

# Sprachwissenschaftliche Grundkenntnisse für die Sprachbegleitung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler

Dr. Brigitte Jostes (Freie Universität Berlin)

(Willkommen! Fortbildung für Teach First-Fellows am 25.11.2015 in Bielefeld)

Gliederung:

0. Sprachförderkompetenz
1. Sprache
2. Spracherwerb
3. Sprachförderung

## 0. Sprachförderkompetenz

Beispielhaft ein Modell notwendiger Kompetenzen, über die Lehrkräfte aller Fächer im Bereich Sprachbildung/Sprachförderung verfügen sollten:

<i>Fähigkeiten</i>	<p>Als reflektierender Praktiker fähig sein, einbeziehende und aufbauende Aktivitäten zu gestalten, um die Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeit der Lernenden durch das Curriculum hindurch zu entwickeln und erweiterte Kompetenzen zu erwerben, um didaktische Instrumente einsetzen zu können, die das Lernen unterstützen ('Scaffolding');</p> <p>geeignete formative und summative Strategien für die Bewertung von Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten entwickeln und umsetzen können</p>	<p>Die Entwicklung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeit im Lernprozess aller Fächer und ihre Bedeutung für Schulerfolg und Gesellschaft zu verstehen;</p> <p>Register, Strukturen, Genres in ihrer Bedeutung für sprachliche Bildung im Kontext fachlichen Lernens sowie die Funktion der Sprache in sozialen Praktiken und in multimodalen Kontexten einordnen und analysieren;</p> <p>Kenntnisse über die sprachlichen und schriftlichen Anforderungen von Fächern oder Lernbereichen sollen den Bedürfnissen der Lehrkräfte entsprechen</p>	<i>Wissen/Kenntnisse</i>
<p>eine freundliche und unterstützende Haltung gegenüber benachteiligten Gruppen und Respekt vor sprachlicher und kultureller Andersartigkeit;</p> <p>Bewusstsein der Rolle von Sprache und Kultur beim Lehren und Lernen in ethnisch und sprachlich heterogenen Lerngruppen;</p> <p>eine positive Haltung gegenüber Kooperation und Vernetzung</p>			
<i>Einstellungen</i>			

Abb. 1 (Brandenburger, A. / Bainski, C. u.a. 2011:12)

→ Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen ergeben erst in ihrem Zusammenwirken eine Kompetenz. So kann sich Wissen über Gründe, Umstände und Folgen von Flucht auf die Einstellungen gegenüber SeiteneinsteigerInnen auswirken.

→ Auch mehrtägige Fortbildungen können keine Ausbildung zur Lehrkraft ersetzen.

## 1. Sprache

### 1.1. Sprache und sprachliche Kompetenzen

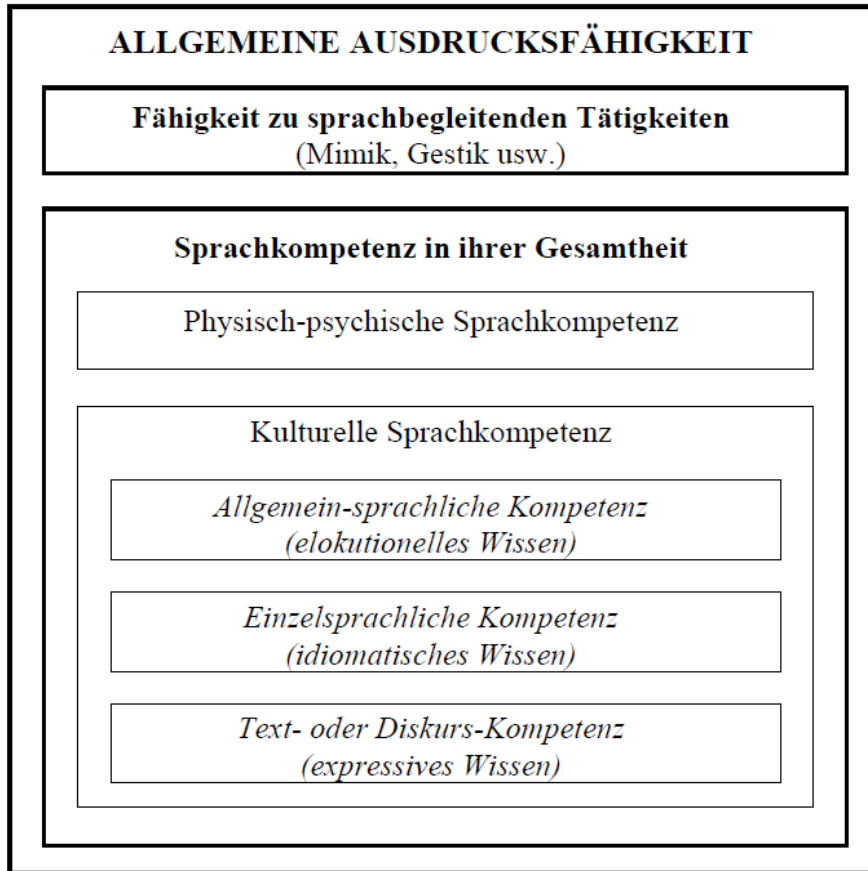


Abb. 2 (Coseriu 1988: 65)

→ Die einzelsprachliche Kompetenz (z.B. in der deutschen Sprache) ist eingebettet in die Sprachkompetenz in ihrer Gesamtheit, die wiederum ein Teil der allgemeinen Ausdrucksfähigkeit ist.

Fall 1:

Ein Mann kommt in eine Bäckerei und sagt: „Ich Brot“. Der Bäcker verkauft ihm ein Brot.

Fall 2:

Ein Mann kommt in eine Bäckerei und sagt: „In Anbetracht der Tatsache, dass Sie einem Gewerbe nachgehen, das der Befriedigung des grundlegenden menschlichen Bedürfnisses nach Nahrungsaufnahme dient und unter Hinzuziehung meiner gegenwärtigen.....“. Der Bäcker wendet sich ab und bedient den nächsten Kunden.

→ Was sprachlich gelingt, muss nicht notwendig sprachlich korrekt sein und umgekehrt, aber es gibt Zusammenhänge.

→ Das Ziel von Sprachförderung ist **(altersangemessene) sprachliche Handlungsfähigkeit**.

Zur Modellierung von sprachlicher Handlungskompetenz beispielhaft die „**sprachlichen Basisqualifikationen**“:

„Die Unterscheidung der Basisqualifikationen ist eine analytische. Zweck der Auffächerung des sprachlichen Handelns nach unterschiedlichen Basisqualifikationen ist es, Sprache umfassend als ein gesellschaftliches Handlungsmittel deutlich zu machen. In der Realität des sprachlichen Handelns sind die einzelnen Basisqualifikationen miteinander verknüpft, sie interagieren miteinander.

Die **phonische Basisqualifikation** ist die Grundlage für die sprachliche Kommunikation im mündlichen Bereich. Sie umfasst die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern sowie die Erfassung und zielsprachliche Produktion von übergreifenden intonatorischen Strukturen (z.B. Wort- und Äußerungsprosodie).

Die **pragmatische Basisqualifikation I** bildet die kommunikative Grundlage für die Aneignung von Sprache. Sie wird zunächst in der frühen Interaktion des Kindes mit seinen engsten Bezugspersonen ausgebildet. [...]

Die **semantische Basisqualifikation** betrifft den großen Teilbereich der Wörteraneignung, darüber hinaus aber auch die Begriffsbildung und die Übertragung von Bedeutungen (bei Metaphern und Redewendungen) sowie die Ermittlung von Satzbedeutungen, die durch das Zusammenspiel von Wortbedeutungen und der Kombination von Wörtern im Satz entstehen.

Mit der **morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation** wird der traditionelle Bereich der Grammatik – untergliedert nach Morphologie (Wortformenbildung) und Syntax (Satzbau) – erfasst.

Die **diskursive Basisqualifikation** betrifft zunächst die grundlegenden Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation (Verfahren des Sprecherwechsels). Darüber hinaus erfasst sie die Befähigung zum komplexen sprachlichen Handeln mit anderen (z.B. kommunikativer Aufbau von Spielwelten, Aneignung von Erzählfähigkeiten).

Die **pragmatische Basisqualifikation II** erfasst diejenigen pragmatischen Kompetenzen des Kindes, die mit Eintritt in eine Bildungsinstitution (Kindertagesstätte, Schule) relevant werden. Sie unterscheidet sich in dieser Hinsicht systematisch von der pragmatischen Basisqualifikation I, die auf die Kommunikation im weitgehend familialen Rahmen gerichtet ist.

Die **literale Basisqualifikation I** betrifft präliterale Vorläuferfähigkeiten und den Eintritt des Kindes in die Schriftlichkeit. [...]

Die **literale Basisqualifikation II** umfasst das Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lesen und Schreiben sowie den Aufbau schriftlicher Textualität. Auch die Entwicklung von Sprachbewusstheit, die durch die Beschäftigung mit der Schrift befördert wird, ist ein Thema der literalen Basisqualifikation II.“

Abb. 3 (Ehlich 2007: 12)

## 1.2. Mehrsprachigkeit

„Kriterien:

1. *individuell vs. gesellschaftlich / territorial*
2. *Umfang der Sprachkompetenz*
3. *Zugehörigkeit der Idiome im verbalen Repertoire zu verschiedenen oder einer Einzelsprache*
4. *Erwerbskontexte*

(Individuelle) **Mehrsprachigkeit** (*multilingualism*) bezeichnet den Umstand, dass einer Person (Kriterium 1) mehrere Idiome (nicht notwendig in muttersprachlichem Umfang (Kriterium 2)) zur Verfügung stehen. Wir sprechen von „sprachlicher Vielfalt“, „Vielsprachigkeit“ (*linguistic diversity*) oder explizit von „gesellschaftlicher“ Mehrsprachigkeit, wenn wir nicht von Personen, sondern von Gesellschaften / Territorien sprechen.

Mehrsprachigkeit i.u.S. meint das Verfügen über Idiome, die verschiedenen Einzelsprachen (3) zugeordnet werden (sprachenübergreifende oder äußere Mehrsprachigkeit). Das Verfügen über mehrere Varietäten / Stile (Register) einer Einzelsprache bezeichnen wir explizit als „innere Mehrsprachigkeit“, die mit Variationskompetenz / Registerkompetenz (Sprachdifferenzbewusstsein) verbunden ist. Die Erwerbskontexte können lebensweltlich oder schulisch sein (Kriterium 4), wir spezifizieren nach Bedarf.“

Abb. 4 (Jostes ,unveröffentlicht, Projekt „Sprachen-Bilden-Chancen“)

→ Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler verfügen bereits über sprachliche Kompetenzen in ihren Erstsprachen. Ein Teil der Kompetenzen ist nicht notwendig an eine Einzelsprache gebunden (wie manche diskursive und pragmatische Kompetenzen). Über die Nutzung erstsprachlicher Kompetenzen für den Zweitspracherwerb hinaus kommt der Wertschätzung vorhandener Sprachkenntnisse eine besondere Bedeutung für das **sprachliche Selbstbild** zu.

Dr. Brigitte Jostes

1.3. Sprache und Schrift

Schriften können zu Sprachen in verschiedenen Verhältnissen stehen. Sie können sich auf die lautliche Seite der Sprache beziehen (wie unsere Alphabetschriften) oder auf die inhaltliche (wie die chinesische Schrift). Grundsätzlich gilt: Sprache und Schrift werden in zwei verschiedenen Medien realisiert: phonisch die Sprache, graphisch die Schrift.

Die Begriffe „Mündlichkeit“ und „Schriftlichkeit“ sind mehrdeutig: Sie können sich

1. auf das Medium beziehen (phonisch vs. graphisch), aber auch
2. auf die Konzeption: Ein wissenschaftlicher Vortrag ist konzeptionell recht schriftlich, ein Chat kann konzeptionell sehr mündlich sein.

	<p>Konzeption</p>
	<p style="text-align: center;">                 konzeptionell mündlich (nähesprachlich)                 <span style="float: right;">konzeptionell schriftlich (distanzsprachlich)</span> </p>
medial schriftlich (graphischer Code)	Chat
medial mündlich (phonischer Code)	wissenschaftlicher Vortrag

Abb. 5 (Darstellung in Anlehnung an Koch/Oesterreicher 1985)

→ Diese Unterscheidung ist grundlegend für die Unterscheidung von Alltagssprache und Bildungssprache, s. 1.4.2.

1.4. Was ist „richtiges“ Deutsch?

1.4.1. Sprachraum Deutschland als migratorischer Kommunikationsraum

implementierte Domänen (High-Bereich) distanzsprachlich	Standarddeutsch		
andere Domänen (Low-Bereich) nähesprachlich	deutsche Dialekte (Schwäbisch..), DGS (?)	neue Minderheitensprachen (Türkisch...)	alte Minderheitensprachen (Sorbisch..)

Abb. 6 (Darstellung in Anlehnung an Krefeld 2004:35)

1.4.2. Alltagssprache vs. Bildungssprache

	Alltagssprache	←—————→	Bildungssprache
inhaltlich	einfach		kognitiv anspruchsvoll
kontextuell	in einen Kontext eingebettet		kontextreduzierte Situationen
textuell	dialogisch		monologisch
sprachlich	an Mündlichkeit orientiert: lexikalisch und grammatisch einfach		an Schriftlichkeit orientiert: grammatisch komplex, lexikalisch anspruchsvoll

Abb. 7 (Darstellung in Anlehnung an Berendes / Dragon u.a. (2013: 24f.))

1.4. Strukturelle Besonderheiten der deutschen Sprache: Das „inadäquate“ Wissen der MuttersprachlerInnen

Beispiel 1:

Die Frau hängt das Bild an **die** Wand.

Und jetzt hängt das Bild an **der** Wand.

Warum einmal „die“ und dann „der“? Kurze Murmelrunde unter den MuttersprachlerInnen.

Beispiel 2: „Wir gehen heute ins Kino, weil wir haben schon lange keinen Film mehr gesehen.“

Richtig oder falsch?

→ Eine Sprache zu „können“, bedeutet nicht notwendig, etwas (nach Leibniz „adäquat“) über sie zu „wissen“. Sprachförderkräfte benötigen Kenntnisse über die Strukturen der deutschen Sprache. Diese Kenntnisse sind mit der Beherrschung der Beschreibungssprache (**Metasprache**) verbunden, hierzu zählen grammatische Kategorien und Regeln. (Dies bedeutet keineswegs, dass Grammatik immer auch explizit vermittelt werden muss).

Zur weiteren Lektüre:

z.B. Förmig Materialien (2014), Lipkowski (2012), Steinhauer (2009)

**Fragen und Diskussion (20 Minuten)**

## 2. Spracherwerb

### 2.1. Einfach oder doppelt, früh oder spät

Alter etwa	Erwerb von Sprache A	Erwerb von Sprache B	Name
0-3 Jahre	+	-	monolingualer Erstspracherwerb
	+	+	bilingualer Erstspracherwerb
3-6 Jahre	+	+	Früher Zweispracherwerb von Kindern
6-12 Jahre	(+)	+	Zweispracherwerb von Kindern
nach der Pubertät	-	+	Zweispracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen

Abb. 8 (Rösch 2011:11)

→ der frühe Zweispracherwerb hat im Verlauf und in den Aneignungsstrategien Ähnlichkeiten mit dem Erstspracherwerb.

### 2.2. Lernen und Erwerben

Lernen („learning“)	Erwerb („acquisition“)
gesteuertes Lernen	natürliches Lernen
explizites Lernen	implizites Lernen
bewusstes Lernen	unbewusstes Lernen

Abb. 9 (Edmondson / House 2006:12)

→ Traditionell wird von Zweitsprach“erwerb“ und Fremdsprachen“lernen“ gesprochen. Jedoch laufen auch im Sprachunterricht Erwerbsprozesse ab und bewusstes Lernen findet auch außerunterrichtlich statt (vgl. Rösch 2011: 13).

### 2.3. Zweitsprache und Fremdsprache

Kriterium Erwerbskontext / Ort: Wer als Nicht-MuttersprachlerIn Deutsch in einem deutschsprachigen Land oder in einer deutschsprachigen Lebenswelt lernt, lernt **Deutsch als Zweitsprache** (auch wenn bereits mehr als eine Sprache gelernt wurde).

Wer Deutsch in einem anderssprachigen Land (oder Lebenswelt) lernt, lernt **Deutsch als Fremdsprache**.

→ Der Unterricht in Willkommensklassen trägt Merkmale sowohl des DaZ- als auch des DaF-Unterrichts.

In der **Migrationspädagogik** wird die Verwendung des Begriffs „Deutsch als Zweitsprache“ kritisch diskutiert:

„Da der Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ als Bezeichnung für den persönlichen Sprachbesitz inferiorisierende Effekte für als DaZ-SprecherInnen geltende Personen nach sich ziehen kann, ist er mit Bedacht zu verwenden. Jenseits didaktischer und methodischer Notwendigkeiten der Verwendung des Begriffs „Deutsch als Zweitsprache“ ist Deutsch Deutsch, unabhängig davon, ob jemand diese Sprache als Erst- oder Zweitsprache verwendet und in jeglicher Perspektive gleichermaßen wertvoll.“

(Inci Dirim: Meine Perspektive auf das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache, <https://germanistik.univie.ac.at/personen/dirim-inci/>)

#### 2.4. Faktoren des Zweitspracherwerbs: Förderliche und hinderliche Bedingungen

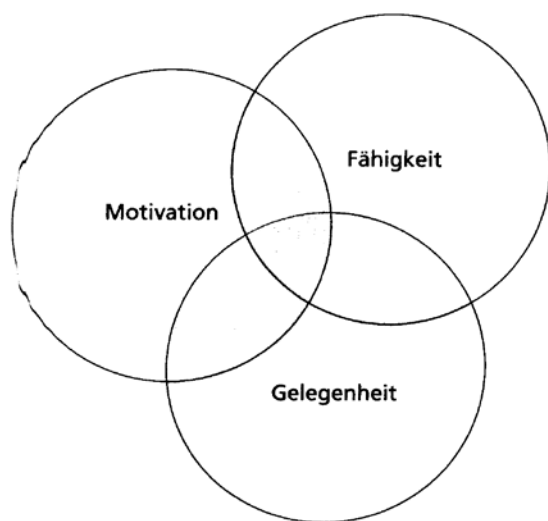


Abb. 10 (Jeuk (2010: 38) in Anlehnung an Klein (1987))

**Motivation (Antrieb):** Soziale Integration, kommunikative Bedürfnisse, Einstellungen, Erziehung

**Gelegenheit (Zugang):** Quantität und Qualität des Inputs, Kommunikationsmöglichkeiten und -bedingungen

**Fähigkeit (Sprachvermögen):** biologische Determinanten, verfügbares Wissen, individuelle Merkmale (auch psychische), Lernerfahrungen, Lernertypen und -stile,

→ Das Wechselverhältnis von Spracherwerb und sozialer Integration: Integration benötigt sprachliche Kompetenzen – der Erwerb sprachlicher Kompetenzen wird durch den Wunsch nach und die Aussicht auf soziale Integration motiviert.

→ Zur Motivation gehört auch das „sprachliche Selbstkonzept“: Werden erste DaZ-Kompetenzen vornehmlich als defizitär erfahren und wird erstsprachlichen Kompetenzen keine Wertschätzung entgegengebracht, kann sich dies negativ auf den Zweitspracherwerb auswirken.

→ Zeigen sich im Zweitspracherwerb Probleme, so kann dies auch an grundlegenden Voraussetzungen des Sprachvermögens liegen: z.B. Artikulationsapparat, Hörvermögen, Wahrnehmung, spezifische Sprachentwicklungsstörung. Auch psychische Belastungen durch Fluchterfahrungen sind als Faktoren des Spracherwerbs zu reflektieren.



Dr. Brigitte Jostes

## 2.5. Phasen des Zweitspracherwerbs

Spracherwerbsprozesse laufen (insbesondere in bestimmten grammatischen Teilbereichen) in einer bestimmten **Reihenfolge** ab.

Beispiel: Satzmodelle

- I. Hauptsatz (Subjekt-Verb)
  - II. Koordinierte Hauptsätze, W-Fragen, Entscheidungsfragen
  - III. Distanzklammer (Verbklammer)
  - IV. Nebensatz
  - V. Inversion (X-Verb-Subjekt)
- (nach Diehl u.a. 2000: 364)

→ Diese können durch Unterricht unterstützt, aber nicht außer Kraft gesetzt werden. Die Kenntnis dieser Gesetzmäßigkeiten ist für Lehrkräfte unabdingbar.

Zugleich können auf der Basis dieser Reihenfolgen der Sprachstand beobachtet und individuelle Fördermaßnahmen entwickelt werden.

→ Der Weg zur Zielsprache führt über eine Abfolge von **Lernersprachen** (Interlanguages). Diese können außer zielsprachlichen Merkmalen auch Merkmale der Erstsprache (oder anderer bereits erworbener Sprachen) aufweisen (Interferenzen). Sie können auch Merkmale aufweisen, die auf den ersten Blick zu keiner der beiden Sprachen gehören, z.B. **Übergeneralisierungen**.

→ Fortschritte im Aneignungsprozess können oberflächlich wie Rückschritte aussehen: Bislang unanalysiert verwendete Wendungen (**chunks**) werden z.B. beim Erwerb der Regeln durch falsche Formen ersetzt (er liest – er lest).

→ Abweichungen von der Zielsprache, die Zweitsprachenlerner dauerhaft beibehalten (z.B. durch unbeeinträchtigten kommunikativen Erfolg), werden **Fossilierungen** genannt. Es wurde die Bezeichnung „**Fließend-falsch-Sprechende**“ für Lerner eingeführt, die das Deutsche ungesteuert erworben haben und deren Sprachbewusstheit in speziell auf sie abgestimmten Kursen geschult wird.

Hierzu Informationen für Lehrkräfte, z.B. Döll, Marion / Reich, Hans H. (2013a, 2013)

### Fragen und Diskussion (20 Minuten)

Dr. Brigitte Jostes

### 3. Sprachförderung

#### 3.1. Organisationsformen

„**Lehrgangsprinzip**“: relativ homogene Lerngruppen, in denen DaZ (vom Fachlernen entlastet) als eigener Lernbereich vermittelt wird. (additiv)

„**Integrationsprinzip**“: Innerhalb des Unterrichts in jedem Fach werden didaktische Entlastungen für mehrsprachige Lernende eingeführt. (integriert)  
(nach Rösch 2008)

#### 3.2. Methodisch-Didaktische Ansätze allgemein

##### 3.2.1. FoFS, FoM, FoF,

	Focus on FormS	Focus on Meaning	Focus on Form
Kernaxiom / Leitgedanke	Formales Sprachsystem wird als Ganzes vermittelt und reproduziert	Kommunikation über Inhalte steht im Vordergrund	Verknüpfung der Form mit Bedeutung und Funktion
Kontext	Text dient als ‚Verpackung‘ der Regel	Semantik der sprachlichen Elemente steht im Vordergrund	Am situativen und sprachlichen Kontext orientiert
Ziel	Regel formulierung und Regelwissen zu einzelnen grammatischen Teilbereichen	Präzision in der Wortwahl	Formal korrekte Zweitsprachkompetenz durch Bemerkern und Verstehen der Form-Funktionszuordnung
Input	Regel wird anhand der von der Lehrkraft ausgewählten Beispiele bewusst gemacht	Liefert den Inhalt	Etabliert den thematischen Rahmen, um die Form mit einer Bedeutung abzuspeichern
Output	Soll einer grammatischen Regel folgend korrekt und situationsunabhängig sein	Orientiert sich an den erarbeiteten Inhalten	Aufmerksamkeit wird v. a. im Output auf die Form gelenkt, um ‚Lücken‘ zu bemerken
Feedback	Metasprachlich, formbezogen	Formale Fehler werden indirekt durch recasts bearbeitet	In formbezogenen Interaktionen zwischen Lernendem und Lehrendem, reaktiv
Rolle der Instruktion und Metasprache	Stark lenkend, einer grammatischen Progression folgend, Metasprache im Feedback und in Arbeitsanweisungen	Instruktion bezieht sich ausschließlich auf die Inhalte und das Erfassen von Konzepten und Begriffen, keine Metasprache	Reaktiv auf ein rezeptives oder produktives Sprachproblem folgend, metasprachlich formuliert werden nur tragfähige Regeln
Übungen und Aufgaben	Analytische Übungen folgen meist der Regelbewusstmachung und setzen das Verstehen der Regel voraus, wobei eine Distanzierung vom Inhalt gefordert wird	Inhalte werden kommuniziert	Aufgaben und Übungen lassen Lernende ihre ‚Lücken‘ bemerken und Form-Funktionszusammenhänge erkennen

Abb. 11 (Rösch 2011:74)

### 3.2.2. Gerüste bauen: Scaffolding

Insbesondere für den Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen:

1. Bedarfsanalyse (Sprachbedarf für den Unterrichtsinhalt wird ermittelt)
2. Lernstandsanalyse (Wie ist der Lernstand der SchülerInnen?)
3. Unterrichtsplanung (Auswahl von Materialien, Sequenzierung der Lernaufgaben etc. )
4. Unterrichtsinteraktion (Microscaffolding)  
(Vgl. Kniffka 2010)

→ Hierzu hilfreich die Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts von Thürmann/Vollmer (2011).

### 3.3. Korrektur: hilfreich oder hinderlich

„Was hast du am Wochenende gemacht?“

„Ich war Kino“

„Falsch: Ich war im Kino“

→ Mit der Korrektur von sprachlichen Fehlern wechselt die Lehrkraft von der inhaltlichen auf die formale Ebene. Es besteht die Gefahr, dass die Mitteilungsbereitschaft verloren geht.

Möglichkeiten des **feedbacks** auf sprachliche Fehler:

Recasts: Wiederholung der Lerneräußerung ohne den Fehler:

„Du warst im Kino. Was hast Du gesehen?“

Prompts: Anregungen zur Selbstkorrektur, z.B. durch Auslassen:

„Du warst (?)“

### 3.4. Lernziele in Willkommensklassen / Übergänge

Für den Übergang in die Regelklassen gilt das Niveau B1 als Orientierung. Beispielhaft der Bildungsplan für Vorbereitungsklassen Sek. I, Gymnasium, Hamburg, der in seiner Struktur fast identisch ist mit den Bildungsstandards der KMK für die 1. Fremdsprache:

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über sprachliche Mittel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hör- und Hör-/Sehverstehen</li> <li>• Leseverstehen</li> <li>• Sprechen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ An Gesprächen teilnehmen</li> <li>◦ Zusammenhängendes Sprechen</li> </ul> </li> <li>• Schreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortschatz</li> <li>• Grammatik</li> <li>• Aussprache und Intonation</li> <li>• Rechtschreibung</li> </ul>
Interkulturelle Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• soziokulturelles Orientierungswissen</li> <li>• Einstellungen und Haltungen zu kultureller Differenz</li> <li>• Umgang mit und Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen</li> </ul>	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachenlernen</li> <li>• Umgang mit Medien und Texten</li> </ul>	

Abb. 12 (Freie und Hansestadt Hamburg 2011: 15)

Regelungen für Berlin:

„Neu zugezogene Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse werden wie folgt beschult:

- in den ersten beiden Jahrgangsstufen im Rahmen der Schulanfangsphase und
- ab Jahrgangsstufe 3 in besonderen Lerngruppen oder im Regelunterricht.

Die besonderen Lerngruppen bilden die Klassenart **Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse** und werden parallel zu Regelklassen geführt. Es obliegt der Schule im Rahmen ihres schuleigenen Sprachbildungskonzepts, geeignete Maßnahmen festzulegen und Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse entsprechend ihren Vorkenntnissen zu unterrichten. Ziel ist der möglichst schnelle Erwerb der deutschen Sprache, um den zügigen Übergang in eine Regelklasse zu ermöglichen. [...]

Die Zuweisung an eine Lerngruppe für Neuzugänge ist temporär [...]

Hinsichtlich der stundenweisen Teilnahme am Unterricht einer Regelklasse ist den individuellen Lernvoraussetzungen der neu zugezogenen Schülerinnen und Schülern Rechnung zu tragen. Möglich wäre eine Teilnahme in den Fächern Kunst, Musik, Sport oder Fremdsprachen.“

(SenBJW 2012: 3f.)

Zur Diskussion:

„Letztlich sind solche additiven Angebote, insbesondere wenn sie nicht von Lehrkräften, sondern von Ehrenamtlichen oder Studierenden angeboten werden, immer unter weniger Kostenaufwand durchzuführen als grundlegende Veränderungen etwa im Bereich der Lehrerbildung, der Klassengröße oder von Ganztagsangeboten. Angebote, die dem Integrationsprinzip folgen, setzen am Regelunterricht an. [...] Um solche Konzepte umzusetzen, müssen Lehrkräfte aller Fächer umfassend im Bereich Deutsch als Zweitsprache ausgebildet sein, um die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler entsprechend unterstützen zu können“  
(Jeuk 2010: 113f.)

„Daher fordert der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF):

- Einstellung von Lehrkräften mit einschlägiger didaktischer Hochschulausbildung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für Vorbereitungs-, Sprach- und Förderklassen mit Flüchtlingskindern an Schulen bzw. schulübergreifend.
- Anerkennung des gesellschaftlich relevanten Studienfachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als Studiengang für die Lehrerbildung
- Verbesserung der sozialen Situation der Lehrkräfte in den Integrationskursen durch eine finanzielle Ausstattung, die eine ausbildungsgerechte Bezahlung ermöglicht.
- Anleitung von Freiwilligen für Maßnahmen zur Unterstützung des Deutschlernens durch einschlägig qualifizierte und erfahrene Lehrkräfte Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“

(Pressemitteilung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vom 8.9.2015)

Verwendete Literatur:

- Berendes, Karin / Dragon, Nina u.a. (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, Angelika / Weinert, Sabine (Hg.) (2013): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik*, 17-41.
- Brandenburger, Anja / Bainski, Christiane u.a. (2011): *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland*. Universität zu Köln: European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education (EUCIM-TE, Comenius-Projekt).
- Coseriu, Eugenio (1988): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Francke.
- Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Baltmannsweiler: Schneider, 457-467.
- Diehl, Erika / Christensen, Helen u.a. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Döll, Marion / Reich, Hans H. (2013a): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Sächsisches Bildungsinstitut.  
(<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490>)
- Döll, Marion / Reich, Hans H. (2013b): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. Sächsisches Bildungsinstitut.  
(<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477>)

Dr. Brigitte Jostes

- Edmondson, Willis / Hourse, Juliane (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*.  
<sup>2</sup>Tübingen / Basel: Francke.
- Ehlich, Konrad (2007) Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad (Hg.) *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. BMBF, Reihe Bildungsreform, Band 11. Berlin: BMBF, 11-75.
- Förmig Materialien (2014): *Stolpersteine der deutschen Sprache*  
(<http://www.foermig-berlin.de/materialien.html>)
- Freie und Hansestadt Hamburg (2011): *Bildungsplan Gymnasium, Sek. I: Deutsch als Zweisprache in Vorbereitungsklassen*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.  
(<http://www.hamburg.de/contentblob/2373202/data/daz-gym-seki.pdf>)
- Jeuk, Stefan (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlage – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jostes, Brigitte (unveröffentlicht): *Arbeitsglossar des Projekts Sprachen-Bilden-Chancen*.
- Klein, Wolfgang (1987): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. <sup>2</sup>Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Kniffka, Gabriele (2010): *Scaffolding*.  
(<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>)
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- Krefeld, Thomas (2004): *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*. Tübingen: Narr.
- Lipkowski, Eva (2012): *Sprache und Unterricht. Eine Beschreibung der deutschen Sprache für Lehrerinnen und Lehrer*.  
([https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprache\\_und\\_unterricht\\_lipkowski.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprache_und_unterricht_lipkowski.pdf))
- Rösch, Heidi (2008): Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache. Band 9 des Handbuchs*
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- SenBJW (2012): *Leitfaden zur schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*.  
([https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/leitfaden\\_schulische\\_integration.pdf?start&ts=1437564006&file=leitfaden\\_schulische\\_integration.pdf](https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/leitfaden_schulische_integration.pdf?start&ts=1437564006&file=leitfaden_schulische_integration.pdf))
- Steinhauer, Anja (2009): *Duden Crashkurs Grammatik. Ein Übungsbuch für Ausbildung und Beruf*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut (2011): *Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts*.  
([http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster\\_Sprachsensibler\\_Fachunterricht.pdf](http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf))