/Jeuk 2015), der sich hauptsächlich als aussagekräftig für Leseverstehen sieht (ausführlicher zu C-Test s. o. Kapitel 4, Diagnostische Verfahren).

- 2P-Analyse *Lernstand Deutsch* (<https://plattform.2p-bw.de>) deckt alle Kompetenzbereiche ab. Für eine Aussage über die bei leistungsstarken Lernenden erwartete Schreibkompetenz gibt das Instrument wenig Hinweise. Vor der Durchführung muss eine grobe Einschätzung der Niveaustufe erfolgen, sodass die in etwa passende Sprachniveaustufe ausgewählt werden kann.

- Schreibprobe, z. B. anhand einer Bildergeschichte. Die Schreibkompetenz und der Einsatz bildungssprachlicher Merkmale werden beobachtet und durch kriteriengeleitete Beobachtungsbögen erfasst (Werkzeug 6, Schäfer 2015).

- Umfassende Aufgabenbatterien zu den sprachlichen Kompetenzen wie DSD/ÖSD/Goethe-Zertifikat und Ähnliches können bei Lernenden mit Kenntnissen in Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden.

- Alle sprachlichen Kompetenzbereiche können mit Hilfe des GER (Sheils 2013), zielgruppen-gerechter mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe bzw. Sekundarstufe I (Sächsisches Bildungsinstitut 2013) eingestuft werden.



BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 12:

PAUL-KLEE-GYMNASIUM, ROTTENBURG

Diagnostik – Profilanalyse nach Grießhaber/2P

„Unsere Schule kooperiert mit der benachbarten Werkrealschule und hat eine Vorbereitungsklasse für fortgeschrittene und leistungsstarke bzw. leistungsmotivierte SuS. Der Sprachstand wird durch eine Profilanalyse nach Grießhaber ermittelt, die Teil eines Diagnosegesprächs ist, in dem ebenso die Sprachbiografie, die bisherige Schullaufbahn, Grundkenntnisse in Englisch und Mathematik sowie Lernmotivation und Auffassungsvermögen erhoben werden. Die Leistungsstärke der SuS ergibt sich aus dem Verhältnis der Lernzeit zur bisher erreichten Erwerbsstufe, d. h. je schneller die Erwerbsstufe 4 nach Grießhaber erreicht wurde, desto positiver die Prognose für eine erfolgreiche Integration ins Gymnasium. Zusätzlich erhöhen eine vorhergehende Schulbildung ohne Unterbrechungen oder Wechsel, die Lernprozesse negativ beeinflussen, die Chancen, mit unserem Bildungsangebot zurechtzukommen. Nach Möglichkeit wird auch das Instrument der Potenzialanalyse 2P eingesetzt. Der zeitliche Aufwand für diese umfangreiche Diagnosearbeit wird durch eine Anrechnungsstunde für die Koordination des Regierungspräsidiums ermöglicht.“

Isabel Platz, Leitung und Koordination der Vorbereitungsklasse, Multiplikatorin „Quo vadis?“

Weitere Hinweise

- Sprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache sollten nach Möglichkeit erhoben werden (vgl. 2P-Grundmodul Biografische Informationen). Sie geben wichtige Hinweise auf die bildungssprachliche Kompetenzen und auf das Potenzial für die intellektuelle Durchdringung von Themen und ihren Zusammenhängen und somit zur schulischen Leistungsstärke. Wenn das im Interview nicht möglich ist, sollte geprüft werden, ob eine Schriftprobe an eine Person verschickt werden kann, die bildungssprachliche Kompetenzen in der fraglichen Herkunftssprache aufweist. (Aufschlussreich ist spätestens die Feststellungsprüfung in der Herkunftssprache, die an Gymnasien zwischen Klasse 7 und 10 durchgeführt werden kann.)
- Wenn es keine Person gibt, die eine Einschätzung der herkunftssprachlichen Kompetenzen abgeben kann, können – wenn vorhanden – Lehrwerke der Kinder und Jugendlichen aus den Herkunftsländern Hinweise darauf geben, welcher Lernstoff vorhanden ist und wie damit bisher didaktisch umgegangen wurde.

FÖRDERDIAGNOSTIK UND DOKUMENTATION

Förderdiagnostik findet weitgehend unterrichtsintegriert statt. Ergebnisse und Beobachtungen werden immer wieder dokumentiert und dienen der regelmäßigen Anpassung der Förderplanung und letztlich als Grundlage für die Übergangsdagnostik. Für die leistungsstarken Lernenden bilden das Aufbauniveau und die Progressionsempfehlungen des Curriculums sowie darüber hinaus die bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts den Rahmen, anhand dessen Beobachtungskategorien für die Förderdiagnostik und Förderpläne formuliert werden. Dementsprechend werden bereits vorhandene Vorschläge für Beobachtungsbögen angepasst.

Förderdiagnostik

- Unterrichtsbeobachtungen mit kriteriengeleiteten Beobachtungsbögen zum mündlichen Erzählen, z. B. Werkzeug 5 (Reeb-Ramos/Jeuk 2015);
- Schreibaufgaben mit Rückmeldungen, z. B. Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung (Lengyel et al. 2009) bzw. Werkzeug 6 (Schäfer 2015);
- Hörverstehensaufgaben mit Auswertung, z. B. Werkzeuge 3 (Wenk/Jeuk 2015);
- Zwischentests, z. B. Vokabeln oder Grammatiktests (bei expliziter Vermittlung grammatischer Phänomene);
- Wiederholung von Sprachstandserhebungen aus der Eingangsdagnostik, um Einblicke in den Spracherwerbsprozess zu bekommen:
 - o C-Test mit zunehmend authentischen Texten aus dem Regelunterricht
 - o 2P

Dokumentation

- Portfolio als Ordner für ...
 - o bearbeitete Lesetexte (Leseportfolio),
 - o Schreibprodukte (wie Fließtexte, Präsentationen, etc. als integriertes Schreibportfolio),
 - o selbsterstellte Lernmaterialien,

- o Selbstreflexionen, z. B. Lerntagebucheinträge,
- o Selbsteinschätzungen,
- o Fremdeinschätzungen wie
- Rückmeldungen der Lehrkräfte zum Lernfortschritt in den Kompetenzbereichen, die laut den Förderplänen (Jeuk 2015) bearbeitet werden,
- Feedback aus der Lerngruppe / einer Mentorin oder eines Mentors,
- Leistungsmessungen, etc.

Bei einem solchen Portfolio mit seinen verschiedenen Abteilungen handelt es sich somit nicht um eine Produktsammlung alleine, sondern auch um ein dialogisches und prozessorientiertes diagnostisches Instrument.

Ein vielseitiges Portfolio kann die Leistungsstärke von Schülerinnen und Schülern besonders gut abbilden. Je mehr Produkte zur Verfügung stehen, die eigenständig erarbeitet wurden und zu denen rückgemeldet wurde, desto besser ist der Spracherwerbsprozess nachzuvollziehen und zu beurteilen.

Eine Routine der Selbstreflexion, die hier angelegt wird, unterstützt zusammen mit den lehrerseitigen Rückmeldungen die Selbstkompetenz der Lernenden, die für den raschen Übergang in den Regelunterricht so zentral ist.

Wenn die abgelegten Produkte im Kontext von Inhalten des Regelunterrichts stehen – wie es wünschenswert ist – kann auch ein fachlicher Kompetenzstand abgelesen werden.

- Lehrerseitige Schülerakte als Sammelmappe für ...
 - o Beobachtungsbögen/Auswertungen, die nicht an die Lernenden ausgehändigt werden,
 - o Rückmeldungen aus den pädagogischen Gesprächen der Lehrkräfte,
 - o Notizen aus Lernfortschrittsgesprächen und Elterngesprächen,
 - o Stundenpläne, etc.

ÜBERGANGSDIAGNOSTIK

Übergänge ergeben sich an mehreren Stellen einer Schülerbiografie. Gemeint ist hier der Übergang aus der Sprachfördermaßnahme in den Regelunterricht. Dieser erfolgt meist im teilintegrativen Modell, sodass in der Übergangsdagnostik die Eignung von Lernenden für die Teilnahme an bestimmten Fächern oder Fächergruppen zu erheben ist. Eine fundierte Übergangsdagnostik kann Frustrationserlebnissen vorbeugen und ein mögliches Scheitern in „Probezeiten“ vermeiden helfen.

Die Übergangsdagnostik berücksichtigen drei Bereiche:



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

Abb. 5: Individuelle und schulische Übergangsfaktoren

Aus der Übersicht wird deutlich, dass an dieser diagnostischen Station mehr als nur der Sprachstand erhoben werden muss. Resilienzfaktoren sowie fachliche und methodische Kompetenzen der Lernenden müssen für den Übergang in den Regelunterricht ebenfalls beachtet werden. Dabei spielt auch eine Rolle, wie das Förderangebot nach dem Übergang von der Schule gestaltet wird (s. Broschüre *Anschlussförderung nach der Vorbereitungsklasse. Empfehlungen für additive,*

nachgehende Sprachförderangebote zur Integration in den Regelunterricht). Werden leistungsstarke und leistungsmotivierte Schülerinnen und Schüler in einen durch Fördermaßnahmen gut begleiteten Regelunterricht integriert, kann ein Übergang früher stattfinden – auch wenn es noch sprachliche Hürden gibt – und der wertvolle Entwicklungs- und Motivationsschub durch den Regelunterricht ausgenutzt werden.

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

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

- Sprachstands- und Sprachentwicklungsdokumentation des Portfolios und, falls geführt, der Schülerakte
 - o orientiert am Aufbauniveau des Curriculums
 - o orientiert an den fachsprachlichen und methodischen Anforderungen der jeweiligen Jahrgangsstufe, die im Austausch mit den Fachlehrkräften deutlich werden
- fachliche und methodische Lernstandsdokumentation aus Portfolio und z. B. 2P
 - o orientiert an den jeweiligen Bildungsplänen
 - o orientiert an den fachsprachlichen und methodischen Anforderungen der jeweiligen Jahrgangsstufe, die im Austausch mit den Fachlehrkräften deutlich werden
- Resilienzfaktoren, die aus dem Portfolio und der Dokumentation der Selbst- und Fremdeinschätzung in den Lerngesprächen hervorgehen.

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 13: PAUL-KLEE-GYMNASIUM, ROTTENBURG

Übergangsdagnostik

„Der Übergang in eine Regelklasse erfolgt über eine stufenweise Teilintegration. In der Regel besuchen unsere SuS von Schuljahresanfang bis zu den Herbstferien bzw. über einen Zeitraum von ca. 2 Monaten ausschließlich die Vorbereitungsklasse. Unsere Vorbereitungsklasse erhält entsprechend des Fachlehrerprinzips 11 Std. Deutsch, 2 Std. Englisch, 2 Std. Mathematik, 2 Std. Naturwissenschaft, 4 Std. Gemeinschaftskunde (= Demokratiebildung), 2 Std. Bildende Kunst und 2 Std. Theater (= Deutsch „in anderem Gewand“). Die Fachstunden dienen dazu, den Wissensstand und das methodische Vermögen der SuS im jeweiligen Fach über einen längeren Zeitraum zu ermitteln, und zwar von Fachkolleg*innen, und damit neben den geschilderten Diagnoseergebnissen weitere Grundlagen für Entscheidungen zu Art und Umfang der Teilintegration zu gewinnen. Zu den Herbstferien hin werden die Beobachtungen und Leistungseinschätzungen der VKL-Fachkolleg*innen eingeholt, auf deren Grundlage der erste Schritt in die

Teilintegration geplant wird. Hierzu gehören auch Einschätzungen zu Resilienzfaktoren, die im VKL-Unterricht neben Sprache, Fachinhalt und Methodik ebenfalls geschult werden. Dafür werden Herkunftssprache, bisherige Schulerfahrungen und Kenntnisse sowie Wünsche und Vorstellungen der eigenen Lebensplanung mit einbezogen. Durch kooperative Lernformen und Rituale wird eine Gemeinschaft aufgebaut und gepflegt, um den SuS ein erstes Netzwerk zu bieten, in dem sie sich über ihre Schwierigkeiten austauschen und gemeinsam Lösungen finden können. Um Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein auf-/auszubauen ist die Lehrersicht auf das, was die SuS schon können, wesentlich und notwendig, da sie nur so einerseits in ihren Fähigkeiten bestärkt und andererseits dazu ermutigt werden können, schwierige Anforderungen zu bewältigen oder auch Misserfolge zu überwinden. In diesem Zusammenhang spielen bei der Planung der Teilintegration auch Eigenmotivation und Selbsteinschätzung der SuS eine Rolle. Sie werden gefragt, welche Fächer sie besuchen möchten und sie sich selber zutrauen.“

Isabel Platz, Leitung und Koordination der Vorbereitungsklasse, Multiplikatorin „Quo vadis?“



5. Unterrichtliche Maßnahmen

LEITENDE PRINZIPIEN

Die Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern erfordert, dass ...

- ihr Vorwissen, ihre schulischen Vorerfahrungen und Stärken,
- ihre individuelle Mehrsprachigkeit,
- ihre kulturelle Vielfalt

aktiv aufgegriffen bzw. bewahrt und weiterentwickelt werden.

Schulische Vorerfahrungen nutzen

Dass schon erworbene Kompetenzen und Qualifikationen gesehen und wertschätzend aufgegriffen werden, bedeutet eine Anerkennung von bisher Geleistetem. Die Lernenden erfahren sich als kompetent und empfinden ihr Ankommen weniger als Bruch. Ihre Herangehensweisen an Aufgaben sind unter Umständen andere als an deutschen bzw. westlichen Schulen und die Lehrkräfte und Mitschülerinnen und Mitschüler lernen in der Auseinandersetzung damit selbst dazu.

Z. B. gibt es in anderen Kulturen andere Rechenwege oder andere Symbole, die die eingewanderten Lernenden in der neuen Klasse lehren können. In anderen Ländern werden womöglich keine Sachaufgaben formuliert. Die Kinder und Jugendlichen können die Rechenaufgaben an sich bewältigen, müssen aber den (nicht nur für sie schwierigen) Umgang mit dem sprachlich vermittelten Anwendungsbezug erst noch lernen. Die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler dürfen deswegen nicht als defizitär behandelt werden. Vielmehr ist es notwendig, ihnen die Vorgehensweisen und den Sinn dieser Aufgaben im deutschen Mathematikunterricht zu erklären bzw. das Verständnis teils

durch sprachliche Unterstützung zu erleichtern, damit die Lernenden diese problemorientierten Aufgaben als Erweiterung ihrer sprachlich-kognitiven Kompetenz in Angriff nehmen.

Gerade die Gesellschaftswissenschaften unterliegen sehr stark kulturellen Konzepten, die bewirken, dass Kinder und Jugendliche aus anderen Herkunftskulturen unterschiedliche Perspektiven auf gesellschaftliche Strukturen haben. Sie dürfen nicht den Eindruck bekommen, dass diese „wertlos“ sind. Es gilt in der interkulturellen Kommunikation Weltbilder aufzugreifen (s. u.).

Stärkung der Mehrsprachigkeit

Lehrkräfte verstehen Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource und nutzen diese gezielt in ihrem Unterricht. Dies bedeutet, die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht zu integrieren, sie als Mehrwissen anzuerkennen und nach Möglichkeit auf die Erstsprache als Brücke für die Förderung der Zweitsprache Deutsch zurückzugreifen. Die Didaktik der Mehrsprachigkeit bietet Vorschläge (vgl. Ahrenholz/Oomen-Welke 2010) für den Umgang mit den zahlreichen Herkunftssprachen in einer Vorbereitungsklasse.

Bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern ist die Unterstützung ihrer Arbeit an der Fach- und Bildungssprache in den Herkunftssprachen besonders sinnvoll, um die Möglichkeit zu eröffnen, bereits erworbene sprachliche Fähigkeiten zu nutzen und weiterzuentwickeln. Außerdem wird den kognitiv komplexeren Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen Rechnung getragen z. B. durch mehrsprachige Vokabel- und Wortschatzarbeit, Texte und Sprachsysteme im Vergleich.



Gerade Schülerinnen und Schüler, die am Gymnasium von Klasse 7 bis 10 eine Feststellungsprüfung als Ersatz für die zweite Fremdsprache ablegen können, sind darauf angewiesen, ihre herkunftssprachlichen Fähigkeiten wachzuhalten bzw. auszubauen.

Interkulturelles Lernen

Sprachliche Vielfalt bedeutet gleichzeitig kulturelle Vielfalt. Sie können nicht getrennt voneinander gesehen werden. Diesen kulturellen Reichtum der Schülerinnen und Schüler gilt es als solchen wahrzunehmen und auf kognitiver und sozialer Ebene im Unterricht konstruktiv zu nutzen.

Dabei werden die Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen Biografie wertgeschätzt und in ihren transkulturellen Identitäten gestärkt. Komplexe Reflexions- und Bewusstseinsprozesse werden bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern an interkulturellen Themen auf kognitiv anspruchsvoller Ebene gefördert und gefordert. Es kann bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern genutzt werden – wenn die Bereitschaft dazu besteht –, dass sie reflektiert aus ihren eigenen kulturellen Erfahrungen berichten und so schon früh dazu motiviert werden können, (kleine) Präsentationen darüber in der Vorbereitungs-klasse und darüber hinaus halten.

Viele literarische und gesellschaftswissenschaftliche Themen bieten großes Potenzial, um die eigene kulturelle Verfasstheit zu reflektieren. Sie können somit einen emotionalen Zugang bereithalten, um anspruchsvollen sprachlichen Herausforderungen motiviert zu begegnen.

Einen optimalen kulturellen und sprachlichen Austausch bietet diesbezüglich die Einrichtung einer außerunterrichtlichen Theater-AG, in der sich Schülerinnen und Schüler aus der Vorbereitungs-klasse und deutsche Muttersprachler aus den Regelklassen begegnen.

SPRACHLICHES LERNEN

Bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern steht das schriftsprachliche Register der Fach- und Bildungssprache von Anfang an im Vordergrund der Förderung. Eine schnell voranschreitende eigenständige und kreative Sprachverwendung wird wesentlich durch eine ständige Reflexion des eigenen sprachlichen Lernprozesses gefördert.

Sprachliches Lernen findet individualisiert statt. Den organisatorischen Rahmen für individualisiertes Lernen bildet in erster Linie die Klassengemeinschaft. Durch binnendifferenzierende Maßnahmen können dort dem Niveau der leistungsstarken Lernenden entsprechende Aufgaben formuliert werden, die sich schon an den Erfordernissen des Regelunterrichts orientieren.

Bei entsprechenden Ressourcen und Schülerzahlen ist eine äußere Differenzierung möglich und es können für das sprachliche Lernen leistungshomogenere Gruppen mit bestimmten Schwerpunkten gebildet werden.

Bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern spielt das eigenständige außerunterrichtliche Lernen zusätzlich eine wichtige Rolle. Die inhaltliche Bearbeitung von und der Austausch über die für die Lernenden relevanten Themen und Erfahrungen jenseits des Lehrbuchmaterials wird nach Möglichkeit ritualisiert, z. B.

in Schreibroutinen, Erzähl- und Reflexionsrunden und in der Vorbereitung und im Anschluss an Präsentationen zu von den Lernenden selbst gewählten Themen, zu denen sie schon Vorkenntnisse mitbringen, bzw. die schon einen starken Bezug zu Inhalten des Regelunterrichts haben.

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 14: PAUL-KLEE-GYMNASIUM, ROTTENBURG

Sprachliches Lernen in der VKL orientiert am Regelunterricht

„Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zeigen erfahrungsgemäß ein hohes Sprachbewusstsein und ein ausgeprägtes Eigeninteresse an expliziter Grammatikvermittlung und Sprachvergleichen, weswegen diesem Aspekt eine besondere Bedeutung für unsere Gruppe zukommt. Die Grammatikthemen richten sich dabei individuell nach dem Stand des jeweiligen Schülers / der jeweiligen Schülerin (orientiert an der jeweiligen Diagnose) und werden im Kontext fachlicher Anforderungen des Regelunterrichts vermittelt (z. B. Adverbialsätze als sprachliche Anforderung einer Argumentation/Erörterung, verkürzte Wenn-Sätze oder erweiterte Partizipialattribute in naturwissenschaftlichen Texten). Dazu werden die jeweils im Regelunterricht aktuellen Unterrichtseinheiten und Textsorten erfragt und exemplarisch auf ihre sprachlichen Anforderungen hin untersucht.“

Isabel Platz, Leitung und Koordination der Vorbereitungsklasse, Multiplikatorin „Quo vadis?“

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 15: JUSTINUS-KERNER-GYMNASIUM, HEILBRONN

Äußere und innere Differenzierung des sprachlichen Lernens

„Äußere Differenzierung

Das JKG hat zwei DaZ-Vorbereitungsklassen, eine Anfängerklasse (das Basisniveau) und eine fortgeschrittene Sprachklasse (Aufbauniveau).

Die Zuordnung in eine der Klassen erfolgt basierend auf einer schriftlichen wie mündlichen Testierung in Deutsch, die zu Beginn der Aufnahme erfolgt. Ähnlich geht man auch in den Fächern Englisch und Mathematik vor, die in beiden Klassen angeboten werden.

Auf diese Weise können leistungsstarke VKL-SchülerInnen mit fortgeschrittenen Kenntnissen in Deutsch, Englisch und Mathematik in die 2. Vorbereitungsklasse aufgenommen werden bzw. im höheren Niveau des Basisniveaus in Deutsch anfangen. Die DaZ-Prüferin teilt der DaZ-Lehrkraft mit, in welcher Klasse der Start erfolgen kann und mit welcher Lektion der Start in der jeweiligen DaZ-Klasse erfolgen kann.

Die Kriterien zur Weiterleitung an die Fortgeschrittenen-Klasse, die mit dem Aufbauniveau beginnt, sind folgende:

- weitestgehend sichere Beherrschung der grundlegenden sprachlichen Phänomene des Basisniveaus (mündlich wie schriftlich)
- Selbstkorrektur (mündlich)
- gut ausgeprägter Wortschatz (mündlich wie schriftlich)

Die Forderung von leistungsmotivierten und leistungsstarken SchülerInnen leistet das JKG auch durch die Einladung in den additiven DaZ-Förderunterricht (7. Stunde), während des Besuches in der VKL.

Didaktische Ansätze und Kompetenzbereiche

Didaktische Ansätze und Kompetenzbereiche sind nicht getrennt voneinander zu verfolgen, sondern sie laufen parallel und ergänzen sich gegenseitig, z. B.

- Das in vielen Handreichungen und Materialien genannte Scaffolding³ spiegelt sich in anderen

Im additiven Förderunterricht (eine Gruppe aus max. 5 Personen) können leistungsmotivierte SchülerInnen zusätzliche Arbeitsmaterialien erhalten, wie z. B. zur Vertiefung aufsatzspezifischen Wortschatzes oder Stilübungen. Die Arbeitsgrundlage bilden hierfür die Materialien aus dem VKL-DaZ Unterricht.

Innere Differenzierung

Die Arbeit an jahrgangsspezifischen Materialien/Aufgaben ermöglicht besonders leistungsmotivierten und -starken Schülern, sich mit typischen Aufgabenstellungen des Deutschunterrichts auseinanderzusetzen und ein neues Anwendungsgebiet / eine neue Herausforderung (mit Blick auf Sprache) zu erhalten. Zum Beispiel kann man nach der Behandlung des Themas ‚Deklination von Adjektiven im Nominativ, Akkusativ und Dativ‘ die Schüler eine Charakterisierung über eine literarische Figur (KI.7/8) oder eine Tierbeschreibung (KI.5./6.) verfassen lassen. Nicht nur wird auf diese Weise der Gebrauch und die Funktion pränominaler Adjektive in verschiedenen Aufsatzformen entdeckt, sondern die Aufsatzform selbst.

Die vorentlasteten Aufgaben werden in verschiedenen Bearbeitungsniveaus angeboten (leicht, mittelschwer, schwer), sodass leistungsmotivierte SchülerInnen immer die Möglichkeiten haben, ihren Potentialen, Vorerfahrungen und Vorwissen entsprechend gefordert und gefördert zu werden wie auch die langsameren Schülerinnen

Vorgehensweisen wider und gehört wie auch die Modellierung in den konstruktivistischen Ansatz des Cognitive Apprenticeship, in dem eine kompetente andere Person den Lernenden beim Erreichen der nächsten Kompetenzstufe hilft. Die Genredidaktik etwa wendet dies auf das Erlernen von Textsorten an.

und Schüler. Die differenzierten Aufgaben werden von der VKL-Lehrkraft erstellt. Bei der Aufgabengestaltung berücksichtigt die VKL-Lehrkraft die Lernvoraussetzungen, den Sprachstand und das anvisierte Lernziel/ Kompetenzziel. Leistungsstarke SchülerInnen versucht man auch über Sprachenvergleiche (kontrastiver Ansatz) abzuholen, um über sprachliche Phänomene zu reflektieren, aber auch um auf einer Metaebene über bspw. das Textsortenwissen zu reden, um den Lernfortschritt anzukurbeln. Leistungsmotivierte SchülerInnen haben die Möglichkeit, relativ schnell Unterrichtsergebnisse eigenständig mit PPT oder Folien zu präsentieren, die bei der Aufgabenstellung bedacht werden: Ausbau der vorhandenen Methodenkompetenz!

Leistungsmotivierte fertigen selbstständig ein Leseportfolio an.

Es ist in Überlegung, leistungsmotivierte SchülerInnen eine GFS halten und schreiben zu lassen.

Die DaZ-VKL-Lehrkräfte stellen gerade eine Bücherbox für das Basis- und Aufbauniveau zusammen, damit die SchülerInnen mit Antolin arbeiten können und durch extensives Lesen die Spracherwerbsprozesse, Verstehensprozesse und der Wortschatzerwerb gesteigert wird.“

Susann Abdukerimov, Leitung und Koordination der Vorbereitungsstufe, Multiplikatorin „Quo vadis?“, Mitautorin der Broschüre Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Curriculum

³ Ein Scaffold ist eine gezielte sprachliche Unterstützung („Gerüst“, um den nächsten Lernschritt zu erreichen, z. B. Satzmuster, Modelltext, Vokabelhilfen, etc.). Auf Grundlage der Diagnose der Lernausgangslage wird deutlich, an welcher Stelle eine Unterstützung ansetzen muss, um den nächsten Lernschritt zu erreichen. Im Makro-Scaffolding wird die sprachliche Unterstützung geplant; Mikro-Scaffolding ist die anlassbezogene Unterstützung im Unterrichtsverlauf. Wird der nächste Lernschritt gemeistert, erfolgt der Abbau der Scaffolds; nach erneuter Diagnose erfolgt der Aufbau neuer Scaffolds.

- Die Sprachreflexion ist ein didaktischer Ansatz, der sich mit allen Kompetenzbereichen verbindet, indem er ihre Aneignung und ihre Formen durch Reflexion bewusst macht.
- Ein Produkt im Schreibportfolio ist verbunden mit einem mehr oder minder unterstützten Lesen von Texten und mit dem Einüben eines bestimmten Genres.
- Außerdem geht das individualisierte Sprachenlernen auch mit dazu passenden Sozialformen einher.
- Kompetenzbereiche, wie sie in den Bildungsplänen genannt werden, wie Orthografie und Zuhören, werden hier aufgrund der Fokussierung auf situatives Lernen an möglichst authentischen, lernanlassbezogenen Herausforderungen nicht als für sich zu erreichende Kompetenzen genannt, sondern werden integrativ in Bereichen wie Wortschatz, Textüberarbeitung, Sprachreflexion oder Kommunikation mitgedacht.

Bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern ist besonders darauf zu achten, dass sie schnell dazu in der Lage sind, zielgerichtete Fragen zu stellen und Hilfsmittel zu benutzen, die sie routiniert eigenständig anwenden können, z. B. ein- und mehrsprachige Wörterbücher, Konjugationstabellen, Matrix des topologischen Feldermodells (s. Landesinstitut für Schulentwicklung 2016a, Kapitel 3.2.1.3), Liste mit Konnektoren, etc.

Scaffolding dient als Grundlage für Lernprozesse im sprachsensiblen bzw. sprachbewussten Unterricht. Es ist kombinierbar mit den anderen hier aufgeführten Ansätzen und einsetzbar in allen Lernbereichen. Es funktioniert wie der Ansatz des Cognitive Apprenticeship, bei dem eine kompetente andere Person den Lernenden beim Erreichen der nächsten Kompetenzstufe hilft. Dazu werden den Lernenden Gerüste (Scaffolds) angeboten. Zur Wirksamkeit der Scaffolds muss zunächst eine Lernausgangslage ermittelt werden, damit erkennbar wird, wo der nächste Lernschritt

liegt und welches Ausmaß und welche Form des Gerüsts notwendig sind. Mit dem Erreichen der anvisierten Kompetenzstufe wird die Unterstützung abgebaut (ausführlicherer Überblick dazu in Kniffka 2010).

Sprachreflexion: Der grundlegende Ansatz der Entwicklung und des Ausbaus von **Language Awareness** – worunter ein umfassendes Verständnis von Sprachbewusstheit verstanden wird – (Gürsoy 2010), wird bei der Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern in jedem Kompetenzbereich mitgedacht. Diese Lernenden weisen nämlich in der Regel durch ihre metakognitiven Fähigkeiten, Mehrsprachigkeit und Vorerfahrungen im Sprachenlernen bereits ein hohes Sprachbewusstsein und eine ausgeprägte Sprachreflexivität auf, die im Rahmen des sprachlichen und thematischen Lernens gefördert werden. Wenn durch die bewusste Verknüpfung von Sprache und Denken sprachliche Prinzipien und Strukturen erkannt und verstanden werden, können sie auch produktiv auf andere Bereiche angewendet werden, was eine differenzierte Ausdrucksfähigkeit bewirkt.

Language Awareness ist gleichzeitig Mehrsprachigkeitsdidaktik. Dabei spielen auch der Gebrauch und der Rückgriff auf herkunftssprachliche Kompetenzen eine große Rolle, weil sie das bisher bewährte Medium des Verstehens und Konzeptualisierens gewesen sind. Darauf ist aufzubauen. Gerade mit Sprachvergleichen hilft man den mehrsprachigen Lernenden dabei, an ihre bestehenden Konzepte und an ihre bildungssprachliche Sprachkompetenz anzuknüpfen und diese auch auszubauen.

Schreiben: Geschriebene Texte sind das Medium der Fach- und Bildungssprache, die bei der Förderung von Leistungsstarken im Fokus steht. Das Schreiben hat den Vorteil, dass die Textproduktion verlangsamt und reflektierter von statten geht als bei der mündlichen Sprachproduktion. Die Alltagssprachliche, mündliche Annäherung an ein Thema wird durch den Prozess der

Verlangsamung in der Verschriftlichung zur vertieften Erkenntnis. Parallel differenzieren sich präzises fach- und bildungssprachliches Register und mentale Konzepte zu den Themen gegenseitig aus (epistemisches Schreiben). **Textplanungs- und Textüberarbeitungsstrategien** werden eingeübt und es wird ein Schreibwissen erarbeitet. Ansätze, die metakognitiv ausgerichtet sind und das Schreiben reflektieren, brauchen den Gedankenaustausch, die Verhandlung mit Lernpartnerinnen und Lernpartnern und vollziehen sich idealerweise im kooperativen Lernen/Schreiben bzw. in der Arbeit mit kompetenten Anderen, z. B. Lehrkräften, Schülermentorinnen und -mentoren, etc. Die für das Schreiben zentralen Textplanungs- und Überarbeitungs Kompetenzen können mit Hilfsmitteln wie *Code-Knacker* der PH Heidelberg oder *Protokoll-Checker* (Fach Chemie, Bayrak/Ralle) unterstützt werden. Im Peer-editing (vgl. Dreyer 2016) werden diese Kompetenzen kooperativ entwickelt, was auch die Eigenständigkeit und Selbststeuerung der Lernenden unterstützt.

Schriftliche Texte sind außerdem der **Korrektur** leichter zugänglich und das Überarbeiten ist bei einem Schreibprodukt akzeptierter. Somit sind sie eine sinnvolle Arbeitsgrundlage für die detaillierte Spracharbeit, wie das Feilen an der sprachlichen Richtigkeit und Angemessenheit. Schreiben sollte eine nicht in Frage gestellte schulische **Routine** sein und so oft wie möglich erfolgen, auch wenn zum Teil nur kleine und kleinste Texte geschrieben werden.

Ein Ansatzpunkt für die Annäherung an ein Schreibprodukt ist die **Modellierung**. Das Erreichen eines Lernschritts, z. B. einer Textsorte, wird exemplarisch vorgeführt und von den Lernenden kognitiv mitvollzogen. Im nächsten Schritt führen sie dieselben Schritte dann an einer parallelen Aufgabe selbst durch. Für das sprachliche Lernen entstehen Texte, die dann als Modell für die eigene Textproduktion dienen. Das

schreibdidaktische Verfahren der sachtextbezogenen Genredidaktik geht so vor, dass Lernende das Schreiben fachtypischer Genres erlernen, z. B. ein Protokoll, Beschreibung, Textaufgabe, etc. Sie orientiert sich an fünf Schritten, um von der

- Identifizierung der Kommunikationsabsicht („Kontext modellieren“) über
- „Text modellieren“ (Strukturen und Funktionen sichtbar machen),
- „gemeinsame Rekonstruktion“ (z. B. durch Scaffolds unterstützte, am Modell orientierte Vorbereitung auf das eigene Verfassen eines Textes) und
- „selbstständiges Schreiben“
- „Bezüge zu anderen Texten und Genres her(zu)stellen“ (z. B. Anwendung des Genres auf ein anderes Thema, Abwandlungen des gleichen Genres betrachten, etc.).

(Feez 1998, zitiert nach Gürsoy 2018)

In diesem Kontext lohnen sich auch Schreibaufgaben des literarisch orientierten **Generativen Schreibens**, um „sprachlich richtige Texte zu produzieren, indem sie [die Lernenden] auf der Basis einprägsamer Texte EIGENE Texte generieren. Teile des Originaltextes werden übernommen und für die eigenen Ausdrucksbedürfnisse genutzt.“ (Belke 2012). Bei leistungsstarken Lernenden spielt die explizite Sprachreflexion der Textstrukturen und der Semantik dabei eine wichtige Rolle.

Produkte, die aus diesen Lernprozessen entstehen und die Rückmeldungen dazu, werden Teil des **Schreibportfolios** und somit auch der Förderdiagnostik und Lernstandsdokumentation (s. o.).

Wortschatz: Gerade für die **Wortschatzarbeit** gilt es, Neues an Vorhandenes anzuschließen und es durch häufige Verwendung und bei Leistungsstarken durch Metakognition (s. o. **Language Awareness**) so zu verankern, dass sich ein differenziertes mentales Konzept bildet bzw. erweitert. Wörter werden immer bewusst und im inhaltlichen und syntaktischen Kontext eingeführt, reflektiert und durch vielfache Verwendung im Sprechen, Lesen und Schreiben eingeübt, so dass Semantik, Phonetik, Orthografie und Morphologie verknüpft werden. Wortschatzlisten (z. B. als Scaffolds) sind in diesem Zusammenhang nur hilfreich, wenn sie die Grundlage für eine bewusste Bearbeitung darstellen. Mehrsprachige Wortschatzlisten sind für leistungsstarke Lernende dann als Verstehenshilfe zielführend, wenn sie einen Begriff in ihrer Herkunftssprache bereits kennen bzw. ihn einordnen können. Mehrsprachige Wortschatzarbeit ist durchaus sinnvoll, auch wenn Lernende Begriffe in ihrer Herkunftssprache noch nicht entwickelt haben, dann aber nicht als Hilfsmittel für schnelleres Verstehen, sondern als Lerninhalt, der der gleichzeitigen Erweiterung der herkunftssprachlichen Kompetenz dient. Die selbstständige Wortschatzarbeit lässt sich beispielsweise auch durch ritualisierte Hausaufgabenformen fördern.

Lesen: Anspruchsvolle Unterstützung, Begleitung und Förderung beim Leseverstehen können durch den Lern- und Sprachstand entsprechend kognitiv aktivierende Aufgaben erfolgen:

- **vor dem Lesen** (Pre-reading Activity): Aktivierung von Vorwissen, von vorhandenen Konzepten, (mehrsprachige) Vokabelvorentlastung, problemorientierte Leitfragen stellen (lassen), etc.
- **während des Lesens** (While-reading Activity):
 - o zu Visualisierung, Textstrukturierung anregen, etc.
 - o Kommentare/Markierungen/Notizen entsprechend den Leitfragen einfordern, etc.
 - o selbstständige Wortschatzarbeit

- **nach dem Lesen** (Post-reading Activity):
 - o Beantwortung von Leitfragen, Klärung offener Fragen, Reflexion von Inhalt und Textsorte und deren Darstellungsmittel (s. Genredidaktik), Umwandlung in eine andere Textsorte, Diskussion, Aufgaben zum Weiterdenken und Transferaufgaben, etc.

Ziel bei leistungsstarken Lernenden ist eine möglichst zügig zu erreichende eigenständige Bearbeitung von Texten, weshalb **Lesestrategien** (z. B. 5-Schritt-Lesemethode, Lesenavigator, etc.) sowie Texterschließungsstrategien in der Gruppe etwa im reziproken Lesen (vgl. Rest 2005) von Anfang an bei der Stärkung der zielsprachlichen Lesekompetenz eine wichtige Rolle spielen.

Besonders zu berücksichtigen ist die **Lesekompetenz bei nicht-linearen Texten** wie Schaubildern und Karten, die oft eine anspruchsvolle Verbindung von visuellen und sprachlichen Bestandteilen aufweisen. Oftmals sind Symbole sehr abstrakt und kulturell codiert. Sie müssen in der gemeinsamen (interkulturellen) Reflexion entschlüsselt werden. Nicht nur innerhalb von Schaubildern ist die Kombination von visueller und sprachlicher Darstellung wichtig, sondern auch auf Schulbuchseiten mit Fließtext und Schaubildern, die sich in ihrem Informationsgehalt ergänzen. Die Funktionsweisen der Lehrwerke sollte aktiv reflektiert werden, damit ein eigenständiger Umgang damit ermöglicht wird.

Fest in den Stundenplan integrierte **Lesenzeiten** bieten die Möglichkeit, die Lesekompetenzen der Lernenden in der bildungssprachlichen Kompetenz der Zielsprache zu fördern und mit ihnen über das Gelesene ins Gespräch zu kommen bzw. sie miteinander ins Gespräch zu bringen, was dann auch die mündliche Sprachkompetenz stärkt.

Bei leistungsstarken und motivierten Lernenden bieten sich unter Umständen auch **Vielleseverfahren** an, bei dem viele sprachliche Strukturen und Wortschatz sich allein durch die Quantität implizit vermitteln.

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 16: ELLY-HEUSS-KNAPP-GYMNASIUM, STUTTGART

Permanente Hausaufgabe – Didaktischer Kommentar

„Ziel der permanenten Hausaufgabe ist es, die Lernenden an die regelmäßige selbständige Wortschatzarbeit zu gewöhnen. Da der Erwerb von soliden bildungssprachlichen Kompetenzen bis zu sieben Jahre dauert, müssen die Schülerinnen und Schüler auch dann noch, wenn sie die VKL längst hinter sich gelassen haben und komplett eine Regelklasse besuchen, systematisch und vor allem selbständig ihren Wortschatz erweitern. Das sollen sie durch die permanente Hausaufgabe lernen und einüben. Voraussetzung ist, dass sie den Umgang mit einem Wörterbuch und das Eintragen von Vokabeln bereits sicher beherrschen. Mögliche Erweiterung: Die Aufgabe kann auch dazu genutzt werden, die Lernenden kurze Zusammenfassung des Gelesenen schreiben zu lassen, wenn man dieses Genre einüben will.

Aus Motivationsgründen können die Schülerinnen und Schüler in einem gewissen Rahmen frei wählen, an welchen Texten sie zu Hause arbeiten. Gut geeignet sind dafür literarische Jugendbücher (z. B. Die drei Fragezeichen, Gregs Tagebuch, etc.) und Jugendsachbücher (z. B. Was ist was, memo Wissen entdecken, etc.) oder Artikel aus einer Kinderzeitung.

Für die Wortschatzarbeit sollen sie sich jeden Tag zwischen 5 und 12 Wörter, die sie noch nicht kennen, aus ihren gelesenen Texten herausschreiben, die Bedeutung klären und diese lernen.

Die Aufgabe ist absichtlich sehr kleinschrittig aufgebaut, damit die Lernenden genau wissen, was sie tun sollen. Selbstverständlich reicht es nicht, ihnen das Aufgabenblatt in die Hand zu drücken. Ich bespreche es ausführlich und übe das

ganze Verfahren im Unterricht mindestens einmal ein. Das dauert insgesamt etwa 90 Minuten.

Die Festigung der Hausaufgabenroutine dauert erfahrungsgemäß einige Tage und manchmal auch bis zu drei Wochen. Regelmäßige Kontrolle und Besprechung von Vokabeln unterstützen die Lernenden dabei. Die gelernten Vokabeln müssen auch abgefragt werden, z. B. in Partnerarbeit, so dass sie auch durch den Wortschatz und die Lektüre von anderen neue Impulse bekommen. Wenn die Schülerinnen und Schüler das Verfahren einmal richtig anwenden können, genügt in der Regel eine wöchentliche Kontrolle. Nehmen sie die permanente Hausaufgabe an, profitieren sie enorm. Nicht alle schaffen das.“

Dr. Arndt Weber, Leitung der Vorbereitungs-klasse

Permanente Hausaufgabe

Damit du regelmäßig Vokabeln lernst und das selbständige Arbeiten übst, gibt es ab sofort jeden Tag (auch am Wochenende!) folgende Hausaufgabe:

- 1) Nimm einen **deutschen Text deiner Wahl** (z.B. aus einem Buch oder aus der Zeitung), den du in ca. fünf Minuten einmal flüssig lesen kannst.
- 2) **Lies** den Text zuerst ganz durch und versuche zu **verstehen**, worum es geht und was die wichtigen Aussagen sind.
- 3) Schreibe dann **mindestens 5 und maximal 12 unbekannte Wörter** heraus und schlage ihre Bedeutung im Wörterbuch nach. Vergiss bei Substantiven nicht den richtigen Artikel und bei Verben das richtige Präteritum und Partizip zu notieren.
- 4) **Lerne** die 12 neuen Vokabeln.
- 5) **Dokumentiere** deine Arbeit wie folgt:
 - a) Nimm für jeden Tag ein **neues Blatt Papier**.
 - b) Schreibe oben rechts das **Datum**.
 - c) Schreibe die **Überschrift** oder den ersten Satz deines Texts und gib an, woher er ist.
 - d) Schreibe die **Vokabeln** in zwei Spalten:

| Deutsch | Deutsche Erklärung oder Muttersprache |
|--|--|
| der Gully | ein Loch mit Deckel in der Straße, wo das Regenwasser hineinfließt |
| hineinplumpsen – plumpste hinein – ist hineingeplumpst | hineinfallen – fiel hinein – ist hineingefallen |
| samt | zusammen mit |

- e) Besorge dir für die permanente Hausaufgabe einen eigenen **Schnellhefter** und hefte die Blätter dort ein.
- f) Bringe diesen **Hefter jeden Tag in die Schule** mit, damit wir über deine neuen Wörter sprechen können und ich deine Arbeit kontrollieren kann.

6) **Wiederhole** ältere Vokabeln regelmäßig, damit du sie nicht vergisst.

Sozialformen: Kooperative Lernformen, die den Schülerinnen und Schülern auf ihren unterschiedlichen Spracherwerbsstufen mit unterschiedlichen Wissensständen gerecht werden können, ermöglichen gemeinsames Arbeiten an gleichen Themen/Anforderungsbereichen auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus (s. o. „Peer editing“ oder auch der Ansatz „Lernen durch Lehren“). In altersgemischten Klassen orientieren sich Lernende mit kürzerer Sprachkontaktzeit an den fortgeschrittenen (vgl. Ansatz „Tutorsystem“) und die Fortgeschrittenen teilen ihre Erfahrungen und Erkenntnisse mit den Anfängern und erhalten dabei eine Lerngelegenheit durch Lehren der Anfänger. Diese Vorgehensweise ist bei leistungsstarken Lernenden besonders erfolgsversprechend, weil sie meist die kognitiven Fähigkeiten, Selbststeuerungskompetenzen und das Problembewusstsein dafür mitbringen einerseits Fragen zu stellen und andererseits sich dem Lernstand ihres Gegenübers anzupassen. Sie ringen aufgrund ihrer bereits vorhandenen Konzepte und ihrer herkunftssprachlichen Kompetenz intellektuell weniger mit dem inhaltlichen Verständnis von Themen und Strukturen und haben daher Kapazitäten, kreativer damit umzugehen. Das gemeinsame sprachliche Ringen ist Teil des Spracherwerbsprozesses und ist erwünscht.

In einigen Herkunftsländern der Schülerinnen und Schüler werden schülerzentrierte Sozialformen, die in den kompetenzorientierten Bildungsplänen grundlegend sind, unter Umständen nicht oder nur ansatzweise eingeführt. Das selbstverantwortliche, selbstgesteuerte Lernen muss auch mit leistungsstarken Schülerinnen und Schülern häufig noch trainiert werden. Wochenpläne oder langfristig angesetzte, zunehmend umfangreiche Rechercheaufträge oder Checklisten für Arbeitsschritte sind hierzu ein möglicher Weg.

Lehrwerke

Bei der Auswahl von Lehrwerken gilt grundsätzlich für alle Schülergruppen, dass sich die Unterrichtsthemen

zunächst auf den Alltag der Kinder und Jugendlichen beziehen und sie dann verstärkt auf die zukünftigen Anforderungen in den Regelklassen vorbereiten (vgl. die *Kriterien zu Lehrwerken in Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungsklassen*, Kapitel 3.4).

Bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern ist verstärkt auf anspruchsvolle, kognitiv aktivierende Elemente bei der Themen- und Methodenauswahl zu achten, um an die schon bestehenden mentalen Konzepte der Lernenden anzuknüpfen. Optimalerweise beinhalten die Lehrwerke ...

- ein dem schnelleren und vertieften Lernen angemessenes Differenzierungsniveau,
- umfassend Gelegenheit zum Sprachvergleich und Sprachreflexion,
- vertiefende Wortschatzaufgaben,
- thematische, bildungs- und fachsprachliche Bausteine, die sich an den Inhalten und Methoden des Regelunterrichts orientieren.

Meist müssen dazu mehrere Lehrwerke kombiniert werden.

Weitere Lernmaterialien

Viele Lehrwerke für die Vorbereitungsklasse konzentrieren sich ausgedehnt auf den Alltagswortschatz und berücksichtigen unter Umständen den Bildungswortschatz zu wenig bzw. gehen noch nicht genügend auf Anforderungen des Regelunterrichts ein, an den leistungsstarke Lernende schnell anknüpfen sollen.

Neben den Lehrwerken sollten daher auch weitere Lernmaterialien eingesetzt werden, die vor allem die Selbstständigkeit der Lernenden fördern. Materialien aus dem Regelunterricht finden nach Möglichkeit bereits in der Vorbereitungsklasse Verwendung. Wie auch bei den Lehrwerken gilt bei der Verwendung

weiterer Materialien Folgendes: Je konkreter sich die Materialien auf aktuelle bzw. zukünftige Inhalte des Regelunterrichts beziehen (Bildungsplanbezug!), desto gezielter und nachhaltiger kann die Forderung und Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler erfolgen und ihre gelungene Integration in die Regelklasse sicherstellen.

FACHSPRACHLICHES UND METHODISCHES LERNEN

Fachsensibler Sprachunterricht in der Vorbereitungsklasse

Der fachsensible Sprachunterricht in der Vorbereitungsklasse ist SPRACHunterricht, findet aber anhand thematischer Bausteine statt, die schon mit den inhaltlichen, sprachlichen und methodischen Anforderungen des Regelunterrichts eng vernetzt sind. Der starke fachunterrichtliche Bezug ist ganz besonders für leistungsstarke Jugendliche wichtig, damit sie durch das sprachliche Aufholen nicht wesentlich im fachlichen Kompetenzzuwachs ausgebremst werden, sondern mit ihrem Vorwissen schon anknüpfen können.

Dabei ist ein besonderer Schwerpunkt auf die Fach- und Bildungssprache zu setzen mit dem Ziel, bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch zu entwickeln bzw. zu vertiefen, ohne dabei die vorhandenen herkunftssprachlichen Kompetenzen zu übergehen.

Neben einer frühen individuellen Teilintegration in bestimmte Fächer bietet es sich an, in der Vorbereitungsklasse Themen zu behandeln, in denen je nach Bedarf z. B. die Lesekompetenz für nicht-lineare Texte oder das Verfassen eines naturwissenschaftlichen Protokolls etc. fächerübergreifend in den Blick genommen werden kann. Dabei wird das Rezipieren und Produzieren von lernstandsgemäß grundlegenden Textsorten und Darstellungsformen eingeübt (s. Aufbauniveau in *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Curriculum*).

Durch didaktisch-methodische Vielfalt werden in der Vorbereitungsklasse fächerübergreifend gültige Herangehensweisen an Aufgaben angebahnt und eingeübt. Wie bereits oben angeführt, sind die Zusammenarbeit und der fachliche Austausch mit den Fachlehrkräften der Regelklassen eine grundlegende Voraussetzung, um die Lernenden an die komplexeren Inhalte und Methoden des Regelunterrichts effektiv heranzuführen und ihnen dadurch den Einstieg in den Fachunterricht zu erleichtern.

Sprachsensibler Fachunterricht im Regelunterricht

Der sprachsensible Fachunterricht ist FACHunterricht. Er vermittelt dabei die sprachlichen Mittel aktiv mit, die für das Verstehen und Kommunizieren der fachlichen Inhalte notwendig sind (vgl. unter anderem Michalak/Lemke/Goeke 2015). Sprachsensible Unterrichtsplanung formuliert zu den inhaltliche Lernzielen die dazu passenden fachsprachlichen. Das dahinter stehende Konzept der Durchgängigen Sprachlichen Bildung (vgl. Lange/Gogolin 2010) richtet sich an alle Lernende. Nicht nur, aber besonders mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler wird das inhaltliche Lernen wesentlich durch die bewusste Thematisierung der sprachlichen Bewältigung zugänglicher.

Je mehr integrative sprachliche Unterstützung an vielen Stellen des Schulalltags die neu eingewanderten Lernenden in der teilintegrativen Phase und auch nach der Vorbereitungsklasse bekommen, desto schneller differenziert sich ihre sprachliche Kompetenz aus. Alle Inhalte werden sprachlich vermittelt (vgl. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb in den meisten Fächern der Bildungspläne 2016) und sind somit sprachliche Lernanlässe und Lernchancen, wenn man sie dafür nutzt. Dadurch dass ein (fachorientiertes) sprachliches Lernen im Unterricht stattfindet, sehen sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Bedürfnissen wahr und ernst genommen, was ihnen die aktive Mitarbeit erleichtert.

6. Anschlussförderung

Ein an alle Schülerinnen und Schüler gerichtetes Sprachbildungskonzept ist das langfristige Ziel, um stabile Strukturen auch weit über die unmittelbare Integrationsphase hinaus zu schaffen und individuelle Förderung allen förderbedürftigen Lernenden zukommen zu lassen.

WIE GEHT ES WEITER?

Zu einem solchen Konzept gehört auch die Kontinuität der Förderung über die Vorbereitungsklasse hinaus, wenn die Kinder und Jugendlichen bereits in den Regelunterricht vollständig integriert sind. Eine Anschlussförderung einzurichten ist notwendig, da ...

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

aber dennoch an die Anforderungen des für sie neuen Bildungssystems fachsprachlich und lerntechnisch herangeführt werden müssen;

- eine individuelle Anschlussförderung innerhalb des Fachunterrichts im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts aus unterschiedlichen Gründen in vielen Fällen noch nicht flächendeckend möglich ist.

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

Dies ist notwendig, um den vielen Schulen Hilfestellung anzubieten, die keine eigene Förderung durch VKL im Haus haben. Sie nehmen Lernende aus Vorbereitungsklassen anderer Schulen oder ohne vorherige sprachliche Förderung auf (s. Abb. 3 in der Broschüre *Anschlussförderung nach der Vorbereitungsklasse. Empfehlungen für additive, nachgebende Sprachförderangebote zur Integration in den Regelunterricht*) und haben die Aufgabe, ihnen den Anschluss an den Regelunterricht durch geeignete Sprachförderung zu ermöglichen.

Viele der in der vorliegenden Empfehlung beitragenden Projektschulen denken die beiden Phasen der Vorbereitungsklasse und der Anschlussförderung von vorneherein zusammen, da sich gerade bei Leistungsstarken ja schon von Beginn an ein starker Bezug zum Regelunterricht herstellt und nicht erst nach dem Besuch der Vorbereitungsklasse. Auch wenn sich die Empfehlungen für die Anschlussförderung auf alle allgemein bildenden Schularten mit Lernenden aller Leistungsprofile beziehen, sind sie als Fortsetzung der hier vorliegenden Empfehlungen als Orientierungshilfe bei der weitergehenden Konzepterstellung geeignet.

Für die leistungsstarken und leistungsmotivierten Lernenden der Anschlussförderung bleiben für organisatorische und didaktische Entscheidungen folgende Leitgedanken wichtig:

- Fördern und Fordern gemäß ihres individuellen Leistungsprofils;
- aktives und produktives Aufgreifen ihres Vorwissens und ihrer Stärken auch durch die Lehrkräfte im Regelunterricht und der gegebenenfalls neuen Förderlehrkräfte;
- Wahrnehmung und Wertschätzung ihrer Fortschritte, hier besonders auch im Bezug zu guten Schülerinnen und Schülern der Regelklassen;
- kognitiv anspruchsvolle und herausfordernde Aufgaben;
- starker Fokus auf den Aufbau des fach- und bildungssprachlichen Registers;
- Förderung ihrer Selbstwirksamkeit und der Selbststeuerung des Lernens durch Strategien und Selbstreflexion;
- Rücksicht auf ihre Belastbarkeit.



6. Literaturverzeichnis

VERWENDETE LITERATUR

Altan, M. / Foitzik, A. / Goltz, J. (2011):

Eine Frage der Haltung. Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe. Aktion Jugendschutz. Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg. Stuttgart

Ahrenholz, B. / Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2017)

Deutsch als Zweitsprache. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler

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

Baur, R. S. / Spettmann, M. (2007): Screening –

Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, B.: Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Fillibach bei Klett. Stuttgart, S. 95-110

Becker-Mrotzek, M. et al. (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Waxmann. Münster

Becker-Mrotzek, M. / Schindler, K. (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, M. / Schindler, K. (Hrsg.): Texte schreiben. Gilles und Francke. Duisburg, S. 7-26

Belke, G. (2012): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler

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

Dreyer, E. (2016): Peer-editing. In: Praxis Englisch, Ausgabe Februar Heft 1/2016. Westermann. Braunschweig, S. 47/48

Ehlich, K. (2012): Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. In: ProDaZ. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachen_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s__tze.pdf (zuletzt aufgerufen am 25.04.2019)

Fix, M. / Melenk, H. (2000): Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler

Fix, M. (2002): Die Recht Schreibung verbessern – Zur orthografischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Didaktik Deutsch, Heft 12/2002, S. 39-55

Gogolin, I. et al. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Waxmann. Münster

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Springer VS. Wiesbaden

Gürsoy, E. (2010): Language Awareness. In: ProDaZ. Online unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (zuletzt aufgerufen am 25.04.2019)

Gürsoy, E. (2018): Genredidaktik. In: ProDaZ. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/guersoy_genredidaktik.pdf (zuletzt aufgerufen am 25.04.2019)

Handbuch OES, Handreichung 6: Individualfeedback. Online unter: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/oes/handbuchOES/Handbuch-OES_HR6_Individualfeedback.pdf (zuletzt aufgerufen am 20.02.2019)

- Jungermann, A. / Pfänder, H. / Berkemeyer, N. (2018):** Schulische Vernetzung in der Praxis. Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können. Waxmann. Münster
- Junk-Deppenmeier, A. / Jeuk, S. (Hrsg.) (2015):** Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Fillibach bei Klett. Stuttgart
- Kniffka, G. (2010):** Scaffolding. In ProDaZ. Online unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (zuletzt aufgerufen am 17.04.2019)
- Kreis, A. (2019):** „Wie können sich Lehrkräfte gegenseitig stärken?“. Reflexion zur Auflösung anspruchsvoller Unterrichtssituationen. In: Friedrich Jahresheft 37: Feedback, Friedrich Verlag. Seelze, S. 80-81
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2016a):** Viele Sprachen – eine Schule. Stuttgart. Online unter: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/viele-sprachen_eine_schule.pdf (zuletzt aufgerufen am 09.04.2019)
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2016b):** Gemeinsam den schulischen Anfang gestalten. Stuttgart. Online unter: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/lbs_ib-3_gemeinsam_den_schulischen_anfang_gestalten_2016.pdf (zuletzt aufgerufen am 09.04.2019)
- Lange, I. / Gogolin, I. (2010):** Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Waxmann. Münster
- Lengyel, D. et al. (2009):** Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung. Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I. In: Lengyel, D. et al. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Waxmann. Münster, S. 131-138
- Leubner, M. et al. (2010):** Initiative zur Lesekompetenzförderung in allen Fächern mit dem Schwerpunkt Lesestrategien, hrsgg. v. LISUM. Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Lesestrategien/HR_LeseNavigator.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.04.2019)
- Maier, U. (2014):** Formative Leistungsdiagnostik in der Sekundarstufe – Grundlegende Fragen, domänenspezifische Verfahren und empirische Befunde. In: Hasselhorn, M. / Schneider, W. / Trautwein, U. (Hrsg.): Lernverlaufsdiagnostik. Hogrefe. Göttingen
- Maier-Gigl, B. / Wisniewski, B. (2019):** Feedback – und dann? Veränderungsprozesse durch kollegiale Fallberatung. Supervision und Coaching. In: Friedrich Jahresheft 37: Feedback, Friedrich Verlag. Velber, S. 102-103
- Massumi, M. et al. (2015):** Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen, hrsgg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Köln
- Michalak M. / Lemke V. / Kölzer C. (2017):** „Wenn ich hingucke, seh ich immer erst das Obere“. Kompetenzen von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache beim Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen. In: Fuchs, I. / Jeuk, S. / Knapp, W. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung. Fillibach bei Klett. Stuttgart

LITERATURLISTE ZUR PRAXIS DER FACHLICHEN SPRACHBILDUNG UND SPRACHFÖRDERUNG

- Michalak M. / Lemke V. / Goeke M. (2015):** Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in den sprachbewussten Unterricht. Narr Francke Attempto. Tübingen
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016):** Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I. Stuttgart. Online unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite> (zuletzt aufgerufen am 17.04.2019)
- Rest, H. (2005):** Intelligentes Üben mit kooperativen Lesemethoden. Soziales und fachliches Lernen beim Üben integrieren. In: Pädagogik, Heft 11/2005, S. 16-19
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013):** Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Radebeul. Als Download unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477> (zuletzt aufgerufen am 03.04.2019)
- Salem, T. et al. (Hrsg.) (2013):** Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele. Waxmann. Münster
- Schader, B. (ND 2012):** Das Handbuch Sprachvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Orell Füssli Verlag. Zürich
- Sheils, J. (2013):** Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt. Berlin
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1996/2013):** KMK-Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Abshagen, M. (2015):** Praxishandbuch Sprachbildung Mathematik. Klett. Stuttgart
- Balyos, V. (2016):** Das DaZ-Buch, Bd.1/Bd.2. Für den intensiven Spracherwerb in der Sekundarstufe. Klett. Stuttgart
- Bayrak, C. / Ralle, B. (2017):** Protokoll-Checker. Online unter: http://www.ccb.tu-dortmund.de/fb03/de/Forschung/DC/Ralle/Forschung/Protokollchecker/Protokollchecker_Studierende_1_2017.pdf (zuletzt aufgerufen am 25.04.2019)
- Beese, M. (2014):** Sprachbildung in allen Fächern. Langenscheidt. München
- Beese, M. et al. (2017):** Praxishandbuch Sprachbildung Biologie: Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Klett. Stuttgart
- Brandt, H. / Gogolin, I. (2016):** Sprachförderlicher Fachunterricht: Erfahrungen und Beispiele. Waxmann. Münster
- Brunner, I. / Häcker, T. / Winter, F. (Hrsg.) (2008):** Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Kallmeyer.
- Dürstein, B. / Jeuk, S. (2015):** Werkzeug 2: C-Test als Screening. In: Junk-Deppenmeier, A. / Jeuk, S. (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Fillibach bei Klett. Stuttgart, S. 21-30
- Feigenspan K. / Michalak M. (2018):** Sprachbewusster Biologieunterricht durch Scaffolding. In: Spörhase U. / Ruppert, W. (Hrsg.): Biologie Methodik Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen. Berlin, S. 94-99

- Fornol, S. / Wildemann, A. (2016):** Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule: Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Klett/Kallmeyer
- Franken, A. / Pertzel, E. (2019):** Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 7-10). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht. Waxmann. Münster
- Hägi-Mead, S. / Tajmel, T. (2017):** Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Waxmann. Münster
- Heilmann, B. (2012):** Diagnostik & Förderung leicht gemacht: Deutsch als Zweitsprache. Ein Praxishandbuch. Hrsgg. v. W. Griefhaber. Klett. Stuttgart
- Hiller, F. (2015):** Werkzeug 4: Leseverstehen. In: Junk-Deppenmeier, A. / Jeuk, S. (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Fillibach bei Klett. Stuttgart, S. 51-78
- Hölscher, P. (2002):** Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen: Screening-Modell für Schulanfänger. Klett. Stuttgart
- Hölscher, P. (2005):** Neu in Deutschland: Sprachkenntnisse und Lernvoraussetzungen ermitteln. Klett. Stuttgart
- Jeuk, S. (2015):** Förderplanarbeit. In: Junk-Deppenmeier, A. / Jeuk, S. (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Fillibach bei Klett. Stuttgart, S. 159-161
- Junk-Deppenmeier, A. (2015):** Werkzeug 1: Sprachbiografie und Sprachbeobachtung. Dürrstein, B. / Jeuk, S. (2015): Werkzeug 2: C-Test als Screening. In: Junk-Deppenmeier, A. / Jeuk, S. (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Fillibach bei Klett. Stuttgart, S. 11-19
- Kniffka, G. / Neuer, B. (2017):** INTRO Deutsch als Zweitsprache – Zur Vorbereitung auf den Regelunterricht der Sekundarstufe. Kursbuch mit Audio-CD. Westermann
- Kuckuck, M. / Budke, A. (2017):** Sprache im Geographieunterricht: Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden. Waxmann. Münster
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2012):** Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe II. Online unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/3861102/a5ab13f2bafc923db677dbfadbc27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf> (zuletzt aufgerufen am 25.04.2019)
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2016a):** Viele Sprachen – eine Schule. Stuttgart. Online unter: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/viele-sprachen_eine_schule.pdf (zuletzt aufgerufen am 09.04.2019)
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2016b):** Gemeinsam den schulischen Anfang gestalten. Stuttgart. Online unter: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/lbs_ib-3_gemeinsam_den_schulischen_anfang_gestalten_2016.pdf (zuletzt aufgerufen am 09.04.2019)

- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2013):** Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Downloadbereich unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/publikation-sprachsensibler-fach/> (zuletzt aufgerufen am 25.04.2019)
- Leisen, J. (2013):** Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Klett. Stuttgart
- Oleschko, S. / Weinkauff, B. / Wiemers, S. (2017):** Praxishandbuch Sprachbildung Geographie: Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Klett. Stuttgart
- QUA-LiS NRW:** Umgang mit Schaubildern: Fünf-Schritte-Strategie zum Umgang mit Schaubildern. Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/lernstand8/fachbezogene-informationen/deutsch/lesen/diskontinuierliche-texte/umgang-mit-schaubildern.html> (zuletzt aufgerufen am 24.04.2019)
- Reeb-Ramos, I. / Jeuk, S. (2015):** Werkzeug 5: Mündliches Erzählen. In: Junk-Deppenmeier, A. / Jeuk, S. (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Fillibach bei Klett. Stuttgart, S. 79-105
- Rösch, H. (2011):** Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen, Übungs-ideen, Kopiervorlagen. Schroedel. Braunschweig
- Schader, B. (ND 2012):** Das Handbuch Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Orell Füssli Verlag. Zürich
- Schäfer, J. (2015):** Werkzeug 6: Schriftliches Erzählen und Schreibgespräch. In: Junk-Deppenmeier, A. / Jeuk, S. (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Fillibach bei Klett. Stuttgart, S. 107-158
- Schmölzer-Eibinger, S. et al. (2013):** Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Fillibach bei Klett. Stuttgart
- Weis, I. (2012):** DaZ im Fachunterricht: Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr
- Wenk, M. / Jeuk, S. (2015):** Werkzeug 3: Hörverstehen. In: Junk-Deppenmeier, A. / Jeuk, S. (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Fillibach bei Klett. Stuttgart, S. 31-49
- Wiedenhorn, T. (2006):** Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe. Individualisiertes Lernen organisieren. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr



Herausgeber:

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

Autorinnen und Autoren:

Nicole Stein, Institut für Bildungsanalysen
Baden-Württemberg (IBBW), Stuttgart
Dr. Seda Tunç, Jörg-Ratgeb-Schule Stuttgart

Schaubilder:

Nicole Stein

Redaktion (verantwortlich):

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

Lektorat:

Barbara Elias, Stuttgart

Gestaltung:

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

Fotos:

Adobe Stock

November 2019

GUTE **BILDUNG**
Beste Aussichten
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT