

Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit – Gemeinsame Leitlinien für curriculare Grundlagen

Sprachliche Bildung für neu zugewanderte
Kinder und Jugendliche in Kitas und Schulen



Eine Initiative von:



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



KULTUSMINISTER
KONFERENZ



Transfer von Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung

BiSS-Transfer ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Transfer von Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung in Schulen und Kitas. Sie knüpft an die Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) an.

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin übernehmen als Trägerkonsortium die Gesamtkoordination, unterstützen die Länder beim Transfer und koordinieren das Forschungsnetzwerk zur Transferforschung.

Inhalt

Über dieses Heft	3
1. Ziele und Orientierung	4
2. Zielgruppen	4
3. Kompetenzen der Lehrkräfte	5
4. Zweitspracherwerb und Sprachaneignung als Ausgangspunkte	6
5. Didaktische Prinzipien	7
6. Sprachdiagnostik	8
7. Schriftspracherwerb und Alphabetisierung	11
8. Progression	11
9. Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler	12
10. Mehrsprachigkeit	13
11. Einbindung in die Bildungsbiografie	16
12. Strategien und Techniken	16
13. Demokratieerziehung im Kontext interkultureller Bildung	17
14. Schulorganisatorische Umsetzung	17
15. Bildungssprache	18
16. Sprachunterricht und Fachunterricht	19
17. Bezug zu den Bildungsstandards	20
18. Anbindung des Referenzrahmens	20
19. Bewertung und Beurteilung	20
20. Begleitung im Übergang	21
21. Elternpartizipation	22
Literacy und Bildung für die Unterstützung im Erwerb von Deutsch als weitere Sprache im Elementarbereich	23
Literatur	28
Anhang	29
Impressum	33



DER KÖRPER



das Auge



die Augen

der Fuß

Die
Tafel

Über dieses Heft

Die Gemeinsamen Leitlinien bieten eine Orientierung für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Sie dienen als Empfehlungen, sofern sie im Land nicht verbindlich beschlossen werden und füllen die Lücke, wenn kein landeseigener Lehrplan für Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht vorliegt. Weiterhin sollten sie für die zukünftige Entwicklung von Lehrplänen für diesen Unterricht einen Rahmen bieten. Auch in der einzelnen Schule können sie genutzt werden, um den Unterricht Deutsch als Zweitsprache zu planen und durchzuführen. Auf S. 23–27 sind zudem Leitlinien für die Bildungsarbeit mit neu zugewanderten Kindern für den Elementarbereich formuliert.

Die Gemeinsamen Leitlinien wurden aus einem Grundverständnis einer inklusiv auf Teilhabe ausgerichteten Idee von Bildung entworfen. Sie sind das Ergebnis eines zweijährigen Erarbeitungsprozesses der Fachgruppe „Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“ im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS).

Mitglieder der BiSS-Fachgruppe „Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“

Philipp Steinle (*Baden-Württemberg*); Christa Kieferle, Christina Neugebauer (*Bayern*); Verena Balyos, Birgit Kölle (*Berlin*); Marion Gutzmann (*Brandenburg*); Joanna Ermonies-Jargielo (*Bremen*); Marika Schwaiger (*Hamburg*); Eva-Maria Jakob (*Hessen*); Ingrid Deserno-Grüttemeier, Helen Fürniß (*Niedersachsen*); Uta Biermann, Mostapha Bouklouâ, Tina Teepe (*Nordrhein-Westfalen*); Carmen Lutz, Marie-Luise Wieland-Neckenich (*Rheinland-Pfalz*); Klaus Schmitt, Severine Ternes (*Saarland*); Wiebke Saalman (*Sachsen*); Grit Brandt, Stephanie Teumer (*Sachsen-Anhalt*); Uta Hartwig, Sabine Rutten (*Schleswig-Holstein*); Katrin Nowaczyk, Bettina Schultz (*Thüringen*)

BiSS-Trägerkonsortium: Nora von Dewitz, Meng Li, Hans-Joachim Roth (Moderation)

1. Ziele und Orientierung

Die curricularen Grundlagen nennen die Ziele des Unterrichts im Zusammenhang mit den übergeordneten Zielen von Schule und Unterricht im jeweiligen Bundesland. Insbesondere für den Unterricht in speziellen Lerngruppen für Deutsch als Zweitsprache bzw. in solchen mit einem hohen Anteil an solchen Lernenden ist das vorrangige Ziel die schnellstmögliche Selbstständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler in Schule, Unterricht und Gesellschaft. Das bedeutet, den Unterricht so anzulegen und durchzuführen, dass Sprachförderung schnellstmöglich in einen Prozess der durchgängigen Sprachbildung überführt wird.

Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Lese- und Schreibförderung

Förderung und Bildung stehen in einem komplexeren Verhältnis. Die Gemeinsamen Leitlinien orientieren sich an der BiSS-Expertise (vgl. Schneider et al., 2013, S. 23) und unterscheiden die folgenden Förderungsbereiche.

Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendlichen. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angelegten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und in allen Schulstufen. Die Erzieherin bzw. der Erzieher oder die Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.

Sprachförderung bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit zuwanderungsbedingt geringeren Kompetenzen in der deutschen Sprache richten. Der temporäre Unterstützungsbedarf wird diagnostisch ermittelt. Die Maßnahmen können in der Kindertageseinrichtung alltagsintegriert bzw. in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf

sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den spezifischen Förderbedarf berücksichtigen, wie z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals, aber nicht zwingend, in der Kleingruppe und hat kompensatorische Ziele. In Abgrenzung zur Lese- und Schreibförderung werden in der Sprachförderung allgemeine sprachliche Fähigkeiten gefördert, etwa der Wortschatz oder die Grammatik. Diese Fähigkeiten werden sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen benötigt.

Lese- und Schreibförderung bezeichnet in Abgrenzung zur Sprachförderung die gezielte Förderung der handlungsbezogenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens.

2. Zielgruppen

Curriculare Grundlagen beschreiben die folgenden Zielgruppen des Unterrichts:

1. neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und lernen
2. in Deutschland mit mehreren Sprachen aufgewachsene Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und geringen Kenntnissen des Deutschen, die zur Erhöhung des Schulerfolgs gezielte Unterstützung benötigen
3. in Deutschland mit mehreren Sprachen aufgewachsene Schülerinnen und Schüler mit altersentsprechender Sprachentwicklung im Deutschen und Unterstützungsbedarfen im Bereich der Bildungssprache

Die Gemeinsamen Leitlinien für curriculare Grundlagen konzentrieren sich auf die erste Gruppe und nehmen gleichzeitig systematisch Bezug auf die zweite und dritte Gruppe.



Begriffsdefinitionen aus den Feldern Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit

Für die curricularen Grundlagen wurden verschiedene Begriffe aus den Feldern Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit verwendet, die unterschiedliche Schärfen und Unschärfen aufweisen.

Traditionell unterscheidet man zwischen *Erstsprache* (auch L1 = language one/first language) und *Zweitsprache* (L2 = language two/second language); letzteres, wenn eine weitere Sprache um das dritte Lebensjahr herum oder später in den lebensweltlichen Alltag eines Kindes tritt. Wächst ein Kind schon vorher mit mehreren Sprachen auf, spricht man von *doppeltem Erstspracherwerb*.

Als *Fremdsprachen* gelten solche, die im Alltag nicht oder nur wenig verwendet werden und überwiegend in Bildungsinstitutionen erworben werden.

Der Ausdruck *Zielsprache* stammt aus der Übersetzungswissenschaft, in der zwischen Ausgangssprache (AS) und Zielsprache (ZS) auch im maschinellen Übersetzen unterschieden wird. Analog dazu fanden die Ausdrücke Eingang in die Fremdsprachendidaktik und somit auch in den Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ für Lernumgebungen ohne lebensweltliche Anwendung. Für ein Deutsch-als-Zweitsprache-Curriculum erscheint der Ausdruck Zielsprache allerdings weniger geeignet, da er im Kontext von Fremdsprachen und Übersetzung verankert ist.

Im Kontext der Arbeitseinwanderung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat sich der Ausdruck *Familiensprache* entwickelt; er bezeichnet die Herkunftssprachen, die in den Familien verwendet werden. Im Gegensatz zu den oben erläuterten Unterscheidungen ist hierbei aber nicht der Erwerb, sondern der Gebrauch der Sprachen begriffsbildend. Eingang in die Sprachwissenschaft fand er im Kontext mehrsprachigen Aufwachsens (z. B. Oksaar, 2003). Ursprünglich stammt er von einem österreichischen Statistiker aus dem 19. Jahrhundert, der diesen damals gegenüber dem *Muttersprache* als Sprache der Mutter abgrenzte. Heute wird der Ausdruck *Familiensprache* als spezifische Form familiären Sprechens gegen den Ausdruck *Herkunftssprache* abgegrenzt, inso-

fern als letzterer an die Sprachregion der Herkunft gekoppelt bleibt, die die Familie verlassen hat. Von diesem Zeitpunkt an entwickeln sich Familiensprachen, anders als Herkunftssprachen, auch in unterschiedlichen Weisen eines Gemischt-Sprechens, da sie keinerlei normativen Ordnungen, z. B. durch ein nationales Schulsystem, mehr unterliegen. Trotzdem werden die Begriffe häufig synonym verwendet.

Sprachsoziologisch und -politisch findet man auch den Ausdruck *Minderheitensprache*, mit dem in manchen Verfassungen für einige Sprachen auch spezifische Rechte verbunden sind, der aber angesichts zahlenmäßiger Verteilungen in einigen stark von Einwanderung gekennzeichneten Städten und Regionen wenig realistisch erscheint. Dem entsprechend wird auch der Ausdruck *Mehrheitensprache* nicht zur Verwendung von Zahlenverhältnissen, sondern von Machtverhältnissen im Sinne einer *Lingua franca* verwendet; diese Begriffe eignen sich somit nicht zur Verwendung in einem Curriculum für Deutsch als Zweitsprache.

Keiner dieser Begriffe deckt alle Bedeutungsfacetten ab und bei keinem entsprechen sich wissenschaftliche und bildungspolitische Verwendungen. Alle haben ihre Verkürzungen. Daher muss man sich im Rahmen der Entwicklung eines Curriculums entscheiden und sollte definieren, wie man die gewählten Begriffe verwendet. Im vorliegenden Text werden die Begriffe Familiensprache, Herkunftssprache sowie Zweitsprache synonym verwendet. Jede Begriffswahl ist ein Kompromiss, um den Erwerb und das Lernen des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit zu bezeichnen.

3. Kompetenzen der Lehrkräfte

Curriculare Grundlagen konzentrieren sich auf den Unterricht in Lerngruppen für Deutsch als Zweitsprache und schließen an bekannte und allgemeine Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern an. Sie richten sich demnach an professionell ausgebildete Lehrkräfte. Die Kompetenzen von Lehrkräften für den Unterricht in Lern-

gruppen für Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit sind im Zusammenhang mit den für die Schülerinnen und Schüler anvisierten Kompetenzen zu betrachten (vgl. Abschnitte 8 und 9, S. 11–13).

Notwendige Kompetenzen von Lehrkräften

DaZKom ist ein Erhebungsinstrument, welches für den Fachunterricht relevante Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache definiert. Das Strukturmodell bildet eine Rahmenkonzeption für die Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz. Es wurde auf Basis einer Analyse von 60 Curricula deutscher Universitäten und Institutionen entwickelt und mittels einer Befragung von Expertinnen und Experten der größten universitären Standorte für Deutsch als Zweitsprache validiert (vgl. Ehmke et al., 2018; www.dazkom.de).

Das *europäische Kerncurriculum „Inclusive Academic Language Teaching“ (IALT)* – im Deutschen „Durchgängige Sprachförderung in der Bildungssprache“ – wurde im Rahmen eines EU-Projekts als kompetenzbasiertes europäisches Kerncurriculum für die Lehreraus- und -fortbildung mit sieben europäischen Ländern entwickelt, um einen curricularen Rahmen und konkrete Vorschläge für die Ausbildung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden bereitzustellen. Die zu erwerbenden Kompetenzen sind auf drei Module zugeschnitten:

1. Sprache, (Zweit-)Spracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung,
2. Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens,
3. Bildungssprache und Schulorganisation (vgl. www.hf.uni-koeln.de/33737).

Die Kompetenzbeschreibungen umfassen neben der Beschreibung der üblichen Dimensionen des Wissens (Knowledge) und den Fertigkeiten (Skills) auch die Haltungen der Lehrkräfte (Attitudes).

Von hoher Bedeutung für den Erfolg des Unterrichts ist, dass die Lehrkraft eine wertschätzende Einstellung

gegenüber den Herkunftssprachen und der jeweiligen mehrsprachigen Praxis der Schülerinnen und Schüler hat. Auf diese Weise kann sie den schulisch gesteuerten Erwerb an ungesteuerte Erwerbskontexte und Lernerfahrungen ankoppeln. Für die Befähigung zum Unterricht in Lerngruppen für Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit kann es von Vorteil sein, wenn die Lehrkraft selbst mehrsprachig aufgewachsen ist, es ist aber keine Voraussetzung. Weiterhin bedarf es für diesen Unterricht einer Orientierung an einer differenz-offenen und sprachsensiblen Grundhaltung, die neben interkulturellen Kompetenzen und der Zielsetzung einer Partizipation in Bildung und Gesellschaft auch aus Befunden der Zweitspracherwerbsforschung hergeleitet ist. Das entsprechende Wissen und die daraus resultierenden Fertigkeiten sind Grundlagen, die in den weiteren Abschnitten vorgestellt werden.

4. Zweitspracherwerb und Sprachaneignung als Ausgangspunkte

Die vorliegenden curricularen Grundlagen orientieren sich grundsätzlich am Zweitspracherwerb des Deutschen und den übergreifenden Erkenntnissen der internationalen Zweitspracherwerbsforschung. Diese Orientierung richtet sich schwerpunktmäßig auf das sprachliche System sowie Erwerbsstadien und -bedingungen für sprachliche Mittel. Sie umfassen die folgenden für den Zweitspracherwerb relevanten Themen:

Zweitspracherwerbsforschung

- Besonderheiten der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache
- Erwerbsmodelle der Sprachentwicklung, Erwerbsstadien und -stufen
- grammatische und syntaktische Phänomene wie Verbstellung, Nominal- und Adjektivflexion, Genus, Kasusbildung, Satzbildung



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

- fortgeschrittener (Schrift-)Spracherwerb: syntaktische Extension und Verdichtung, Orthografie als grammatische Markierung
- Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

- Lebensalter, Erwerbsalter, Bildungsbiografie
- Kognition und Sprache, Arbeitsgedächtnis
- Motivation und Interesse
- Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs

Sprachliches Handeln

- Interaktion und Kommunikation
- Code Switching, Code Mixing, Crossing
- sprachliche Register und Genres: Bildungssprache und Alltagssprache; Basic Interpersonal Communicative Skills & Cognitive Academic Language Proficiency (BICS & CALP)

Normabweichungen

- Übergangsphänomene
- produktive Fehler
- Transfer, Interferenzen, Übergeneralisierung

5. Didaktische Prinzipien

In speziell zusammengesetzten Lerngruppen wie z. B. Vorbereitungs- und Willkommensklassen sind die Unterschiede der Lernvoraussetzungen erfahrungsgemäß größer als in anderen Lerngruppen, insbesondere den Regelklassen, die ggf. schon über Jahre hinweg im Sozialverbund gemeinsam lernen.

Die Prinzipien der Planung und Durchführung eines Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts im Kontext von Mehrsprachigkeit unterscheiden sich in solchen Klassen grundsätzlich nicht von denen eines jeden anderen Unterrichts. Lernziele werden *kompetenzorientiert* formuliert; der Umgang mit sprachlichen Abweichungen erfolgt fehlertolerant; auch die Auswahl von Materialien, Methoden, Aufgaben orientiert sich an den vorhandenen sowie angezielten Kompetenzen (vgl. Abschnitte 8 und 9, S. 11-13).



Der Heterogenität wird mit einer weitgehenden *Individualisierung und Binnendifferenzierung* im Unterricht begegnet. Dazu weisen die curricularen Grundlagen u. U. exemplarisch Methoden und Felder zur konkreten Umsetzung aus (z. B. zur Diagnostik). Gegebenenfalls werden diese Hinweise gesondert in Form einer Handreichung zusammengestellt.

Auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung wird nach dem Prinzip des *Scaffolding* gearbeitet: Das bedeutet eine methodische Anlage in Form eines „Gerüsts“ als Hilfsmittel zur sprachlichen Realisierung, das so viel Unterstützung gibt wie nötig, aber dann sukzessive mit steigenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wieder abgebaut wird und deren Selbstregulation aktiviert.

Der Bildungsprozess wird weiterhin im Hinblick auf die mitgebrachten *Ressourcen* der Schülerinnen und Schüler geplant, organisiert und immer wieder angepasst. Dazu gehören gerade bei neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen auch verschiedene Sprachen, sowohl die der Herkunft als auch im Zuge der Migration erworbene. Auch in dieser Hinsicht ist die Heterogenität groß: Individuelle Kompetenzausprägungen variieren zwischen den mündlichen Kompetenzen von in keiner Sprache alphabetisierten Menschen und einem ausgebauten Repertoire mehrsprachiger Menschen mit institutionell erworbenen Schulfremdsprachen.

Mehrsprachigkeit gilt prinzipiell als Ressource und als konstitutive Dimension der Ausrichtung des Unterrichts: Sie ist die Grundlage für die sprachlichen Aneignungs- und Lernprozesse im Deutschen (vgl. Abschnitt 10, S. 13 ff).

Der Unterricht Deutsch als Zweitsprache erfordert *Offenheit für Diversität*. Das umfasst auf der sprachlichen Ebene eine Offenheit für kreative Lösungen der Schülerinnen und Schüler und berücksichtigt ebenfalls außersprachliche Aspekte wie z. B. Sozialisierungserfahrungen, Fluchtfolgen, Erfahrungen mit Schulsystemen anderer Länder, familiäre und individuelle Lebensperspektiven und anderes mehr.

Insofern setzt der Unterricht an der *Lebenswelt* der Schülerinnen und Schüler an. Dem folgt nicht allein die Auswahl an Themen, sondern auch die Gestaltung der individuellen Lernsituation unter Berücksichtigung ihrer außerschulischen Bedingungen (Lernmöglichkeiten, Unterstützung, Helfersysteme usw.).

Generell ist der Unterricht dem Prinzip der Gestaltung von *Inklusion als Teilhabe* verpflichtet. Das meint die aktive Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern als Subjekte ihrer Bildungsprozesse in das Schulleben bis hin zu gesellschaftlicher Partizipation z. B. in gemeinwesenorientierten Projekten und Aktionen.

Weiterhin erfolgt die Organisation des Unterrichts speziell für die Gruppe der neu Zugewanderten – so weit möglich – im Hinblick auf eine Anbindung an den Regelunterricht, insofern als additive Maßnahmen und äußere Differenzierung in größerem Umfang eine Rolle spielen.

Schließlich ist die *Gestaltung der Übergänge* zentrales Prinzip der curricularen Grundlagen. Das bedeutet, dass Übergänge – reguläre wie spezielle (z. B. der Wechsel von einer Vorbereitungs- in eine Regelklasse) – vorbereitet und begleitet werden. Das umfasst die pädagogisch-didaktische Dimension ebenso wie eine Ausweitung der dazu notwendigen personellen und sächlichen Ressourcen.

6. Sprachdiagnostik

Ausführungen zur Sprachdiagnostik sind konstitutive Bestandteile der curricularen Grundlagen. Eine Feststellung der sprachlichen Kompetenzen ist die Voraussetzung für die Planung von Bildungs- und Fördermaßnahmen, wenn die individuelle Ausgangssituation von Schülerinnen und Schülern zum Ausgangspunkt genommen wird. Da ein Zweitspracherwerb auch unter optimalen Bedingungen für die Erreichung eines bildungssprachlichen Niveaus zwischen fünf und zehn Jahren Zeit benötigt, ist damit

zu rechnen, dass sich auch in der Zeit nach dem Übergang die Kompetenzen in der deutschen Sprache und in den Sachfächern unterschiedlich entwickeln (z. B. BiSS-Trägerkonsortium, 2020).

Die auf die sprachliche Bildung bezogene Diagnostik richtet sich prinzipiell an den individuellen Erwerbs- und Lernstadien aus und bietet zugleich Möglichkeiten, Lernstände innerhalb einer Gruppe wie auch der individuellen Entwicklung zu vergleichen.

Sprachdiagnostik versteht sich nicht nur als differenzielle Diagnostik, für die Spezialisten verantwortlich sind. Sie wird lernbegleitend von einer jeden Lehrkraft durchgeführt, um einen fachlich fundierten Überblick über den Stand der Sprachentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu erreichen; darin ist die Schriftentwicklung eingeschlossen. Dementsprechend benötigen Lehrkräfte drei diagnostische Teilkompetenzen:

- a. einen „diagnostischen Blick“ im Alltag, der im direkten Umgang mit den Schülerinnen und Schülern sprachliches Können, Schwierigkeiten und Leerstellen wie auch Strategien erkennen lässt und eine der Situation adäquate Reaktion ermöglicht
- b. die Befähigung, mit gängigen sprachdiagnostischen Verfahren umgehen und auf dieser Grundlage eine differenzierte Förderung im Entwicklungsverlauf durchführen zu können
- c. Wissen über weitergehende Verfahren, die die Hinzuziehung spezieller und externer Expertise zur Sprachentwicklung und -förderung (Psycholinguistik, Logopädie, Sprachtherapie) sowie ggf. auch weitergehende psychologische Entwicklungs- und Lern-diagnostik erfordern

Erwerb eines „diagnostischen Blicks“

Einen „diagnostischen Blick“ erwirbt man am besten über den systematischen Einsatz sprachdiagnostischer Instrumente und den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie Personen weiterer Expertise.

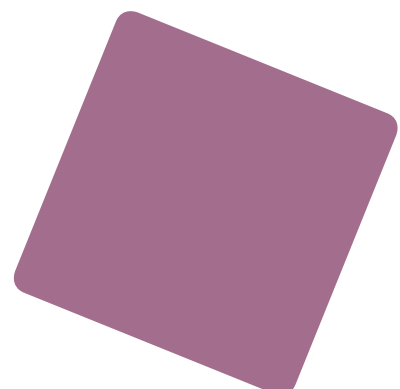
Für die Diagnostik werden zwei Wege beschritten: Zum einen wird eine *standardisierte und instrumentengestützte Diagnostik* durchgeführt. Dazu haben einige Länder eigene Verfahren entwickelt, andere nutzen verfügbare Verfahren. Sofern kein spezifisches Verfahren vorgegeben ist, entscheiden die jeweiligen Fach- und Lehrkräfte gemeinsam mit der Schul- bzw. Einrichtungsleitung, welche Verfahren zur Dokumentation von Entwicklungsverläufen und zur Lernbegleitung eingesetzt werden und wie häufig dies der Fall sein sollte.

Tool-Datenbank von BiSS-Transfer

Für die Sprachdiagnostik im engeren Sinne steht in BiSS-Transfer die Tool-Datenbank des Trägerkonsortiums zur Verfügung, in der einschlägige Verfahren dargestellt sind (vgl. www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/). Eine gesonderte Rubrik für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler gibt einen Überblick über die derzeit in den Ländern speziell für diese Zielgruppe eingesetzten Verfahren (vgl. www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/fachgruppe-neu-zugewanderte-diagnostik-tools/).

Zum anderen werden *individuell vertiefende Analysen* durchgeführt, zu denen zunächst der diagnostische Blick der Fachkräfte für Sprachbildung herangezogen wird (a) sowie ggf. zusätzliche und vertiefende Verfahren zu einzelnen Teilbereichen der Sprachentwicklung eingesetzt werden (b, c).

Sprachdiagnostik soll nicht dazu dienen, Leistungen punktuell zu bewerten; sie dient der Feststellung der sprachlichen Kompetenzen für das Lernen. Weiterhin



ist sie darauf ausgerichtet, sprachliche Kompetenzen kontinuierlich zu entwickeln; dem entspricht ein lernbegleitender Einsatz diagnostischer Instrumente. Ergebnisse der Sprachdiagnostik gehen nicht in die Benotung sprachlicher und fachlicher Leistungen ein.

Neben der sprachbezogenen Diagnostik, die in der Zuständigkeit der Fachkräfte für Zweitsprache liegt, wird

zusätzlich eine Diagnostik zu fachlichen Entwicklungen einbezogen. Dazu arbeiten die Lehrkräfte mit den Kolleginnen und Kollegen aus den Unterrichtsfächern sowie diejenigen mit herkunfts- oder fremdsprachlichen Kompetenzen zusammen und entscheiden gemeinsam über das Vorgehen und den Einsatz von Verfahren zur Beobachtung und Entwicklung fachlicher Leistungen.



7. Schriftspracherwerb und Alphabetisierung

Die curricularen Grundlagen gehen auf die Themen „Alphabetisierung“ und „Literalität“ gesondert ein. Das liegt darin begründet, dass ein Teil der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen – insbesondere bei fluchtbedingter Zuwanderung – über keine oder nur geringe Schriftkenntnisse verfügt.

Für Schülerinnen und Schüler, die in keiner Sprache alphabetisiert sind, werden sinnvollerweise spezielle Angebote zur Alphabetisierung bereitgestellt (wie Unterricht in Alphabetisierungsklassen oder, sofern diese nicht vorgesehen sind, zusätzliche Förderung – entweder individuell oder in Kleingruppen). Die curricularen Grundlagen berücksichtigen die Herausforderung der Bildungssprache bereits in der Alphabetisierungsphase, z. B. durch eine frühe fachliche Ausrichtung von Lerninhalten.

Weiterhin befassen sich die curricularen Grundlagen mit der Besonderheit der Mehrschriftigkeit und des Zweitschifterwerbs, der – je nach System der Erstschrift – unterschiedliche Bedingungen bereithält. Das können gut zu nutzende Ressourcen sein wie z. B., dass in arabischsprachigen Schulsystemen Schülerinnen und Schülern aufgrund der dortigen Diglossiesituation von Anfang an die Lautschrift lernen und daher über ein Instrument verfügen, die deutsche Sprache aufzuschreiben, auch wenn sie die lateinische Schrift noch nicht beherrschen. Eine solche Kompetenz ist eine wertvolle Hilfe im Schrifterwerb des Deutschen wie auch im weiteren Erwerb von Fremdsprachen. Andere Schülerinnen und Schüler, die noch keine kognitive Repräsentation eines Zeichensystems aufgebaut haben, werden zunächst an die Literalität herangeführt.

Zur Alphabetisierung der schriftunkundigen Schülerinnen und Schüler ist ein Rückgriff auf ihre erstsprachlichen

Erfahrungen grundlegend. Vorhandene Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen werden auf diese Weise systematisch als Lerngegenstand in den Unterricht einbezogen.

Besonderheiten älterer und junger Lernender

Bei jüngeren Kindern ist zu berücksichtigen, dass sich die phonologische Bewusstheit – ebenso wie die kognitive Repräsentation – in der Entwicklung befindet; auch in der Erstsprache. Das wirkt sich insbesondere auf die Laut-Buchstaben-Zuordnung aus. In der Arbeit mit Lauttabellen ist dann zu berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler ggf. die Laute ihrer jeweiligen Erstsprache im Kopf haben und bewusst umdenken müssen, was aber genau diejenige Repräsentationsfähigkeit wie auch Sprachkompetenz im Deutschen voraussetzt, die gerade mit der Lauttabelle erst erworben werden soll.

Bei älteren Lernerinnen und Lernern jenseits des Jugendalters sind andere Lernprozesse zu erwarten als bei jungen Schülerinnen und Schülern; diese gleichen weitgehend denen von Erwachsenen. Sie sind hoch ökonomisch, d. h., es wird nur das gelernt, was wirklich in der Kommunikation gebraucht wird. Von daher ist es von großer Bedeutung, für Sprachanlässe zu sorgen, die über den Kernbestand der deutschen Sprache als Basisvarietät hinausgehen. Das funktioniert sehr gut über eine frühe fachliche Orientierung und lebensweltlich aktuelle Themen im Unterricht. Gerade bei älteren Lernenden werden unterstützende digitale Materialien (z. B. im Internet) und insbesondere das Schreiben auf der Tastatur einbezogen und im Unterricht genutzt (Übersetzungen, herkunftssprachliche Lauttabellen, Sprachlernportale usw.).

8. Progression

Curriculare Grundlagen betonen den individuellen Sprachstand und dessen Entwicklung, an dem sich der Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht orientieren sollte. Damit ist keinesfalls ausgeschlossen, eine Progression

zur grundlegenden Strukturierung des Lernens in der Planung zugrunde zu legen. Von Bedeutung ist es, eine solche Progression im Bereich der Grammatik nicht an der eines Schulbuchs auszurichten, sondern an der natürlichen Progression des Zweitspracherwerbs.

Beispielsweise ist es nicht sinnvoll, ein Vergangenheits-tempus systematisch einzuführen, solange das Präsens noch nicht grundlegend gefestigt ist. Ebenso wenig wird es erfolgreich sein, das Perfekt systematisch zu erarbeiten, solange das Prinzip der Verbklammer nicht an den einfacher zu erwerbenden Modalverbgefügen verfügbar gemacht wurde.

Die Progression kann von außersprachlichen Anforderungen durchbrochen werden: Bei älteren Schülerinnen und Schülern scheint es aber auch aufgrund der übergreifenden Lernanforderungen – z. B. im Kontext der Berufsausbildung bzw. -orientierung – sinnvoll, die für die Bewältigung elementarer Sprachhandlungen notwendigen sprachlichen Mittel bereits früh und zum Teil parallel zu entfalten. Das bedeutet z. B., das Perfekt als Vergangenheitsform früh einzuführen, um Zeitverhältnisse zu markieren, aber zunächst auch Abweichungen von der korrekten syntaktischen Struktur der Klammerbildung zu tolerieren und die systematische Einübung zurückzustellen.

9. Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler

Die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler ist ein umfassender Prozess und nicht nur im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit von Bedeutung. Der Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht begreift sich daher als Bestandteil einer allgemeinen Kompetenzentwicklung im Rahmen schulischer Bildung. Die Kompetenzentwicklung zielt auf sprachliche Bildungsfähigkeit in den Bereichen

Hörverstehen und Zuhören, Leseverstehen und Lesen, Schreiben sowie Sprechen. Diese sprachliche Handlungskompetenz umfasst nicht nur, dass man über sprachliche Mittel verfügt, sondern auch in der Lage ist, adäquate Mittel im Hinblick auf ihre Angemessenheit in sprachlichen Bildungskontexten (Gespräch, E-Mail-Austausch, Prüfung, Vortrag usw.) wie auch fachliche Register (vgl. Abschnitt 15, S. 18–19) auszuwählen.

Alltagssprache und Bildungssprache werden nicht als parallele oder alternative Register des Sprechens und Schreibens, sondern als Kontinuum betrachtet. Sprechen und Schreiben bedeuten immer auch Wahl und Entscheidung für eine konkrete Weise der Formulierung. Am Anfang des Lernprozesses wird die Alltagssprache dominieren, gleichzeitig werden in dieser Phase die Grundlagen für bildungssprachliche Kompetenzen auf- und ausgebaut. Im weiteren Verlauf steht dann die Ausbildung mündlicher und schriftlicher Sprachhandlungsfähigkeit im Mittelpunkt, wobei ein besonderes Gewicht darauf liegt, bildungssprachliche Kompetenzen auszubauen. Diese Kompetenz ist eingebettet in soziokulturelles Wissen sowie Strategien zum Erwerb dieses Wissens und seiner sprachlichen Verwendung.

Die curricularen Grundlagen verwenden ein *Kompetenzmodell* (vgl. Abb. 1), das auf der einen Seite zwischen Wissen, Fähigkeiten und Haltung unterscheidet und auf der anderen Seite die folgenden Dimensionen berücksichtigt:

- eine *funktionale* Dimension der Zielerreichung mittels Sprache
- eine *normative* Dimension des interkulturellen Dialogs
- eine *methodische* Dimension als Können

Kompetenzentwicklung bezieht sich sowohl inhaltlich auf die Erweiterung von Wissensbeständen als auch auf den Prozess der Entwicklung in den genannten Bereichen.

Als weitere Kompetenzdimension tritt die *Sprachmittlung* hinzu. Schülerinnen und Schüler werden von Anfang an nicht nur im Hinblick daraufhin unterrichtet, dass sie

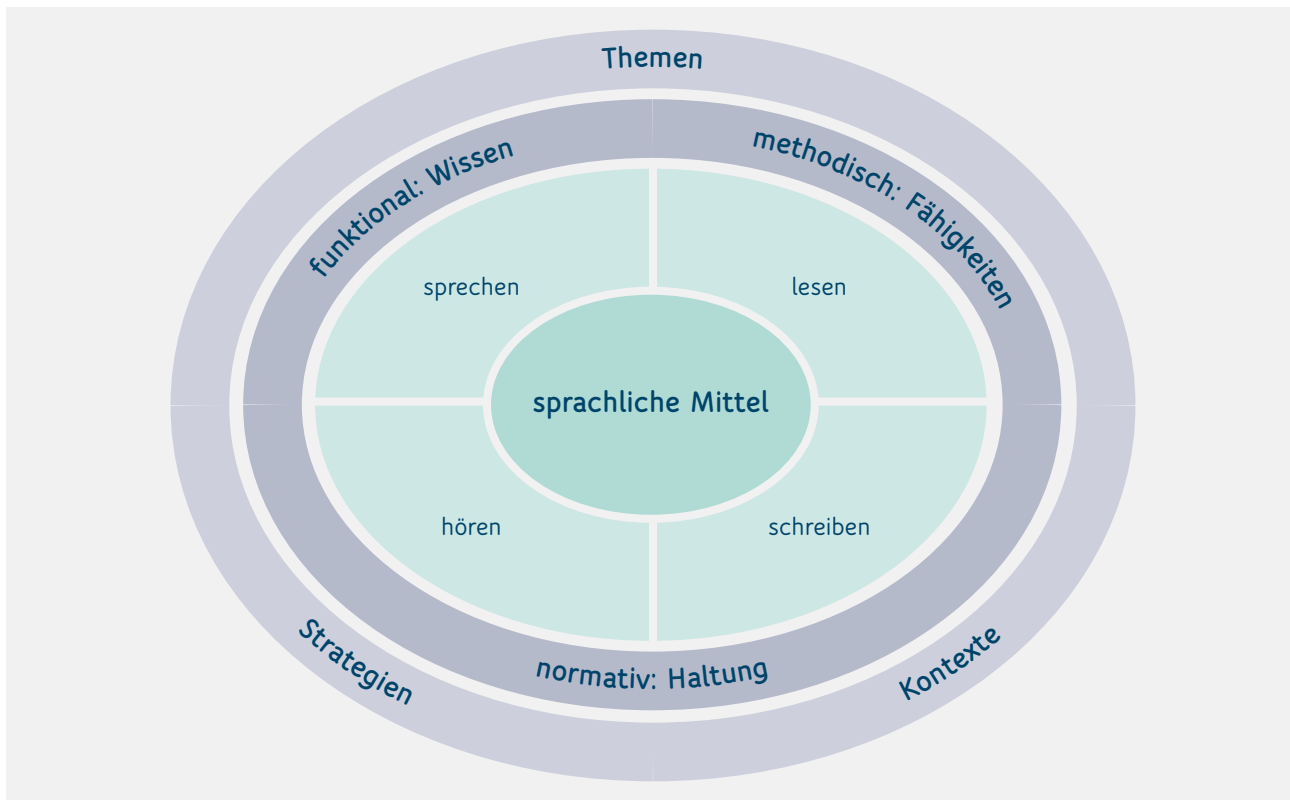


Abb. 1: Kompetenzmodell (eigene Darstellung)

ihre eigene Sprachkompetenz erweitern; sie lernen auch, andere bei der Kommunikation zu unterstützen.

Sprachmittlung

Sprachmittlung heißt, in einfachen und ausgewählten Alltagssituationen sprachlich weniger Kompetenten zu helfen (Lernende untereinander oder in der Peergroup) und in Alltagssituationen sinngemäß zu übertragen sowie in einfachen wie auch komplexeren sprachlichen Situationen zu moderieren.

Sprachmittlung schult die Fähigkeit, Texte zu produzieren, und vertieft das Sprachgefühl. Es bildet die Fähigkeit, sprachliche Erscheinungen in Herkunfts-, Zweit- und Fremdsprachen zu vergleichen, lässt entdecken, dass es in unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Kontexten unterschiedliche partner- und situationsbezogene Regeln gibt, und befähigt dazu, außerhalb des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts Kommunikationsmöglichkeiten zu nutzen.

Für den Aufbau und die Entwicklung von Sprachkompetenz gehört neben den sprachlichen Mitteln im engeren Sinne und der Registerkompetenz auch die *Untersuchung von Sprache* – als Unterrichtsinhalt wie als erworbene Fähigkeit – sowie die Sprachreflexion (*Language Awareness*).

Für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler besteht ein eigenständiges Kompetenzfeld, das im Unterricht explizit Berücksichtigung findet: die *Orientierung und das Zurechtfinden* in der Schule. Beide erleichtern den Kompetenzaufbau als Ganzes und sind gleichzeitig ein wichtiger Baustein gesellschaftlicher Partizipation.

10. Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist Ressource und Prinzip des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache. Individuelle Mehr-

sprachigkeit ist eine lebensweltliche Voraussetzung der Schülerinnen und Schüler sowie ein *Leitziel* einer europäischen Bildungsidee, dass alle Schülerinnen und Schüler nach Durchlaufen eines Bildungssystems in der Lage sind, sich in mindestens drei Sprachen kommunikativ bewegen zu können und dabei über europäische Sprachen hinausgehen. Für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache ist die Mehrsprachigkeit eine *Ressource*, auch weil eine Reihe von Schülerinnen und Schülern mit einer bereits aufgebauten Mehrsprachigkeit nach Deutschland kommen.

Mehrsprachigkeit als *Unterrichtsprinzip* beinhaltet auf der Ebene der Haltungen die Anerkennung und Wertschätzung der Herkunftssprachen neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler und auf der Ebene der Didaktik die Einbeziehung mehrsprachiger Arrangements (wie z. B. Elemente des bilingualen Lernens oder Translanguaging).

Einbeziehung der Mehrsprachigkeit meint nicht, dass alle Lehrkräfte selbst mehrsprachigen Unterricht erteilen können müssen. Der Fokus des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache liegt auf der Vermittlung des Erwerbs der deutschen Sprache. Allerdings sollten bilinguale Schulen und Klassen – sofern sie bestehen – in die Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern einbezogen werden, da sie einen einfacheren Einstieg und eine klar geregelte Nutzung mitgebrachter Sprachen als Ressourcen im Prozess des Deutschlernens bieten können. Die Befunde aus der internationalen und nationalen Forschung dazu sind eindeutig.

Maßgeblich für die Einbeziehung von Elementen bilingualen Lernens oder des Translanguaging sind die bestehenden Ressourcen auf Seiten der Schulorganisation und der beteiligten Personen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten:

- Sind die Lehrkräfte selbst bilingual, kann sprachvergleichender Unterricht auch von *einer* Lehrkraft angeboten werden.
- Sind die Lehrkräfte nicht bilingual, kann Teamteaching eingerichtet werden.

- Die bilingualen Schülerinnen und Schüler können selbst als Expertinnen und Experten ihrer Sprachen einbezogen werden, z. B. durch die Methode „Translanguaging“.

Translanguaging

Translanguaging bezeichnet allgemein den komplexen Sprachgebrauch mehrsprachiger Menschen, z. B. Wechseln und Mischen von Sprachen. Dabei werden die Mittel unterschiedlicher Sprachen kompetent und in Abhängigkeit vom situativen Kontext zielführend in das Sprechen integriert.

In der Sprachdidaktik bezeichnet Translanguaging die systematische Einbeziehung eines solchen Sprachgebrauchs in den Unterricht mit dem Ziel eines effektiveren sprachlichen und fachlichen Lernens. In klar definierten Phasen des Unterrichts wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich in den ihnen gemeinsam zur Verfügung stehenden Sprachen, z. B. über die Inhalte von Texten, zu verständigen oder durchzuführende Experimente zu besprechen. Dabei erfolgt häufig ein systematischer Wechsel, z. B.:

1. Erarbeitung des Gegenstands in der Herkunftssprache
2. schriftliche Zusammenfassung dessen im Deutschen für die Präsentation vor der Klasse
3. Überarbeitung im Deutschen
4. Sammeln von Anwendungsbeispielen im Alltag in der Herkunftssprache

Sprachmischungen gelten im Unterricht als angemessen, wenn Schülerinnen und Schüler sich den Gegenstand des Unterrichts erschließen. Translanguaging-Strategien ermöglichen es darüber hinaus, Mehrsprachigkeit in Lerngruppen, in denen die sprachliche Vielfalt groß ist, systematisch und regulär zu berücksichtigen und einzubeziehen. Voraussetzung ist, dass für die Herkunftssprachen jeweils mindestens zwei Sprecherinnen bzw. Sprecher vorhanden sind.

Mehrsprachigkeit als Prinzip wird auch im Deutschunterricht und im Unterricht der anderen Fächer realisiert, so z. B., wenn Lehrkräfte ihr Wissen über Systeme gespro-

chener und geschriebener Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, etwa für die Analyse und die Bewertung ihrer sprachlichen Produktionen sowie für deren Unterstützung.

Im Kontext von Mehrsprachigkeit werden auch vorhandene individuelle mehrsprachige Erfahrungen und fremdsprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern einbezogen. Als Brückensprachen können insbesondere Englisch und Französisch, aber z. B. auch Spanisch und Portugiesisch verwendet werden. Das hängt von den Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler ab. Eine Zusammenarbeit mit Lehrkräften für die Fremdsprachen bietet sich insbesondere in der weiterführenden Schule an.

Generell sind außerdem die fremdsprachliche sowie die herkunftssprachliche Kompetenz bereits von Anfang an als Wert an sich zu fördern und auszubauen, damit diese nicht – wie häufig zu beobachten – zugunsten eines forcierten Auf- und Ausbaus der deutschen Sprache vernachlässigt werden. Im Hinblick auf die Herkunftssprachen bestehen allerdings zumindest in der Mündlichkeit häufig bessere Möglichkeiten, sie zu stabilisieren und weiter auszubauen, wenn das nicht nur im herkunftssprachlichen Unterricht, sondern auch in der Familie unterstützt wird sowie wenn Peergroup-Kontakte bestehen.

Die vorliegenden curricularen Grundlagen sehen vor, die Herkunfts- und Fremdsprachen als Lernressource zu nutzen. Im Unterricht sollte die Herkunftssprache als Bestandteil der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen



Bild: BISS-Trägerkonsortium/Annette Etges

und Schülern je nach Möglichkeiten gefördert werden (z. B. im herkunftssprachlichen Unterricht). Beim Übergang aus einer Vorbereitungs- in eine Regelklasse ist das gesondert zu regeln. Weiterhin sind Regelungen zu treffen, wie der Sprachstand festgestellt werden soll und welche Bedingungen gültig sein sollten, um die jeweiligen Herkunftssprachen als Fremdsprachen anzuerkennen.

11. Einbindung in die Bildungsbiografie

Im Rahmen der Individualisierung von Bildungsprozessen findet die Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler spezifische Berücksichtigung. Der Unterricht Deutsch als Zweitsprache bietet ihnen die Möglichkeit, den Erwerb der deutschen Sprache als Bestandteil ihrer Sprachlernbiografie zu begreifen und auf diese Weise an ihre gesamte Lernentwicklung anzuknüpfen. Sie erfahren auf diese Weise die Gleichwertigkeit der Herkunftssprachen, der deutschen Sprache wie auch der Fremdsprachen.

Ein Instrument dafür ist das *Sprachenportfolio*, das für Schülerinnen und Schüler ab dem Grundschulalter einsetzbar ist und die persönliche Dokumentation von Sprachlernerfahrungen wie konkreten sprachlichen Teilkompetenzen erlaubt. Es erleichtert den Schülerinnen und Schülern auch die Steuerung von Sprachlernprozessen.

12. Strategien und Techniken

Das Kompetenzmodell (vgl. Abb. 1, S. 13) umfasst bereits die Einbindung von *Sprachlernstrategien*. Diese umfassen neben explizit sprachbezogenen Strategien für Verstehen, Lesen und Schreiben auch kognitive und metakognitive Strategien – Erarbeitung, Strukturierung und Nutzung sowie Kontrolle, Regulation und Planung –, die das Lernen im Ganzen betreffen und sich unmittelbar auch auf Sprachlernprozesse auswirken:

- Elaborationsstrategien (Fragen stellen, Notizen machen, reformulieren, Memotechniken, wiederholen, ...)
- Organisationsstrategien (zusammenfassen, visualisieren, ...)
- Selbstregulationsstrategien, Selbstkontrolle (planen, überwachen, bewerten, ...)

Arbeitstechniken für Sprachlernstrategien

Für den Einsatz von Sprachlernstrategien lernen die Schülerinnen und Schüler konkrete Arbeitstechniken selbstständig und situationsgerecht anzuwenden sowie gezielt zu erweitern. Bei diesen Techniken handelt es sich überwiegend um Techniken der Beschaffung, Überprüfung, Verarbeitung und Aufbereitung von Informationen. Dazu gehören z. B. folgende Techniken:

- Lese- und Schreibtechniken
- Recherchetechniken
- Präsentationstechniken

Diese Techniken erfordern folgende Handlungen:

- Clustern
- Markieren
- Zuordnen
- Argumentieren
- Exzerpieren
- Referieren
- Texterschließung
- Zitieren

Ferner lassen sich sprachlernspezifische und übergreifende Techniken unterscheiden. Unter *sprachlernspezifischen Arbeitstechniken* versteht man solche, die in unmittelbarem Bezug zum Prozess des Sprachlernens stehen, z. B.:

- themenspezifische Wörter mit passenden Liedern oder Reimen lernen
- Verben mit Bewegungen verbinden

Übergreifende Arbeitstechniken bezeichnen Methoden und Verfahrensweisen, die Schülerinnen und Schüler für das Lernen in allen Fächern einsetzen können, z. B.:

- Bilder als Gedächtnisstütze für das selbstständige Lernen nutzen (*graphic organizer*)
- digitale Medien für das selbstständige Lernen nutzen

Im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht setzen die Schülerinnen und Schüler sowohl sprachlernspezifische als auch übergreifende Arbeitstechniken ein.

Neben die Strategien treten spezifische *Arbeitstechniken*. Auch für diese lassen sich wieder in sprachlernspezifische und übergreifende unterscheiden.

13. Demokratieverziehung im Kontext interkultureller Bildung

Die genannte normative Dimension des Lehrens und Lernens im Unterricht Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit umfasst den Aspekt der *Demokratiepädagogik*. Diese vermittelt Demokratie als Aufgabe, die nicht allein über Wahlen verläuft. Sie begreift Demokratie vielmehr als Lebensform und als politische Gestaltung der gemeinsamen Welt als gesellschaftliches Miteinander. Schule und Unterricht werden als Anwendungsfelder demokratischer Partizipation begriffen.

Demokratieverziehung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler beschränkt sich daher nicht auf die Vermittlung von Elementen der Demokratie als Themen und Gegenstände auch des Sprachunterrichts, sondern beschreitet vor allem zu Beginn einen handlungsorientierten Weg, der eine direkte Anwendung im schulischen Alltag zulässt (z. B. Schülervertretung, Klassensprecherwahl, Konfliktmediation usw.).

14. Schulorganisatorische Umsetzung

Curriculare Grundlagen bedienen notwendige personelle und sächliche Ressourcen und Kapazitäten. Sie benennen explizit konkrete Maßnahmen und ihre Zeiträume. Sie benennen auch, wie das Deutschlernen im Kontext von Mehrsprachigkeit in Schulorganisation und Schulentwicklung eingebunden werden kann, in Anknüpfung an die interkulturelle Öffnung von Schulen und die Ausrich-

tung auf ein diskriminierungsfreies Handeln der Lehrkräfte.

Für die schulorganisatorische Umsetzung des Unterrichts Deutsch als Zweitsprache gelten die Bedingungen der Bundesländer bzw. der zuständigen Schulaufsichtsbehörden. Eine umstandslose Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in Regelklassen ohne spezifische Unterstützung ist nicht vorgesehen. Spezifische sprachbildende Unterstützung im Deutschen benötigen Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen (*parallele Modelle*), ebenso in *integrierten Modellen* im Regelunterricht und in einer Mischform (*teilintegrierte Modelle*). Neben der Förderung im Klassenverband wird auch auf Möglichkeiten der Einzel- und Kleingruppenförderung zurückgegriffen.

Vorbereitungsklassen bieten oft den Vorteil fachkundig ausgebildeter und erfahrener Lehrkräfte sowie eine sozial-emotional stabilisierende Lerngruppe, in der sich alle in einer ähnlichen Ausgangssituation und Herausforderung befinden. *Integrative Regelklassen* bieten den Vorteil früher Inklusion, früher fachlicher Anbindung und die sozial-emotional stabilisierende Option, den Klassenverband nicht wechseln zu müssen. Häufige Wechsel, gerade für Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund, werden vermieden.

Sofern die Wahl einer Schulzuweisung besteht, wird von den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgehend entschieden. In diesen Entscheidungsprozessen sind die Schülerinnen und Schüler selbst und ihre Eltern bzw. Sorgeberechtigten beteiligt. Eine ausschlaggebende Stimme haben idealerweise die Fachlehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache, die auch die initiale Diagnostik durchführen; das umfasst auch die Empfehlung einer Schulform. Die Lehrkräfte der anderen Unterrichtsfächer werden nach Notwendigkeit einbezogen; ggf. werden ihre Positionen über die Fachkräfte für Deutsch als Zweitsprache in die Gespräche eingebracht.

Gegebenenfalls außerhalb der Schule stattfindende Förderung wird im Rahmen der kontinuierlichen Gespräche

mit Eltern oder Unterstützungspersonen bzw. Vormündern (bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen) einbezogen.

Generell wird in allen Beschulungsmodellen zwischen zwei Phasen unterschieden: einer Basisphase und einer Auf- oder Ausbauphase. Auf dieser Grundlage werden die konkreten Bildungsangebote und Fördermaßnahmen organisiert.

Vor dem Übergang in eine Regelklasse erhalten die Schülerinnen und Schüler in einzelnen Fächern die Möglichkeit, im Unterricht zu hospitieren, insofern die Schulen nicht ein differenziertes Übergangssystem installiert haben, das den Besuch einzelner Unterrichtsfächer bereits während der Teilnahme an einer Vorbereitungsklasse ermöglicht.

15. Bildungssprache

Curriculare Grundlagen berücksichtigen die Herausforderung der Bildungssprache in Abhängigkeit vom Lebensalter sowie vom Erwerbssalter, was die Kontaktdauer zur deutschen Sprache beinhaltet. Je höher das Erwerbssalter ist – sprich der Beginn des Erwerbs der deutschen Sprache –, desto dringender und herausfordernder ist diese Leistung, sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte.

Für den Aufbau der Bildungssprache sind die schulischen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler als je individuelle Ausgangslage von vorrangiger Bedeutung. Jene, die bereits längere Schulzeiten absolviert haben, verfügen zumindest intuitiv über die Unterscheidung von Alltags- und Bildungssprache. Gerade Schülerinnen und Schüler aus arabischsprachigen Schulsystemen kennen das gut, weil das Standardarabisch der Schule sich von den jeweiligen Regionalsprachen aufgrund der Diglossiesituation deutlich unterscheidet. Es handelt sich linguistisch um verschiedene Sprachen und nicht „nur“ um Register.

Bei älteren Schülerinnen und Schülern, die bereits über sichere alltags- und bildungssprachliche Kompetenzen in ihren Erstsprachen verfügen, werden die entsprechenden Kompetenzen im Deutschen integriert auf- und ausgebaut. Ähnliches gilt für die Fachsprachen der anderen Unterrichtsfächer.

Bildungssprache

Der Begriff *Bildungssprache* greift auf Konzepte wie die „cognitive academic proficiency“ von Jim Cummins (2000) und die „dekontextualisierte Sprache“ bei Basil Bernstein (1990) und Michael Halliday (2004) zurück und wurde bereits von Jürgen Habermas (1977) verwendet (vgl. Roth, 2015). Damit bezeichnete er das sprachliche Register, das in der Schulbildung ein Orientierungswissen verschafft. Bildungssprache unterscheidet sich von der Umgangs- oder Alltagssprache durch eine hohe Nähe zur Schriftlichkeit und Besonderheiten in Wortschatz, Grammatik und Textförmigkeit. Sie weist häufig Merkmale wie die folgenden auf:

Distanz

- unpersönliche Formulierungen mit „man“
- und/oder im Passiv
- fachspezifische Verwendung von Alltagsbegriffen (*Erdumlaufbahn*)

Verdichtung

- Nominalisierungen (*Das Vorherrschen von ...*)
- ausgebaute Nominalphrasen statt Nebensätzen (*Bei überraschend einsetzendem Regen ...*)
- Partizipialkonstruktionen (*Frisch gewählt begab sich die neue Regierung zügig an die Arbeit.*)
- häufig eine hohe Anzahl von Komposita (*Arbeitspensum, Wetterfront*)
- verkürzte Bedingungssätze (*Weht an der Nordseeküste ein starker Wind, spricht man von Sturm.*)
- Funktionsverbgefüge (*Das Gesetz tritt zum 1. Januar in Kraft.*)

Die Absprachen unter den Lehrkräften erfolgen zur grammatischen und sprachdidaktischen Terminologie, zu Themen und Unterrichtsmaterialien sowie zur sprach-

lichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in Deutsch als Zweitsprache. Möglichkeiten für wechselseitige Hospitationen und (partielles) Teamteaching werden in Absprache mit der Schulleitung eingesetzt. In Fragen der grammatischen Terminologie, die über die Fächer hinweg einheitlich ist, sollte der Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache die Entscheidung zukommen. Für die den Fachunterricht betreffenden Fragen entscheiden die Fachlehrkräfte.

Die Entwicklung der Bildungssprache wird anhand der Fortschritte der Schülerinnen und Schüler regelmäßig dokumentiert (vgl. die Tool-Datenbank von BiSS-Transfer www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/). Dazu werden die einschlägigen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) berücksichtigt (vgl. *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*, 2013; *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*, 2019).

16. Sprachunterricht und Fachunterricht

Für einen integrierenden Verlauf der sprachlichen Bildung wird von Anfang an auf eine Kooperation aller beteiligten Lehrkräfte gesetzt. Alle Lehrkräfte müssen sich ihrer sprachlichen Bildungsaufgabe bewusst sein, sie als Teil ihrer Arbeit verstehen, annehmen und als sprachliche Didaktisierung ihres Fachunterrichts umsetzen. Das bedeutet, dass der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache auch *fachorientiert* und der Unterricht in den anderen Fächern *sprachsensibel* ausgerichtet wird. Für die Ausgestaltung eines fachorientierten Sprachunterrichts gibt es genauso wenig ein einheitliches Konzept wie für den sprachsensiblen Fachunterricht. Die Ausarbeitung

Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges



solcher Konzepte gehört zur Entwicklungsaufgabe der beteiligten Lehrkräfte und wird von der Schulleitung unterstützt.

Im Hinblick auf die ggf. erst später erfolgende vollständige Integration in eine Regelklasse wird von Anfang an – neben dem Deutscherwerb – Fachunterricht angeboten, ggf. zunächst in ausgewählten Unterrichtsfächern. Art und Ort der schrittweisen Integration werden von den beteiligten Lehrkräften gemeinsam festgelegt und mit der Schulleitung abgestimmt. Sollten Schülerinnen und Schüler eine Vorbereitungsklasse besuchen, wird der Anteil des Fachunterrichts in der Auf- und Ausbauphase frühzeitig berücksichtigt. Über den Umfang dessen kann nur vor Ort unter Berücksichtigung der jeweiligen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe entschieden werden.

17. Bezug zu den Bildungsstandards

Curriculare Grundlagen sehen eine Orientierung an den Bildungsstandards vor. Abweichungen betreffen die Themen „Bewertung“ und die „Orientierung am Zweitspracherwerb“ als dominante Aufgabe. Damit ist eine zeitweilige Zurückstellung anderer Anforderungen verbunden. Die Orientierung an den Standards bedeutet eine Selbstverpflichtung der Schule, die dort formulierten Minimalziele zu erreichen; sie sind keine Messlatte für die Schülerinnen und Schüler.

Für die Herkunftssprachen gibt es keine Standards. Gegebenenfalls erfolgt eine Orientierung an denen für das Fach Deutsch, jeweils angepasst an die jeweiligen Sprachen. Da häufig keine übergreifenden curricularen Bestimmungen vorliegen, ist es sinnvoll, an der Schule eine schlichte Variante für die Mindeststandards zu überlegen und zu erproben. An den Überlegungen sollten sich Lehrkräfte für die Herkunftssprachen, für Deutsch

als Zweitsprache, für die Fremdsprachen, für das Fach Deutsch und für ausgewählte Unterrichtsfächer an der Schule beteiligen. Ebenso können Lehrpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht aus denjenigen Ländern hinzugezogen werden, die darüber verfügen.

18. Anbindung des Referenzrahmens

Angesichts der in den letzten Jahren weiten Verbreitung des europäischen Referenzrahmens für Sprachen ist es denkbar, in curricularen Grundlagen an die dort vollzogene Strukturierung von sprachlichen Kompetenzen nach Stufen (A1 bis C2) anzuknüpfen. Auch wenn sich der europäische Referenzrahmen nicht an der Logik des Zweitspracherwerbs orientiert, sondern für Lernende entworfen wurde, die das Deutsche als Fremdsprache erwerben, ist er inzwischen in einigen Bereichen des Bildungssystems zum Standard der Unterrichtsplanung wie auch der Bewertung von Schülerinnen und Schülern geworden (z. B. DSD). Aufgrund der genannten stark unterschiedlichen Auffassung des Zweitspracherwerbs lassen sich die jeweiligen Kompetenzbeschreibungen allerdings nicht eins zu eins übersetzen, aber zumindest annäherungsweise zusammendenken. Ein Vorschlag dazu befindet sich im Anhang (S. 29–32).

19. Bewertung und Beurteilung

Für die Beurteilung der Entwicklung des sprachlichen Lernens im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht ist generell eine Orientierung am Individuum vorzusehen (*individuelle Bezugsnorm*). Das bedeutet zunächst, den Sprachstand zu Beginn zu dokumentieren und Fortschritte, Stagnationen und Rückschritte systematisch zu erheben und zu dokumentieren.

Im Hinblick auf den Übergang ins Regelsystem sowie auf die für den Schulerfolg nötigen Abschlüsse sollte entschieden werden, ab wann auch eine Note erteilt wird, die an den Standarderwartungen orientiert ist (*kriteriale Bezugsnorm*). Dabei sollte berücksichtigt werden, dass für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern Noten häufig eine Selbstverständlichkeit darstellen, sodass ggf. rein verbale Beurteilungen als Ungleichbehandlung aufgefasst werden.

Ansonsten gelten die üblichen Bestimmungen der Länder zur Beurteilung der Schülerinnen und Schüler. Die Beurteilung ist üblicherweise umfangreicher als eine Benotung. In diese gehen daher auch Ergebnisse der Sprachdiagnostik ein wie auch die textförmig formulierte Dokumentation der Sprachlernentwicklung. Im Weiteren sollten zeitlich begrenzte sprachbedingte Ausgleichsmaßnahmen (in einigen Ländern: Nachteilsausgleich) transparent geregelt und dargestellt werden.

20. Begleitung im Übergang

Für den Übergang von einer Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse sowie den Übergang in einzelnen Unterrichtsfächern in teilintegrierten Modellen bedarf es einer Begleitung. Diese umfasst die folgenden Dimensionen.

Fortsetzung der Förderung in Deutsch als Zweitsprache auf der Grundlage des individuellen Leistungsstands

Schülerinnen und Schüler werden prinzipiell vor dem Hintergrund ihrer individuellen Sprachkompetenzen für den Übergang vorbereitet und begleitet. Die Entscheidung trifft die jeweilig zuständige Fachkraft für Deutsch als Zweitsprache der Vorbereitungsklasse in Abstimmung mit den Kolleginnen und Kollegen der aufnehmenden Klassen sowie in Beratung mit der Schülerin oder dem Schüler und den Eltern.

In dem Fall, dass Übergänge nicht individuell erfolgen, sondern zu strukturell vorgesehenen Terminen (z. B. zum Schuljahreswechsel), bereitet die Fachkraft den Übergang vor. Die Kolleginnen und Kollegen der Regelklasse führen ihn fort.

Parallel zur integrativen Unterstützung im (sprachsensiblen) Regelunterricht erhalten die Schülerinnen und Schüler weiterhin eine spezielle Unterstützung in Deutsch als Zweitsprache, organisiert in Kleingruppen oder als individuelle Förderung. In der Regel übernimmt das die ihnen bekannte Fachkraft aus der Vorbereitungs-klasse. Dabei werden die Fortschritte wie auch Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler beobachtet und mit ihnen besprochen, um sie auf diese Weise darin zu stärken, selbstständig weiterzulernen. In Anbetracht der Dauer eines Zweitspracherwerbs, der auch unter optimalen Bedingungen i. d. R. zwischen fünf und zehn Jahren dauert (vgl. Reich & Roth, 2002), wird eine solche begleitende Unterstützung der Bildungslaufbahn mindestens zwei Jahre vorgehalten.

Beratung

Für alle Schülerinnen und Schüler wird ein Beratungsangebot bereitgehalten, das auch ihre Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten einbezieht. Bei anstehenden Entscheidungen, wie z. B. zum Übergang in eine andere Klasse, wie auch in ausgewählten Fachunterricht in teilintegrierten Modellen, werden möglichst alle relevanten Stakeholder beteiligt: die Schülerinnen und Schüler selbst, ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, die Klassenleitung der aufnehmenden Klasse sowie ausgewählte Fachkräfte.

Die Fachkraft für Deutsch als Zweitsprache führt mit den Schülerinnen und Schülern regelmäßig Gespräche über ihre Lernentwicklung. Im Laufe eines Schuljahrs werden mehrere Gespräche geführt. Die Gespräche werden auf der Grundlage konkreter Lernbeobachtungen geführt, ggf. mit Ergebnissen diagnostischer Daten sowie des ggf. von den Schülerinnen und Schülern selbst dokumentierten Sprachenportfolios.

Die Beratungsgespräche beziehen sich nicht nur auf die Sprachentwicklung, sie beziehen auch andere Lebens-themen ein. Letzteres gilt insbesondere für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. In den Fällen, in denen Lehrkräfte weitergehenden Bedarf erkennen, den die Schule i. d. R. nicht leisten kann, vermitteln sie Kontakte zu kooperierenden Beratungsstellen (für rechtliche, wirtschaftliche und psychosoziale Fragen).

Kooperation und Mentoring

Gerade neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler bedürfen einer besonders intensiven Begleitung. Die Forschung zu erfolgreichen Leistungsverläufen hat die Bedeutung individuell unterstützender Lehrkräfte belegt. Diese fungieren als „Gatekeeper“. Aus diesem Grund scheint es angeraten, ein Mentoringssystem einzurichten. Jede Schülerin und jeder Schüler erhält eine Lehrkraft der Schule als Mentorin oder Mentor. Mit diesen werden die oben genannten Beratungsgespräche geführt. Ein

solches Mentoring bietet den Vorteil, dass die Fachkraft für Deutsch als Zweitsprache von einigen Beratungsaufgaben entlastet wird.

Im Weiteren gelten für die Gestaltung der Übergänge die von der Fachgruppe im Jahr 2017 verabschiedeten Empfehlungen (vgl. BiSS-Trägerkonsortium, 2020).

21. Elternpartizipation

In der Zusammenarbeit mit Eltern ist Partizipation Leitgedanke und selbstverständlicher Teil pädagogischer Arbeit mit dem Ziel einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Lehrkräfte sehen Eltern als Expertinnen und Experten ihrer Kinder und ermuntern sie, nicht nur ihre Fragen zu stellen, sondern sich auch aktiv in die Lernprozesse ihrer Kinder einzubeziehen.

Eltern können im Unterricht nach Absprache hospitieren und werden ermuntert, am Schulleben zu partizipie-

Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges



ren. Dazu baut die Schule zunächst Vertrauen in einer gemeinsamen Beziehung auf und berücksichtigt dabei, welche Erfahrungen die Eltern mit dem Schulsystem in ihrem Herkunftsland gemacht haben und was sie konkret für ihre Kinder erwarten. Ist das Vertrauen aufgebaut, können auch formelle Maßnahmen wie Elternabende zum Einsatz kommen.

Gerade bei noch nicht alphabetisierten Schülerinnen und Schülern ist davon auszugehen, dass auch die Eltern über wenig Berührung mit der Schriftkultur und dem Bildungssystem verfügen. In diesen Fällen ist besondere Sensibilität vonnöten, um den Eltern die schulischen Abläufe und deren Sinn nachvollziehbar zu erklären, sodass die sowieso schon vulnerable und herausfordernde Bildungssituation ihrer Kinder nicht durch unnötige Missverständnisse belastet wird.

Es empfiehlt sich sehr, bei Kontakten mit den Eltern ihnen vertraute Personen hinzuzuziehen, insbesondere Dolmetscherinnen und Dolmetscher. Eltern werden auch ermuntert, sich untereinander zu vernetzen. Sinnvollerweise hat die Schule dafür einen eigenen Raum. Bewährt haben sich sogenannte Elterncafés.

Die Schule bemüht sich aktiv um den Abbau von Barrieren, indem sie z. B. aktiv auf diejenigen Eltern zugeht, die Schule als staatliche Institution wahrnehmen oder auch aus falsch verstandenem Respekt gegenüber der Institution und den Lehrkräften den Kontakt eher kurzhalten oder gar vermeiden. Das bedeutet auch, auf Pseudopartizipation zu verzichten und die Kontakte nicht als „zusätzliche Belastung“ darzustellen.

Eine gelingende Elternpartizipation spricht klare Einladungen zu Gesprächen aus (Aufnahme, Zeugnis, Übergang, Beratung zur Schullaufbahn und zur Berufswahl usw.). Sie behandelt die Eltern als Partnerinnen und Partner in der Bildung ihrer Kinder. Sie stellt ihnen die schulischen Anforderungen und Regeln klar verständlich dar und thematisiert ihre Mehrsprachigkeitssituation, insbesondere, wie sie in der Familie damit umgehen. Die korrekte Aussprache der Namen ist eine Selbstverständ-

lichkeit. Neben dem gemeinsamen Tun in der Schule bemüht sich die Schule um den Anschluss an Projekte wie z. B. „Rucksack“, „Stadtteilmütter“, „Family Literacy“ und andere lokale Initiativen.

Literacy und Bildung für die Unterstützung im Erwerb von Deutsch als weitere Sprache im Elementarbereich

Die Gemeinsamen Leitlinien sind weitgehend auf die Belange der Schule hin formuliert. Die Arbeitsgruppe hatte allerdings auch die Belange des Elementarbereichs im Blick. Angesichts der anderen Organisationsformen der Elementarerziehung sind die grundsätzlichen Überlegungen zwar vergleichbar, unterscheiden sich allerdings erheblich in der Umsetzung.

1. Ziele und Orientierung

Die Ziele *Selbstständigkeit* und *Partizipation* gelten auch für den Elementarbereich. Wie die Sprachförderung in durchgängige sprachliche Bildung überführt wird, unterscheidet sich hier jedoch von der Schule, da die alltagsintegrierende sprachliche Bildung inzwischen die Normalform der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich bildet. Additive Fördermaßnahmen sind die Ausnahme, die nur in spezifischen Bedarfssituationen eingesetzt werden. Die Durchgängigkeit der sprachlichen Bildung zielt – durchaus analog zur Schule – auf den Einbezug der verschiedenen Bildungsbereiche wie Gesellschaft, Natur und Technik in die sprachliche Bildung.

2. Zielgruppen

Die Zielgruppen sind identisch wie in Abschnitt 2 (vgl. Abschnitt 2, S. 4–5) ausgeführt, nur deutlich jünger.

3. Kompetenzen der Fachkräfte

Die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den Institutionen des Elementarbereichs sind keine spezifisch linguistischen oder sprachdidaktischen, sondern Grundkompetenzen in der sprachlichen Bildung, über die alle pädagogischen Fachkräfte verfügen sollten. Dazu gehört eine wertschätzende Haltung gegenüber den kindlichen Sprachproduktionen im Deutschen wie in den Herkunftssprachen; dasselbe gilt für die mehrsprachige Sprachpraxis der Kinder. Grundsätzlich agieren die pädagogischen Fachkräfte sprachsensibel im Kontext einer interkulturellen Erziehung als Charakteristikum der sprachpädagogischen Arbeit im Elementarbereich. Allerdings erscheint es auch sinnvoll, jeweils mindestens eine Fachkraft in jeder Einrichtung darin aus- und fortzubilden, wie sie mit den spezifischen Anforderungen umgehen sollte, die die Arbeit mit neu zugewanderten Kindern mit keinen oder nur geringen Deutschkenntnissen erfordert (z. B. im Zuge des Programms „Sprachkitas“). Verfügt eine Einrichtung über eine solche geschulte Fachkraft, ist es sinnvoll, diese Person auszuwählen. Sie kann dann als Multiplikatorin oder Multiplikator bzw. als Expertin oder Experte in der Einrichtung für diesen Bereich fungieren.

4. Zweitspracherwerb und Sprachaneignung als Ausgangspunkte

Die Aus- und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte basiert auf Grundlagen des Zweitspracherwerbs und der kindlichen Sprachaneignung mit Schwerpunkt auf Entwicklungsprozessen im Deutschen während des Erwerbs der Erstsprache(n). Daraus ergibt sich für den Elementarbereich die besondere Situation, eine sprachliche Bildung zu betreiben, die den zeitgleich laufenden Erwerbsprozess in den jeweiligen Familiensprachen unterstützt, damit die Kinder ihre Zweisprachigkeit so weit wie möglich entwickeln können. Des Weiteren ist der Erwerb von interkultureller Kompetenz unabdingbar.

5. Didaktische Prinzipien

Die Prinzipien für die didaktische Organisation der Bedingungen für den Erwerb des Deutschen innerhalb





einer Kita unterscheiden sich grundsätzlich nicht von denen der Schule. Allerdings sind *sprachliche Lernsituationen* deutlich stärker in den Alltag der Kitas eingebunden, d. h. in andere kitatypische Situationen wie gemeinsame Mahlzeiten, Stuhlkreis, gemeinsames Spielen, bildnerisches und darstellendes Gestalten, Ad-hoc-Gespräche, Vorlesezeiten usw. Aufgrund der integrativen Bildungssituation ist das Verhältnis von Kita-Alltag und ggf. notwendigen spezifischen und gezielten Fördermaßnahmen in Kleingruppen oder auch Einzelmaßnahmen von den pädagogischen Fachkräften im Einzelfall zu bestimmen.

6. Sprachdiagnostik

Für den Elementarbereich besteht ein vergleichsweise breites und auch empirisch gut evaluiertes Angebot an *sprachdiagnostischen Instrumenten* (vgl. BiSS-Tool-Datenbank unter www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/). Das pädagogische Fachpersonal setzt vorrangig solche Instrumente ein, die auch Hinweise auf mögliche Unterstützungsbereiche und -möglichkeiten zulassen. Über den Einsatz von Tests, Profilanalysen und Beobachtungsverfahren entscheidet innerhalb der jeweiligen Einrichtung die Leitung in Kooperation mit der pädagogischen Fachkraft. Sie dokumentieren Sprachbeobachtungen und nutzen sie zur Planung der sprachpädagogischen Arbeit, zum Austausch unter den Kolleginnen und Kollegen sowie zu Gesprächen mit den Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder.

7. Schriftspracherwerb und Alphabetisierung

Literacy-Elemente werden durch die pädagogischen Fachkräfte von Anfang an in die sprachpädagogische Arbeit miteinbezogen. Sie berücksichtigen dabei, dass auch das Schriftsystem der Herkunftssprachen in der Kita sichtbar wird.

8. Progression

Die Progression dieser Arbeit richtet sich nach den Kompetenzen und Bedarfen der Kinder. Idealerweise bieten

die pädagogischen Fachkräfte sprachbildende Unterstützungen an der Stelle an, an der die Entwicklung gerade verläuft.

9. Kompetenzentwicklung der Kinder

Die pädagogischen Fachkräfte betrachten die Kompetenzentwicklung der Kinder im Bereich Sprachwissen im Zusammenhang mit anderen Entwicklungslinien. Sie berücksichtigen dabei rezeptive wie produktive Kompetenzen in gleicher Weise. Bei der sprachlichen Bildungsarbeit haben die pädagogischen Fachkräfte unterschiedliche Register im Blick und unterstützen die Kinder spielerisch in ihren Versuchen, über die Alltagverständnis hinaus, treffende und ausführlichere sprachliche Äußerungen zu produzieren. Über Wortschatz und sprachstrukturelle Mittel hinaus achten sie von Anfang an auf sprachliche Strategien in Verständigungssituationen. Die pädagogischen Fachkräfte nutzen die oft spielerische Entdeckerfreude der Kinder gegenüber sprachlichen Phänomenen in der Laut- wie in der Bedeutungsproduktion als frühe Form von Sprachreflexion, um die sprachlichen Strategien der Kinder auszubauen. Dazu schaffen sie Situationen, die Kinder animieren, in dieser Hinsicht aktiv zu werden und sich auszuprobieren.

10. Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit gilt als lebensweltliche Bedingung des Aufwachsens der Kinder. Der Fähigkeit, sich ohne Zwang in und zwischen mehreren Sprachen bewegen zu können, wird Raum zur Entwicklung und Realisierung gegeben.

11. Einbindung in die Bildungsbiografie

Im Rahmen der Bildungsbiografie der Kinder, schätzen die pädagogischen Fachkräfte ihre Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit nicht nur wert, sondern sie thematisieren sie bewusst, sodass die Kinder die Möglichkeit haben, ein positives Selbstkonzept hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen aufzubauen.

12. Strategien und Techniken

Im sprachpädagogischen Alltag setzen die pädagogischen Fachkräfte die Strategien und Techniken sprachlicher Bildung ein, die sich gut in Standardsituationen im Kita-Alltag einbauen lassen und sich auch in den i. d. R. eher kurzen Zeiträumen von Einzelgesprächen zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft realisieren lassen. Dabei stehen *Elaborations-* und *Selbstregulationsstrategien* im Vordergrund. Im Rahmen gezielter sprachpädagogischer Bildungssituationen wie z. B. der gemeinsamen dialogischen Bilderbuchbetrachtung können die pädagogischen Fachkräfte diese auch ausführlicher einsetzen.

13. Demokratieerziehung im Kontext interkultureller Bildung

Sprachliche Bildung in der Kita ist in ein *soziales Lernen als Dimension demokratischer Partizipation* eingebettet, das kommunikative und soziale Spielregeln wie auch Möglichkeiten der Konfliktregulierung immer wieder auf eine für die Kinder verstehbare Ebene hebt und somit kommunikativ verfügbar und bearbeitbar macht.

14. Organisatorische Umsetzung

Die für die sprachpädagogische Bildungsarbeit notwendigen *Ressourcen und Bedingungen* werden in curricularen Grundlagen transparent ausgewiesen. Im Weiteren legen die jeweiligen Kitas individuell fest, ob, wie und inwieweit additive Maßnahmen zusätzlich zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung zum Einsatz kommen und wie diese in den Tagesablauf integriert werden.

15. Bildungssprache

Auch wenn das Thema „Bildungssprache“ im Elementarbereich i. d. R. selten ein explizites Arbeitsfeld darstellt, so wird ihr in der sprachlichen Bildungsarbeit Rechnung getragen. Hierzu aktivieren und greifen die pädagogischen Fachkräfte die schon frühe Fähigkeit der Kinder auf, *sprachliche Register* unterscheiden und ggf. auch reproduzieren zu können (z. B. vergleichen sie das kind-

liche Sprechen in Rollenspielsituationen oder im Selbstgespräch). Auch der Umgang mit Büchern und anderen im Alltag zugänglichen Elementen der Schriftkultur ist dabei hilfreich.

16. Bildungsbereiche

Was in der Schule der Fachunterricht ist, sind in der Kita die Bildungsbereiche. Diese werden systematisch hinsichtlich ihrer sprachbildenden Möglichkeiten ausgelotet und genutzt, insbesondere für den Auf- und Ausbau des Wortschatzes sowie für den Aufbau von Allgemeinwissen.

Die Abschnitte 17 und 18 entfallen.

19. Bewertung und Beurteilung

Die pädagogischen Fachkräfte dokumentieren die sprachliche Entwicklung für den weiteren Bildungsverlauf des Kindes. Die *Dokumentation* ziehen sie als Grundlage für Elterngespräche und die Planung der Aktivitäten in der Kita heran.

20. Begleitung im Übergang

Im Idealfall tauschen sich Kita und Grundschule im *Übergang* über die Sprachentwicklung der Kinder aus. Sollte das nicht möglich sein, kann in der Kita entschieden werden, welche Informationen dazu an die Grundschule weitergegeben werden. Dazu sollte die Leitung der jeweiligen Kita eine Verständigung mit den Eltern herstellen.

21. Elternpartizipation

Die Elternpartizipation bildet eine stabile Säule des Sprachbildungskonzepts einer Einrichtung. Im Zentrum stehen der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und die Beratung gerade derjenigen neu zugewanderten Eltern, die sich im deutschen Bildungswesen kaum auskennen. Die Kitas greifen dabei auch auf den Einsatz von Dolmetscherinnen und Dolmetschern zurück, sofern dies möglich ist.



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Literatur

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes, and Control*. Bd. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse. London, New York: Routledge.

BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). (2020). *Übergänge gestalten. Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Kitas und Schulen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. DOI: 10.3278/6004792w.

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

Ehmke, T.; Hammer, S.; Köker, A.; Ohm U. & Koch-Priewe B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster, New York: Waxmann.

Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, S. 36–51.

Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3. Aufl.). London: Hodder Education.

Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [29.07.2020].

Kultusministerkonferenz (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachliche-Kompetenzen.pdf [29.07.2020].

Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung u. Sport.

Roth, H.-J. (2015). Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In I. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. Reich & W. Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Bildung in Umbruchgesellschaften 12. (S. 37–60). Münster, New York: Waxmann.

Schneider, W.; Baumert, J.; Becker-Mrotzek, M.; Hasselhorn, M.; Kammermeyer, G.; Rauschenbach, T.; Roßbach, H.-G.; Roth, H.-J.; Rothweiler, M. & Stanat, P. (2013). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung)*. Verfügbar unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf> [19.08.2021].

Anhang

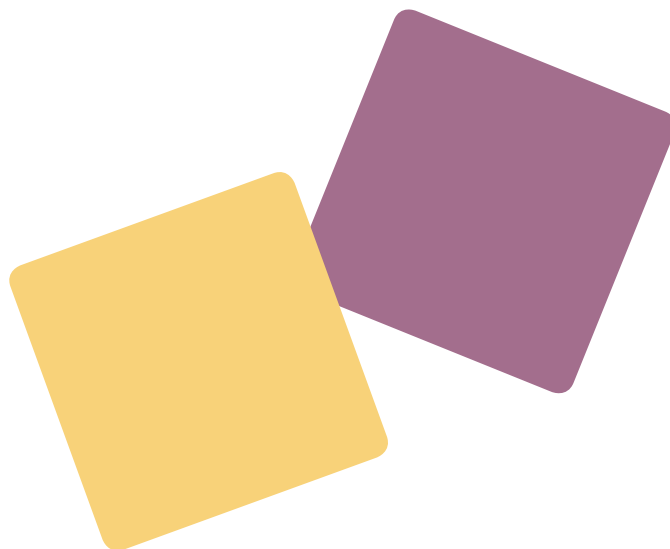
Das laut einer Abfrage der Fachgruppe am häufigsten in den Ländern eingesetzte Instrument zur Erhebung der Deutschkenntnisse von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ist die *Profilanalyse* nach Grießhaber (2017). Die *Profilanalyse* ermöglicht es, Lernende anhand der Wortstellung, die sie in einem Text verwenden, einer bestimmten Spracherwerbsstufe zuzuordnen. Sie basiert auf Erkenntnissen aus der Zweitspracherwerbsforschung.

Die folgende Zusammenstellung ist der Versuch, die Erwerbsstufen der *Profilanalyse* den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) – hier der Globalskala – zuzuordnen. Der Grund dafür ist die Notwendigkeit, mit dem GER im Kontext der sprachlichen Bildung neu Zugewanderte umzugehen, da inzwischen viele Konzepte, Maßnahmen und Prüfungsformen auf diesen bezogen sind, gleichzeitig aber eine Sprachdiagnostik zu verwenden, die von den Erkenntnis-

sen der Zweitspracherwerbsforschung her konzipiert ist. Genau genommen handelt es sich um ganz verschiedene Dinge – die berühmten Äpfel und Birnen könnte man hier heranziehen. Die hier vorgelegte Gegenüberstellung bietet also keinesfalls eine normative Grundlage für die Sprachstandsdiagnostik, sondern ist als Anregung zu betrachten, die beiden Zugänge zusammenzubringen.

Für die Gegenüberstellung wurden die Arbeiten von Grießhaber zur *Profilanalyse* und vergleichbare Instrumente (*HAVAS*) sowie Grundlagenarbeiten zum Zweitspracherwerb herangezogen (s. Literatur S. 32). Auf der linken Seite befinden sich die jeweiligen Niveaustufen des GER, auf der rechten die ihnen zugeordneten Elemente der *Profilanalyse*.

<https://www.biss-sprachbildung.de/btools/profilanalyse-nach-griesshaber-vereinfachter-profilbogen-nach-griesshaber/>



Rudimentäre Sprachverwendung

GER

Kann einzelne alltägliche Ausdrücke verstehen und verwenden. Kann den eigenen Namen nennen und andere nach ihrem Namen und anderen Dingen fragen – z. B. wo sie wohnen, wo sie hin wollen – und kann auf Fragen dieser Art einfachste Antworten geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Profilanalyse

- Verwendung einzelner, nicht satzförmig verbundener und nicht bzw. wenig flektierter Wörter
- Verwendung von Nomen und erste Verwendung von nicht flektierten Verben
- keine erkennbare syntaktische Ordnung

Elementare Sprachverwendung – Stufe A1

GER

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Profilanalyse

- Basisvarietät mit begrenzter Menge von Wörtern aus den Hauptklassen der inhaltstragenden Wörter: Nomen, Verben und Adjektive
- kleine Anzahl funktionaler Flexionsmorpheme, wenige Präpositionen, Pronomina, Artikel
- am Verb orientierter Aufbau der Äußerung mit Verb im Infinitiv
- Übergangsphänomene
- syntaktische Prinzipien der Basisvarietät

Elementare Sprachverwendung – Stufe A2

GER

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

Profilanalyse

- Residuen der Basisvarietät und Übergangsformen bei Herausbildung der „kanonischen Ordnung“
- Verbzweitstellung (V2): Subjekt – Verb [- Objekt] (*Grießhaber Stufe 1*)
- Verb an dritter Position (V3): Voranstellung ohne Inversion (*HAVAS: „vermiedene Inversion“*)
- erste Anzeichen der Satzklammer z. B. durch Aufspaltung des Prädikats in Modalverb und Infinitiv (SEP) (*Grießhaber Stufe 2*)
- (auch unvollständige) Satzreihen mit einfachen und geläufigen (nebenordnenden) Konjunktionen sowie selten erste Satzgefüge mit *weil* in Verbendstellung (VEnd)

Selbstständige Sprachverwendung – Stufe B1

GER

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

Profilanalyse

weitgehende Herrschaft der „kanonischen Ordnung“ (bei einzelnen Übergangsformen)

(a) in Hauptsätzen:

- Zweitstellung des finiten Verbs (V2): Subjekt – Verb [– Objekt] (*Grießhaber Stufe 1*)
- Aufspaltung zusammengesetzter Verben (SEP) und Bildung einer Satzklammer (*Grießhaber Stufe 2*)
- Inversion von Subjekt und Verb (INV) (*Grießhaber Stufe 3*)

(b) in abhängigen Nebensätzen:

- sichere Endstellung des Verbs im Nebensatz (VEnd) (*Grießhaber Stufe 4*)
- Satzverbindungen mit Relativanschlüssen

Selbstständige Sprachverwendung – Stufe B2

GER

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Profilanalyse

Komplexierung und Differenzierung:

- eingeschobene Nebensätze (*Grießhaber Stufe 5*)
- seltenere unterordnende Konjunktionen (*obwohl, dass, damit, ...*) wie nebenordnende Konjunktionen (*aber, trotzdem, ...*)
- Passiv
- „Volkskonjunktiv“ mit *würde*, ggf. Konjunktiv II (Irrealis)

Kompetente Sprachverwendung – Stufe C1

GER

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

Profilanalyse

- Verdichtung: Partizipialattribut statt Relativsatz (*Grießhaber Stufe 6*)
- Konjunktiv II komplett ausgebildet

Kompetente Sprachverwendung – Stufe C2

GER

Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Profilanalyse

- hochgradige Verdichtung in Nominal- und Verbalphrase
- Konjunktiv I

Literatur

Ahrenholz, B. (2008). *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Beiträge aus dem 2. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. Freiburg: Fillibach.

Ahrenholz, B. & Grommes, P. (2014). *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110318593>.

Clahsen, H.; Meisel, J. & Pienemann, J. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Clahsen, H. & Felser, C. (2006). How native-like is non-native language processing? In: *Trends in Cognitive Sciences*. Vol. 10, S. 564-570. Elsevier. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.10.002>.

Clahsen, H.; Meisel, J. & Pienemann, M. (1982). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr.

Czinger, C. (2014). *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache*. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration 6. Berlin: De Gruyter.

Diehl, E.; Christen, H.; Leuenberger, S.; Pelvat, I. & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Grießhaber, W. (2017). Die Profilanalyse als Diagnoseinstrument. In Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Sprachliche Bildung 1. (S. 221-234). Münster u. a.: Waxmann.

Jeuk, S. (2011). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. 2. Aufl. Freiburg: Fillibach.

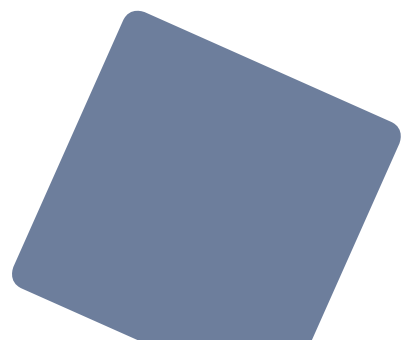
Klein, W. & Dimroth, C. (2003). Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. In U. Maas & U. Mehlem (Hrsg.). *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS 21, S. 127-161. Osnabrück: IMIS.

Parodi, T. (1998). *Der Erwerb funktionaler Kategorien im Deutschen: eine Untersuchung zum bilingualen Erstspracherwerb und zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Gunter Narr.

Pienemann, M. (1981). *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger (HAVAS-5)*. Hamburg.



Impressum

Herausgeber

Trägerkonsortium BiSS-Transfer
Mercator-Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache

Universität zu Köln, Triforum
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln

kontakt@biss-sprachbildung.de
0221 470-2013
biss-sprachbildung.de

Creative-Commons-Lizenz



CC BY ND 4.0 International Hans-Joachim Roth

Die Lizenzbedingungen sind nachzulesen unter:
<https://creativecommons.org/license>

Zitiervorschlag

Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.). (2021).
*Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachig-
keit – Gemeinsame Leitlinien für curriculare Grundlagen.
Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und
Jugendliche in Kitas und Schulen.* Köln: Mercator-Institut
für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
DOI: 10.3278/6004860w

Verantwortlich

Hans-Joachim Roth

Inhaltliche Erarbeitung

Verena Balyos, Uta Biermann, Mostapha Bouklouâ,
Grit Brandt, Ingrid Deserno-Grüttemeier, Nora von
Dewitz, Joanna Ermonies-Jargielo, Helen Fürniß, Marion
Gutzmann, Uta Hartwig, Eva-Maria Jakob, Christa
Kieferle, Birgit Kölle, Meng Li, Carmen Lutz, Christina

Neugebauer, Katrin Nowaczyk, Hans-Joachim Roth,
Sabine Rutten, Wiebke Saalman, Klaus Schmitt,
Bettina Schultz, Marika Schwaiger, Philipp Steinle, Tina
Teepe, Severine Ternes, Stephanie Teumer, Marie-Luise
Wieland-Neckenich

Redaktion

Monika Socha, Johanna Grießbach, Frauke König

Mitarbeit

Dorothee Schmitz

Gestaltung

wbv Media, Bielefeld/Sabine Ernat

Gesamtherstellung

wbv Publikation, ein Geschäftsbereich der wbv Media
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2021, wbv.de





wbv Publikation

Trägerkonsortium:

