



FÜR SCHULLEITUNGEN

FÜR LEHRKRÄFTE

Anschlussförderung nach der Vorbereitungsklasse

Empfehlungen für additive, nachgehende Sprachförderangebote
zur Integration in den Regelunterricht

GUTE BILDUNG
Beste Aussichten
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

1. EINLEITUNG	4
Ziel der vorliegenden Empfehlungen	4
Verwendung der Empfehlungen	4
Entstehung der Empfehlungen	5
Gelingensfaktoren	7
2. STRUKTURELLE KONZEPTE UND RESSOURCEN	8
Voraussetzungen der Anschlussphase	10
Förderung im Anschluss an das teilintegrative VKL-Modell	11
Anschlussförderung als Faktor für den Übergang in den Regelunterricht	11
Förderung im Anschluss an das integrative VKL-Modell	12
Zuständigkeiten	12
Haltung	13
Unterstützung der Lehrkräfte	14
– Innerhalb des Kollegiums	14
– Außerhalb des Kollegiums	16
Außerschulische Unterstützung	18
3. ORGANISATIONSFORMEN DER ANSCHLUSSFÖRDERUNG	20
Äußere Differenzierung: im Zusatzunterricht außerhalb der Stundentafel	21
Äußere Differenzierung: im Zusatzunterricht innerhalb der Stundentafel	25
Innere Differenzierung: im Fachunterricht innerhalb der Stundentafel	26
4. FÖRDERINHALTE DER ANSCHLUSSFÖRDERUNG	30
Aufgreifen der sprachlichen Anforderungen der Fächer in der Anschlussförderung	32
Fächerübergreifende sprachliche Kompetenzen	33
5. FÖRDERDIAGNOSTIK UND –DOKUMENTATION	46
Förderdiagnostik	46
Dokumentation	47
6. LITERATURVERZEICHNIS	48
Verwendete Literatur	48
Literaturliste zur Praxis der fachlichen Sprachbildung und Sprachförderung	52
IMPRESSUM	54

1. Einleitung

Die vorliegende Broschüre *Anschlussförderung nach der Vorbereitungsklasse. Empfehlungen für additive, nachgehende Sprachförderangebote zur Integration in den Regelunterricht* wurde im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport erstellt. Sie gehört als eine Schrift zu vier Publikationen der *Maßnahmen für eine gelingende Integration von neu Zugewanderten – Weiterentwicklung von Sprachförderangeboten* (s. u. Abb. 1).

Eine individuelle Anschlussförderung kann nach Beendigung der Vorbereitungsklasse (VKL) als additive, also zusätzliche Maßnahme zum Regelunterricht angeboten werden. Sie richtet sich in erster Linie nach dem Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler, der diagnostisch festgestellt wird.

Im Unterschied zum Unterricht in der Vorbereitungsklasse geht es in der Anschlussförderung in erster Linie um eine bildungs- und fachsprachliche Förderung, um die konkreten Anforderungen, die der Regelunterricht an die Lernenden stellt, zu meistern. Die Inhalte der Anschlussförderung sind deshalb eng verknüpft mit den Anforderungen im Regelunterricht. Die Empfehlungen konzentrieren sich auf diesen Förderschwerpunkt.

Wenn diagnostisch festgestellt wird, dass Kinder und Jugendliche nach der Beendigung der Vorbereitungsklasse nach zwei Jahren sprachlich und fachlich auch mit Unterstützung noch nicht ausreichend in der Lage sind, erfolgreich am Regelunterricht teilzunehmen, setzen sich in der Anschlussförderung unter Umständen auch Förderinhalte und -methoden fort, die schon in der Vorbereitungsklasse angewendet werden.

ZIEL DER VORLIEGENDEN EMPFEHLUNGEN

Ziel ist es, die vorhandenen Ressourcen der neu eingewanderten Lernenden **im Anschluss an die Vorbereitungsklasse** adäquat aufzugreifen und für einen erfolgreichen **Anschluss an den Fachunterricht** der Regelklasse weiterzuentwickeln. Die Empfehlungen konzentrieren sich dabei auf die Einrichtung additiver Angebote, die die Schülerinnen und Schüler **bildungs- und fachsprachlich unterstützen** und deshalb eng **mit den fachlichen Anforderungen** verzahnt sind. Darüber hinaus ist es unabdingbar, eine fachintegrierte Förderung durch sprachsensiblen Fachunterricht anzubieten.

VERWENDUNG DER EMPFEHLUNGEN

Die Empfehlungen dienen ...

1. ... im Schwerpunkt den **Schulleitungs- und Schulentwicklungsteams** zur Identifizierung, Planung und Implementierung einzelner Schritte hin zu einem nachhaltigen, schuleigenen Konzept zur Anschlussförderung. Sie schließen sich idealerweise an bestehende Schulentwicklungsprozesse an, die innerhalb der Qualitätsbereiche bereits unternommen werden (Kapitel 2 und 3).
2. ... **den Lehrkräften** zur Unterstützung und zur Orientierung über die Organisationsmöglichkeiten (Kapitel 3) und Arbeitsfelder in der Anschlussförderung wie die Kompetenzentwicklung (Kapitel 4) und die Diagnostik (Kapitel 5).

Einzelne Abschnitte der Kapitel sind als Aufzählungen dargestellt und können somit als Checklisten für Bestandsaufnahme und Planung von Maßnahmen verwendet werden.



Grundlagen und Anregungen zur konkreten sprachförderlichen Arbeit finden sich in mittlerweile zahlreichen Publikationen (siehe Literaturliste im Anhang) und werden außerdem in Fortbildungen vermittelt.

Die Umsetzung der Maßnahme erfolgt unter anderem mit den Ressourcen, die die Schule bei ihrer Schulaufsichtsbehörde beantragt und zur Verfügung gestellt bekommt, und die sie entlang der besonderen Voraussetzungen und Planungsmöglichkeiten vor Ort umsetzt.

Es ist aufgrund der organisatorischen Vielfalt von Lösungen in der Anschlussförderung, die bisher erfolgreich praktiziert werden, nicht daran gedacht, eine Verbindlichkeit über die in der Verwaltungsvorschrift hinausgehenden Vorgaben zu erreichen.

Es ist hilfreich, zusätzlich die jeweiligen Publikationen des Orientierungsrahmens über die Gestaltung und Durchführung von VKL zu konsultieren, wenn es um Übergangsfragen geht. Verweise werden an passender Stelle gegeben (siehe Abb. 1).

ENTSTEHUNG DER EMPFEHLUNGEN

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 unregelmäßigen 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 Vorbereitungs-klasse 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.

In Zusammenarbeit mit einer multiprofessionellen Expertenrunde und baden-württembergischen Projektschulen¹, die bereits Konzepte bzw. Teilkonzepte für eine Anschlussförderung für neu eingewanderte Kinder und Jugendliche entwickelt haben, wurden Gelingensfaktoren identifiziert, die im Folgenden genannt und in den Kapiteln aufgegriffen werden.

Die Projektschulen lieferten des Weiteren Blitzlichter

in die Praxis, die an vielen Stellen einen konkreten Blick in die Vorgehensweisen der Schulen und weiterer beteiligter Personen und Institutionen erlauben.

Die hier vorliegenden Empfehlungen sind in Abstimmung mit weiteren Unterstützungsmaßnahmen und -materialien rund um die Themen VKL und Sprachförderung entstanden. Auf diese wird jeweils verwiesen.

Dabei handelt es sich um die folgenden Publikationen:

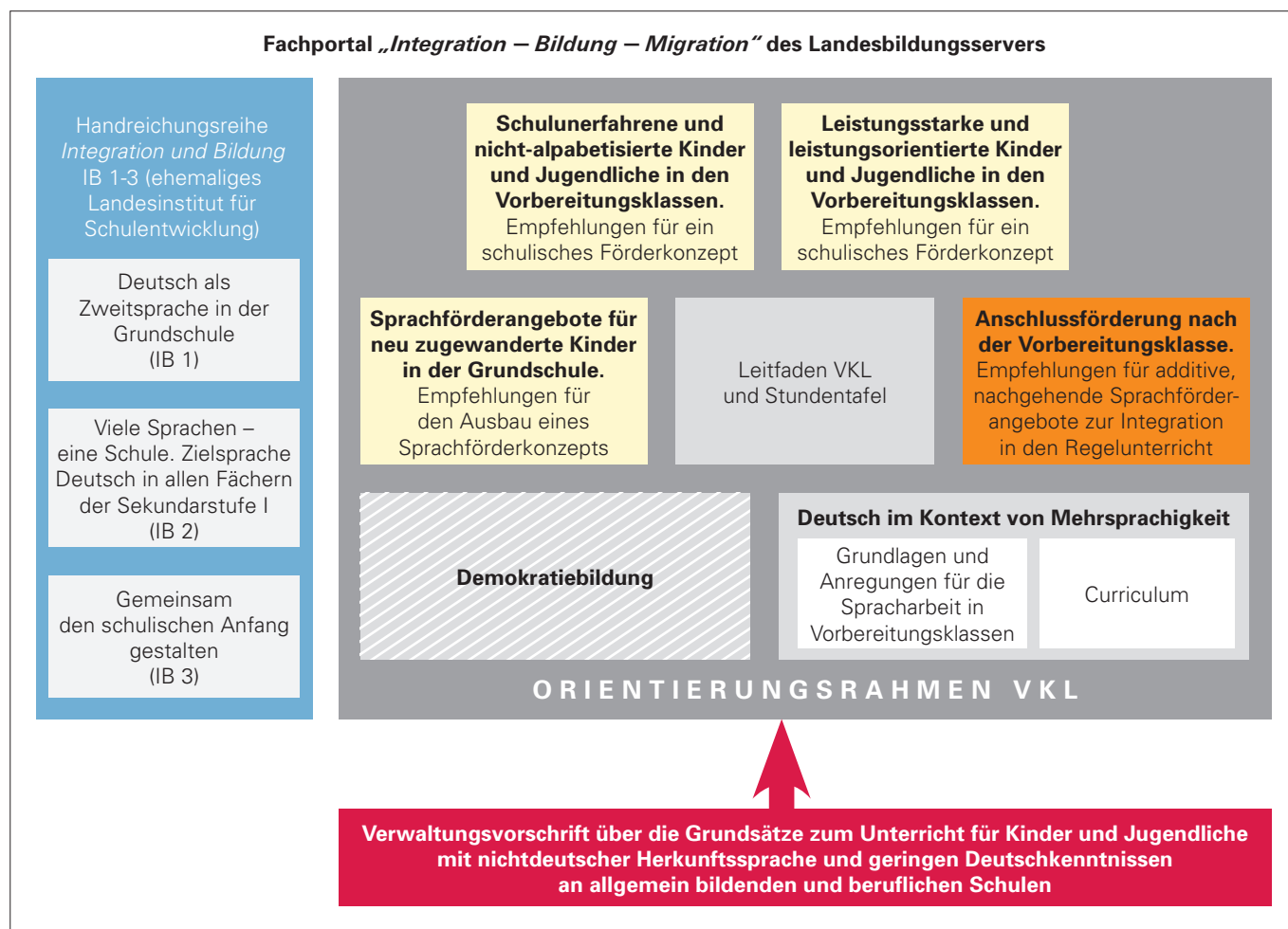


Abb. 1: Die Empfehlungen im Kontext des Orientierungsrahmens VKL und weiterer Publikationen auf dem Fachportal Integration – Bildung – Migration (www.Integration-Bildung-Migration-bw.de)

¹ Innerhalb des Projekts Maßnahmen für eine gelingende Integration von neu Zugewanderten – Weiterentwicklung von Sprachfördermaßnahmen haben zum Teil Projektschulen der Teilprojekte „Förderung von schulunerfahrenen und nicht-alphabetisierten Schülerinnen und Schülern (VKL FIT)“ und „Förderung leistungsmotivierter und leistungsstarker Schülerinnen und Schüler (VKL LEIF)“ dazu beigetragen, ihre Expertise in der vorliegenden Publikation einzubringen. Die Schulen wurden im Schuljahr 2018/19 mit bis zu 10 LWS gefördert, um Konzepte auszuarbeiten und umzusetzen.

Die einzelnen Publikationen stehen für sich selbst. Sie sind jedoch aufeinander abgestimmt und in Ergänzung zu einander zu sehen und auch zu lesen.

GELINGENSAKTOREN

Gelingensfaktoren, die eine erfolgreiche Integration in den Regelunterricht und eine zielgerichtete Anschlussförderung begünstigen, werden hier genannt

und in den nachfolgenden Kapiteln aufgegriffen.

Sichtbar wird, dass die beteiligten Schulen und die Expertenrunde für den Erfolg der Anschlussförderung eine **zentrale Rolle** und eine **hohe Verantwortung der Schulleitungen und der Schulentwicklungsteams** sehen. Sie stellen die grundlegenden Strukturen für die Anschlussförderung bereit, innerhalb derer die einzelnen Fördermaßnahmen erst zuverlässig durchgeführt werden können.

BEREICH	GELINGENSAKTOREN
STRUKTURELLE BEDINGUNGEN SCHUL- ENTWICKLUNGS- THEMEN	• Anschlussförderung als Teil des Schulentwicklungsprozesses hin zu einem übergreifenden Sprachförderkonzept; • zuverlässige Förderstruktur mit klaren Zuständigkeiten und Aufgaben; • Haltung des gesamten Kollegiums; • Rücksichtnahme auf die hohe Belastung der Lernenden; • engmaschiger Austausch des pädagogischen Personals über die Lernfortschritte; • Zusammenarbeit mit allen am Schulleben Beteiligten, vor allem Eltern; • Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern; • Professionalisierung des pädagogischen Personals; • planerische Flexibilität mit Offenheit für neue Förderstrukturen;
FÖRDER- MASSNAHME	• zuverlässige pädagogische, kulturell sensible Betreuung der Lernenden; • individualisierte, zielgerichtete und professionelle Unterstützung; • Förderdiagnostik und -dokumentation in der Anschlussförderung.

Abb. 2: Gelingensfaktoren

2. Strukturelle Konzepte und Ressourcen

Dieses Kapitel dient vorwiegend der konzeptionellen Arbeit in der Schulleitung und im Schulentwicklungsteam. Sie sind in der Rolle, eine zuverlässige Struktur zu erarbeiten und aufrechtzuerhalten, auf deren Grundlage die Anschlussförderung von den Lehrkräften durchgeführt werden kann, denn es „... zeigt sich, dass der Entscheidung für ein Modell [des Übergangs, Anm. d. Verf.] komplexe Abwägungen und Schulentwicklungsprozesse zugrunde liegen, ...“ (Ahrenholz/Fuchs/Birnbaum 2016).

Schülerseitige und schuleitende Voraussetzungen und Modelle des Übergangs in den Regelunterricht sind Grundlage für die sich daraus ableitende Planung und Zuteilung von Ressourcen und Zuständigkeiten in der Anschlussförderung.

Der Aufbau einer Anschlussförderung erschöpft sich nicht in sachlichen, strukturellen und inhaltlichen Erwägungen. Notwendigerweise bezieht sie die Bedürfnisse der Lernenden wertschätzend mit ein. Dazu ist eine reflektierte Haltung des pädagogischen Personals gegenüber den Lernvoraussetzungen und Belastungen der Kinder und Jugendlichen notwendig.

Wichtige Grundlage für die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Konzepts ist vor allem das professionelle Handeln des gesamten Kollegiums in der Anschlussförderung. Notwendig dafür sind die Nutzung von Professionalisierungs-, Unterstützungs- und Beratungsangeboten und das Etablieren von Kooperationsroutinen. Diese bewirken nach ihrer Durchführung bzw. Etablierung eine enorme Entlastung der einzelnen Lehrkraft.

Die Verknüpfung der Anschlussförderung mit einem übergreifenden Sprachförderkonzept bzw. letztendlich mit einem Sprachbildungskonzept ist sinnvoll (vgl. Lange/Gogolin 2010; Gogolin et al. 2011; Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg 2016b). Es bietet sich dadurch einerseits die Möglichkeit der späteren Erweiterung bzw. Öffnung von Strukturen auch für andere Schülergruppen. Sie legt andererseits den Grundstein für die Öffnung von fachsprachlichen Förder- und Fördermaßnahmen für alle Fächer und kann auf weitere schulische Bereiche übertragen werden. Sprachbildung ist somit ein Dachkonzept, auf das hin sprachbildende Maßnahmen ausgerichtet werden und ineinandergreifen können, von denen alle Lernenden einer Schule profitieren.



BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 1:

PARACELSUS-GYMNASIUM-HOHENHEIM, STUTTGART

Schulentwicklung: Sprachensible Schule

„Als die neu eingewanderten Kinder zu uns an die Schule gekommen sind, haben wir gemeinsam überlegt, was die Kinder brauchen, um am PGH ihren Platz zu finden, und was die Eltern brauchen, um ihre Kinder unterstützen zu können. Aus diesen Bedürfnissen und Überlegungen sind Schritt für Schritt erste Maßnahmen und Teilkonzepte zum Unterricht, zur persönlichen Begleitung und zur Elternkooperation entstanden. Durch kontinuierliche Reflexion im Kollegium werden diese weiterentwickelt. Mit unserem integrativen Modell, das die Lernenden von Anfang an in den Regelunterricht einbindet, ermöglichen wir, dass sich bei den Kindern und Jugendlichen schnell ein Gefühl der Zugehörigkeit einstellt und dass sie ihr Leistungspotenzial entfalten können.

Schnell wurde uns bei der sprachlichen Integration der neu eingewanderten Lernenden im Regelunterricht klar, dass eine bewusste Sprachbildung nicht nur diesen, sondern **allen** Schülerinnen und Schüler nützt. Auch ist ein Fokus auf gelingende Kommunikation und bildungssprachliche Fähigkeiten eine Aufgabe, die alle schulischen Arbeitsfelder verbindet. Deshalb arbeiten wir an einem Konzept der durchgängigen Sprachbildung als zentralem Thema unserer Schulentwicklung. Ich habe am PGH das große Glück, mit einem kreativen, verantwortungsbewussten, aktiv gestaltenden Kollegium zusammenzuarbeiten.

Es gilt dabei für mich als Schulleiterin, Kolleginnen und Kollegen zu begleiten, zu bestärken und ihre Eigeninitiative zu unterstützen. Die Einbindung der Schulleitung nicht nur in die Entwicklung des Sprachbildungskonzepts, sondern auch in die täglichen Herausforderungen der Integrationsklasse ist Voraussetzung für einen gezielten Schulentwicklungsprozess.“

Sabine Witzke, Schulleiterin

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 2:

PARACELSUS-GYMNASIUM-HOHENHEIM, STUTTGART

Entwicklung eines gemeinsamen Sprachcurriculums im Kollegium

„Der Austausch im Kollegium verdeutlichte, dass sich die sprachlichen Herausforderungen in den verschiedenen Fächern des Regelunterrichts zwar ganz unterschiedlich manifestieren (Protokolle und Versuchsbeschreibungen in den Naturwissenschaften, funktionale Sprachanalyse im Literaturunterricht etc.). Sie weisen jedoch einen gemeinsamen Kern auf: die Notwendigkeit eines bewussten Umgangs mit Sprache im Lernprozess. Ebenso zeigte uns die gemeinsame Reflexion über Herausforderungen im Unterricht, zusammen mit Kolleginnen und Kollegen sowie Schülerinnen und Schülern, dass keineswegs nur Deutschlernende mit sprachlichen Barrieren im Unterricht konfrontiert sind, sondern Sprache das Zentrum jedes individuellen Konstruktionsprozesses von Wissen darstellt: Wie soll etwas verstanden werden, das man sprachlich nicht oder nur schwer (er)fassen kann?

Um einen solchen bewussten Sprachumgang nicht als isolierten Block in den Deutsch- und Fremdsprachunterricht zu verbannen, sondern als pädagogische Grundlage der Schule zu verankern, entschloss sich das Kollegium, ein gemeinsames Sprachcurriculum zu erarbeiten, welches die zentralen sprachlichen Anforderungen der einzelnen Fachschaften festhält und bündelt. Als curriculares Fundament soll dieses im Anschluss

(I) zur Planung eines sprachsensiblen und curricular abgestimmten Fachunterrichts sowie zur

(II) Gestaltung additiver Zusatzangebote (bspw. Schreib- und Formulierungstraining, Verknüpfung mit außerunterrichtlichen Veranstaltungen und Angeboten etc.) dienen.“

Niklas Gramich, Koordination sprachsensibler Unterricht

Meist fängt der Schulentwicklungsprozess weder bei Null an noch sind die Kontexte und bisherigen Erfahrungen an Schulen gleich. Deshalb sind die folgenden Empfehlungen und Anregungen jeweils anzupassen und daraus auszuwählen, um schrittweise über einen längeren Zeitraum zu einem nachhaltigen, schuleigenen Konzept zu gelangen.

VORAUSSSETZUNGEN DER ANSCHLUSSPHASE

Es ergeben sich durch individuelle Bildungswege und Angebote der Bildungslandschaft unterschiedliche Ausgangslagen für Schülerinnen und Schülern für die Anschlussförderung. Unter Umständen treffen Lernende mit verschiedenen Wegen in der Fördermaßnahme einer Schule zusammen. Je nach Konstellation bekommt die Anschlussförderung als eigenständige, von der Vorbereitungsklasse losgelöste Maßnahme eine stärkere Gewichtung. Schulen entwickeln ihr Konzept des Übergangs in den Regelunterricht und der Anschlussförderung auch im Hinblick auf diese Bedingungen.

a) Die Lernenden kommen aus der Vorbereitungs-

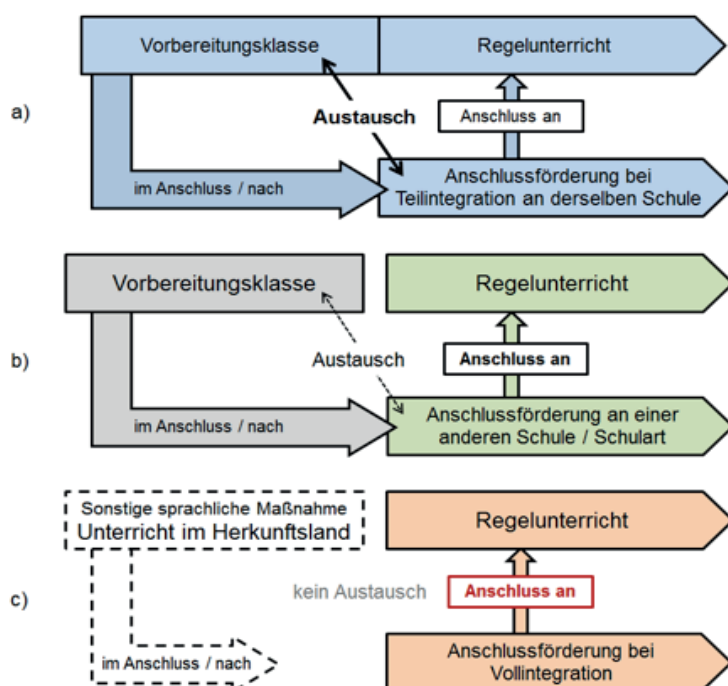


Abb. 3: Ausgangslagen für eine Anschlussförderung

klasse an derselben Schule, an der sie auch den Regelunterricht besuchen und die Anschlussförderung bekommen: Es ergibt sich idealerweise eine Kontinuität der Unterstützung und Begleitung. Pädagogische Rückkoppelung wird erleichtert und kann auf dem „kurzen Dienstweg“ erledigt werden.

b) Vor allem im Sekundarbereich und im Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich ist es oft der Fall, dass Vorbereitungsklasse und Regelunterricht nicht in der gleichen Schule / Schulart stattfinden: Organisatorische Abläufe des Übergangs müssen zwischen den Schulen/Schularten mit mehr Aufwand abgesprochen werden und pädagogische Kommunikationswege etabliert werden, um eine zielgerichtete, individuelle Begleitung zu erreichen.

c) Lernende werden in den Regelunterricht integriert, ohne vorher eine Vorbereitungsklasse besucht zu haben:

- Das betrifft zum Teil neu eingewanderte Kinder der ersten beiden Klasse in Grundschulen, die für die ersten beiden Jahre keine Vorbereitungsklasse anbieten. Diese Lernenden können von den Ressourcen einer Anschlussförderung profitieren.

- Das ist auch möglich, wenn Lernende mit zielsprachlichen Kenntnissen einwandern, die vergleichbar sind mit denen, die für den Übergang in den Regelunterricht als notwendig erachtet werden. Eine eigene Sprachstandserfassung muss durch die aufnehmende Schule erfolgen (z. B. 2P; Hölscher 2002/2005). Hier muss die Anschlussförderung unter Umständen mehr leisten als nur den direkten sprachlichen / fachlichen Anschluss an einen Regelunterricht. Es geht auch um den Übergang in ein neues Schulsystem mit seinen organisatorischen Abläufen und methodischen und didaktischen Formen. Die Förderung beachtet schulische Vorerfahrungen und Vorkenntnisse, um trotz der Unterbrechung einer kontinuierlichen Begleitung für die Lernenden Kontinuität herzustellen und erfahrbar zu machen. Dies hilft ihnen dabei, sich ihre Sicherheit und Zuversicht in die eigenen Ressourcen zu erhalten.

FÖRDERUNG IM ANSCHLUSS AN DAS TEILINTEGRATIVE VKL-MODELL

In der Regel besuchen neu eingewanderte Kinder und Jugendliche zur Heranführung an die sprachlichen und fachlichen Anforderungen in baden-württembergischen Schulen eine Vorbereitungsklasse oder vergleichbare Maßnahmen (vgl. Abb. 3). Sukzessive werden sie dann in die Fächer des Regelunterrichts integriert. Die Übergangssituationen in den Regelunterricht für die Lernenden sind dabei individuell. Auch wenn sie im teilintegrativen Modell einen „sanfteren“ Einstieg in den Regelunterricht erfahren, sind sie zum Zeitpunkt der vollständigen Integration noch nicht in allen Fächern gleich gut angekommen. Einige Fächer sind je nach Klassenstufe auch unterschiedlich herausfordernd und machen es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler in den meisten Fällen noch eine signifikante Unterstützung bekommen, nachdem sie

die Vorbereitungsklasse verlassen haben. Für Lernende mit geringer schulischer Vorerfahrung verzögert sich der Übergang in den Regelunterricht häufig. Damit dieser dennoch gelingt, muss die Unterstützung in der Anschlussförderung individuell abgestimmt und in höherem Maße kompensatorischer Art sein.

ANSCHLUSSFÖRDERUNG ALS FAKTOR FÜR DEN ÜBERGANG IN DEN REGELUNTERRICHT

Das Vorhandensein einer qualitätsvollen Anschlussförderung selbst ist also eine wichtige Voraussetzung für das Verlassen der Vorbereitungsklasse und die vollständige Integration in den Regelunterricht. Nur wenn eine adäquate Anschlussförderung gewährleistet werden kann, wird einer Verzögerung, einer Erschwerung, gar einem Scheitern des Anschlusses durch allzu große Belastungen vorgebeugt.

INDIVIDUELLE ÜBERGANGSFAKTOREN	SCHULISCHE ÜBERGANGSFAKTOREN
Leistungsfähigkeit und -bereitschaft / schulische Vorerfahrungen / Resilienzfaktoren (z. B. Selbstwirksamkeit, Selbstreflexion, Problemlösefähigkeit, Kooperationsfähigkeit etc.)	institutionelle Einheit oder Verschiedenheit von Vorbereitungsklasse und Regelunterricht, in den integriert wird (s. o. Voraussetzungen der Anschlussphase)
Sprachstand / Sprachlernerfahrung, die für die Integration in bestimmte Fächer notwendig sind	Umfang, Art und Qualität der Förderung in der Vorbereitungsklasse und in der Anschlussförderung je nach Ressourcen und Konzept
fachlicher Lernstand / Vorkenntnisse, die für die Integration in bestimmte Fächer notwendig sind	Schulart, Jahrgangsstufe und Anforderungen in den einzelnen Fächern

Abb. 4:
individuelle und schulische Übergangsfaktoren

Eine umfangreiche Hilfestellung für pädagogische Übergangsgespräche und zur Einschätzung, ob Lernende für die vollständige Integration bereit sind, ist im Orientierungsrahmen VKL zu finden: *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungsklassen*, Kapitel 4.

FÖRDERUNG IM ANSCHLUSS AN DAS INTEGRATIVE VKL-MODELL

Grundschulen bieten häufig in den ersten beiden Schuljahren keine eigene Vorbereitungsklasse an, sondern beschulen die neu eingewanderten Kinder integrativ. Hier werden die beantragten VKL-Stunden entweder im Sinne des Teamteaching zur allgemeinen Sprachförderung im Regelunterricht genutzt oder es werden damit parallel zum Regelunterricht additive Sprachfördermaßnahmen durchgeführt.

Beim integrativen VKL-Modell an Sekundarschulen, das vor allem für leistungsstarke Lernende geeignet ist, nehmen diese von Anfang an vollständig am Regelunterricht teil und erhalten ihre Unterstützung dafür statt in einer Vorbereitungsklasse in additiven Angeboten und idealerweise auch innerhalb eines bindendifferenzierenden Regelunterrichts. Die Schulen verwenden für dieses Modell die Ressourcen für eine Vorbereitungsklasse. Die Verzahnung von fachlichen und fachsprachlichen Anforderungen und den Fördermaßnahmen ist hier schon per se sehr früh sehr eng (siehe *Leistungsstarke und leistungsorientierte Kinder und Jugendliche in der Vorbereitungsklasse. Empfehlungen für ein schulisches Förderkonzept*, Kapitel 2: „Das integrative Modell“).

Eine additive Sprachförderung im Anschluss an dieses Modell ist aber dennoch notwendig und sollte bei leistungsstarken Lernenden ganz darauf ausgerichtet sein, dass sie ihre fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen weiter ausdifferenzieren. Vor allem die hohen Anforderungen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und im Deutschunterricht brauchen weitere Begleitung, gerade wenn sich die Lernenden auf dem Weg in die Kursstufe oder bereits darin befinden.

ZUSTÄNDIGKEITEN

Da die Anschlussförderung sehr individuell gestaltet werden muss und viele Personen, wechselnde Lehr-Lernarrangements und wechselnde Orte einschließt, ist es notwendig, dass es Verantwortliche gibt, die den Überblick behalten. Sowohl die Lernenden als auch die Lehrkräfte benötigen feste Ansprechpartner für ihre Anliegen. Auch erlauben es die vielfachen und teils kurzfristigen Anforderungen an die Lehrkräfte im Schulalltag nicht jeder Lehrkraft immer, den Einzelnen so im Blick zu behalten, wie es pädagogisch notwendig wäre. Umso wichtiger erscheint es, dass es verlässlich zuständige Personen gibt, die sich die Aufgaben in der additiven Sprachförderung in enger Zusammenarbeit teilen und die jeweils von ihrer Warte aus die Lernenden im Blick haben:

VERWALTUNG	DURCHFÜHRUNG
• Koordination der Anschlussförderung (Zuteilung zeitlicher und personeller Ressourcen, Stundenplan, Räume, Kommunikation mit außerschulischen Partnern etc.)	• Durchführung von Fördermaßnahmen • Sprachentwicklungsgespräche mit Lernenden
• Verwaltung der Lernenden in der Anschlussförderung (Lernstandsdokumentation, Anpassungen der individuellen Stundenpläne etc.)	• Diagnostik und Lernstandsdokumentation
• Ermöglichung der Kooperation der Fach- und Förderlehrkräfte (Informationsfluss, Kooperationszeiten etc.)	• Pädagogischer Austausch mit den Fachlehrkräften über die Förderinhalte und die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler

Abb. 5: Aufgaben in der Anschlussförderung

HALTUNG

Lernende erleben die Integration in den Regelunterricht teils mit positiven und teils mit negativen Gefühlen und Erlebnissen. Das Verlassen des geschützten Raumes der Vorbereitungsklasse bzw. die Ankunft an einer neuen Schule in einem neuen Bildungssystem gehen unter Umständen mit Angst und oft mit Frustrationserlebnissen einher, aber auch mit Vorfreude und einem großen Motivationsschub. Um die positiven Seiten für ein gelingendes Ankommen im Regelunterricht mit Anschlussförderung zu verstärken, ist die anerkennende Wahrnehmung des bisher Geleisteten und der außerordentlichen Anstrengung, die nun mit der Bewältigung des Anschlusses aufgebracht wird, sehr wichtig.

Hilfreich für eine sensible Haltung des Kollegiums für die Bedürfnisse dieser Lernenden sind ...

- ein Perspektivwechsel, indem die Lehrkräfte in eine vergleichbare Rolle schlüpfen und sich vorstellen, fachsprachliche Bildungsangebote in einem Land nutzen zu müssen, dessen Sprache sie noch nicht so gut beherrschen und in dem sie noch wenige soziale Kontakte haben. (Alternativ: Wie würden Sie sich die Begleitung der Integration für Ihr Kind in einem neuen Land vorstellen?)
- ein produktiver Umgang mit Fehlern. Sie werden als Einblicke in das Lernfenster der Kinder und Jugendlichen verstanden und nicht defizitorientiert als Selektionsinstrument. Mit Rückmeldungen von Fachlehrkräften an Förderlehrkräfte, die aus dieser lernprozessbegleitenden diagnostischen Haltung heraus getroffen werden, entsteht auch eine zielführende Förderperspektive: „1. Was kann das Kind? 2. Was soll es lernen? 3. Was kann es als Nächstes lernen?“ (Dehn 2006).
- eine vorurteilsbewusste Haltung, die die Lernenden in ihren individuellen Bedingungen sieht und von

negativen oder auch wohlmeinenden Gruppenzuweisungen absieht. Das gilt für unzulässige kulturelle/nationale Zuschreibungen, aber auch für psychologische Vorannahmen.

- eine im Rahmen der schulischen Verantwortung zugewandte, fürsorgliche Haltung im persönlichen Umgang und für strukturelle Entscheidungen. Die Organisation von additiven Fördermaßnahmen darf nicht zu einer längerfristigen Überlastung der sowieso schon stark geforderten Lernenden führen. Ein gewisses Maß an Flexibilität in der stundenplanerischen Gestaltung der additiven Maßnahmen ist notwendig.
- eine schulweite positive Wahrnehmung im Alltag, z. B. in der unterrichtlichen Interaktion und in der aktiven Einbindung in außerunterrichtliche Veranstaltungen und das Schulleben.

- Geduld: Wenn viele Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht und in der Fördermaßnahme zunächst sehr zurückhaltend sind und sich nur verhalten oder gar nicht beteiligen, deutet diese zunächst passiv erscheinende Haltung der Lernenden nicht zwangsläufig darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler nicht die entsprechenden Voraussetzungen für die jeweilige Schulart oder Klassenstufe mitbringen. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen benötigen ausreichend Zeit, um in ihrer neuen Situation anzukommen, die vielen Eindrücke zu verarbeiten und den unterschiedlichsten Anforderungen (man denke an die Vielzahl der neuen Lehrkräfte, Fächer und Arbeitsweisen!) gerecht zu werden. In der Bewertung gilt es pädagogische Spielräume zu nutzen.

Alle Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Vorbereitungsklasse bzw. mit dem Ziel des Anschlusses an den Regelunterricht betreuen und unterrichten, sind sich dessen bewusst, dass sie maßgeblich zum Erfolg der Integration beitragen.



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 Nachhilfcharakter 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 an der Jörg-Ratgeb-Schule

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 4: PARACELSUS-GYMNASIUM-HOHENHEIM, 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 die 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

UNTERSTÜTZUNG DER LEHRKRÄFTE

Sowohl innerhalb als auch außerhalb des Kollegiums können Unterstützungsstrukturen angelegt oder bestehende Angebote genutzt werden. Durch strukturelle und kollegiale Entlastung der einzelnen Lehrkraft kann diese sich darauf konzentrieren, ihren ihr zugewiesenen Teil der Förderung qualitativ zu erfüllen.

Innerhalb des Kollegiums

• Flexible Stundenplangestaltung:

Befragt man Lehrkräfte nach den ihres Erachtens

größten Stolpersteinen im Rahmen der Anschlussförderung, merken sie häufig stundenplanbedingte Hürden an. Diese führen dazu, dass der Förderunterricht häufig zu einem Termin in Rand- und Nachmittagsstunden stattfindet, zu dem dann alle betroffenen Lernenden kommen. Somit kann die Zusammensetzung der Lerngruppe nicht sinnvoll gestaltet werden. Viele Lehrkräfte haben dabei den Eindruck, den Lernenden mit ihren individuellen Bedürfnissen nicht gerecht werden zu können. Allzu viele zusätzliche Termine bewirken eine Überlastung der Lernenden und beeinträchtigen die Wirksamkeit der Maßnahme.

Um den Erfolg und die Nachhaltigkeit der Anschlussförderung zu sichern, ist es daher notwendig, Stundenpläne flexibel zu gestalten. Eine Einbettung additiver Sprachförderangebote auch in den Vormittag würde eine Einteilung der Lernenden in entsprechenden Niveaustufen besser ermöglichen und den Lehrkräften bei der inhaltlichen Gestaltung der Förderung mehr Spielräume ermöglichen. Dabei ist abzuwägen, ob Lernende zu Gunsten einer für sie gerade entscheidenden verstärkten Förderung den Unterricht eines gleichzeitig stattfindenden Faches kurzzeitig nicht besuchen. Dies hat auch den Vorteil, dass einer Überlastung vorgebeugt werden könnte (s. u. Kapitel 3: „Organisationsformen der Anschlussförderung“).

• Kooperation:

Die Anschlussförderung liegt in den Händen aller beteiligten Kolleginnen und Kollegen mit verschiede-

nen Aufgaben, die sich in ihren Bemühungen und in der Verantwortung um eine bestmögliche Förderung der zu integrierenden Lernenden gegenseitig unterstützen.

• Wissenstransfer:

Eine enge Kooperation durch kollegialen Wissenstransfer als Professionalisierungsangebot bewirkt gleichzeitig Handlungssicherheit und Qualitätssicherung. Eine positive Verstärkung der eigenen Arbeit geschieht auch durch ergänzende Maßnahmen wie kollegiales Feedback und gemeinsame Erarbeitung von Materialien und das Besprechen von Strategien. Auch Phasen des Teamteaching, in denen zwei Lehrkräfte mit fachlicher und sprachlicher Expertise kooperieren, können den Wissenstransfer befördern.

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 5:

JÖRG-RATGEB-SCHULE (ABTEILUNG GYMNASIUM), STUTTGART

Pädagogischer Austausch zwischen Fach- und Sprachförderlehrkräften

„Die Jörg-Ratgeb-Schule bemüht sich im Rahmen ihrer nachgehenden Sprachförderung um eine starke Vernetzung zwischen den Lehrkräften der einzelnen Fächer und den Sprachförderlehrkräften. Bemerkt die Fachlehrkraft in einem bestimmten Fach (beispielsweise in Geschichte, Gemeinschaftskunde, Biologie, Geographie etc.), dass Lernende Schwierigkeiten insbesondere beim Textverständnis zeigen, stellt die Fachlehrkraft der Sprachförderlehrkraft Texte zur Verfügung, mit denen sie gezielt im Rahmen der nachgehenden Sprachförderung arbeitet. Hier geht es vor allem darum, den Schülerinnen und Schülern Textverarbeitungsstrategien zu vermitteln und den Fachwortschatz in dem entsprechenden Fach kontinuierlich zu fördern.“

Dr. Seda Tunç, Koordinatorin für Sprachfördermaßnahmen, Fachberaterin Deutsch

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 6:

ERICH-KÄSTNER-REALSCHULE, OFFENBURG Kollegiale Kooperation

„In der Anschlussförderung kommen die ehemaligen VKL-Schüler/innen zu festgelegten Zeiten nach dem regulären Unterricht, um weiterhin an ihren Sprachkenntnissen zu arbeiten. Wir teilen sie nach Klassenstufen ein, damit wir gezielt auf ihre Bedürfnisse eingehen können. So gelingt es uns – in Absprache mit den Fachlehrkräften – die Schüler im Bereich Sprache zu fördern und gleichzeitig auch Themen aus den verschiedenen Fächern aufzuarbeiten. Durch Unterstützungsmaßnahmen werden die Schüler/innen gezielt auf Klassenarbeiten und Projekte vorbereitet, was zu besseren Leistungen führt und die Integration in den Regelunterricht erleichtert. Die regelmäßige Kooperation mit den Lehrer/innen der Regelklasse ermöglicht uns, die Lernenden realistisch einzuschätzen, damit die Förderung passgenau erfolgen kann.“

Melinda Burány, Fortbildnerin, Lehrerin in der Vorbereitungsklasse

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 7:

STAATLICHES SCHULAMT OFFENBURG

Gesprächskreis

„Seit 2016 hat sich an unserem Staatlichen Schulamt ein regelmäßig stattfindender Gesprächskreis namens TIBS (Treffpunkt Interkulturelle Bildung und Sprachförderung) etabliert. Hier treffen sich VKL-Lehrkräfte, in der Sprachförderung tätige Lehrkräfte, Referendar/innen, Pädagogische Assistent/innen, Schulsozialarbeiter/innen und Ehrenamtliche an Schulen, um Multiprofessionalität zu erfahren, ihre Fachlichkeit zu steigern und Sicherheit im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu gewinnen. Den kollegialen Austausch zu relevanten Themen wissen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr zu schätzen. Bei jedem Treffen folgen nach einem kurzen theoretischen Input zu praxisrelevanten Themen vonseiten der Fachberatung fundierte Diskussionen zur Umsetzung in die Praxis, begleitet von Materialenaustausch und individueller Beratung. Gleich zu Beginn dieses Schuljahres hat das Thema ‚Anschlussförderung planen und umsetzen‘ Einzug in unseren Gesprächskreis gefunden. Die seit Jahren ersehnte Förderung, nun Realität geworden, will gut geplant und zielgerichtet ‚angepackt‘ werden, sodass den ehemaligen VKL-Schülerinnen und VKL-Schülern der Weg in die Regelklasse geebnet wird, mit dem Ziel, allen eine gelingende Integration zu ermöglichen.“

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

Außerhalb des Kollegiums

• Schulaufsichtsbehörden:

Sie sind für die Zuweisung von Mitteln für die Sprachfördermaßnahmen zuständig und beraten häufig auch inhaltlich.

Die im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport entstandenen Publikationen und Angebote (s. Abb. 1) sind umfangreiche Informations- und Materialquellen, die eigeninitiativ und je nach Bedarf zu Rate gezogen werden sollten.

• Fortbildung/Beratung/Supervision:

Ein Gelingensfaktor für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sind aufeinander aufbauende Fortbildungsmaßnahmen und Beratung durch die Fachberaterinnen und -berater, die die Schule in ihrem Prozess begleiten. Gerade Fachlehrkräfte, die wenig sprachdidaktische Expertise besitzen, profitieren von Fortbildungen zum sprachsensiblen Fachunterricht (s. u. Kapitel 3: „Organisationsformen der Anschlussförderung“). Dabei sollte die Perspektive der Mehrsprachigkeit und die Sensibilisierung für sprachliche Stolpersteine der deutschen Bildungssprache große Beachtung finden. Fortbildnerinnen und Fortbildner bzw. Schulaufsichtsbehörden bieten zum Teil auch Arbeitskreise bzw. Vernetzungstreffen an, in denen zum einen thematischer Input gegeben wird und zum anderen ein Austausch und Rückmeldungen zu Erfahrungen und Fragen ermöglicht werden. Dort könnte man z. B. einen Dialog über Sprachstandserhebungen und additive Fördermaßnahmen etablieren.

• Eltern:

Für die besonders anstrengende Zeit des Anschlusses an den Regelunterricht bedarf es der Kooperation mit den Erziehungsberechtigten, die die Kinder und Jugendlichen zumindest emotional bestärken können, wenn sie Einblicke bekommen in die Schulabläufe und die Anforderungen, die an ihre Kinder gestellt werden. Nützlich können über das individuelle Gespräch hinaus bestehende Angebote sein wie Elterngesprächskreis oder Elterncafé, bei denen nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch erfahrene Eltern (z. B. Elternmentorinnen und -mentoren) und Personen der Schulsozialarbeit beratend zur Seite stehen (vgl. Altan²2011).

• Schulsozialarbeit:

Für die psychologische Bewältigung der Übergangssituation und die Stärkung sozialer Kompetenzen und des Gruppenzugehörigkeitsgefühls bietet die Schulsozialarbeit vielfältige Angebote, die auf die

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 8:

PARACELSUS-GYMNASIUM-HOHENHEIM, STUTTGART

Entwicklung eines sprachsensiblen Fachunterrichts 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 Integrationsklassenschüler/innen 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 Kolleg/innen haben sich über das Material auf dem Fachportal „Integration – Bildung – Migration“ selbstständig zum Thema Sprachsensibler Fachunterricht weitergebildet.

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

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 9:

PARACELSUS-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

Bedürfnisse jeden einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen ausgerichtet sein können. Die Beziehung zur Schulsozialarbeit wird idealerweise schon in der Vorbereitungsklasse angelegt. Die aktive Einbindung der Schulsozialarbeit in das Kompetenzteam für die Anschlussförderung ist sinnvoll. Das Angebot sollte den Lernenden nicht nur bekannt gemacht werden. Sie sollten auch zur Nutzung ermutigt werden, da sie diese Form der sozialen Unterstützung in der Regel aus ihren Herkunftsländern nicht kennen und einen Bedarf von sich aus nicht identifizieren.

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 10: 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 Mitarbeiter/innen 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 herumliegen lassen, kein Provozieren von Mitmenschen).“

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

• Schülermentorinnen und -mentoren:

Sie können sowohl innerhalb eines Förderunterrichts als auch durch eigene ergänzende Termine mit den zu unterstützenden Lernenden eine wichtige Hilfe sowohl inhaltlich als auch sozial sein. In der Zusammenarbeit mit dieser Unterstützung gelingt es Lehrkräften, Übungsphasen, Textüberarbeitungsroutinen und Feedbacks auch einmal abgeben zu können.

BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 11: ERICH-KÄSTNER-REALSCHULE, OFFENBURG Schülermentoring

„Das Fach Deutsch ist in den ersten Jahren nach dem Übergang in die Regelklasse dasjenige, in welchem die VKL-Schüler/innen den größten Förderbedarf aufweisen.

Die Kooperation mit den Deutschlehrer/innen muss intensiv gepflegt werden, damit die Schwierigkeiten der Schüler/innen bei der Arbeit mit literarischen Texten, um nur eine ‚Baustelle‘ zu nennen, in der Anschlussförderung durch zielgerichtetes Training aufgefangen werden können.

Durch das Schülermentoring, eine Tradition an unserer Schule, erfahren wir auch Unterstützung in der Anschlussförderung. Die Mentor/innen helfen bei Trainingseinheiten tatkräftig mit, mit dem positiven Nebeneffekt, dass sie selbst viel dazulernen.“

Melinda Burány, Fortbildnerin, Lehrerin in der VKL

AUßERSCHULISCHE UNTERSTÜTZUNG

• Ehrenamt:

Außerschulische Sprachförderangebote können anknüpfend an ihre jeweilige inhaltliche Ausrichtung vielfältige Kommunikationsanlässe in unterschiedlichen Situationen schaffen. Eine enge Absprache mit den schulischen Förderlehrkräften und eine grundlegende fachliche Eignung der unterstützenden Personen sind notwendig, um die Klarheit und Zielgerichtetheit in der Arbeit aufrechtzuerhalten.

Dabei können sie außerhalb der Schule ergänzende Maßnahmen anbieten (z. B. eine Theater-AG, Kom-

munikationstraining, Leseclub etc.) oder gestalten die Förderung mit und unterstützen die Lehrkraft in der Schule. Studenten, Pensionäre etc. können miteinander verbunden werden. Sie können sich der Lernenden unter Umständen auch sozial annehmen. In einigen Kommunen haben sich dazu Vereine gegründet, die beraten und Personen vermitteln.

• Bildungsbüros:

Die Bildungsbüros der Bildungsregionen Baden-Württemberg als regionale Netzwerk- und Koordinierungsstellen bieten Unterstützung in unterschiedlicher Form gerade auch im Bereich Sprachförderung an. Es lohnt sich, mit dem zuständigen Bildungsbüro der Stadt bzw. des Landkreises in Kontakt zu treten und sich über Bedarf und Angebote auszutauschen. Je nach ihrer regionalen Schwerpunktsetzung gehören zu den Angeboten der Bildungsbüros im Bereich Sprachförderung z. B. die Koordination der verschiedenen Programme und Angebote vor Ort, Fachveranstaltungen, Qualifizierungen und Austauschformate für Fachkräfte, Kooperationen an den Übergängen zwischen Bildungsphasen oder Mentorenprojekte zur individuellen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen. (www.bildungsregionen-bw.de, zuletzt aufgerufen am 04.04.2019)

• Bund, Länder, Kommunen:

Zusätzliche außerschulische Unterstützungsangebote wie **Lernförderung** können beispielsweise durch die **Leistungen für Bildung und Teilhabe** – je nach Qualifikation der Lernbegleiter – finanziert werden. Das Bundesministerium für Soziales informiert über Förderung und Beantragung des **Bildungspakets**. (www.bmas.de/DE/Themen/Arbeitsmarkt/Grundsicherung/Leistungen-zur-Sicherung-des-Lebensunterhalts/Bildungspaket/leistungen-bildungspaket.html, zuletzt aufgerufen am 04.04.2019)



BLITZLICHT IN DIE PRAXIS 12:

WERNER-HEISENBERG-GYMNASIUM, WEINHEIM Bildungsbüro

„Als ich die Stelle einer VKL-Lehrerin am Gymnasium annahm, merkte ich bald, dass die VKL, so wie ich sie mir aufbauen wollte, nicht funktionieren würde ohne weitere Hilfe von außen.

Daher schrieb ich das Bildungsbüro Weinheim an, schilderte meine Bedürfnisse und bekam eine ausgebildete Lehrerin für GHS mit insgesamt 10 LWS. Sie gibt Stützunterricht in Deutsch für Schüler/innen, die schon im Regelunterricht sind und in Klasse 6 und 7 gehen. Hinzu kommen 4 Stunden von einer iranischen Mathelehrerin. Die Mathe-Stunden bekam ich, weil ich darlegen konnte, dass wir keine Schüler in Regelklassen ab Klasse 5 integrieren können, wenn sie im Herkunftsland kaum Mathe-Unterricht bekommen hatten. Diese Lehrerin stützt derzeit syrische Schüler/innen für die Klassen 5, 6 und 8.

Die Zusammenarbeit mit dem Bildungsbüro sieht derzeit so aus, dass ich die Kollegin mit den 10 LWS auf Veranstaltungen des Bildungsbüros begleite und unterstütze und umgekehrt begleitet sie mich auf Veranstaltungen, bei denen ich die VKL vorstelle, z. B. beim Netzwerk ‚Flüchtlinge‘ im Rhein-Neckar-Kreis. (...) Egal welche Institution es vor Ort gibt, die VKL-Lehrkräfte sollen sich nicht scheuen, um Unterstützung zu bitten. Je sachlicher und überzeugender die Notwendigkeit dargelegt wird, desto größer ist die Chance, Unterstützung zu bekommen. Außerdem muss den unterstützenden Personen eine Wertschätzung auf Augenhöhe entgegengebracht werden, sie sind keine Hilfslehrkräfte, sondern wichtige Begleiterinnen und Begleiter auf dem Weg zur Integration.“
Ursula Schäfer, VKL-Lehrerin, Rektorin Werkrealschule a.D.

3. Organisationsformen der Anschlussförderung

In den folgenden Steckbriefen werden Anregungen zu Organisationsformen gegeben, die über einen ‚klassischen Förderunterricht‘ in Rand- und Nachmittagsstunden hinausgehen. Sie erfordern unter Umständen flexibleres Handeln aller beteiligter Personen und Nutzung alternativer/paralleler Strukturen. Im Kontext eines nachhaltigen Schulentwicklungsprozesses sind sie auch ausweitbar auf andere Schülergruppen mit ihren Beratungs-, Förder- und Förderbedarfen. Durch das in der Grundschule vorherrschende Klassenlehrerprinzip sind dort solche flexibleren

Strukturen leichter umsetzbar und werden auch schon häufiger praktiziert als bisher in Sekundarschulen.

Grundgedanke bei den Vorschlägen ist, die Lernenden in ihren sowieso schon herausfordernden Anschlusssituationen zu entlasten. Organisatorische Überlegungen zu Vorteilen und Voraussetzungen sollten in Betracht ziehen, additive Angebote nicht generell und ausschließlich als zusätzliche Arbeitszeit anzubieten bzw. Möglichkeiten der integrierten Förderung zu entwickeln und auszubauen.



ÄUSSERE DIFFERENZIERUNG: IM ZUSATZUNTERRICHT AUSSERHALB DER STUNDENTAFEL

„SPRACHFÖRDERBAND“ DAZ

Charakterisierung

- keine feste Definition: „Band“ bedeutet in den meisten Fällen eine feste Zeit und regelmäßiges Stattfinden (bis zu einer Stunde pro Schultag je nach Ressourcenlage, z. B. immer in der dritten Stunde)
- Betreuung durch Lehrkräfte mit sprachdidaktischer Qualifikation: Lehrkraft unterstützt aktiv individuell
- unterschiedliche inhaltliche Lösungen möglich, z. B.
 - Aufgreifen von aktuellen, individuellen Förderbedarfen der Lernenden (siehe auch Lese- und Schreibberatung)
 - Kompetenzschwerpunkte für bestimmte Tage oder als längeres Projekt (Lesetraining, Kommunikationstraining etc.)
- Einbindung von konkreten Anforderung und gegebenenfalls Materialien aus den Fächern des Regelunterrichts
- fächerübergreifende Übungsmaterialien

Vorteile

- durch fest eingeplante Zeiten ermöglicht das Konzept schulübergreifend zu arbeiten, etwa wenn ein „DaZ-Zentrum“ an einem Standort etabliert werden soll
- kontinuierliche Spracharbeit
- längerfristiges Kompetenztraining möglich
- aber auch Möglichkeit der Dosierung der Förderung nach Bedarf und Leistungsvermögen über Quantität der Anwesenheit
- kombinierbar mit schon bestehenden Konzepten der „individuellen Lernzeit“ (https://lehrerfortbildung-bw.de/s_allg/wrs/matproj/if/0_vor/modelle/) und mit anderen Förderschwerpunkten

Voraussetzungen

- Möglichkeit einen festen Ort und eine feste Zeit einzuplanen (gut möglich in Ganztagschulen, sonst meist Nachmittag, Randstunden, Vormittag), z. B. Belegung einer täglichen Schulstunde mit Fächern, vor denen die Sprachförderung für die betroffenen Lernenden Vorrang hat
- Kooperation mit den Fachlehrkräften, die Material zur Verfügung stellen bzw. Hinweise zu Förderbereichen geben
- Lernende dürfen durch den Zusatzunterricht nicht überlastet sein
- Möglichkeit des Ausbaus für alle sprachförderbedürftigen Lernenden (auch schulübergreifend in Schulzentren / benachbarten Schulen) bei entsprechender personeller Ausstattung

Literatur/Quellen/Beispiele

Marion-Dönhoff-Gymnasium, Hamburg (<https://www.marion-doehhoff-gymnasium.de/das-foerderband/>, zuletzt aufgerufen am 04.04.2019)

Hans-Böckler-Realschule, Bochum (http://hansibo-schulprogramm.de/fileadmin/redaktion/Foerderband_zukunftsschulen_aktuell.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.04.2019)

SCHREIBWERKSTATT (LERNWERKSTATT, LERNATELIER)

Charakterisierung

- weitgehend selbstständige Arbeit mit dem Ziel der Textproduktion an Impulsen/Projekten, die Bezug zu den Fächern haben
- eher offene Aufgabenstellungen/Impulse
- anregende Lernumgebung des Lernateliers oder eines damit vergleichbaren Raums
- Lernende können sich aus einem Pool von Unterstützungsmaterial für Schreibkompetenzen nach ihrem Bedarf bedienen
- Möglichkeit der Erarbeitung längerfristiger Projekte, z. B. Länderporträt für Geografie
- Möglichkeit der betreuten Erstellung von Produkten für ein (Schreib-)Portfolio
- Unterstützung je nach Expertise der betreuenden Person
- unterschiedliche Organisationsformen je nach Ressourcen möglich, z. B.
 - Nutzung einer Schulbibliothek mit Aufsicht (Nutzung während der Öffnungszeiten)
 - Nutzung eines vorhandenen Lernateliers an der Schule (Nutzung während der Öffnungszeiten)
 - Schreibwerkstattraum mit beschränkteren Öffnungszeiten und Sprachförderlehrkraft, Sprachlernhelferinnen und -helfern etc.

Vorteile

- Förderung der Selbstständigkeit (insbesondere bei leistungsmotivierten Lernenden)
- Lernen/Üben im eigenen Tempo
- Möglichkeit der selbstständigen Orientierung der Lernenden an den Kompetenzrastern
- bei vorhandenen Atelier- oder Bibliotheksstrukturen:
 - kein weiterer Betreuungsaufwand
 - flexible Nutzung, z. B. bei Freistunden: Vorbeugung von Überlastung
 - Möglichkeit des Austauschs mit den gleichzeitig dort arbeitenden Lernenden

Voraussetzungen

- hohe Selbstständigkeit und Motivation der Lernenden
- Bereitstellung von passenden Aufgaben, Materialien, Medien und Hilfsmitteln
- Ergänzung durch gelenkte Unterstützungsangebote: Coaching (Reflexion, gegebenenfalls Input, Korrektur etc.)
- Betreuung und Dokumentation der Arbeitszeiten, Ergebnisse und Reflexion (Portfolio)

Literatur/Quellen/Beispiele

Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach

SOMMERSCHULE

Charakterisierung

- Landesprogramm seit 2010
- Zielgruppe: Lernende der Grundschule Klasse 3 und 4 und der Sekundarstufe nach der Jahrgangsstufe 7 „mit Förderbedarf und/oder Migrationshintergrund“
- findet in den letzten beiden Sommerferienwochen statt
- Dauer: meist ein-, aber auch zweiwöchig
- mit Lernstandsdiagnose
- Antrag mit einem Konzept wird von einer ausführenden Schule, Schulverwaltung oder einem außerschulischen Kooperationspartner gestellt und vom Land finanziell unterstützt
- Unterricht durch drei pädagogisch qualifizierte Fachkräfte
- Kooperation mit erlebnispädagogischen Partnern
- Ziel: gelungener Start in das neue Schuljahr
 - Förderung der Freude am Lernen: durch „Lernen und Erleben“
 - Wissen und schulische Kompetenzen in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch stärken und verbessern
 - Vermittlung überfachlicher und sozialer Kompetenzen
 - Steigerung der Lernfähigkeit und Motivation
- Lernzeit: täglich 3 Lerneinheiten von 90 Minuten oder mindestens 4 Lerneinheiten von 60 Minuten pro Tag in geteilten Gruppen zur gezielten und individuellen Unterrichtung

Vorteile

- qualitativ hochwertige Ergänzung zur Anschlussförderung
- intensives Training, das gerade den Schulalltag von Lernenden, die neu im Regelunterricht ankommen, vorentlastet
- Möglichkeit der Gestaltung eines eigenen Sommerschulprofils im Konzept
- motivationaler Schub für die Lernenden
- Nachhaltigkeit durch Verknüpfung mit Nachfolgemaßnahmen und durch Einbeziehung der Eltern

Voraussetzungen

- Antragstellung und Bewilligung der Finanzierung
- Kooperation zwischen:
 - Lehrkräften, die den Sommerschulunterricht planen und durchführen und
 - erlebnispädagogischer Betreuung
- organisatorischer Rahmen: Beförderung, Mahlzeiten, Materialien, adäquate Räumlichkeiten

Literatur/Quellen/Beispiele

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2017): Sommerschulen in Baden-Württemberg. Ein Leitfaden (http://www.sommerschulen-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/sommerschulen-bw/KM_Leitfaden2017_Sommerschule_180109.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.04.2019)

SPRACHFÖRDERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE (UND IM OFFENEN GANZTAG)

Charakterisierung

- Ziele:
 - umfassende Begleitung, Vertiefung, Förderung und Betreuung
 - herkunftsbedingte Benachteiligungen im Schulsystem überwinden
- flexiblere Rhythmisierung und Öffnung des Unterrichts im Schulalltag ermöglicht Zeit für
 - gezielte additive Sprachförderangebote in den Lern- und Übungszeiten (z. B. Sprachförderkurse in Kleingruppen oder als Einzelunterricht, Vorleseprojekte etc.)
 - Maßnahmen im Unterricht (z. B. sprachsensibler Fachunterricht, ausgeprägte Feedbackkultur, Differenzierung und Individualisierung, Morgenkreis etc.)
- im offenen Ganzttag: Nutzung des Sprachförderpotenzials der AG-Angebote (z. B. aus den Bereichen Musik, Tanz und Kunst), die sprachliche Barrieren abbauen; Schreib- und Gesprächsanlässe (z. B. Songwriting) schaffen und Erfolgserlebnisse auf der Bühne ermöglichen; Theater- und Rollenspiel, wodurch die Ausdrucksfähigkeit geschult wird; Kommunikation über Regeln bei Sport und Spiel; Schülerzeitung etc.
- Finanzierung über den Schulträger
- Kooperation mit außerschulischen Anbietern

Vorteile

- ideale Voraussetzung für ein Gesamtkonzept der durchgängigen Sprachbildung
- Die Vielfalt der Angebote und die lange Kontaktzeit der Lernenden untereinander bieten viele Kommunikationsanlässe und unterstützen somit die Sprachförderung und -bildung. Dies kommt insbesondere Schülerinnen und Schülern in der Anschlussförderung zugute.
- Verknüpfung der Inhalte der Anschlussförderung mit Angeboten für alle förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler
- Raum und Zeit für individuelles Coaching

Voraussetzungen

- Schulkonzept der Ganztagschule (eingeschränkt: offenes Ganztagesangebot)

Literatur/Quellen/Beispiele

- Ganztagschulen in Baden-Württemberg: <http://www.ganztagsschule-bw.de/Lde/Startseite/Ganztagsschule+in+BW/Text+Startseite>, zuletzt aufgerufen am 04.04.2019)
- Ganztätig bilden: Sprachförderung an Ganztagschulen (<https://www.ganztaegig-lernen.de/sprachfoerderung-ganztagsschulen>, zuletzt aufgerufen am 04.04.2019)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Sprachförderung im Ganzttag: www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/schulorganisation/integrationganztag/sprachfoerderungganztag/, zuletzt aufgerufen am 04.04.2019)
- Sprachförderung an einer Stadtteilschule mit Ganztagsbetrieb. In: Hamburg macht Schule 4/2011, S. 20-21 (www.hamburg.de/contentblob/3185718/6a074f6ec42b3535fe7989fa49664242/data/hms-4-2011.pdf;jsessionid=D36BC19102C66665023AE23DE304204B.liveWorker2, zuletzt aufgerufen am 04.04.2019)

ÄUSSERE DIFFERENZIERUNG: IM ZUSATZUNTERRICHT INNERHALB DER STUNDENTAFEL

LESE- UND SCHREIBBERATUNG

Charakterisierung

- Lernende besuchen statt des Regelunterrichts bei Bedarf die Lese- und Schreibberatung
- sie kommen aus den Stunden der Regelunterrichts in den Raum der LSB
- sie bringen überschaubare Lese- oder Schreibaufgaben aus dem Regelunterricht mit, für die sie Unterstützung brauchen
- Betreuung durch Lehrkräfte mit sprachdidaktischer Qualifikation: Lehrkraft unterstützt aktiv individuell
- jahrgangsstufenübergreifend
- nach der Unterstützung kehren die Lernenden in den Regelunterricht zurück
- Anmeldung im Voraus über Listen

Vorteile

- findet lernanlassbezogen, zielgerichtet nach Bedarf statt
- automatisch Anbindung an die fachlichen Anforderungen
- parallel zum Fachunterricht und keine zusätzliche Belastung der Lernenden
- Möglichkeit der Einbeziehung von externen Sprachhelferinnen und -helfern als Unterstützung

Voraussetzungen

- Fachlehrkräfte sehen die zeitweilige Vorrangigkeit der sprachlichen Unterstützung vor dem Fachunterricht als lohnend
- Fachlehrkräfte wissen um den fachsprachlichen Förderbedarf der Lernenden und planen die Entsendung in die LSB bei bestimmten Aufgaben
- max. Teilnehmerzahl 10 (wenn eine unterstützende Person vorhanden ist)
- fester Raum
- feste Zeit, möglichst am Vormittag, stundenplanerisch wie „Sprachförderband“
- je nach Ressourcenlage 1 bis 2 Schulstunden pro Schultag
- Ausstattung möglichst mit weiterem Fördermaterial, das herangezogen werden kann
- Flexibilität / Absprachebedarf:
 - Grundschule mit Klassenlehrerprinzip: flexibles Planen der fachlichen Inhalte am Schultag, um die LSB zeitlich passend für die Differenzierung zu nutzen, ist leichter möglich
 - andere Schularten: Wenn ein akuter vorentlastender oder nachbereitender Sprachförderbedarf vorrangig ist zum gleichzeitig stattfindenden Fachunterricht, erfolgt die Entsendung der Lernenden in Absprache mit den anderen betroffenen Lehrkräften

Literatur/Quellen/Beispiele

Aschenbrenner, K.-H. / Junk-Deppenmeier, A. / Schäfer, J. (2009): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten bei der Textproduktion durch Lese- und Schreibberatung. In: Ahrenholz, B.: Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Fillibach bei Klett. Freiburg

SPRACHSENSIBLER/SPRACHBEWUSSTER FACHUNTERRICHT

Charakterisierung

- vermittelt die Fachinhalte und -kompetenzen aktiv, funktional und differenziert mit der dazu notwendigen Fach- und Bildungssprache
- geht davon aus, dass die fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen sich nicht automatisch nebenbei vermitteln
- befördert die durchgängige Sprachbildung im Fachunterricht
- richtet sich an alle Lernenden
- kommt den zu integrierenden Schülerinnen und Schülern zugute, weil sprachliche Hürden bewusst in den Blick genommen werden
- formuliert inhaltliche und damit zusammenhängende sprachliche Lernziele
- erzeugt Sprachbewusstheit
- führt zur Ausbildung bildungssprachlicher Kompetenzen in Rezeption und Produktion
- führt zur Entschleunigung und zur Vertiefung der Lernprozesse
- ist kognitiv aktivierend durch enge Verknüpfung von Sprache und Denken
- kann idealerweise verschiedene Ansätze der individuellen und gezielten Förderung integrieren/kombinieren wie z. B.
 - Scaffolding
 - o als gezielte sprachliche Unterstützung („Gerüst“, um den nächsten Lernschritt zu erreichen, z. B. Satzmuster, Modelltext, Vokabelhilfen etc.)
 - o auf Grundlage der Diagnose der Lernausgangslage
 - o Makro-Scaffolding: Planung der sprachlichen Unterstützung
 - o Mikro-Scaffolding: Anwendung der Unterstützung und spontane Hilfe im Unterricht
 - o Abbau der Scaffolds – erneute Diagnose – Aufbau neuer Scaffolds
 - Mehrsprachigkeitsdidaktik (Language Awareness-Ansatz; s. u.):
 - o Sprachreflexion
 - o Sprachvergleich

Vorteile

- maximale Anbindung an die fachlichen Anforderungen
- Sprachbildung/-förderung geschieht integriert
- bedarf keiner weiteren personalen Ressourcen
- auch die zu integrierenden Lernenden profitieren in hohem Maße davon
- Möglichkeit der längerfristigen Entwicklung eines fach- und bildungssprachlichen Curriculums als nachhaltige Grundlage des fachlichen Lernens und Lehrens



Voraussetzungen

- Professionalisierung der Fachlehrkräfte
- idealerweise Kooperation der Fachlehrkräfte zur Erarbeitung von Material zur Sprachbildung (und zur Entwicklung eines fach- und bildungssprachlichen Curriculums)

Literatur/Quellen/Beispiele

- Michael Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Waxmann. Münster
- Beese, M. (2014): Sprachliche Bildung in allen Fächern. Langenscheidt. München
- 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)
- Michalak, M. / Lemke, V. / Goeke, M. (2015): Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Narr Francke Attempto. Tübingen

TEAMTEACHING

Charakterisierung

- Planen, Durchführen und Evaluieren von Unterricht in einer Lerngruppe durch ein Lehrkräfteteam bzw. multiprofessionelles Team (z. B.: Fachlehrkraft und Sprachförderlehrkraft bzw. Schulsozialarbeit oder Ähnliches)
- besonders geeignet für heterogene Lerngruppen
- hohe Lernerorientierung
 - innere und äußere Differenzierung möglich
 - mehr Zeit für die Lernenden
- bedarfsorientierte, flexible fachsprachliche Unterstützung von einzelnen Lernenden möglich

Vorteile

- individuellere Betreuung der Lernenden
- Entlastung von einzelnen Unterrichtenden vor allem in heterogenen Lerngruppen
- große Synergieeffekte: unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten, Lehrerkompetenzen, Fachwissen, Methodenvielfalt
- hohe Effektivität besonders im Zusammenhang mit kooperativen Lernformen
- häufig Beruhigung der Unruhe/Vorbeugung von Konflikten im Klassenraum
- Möglichkeit einer Teamperson, Beobachtungsaufgaben (Prozessdiagnose) zu übernehmen
- professionelles Feedback über die eigene Arbeit bzw. Wissenstransfer
- kann in kleineren Formen beginnen, z. B. über eine Unterrichtseinheit hinweg, zu bestimmten Differenzierungsstunden

Voraussetzungen

- Bereitschaft zur längerfristigen, engen und offenen Kooperation
- Unterstützung durch die Schulleitung, um Hürden abzubauen
- flexible Planung der Ressourcen

Literatur/Quellen/Beispiele

- Kricke, M. / Reich, K. (2016): Teamteaching. Beltz. Weinheim
- Frommherz, B. / Halfhide, T. (2003): Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen. Hrsgg. von Universität Zürich, Pädagogisches Institut. Online unter: www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/teamteaching_zuerich.pdf (zuletzt aufgerufen am 07.03.2019)



4. Förderinhalte der Anschlussförderung

Fach- und bildungssprachliche Anforderungen der Fächer des Regelunterrichts, die die Lernenden nach dem Besuch der Vorbereitungsklasse noch nicht ausreichend bewältigen, stehen in der Anschlussförderung im Mittelpunkt. Grundlagen dafür sind das *Aufbauniveau des Curriculums (Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit – Curriculum)* und die jeweiligen fach- und bildungssprachlichen Anforderungen der Unterrichtsfächer.

Die Kinder und Jugendlichen können aus verschiedenen Gründen beim Übergang in den Regelunterricht im Spracherwerb sehr unterschiedlich weit sein und brauchen dementsprechend angepasste Unterstützung. Unter Umständen sind Lernende in der Anschlussförderung ...

- nach wenigen Wochen oder Monaten in der Vorbereitungsklasse sprachlich fit genug, dass sie den Regelunterricht mit Unterstützung besuchen können;
- nach wenigen Wochen oder Monaten in der Vorbereitungsklasse sprachlich noch nicht ganz so weit, aber fachlich in der Vorbereitungsklasse unterfordert und wenig motiviert und finden trotz sprachlicher Hürden im Regelunterricht mehr Anregung und Herausforderung, obwohl sie sich unter Umständen noch im Basisniveau des Curriculums befinden;
- nach zweijährigem Besuch der Vorbereitungsklasse sprachlich noch nicht anschlussfähig für den Regelunterricht, kommen aber mit der Beendigung der maximal zweijährigen Maßnahme dennoch in den Regelunterricht.

Im Hinblick auf die Erfordernisse des Regelunterrichts werden in der Anschlussförderung je nach Diagnoseergebnis ...

- Anbahnen, Festigung und Ausbau der bisher erreichten sprachlichen Kompetenzen (*Basis- oder Aufbauniveau des Curriculums*) weiter betreiben, die anhand des *Curriculums* in der Vorbereitungsklasse und im außerschulischem Spracherwerb entwickelt wurden;
- Strategien der Hilfe zur Selbsthilfe eingeübt, wie der Gebrauch von Hilfsmitteln, z. B. bilinguale Wörterbücher etc.;
- die kontinuierliche Entwicklung von Sprachbewusstheit gefördert, die zu einer eigenständigen und kreativen Sprachverwendung führt;
- fach- und bildungssprachliche Kompetenzen fächerübergreifend vermittelt und eingeübt.

Die sprachliche Anschlussförderung ist keine fachliche Nachhilfe, wenngleich sie durch die Stärkung der sprachlichen Kompetenzen auch das Verstehen von Unterrichtsinhalten wesentlich befördert. Fachinhalte sind Sache des Fachunterrichts.

Es ist einerseits notwendig, dass Fachlehrkräfte Hinweise für die Anschlussförderung geben, welche (fach-)sprachlichen Kompetenzen geübt/gefestigt werden müssen. Andererseits muss beachtet werden, dass die Sprachförderlehrkräfte in der Anschlussförderung in den meisten Fällen nicht gleichzeitig auch eine hinreichende fachinhaltliche Expertise haben.



Die Bewältigung von Aufgabenstellung und konkrete Übungen aus dem Fachunterricht sollten daher nicht unbedingt von fachlicher Expertise abhängig sein.

Die enge Verzahnung der Förderung mit den Anforderungen im jeweiligen Regelunterricht bedeutet, dass ...

- Anforderungen und Materialien aus dem Fachunterricht in der Anschlussförderung aufgegriffen werden, um die zu fördernden fachlichen/fachsprachlichen Kompetenzen zielgerichtet zu entwickeln;

- die Fachlehrkräfte deshalb in die Anschlussförderung eng einbezogen werden;

- die fachsprachliche Unterstützung qualitativ und quantitativ individuell auf die einzelnen Lernenden in ihrer Übergangssituation eingehen muss;

- eine den Bedürfnissen der Lernenden und den Ressourcen entsprechende Auswahl an Schwerpunkten getroffen werden muss, d.h. dass sprachliche Kompetenzen auch zum Teil fachübergreifend rezeptiv und produktiv geschult werden können.

Bereiche des Kompetenztrainings mit individuellen Schwerpunkten in der Anschlussförderung können sein:

- Schreibkompetenz
 - o Textsorten
 - o Textplanung, Textüberarbeitung, Stilistik
- Lesekompetenz
 - o Leseflüssigkeit
 - o Leseverstehen
 - o Lesestrategien
- Wortschatz
 - o Bildungssprache
 - o Fachsprache
- Sprachbewusstheit
- Kommunikationstraining
- Operatoren (wie sie in den Bildungsplänen 2016 der einzelnen Fächer und Jahrgangsstufen genannt werden, z. B. nennen, beschreiben, skizzieren, analysieren etc.)

Kompetenzbereiche wie sie in den Bildungsplänen genannt werden wie z. B. 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.

AUFGREIFEN DER SPRACHLICHEN ANFORDERUNGEN DER FÄCHER IN DER ANSCHLUSSFÖRDERUNG

Die Fächer weisen unterschiedliche sprachliche Herausforderungen auf. Fachlehrkräfte sollten sich einen Überblick verschaffen, welche Stolpersteine und Fallstricke ihre Fächer gerade für mehrsprachige Lernende

bereithalten (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg 2016b, Kap. 3.2, und Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2013).

Kunst / Werken, Musik, Sport

Jahgangsabhängig können fachsprachliche Anforderungen bei diesen Fächern in den höheren Klassen erheblich sein. Somit kann eine fachsprachliche Unterstützung in einer additiven Maßnahme eine Rolle spielen, wenn es z. B. um musik- und kunstgeschichtliche Texte geht. Themen aus dem Sport können in der Anschlussförderung motivierende Anlässe z. B. für Kommunikations- und Textsortentraining sein und wirken dann in die sprachliche Bewältigung des Sportunterrichts zurück.

Deutsch

Die Sprache ist hier nicht nur Vermittlungsmedium, sondern auch Thema. Bei entsprechender Differenzierung im Regelunterricht bietet dieser eine Fortführung des Deutschlernens in der VKL. In einer additiven Anschlussförderung werden z. B. Übungen zur Lese- und Schreibkompetenz zu noch neuen Textsorten und vor allem auch zu komplexen Schreibaufträgen oder auch Unterstützung bei der Lektüre literarischer Texte notwendig.

Naturwissenschaften

In ihren fachsprachlichen Anforderungen sind die naturwissenschaftlichen Fächer überschaubarer als

andere Fachgruppen, wenn auch im Einzelnen sehr anspruchsvoll aufgrund der hohen inhaltlichen Abstraktionsleistungen, die sich gerade in der Sekundarstufe sprachlich in zunehmend komplexen Strukturen niederschlagen. Sowohl diese als auch die Lesekompetenz bei nicht-linearen Texten spielen in der Anschlussförderung eine große Rolle.

Mathematik

Wenn Mathematik kognitiv aktivierend unterrichtet wird, intellektuelle Aushandlungsprozesse und Sach- bzw. Textaufgaben im Vordergrund stehen, handelt es sich bei weitem nicht um ein „spracharmes“ Fach (Zydati 2000, S. 153), wie gerne behauptet wird. Hier bietet es sich an, in der additiven Fördermaßnahme zu unterstützen. Gerade die Umformung von sprachlichen Signalwörtern in Textaufgaben in mathematische Operationen und die Versprachlichung von Rechenoperationen zur besseren mentalen Verknüpfung stehen hier im Vordergrund.

Gesellschaftswissenschaften

Die Gesellschaftswissenschaften und dort besonders die Fächer Ethik und Geschichte stellen sowohl inhaltlich als auch sprachlich die höchsten Anforderungen. Hier ist eine fachsprachliche Unterstützung

Abb. 6: Fächer und Fachgruppen in der Anschlussförderung



dringend angeraten, die unter Umständen kulturelle Aspekte stark berücksichtigen muss. Die (schul-)kulturellen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus ihren Herkunftsländern, die besonders in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (aber zum Teil auch in Biologie) zum Tragen kommen, können erhebliche Herausforderungen bei der Integration darstellen.

Rolle der Fremdsprache(n)

Wird von den Lernenden eine Fremdsprache schon mitgebracht, kann sie in Unterrichtssituationen als **Referenzsprache** dienen, wenn die deutsche Sprache noch nicht ausreicht. Das gilt auch für die Anschlussförderung, in der die Entwicklung von bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen im Vordergrund steht. Diese sind unter Umständen in der Fremdsprache bzw. in der Herkunftssprache schon vorhanden und können im Sinne eines didaktischen Ansatzes der Mehrsprachigkeit herangezogen werden. Weitere Informationen zur Fremdsprachenregelung sind in der *Verwaltungsvorschrift über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen* zu finden.

FÄCHERÜBERGREIFENDE SPRACHLICHE KOMPETENZEN

Die folgenden Steckbriefe zu sprachlichen Kompetenzbereichen nehmen vor allem die Weiterentwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in den Blick und geben Anregungen zur fächerübergreifenden Anschlussförderung. In Abwägung von individuellen Diagnoseergebnissen und aktuellen Anforderungen im Regelunterricht werden für die einzelnen Lernenden Schwerpunkte gesetzt und unter Umständen auch Materialien aus dem Fachunterricht bearbeitet. Die beispielhaft genannten Ansätze sind aber nicht nur in der Förderung, sondern auch im differenzierenden sprachsensiblen Regelunterricht zu Hause. Didaktisch-methodische Empfehlungen des Curriculums werden hier im Sinne der Ausrichtung an den Anforderungen des Regelunterrichts, wie sie sich auch aus dem Bildungsplan 2016 ergeben, ergänzt bzw. genauer ausgeführt und begründet. Die Arbeit an einem Kompetenzschwerpunkt schließt immer auch Entwicklungen in anderen Kompetenzen mit ein.

Charakterisierung

Das Schreiben ist im Kontext von Bildungs- und Fachsprache, die im Regelunterricht benötigt wird, zentral. Textsorten (Genres), die im aktuellen Fachunterricht vorausgesetzt werden, werden im Schreibtraining der Anschlussförderung aufgegriffen und eingeübt. Das sind nicht nur die „großen“ Formen (Bericht, Protokoll, Analyse etc.), sondern auch kleine und kleinste Formen wie Zwischen- und Hilfstexte, die beim Denken helfen wie eine Gedankennotiz, Verlaufsnotizen zu einem Experiment, eine kurze Zusammenfassung, eine Meinung, eine passende Antwort auf einen Operator in einer thematisch begrenzten Frage, Bausteine größerer Formen etc.

Besonders für Lernende, die sprachlich (und unter Umständen auch fachlich) noch aufholen müssen, hat das Schreiben 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).

Schriftliche Texte sind außerdem der Korrektur leichter zugänglich und das Überarbeiten ist bei einem Schreibprodukt akzeptierter. Somit sind sie eine sinnvolle Arbeitsgrundlage in der Anschlussförderung für die detaillierte Spracharbeit, wie das Feilen an der sprachlichen Richtigkeit und Angemessenheit. Das Schreiben und die Rückmeldungen dazu sind Bestandteil eines Schreibportfolios innerhalb der Dokumentation eines Lernportfolios, das die Lernenden führen (vgl. Kapitel 5).

Schreiben sollte sowohl im Regelunterricht als auch im Förderunterricht 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.

Gerade Ansätze, die metakognitiv ausgerichtet und das Schreiben reflektierend sind, brauchen den Gedankenaustausch, die Verhandlung mit Lernpartnerinnen und Lernpartnern und vollziehen sich idealerweise im kooperativen Lernen/Schreiben bzw. in der Arbeit mit kompetenten Anderen (Cognitive Apprenticeship), z. B. Lehrkräften, Schülermentorinnen und -mentoren etc.

Ansatz 1: Generatives Schreiben

Schreibaufgaben im modellierenden, literarisch orientierten Generativen Schreiben zielen darauf, „sprachlich richtige Texte zu produzieren, indem sie [die Lernenden] Teile des Originaltextes übernehmen, z. B. die Satzstrukturen, und sie mit eigenem Inhalt füllen“ (Belke 2007, 12). Der Ansatz ist ab der ersten Klasse sinnvoll und gut anzupassen an alle Leistungsprofile, da durch das implizite sprachliche (und ästhetische) Lernen der kreativen Nachahmung Lerneffekte erzielt werden.

Ansatz 2: Genredidaktik

Unter Genres versteht man hier zunächst Texte (mündlich oder schriftlich), die bestimmte sprachliche und kontextabhängige Merkmale haben, die die Erkenntnis beeinflussen (z. B. ein naturwissenschaftlicher Text, um etwas zu beschreiben vs ein gesellschaftswissenschaftlicher Text, um etwas zu erklären, zu analysieren, zu bewerten etc.).

Das modellierende Verfahren der sachtextbezogenen Genredidaktik in der Schreibdidaktik zielt darauf ab, dass Lernende das Schreiben fachtypischer Genres mit

ihren kognitiv-sprachlichen kommunikativen Funktionen (vgl. Operatoren) erlernen, z. B. ein Protokoll, Beschreibung, Textaufgabe, Antworten auf Operatoren (s. u.) etc. Sie orientiert sich an fünf Schritten:

- Identifizierung der Kommunikationsabsicht („Kontext modellieren“)
- „Text modellieren“ (Strukturen und Funktionen sichtbar machen),
- „gemeinsame Rekonstruktion“ (z. B. durch Scaffolds unterstützte, am Modell orientierte Vorbereitung auf das eigene Verfassen eines Textes),
- „selbstständiges Schreiben“
- „Bezüge zu anderen Texten und Genres herstellen“ (z. B. Anwendung des Genres auf ein anderes Thema, Abwandlungen des gleichen Genres betrachten etc.) (Feez 1998, zitiert nach Gürsoy 2018)

Der Ansatz setzt stark auf Metakognition und Transfer. Textauswahl und Scaffolds müssen daher in dieser Hinsicht an die Potenziale der Lernenden, aber auch an die Anforderungen des Regelunterrichts hinführen.

Ansatz 3: Strategien der Textplanung und Textüberarbeitung

Das „3-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz“ kann als Ausgangspunkt für die Erarbeitung von komplexeren Schreibprodukten dienen (vgl. Schmöller-Eibinger et al. 2013, 49ff.). Lernende benötigen für die Phasen des Schreibprozesses neben der sprachlichen Kompetenz für das Formulieren auch Textplanungs- und Überarbeitungskompetenzen und Zeit, um die dafür notwendigen Strategien anzuwenden. Dabei unterstützen sie sich bei den Phasen am besten in einer dialogischen Auseinandersetzung gegenseitig. Das verbessert auch die Kommunikationskompetenz (s. u.). Im Rahmen eines kleinen am Regelunterricht orientierten thematischen Projektes (z. B. Wasserkreislauf) können in der Anschlussförderung die drei Phasen die Förderarbeit gliedern.

Text planen

Die metakognitiven Strategien der Textplanung können in Form von Fragekatalogen oder Checklisten dargestellt werden, z. B.

- Adressat (An wen richtet sich mein Text?)
- Ziel (Welches Ziel verfolge ich mit meinem Text?)
- Eigenes Wissen über das Thema (Worüber benötige ich noch Wissen?)
- Vorbereitung des Inhalts (Wie bereite ich das Schreiben vor? Skizze, Liste, Cluster etc.)
- Auswahl an Informationen, Gliederung (Was steht in meinem Text?)
- Genre und Umfang des entstehenden Textes (Wie soll mein Text geschrieben sein?)

Text formulieren (siehe auch Wortschatz und Sprachbewusstheit)

Text überarbeiten

- Kooperation in der Konzeption: Rückmeldung zum Schreibplan, der überarbeitet wird
- Kooperation während der Erstellung von Textentwürfen: sprachlich-stilistische Rückmeldungen und zu präzisieren Formulierungen, die verbessert werden
- Kooperation bei der „Endredaktion“: Im Peer-editing (vgl. Dreyer 2016) wird die Überarbeitungskompetenz kooperativ entwickelt, was auch die Eigenständigkeit und Selbststeuerung der Lernenden unterstützt: Textentwürfe werden z. B. nach einer „Schreibkonferenz“ (vgl. Böttcher/Becker-Mrotzek, 2012) oder mit der „Textlupe“ überarbeitet.

Mit jüngeren oder unerfahreneren Lernenden ist es notwendig, den Planungs- und Überarbeitungsprozess eng zu führen, indem genaue Anweisungen für die Planung und überschaubare Rückmeldeaufgaben gestellt werden, z. B. mit Hilfsmitteln wie „Code-Knacker“ (Berkemeier, A. et al. 2014) oder „Protokoll-Checker“ (Fach Chemie, Barak/Ralle).



Literatur/Quellen

- Bayrak, C. / Ralle, B.: 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 17.04.2019)
- Becker-Mrotzek, M. / Böttcher, I. (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Cornelsen. Berlin
- Belke, G. (2007): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler
- Berkemeier, A. et al. (2014): „Lesen – Verstehen – Sachzusammenhänge darstellen“ – Methodenbeschreibung. Online unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-faecher/deutsch/Verbundprojekt/Klasse_6/F%C3%B6rdermaterialien/Berkemeier_et_al_Arbeit_mit_dem_Code-Knacker.pdf (zuletzt aufgerufen am 17.04.2019)
- Dreyer, E. (2016): Peer-editing. In: Praxis Englisch, Ausgabe Februar Heft 1 / 2016. Westermann. Braunschweig, S. 47/48
- Gürsoy, E. (2018): Genredidaktik. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/guersoy_genredidaktik.pdf (zuletzt aufgerufen am 28.03.2019)
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Fillibach bei Klett. Stuttgart
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg: Schreibkonferenz. Online unter: <http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/sprache/aufsaeetze/schreibkonferenz>
- Lehrerfortbildung Baden-Württemberg: Textlupe. Online unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2004/fb3/01_prozesse/2_doku/4_formen/2_lupe/ (zuletzt aufgerufen am 17.04.2019)

Charakterisierung

Sowohl hierarchie-niedrige als auch hierarchie-höhere Leseprozesse finden je nach Kompetenzstand der Lernenden in der Leseförderung Beachtung:

- Lesegeschwindigkeits- und Leseflüchtigkeitsübungen durch Lautleseverfahren, die eine zunehmend automatisierte Buchstaben- und Worterkennung (in der neuen Sprache, in der neuen Schrift) und Einteilung in Phrasen und Sätze ermöglichen;
- Vielleseverfahren (eher einfacherer Texte), die die trainierten Kompetenzen festigen und Lesen motivieren können;
- Lesestrategien zum Verstehen der globalen Kohärenz von ganzen Texten.

Ein besonderes Augenmerk in der Anschlussförderung für das Anknüpfen an die Sachfächer ist auf das Lesen von Sachtexten zu legen. Hierbei sind nicht nur die Vermittlung von Lesestrategien für lineare Texte wichtig, z. B.:

- „Leselotse“ (vgl. LISUM 2011)
- „Lesepilot“ (vgl. Hoppe 2012)
- „Lesenavigator“ (vgl. Leubner et. al. 2010)
- „reziprokes Lesen“ (vgl. Rest 2005)

Mit dem Fokus auf Erfahrungen und Vorkenntnissen darf die Lesekompetenz für kulturell stark codierte Darstellungsformen im Unterricht nicht vergessen werden. Dazu gehören z. B.

- Kenntnisse zum Aufbau von Schulbuchseiten bzw. Schulbüchern, z. B. Verweisstruktur, Kontext von Text und Bild;
- nicht-lineare Texte wie Schaubilder und andere beschriftete Grafiken;
- die Förderung der Visual Literacy, um den Informationsgehalt von Bildern (Fotos, Gemälde etc.) für Fragestellungen gerade in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern nutzbar zu machen.

Innerhalb der Portfolioarbeit, die der Dokumentation der Lern- und Sprachstandsentwicklung dient (vgl. Kapitel 5), lohnt es sich ein Leseportfolio anzulegen,

um die Entwicklung in diesem Kompetenzbereich beständig im Blick zu halten (vgl. Schmidinger 2007).

Ansatz 1: Lesetraining

In einem zeitlich begrenzten Lesetraining steht das Lesen von literarischen Texten im Vordergrund (vgl. Neugebauer 2007, 234f.: „8-Wochen-Lesetraining“). Die Lernenden sind Erstleserinnen und -leser bzw. leseunerfahren. Die Lehrkraft stellt einen Textpool zur Verfügung, der die unterschiedlichen Niveaus der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Diese lesen im Unterricht Texte, die sie möglichst selbst ausgesucht haben und holen sich, wenn nötig, Unterstützung bei der Lehrkraft und tauschen sich mit ihr über das Gelesene aus. Es geht darum, Schwierigkeiten gleich zu erkennen und aufzufangen. Ziele sind die Förderung des Leseverstehens und damit auch Freude am und das Vertrautsein mit dem Lesen in Kooperation mit einer kompetenten Person. Dabei entstehen auch Lernanlässe für Wortschatzarbeit und Sprachreflexion und auf Lesestrategien kann hingearbeitet werden. Viele der nur mündlich besprochenen Phänomene werden allerdings wieder vergessen und dienen nur der punktuellen Hilfe. Je nach Alter kann überlegt werden, ob bestimmte Erkenntnisse (neue Wörter, ein Bedeutungsunterschied etc.) auch schriftlich festgehalten werden, z. B. in beschrifteten Szenenbildern.

Ansatz 2: Lesen nicht-linearer (diskontinuierlicher) Texte

Nicht-lineare Texte folgen meist (statistischen, geografischen etc.) Darstellungskonventionen, die in ihrer Symbolik und Anordnung verstanden werden müssen. Generell sind beschriftete Schaubilder leichter zu lesen, wenn der Textanteil möglichst nahe und somit unmissverständlich an den dazugehörigen Symbolen steht. Je nach Vorwissen eignen sich verschiedene Wege, sich den Merkmalen von nicht-linearen Texten zu nähern.

Produktiv kann das Erstellen von eigenem Schaubildmaterial durch Umformen von selbst erstellten Informationen in eine nicht-lineare Form angebahnt werden, z. B. zunächst Erstellen von einfachen Listen und Tabellen, Symbole/Icons für Überbegriffe (Tropfen für Flüssigkeit) oder für Beziehungen (Pfeil) etc. Rezeptiv können vorhandene Schaubilder wie in der Genredidaktik (s. o.) beschrieben und analysiert werden, um dann durch kooperative Produktion zur Anwendung der Prinzipien zu gelangen.

Eine fragengeleitete Erarbeitung (LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg: Merkblatt: Schaubildtypen; QUA-LiS NRW: Fünf-Schritte-Strategie zum Umgang mit Schaubildern) kann sich anschließen, sobald ein Verständnis der grundlegenden Merkmale nicht-linearer Texte erreicht wird.

Literatur/Quellen

- Hoppe, I. (2012): In Lesewelten hineinwachsen. Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase, hrsgg. v. LISUM, S. 83-85. Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Lesewelten.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.04.2019)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg / Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin / ProLesen-Transfer Berlin (2011): Modul „Lesestrategien“: Leselotse. Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Lesestrategien/leselotse_doku_einfuehrung_120911.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.04.2019)
- LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg: Merkblatt: Schaubildtypen. Online unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/bs/6bg/6bg1/1_beschreibung/7schaubilder/2schaubildtypen/ (zuletzt aufgerufen am 23.04.2019)
- 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)

- Merz-Grötsch, J. (2006): Statistisch gesehen – Diagramme auswerten. In: Deutsch 5 – 10, Heft 7/2006, S. 32-35. Friedrich. Hannover
- Neugebauer, C. (2007): Leseförderung in einem mehrsprachigen Umfeld. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Klett Kallmeyer. Seelze, S. 229-241
- QUA-LiS NRW: Umgang mit Schaubildern: Fünf-Schritte-Strategie zum Umgang mit Schaubildern. Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/erlernstand8/fachbezogene-informationen/deutsch/lesen/diskontinuierliche-texte/umgang-mit-schaubildern.html> (zuletzt aufgerufen am 23.04.2019)
- Rest, H. (2005): Intelligentes Üben mit kooperativen Lesemethoden. Soziales und fachliches Lernen beim Üben integrieren. In: Pädagogik, Heft 11/2005, S. 16-19. Beltz. Weinheim
- Rosebrock, C. / Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. 2., korrigierte Auflage. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler
- Schmidinger, E. (2007): Individuelle Leseförderung mit Leseportfolios. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Klett Kallmeyer. Seelze, S. 140-152
- Schmitz, U. (2015): Sehlesekompetenz. Text-Bild-Gefüge analysieren und verstehen. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Heft 3, S. 9-13
- Trägerkonsortium Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) (Hrsg.) (2016): Handreichung. Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen. Köln

Charakterisierung

Ein möglichst breiter fach- und bildungssprachlicher Wortschatz ist für den Besuch des Regelunterrichts die wichtigste Voraussetzung. Die Anschlussförderung ist der Ort, wo für die Lernenden neue Vokabeln aus dem Unterricht in ihrer Verwendung und Bedeutung vertieft werden und daran anknüpfend Wortfelder erweitert und Themenfelder mit weiteren Vokabeln angereichert werden können. Das setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig Vokabeln aus dem Fachunterricht in die Fördermaßnahme mitbringen und/oder dass die Fachlehrkräfte Hinweise zum benötigten Wortschatz an die Förderlehrkräfte geben. Ein produktiv verfügbarer Wortschatz besteht nicht aus einzelnen Wörtern, sondern aus Bedeutungsnetzen, die nur sinnvoll angelegt und ausgebaut werden, wenn inhaltliche und syntaktische Kontexte bei der Erweiterung des Wortschatzes eine Rolle spielen. Das gilt vor allem für abstrakte Begriffe. Wortschatzerweiterung ist also nicht getrennt zu sehen von anderen sprachlichen Kompetenzen, vor allem nicht von den vorhandenen herkunftssprachlichen Kompetenzen, die sinnvollerweise miteinbezogen werden. Sie geschieht hauptsächlich durch mentale Aushandlungsprozesse (s. u. Abschnitt „Sprachbewusstheit“), in denen neue Wörter und Phrasen mit schon vorhandenen verknüpft werden. Es entstehen differenzierte Konzepte. Die Lernenden kennen nicht nur ein neues Wort, sondern sie haben einen „Begriff“ davon. Dabei spielt

- Anschaulichkeit / Kontext,
- Authentizität und
- Handlungsorientierung, vor allem das sprachliche Handeln,

in den Lernanlässen eine zentrale Rolle. Die wiederholte sinnvolle Verwendung in erfolgreichen Kommunikationssituationen erhöht die Relevanz und Nützlichkeit der neuen Wörter, sodass sie schneller verankert werden. Je nach Lernalter und Sprachlernerfahrung sind angeleitete, spielerisch-entdeckende,

visuell stark gestützte Methoden oder auch die selbstständige Wortschatzarbeit sinnvoll.

Vier Seiten einer neuen Vokabel gehören zur Wortschatzarbeit

- Phonetik (lautliche Seite),
 - Semantik (Bedeutung),
 - Orthografie (Schreibung)
 - Morphologie (grammatische Formen)
- und werden beim Lernen berücksichtigt.

Ansatz 1:

unterrichtsintegrierte Wortschatzarbeit

In der Anschlussförderung geht es um das Aufholen von fach- und bildungssprachlichem Wortschatz aus den Fächern, die dort benötigte differenzierende Ausdrucksfähigkeit und – falls noch nicht erfolgt – um das Einüben des Gebrauchs von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern und anderen Nachschlagewerken. Hier besteht die Möglichkeit des gemeinsamen Reflektierens und Vergleichens von Bedeutungen und Formen zur besseren Vernetzung der Begriffe (s. u. Abschnitt „Sprachbewusstheit“) auch im kooperativen Lernen.

- Anlegen von Wortfeldern / semantische Felder (z. B. Wortfeld „sagen“: flüstern, erklären etc.)
- Anlegen von Wortfamilien (z. B. Wortfamilie „ziehen“: erziehen, aufziehen, Zug, Auszug etc.)
- themenorientierter Wortschatz (z. B. Vulkanismus) in Absprache mit der Fachlehrkraft
- Anlegen von Wortnetzen (Strukturierung, Hierarchisierung von Wörtern zu einem Thema)
- Abgrenzung der Alltagssprachlichen von fachsprachlichen Bedeutungen bzw. von unterschiedlichen fachsprachlichen Bedeutungen untereinander (z. B. Tiefe, Körper etc.)
- Sprachbilder / Metaphern
- Sprachvergleiche mit der Herkunftssprache oder/und weiteren Fremdsprachen
- spielerische und kooperative Wortschatzwiederholungen



Ansatz 2: selbstständige Wortschatzarbeit

Das selbstständige Wortschatztraining ergänzt idealerweise vor allem bei fortgeschrittenen Lernenden die Wortschatzarbeit im Förderunterricht. Die Schülerinnen und Schüler erfassen selbstständig im Unterricht für sie neue und wichtige Wörter und Phrasen und halten sie fest. Sie schlagen sie nach Möglichkeit gleich oder auch später nach oder erfragen die Bedeutung. Sie wählen die Sozialformen und Lerntechniken für die Festigung des Wortschatzes selbst. Wenn hier dieser Schritt in das selbstgesteuerte Lernen gelingt, ist dies ein wichtiger Gelingensfaktor für eine erfolgreiche Integration in den Regelunterricht. Die selbstständige Wortschatzarbeit muss in der Anschlussförderung angeleitet und geübt werden. Über Phasen hinweg erfolgen Ermunterung und Kontrollen sowohl im Fachunterricht als auch in der Fördermaßnahme.

- Umgang mit Nachschlagewerken
- Eintragen neuer Vokabeln in alters- und lernstandsgerechtes Vokabel-Formular (z. B. Nomen mit Genus und Plural; Verben mit Präteritum und Partizip; Bedeutung gegebenenfalls mit Übersetzung in Herkunftssprache)
- Lerntechniken
- gegebenenfalls Lernsoftware

Literatur/Quellen

- Schule.org – Lehrerbildung online: DaZ/DaF: Wortschatz einführen, festigen und üben. Online unter: <http://schule.org/thema/sprachfoerderung/> (zuletzt aufgerufen am 18.04.2019)
- Lehmann, A. / Pilz, A. / Sarich, T. (2012): Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publicationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/3_Sprachsensibler_Fachunterricht-Deutsch.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.04.2019)

Charakterisierung

Sprache und Denken sind nicht voneinander zu trennen. Eine differenzierende sprachliche Kompetenz und ein differenzierteres mentales Konzept bilden sich aneinander aus. Nicht nur ältere Lernende, sondern auch Kinder können in einer frühen Phase im Spracherwerb bewusste metasprachlichen Erklärungen und Hypothesen zu sprachlichen Phänomenen bilden. Auch durch das Spielen mit Sprache(n) (z. B. Belke 2007) werden Regeln ausprobiert, implizit angewendet und auch explizit erkannt (s. auch generatives Schreiben). Das aktive Nachdenken über Sprache und ihre Bereiche holt intuitives Sprachwissen ins Bewusstsein und führt zu eigenständigen, reflektierten Entscheidungen im Sprachgebrauch in allen Kompetenzbereichen in allen Fächern. Dort hilft den Lernenden das selbstständige Erschließen von Bedeutungen und Zusammenhängen beim Leseverstehen unmittelbar. Es befähigt sie auch zum kreativen und flexiblen Gebrauch von Sprache im Sprechen und Schreiben.

Ansatz 1: Sprachreflexion

Anknüpfend an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016 liegt der Sprachreflexion ein Verständnis von Sprachbetrachtung zugrunde, die sich von einer „Benennungsgrammatik“ löst und vorwiegend funktional-kommunikativ und induktiv vorgeht.

- Entdecken von sprachlichen Bausteinen, von Regelmäßigkeit und von Ausnahmen (z. B. Röhren-Computer und Formen-Trainer, vgl. Schader 2012, 283ff. bzw. 286ff.)
- Sensibilität für Bedeutungsunterschiede bei unterschiedlicher Satzstellung (z. B. Arbeit mit dem topologischen Feldermodell, vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2016b), Kapitel 3.2.1.3; Satz-Generatoren, vgl. Schader 2012, 286ff)
- Zusammenhänge zwischen Aussageabsicht und Sprachgebrauch im Sprachhandeln der Lernenden, z. B. Anregungen zur Suche nach dem passenderen Ausdruck (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013, 28f.)
- Sensibilität für verschiedene Register
- Sensibilisierung für Wortverwandtschaft und Etymologie (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013, 26f.)

Ansatz 2: Sprachreflexion in Form von Sprachvergleichen

Nicht nur im Fremdsprachenunterricht sollte dieser Ansatz verfolgt werden. Mehrsprachige Kinder und Jugendliche, insbesondere neu eingewanderte Lernende, erwerben ihre neue Sprache auf der Grundlage ihrer Herkunftssprache(n). Durch den beschreibenden, besonders auch durch den spielerischen (Belke/Geck 2004) und reflektierenden Vergleich der verschiedenen Sprachen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede z. B. in der Semantik und Syntax bewusst thematisiert und die Lernenden somit für sprachliche Phänomene sensibilisiert (vgl. Schader 2012, 278ff.). Die Merkmale, die betrachtet werden können, hängen auch von der sprachlichen und kognitiven Kompetenz der Lernenden in ihrer Herkunftssprache ab. Sie können keine Phänomene mit der Herkunftssprache vergleichen, die sie dort nicht kennen.

Sprachenvergleichende Fragestellungen führen häufig nicht zu konkreten Antworten, aber eventuell zu intelligenten Spekulationen und philosophischen Betrachtungen, die viel über den Einblick in das vernetzte Denken erlauben, das sich im Sprachlernen zeigt. Darüber hinaus sind Sprachvergleiche auch Anlässe für interkulturelles Lernen und sensibilisieren für die kulturelle Vielfalt (vgl. Schader 2012, 165f.; 270ff.).

Literatur/Quellen

- Belke, G. (2007): Mit Sprache(n) spielen. Textsammlung. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler
- Belke, G./Geck, M. (2004): Das Rumpelfax: Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht – Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler
- Gürsoy, E. (2010): Language Awareness. Online unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (zuletzt aufgerufen am 28.03.2019)
- Schader, B. (ND 2012): Das Handbuch Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Orell Füssli Verlag. Zürich
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Fillibach bei Klett. Stuttgart

Charakterisierung

Die mündlichen Kommunikationssituationen (Sprechen und Zuhören) in der Schule sind vielfältig in ihren Formen, Absichten und Adressaten. Sie folgen jeweils Regeln und Abläufen, dem dafür angemessenen sprachlichen und außersprachlichen Ausdruck und verlangen ein passendes Register.

Das angemessene und konstruktive Kommunizieren ist nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine zentrale soziale Kompetenz, die in der Schule eingeübt wird. Lerninhalte, aber auch persönliche Haltungen werden verhandelbar und verfügbar gemacht und letztlich selbstbewusste gesellschaftliche Partizipation ermöglicht. In der Anschlussförderung wird kompensatorisch gearbeitet und Kommunikationssituationen eingeübt, die in der Regelklasse vorausgesetzt werden und in der Vorbereitungsklasse noch nicht eingeübt wurden.

Je nach Bedarf können alters- und lernstandsgerecht in der Grundschule Gesprächsregeln und Rollenspiele und im Sekundarbereich explizite Genrewechsel und -vergleiche, rhetorische Bausteine, Besprechung und Umsetzung von Kommunikationsmodellen gewählt werden, um die aktive mündliche Teilnahme der Lernenden am Unterricht und in der sozialen Gemeinschaft zu erweitern und zu stärken.

Kommunikationstraining beinhaltet zugleich auch Wortschatztraining (s. u.), das heißt, das wichtigste Scaffold betrifft die Bereitstellung und Reflexion von passenden Redemitteln. Mündliches Kommunikationstraining wirkt sich auf das Bewusstsein für schriftliche Genres aus und umgekehrt (s. o. Abschnitt „Genredidaktik“) und auch auf die Sprachbewusstheit (s. u.). Stilistische Varianten werden reflektiert gegeneinander abgewogen, Alltagssprachliches und Bildungssprachliches Register verglichen und vonein-

ander abgegrenzt, um den angemessenen Ausdruck zu finden. Kommunikationstraining sollte mit Peer-Feedback stattfinden.

Kleinere und größere Genres in der Anschlussförderung können z. B. sein:

- Fragen und Antworten in Unterrichtsgesprächen (s. u. Abschnitt „Operatorentaining“, Frageformen analysieren, Thema aufgreifen, Bestandteile einer vollständigen Antwort etc.)
- Sprechen über sensible Themen, Konfliktgespräche, Feedbackgespräch (Gesprächsregeln, Wertschätzung und Respekt ausdrücken, Meinungen und Haltungen ausdrücken etc.)
- unterrichtliche Methoden der Schülerkommunikation als eigene Kommunikationssituationen oder als Übungsformen für Kommunikationssituationen (Fish-Bowl, Kugellager, Heißer Stuhl, Blitzlicht etc.)
- Argumentieren, Debattieren (Leitfaden für den Gesprächsablauf, Redemittel des Pro und Contra, etc.)
- Interviewen
- Präsentieren etc.

Ansatz 1:

Anleitungen für Kommunikationssituationen

In Form von alters- und themengerechten Checklisten können Gesprächsleitfäden und -regeln gemeinsam erstellt oder auch vorgegeben werden, z. B. für das Zuhören, für eine Beantwortung einer Lernaufgabe, für ein Austausch von Argumenten etc. Diese Listen können dann auch als Feedbackbögen genutzt werden. Für fortgeschrittene Lernende kann sich als Maßnahme der Anschlussförderung auch die Teilnahme an einer deutsch- oder englischsprachigen Debating-AG (s. o. Abschnitt „Sprachförderung in der Ganztagschule bzw. im offenen Ganztag“) eignen. Stark formalisierte Abläufe der Rede und Gegenrede, die dort eingeübt werden, wirken in ihren Bestandteilen auch als Übung für die Kommunikation im Unterricht.



Ansatz 2: Rollenspiele

In Rollenspielen schlüpfen die Lernenden nicht nur in der frühkindlichen Förderung mit ihrer Rolle auch sprachlich in das Modell, das sie darstellen, und imitieren es, versuchen also das sprachliche Register aktiv zu verwenden, das sie ansonsten von solchen Vorbildern nur hören. So können Rollen in wenig angeleiteten oder auch in stark angeleiteten Rollenspielen z. B. als Lehrkraft, als Arzt oder Ärztin, als Nachrichtensprecher/in, als Wissenschaftler/in, als Präsident/in etc. die Bemühung um ein bildungssprachliches Register auslösen, das bisher eher intuitiv und rezeptiv erfasst wurde. Dieses Vorgehen kann in (sprach) reflexiven Phasen (s. o. Abschnitt „Sprachbewusstheit“) dann bewusst genutzt werden, um das bildungssprachliche Register zu entwickeln.

Literatur/Quellen

- Klippert, H. (2012): Kommunikations-Training: Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz, Weinheim
- Weber, H. (2012): Schülerinnen- und Schülerfeedback. „Instrumentenkoffer“. Online unter: <https://lernvisionen.ch/kursunterlagen/downloads/sus-feedback-instrumentenkoffer.pdf> (zuletzt aufgerufen am 18.04.2019)
- LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg: Rollenspiel. Online unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_if/bs/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/rollenspiel.html (zuletzt aufgerufen am 18.04.2019)
- LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg: Hinführung zum Debating. Online unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/englisch/gym/bp2004/fb2/8/8_1_speak/2_debating/ (zuletzt aufgerufen am 23.04.2019)

Charakterisierung

Aufgabenstellungen im Unterricht und in den Leistungsfeststellungen sind allgemein bekannte Stolpersteine. Das Verstehen und Umsetzen der Anforderung, die sich in den Operatoren (oder Prozeduren, Schmölzer-Eibinger et al. 2013, 65ff.) zeigen, ist eine unabdingbare bildungssprachliche Kompetenz, ohne die Schulerfolg massiv behindert wird. Sie sind eng verbunden mit schriftsprachlichen Kompetenzen, dem dazugehörigen Wortschatz (s. o.) und Textsorten (s. o.).

Ansatz 1: Unterrichtsintegriertes Aufgreifen

In einem genredidaktischen Vorgehen (s. o.) werden Operatoren situativ, mit dem inhaltlichen Lernanlass betrachtet und der Umgang mit ihnen eingeübt – sowohl im Mündlichen wie dann auch im Schriftlichen (s. Schmölzer-Eibinger et al., 68f). Das Vorgehen eignet sich für den Fachunterricht und für Anschlussförderung, wo an Aufgaben aus dem Fachunterricht Verstehen und Umsetzung vertieft werden.

Ansatz 2: Operatorentaining

Gezielte Trainingseinheiten ermöglichen es, dass Operatoren als solche in den Blick genommen werden. Das Training (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2012) ermöglicht das Kennenlernen von Operatoren im Zuge eines Nachlernens und Aufholens in der Anschlussförderung. Vergleiche zwischen und Abgrenzungen von Operatoren werden möglich. Durch die Reflexion wird die Sensibilität gegenüber den jeweiligen Anforderungen erhöht. Es muss allerdings darauf geachtet werden, dass die unter Umständen fachspezifischen Anforderungen von gleichlautenden Operatoren verschiedener Fächer thematisiert werden (z. B. „analysiere“ im Fach Deutsch und in den Naturwissenschaften).

Literatur/Quellen

- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2012): Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe II. Hamburg. Online unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/3861102/a5ab13f2bafc923db677dbfadbc27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf> (zuletzt aufgerufen am 09.04.2019)
- Buchert, C. / Mehlin, S (2014): Fortbildungen zur Durchgängigen Sprachbildung. Arbeitsaufträge selbstständig entschlüsseln und bearbeiten – 4 Module, hrsgg. v. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (online abrufbar unter: <http://foermig-berlin.de/materialien/Arbeitsauftraege.pdf>, zuletzt aufgerufen am 09.04.2019)
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Fillibach bei Klett. Stuttgart
data/hms-4-2011.pdf?jsessionid=D36BC19102C66665023AE23DE304204B.liveWorker2, zuletzt aufgerufen am 04.04.2019)



5. Förderdiagnostik und -dokumentation

Förderdiagnostik findet weitgehend unterrichtsintegriert in der Anschlussförderung statt. Einschätzungen von Schülerprodukten und Beobachtungen werden immer wieder dokumentiert und dienen der regelmäßigen Anpassung der Förderplanung mit dem Ziel, bearbeitete Kompetenzen zu verbessern.

Die Dokumentation des Lernfortschritts aus der Vorbereitungsklasse passt sich im Umfang an die aktuelle Förderung an und wird weitergeführt, z. B. in Portfolio-Form und/oder Schülerakte. Die Dokumentation ist selbst ein Diagnoseinstrument, weil sie einen umfangreichen Einblick in den Lernprozess ermöglicht. Als weiterer Baustein für die Planung der Förderung und die Beurteilung des Lernfortschritts kommen die Übungsempfehlungen und Rückmeldung der Lehrkräfte aus dem Fachunterricht dazu. Im regelmäßigen pädagogischen Austausch ergänzen sich die Einschätzungen.

Welche förderdiagnostischen Verfahren zum Einsatz kommen, hängt davon ab, wie detailliert und auf welchem Niveau die Lernenden noch gefördert werden müssen. Verschiedene Instrumente können sich idealerweise gegenseitig ergänzen. Ausführlichere von den Lernenden selbst erarbeitete Schreibprodukte helfen z. B. dabei, die ersten Einschätzungen der Potenzialanalyse (2P) zur Schreibkompetenz genauer zu erfassen.

FÖRDERDIAGNOSTIK

Verfahren für die **Primarstufe** finden sich in *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule* des Landesinstituts für Schulentwicklung (2015), Kapitel 4. Die

Publikation ist als kostenloser Download erhältlich.

Das nordrhein-westfälische Projekt KomPass (QUALiS NRW: Modul 4) bietet für die Grundschule eine Reihe beobachtender sprachdiagnostischer Hilfsmittel für die Kompetenzbereiche an, auch Leitfäden für Lerngespräche und Selbsteinschätzungen sind hier zu finden.

Diagnostische Instrumente für die Anschlussförderung in der **Sekundarstufe** können sein:

- Wiederholung von Sprachstandserhebungen aus der Diagnostik der Vorbereitungsklasse, um Einblicke in den Spracherwerbsprozess zu bekommen:
 - o Profilanalyse (Heilmann/Grieffhaber 2012)
 - o C-Test (Dürstein/Jeuk 2015) mit zunehmend authentischen Texten aus dem Regelunterricht
 - o 2P (<https://plattform.2p-bw.de>)
- die „Werkzeuge“ in der Publikation Junk-Deppenmeier, A. / Jeuk, S. (2015): „Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I“. wurden 2015 an alle baden-württembergische Sekundarschulen verteilt, z. B.
 - o Unterrichtsbeobachtungen zum mündlichen Erzählen mit kriteriengeleiteten Beobachtungsbögen, z. B. Werkzeug 5 (Reeb-Ramos/Jeuk 2015)
 - o Hörverstehensaufgaben mit Auswertung, z. B. Werkzeuge 3 (Wenk/Jeuk 2015)
 - o Schreibaufgaben mit Rückmeldungen, z. B. Werkzeug 6 (Schäfer 2015)
- Zwischentests in der additiven Maßnahme, z. B. Vokabeln oder Grammatiktests (bei expliziter Vermittlung grammatischer Phänomene)
- rein förderdiagnostisch genutzte Leistungsmessungen aus dem Regelunterricht



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 Förderpläne (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.

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

Die hier gesammelten Informationen fließen in ausgewerteter Form in den Rückmeldeprozess gegenüber allen Beteiligten ein.

Die Dokumentation und deren Auswertung für diagnostische Zwecke ist eine komplexe Aufgabe und sollte nach Möglichkeit in einem Team erfolgen. Die zunehmend eigenverantwortliche Einbeziehung der Lernenden in die Einschätzung ihrer Lernentwicklung je nach Alter und Reife sollte von Anfang an unternommen werden und kann die Lehrkräfte bei dieser Aufgabe ebenfalls entlasten.

6. Literaturverzeichnis

VERWENDETE LITERATUR

Ahrenholz, B. / Fuchs, I. / Birnbaum, T. (2016):

„... und dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt ...“.

In: BiSS-Journal, 5. Ausgabe November 2016

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

Arslan, N. et al. (2013):

Interkulturelle Schulentwicklung. Ein Leitfaden für Schulleitungen. Cornelsen. Berlin

Aschenbrenner, K.-H. / Junk-Deppenmeier, A. /

Schäfer, J. (2009): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten bei der Textproduktion durch Lese- und Schreibberatung. In: Ahrenholz, B.: Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Fillibach bei Klett. Stuttgart

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

Bayrak, C. / Ralle, B.: 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 17.04.2019)

Becker-Mrotzek, M. et al. (Hrsg.) (2013):

Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Waxmann. Münster

Beese, M. (2014): Sprachbildung in allen Fächern.

Langenscheidt. München

Belke, G. (2007): Poesie und Grammatik.

Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler

Berkemeier, A. et al. (2014):

„Lesen – Verstehen – Sachzusammenhänge darstellen“ – Methodenbeschreibung. Online unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-faecher/deutsch/Verbundprojekt/Klasse_6/F%C3%B6rdermaterialien/Berkemeier_et_al_Arbeit_mit_dem_Code-Knacker.pdf (zuletzt aufgerufen am 17.04.2019)

Buchert, C. / Mehlin, S (2014):

Fortbildungen zur Durchgängigen Sprachbildung. Arbeitsaufträge selbstständig entschlüsseln und bearbeiten – 4 Module, hrsgg.v. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (online unter: <http://foermig-berlin.de/materialien/Arbeitsauftraege.pdf>, zuletzt aufgerufen am 09.04.2019)

Dehn, M. (2006):

Zeit für die Schrift Band I. Lesen lernen und schreiben können. Cornelsen. Berlin

Dreyer, E. (2016):

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

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. 21-30

FörMig Berlin (Hrsg.) (2009):

Wege zur durchgängigen Sprachbildung. Ein Orientierungsrahmen für Schulen. Berlin.

Frommherz, B. / Halfhide, T. (2003): Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen. Hrsgg. von Universität Zürich, Pädagogisches Institut. Online unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/teamteaching_zuerich.pdf (zuletzt aufgerufen am 07.03.2019)

Gogolin, I. et al. (Hrsg.) (2017): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. UTB. Stuttgart

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

Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Waxmann. Münster

Gürsoy, E. (2010): Language Awareness. In: ProDaZ. Online unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (zuletzt aufgerufen am 28.03.2019)

Gürsoy, E. (2018): Genredidaktik. In: ProDaZ. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/guersoy_genredidaktik.pdf (zuletzt aufgerufen am 28.03.2019)

Heilmann, B. / Griefhaber, W. (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht: Deutsch als Zweitsprache. Ein Praxishandbuch. 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

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. In: Junk-Deppenmeier, A. / Jeuk, S. (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Fillibach bei Klett. Stuttgart, S. 11-19

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)

Kricke, M. / Reich, K. (2016): Teamteaching. Beltz. Weinheim

Landesbildungsserver Baden-Württemberg: Schreibkonferenz. Online unter: <http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/sprache/aufsaeetze/schreibkonferenz> (zuletzt aufgerufen am 17.04.2019)

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/content-blob/3861102/a5ab13f2bafc923db677dbfadb27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf> (zuletzt aufgerufen am 09.04.2019)

Landesinstitut für Schulentwicklung (2016a):

DaZ in der Grundschule. Online unter: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/deutsch_als_zweitsprache.pdf (zuletzt aufgerufen am 25.04.2019)

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2016b):

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)

Lange, I. / Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Waxmann. Münster

Lehmann, A. / Pilz, A. / Sarich, T. (2012): Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publicationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/3_Sprachsensibler_Fachunterricht-Deutsch.pdf (zuletzt aufgerufen am 23.04.2019)

LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg:

Textlupe. Online unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2004/fb3/01_prozesse/2_doku/4_formen/2_lupe/ (zuletzt aufgerufen am 17.04.2019)

Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz. Weinheim

Michalak, M. / Lemke, V. / Goeke, M. (2015):

Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Narr Francke Attempto. Tübingen

Neugebauer, C. (2007): Leseförderung in einem mehrsprachigen Umfeld. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Klett Kallmeyer. Seelze, S. 229-241

QUA-LiS NRW: KomPass – Modul 4: Diagnostische

Hinweise und Beobachtungsmöglichkeiten. Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/kompass/materialkoffer/modul-4/index.html> (zuletzt aufgerufen am 24.04.2019)

QUA-LiS NRW: Umgang mit Schaubildern: Fünf-Schritte-Strategie zum Umgang mit Schaubildern.

Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/elernstand8/fachbezogene-informationen/deutsch/lesen/diskontinuierliche-texte/umgang-mit-schaubildern.html> (zuletzt aufgerufen am 23.04.2019)

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. Filling bei Klett. Stuttgart, S. 79-105

Reschke, J. (2007): Coaching im Kontext von Schule und Schulentwicklung. Eine Arbeitshilfe zur Beratungsform Coaching. Hrsgg. v. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH. Berlin

Rosebrock, C. / Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. 2., korrigierte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler

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 17.04.2019)

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

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

Schmidinger, E. (2007): Individuelle Leseförderung mit Leseportfolios. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Klett Kallmeyer. Seelze, S. 140-152

Sigel, R. / Inckemann, E. (Hrsg.) (2017): Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Theorien, Konzeptionen und Methoden in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule. Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Trägerkonsortium Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) (Hrsg. (2016): Handreichung. Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen. Köln

Usluçan, H.-H. (2013): Psychologische Bedingungen des Bildungserfolges von Migranten. In: Brandl, H. / Arslan, E. / Langelahn, E. / Riemer, C. (Hrsg.): Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft, S. 29-36

Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach

Vygotskij, L. S. (1934/2002): Denken und Sprechen. Beltz. Weinheim

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

Zydati, W. (2000): Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Hueber. Ismaning

LITERATURLISTE ZUR PRAXIS DER FACHLICHEN SPRACHBILDUNG UND SPRACHFÖRDERUNG

- 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.:** 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 17.04.2019)
- Beese, M. (2014):** Sprachbildung in allen Fächern. Langenscheidt. München
- Beese, M. et al. (2017):** Praxishandbuch Sprachbildung Biologie: Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Klett. Stuttgart
- Berkemeier, A. et al. (2014):** „Lesen – Verstehen – Sachzusammenhänge darstellen“ – Methodenbeschreibung. Online unter: www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-faecher/deutsch/Verbundprojekt/Klasse_6/F%C3%B6rdermaterialien/Berkemeier_et_al_Arbeit_mit_dem_Code-Knacker.pdf (zuletzt aufgerufen am 17.04.2019)
- 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. Seelze
- Fornol, S. / Wildemann, A. (2016):** Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule: Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Klett/Kallmeyer. Seelze
- 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
- 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
- Kniffka, G. / Neuer, B. (2017):** INTRO Deutsch als Zweitsprache – Zur Vorbereitung auf den Regelunterricht der Sekundarstufe. Kursbuch mit Audio-CD. Westermann. Braunschweig
- 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. Hamburg. Online unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/3861102/a5ab13f2bafc923db677dbfadbc27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf> (zuletzt aufgerufen am 09.04.2019)

Landesinstitut für Schulentwicklung (2016a):

DaZ in der Grundschule. Stuttgart. Online unter: www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/deutsch_als_zweitsprache.pdf (zuletzt aufgerufen am 18.04.2019)

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.)

(2016b): 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 Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2013):

Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Download unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/publikation-sprachsensibler-fach/> (zuletzt aufgerufen am 09.04.2019)

LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg:

Rollenspiel. Online unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_if/bs/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/rollenspiel.html (zuletzt aufgerufen am 18.04.2019)

LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg:

Textlupe. Online unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2004/fb3/01_prozesse/2_doku/4_formen/2_lupe/ (zuletzt aufgerufen am 17.04.2019)

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

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. Zürich

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

Tajmel, T. (2011): Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf (zuletzt aufgerufen am 18.04.2019)

Weis, I. (2012): DaZ im Fachunterricht: Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr

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

