



INHALTSVERZEICHNIS

Neues aus den Verbänden // Seite 3

Im Fokus // Seite 4

Interview // Seite 12

Evaluation // Seite 14

Neues aus den Verbänden // Seite 18

Konzepte aus der Praxis // Seite 26

Tool-Redaktion // Seite 30

Literatur // Seite 31

Termine 2016 und 2017 // Seite 32

Impressum // Seite 32

BiSS ist eine Initiative von:



LIEBE LESERIN, LIEBER LESER,

sprachliche Vielfalt gehört schon lange zum Alltag in Kitas und Schulen in Deutschland. Und dennoch ist und bleibt sie eine Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher. Das BiSS-Programm widmet sich seit diesem Jahr verstärkt diesem Thema – mit der Fachgruppe „Sprachliche Bildung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher“, die sich im September erstmals in Berlin getroffen hat, und mit der Jahrestagung 2016, deren thematischer Schwerpunkt Migration und Heterogenität in der pädagogischen Praxis ist. Außerdem erstellen wir derzeit Materialien zu diesem Themenbereich und werden Ihnen in regionalen Fortbildungen im Frühjahr 2017 geeignete Tools vorstellen.

Das neue BiSS-Journal hat den Schwerpunkt ebenfalls auf Mehrsprachigkeit gesetzt. Lesen Sie dazu den Basisartikel, der das Phänomen Mehrsprachigkeit fachlich erläutert, aber auch mit einigen Mythen aus diesem Bereich aufräumt (Seite 4). Der Bericht aus einem Kölner BiSS-Verbund, der sich schon seit vielen Jahren mit dem Prinzip des koordinierten zweisprachigen Lernens beschäftigt, zeigt, wie Kinder mit Zuwanderungsgeschichte Deutsch lernen können, während gleichzeitig ihre Herkunftssprache gefördert wird (Seite 27). Und welche unterschiedlichen Modelle zur Beschulung der sogenannten Seiteneinsteiger allein in den evaluierten BiSS-Verbänden umgesetzt werden, sehen wir in der Bestandsaufnahme des Evaluationsprojekts EVA-SEK (Seite 14) – auch hier ist eine große Vielfalt zu finden.

In diesem Sinne wünschen wir Ihnen eine abwechslungsreiche Lektüre.

IHR TEAM DES BISS-TRÄGERKONSORTIUMS

Neues aus den Verbänden

BILDUNG DURCH SPIEL UND SPASS – DER SPRACH-SPIELE-GEBURTSTAGSKALENDER AUS SACHSEN-ANHALT



BiSS ist nicht nur „Bildung durch Sprache und Schrift“, sondern kann auch „Bildung durch Spiel und Spaß“ sein. Das zeigt der BiSS-Geburtstagskalender aus Sachsen-Anhalt, der im Oktober 2016 an alle Grund- und Förderschulen sowie die am Projekt BiSS teilnehmenden weiterführenden Schulen in Sachsen-Anhalt übergeben wurde. Nach dem Motto „Die Quelle alles Guten liegt im Spiel“ von Friedrich Wilhelm August Fröbel findet man auf jedem Kalenderblatt ein Sprachspiel zum Nachmachen. Dafür wurden Spiele ausgewählt, die wenig Zeit erfordern und leicht in vielen Unterrichtssituationen eingesetzt werden können, wie beispielsweise Buchstaben- und Wörterbingo, Silbenrätsel oder das Spiel „Magisches Quadrat“. Die Spiele sind für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen drei bis sechs geeignet.



Die zu den Sprachspielen entstandenen Bilder wurden von dem halleischen Illustrator Danilo Pockrandt gezeichnet. Sie unterstützen das Verständnis des Spiels und laden zum Noch-mehr-Entdecken ein.

Ab dem 1. Januar 2017 werden die Kalenderblätter monatlich auf dem Bildungsserver von Sachsen-Anhalt eingestellt und inhaltlich begleitet. Dort gibt es dann Ideen zum Einsatz der Sprachspiele im Unterricht, Arbeitsblätter sowie Zusatzmaterialien zu den Sprachspielen und ausgewählte Schülerarbeiten – kostenfrei zum Download: www.bildung-lsa.de/biss



Im Fokus

SPRACHLICHE HETEROGENITÄT IN KITA UND SCHULE

Es ist keineswegs neu, dass Menschen nach Deutschland zuziehen; ebenso wie Menschen aus Deutschland wegziehen, sei es nun temporär oder langfristig. Der Umfang und die Ursachen von Migration variieren jedoch. Über einen längeren Zeitraum betrachtet, zeigt sich in Deutschland eine wechselnde Bewegung von steigenden und fallenden Zahlen der Zuwanderung. Die öffentliche Debatte wird aktuell durch die gestiegene Zahl geflüchteter Menschen in den letzten Jahren, besonders seit 2015, bestimmt.

Durch Migration steigt die ohnehin vorhandene sprachliche Heterogenität in Kita und Schule weiter an: Kinder und Jugendliche sprechen und lernen neben dem Deutschen viele verschiedene Sprachen. Dies betrifft nicht ausschließlich diejenigen, die aktuell nach Deutschland zuziehen, sondern auch diejenigen, die in ihrem Umfeld eine andere Sprache als Deutsch erwerben – oder auch mehrere. Die Kenntnisse einer einzelnen Sprache können dabei – im Deutschen sowie in allen anderen Sprachen – bei jedem Kind oder Jugendlichen unterschiedlich sein. Auch unter Kindern, die ausschließlich Deutsch sprechen, ist die Varianz in den sprachlichen Kompetenzen erheblich.

Für pädagogische Fach- und Lehrkräfte ist sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit in ihrer täglichen Arbeit in hohem Maße relevant: Im Rahmen der Sprach- und Leseförderung haben sie die Aufgabe, die Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen zu erfassen und ihre sprachlichen Fähigkeiten zu fördern. Im Folgenden wird dargestellt, was unter Mehrsprachigkeit zu verstehen ist und welche Erwerbstypen für eine zweite Sprache unterschieden werden. Einer Diskussion von Mythen zur Mehrsprachigkeit folgt eine Beschreibung von Chancen und Herausforderungen bei der Sprachstandserfassung und Sprachförderung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher. Außerdem gibt der Artikel Anregungen für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Kita und im Schulbereich.

DAS PHÄNOMEN „MEHRSPRACHIGKEIT“

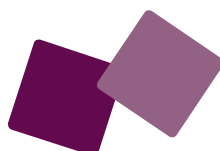
Auch wenn ein Kind einsprachig deutsch aufwächst, wird es wahrscheinlich im Laufe seines Lebens weitere Sprachen lernen; sei es in der Schule als Fremdsprache oder weil es

in einer nicht deutschsprachigen Umgebung lebt oder in eine solche umzieht. Dabei sind verschiedene Erwerbstypen einer weiteren Sprache zu unterscheiden. Wenn Kinder zwei oder mehrere Sprachen von Geburt an bzw. bis zum Alter von zwei Jahren gleichzeitig erwerben, wird dies als *simultaner Bilingualismus* oder *zweisprachiger (doppelter) Erstspracherwerb* bezeichnet. Der Ablauf des Spracherwerbs entspricht in diesem Fall dem von einsprachig aufwachsenden Kindern, auch wenn sich vorübergehende Verzögerungen oder Sprachmischungen ergeben. Insgesamt sind jedoch keine Schwierigkeiten im Spracherwerb zu erwarten, sondern stattdessen ein höheres Sprachbewusstsein und metasprachliche Fähigkeiten.

Setzt der Erwerbsbeginn einer Sprache ab einem Alter zwischen zwei und vier Jahren ein, wird i. d. R. von *frühem Zweitspracherwerb* gesprochen. Die Voraussetzungen für den Erwerb von Sprache(n) verändern sich durch die kognitive und neuronale Entwicklung der Kinder bis zu diesem Alter.

Der Begriff *Zweitspracherwerb* wird auch bei älteren Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen verwendet, wenn vom Erwerb einer weiteren Sprache die Rede ist – auch wenn die- oder derjenige bereits mehr als eine Sprache spricht. Es handelt sich also nicht notwendigerweise um die zweite Sprache, sondern vielmehr einfach nicht um die erste(n). Von *Deutsch als Zweitsprache* wird dann gesprochen, wenn es um den sukzessiven Erwerb des Deutschen bei Lernenden geht, die in einem deutschsprachigen Land leben. Im Gegensatz dazu wird der Begriff *Deutsch als Fremdsprache* meist für Lernende genutzt, die außerhalb eines deutschsprachigen Landes Deutsch lernen, also z. B. für Schülerinnen und Schüler in Frankreich, die Deutsch in der Schule lernen. In letzter Zeit wird der Begriff jedoch auch gelegentlich auf neu zugewanderte Jugendliche angewandt, um sie von denjenigen Schülerinnen und Schülern abzugrenzen, die mehrsprachig (oder nicht deutschsprachig) in Deutschland aufwachsen. Der Gebrauch dieser Begriffe ist uneinheitlich.

Zu unterscheiden sind neben dem Lebensalter zu Beginn eines Kontakts mit einer Sprache (Kontakalter) auch das (vorläufige) Ergebnis, das in dieser Sprache erzielt wird,



sowie der Erwerbsverlauf: Mit zunehmendem Alter verändern sich die Mechanismen, die zum Erwerb einer Sprache genutzt werden. Konkrete Altersgrenzen, nach denen bestimmte Mechanismen zum Spracherwerb nicht mehr genutzt werden können, sind jedoch in der Forschung umstritten: Es wird teilweise ein Alter von vier Jahren, von sechs Jahren oder auch die Pubertät als Grenze gezogen. Andere Autorinnen und Autoren weisen dagegen darauf hin, dass auch bei Menschen, die eine Sprache erst im Erwachsenenalter lernen, eine sehr hohe Sprachkompetenz möglich ist, jedoch seltener erreicht wird. Dabei kann es sein, dass sich die erreichte Sprachbeherrschung in verschiedenen sprachlichen Bereichen unterscheidet: Besonders Aussprache und phonologische Eigenheiten sind jedoch von altersbedingten Unterschieden im Erwerbsbeginn einer Sprache stärker betroffen als beispielsweise das Lexikon. Mit zunehmendem Alter wird strategischer und sprachbewusster gelernt. Explizite Sprachlernstrategien, bei denen sprachliche Formen analysiert oder kontrastiert werden, gewinnen gegenüber impliziten Mechanismen daher an Bedeutung. Auch der Transfer von einer Sprache in eine andere spielt bei älteren Lernenden eine wichtigere Rolle, wobei er sich sowohl positiv als auch negativ – dann häufig als Interferenz bezeichnet – auswirken kann und auf verschiedenen Ebenen zu beobachten ist, beispielsweise wenn die Satzmelodie einer Sprache auf eine andere übertragen wird, aber auch, wenn jemand ein Wort aus einer neuen Sprache versteht, weil es dem in einer bekannten Sprache ähnelt.

Im Folgenden werden einige Vorstellungen, die sich zum mehrsprachigen Aufwachsen herausgebildet haben, aber von der Forschung mittlerweile widerlegt werden konnten, erläutert und in diesem Zusammenhang missverständliche Begriffe geklärt.

MEHRSPRACHIGES AUFWACHSEN ALS NORMALITÄT

Im internationalen Vergleich ist das Aufwachsen mit mehr als einer Sprache keine Ausnahme. Vielmehr ist es normal, verschiedene Sprachen zu nutzen. Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit bestehen einige Mythen, beispielsweise dass Kinder durch mehrsprachiges Aufwachsen überfordert seien. Dies ist nicht der Fall. In der Sprachwissenschaft ist unumstritten, dass Kinder und Jugendliche beim mehrsprachigen Aufwachsen eine hohe Sprachkompetenz in verschiedenen Sprachen erreichen können. Entscheidend beim kindlichen Spracherwerb ist nicht die Anzahl an Sprachen, die sie lernen, sondern vielmehr der sogenannte Input, d. h. die Sprache, die sie hören, und die sprachliche Interaktion.

Dabei geht es zum einen um eine ausreichende Quantität von Sprache, zum anderen aber auch um die Qualität des Inputs, z. B. um eine ausreichende Menge an verschiedenen Wörtern, Formen oder sprachlichen Strukturen. Um ein solches Sprachangebot bereitzustellen zu können, sollten Eltern eine Sprache verwenden, in der sie über eine sehr hohe Sprachkompetenz verfügen, also in der Regel die eigene Muttersprache. Zu Hause ausschließlich Deutsch zu sprechen, ist Eltern mit anderen Erstsprachen nicht zu empfehlen, besonders wenn sie im Deutschen (noch) keine hohe Sprachkompetenz aufweisen. Abgesehen davon, dass die Kinder in diesem Fall die Muttersprache ihrer Eltern nicht lernen, kann auch die Funktion als Sprachvorbild im Deutschen eingeschränkt sein.

Die angeborene Fähigkeit von Kindern, mehrere Sprachen gleichzeitig zu erwerben, entkräftet einen weiteren Mythos rund um die Mehrsprachigkeit: So ist es keinesfalls notwendig, erst eine Sprache „fertig“ zu lernen, bevor eine andere Sprache gelernt werden kann. Spracherwerb insgesamt ist vielmehr als lebenslanger Prozess zu betrachten. Insbesondere der Wortschatz kann über die gesamte Lebensspanne erweitert werden. Bei mehrsprachigen Kindern, die Sprachförderbedarf haben, wird teilweise der irreführende Begriff der doppelten Halbsprachigkeit genutzt, der u. a. von Cummins bezogen auf schriftsprachliche Kompetenzen verwendet wurde und Verbreitung fand. In aktuelleren Arbeiten lehnt jedoch auch Cummins selbst den Gebrauch dieses Begriffs ab. Er könnte so missverstanden werden, dass die Kinder zwei Sprachen nur „halb“ sprechen und mehrsprachiges Aufwachsen die Ursache für sprachliche Schwierigkeiten ist. Das ist jedoch nicht der Fall, denn aus Mehrsprachigkeit entstehen keine sprachlichen Defizite. Wenn sich sprachliche Schwierigkeiten zeigen, sind die Ursachen vielmehr bei den verschiedenen Faktoren des Spracherwerbs zu suchen, z. B. wenn das Sprachangebot nicht ausreicht. Hinzu kommt, dass es meist nicht um die Sprachfähigkeit der Kinder insgesamt geht, sondern um ei-

In der Sprachwissenschaft ist unumstritten, dass Kinder und Jugendliche beim mehrsprachigen Aufwachsen eine hohe Sprachkompetenz in verschiedenen Sprachen erreichen können.





In den letzten Jahren gab es verstärkt Bemühungen, die Mehrsprachigkeit von Kindern angemessen in die Diagnostik des Sprachstandes einzubinden.

nen bestimmten Ausschnitt, in der Regel den schrift- und bildungssprachlichen Sprachgebrauch der Schule. Schwierigkeiten sollten hier differenziert werden, um gezielt zu fördern. Ursache sprachlicher Defizite ist nicht die Anzahl der Sprachen. Vielmehr müssen die Gründe in den Bedingungen ihres Erwerbs gesucht werden – sei er nun ein- oder mehrsprachig.

In den aktuellen Diskursen stolpert man in verschiedenen Dokumenten oder Berichten zudem gelegentlich über sogenannte *Nullsprachler*. Gemeint sind damit i.d.R. Kinder oder Jugendliche, die noch über keine Kenntnisse im Deutschen verfügen. Auch wenn der Begriff nur auf das Deutsche bezogen wird, ist er unangebracht, da er grundsätzliche Sprachkenntnisse verneint. Denn keine, also null Sprachen, sprechen die Kinder oder Jugendlichen natürlich nicht. Alle Kinder haben eine oder mehrere „Muttersprache(n)“ und darüber hinaus eventuell auch Kenntnisse in weiteren Sprachen. Die Nutzung von Begriffen wie *Nullsprachler*, *Nicht-Sprachler* oder *Nicht-Sprecher* entwerten die vorhandenen Kenntnisse der Kinder oder Jugendlichen und fokussieren ausschließlich auf die nicht vorhandenen Deutschkenntnisse. Anstelle einer solchen Defizitorientierung sollten die vorhandenen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen fokussiert werden.

SPRACHLICHE VIELFALT UND DIAGNOSTIK

Personen, die mehrsprachige Kinder und Jugendliche angepasst an deren Ausgangslage sprachlich fördern wollen, stehen vor der Frage, wie sie den sprachlichen Kompetenz-

stand erfassen können. Grundsätzlich lassen sich bei jüngeren mehrsprachigen Kindern im Kita-Alter mindestens drei sprachliche Ausgangslagen unterscheiden. So können sie ein unauffälliges sprachliches Entwicklungsniveau in der deutschen Sprache zeigen. Sie können jedoch auch im Vergleich zu einer Gruppe gleichaltriger Kinder, die einsprachig Deutsch aufwachsen, aufgrund der geringeren Kontaktdauer zum Deutschen geringere sprachliche Kompetenzen in dieser Sprache haben. Ein drittes Szenario ist, dass ein mehrsprachig aufwachsendes Kind an einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) leidet, die sich immer sowohl auf die Herkunftssprache, als auch auf die (deutsche) Umgebungssprache des Kindes bezieht. Welche diagnostischen Verfahren sind nun geeignet bzw. stehen überhaupt zur Verfügung, um die skizzierten Ausgangslagen mehrsprachiger Kinder zu erfassen?

Im Idealfall sollten für die Diagnostik des Sprachstandes in der deutschen Sprache Verfahren verwendet werden, die zum einen Altersnormen, d.h. Vergleichswerte, für die Gesamtpopulation der Kinder und Jugendlichen in Deutschland enthalten und zum anderen Normen in Abhängigkeit von der Kontaktdauer mit der deutschen Sprache. D.h., dass die Mehrsprachigkeit unbedingt berücksichtigt werden sollte, da ein Kind, das mehrsprachig aufwächst, in der Regel weniger Kontakt zur deutschen Sprache hat, und seine Sprachkompetenz nicht an der Norm von einsprachig Deutsch aufwachsenden Kindern gemessen werden kann. Bei älteren Kindern bzw. Jugendlichen oder Heranwachsenden, die wenig Deutsch sprechen, stellt sich in der Praxis in der Regel nicht mehr die Frage nach der Abklärung einer SSES, unter Umständen aber die nach möglichen Leserechtschreib-Schwierigkeiten in der Herkunftssprache.

Bislang existieren wenige Verfahren, die überhaupt explizit auf das Thema Mehrsprachigkeit eingehen. Im folgenden Absatz werden einige dieser Verfahren vorgestellt.

IN MEHREREN SPRACHEN DURCHFÜHRBARE VERFAHREN

In den letzten Jahren gab es verstärkt Bemühungen, die Mehrsprachigkeit von Kindern angemessen in die Diagnostik des Sprachstandes einzubinden. Dabei wurden beispielsweise Verfahren entwickelt, die neben dem Sprachstand in der deutschen Sprache auch den Sprachstand von Kindern in ihrer Herkunftssprache erfassen.

Ohne Frage ist es von zentraler Wichtigkeit, die Herkunftssprache eines Kindes angemessen zu würdigen und die Mehrsprachigkeit als Ressource und nicht als Hindernis anzusehen. Insgesamt ist jedoch bislang nicht geklärt, wie

Informationen über die Kompetenzen in der Herkunftssprache eines Kindes zielführend für die Förderung der Bildungssprache Deutsch genutzt werden können. Letzteres bleibt jedoch solange die zentrale Frage, wie beispielsweise kein mehrsprachiger Unterricht angeboten wird und die Umgebungssprache, in der ein Kind oder ein Jugendlicher sich zurechtfinden muss, Deutsch ist.

Zwei Beispiele für Verfahren, die in verschiedenen Herkunftssprachen durchgeführt werden können, sind *HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger)* und *Tulpenbeet*. *HAVAS 5* ist für fünf- bis sechsjährige Kinder konzipiert, *Tulpenbeet* für Kinder der vierten bis sechsten Klasse. Beide Verfahren verlangen jedoch für Auswertung und Interpretation erhebliche sprachwissenschaftliche Kenntnisse und sehr gute Sprachkompetenzen in der Sprache, in der das Verfahren durchgeführt wird. Eine Normierung liegt nicht vor, d. h. es kann kein Vergleich zu den Ergebnissen anderer Kinder gleichen Sprachhintergrundes oder allein deutschsprachig aufwachsender Kinder angestellt werden, was die Beurteilung erschwert, ob es sich um eine altersgemäße Entwicklung handelt.

Bei *HAVAS 5* erzählen Kinder eine Geschichte zu sechs Bildern. Die sprachlichen Äußerungen der Kinder werden anhand folgender Indikatoren ausgewertet: (1) *Erzählfähigkeit*, (2) *Bewältigung der Gesprächssituation*, (3) *verbaler Wortschatz*, (4) *einfache* und (5) *komplexe Syntax*. Durchgeführt wird *HAVAS 5* in dem Jahr vor der Einschulung. Folgende nichtdeutsche Herkunftssprachen können neben der deutschen Sprache zur Diagnostik der sprachlichen Kompetenz herangezogen werden: Türkisch, Polnisch, Russisch, Portugiesisch, Spanisch, Italienisch. Mit Hilfe des Verfahrens können Aussagen über den Sprachstand eines Kindes in seiner Muttersprache und im Deutschen getroffen werden, allerdings ohne Angabe von Normwerten, d. h., es wird keine Grenze festgelegt, ab wann ein Kind sprachförderbedürftig ist. Das Verfahren zeigt lediglich auf, welche Kompetenzen vorhanden sind, und gibt Hinweise auf Bereiche, in denen ein Kind gefördert werden kann. Weitere Informationen zum Verfahren sind in der Tool-Datenbank im internen Bereich der BiSS-Webseite zu finden.

Beim *Tulpenbeet* handelt es sich um eine Schreibaufgabe zu einer Bilderfolge, die anschließend anhand von vier Analysekatégorien (*Textbewältigung*, *Wortschatz*, *Bildungssprachliche Elemente* und *Satzverbindungen*) ausgewertet werden kann. Sie dient dazu, den Stand der schriftsprachlichen Kompetenz von ein- und mehrsprachigen Kindern zu erfassen. Aus den Ergebnissen von *Tulpenbeet* ergibt sich ein Sprachprofil, das Auskunft über die Stärken und Schwä-

chen eines Kindes gibt. Dieses Profil soll dazu dienen, individuell auf den Sprachstand abgestimmte Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung zu veranlassen. Auswertungsbögen liegen in deutscher, türkischer und russischer Sprache vor. Das Tool *Tulpenbeet* wurde bislang zwar noch nicht veröffentlicht, liegt jedoch in deutscher Sprache in einer vorläufigen Version für pädagogisch Interessierte vor (vgl. dazu auch die Beschreibung im internen Bereich der BiSS-Tool-Datenbank).

VERFAHREN, DIE DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE EINBEZIEHEN

Verfahren, die sich explizit darauf beziehen, den Sprachstand in der deutschen Sprache bei Kindern oder Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache zu erfassen, sind für den Elementarbereich *LiSe-DaZ* (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache) und die Beobachtungsbögen *Sismik* (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) und *BaSik* (Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen) sowie für den Primar- und Sekundarbereich die *Niveaubeschreibungen DaZ* (Sächsisches Bildungsinstitut). Diese sind ebenfalls in der Tool-Datenbank zu finden.

Der Beobachtungsbogen *Sismik* wurde für Kinder mit Migrationshintergrund ab dreieinhalb Jahren bis Schuleintritt konzipiert und an 2011 Kindern normiert (aus zwölf Bundesländern, 326 Kitas, 84 Nationalitäten und 56 Sprachgruppen). Mit ihm kann beobachtet werden, wie die Kinder die deutsche Sprache in verschiedenen Bereichen nutzen, es werden jedoch auch Informationen zum Sprachverhalten in der Herkunftssprache in die Beobachtung einbezogen. Der Bogen enthält die Bereiche (1) *Sprachverhalten in sprachrelevanten Situationen*, (2) *sprachliche Kompetenz im engeren Sinn (Deutsch)*, (3) *Familiensprache des Kindes* und (4) *Familie des Kindes*. Die Bereiche (3) und (4) berücksichtigen die Herkunftssprache des Kindes. Bereich (3) enthält beobachtbare Verhaltensweisen zum Sprachverhalten in der Familiensprache, beispielsweise ob ein Kind längere Passagen seiner Familiensprache spricht. Teil (4) bezieht die Lebenssituation der Familie, deren Sprachpraxis und die Beziehung zur Einrichtung mit ein. *Sismik* ist schwerpunktmäßig auf die Sprachentwicklung in der deutschen Sprache gerichtet, die Sprachentwicklung in der Erstsprache wird durch Elternbefragung erhoben.

Im Verfahren sind Prozentnormen angegeben, die zeigen, wo das Kind bezüglich seiner Sprachentwicklung im Vergleich zu anderen Kindern gleichen Alters mit Migrationshintergrund steht. Der Fokus liegt jedoch auf der qualita-

tiven Auswertung, die über Fallbeispiele erleichtert werden soll und so Hinweise zur Gestaltung des pädagogischen Angebots in Sprachbereichen geben soll, die bei der Beobachtung auffallen. Die Anzahl der Monate, die das mehrsprachige Kind bereits Kontakt zur deutschen Sprache hatte, wird bei der Einschätzung nicht berücksichtigt.

Ein weiterer Beobachtungsbogen im Elementarbereich, der Mehrsprachigkeit einbezieht, ist *BaSiK*. *BaSiK* enthält zwei Versionen von Beobachtungsbögen jeweils für ein- und mehrsprachige Kinder unter drei Jahren und ab drei Jahren. Mit Hilfe der Beobachtungsbögen können sprachliche Fähigkeiten erfasst und beurteilt werden. Außerdem können auf Grundlage der Beobachtungsergebnisse Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung abgeleitet werden. Neben dem Alter des Kindes wird auch die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache berücksichtigt. Mit Hilfe der Auswertung kann beurteilt werden, ob die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes der Norm entsprechen oder von der Norm abweichen, wobei die Normierung an einer Stichprobe von insgesamt 957 ein- und mehrsprachigen Kindern im Alter von ein bis sechs Jahren und elf Monaten erfolgte. Bei der Ü3-Version wurde neben Jahresstufen zudem das Alter bei Erstkontakt mit der deutschen Sprache berücksichtigt, um die Ergebnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache einschätzen zu können.

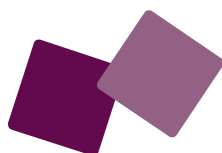
LiSe-DaZ ist als Test auf Gütekriterien überprüft worden und erfasst bei Kindern zwischen drei und sieben Jahren sprachliche Fähigkeiten zur Sprachproduktion und zum Sprachverständnis in grammatischen Kernbereichen des Deutschen (z. B. das Verständnis von W-Fragen oder die Kenntnis verschiedener Wortklassen). Mit dem Verfahren kann festgestellt werden, in welchen Bereichen bei Kindern Förderbedarfe vorliegen. Außerdem lässt sich durch die Normen für Kinder mit DaZ feststellen, ob sich ein mehrsprachiges Kind sprachlich unauffällig entwickelt oder ob eine SSES vorliegt. Der Test wurde an 609 Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Alter von drei Jahren bis sieben Jahren und elf Monaten normiert, die mit frühestens 24 Monaten und spätestens 47 Monaten den ersten systematischen Kontakt zur deutschen Sprache hatten. Differenziert wurde in den Normen u. a. nach der Dauer der Kontaktmonate mit der deutschen Sprache.

Die *Niveaubeschreibungen DaZ* für den Primarbereich und den Sekundarbereich sind ein informelles Beobachtungsinstrument. Im Primarbereich kann damit die Deutschkompetenz von Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Grundschulklasse mit Deutsch als Zweitsprache in verschiedenen sprachlichen Teilbereichen (*Weite der*

sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben und Grammatik) eingeschätzt werden. Im Sekundarbereich erfolgt die Einschätzung für Schülerinnen und Schüler der fünften bis zehnten Klasse mit Deutsch als Zweitsprache ebenfalls zu verschiedenen sprachlichen Teilbereichen (*Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben, Grammatik – mündlich und schriftlich sowie Persönlichkeitsmerkmale*). Die zu einem Teilbereich gehörenden Sprachaneignungsprozesse werden wiederum in vier qualitativ unterschiedliche Niveaustufen unterteilt, mit deren Hilfe man den Stand der Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler einschätzen kann. Dabei steht Niveaustufe I für einen Sprachstand, auf welchem sprachliche Anforderungen von den Schülerinnen und Schülern nur mit einfachen alltagssprachlichen Mitteln bearbeitet werden können. Die vierte und höchste Stufe hingegen steht für sprachliche Fähigkeiten, die zum Erbringen der von den Bildungsstandards erwarteten Leistungen erforderlich sind. Die Niveaustufe IV stellt das Zielniveau dar, das möglichst von allen Kindern erreicht werden sollte.

UMGANG MIT SPRACHLICHER HETEROGENITÄT IN KITAS UND SCHULEN

Die Frage, wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche in Kitas und Schulen bestmöglich gefördert werden können, ist bisher nicht eindeutig beantwortet. Es haben sich jedoch unterschiedliche didaktische oder pädagogische Konzepte in Kitas und Schulen etabliert, die Fach- und Lehrkräfte beim Umgang mit sprachlicher Vielfalt unterstützen. Hierfür ist die grundsätzliche Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit von Bedeutung: Lehr- und Fachkräfte sollten idealerweise über ein Basiswissen zu individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit verfügen, um eine sprachensible Haltung gegenüber mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen entwickeln zu können. Dazu zählt vor allem das Bewusstsein, dass das Beherrschen bzw. der Erwerb der Erst- und Familiensprachen der Kinder nicht in Konkurrenz zum Erwerb der Zweit- und Bildungssprache Deutsch steht, sondern dass sich die Sprachen ergänzen bzw. der Erwerb des Deutschen die vorhandenen Sprachkompetenzen erweitert. Um das zu ermöglichen, ist eine reflektierte und wertschätzende Haltung der Fach- oder Lehrkraft entscheidend, die die unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Kinder wahrnimmt und daran ansetzt. In einer positiven Lernatmosphäre werden alle Sprachen als Ressourcen wahrgenommen, statt sie als Lernmedium auszuklammern oder zu verbieten.



SPRACHLICHE HETEROGENITÄT IN DER KITA

Pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich kommen bei der Förderung mehrsprachiger Kinder entscheidende Aufgaben zu. Sie planen, gestalten und reflektieren Fördermaßnahmen, beraten Eltern zum Thema Mehrsprachigkeit und tragen zur Wertschätzung von Mehrsprachigkeit bei, indem sie beispielsweise die Erstsprachen der Kinder in der pädagogischen Praxis berücksichtigen und würdigen.

Im Rahmen der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder ist es zum einen notwendig, Kindern in der pädagogischen Praxis kontinuierlich eine gezielte, qualitativ hochwertige alltagsintegrierte sprachliche Bildung zukommen zu lassen. Zum anderen ist gerade für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache das Anbieten additiver Sprachfördermaßnahmen, also die geplante und gezielte Förderung sprachlicher Fähigkeiten in Kleingruppen, wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit.

Aufgrund des späteren Erwerbsbeginns der deutschen Sprache hatten Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Vergleich zu einsprachigen Kindern weniger Zeit, sich die sprachlichen Strukturen des Deutschen anzueignen. Sie benötigen daher eine Förderung, die an ihren sprachlichen Kompetenzen anknüpft. Die Umsetzung von gezielten Fördermaßnahmen stellt eine komplexe Aufgabe dar und erfordert eine detaillierte Planung und Nachbereitung. Aus diesem Grund bietet sich die Umsetzung dieser Maßnahmen in Kleingruppen an. In der Praxis haben sich hier Kurse für kleinere Gruppen von Kindern mit Sprachförderbedarf etabliert, wie z. B. die sogenannten Vorkurse in den drei BiSS-Verbänden in Bayern. Voraussetzung für eine Förderung ist zunächst die Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten mit einem Diagnoseinstrument (s. o.). Ausgehend von diesen Ergebnissen werden Förderziele bestimmt und Maßnahmen zur Förderung geplant. Hierfür ist es wichtig, dass der Wortschatz und die sprachlichen Strukturen, auf die die Förderung abzielt, auch im Input der Fachkräfte vorkommen und hier frequent und variationsreich präsentiert werden. Zur Umsetzung eignet sich z. B. der Einsatz von Sprachfördertechniken wie Erweiterungen oder korrektivem Feedback.

Neben der Förderung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen zählt auch die Kooperation mit den Eltern mehrsprachiger Kinder zum Arbeitsbereich pädagogischer Fachkräfte. Nicht zuletzt aufgrund politischer Vorstöße und öffentlicher Debatten stellen sich viele Eltern mehrsprachiger Kinder die Frage, ob sie zu Hause mit ihren Kindern ausschließlich Deutsch sprechen sollten, auch wenn sie eine andere Erst-

sprache haben. Dies ist jedoch gerade bei Eltern, die Deutsch spät als Zweitsprache erworben haben, nicht zu empfehlen. Viele Eltern verfügen über wenig Sprachpraxis im Deutschen und sind daher oft nicht in der Lage, ihren Kindern in dieser Sprache einen möglichst reichhaltigen und variationsreichen sprachlichen Input zu präsentieren, den die Kinder für ihren Spracherwerb benötigen. Um ihren Kindern Sprachkompetenzen in einer authentischen sprachlichen Umgebung zu vermitteln, sollten Eltern daher in der Sprache sprechen, in der sie sich selbst am sichersten fühlen. Mit einer positiven Einstellung zur deutschen Sprache können sie als wichtige Vorbilder die Relevanz des Deutschenerwerbs verdeutlichen, der in der Kita intensiv unterstützt wird.

Um die Mehrsprachigkeit wertzuschätzen und zu würdigen, werden in Kindertagesstätten die Erstsprachen der Kinder häufig aktiv in die pädagogische Praxis einbezogen. Ein Beispiel für den Einbezug verschiedener Herkunftssprachen im Kita-Alltag ist das Vorlesen von Kinderbüchern in verschiedenen Sprachen. Dies wurde im Rahmen der Veranstaltung „Markt der Sprachmöglichkeiten“ im Hamburger BiSS-Verband (*Wilhelmsburg mit BiSS*) demonstriert. Hier werden Mütter mit einer bestimmten Herkunftssprache gebeten, ein mehrsprachig vorliegendes Kinderbuch in ihrer Herkunftssprache vorzulesen, eine deutschsprachige Erzieherin liest im Wechsel mit ihr die gleichen Passagen auf Deutsch vor, und zwar vor einer Gruppe von Kindern mit deutscher Herkunftssprache und mit der Herkunftssprache der jeweils vorlesenden Mutter.

SPRACHLICHE HETEROGENITÄT IN DER SCHULE

Auch im Rahmen der schulischen Bildung stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler begegnen sollen. In der Praxis werden eine Reihe unterschiedlicher Methoden mit jeweils unterschied-

Lehr- und Fachkräfte sollten idealerweise über ein Basiswissen zu individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit verfügen, um eine sprachensible Haltung gegenüber mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen entwickeln zu können.





Beim sprachsensiblen Fachunterricht geht es darum, sprachliche Anforderungen auch bei fachlichen Inhalten zu berücksichtigen.

lichen Zielen angewendet. Die meisten dieser Ansätze verfügen über eine theoretische Fundierung, wurden jedoch bislang nicht empirisch evaluiert. Die hier nur beispielhaft genannten Ansätze sollen Lehr- und Fachkräften Impulse zum Umgang mit der sprachlichen Heterogenität in ihren Schulen geben.

Grundsätzlich macht es einen Unterschied, ob Mehrsprachigkeit auf einer symbolischen Ebene anerkannt wird oder ob sie konkret in den Unterricht einbezogen werden soll. Bei der Anerkennung von Mehrsprachigkeit geht es in erster Linie um die Haltung der Lehrkräfte und darum, Sprachen nicht abzuwerten und ihren Gebrauch nicht zu verbieten. Eine wertschätzende Haltung der Lehrkräfte gegenüber den sprachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen – egal welcher Sprache oder sprachlichen Varietät – ist Voraussetzung für das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit im Unterricht. Dabei können wiederum unterschiedliche Ziele verfolgt werden: Metasprachliche Kompetenzen, also das Wissen um grammatische Kategorien und die Funktionsweise von Sprache, können gefördert werden. Sprachkontrastives Arbeiten kann genutzt werden, um sprachliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich zu machen und Beziehungen zwischen sprachlichen Formen und Funktionen zu klären.

Ein möglicher Ansatz beispielsweise zur Förderung der metasprachlichen Fähigkeiten – also das Sprechen und Nachdenken über Sprache(n) – ist die bewusste und explizite Auseinandersetzung mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen (im Sinne eines sprachbewussten bzw. -aufmerksamen Ansatzes) beziehungsweise mit der gesamten Sprachenvielfalt im Klassenraum. Dies soll eine positive, motivierende Wirkung auf die Selbstwahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen haben. Als Methode eignet sich das sprachbiografische Arbeiten, bei dem die Schülerinnen und Schüler sich ihre Sprachen und die jeweiligen Kompetenzen darin bewusst machen und z.B. ihre

sprachliche Entwicklung in Sprachenportfolios dokumentieren. Die Portfolioarbeit stellt gleichzeitig eine Sprachlernstrategie dar, die die bewusste Aneignung bzw. den Ausbau von Sprachen unterstützt. Geeignet für die Grundschule sind außerdem Sprachenporträts (auch Sprachsilhouetten): Die Kinder zeichnen einen Umriss ihres Körpers und „verorten“ ihre Sprachen darin, indem sie sie hineinzeichnen und die Zeichnung beschriften. Durch die Visualisierung kann eine erste Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachkompetenz in Gang gebracht werden. Gleichzeitig wird auch die sprachliche Heterogenität innerhalb der Gruppe sichtbar.

Ein Sprachenvergleich bzw. das sprachkontrastive Arbeiten zielt dagegen darauf ab, Strukturen und Formen in zwei oder mehr Sprachen miteinander zu vergleichen, etwa durch die Arbeit an Paralleltexten (Sachtexte, Erzähltexte) im Deutschunterricht. Eine Herausforderung ist dabei jedoch, dass die Lehrkraft über Sprachkenntnisse in beiden Sprachen verfügen sollte und/oder über ein hohes sprachwissenschaftliches Fachwissen, um die sprachlichen Strukturen richtig einzuordnen. Da in der Regel viele verschiedene Sprachen innerhalb einer Klasse vertreten sind, ist das jedoch nicht für alle zu leisten und kann eher exemplarisch genutzt werden.

Herkunftssprachlicher Unterricht stellt einen weiteren Ansatz dar, die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler und damit ihre Mehrsprachigkeit zu fördern. Hierbei geht es um die konkrete Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen in anderen Sprachen, die nicht vom Fremdsprachenunterricht abgedeckt, von den Schülerinnen und Schülern aber zu Hause gesprochen werden. Der Unterricht wird meist von Muttersprachlerinnen oder -sprachlern erteilt und erfolgt oft in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern. In dem Kölner BiSS-Verbund *Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe* wird ein koordiniertes Modell erprobt, in dem Grundschulkindern ihre Lese- und Schreibfähigkeiten parallel in Deutsch und in der Herkunftssprache entwickeln (Türkisch-Deutsch, siehe dazu das Konzept aus der Praxis auf S. 27).

Beim sprachsensiblen Fachunterricht geht es dagegen darum, sprachliche Anforderungen auch bei fachlichen Inhalten zu berücksichtigen. Dies kommt allen Schülerinnen und Schülern zugute und richtet sich nicht ausschließlich an mehrsprachige Kinder oder Jugendliche. Ziel ist hierbei das Vermitteln von Fachwissen und bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen. Für viele Schülerinnen und Schüler können vor allem die sprachlichen Anforderungen im





(fortgeschrittenen) Fachunterricht Hürden darstellen. Sprachsensibler Unterricht bedeutet dementsprechend, sprachlich-fachliche Anforderungen bewusst zu machen und sie in die didaktische Umsetzung zu integrieren. Dabei wird vielfach nach dem Ansatz des Scaffolding nach Pauline Gibbons vorgegangen. Ein anschauliches Beispiel für eine Umsetzung im Sachunterricht der Primarstufe zeigen Quehl/Trapp anhand einer Unterrichtseinheit zum Thema Wasserkreislauf (vgl. dazu auch den BiSS-Verbund *Sprachschätze Wuppertal*). In BiSS erarbeiten zahlreiche Verbünde Konzepte oder Materialien für den sprachsensiblen Unterricht, beispielsweise der Verbund *Weiterentwicklung der durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern mit dem Schwerpunkt gesellschaftswissenschaftliche Fächer in der Jahrgangsstufe 5 und 6* aus Nordrhein-Westfalen oder auch der bayerische Verbund *Sprachbegleitung – Gymnasien in Mittelfranken*, der im BiSS-Journal Nr. 2 (April 2015) vorgestellt wurde.

Ansätze, die mehrsprachige Kompetenzen auch funktional in den Regelunterricht einbeziehen und somit bei allen Lernprozessen genutzt werden können, gibt es bislang kaum. Ein in den USA entwickeltes Konzept, das eben dies versucht und eine theoretische sowie erste empirische Fundierung vorweisen kann, sind *Translanguaging-Strategien*. Das Grundprinzip besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler ihr gesamtes sprachliches Repertoire aller Sprachen und Varietäten für das Lernen nutzen dürfen und sollen. Die einzelnen Strategien reichen dabei vom Gebrauch von Wörterbüchern und Materialien in unterschiedlichen Sprachen bis zu kooperativen Arbeitsformen und sprachlicher Unterstützung im Klassenraum, z. B. durch vorformulierte Satzanfänge. Ein Projekt, diesen Ansatz zu nutzen, um das Leseverständnis zu erhöhen, wird ebenfalls im Kölner BiSS-Verbund erprobt, wobei eine Evaluation durch die wissenschaftliche Begleitung erfolgt.

FAZIT

Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, der von vielen Faktoren beeinflusst wird. Abhängig von der Anzahl erworbener Sprachen und dem Alter bei Erwerbsbeginn des Deutschen wurden verschiedene Spracherwerbsszenarien unterschieden.

Insgesamt gibt es eine beachtliche Menge an Forschung zu Erwerbsprozessen beim mehrsprachigen Aufwachsen oder beim späteren Lernen einer zweiten Sprache. Gleichzeitig besteht nach wie vor hoher Bedarf an Grundlagenforschung zum Spracherwerb bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen, an Diagnoseinstrumenten sowie an empirisch fun-

diertem Wissen darüber, wie Mehrsprachigkeit in Kita und Schule erfolgreich einbezogen werden kann und sollte. Dies liegt zum einen daran, dass konkrete Evaluationen und Forschungsergebnisse in Deutschland teilweise noch fehlen und man wenig über die Wirkweisen von einzelnen Programmen und Maßnahmen weiß. Gleichzeitig ist das Thema auch mit Fragen verbunden, die nicht ausschließlich wissenschaftlich, sondern in politischen und gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen beantwortet werden müssen, z. B. wenn es darum geht, welche Rolle mehrsprachige Kompetenzen an Schulen spielen sollen und ob das Ziel Mehrsprachigkeit ist oder eine bestmögliche Sprachkompetenz im Deutschen – unabhängig davon, welche anderen Sprachen zusätzlich und auf welchem Kompetenzniveau gesprochen werden.

In diesem Artikel wurden Grundlagen zur Mehrsprachigkeit geklärt, und es wurde sowohl in Bezug auf Diagnostik als auch auf Förderung differenziert dargestellt, welche Instrumente und Methoden für welche Zielsetzungen eingesetzt werden können. Dabei zeigten sich ergänzende Herangehensweisen. Sprachförderung kann z. B. darauf abzielen, produktive und rezeptive Sprachkompetenzen im Deutschen zu erwerben. Daneben gibt es Verfahren und Programme zur Erfassung und Förderung der Erstsprachen sowie Möglichkeiten, metasprachliche Kompetenzen zu fördern, die das Verständnis von sprachlichen Strukturen in allen Sprachen stärken sollen. Andere Konzepte, wie der sprachensible Fachunterricht, machen sprachlich ausdifferenzierte Angebote für alle Kinder und berücksichtigen so sprachliche Heterogenität. Bei der Frage, wie Mehrsprachigkeit funktional im Unterricht genutzt werden kann, um den schulischen Erfolg zu erhöhen, besteht jedoch weiterer Entwicklungsbedarf, damit das oft geforderte „Nutzen von Mehrsprachigkeit als Ressource“ keine Phrase bleibt, sondern tatsächlich theoretisch und empirisch fundiert in Kita und Schule umgesetzt werden kann.

Aus Platzgründen wurde auf die Angabe der im Text verwendeten Literatur verzichtet. Das Literaturverzeichnis sowie eine Textversion mit Literaturangaben ist verfügbar unter www.biss-sprachbildung.de.

Autorinnen

Nora von Dewitz
Johanna Griebach
Cora Titz
Sabrina Geyer

Interview

SPRACHLICHE BILDUNG IN BiSS: VON ALLGEMEINEN HERAUSFORDERUNGEN ZU KONKRETEN MASSNAHMEN

EIN INTERVIEW MIT ANDREAS HEINTZE, BiSS-LANDESKOORDINATOR IN HAMBURG

Herr Heintze, was sind aus Ihrer Perspektive aktuell die zentralen Herausforderungen im Bereich der sprachlichen Bildung? Welche Rolle spielt BiSS dabei?

Durch die spürbar verstärkte Zuwanderung im letzten Jahr ist die Aufmerksamkeit für sprachliche Bildung im Elementarbereich und in den Schulen gestiegen. Zunächst betraf das den Bereich Deutsch als Zweitsprache für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung von Sprachfördermaßnahmen und Vorbereitungsmaßnahmen. Inzwischen wird in den Schulen deutlich, dass es damit nicht getan ist, und die Sprachbildung als Regelaufgabe im Regelunterricht aller Fächer rückt stärker in den Fokus. Das ist im Prinzip nichts Neues. Seit *PISA 2000* und befördert durch das Modellprogramm *FörMig* wird durchgängige Sprachbildung allgemein als wesentlicher Ansatz gesehen, mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen – nicht nur für Schülerinnen und Schüler aus nichtdeutschsprachigen bzw. mehrsprachigen Familien, sondern für alle, die von Haus aus wenig Zugang zu Bildungssprache haben. Jetzt besteht die Chance, dass viele Kitas und Schulen stärker als zuvor bereit sind, durchgängige Sprachbildung zum Schwerpunkt ihrer Institutions- bzw. Unterrichtsentwicklung auszuwählen. Die Herausforderung dabei ist, über relativ allgemein gehaltene Appelle hinauszugehen, sondern konkrete Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Sprachbildung im Kita-Alltag und in den verschiedenen Unterrichtsfächern gelingen und auch in realistischer Weise umgesetzt werden kann. Hier liegt der Wert und auch die Aufgabe von BiSS: konkrete Instrumente für die Sprachbildung zur Verfügung zu stellen und strukturelle Bedingungen für ihren Einsatz aufzuzeigen. Dabei müssen wir aus einem Sammelsurium von Instrumenten zu den wesentlichen, gut begründeten Instrumenten vorstoßen und sie mitsamt entsprechender Qualifizierungsmodule so aufbereiten, dass sie stärkere Verbreitung in Kitas und im Unterricht finden. Eine Schwierigkeit besteht sicherlich darin, dass für viele Instrumente ein empirisch abgesicherter Wirksamkeitsnachweis aussteht und auch nicht in kurzer Zeit erbracht werden kann, gleich-

zeitig aber ein großer Handlungsdruck besteht. Als Aufgabe von BiSS sehe ich es an, das verfügbare Wissen und neu generierte Erkenntnisse zu bündeln und damit eine länderübergreifende Orientierung für Kitas und Schulen zu geben.

Die Frage, wie Lehr- und Fachkräfte mit sprachlicher Heterogenität umgehen können, beschäftigt zurzeit viele Verbünde. Vor kurzem wurde daher eine neue Clustergruppe ins Leben gerufen. Wie genau kam es dazu, und welche Ziele verfolgt die Gruppe?

Die Idee ist im Zusammenhang mit der in allen Bundesländern spürbaren starken Zuwanderung seit 2014 entstanden. Ursprünglich war in BiSS ja die Frage der Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher gar kein Thema. Es wurde dann doch in einigen Verbänden aufgegriffen und ein Cluster zum Thema ‚Seiteneinstieg‘ mit Mitgliedern aus diesen Verbänden etabliert, das sich zweimal jährlich trifft und sich zunächst zu den unterschiedlichen Aufnahmeformen für diese Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Bundesländern ausgetauscht hat. Gleichzeitig ist in den Bundesländern unabhängig von BiSS der Druck gestiegen, nicht nur zu organisatorischen, sondern v. a. auch zu konzeptionellen Fragen zu Lösungen zu kommen – z. B. bezüglich der Alphabetisierung nicht alphabetisierter Schülerinnen und Schüler, eines DaZ-Curriculums, der Diagnose der Sprachentwicklung der Zweitsprachler oder der Nutzbarmachung mehrsprachiger Kompetenzen der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler für das weitere schulische Lernen. In vielen Bundesländern wird derzeit isoliert voneinander an diesen Fragestellungen gearbeitet, und bisher gab es keine Plattform für eine länderübergreifende Zusammenarbeit zu diesen Fragen. BiSS bietet als Bund-Länder-Initiative mit der Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis eigentlich einen idealen Rahmen für diese Zusammenarbeit, und so wurde bereits auf den Sitzungen des BiSS-Lenkungsausschusses und der Landeskoordinatoren im Dezember 2015 von vielen Seiten der Wunsch vorgebracht, den BiSS-Zusammenhang stärker für diese aktuell drängenden Fragen zu nutzen. Die BiSS-Landeskoordinatoren haben auf ihrer Sitzung im Juni 2016 einstimmig diesen Wunsch in die Form eines Antrags an den Lenkungsausschuss umgewandelt, und der Lenkungsausschuss hat da-

raufhin die Einrichtung eines neuen Clusters beschlossen. Dieses Cluster soll eine Arbeitsplattform für Expertinnen und Experten aus den Ländern bieten, die mit konzeptionellen Fragen der vorschulischen Bildung und Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher befasst sind. Organisiert und wissenschaftlich begleitet wird es vom Trägerkonsortium. Das konstituierende Treffen des Clusters hat Ende September 2016 stattgefunden.

Als BiSS-Landeskoordinator für Hamburg koordinieren Sie u. a. einen BiSS-Verbund mit Schulen, die seit vielen Jahren neu zugewanderte Kinder und Jugendliche aufnehmen. Was haben Sie bisher umgesetzt, und wo liegen besondere oder aktuelle Herausforderungen?

Der Hamburger BiSS-Verbund in der Sekundarstufe I setzt sich aus vier Schulen zusammen, die langjährige Erfahrungen mit der Aufnahme neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler in sogenannten Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK) haben. Seit fünf Jahren wird mit diesen Schülerinnen und Schülern nach ein bis zwei Jahren das Deutsche Sprachdiplom (DSD I) durchgeführt. Obwohl sie in der Regel das DSD I insgesamt erfolgreich absolvieren, hat sich der Bereich „schriftliche Kommunikation“ immer wieder als schwächster Bereich herausgestellt. Deshalb wollte sich der Verbund auf die Förderung der Schreibkompetenzen im Unterricht in den IVK konzentrieren und hatte sich dafür aus BiSS konkrete Anregungen erhofft. Da diese jedoch nicht ausreichten, haben sich die vier Schulen darüber hinaus selbst auf die Suche nach Erfolg versprechenden Ansätzen begeben. Im ersten Jahr wurde mit Unterstützung einer externen Fortbildnerin ein konkretes Schreibprojekt – die Entwicklung einer Schülerzeitung für IVK – erfolgreich durchgeführt. Das eigentliche Ziel, möglichst systematisch den Aufbau von Schreibkompetenzen in diesen Klassen zu fördern und dafür produktive Aufgabenstellungen zu finden, wurde damit aber noch nicht erreicht. Inzwischen bestehen die Aussicht und der Wille, in regelmäßiger Kooperation mit einem externen Wissenschaftler gute Schreibaufgaben zu entwickeln und zu erproben.

Insgesamt waren wir in Hamburg in den letzten zwei Jahren sehr damit beschäftigt, die verstärkte Zuwanderung organisatorisch in unseren Schulen zu bewältigen, und das ist uns, was Hamburg angeht, weitgehend gelungen. Wir haben unser Aufnahmesystem für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler sehr stark ausgebaut und konnten uns dabei im Übrigen auf schon in den 90er Jahren angelegte Strukturen stützen. Jetzt geht es vor allem darum, die Qualität des Aufnahmesystems – und dabei vor allem auch den Unterricht sowohl in den Vorbereitungsklassen wie auch in den Regelklassen, in die die Schülerinnen und Schüler aus den Vorbereitungsklassen übergehen – in den Blick zu neh-

men. Ich erwarte mir durch die Zusammenarbeit in BiSS, dass wir Erkenntnisse gewinnen, wie guter Unterricht für diese Schülerinnen und Schüler aussieht. Das betrifft natürlich den Zweitspracherwerb einschließlich der für den Regelunterricht in den verschiedenen Fächern notwendigen (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen; es betrifft aber auch die Frage, wie wir auf die sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorerfahrungen der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler gezielt eingehen können. Nicht zuletzt denke ich da an ihre häufig umfangreichen mehrsprachigen Kompetenzen, die wir bisher noch nicht systematisch berücksichtigen.

Was erhoffen Sie sich für die Verlängerung von BiSS?

Für unsere zwei schulischen Verbünde erwarte ich, dass durch die Verlängerung in der Grundschule die Möglichkeit besteht, eine Kohorte von der 2. bis Ende der 4. Klasse im Längsschnitt in ihrer Leseentwicklung zu verfolgen und Effekte systematischer Leseförderung insbesondere im Bereich der Leseflüssigkeit, aber auch im Wortschatz festzustellen. Echte Longitudinalstudien in diesem Bereich gibt es meines Wissens nämlich noch nicht. Darüber hinaus kann durch die Einbeziehung des Landesinstituts ein Transfer in andere Grundschulen angebahnt werden, um so zu einer flächendeckenden Umsetzung von BiSS in Hamburg zu kommen. Für unseren Verbund in der Sekundarstufe I sehe ich die Chance, dass durch die zusätzliche Zeit das Ziel, gute Wege zur systematischen Förderung der Schreibkompetenz in den Vorbereitungsklassen zu finden, doch noch erreicht wird.

Insgesamt bin ich froh, dass durch die Verlängerung von BiSS die länderübergreifende Zusammenarbeit länger bestehen bleibt und sogar intensiviert wird, z. B. durch das neue Cluster zu den „neu Zugewanderten“. Meine Hoffnung ist, dass dadurch wesentlich über die BiSS-Expertise hinausgehende Erkenntnisse gewonnen, festgehalten und für den Transfer aufbereitet werden können. Dabei wird es darauf ankommen, diese Erkenntnisse mit den zentralen Stakeholdern in den Ländern zu diskutieren, damit sie dann in die Praxis der Fortbildungsinstitute und der Kitas und Schulen einfließen können.

Andreas Heintze arbeitet in der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hanse-stadt Hamburg. Er ist seit 2013 BiSS-Landeskoordinator für zwei Verbünde im Schulbereich, davon einer mit dem Schwerpunktthema neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Gleichzeitig ist er im Jahr 2016 Vorsitzender des BiSS-Lenkungsausschusses.

Evaluation

„... DANN HABEN WIR NATÜRLICH GEMERKT, DER ÜBERGANG IST DER KNACKPUNKT ...“

MODELLE DER BESCHULUNG VON SEITENEINSTEIGERINNEN UND SEITENEINSTEIGERN IN DER PRAXIS

Da in den letzten Jahren die Zahl der neu zugewanderten schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen rasant zugenommen hat,¹ wurde ein BiSS-Themencluster „Seiteneinstieg ins deutsche Schulsystem“ gebildet, das sich mit der Integration dieser Schülerinnen und Schüler ins deutsche Schulsystem beschäftigt. Sieben dieser Verbände aus der Sekundarstufe werden vom Evaluationsprojekt „EVA-Sek“² begleitet. Ein erstes Ergebnis sind die in der Praxis der Verbundschulen gefundenen Modelle zur Beschulung dieser Zielgruppe, die im Folgenden systematisiert beschrieben werden.

Die Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen stellt Bundesländer und Schulen vor neue Herausforderungen. Schulische Integrationskonzepte müssen dabei die extreme Heterogenität der Lerngruppe (z. B. in Bezug auf Alter, Herkunft, Schulerfahrungen, kognitive Voraussetzungen, psychosoziale Ausgangsbedingungen und sprachliche Kompetenzen) berücksichtigen.

Als Reaktion auf die in den letzten Jahren enorm angestiegene Zahl an neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen müssen die bildungspolitischen Vorgaben zur Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern stetig angepasst werden. Dabei haben alle Bundesländer eigene Lösungsansätze entwickelt. Übersichtsbeiträge zu den administrativen Vorgaben zur Beschulung haben Kunz (2008) und Massumi et al. (2015) vorgelegt. Daneben finden sich vermehrt Einzelfallberichte aus der Praxis, die in der Zusammenschau die Vielfalt individueller Beschulungslösungen aufzeigen (z. B. in Benholz et al. 2015 und *Fremdsprache Deutsch* 54, 2016). Auch beim Blick in die Verbundschulen des EVA-Sek-Projektes zeigt sich, dass die Einzelschulen die administrativ vorgegebenen Modelle entsprechend der eigenen Rahmenbedingungen anpassen und weiterentwickeln. Ebenso fließen Annahmen zur Zielgruppe sowie organisatorische und didaktische Überlegungen in die Entwicklung des eigenen Beschulungsmodells ein. Schulindividuelle Entscheidungen sind teilweise auch aufgrund feh-

lender Vorgaben notwendig. So mangelt es mitunter an konkreten Regelungen zur Integration von Fachunterricht in die – je nach Bundesland – ein bis zwei Jahre dauernden Vorbereitungsklassen (VK)³, z. B. was Lehrkräfte, Fächerauswahl oder Stundenumfang anbelangt. Andererseits sehen viele Schulen hierin auch Handlungsspielräume, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler einzugehen.

... naja einheitlich kann mans nicht sagen, das ist wirklich sehr individuell, jenachdem wie die schüler das sprachvermögen haben... (Schulleitung)

In der Summe ergeben sich vielfältige individuelle Varianten der Organisation von Vorbereitungsklassen bzw. Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung, beim Übergang in die Regelklasse sowie bei der Verzahnung sprachlicher und fachlicher Lernangebote für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger.

Ein systematischer länderübergreifender Überblick über die in der Praxis realisierten Modelle fehlt bis dato. Die Auswertung der ersten Evaluationsrunde im Projekt EVA-Sek in sechs Bundesländern (siehe Abbildung) zeigt, dass alle begleiteten Verbund-Schulen eigene Umsetzungsstrategien für die Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern gefunden haben. Unabhängig von der administrativen Vorgabe sind in allen im Projekt vertretenen Ländern verschiedene Beschulungsmodelle beobachtet worden. Im Vergleich der gewählten Lösungen lässt sich folglich eine von den Ländervorgaben unabhängige Typisierung der Modelle in der Praxis vornehmen. Die Darstellung in der Abbildung ist dabei als Abstraktion der in der Schulpraxis vorgefundenen schulindividuellen Lösungen zu verstehen. Die identifizierten Modelle wurden durch die Schulen in Interviews kommunikativ validiert und den Schulen in verbundspezifischen Feedbackwerkstätten als Grundlage für die Schulentwicklung bereitgestellt.

In **Modell A (Anschlussintegration)** besuchen die Schülerinnen und Schüler zunächst über die vom Land vorgegebene oder eine davon abweichend schulintern festgelegte Zeitspanne ggf. eine Vorbereitungsklasse, in der sie ausschließlich im Fach „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) un-



terrichtet werden⁴. Der Vorbereitungsklasse kann eine Alphabetisierungsklasse vorgeschaltet sein. Die Einrichtung eines Alphabetisierungskurses durch die Schule ist bei entsprechendem Bedarf prinzipiell in allen Modellen denkbar. Im Anschluss an die Vorbereitungsklasse erfolgt der Wechsel in den regulären Fachunterricht der Regelklasse. Beim Übergang in den Regelunterricht kann aus verschiedenen

Gründen (Wohnort- oder Schulformwechsel, fehlende Aufnahmekapazitäten der bisherigen Schule) ein Schulwechsel erforderlich werden, der für den Übergangsprozess folgenreich sein kann.

Während in Modell A der Vorbereitungsunterricht ausschließlich der Sprachvermittlung dient, wird in **Modell B** (VK mit integriertem Fachunterricht) gezielt Fachunter-

STRUKTURELLE MODELLE DER BESCHULUNG VON SEITENEINSTEIGERINNEN UND SEITENEINSTEIGERN.
TYPISIERTE BEFUNDE ZU 51 SCHULEN IN DEN BUNDESLÄNDERN BAYERN, BERLIN, BREMEN, HAMBURG, NIEDERSACHSEN UND NORDRHEIN-WESTFALEN.

sprachliches Lernen im Fokus
 fachliches Lernen im Fokus
 VK : Vorbereitungsklasse
 RK : Regelklasse
 ASF : additive Sprachförderung

A) der Regelklasse vorgeschaltete Vorbereitungsklasse



B) Vorbereitungsklasse mit integriertem Fachunterricht

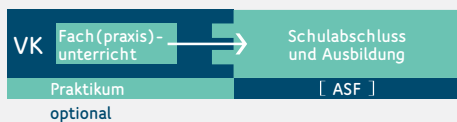
B.1.1) Vorbereitung auf die Teilnahme am Regelunterricht



B.1.2) Vorbereitung auf die Teilnahme am Unterricht einer Regelklasse mit integrierter und/oder additiver Sprachförderung



B.2.1) Vorbereitung auf einen Berufschulabschluss



B.2.2) Vorbereitung auf einen Berufschulabschluss mit Parallelmodell



C) Teilintegration

C1) sukzessive Integration mit vorgeschalteter Vorbereitungsklasse



C2) direkte Teilintegration mit sukzessivem Übergang



C3) direkte Teilintegration mit festem Übergangzeitpunkt

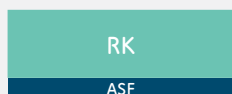


D) Vollintegration

D1) ohne DaZ-Förderung



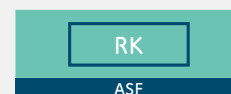
D2) mit additiver DaZ-Förderung



D3) integrierte DaZ-Förderung



D4) Kombination aus D2 und D3



E) Parallelmodell



richt in die Studentafel der Vorbereitungsklassen integriert, um die Schülerinnen und Schüler auf die fachlichen Anforderungen im Regelunterricht vorzubereiten. Dabei nimmt die gesamte Vorbereitungsklasse am Fachunterricht teil. Hier wurden verschiedene Möglichkeiten beobachtet, wie und durch wen der Fachunterricht realisiert werden kann. Eine Variante besteht darin, dass die DaZ-Lehrkraft, die im Vorkurs unterrichtet, Teile des VK-Unterrichts als Fachunterricht gestaltet. Eine zweite Möglichkeit ist der stundenweise Unterricht durch einen Fachlehrenden aus dem Regelbetrieb.

... dann äh haben die richtig fachunterricht geographie geschichte physik itg... (Lehrerin 1)

An einigen Schulen erhalten die Schülerinnen und Schüler nach der Integration in den Regelunterricht noch einige Wochenstunden additive Sprachförderung (ASF) oder in den Regelunterricht integrierte Sprachförderung (Modell B1.2). Grundsätzlich ist die ASF für alle Modelle denkbar und in der Praxis vorzufinden. Modelle B2.1 und B2.2 bilden die in den Berufsschulen vorgefundenen Lösungen ab, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann (vgl. hierzu Fuchs/Birnbaum/Ahrenholz i. V.).

Modell C (teilintegratives Modell) bildet unterschiedliche Formen der schrittweisen Integration der Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht ab. C1 beschreibt die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst eine bestimmte Zeitspanne (je nach Sprachstand 3–6 Monate) ausschließlich die Vorbereitungsklasse besuchen (u. U. auch mit fachunterrichtlichen Anteilen in der VK) und dann zunehmend auch am Fachunterricht in den Regelklassen teilnehmen. C2 und C3 sehen hingegen vom ersten Schultag an neben dem Besuch der VK die stundenweise Teilnahme am Regelunterricht vor. In Modell C2 nehmen diese Anteile sukzessive zu, bis die Schülerinnen und Schüler schließlich vollständig in die Regelklassen integriert sind. In Modell C3 bleibt der Anteil der Teilnahme am Regelunterricht über den gesamten Zeitraum des Besuchs der Vorbereitungsklasse relativ konstant. Zu einem festgelegten Zeitpunkt erfolgt dann ein direkter, vollständiger Wechsel von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse. In der Praxis ist zu beobachten, dass abhängig von der Beurteilung der einzelnen Schülerinnen und Schüler (Leistungsfähigkeit, soziale Situation) die Modelle C1–C3 zur Anwendung kommen können. In den meisten begleiteten Verbundschulen werden von den Lehrkräften und/oder Schulleitungen auch unabhängig vom gewählten Modell schülerspezifische Übergangsentscheidungen gefällt.

... so und dass ich dann versuche den stundenplan eben so zu individualisieren... (Lehrerin 2)

Die direkte und vollumfängliche Integration der Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht ohne den Besuch einer vorgeschalteten oder parallelen Vorbereitungsklasse stellen die Varianten des **Modells D (Vollintegration)** dar. D1 repräsentiert mit der direkten Integration in den Regelunterricht ohne sprachliche Zusatzförderung ein submersives Verfahren. In Variante D2 wird hingegen eine zum Unterricht parallel laufende additive Sprachförderung angeboten (z. B. im Nachmittagsband). Die DaZ-Förderung im Regelunterricht, z. B. durch *Teamenteaching* oder durch spezifische Sprachfördermaterialien, ist in Variante D3 dargestellt. Die immersiven Ansätze der Varianten D2 und D3 können auch kombiniert werden (vgl. Modell D4).

Das **Modell E (Parallelmodell)**, vgl. Massumi et al. 2015, 50) ist eine Sonderform der Beschulung, bei der die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger dauerhaft am regulären Curriculum orientiert in einem gemeinsamen Klassenverbund unterrichtet und zum Schulabschluss geführt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die hier typisiert abgebildeten Beschulungskonzepte verschiedene Lösungen vorschlagen, die sich im Wesentlichen in Bezug auf die Einrichtung gesonderter Vorbereitungsklassen und die Integration fachlicher Lernangebote unterscheiden. Eine besondere Herausforderung bildet auch die Gestaltung des Übergangsprozesses, wobei u. a. Entscheidungen zur Verweildauer in der VK, zum Umfang und Zeitpunkt der Teilnahme am Regelunterricht und zu Angeboten additiver DaZ-Förderung getroffen werden müssen.

... dann haben wir natürlich gemerkt der übergang ist der knackpunkt... (Sprachberaterin einer Schule)

In den im Projekt *EVA-Sek* geführten Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften zeigt sich, dass der Entscheidung für ein Modell komplexe Abwägungen und Schulentwicklungsprozesse zugrunde liegen, die ausführlich im Beitrag Fuchs/Birnbaum/Ahrenholz (i. V.) dargestellt und diskutiert werden.

Autor und Autorinnen

Bernt Ahrenholz

Isabel Fuchs

Theresa Birnbaum



LITERATUR

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. [www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016, 07.08.2016]

Benholz, Claudia / Frank, Magnus / Niederhaus, Constanze (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Waxmann: Münster, New York.

Brüggemann, Christian / Nikolai, Rita (2016): Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Hrsg. v. der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung. Berlin. [library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12406.pdf, 07.08.2016].

Fuchs, Isabel / Birnbaum, Theresa / Ahrenholz, Bernt (i.V.): Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis. (Arbeitstitel). In: Beiträge zum 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Fremdsprache Deutsch (2016): Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund. Sonderheft, 54.

Kunz, Regina (2008): Die schulische Versorgung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland – Organisation, Förderung und psychosoziale Betreuung. Hamburg: Dr. Kovac.

Massumi, Mona / Dewitz, Nora von / Griebach, Johanna / Terhart, Henrike / Wagner, Katarina / Hippmann, Kathrin / Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Förderung. Unter Mitarbeit von Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim. Hrsg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln. [www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf, 07.08.2016].

FUSSNOTEN

- 1 Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen hat sich in Berlin beispielsweise innerhalb der letzten Dekade beinahe verzehnfacht (von ca. 700 im Jahr 2007 auf über 6000 im Jahr 2015, vgl. Brüggemann/Nikolai 2016: 4; aktuelle Zahlen vgl. auch Bildungsbericht 2016). Der Tagesspiegel vom 02.09.2016, S. 7, spricht für das Schuljahr 2016/17 sogar von 12.000 Schülern in Willkommensklassen.
- 2 Das Projekt „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“ (EVA-Sek) wird unter Leitung von Prof. Dr. Bernt Ahrenholz (Friedrich-Schiller-Universität Jena), Prof. Dr. Julia Ricart Brede (Europa-Universität Flensburg) und Prof. Dr. Udo Ohm (Universität Bielefeld) durchgeführt. In sechs Bundesländern werden 51 Sekundarschulen, die in sieben BiSS-Verbänden organisiert sind, begleitet (vgl. www.eva-sek.de).
- 3 In offiziellen Dokumenten sowie durch die schulischen Akteure werden verschiedene Bezeichnungen für Lernangebote für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger genutzt, z. B. Sprachlernklasse, Willkommensklasse, DSD- (Deutsches Sprachdiplom-) Klasse, Vorkurs, Seiteneinsteigerklasse. In diesem Beitrag wird der Begriff Vorbereitungsklasse favorisiert, da er das Ziel des Lernangebotes, die Schülerinnen und Schüler auf die Integration in den Regelunterricht vorzubereiten, betont. Dabei können neben dem DaZ-Unterricht auch fachliche Lerninhalte in die VK integriert werden.
- 4 Alle Modelldarstellungen beziehen sich ausschließlich auf die schulischen Lösungen und berücksichtigen keine außerschulische DaZ-Förderung.

VON BISS-VERBÜNDEN FÜR BISS-VERBÜNDE: EMPFEHLUNGEN ZUR LESEFÖRDERUNG

Der Arbeitsschwerpunkt vieler Verbände liegt in der Leseförderung und in der Förderung ihrer Vorläuferfertigkeiten. Wir haben die Anregung einiger Verbände aufgegriffen und sie gebeten, uns Bücher oder Texte zu empfehlen, mit denen sie im Rahmen der Leseförderung gern und gut arbeiten. Die folgende Liste ist eine Auswahl der eingesandten Literaturempfehlungen. Weitere Empfehlungen folgen in der kommenden BiSS-Journal-Ausgabe – senden Sie uns gern weitere Literaturhinweise zu.

ELEMENTARBEREICH

Empfehlungen vom Hamburger Verbund „Wilhelmsburg mit BiSS“ (Susanne Kühn)

Kleiner weißer Fisch

arsEdition / 9,99 Euro

ISBN-13: 978-3845810041

(für Krippenkinder oder junge Kinder, die gerade mit Deutsch als L2 starten)

Besuch vom kleinen Wolf –
eine Geschichte in acht Sprachen

Lehrmittelverlag Zürich / 24,90 Euro

ISBN-13: 978-3037130438

(für alle mehrsprachigen Kinder ab 2, die neu in die Kita kommen)

Wer hilft dem Osterhasen: Ein interkulturelles Bilderbuch

Lehrmittelverlag Zürich / Nur noch gebraucht erhältlich

ISBN-13: 978-3037133637

(für mehrsprachige Kinder ab 3)

Der Grüffelo

Beltz & Gelberg / 9,89 Euro

ISBN-13: 978-3407792914

Du gehörst dazu: Das große Buch der Familien

FISCHER Sauerländer / 14,90 Euro

ISBN-13: 978-3737364058

Alle da: Unser kunterbuntes Leben

Klett Kinderbuch / 13,95 Euro

ISBN-13: 978-3954701049

PRIMARBEREICH

Empfehlungen vom Hamburger Verbund „Systematische Leseförderung in der Grundschule“ (Nadja Frehe)

1. Klasse (Bücher zum Vorlesen)

Anton und seine Freunde

Hanser Verlag / 14,90 Euro

ISBN-13: 978-3446239180

Bist du feige, Willi Wiberg

Oetinger Verlag / 9,90 Euro

ISBN-13: 978-3789177606

Da bist du ja!

Atlantis Verlag / 13,95 Euro

ISBN-13: 978-3715206905

Das Beste überhaupt: Meerschwein sein

Atlantis Verlag / 14,95 Euro

ISBN-13: 978-3715206660

Das grüne Küken

NordSüd Verlag / 13,95 Euro

ISBN-13: 978-3314017421

Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl

Thienemann Verlag / 12,99 Euro

ISBN-13: 978-3522458320



Das unglaubliche Papa-Fundbüro

Knesebeck Verlag / 12,95 Euro
ISBN-13: 978-3868737851

Der Baum der Erinnerung

arsEdition / 12,95 Euro
ISBN-13: 978-3845801841

Der Cowboy

Aladin Verlag / 12,90 Euro
ISBN-13: 978-3848900312

Der Hühnerdieb

Peter Hammer Verlag / 9,90 Euro
ISBN-13: 978-3779502029

Der kleine Angsthase

Der Kinderbuch Verlag / 9,95 Euro
ISBN-13: 978-3407770813

Der Löwe in dir

Magellan Verlag / 13,95 Euro
ISBN-13: 978-3734820212

Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte

Beltz & Gelberg / 6,50 Euro
ISBN-13: 978-3407760562

Die Schnecke und der Buckelwal

Beltz & Gelberg / 5,95 Euro
ISBN-13: 978-3407793577

Gute Nacht, Gorilla

Moritz Verlag / 10,95 Euro
ISBN-13: 978-3895651779

Herr Schnuffels

Aladin Verlag / 16,90 Euro
ISBN-13: 978-3848900664

Ich bin der Stärkste im ganzen Land

Moritz Verlag / 6,50 Euro
ISBN-13: 978-3407760418

Die Geschichte, wie Nulli und Priesemut Freunde werden

Lappan Verlag / 7,99 Euro
ISBN-13: 978-3830312369

Schnipselgestrüpp

Beltz & Gelberg / 14,90 Euro
ISBN-13: 978-3407795380

Steinsuppe

Moritz Verlag / 14,90 Euro
ISBN-13: 978-3895651151

Swimmy

Beltz & Gelberg / 12,95 Euro
ISBN-13: 978-3407770097

1. Klasse (Mitlesen)

Das Buch über uns

Klett Kinderbuch / 9,95 Euro
ISBN-13: 978-3954701261

Krümel und Pfefferminz

Hanser Verlag / 7,90 Euro
ISBN-13: 978-3446241985

Wie die Katze zum K kam

Stolz Verlag / 5,00 Euro
ISBN-13: 978-3897782303

Abenteuerliche Geschichten für Erstleser.

Indianer, Ritter und Dinosaurier

Ravensburger Buchverlag / 5,00 Euro
ISBN-13: 978-3473362912

Das große Bücherbär-Geschichtenbuch für Erstleser

Arena Verlag / 5,00 Euro
ISBN-13: 978-3401707457

Das tollste Pony der Welt

Ravensburger / 5,00 Euro
ISBN-13: 978-3473385324

Die besten Fußballgeschichten für Erstleser

Arena Verlag / 5,00 Euro
ISBN-13: 978-3401701202

Die schönsten Geschichten von Ponys und Pferden

Arena Verlag / 5,00 Euro
ISBN-13: 978-3401702407

**Empfehlungen vom bayerischen Verbund
„BiSS Oberpfalz/Oberfranken – Grundschule“**

(Silke Beckmann-Trautrim)

2. Klasse

Spannende Lesetexte – Klasse 2: dreifach differenzierte
Materialien zum Textverständnis (Leseförderung für
zwischenstufen)

Verlag an der Ruhr / 19,99 Euro
ISBN-13: 978-3834625915

3.–4. Klasse

Gemeinsam lesen: 8 Tandemgeschichten: Lesetexte und Arbeitsblätter für starke und schwache Schüler nach Kompetenzstufen differenziert (3. und 4. Klasse)

AOL-Verlag / 21,45 Euro
ISBN-13: 978-3403103158

Spannende Lesetexte – Klasse 3: dreifach differenzierte Materialien zum Textverständnis (Leseförderung für zwischendurch)

Verlag an der Ruhr / 19,99 Euro
ISBN-13: 978-3834625922

Spannende Lesetexte – Klasse 4: dreifach differenzierte Materialien zum Textverständnis (Leseförderung für zwischendurch)

Verlag an der Ruhr / 19,99 Euro
ISBN-13: 978-3834625939

Zwei Streithähne: 6 Lesegeschichten mit Arbeitsaufträgen Lesegeschichten mit Aufgaben zum Leseverstehen – Grundschule: 3./4. Klasse

BRIGG-Verlag / 3,99 Euro
ISBN-13: 978-3848110100

Empfehlungen des Verbunds aus Nordrhein-Westfalen „Sprachsensibler Fachunterricht in den Grundschulen in der Stadt Bottrop“ (Claudia Handt)

2.–3. Klasse

Lesen. Das Training / Fertigkeiten, Geläufigkeit, Strategien: Klasse 2/3 (4 Arbeitshefte)

Verlag für pädagogische Medien im Ernst Klett Verlag / 16,25 Euro
ISBN-13: 978-3120113034

4. Klasse (für die 3. Klasse musste das Material teilweise angepasst werden.)

Lesen im Leseteam trainieren. Prämiertes, praxiserprobtes Programm zur modernen Förderung der Lesekompetenz. 3./4. Klasse

Auer Verlag (2. Auflage) / 25,90 Euro
ISBN-13: 978-3403066279

Empfehlung vom Verbund aus Nordrhein-Westfalen „Experten für das Lesen – Primarstufe“

(Eva von der Höh und Anja Warnkross)
1. Klasse

Lies Mal-Hefte

(können sehr selbstständig bearbeitet werden und sind bei Schülerinnen und Schülern sehr beliebt)

Jandorfverlag / 3,90 Euro
ISBN-13: 978-3939965909

SEKUNDARBEREICH

Empfehlungen vom bayerischen Verbund „BiSS Augsburg – Gymnasium“ (Katja von Wyszetzki und Anke Garreis)
5.-6. Klasse

Leseförderung nach Kompetenzstufen. Differenzierte Materialien für die Klasse 5 und 6 mit Kopiervorlagen

Auer Verlag / 22,90 Euro
ISBN-13: 978-3403043829

Lesen. Das Training / Fertigkeiten – Geläufigkeit – Strategien: Schülermappe Klasse 5/6

Verlag für pädagogische Medien im Ernst Klett Verlag / 16,25 Euro
ISBN-13: 978-3120113348

7.-9. Klasse

Lesen. Das Training II. Lesefertigkeiten – Lesegeläufigkeit – Lesestrategien

Schülermappe mit 4 Arbeitsheften: 7.–9. Schuljahr
Verlag für pädagogische Medien im Ernst Klett Verlag / 16,25 Euro
ISBN-13: 978-3120113362





DER ELFE-TEST IN NIEDERBAYERN ODER: VOM WIEGEN ALLEIN WIRD DIE SAU NICHT FETT

Der Verbund „Pro Lesen – Grundschule Niederbayern“ hat in diesem Schuljahr den Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler ELFE und das dazugehörige Trainingsmaterial flächendeckend in seinen acht Verbundschulen in Niederbayern eingeführt. Verbundkoordinatorin Simona Feldkamp ist überzeugt: „Was hilft mir eine gute Diagnostik, wenn anschließend nichts passiert? Auf gut bayerisch: Vom Wiegen allein wird die Sau nicht fett. Wir brauchen deshalb an unseren Schulen Fördermaterial, das die Kinder dort abholt, wo sie stehen, sie motiviert und unsere Lehrerinnen und Lehrer entlastet. Mit ELFE funktioniert das.“ Die Spiele bestehen aus vielseitigen Übungen in den verschiedenen Teilbereichen der Lesekompetenz, die in eine fantasievolle Rahmenhandlung eingebettet wurden. Drei verschiedene Schwierigkeitsstufen verhindern, dass die Kinder beim Spielen über- oder unterfordert werden. Zusätzlich werden sie durch Bestärkung und Lob während des Spiels zum weiteren Üben motiviert.



Die Lesebeauftragten der Verbundschulen freuen sich über ihren ELFE-Test.

EIN FORUM FÜR DIE „LESEVERBÜNDE“

Am 14. und 15. September 2016 fand an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster die Tagung „Forum Lesen“ statt. Ziel der Tagung war es, einen Überblick über die vielfältigen Ansätze und Konzepte der BiSS-Verbünde zu geben, die zum Thema Leseförderung arbeiten. Neben wissenschaftlichen Impulsen von Expertinnen und Experten konnten die rund 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einem vielfältigen Workshop-Programm teilnehmen.

„Du bist, was du liest“ lautete der Titel des Vortrags von Dr. Sascha Schröder vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Er beschäftigte sich mit dem Zusammenhang von Leseverhalten, Wortschatz und Lesekompetenz. Um Lesen im Mathematikunterricht ging es im Vortrag von Prof. Dr. Dominik Leiß von der Universität Lüneburg. In insgesamt sieben Workshops bestand anschließend die Möglichkeit, spezifische Themen zu vertiefen, z. B. den Einsatz digitaler Medien in der Leseförderung oder Leseanimation.

Die Initiative zur Tagung ging von zwei Verbänden aus Nordrhein-Westfalen aus: die „Leseschule NRW“ (Münster) und die „Experten für das Lesen“ (Dortmund), die sich freuten, dass so viele BiSS-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer aus ganz Deutschland nach Münster gekommen waren.

Ansprechpartner:

Dirk Reimann und Philipp Mussinghoff,
Verbundkoordinatoren „Leseschule NRW“
dirk.reimann@uni-muenster.de
philipp.mussinghoff@uni-muenster.de



Rund 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen zur Tagung „Forum Lesen“.

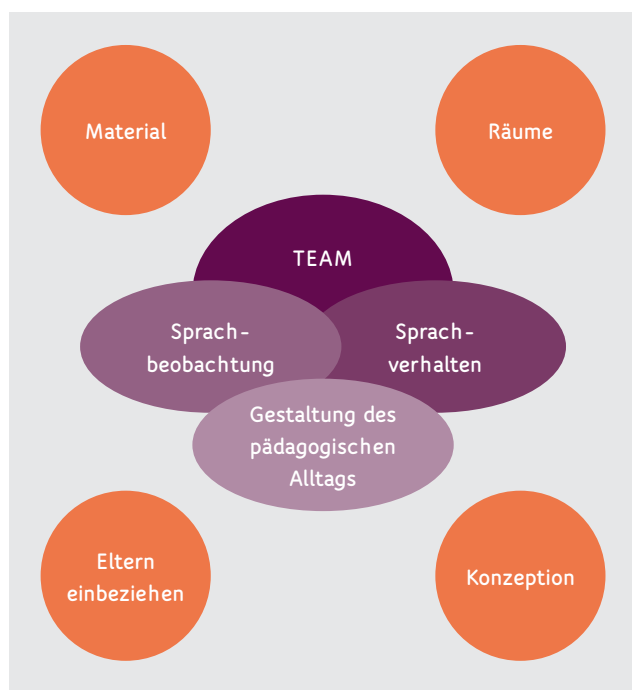
Konzepte aus der Praxis

ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHBILDUNG IM TEAM REFLEKTIEREN UND EVALUIEREN – EIN BERICHT ÜBER DIE IMPLEMENTIERUNG VON SPRACHBILDENDEN AKTIVITÄTEN IM KITA-ALLTAG

Susanne Kühn ist BiSS-Verbundkoordinatorin des Hamburger Kita-Verbunds „Wilhelmsburg mit BiSS“.

Die sechs Kitas des Hamburger Verbunds „Wilhelmsburg mit BiSS“ beschäftigen sich nicht erst seit Beginn von BiSS im April 2014 mit alltagsintegrierter Sprachbildung. Sie haben auch vorher schon als Schwerpunkt-Kitas des Bundesprogramms „Offensive Frühe Chancen“ an der Verankerung von sprachbildenden Aktivitäten im Kita-Alltag gearbeitet.

Schon bei der Antragsstellung und Planung der Verbundarbeit bestand ein Ziel darin, die Sprachbildung in den Kitas zu reflektieren und zu evaluieren. Die Verbundkoordinatorin hat dazu mit den beteiligten Sprachfachkräften eine Übersicht der verschiedenen Aspekte der Sprachbildung erarbeitet und diese in einer Grafik zusammengefasst.



Daraus entstand dann ein Fragenkatalog, der in jeder Kita auf einem Studientag oder bei einer Teamsitzung in wechselnden Kleingruppen bearbeitet wird:

- » Wie fließt Sprache in die Standard-Situationen ein? (Frühstück, Mittagessen, Garderobe, Wickeln/WC und Zähneputzen)
- » Welche speziellen Angebote machen wir zur Sprachbildung?
- » Welche Räume, Materialien, Einrichtungsgegenstände und Rahmenbedingungen sind besonders gut für die Sprachbildung?
- » Was machen wir auf jeden Fall im Hinblick auf die Sprachbildung, auch wenn es richtig stressig ist?
- » Welche Sprachförderkompetenzen habe ich / haben wir schon?
- » Wie begleiten wir Kinder in selbstgesteuerten Situationen (Freispiel, draußen) sprachlich?
- » Inwiefern nutzen wir Sprachbeobachtungen für die Durchführung unserer Sprachbildung?
- » Wann, wie und wie oft reflektieren wir unsere Sprachbildung im Team?
- » Was erfahren unsere Eltern über die Sprachbildung in der Kita?
- » Was steht in unserer Konzeption über die sprachliche Bildung?

Die Antworten werden in den Kleingruppen auf Flipcharts festgehalten und dann im Plenum ausgehängt, sodass alle auch die Antworten der anderen Kleingruppen in einer Lesepause nachlesen können.

Der nächste gemeinsame Schritt besteht darin, zu besprechen, was aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte schon gut läuft und wo noch Verbesserungsbedarf besteht. Daraus können dann konkrete Handlungsschritte für die nächste Zeit abgeleitet werden. Mindestens genauso wichtig für die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung ist es, dass das Team sich des großen Engagements und der gelebten Vielfalt sprachbildender Aktivitäten in seiner Kita bewusst wird und dies auch für Eltern und Träger dokumentiert. Der Fragenkatalog kann in regelmäßigen Abständen wieder im Team eingesetzt werden, um den aktuellen Stand der Sprachbildung in den Blick zu nehmen.



Eine Sprachfachkraft beschreibt die Arbeit mit dem Fragenkatalog wie folgt:

„Im November haben wir auf einem Studientag die sprachliche Bildung in unserem Kita-Alltag evaluiert. Anhand von verschiedenen Fragen haben wir uns darüber ausgetauscht, wie die sprachliche Bildung bei uns in der Kita im Alltag umgesetzt wird. Dabei wurde schnell deutlich, dass wir in unserem Tagesablauf bereits viele sprachbildende Elemente, Angebote und Materialien anwenden und dass alle Kolleginnen und Kollegen über Sprachförderkompetenzen verfügen. Diese Art von Auswertung hat mir sehr gut gefallen. Uns wurde bewusst, wie viel wir schon im Bereich Sprachbildung in unserer Kita erreicht haben, und das hat Mut für die Weiterarbeit gemacht.“

Inga Jürgens, Sprachfachkraft Elbkinder-Kita Sanitasstraße

Arbeit mit dem Fragenkatalog: Auf einem Flipchart werden die Antworten gut sichtbar für alle festgehalten.



ZWEISPRACHIGES KOORDINIERTES LERNEN IN GRUNDSCHULEN DES REGIERUNGSBEZIRKS KÖLN – EIN BERICHT ÜBER DIE ERFAHRUNGEN MIT ZWEISPRACHIGEM LERNEN IN DER GRUNDSCHULE

María José Sánchez Oroquieta ist Koordinatorin des BiSS-Verbunds „Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in der Herkunftssprache und in Deutsch während der Primarstufe“ in Köln. Ina-Maria Maahs ist für die wissenschaftliche Begleitung des Verbunds zuständig.

Das didaktische Prinzip des koordinierten zweisprachigen Lernens ist seit 2004 fest in der Kölner Grundschullandschaft verankert und wird an 24 Schulen aktiv umgesetzt. Drei von diesen Grundschulen, die Gemeinschaftsgrundschule Alte Wipperfürther Straße, die Gemeinschaftsgrundschule St. Nikolaus und die Gemeinschaftsgrundschule An der Burg, bilden seit 2014 den Verbund „Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe“. In diesem Jahr wurde als vierte Schule die Katholische Grundschule Michael Ende aufgenommen. Ziel des Verbunds ist es, mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in ihrer Gesamtsprachlichkeit wertzuschätzen und zu fördern sowie den strukturierten Aufbau von Sprachbewusstsein und Sprachkompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Dazu haben die Schulen sich gemeinsam auf den Weg gemacht, neue Lernformen für den koordinierten zwei- oder mehrsprachigen Unterricht zu erproben und dessen Konzeption weiterzuentwickeln.

Grundintention des Gesamtkonzepts des koordinierten zweisprachigen Lernens ist die planvolle Verbesserung der Schulerfolge von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte. Dies soll durch komplexe Fördermaßnahmen erreicht werden, die die Deutschkenntnisse der Kinder orientiert an individuellen Spracherwerbsbedingungen systematisch weiterentwickeln, gleichzeitig aber auch die Sprachkompetenzen in der jeweiligen Familiensprache erhalten und fördern.

Das Konzept fußt auf einer kooperativen Vernetzung des Regelunterrichtes mit dem Herkunftssprachenunterricht (HSU) und wird von einem Tandem aus Regelschul- und Herkunftssprachenlehrkraft (im BiSS-Verbund: Türkisch) getragen. Dabei ist es mehr als nur eine einfache Sprach-

förderung: Es ist die Verwirklichung gemeinsamen Lernens, in dem verschiedene Sprach- und Herkunftskulturen in die sprachliche Bildung einfließen, die Identitätsbildung kompetent begleitet werden kann und die partizipierenden Schülerinnen und Schüler über eine bewusst gelebte Heterogenität zu Toleranz und Akzeptanz erzogen werden.

Initiiert wird das koordinierte Lernen als „Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht“ (KOALA) mit einer kontrastiven Alphabetisierung in Deutsch und in der Herkunftssprache, die sich vor allem auf die Arbeit mit Anlauttabellen stützt. Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler von Anfang an für die Besonderheiten einzelner Sprachen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen sensibilisiert, was in den Klassen 3 und 4 vertieft und gefestigt wird. Hier setzt das Konzept des „Koordinierten Lernens“ (KOLE) an, das das Prinzip des kontrastiven Unterrichts in Deutsch und in der Herkunftssprache in verschiedenen Fächern des Stundenplanes weiterführt, also zum Ziel hat, dass sachfachliche Inhalte in beiden Sprachen thematisiert und bearbeitet werden.

Das bedeutet als Konsequenz für den Unterricht, dass

- » der Themenwortschatz in der deutschen Sprache besser abgespeichert wird.
- » die Kommunikationsfähigkeit zu den Lerninhalten sich erweitert.
- » die Inhalte teilweise differenzierter erfasst und behalten werden können.
- » themenspezifische kulturelle Besonderheiten mit einfließen (z. B. herkunftstypische Speisen / Feste / Gepflogenheiten / die Bedeutung des Wassers hier und in der Türkei / Griechenland, ...).
- » Sprachkompetenzen in der Familiensprache sich parallel zu den fachlichen Lerninhalten weiterentwickeln.

Mit Hilfe der Rollenkarte orientieren sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig, welche Schritte der Textbearbeitung als Nächstes zu unternehmen sind.



Der zweisprachige Fragenfächer dient den Schülerinnen und Schülern als Hilfsmittel, um eigenständig Fragen an den Text zu formulieren.

Mehrsprachig reziprokes Lesen

Auf Grundlage der Erfahrungen mit dem Konzept des koordinierten Lernens wurde im Verbund eine Intervention zur Weiterentwicklung ausgearbeitet, die drei weitere didaktische Ansätze in besonderer Weise berücksichtigt:

- » Den Translanguaging-Ansatz nach Ofelia Garcia, der den theoretischen Rahmen der Intervention darstellt und darauf abzielt, die Kinder ihr gesamtes Sprachenrepertoire bei der inhaltlichen Bearbeitung von Texten nutzen zu lassen.
- » Den Ansatz der „transactional strategy instruction“ (TSI), der die eigenständige Interaktion und den Austausch der Schülerinnen und Schüler beim Leseprozess unterstützt.
- » Das Konzept des reziproken Lesens, bei dem die Schülerinnen und Schüler sich selbstständig in Kleingruppen zyklusartig einen Text erarbeiten.

Bei der Zusammenführung der Konzepte wird die Methode des reziproken Lesens auf der Grundlage des Translanguaging-Ansatzes modifiziert: Die Schülerinnen und Schüler dürfen sich während der interaktiven Gruppenarbeitsphase sowohl des Deutschen als auch des Türkischen bedienen, um sich den in beiden Sprachen vorliegenden Text zu erschließen und über die Inhalte auszutauschen. Die Erarbeitung der Texte erfolgt dabei sehr strukturiert in sukzessiver, abschnittweiser Aneignung. Sie soll neben der Inhaltserschließung auch dazu dienen, die Schülerinnen und Schüler mit den kognitiven Strategien vertraut zu machen, um im Sinne des TSI-Ansatzes die Lesekompetenz nachhaltig zu fördern.

Eingesetzt wird dieses Leseverfahren etwa alle 14 Tage in den KOALA-Stunden. Es findet stets im Teamteaching von Türkisch-Lehrkraft und Klassenlehrerin/Klassenlehrer statt.

Konkret durchlaufen die Schülerinnen und Schüler in Gruppen von vier Lernenden die folgenden Phasen, innerhalb derer jeder/jede eine bestimmte Rolle einnimmt, die abschnitts- oder textweise gewechselt werden kann:

- » Alle lesen den Abschnitt leise und markieren schwierige Wörter und Abschnitte.
- » Der Schüler bzw. die Schülerin mit der Rolle des „Vorlesers“ liest den Abschnitt laut vor.
- » Der Schüler bzw. die Schülerin mit der Rolle des „Fragenstellers“ formuliert (weiterführende) W-Fragen zum Text, wobei sowohl Deutsch als auch Türkisch verwendet werden können. Diese Fragen werden in der Gruppe unter freier Sprachwahl geklärt und aufgearbeitet.
- » Der Schüler bzw. die Schülerin mit der Rolle des „Zusammenfassers“ fasst den bisher gelesenen Textabschnitt zusammen.
- » Der Schüler bzw. die Schülerin mit der Rolle des „Vorhersagers“ äußert Vermutungen über die weitere Progression des Textes.

So bearbeitet die Lerngruppe jeden Abschnitt, um schließlich den gesamten Text zu erfassen und in ein Leseprodukt zur Präsentation in der Klasse umzuformen (z. B. ein Schaubild, einen Antwortbrief – je nach Kontext). Dieses sollte entweder einsprachig Deutsch oder einsprachig Türkisch sein. Damit sich in der anschließenden Plenumsphase authentische Kommunikationsanlässe ergeben, bietet es sich an, dass alle Gruppen zu einem gemeinsamen Oberthema, jedoch mit verschiedenen Texten arbeiten.

Arbeit im Verbund und Ausblick

Zum Austausch und zur Optimierung des Konzepts finden regelmäßig kollegiale Hospitationen in allen Verbundschulen statt. Außerdem wird die Intervention wissenschaftlich von der Universität zu Köln begleitet, die jährlich die Lesekompetenz der partizipierenden Schülerinnen und Schüler sowie einer Kontrollgruppe durch standardisierte und normierte Testverfahren erhebt. Aktuell ist außerdem geplant, die Intervention so zu erweitern, dass mit den Schülerinnen und Schülern ein gesamtes literarisches Werk erarbeitet werden kann, sowie im nächsten Schritt das koordinierte mehrsprachige Schreiben zu etablieren.



Die Unterrichtseinheit zum reziproken Lesen findet zweisprachig Deutsch-Türkisch im Team-Teaching statt.



Drei Schülerinnen bearbeiten in der Gruppe schrittweise einen türkischsprachigen Text.

Tool-Redaktion

WÄCHST UND GEDEIHT: DIE TOOL-DATENBANK

Aktuell sind in der Tool-Datenbank 79 Tools eingestellt. Davon sind 44 als Diagnoseinstrumente, 19 als Förderkonzepte, elf als Förderinstrumente und 17 als Professionalisierungskonzepte klassifiziert. Einige von ihnen können beispielsweise sowohl Professionalisierungs- als auch Förderzwecken zugeordnet werden, deshalb summiert sich die Zahl nicht auf 79. Die Tool-Beschreibungen werden stetig aktualisiert und neue Tools sukzessive beschrieben (s. u.). Auch Material, das in Verbänden entwickelt wurde, wird erfreulicherweise weiterhin bei der Tool-Redaktion eingereicht. Bisher wurden hier 14 Verfahren eingestellt.

In der letzten BiSS-Verbundbefragung wurden die Verbände nach aktuell verwendeten Tools gefragt. Die ca. 600 Nennungen (nach Abzug von Doppelnennungen ca. 200) wurden mit dem Bestand der Datenbank abgeglichen, der nun nach und nach ergänzt wird. Häufig kamen als Antworten globalere Konzepte oder Methoden im Rahmen sprachlicher Bildung und Förderung vor (z. B. *schulinterne Fortbildung - SchILf, Lernwerkstätten, Lesekoffer, Video-coaching, Deutsches Sprachdiplom*). Diese sind zwar relevant für die Verbundarbeit, können aber zunächst nicht als Tool dokumentiert werden, da sie entweder nur unter Nutzung verschiedener konkreter Materialien (Tools) um-

setzbar, nicht spezifisch auf sprachliche Aspekte bezogen sind, die Umsetzung nicht genau festgelegt ist oder sie Zwecken dienen, die nicht eindeutig Diagnostik, Förderung oder Professionalisierung zugeordnet werden können.

Neben der bereits im BiSS-Journal II beschriebenen öffentlichen Seite „Empfohlene diagnostische Tools“ > „Individualdiagnose...“ gibt es nun eine weitere öffentliche Seite: „Andere diagnostische Zwecke“ (s. Abbildung). Die zurzeit acht dort aufgeführten Tools haben zwar eine diagnostische Zielrichtung, erfüllen aber nicht alle Gütekriterien (z. B. Objektivität, Reliabilität), die für eine Individualdiagnose von Sprach- und Leseentwicklung erforderlich sind, damit zuverlässige und objektive Aussagen über Kompetenzen einzelner Kinder getroffen werden können. Diese acht sogenannten *informellen Tools* wurden für „andere diagnostische Zwecke“ empfohlen, da sie wertvolle Instrumente sein können, wenn sie reflektiert und standardisiert angewendet werden, z. B. zur Sensibilisierung in der Beobachtung von Sprach- und Leseentwicklung. Sie unterstützen so die Professionalisierung in der Beobachtung und Dokumentation (z. B. *Skala zur Einschätzung der Intonationsfähigkeit*).

The screenshot shows the BiSS website interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Mediathek', 'Presse', 'Kontakt', 'FAQ', 'Impressum', 'Sitemap', 'Intern', 'Newsletter', 'Druckansicht', and 'Kontrast'. Below this is a search bar with the text 'alle Wörter' and a 'Suchen' button. The main content area is divided into four tabs: 'Profil', 'Handlungsfelder', 'Verbünde', and 'Aktuelles'. The 'Handlungsfelder' tab is active, and the 'Empfohlene diagnostische Tools' section is displayed. The tools listed are: 'Individualdiagnose Sprach-/Leseentwicklung', 'Andere diagnostische Zwecke', and 'BiSS-Glossar Tool-Beschreibung'. The 'Andere diagnostische Zwecke' link is circled in red. On the right side, there is a 'Kontakt' section with the following information: 'Trägerkonsortium BiSS', 'Telefon (0221) 470-2041', 'kontakt@biss-sprachbildung.de', and a 'Mehr' link. Below the contact information is a 'Verbünde bundesweit' section with the text 'Bundesweit arbeiten 102 Verbünde in der BiSS-Initiative mit.' and links for 'Suchformular' and 'Karte'. A map of Germany is visible at the bottom right of the page.

Literatur

NEUERSCHEINUNGEN 2015-2016

ELEMENTARBEREICH

Alt, K. (2016). Mit Kindern Bilderbuchwelten vielfältig entdecken. Weinheim: Beltz.

Barkow, I. & Müller, C. (2016). Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und Sprache fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Gressnich, E., Müller, C. & Stark, L. (2015). Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2015). Überall stecken Sprache und Literacy drin - Alltagsintegrierte Sprachförderung für 3- bis 6-jährige Kinder. Stuttgart: Ernst Reinhardt.

Müller, C. & Zeller, S. (2015). Spielen & Lernen – die Schriftsprache begreifen. Donauwörth: Auer.

Scharff Rethfeldt, W. (2016). Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. München: Ernst Reinhardt.

PRIMAR- UND SEKUNDARSTUFE

Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.) (2016): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster/New York: Waxmann.

Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.) (2015). Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern – Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele. FörMig Material, Band 8. Münster/New York: Waxmann.

Gottwald, A. (2015). Sprachförderndes Experimentieren im Sachunterricht: Wie naturwissenschaftliches Arbeiten die Sprache von Grundschulkindern fördern kann. Wiesbaden: Springer VS.

Krüger-Potratz, M. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2016). Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Münster/New York: Waxmann.

Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (Hrsg.) (2015). Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke.

Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule – Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze: Klett Kallmeyer.

Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund.

Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 4 / 2015: Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit.

Termine 2016 und 2017

- » **2. DEZEMBER 2016**
Netzwerktreffen der begleitenden Hochschulen und Universitäten von BiSS-Verbänden, Köln
- » **5. UND 6. DEZEMBER 2016**
Themencluster „Seiteneinstieg in das deutsche Schulsystem“, Hamburg
- » **FRÜHJAHR 2017**
Im Frühjahr 2017 werden verschiedene eintägige toolbezogene Fortbildungen zum Thema „Sprachliche Bildung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher“ angeboten, sowohl für den Elementar- als auch für den Schulbereich. Die Termine werden noch bekannt gegeben.
- » **27. UND 28. MÄRZ 2017**
Themencluster „Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung in der Schule und sprachliche Bildung im Elementarbereich“ (Ort wird noch bekannt gegeben)
- » **8. UND 9. MAI 2017**
Themencluster „Sprachbildung, -förderung und -diagnostik“ (Ort wird noch bekannt gegeben)
- » **16. UND 17. NOVEMBER 2017**
BiSS-Jahrestagung (Ort wird noch bekannt gegeben)

Impressum

Herausgeber

Trägerkonsortium BiSS
Sprecher: Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek
Mercator-Institut für Sprachförderung und
Deutsch als Zweitsprache
Universität zu Köln, Triforum
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln
E-Mail: kontakt@biss-sprachbildung.de
Telefon: 0221/470-2041

Redaktion

Claudia Bach
Dr. Luna Beck
Dr. Nora von Dewitz
Sabrina Geyer
Johanna Griebach
Dr. Sofie Henschel
Charlotte Kohrs (verantwortlich)
Dr. Christiane Schöneberger
Dr. Cora Titz

Gestaltung und Layout

Uta Oettel, Berlin

Lektorat

Bettina Hartz

Bildnachweise

- » © Danilo Pockrandt (Seite 3)
- » © Privat (Seite 13)
- » © Simona Feldkamp (Seite 25)
- » © Schreib-Lese-Zentrum der Universität Münster (Seite 25)
- » © Susanne Kühn (Seite 27)
- » © Besime Atasever und Carsten Gierke (Seiten 28, 29)
- » © Trägerkonsortium BiSS, Jan Ouwerkerk (Titelseite, Seiten 5, 6, 9)
- » © Trägerkonsortium BiSS, Annette Etges (Seiten 10, 22, 24)

www.biss-sprachbildung.de