

- Grießhaber, W. & Heilman, B. (2012). *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Helm, C., Nax, N. & Weber, S. (2014). *Die erfolgreiche Förderplankonferenz*. Hamburg: Persen.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Stuttgart: UTB.
- Jeuk, S. (2013). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Lengyel, D. (2013). Pädagogische Sprachdiagnostik als Grundlage für durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. (Hrsg.). *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, S. 154–169.
- Paradies, L., Linser, H. J. & Greving, J. (2014). *Diagnostizieren, fordern und fördern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Pressley, M., Borkowski, J. & Schneider, W. (1989). Good information processing. What it is and how education can promote it. *Journal of Educational Research*, 13 (8), S. 857–867.
- Reich, H. H., Roth, H.-J. & Neumann, U. (Hrsg.) (2007). *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. FöMig Edition 3. Münster: Waxmann Verlag.
- Reich, H. (2009). Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente. In: Lengyel, D., Reich, H., Roth, H.-J. & Döll, M. (Hrsg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann, S. 25–34.
- Rösch, H. (2012). DaZ-Förderung in Feriencamps. In: Ahrenholz, B. (2012). *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 233–250.
- Vygotsky, L. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Webersik, J. (2013). Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Primarstufe. In: Gailberger, S. & Wietzke, F. (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 339–363.

Vorlagen für Diagnose- und Selbsteinschätzungsbögen findet man in großer Auswahl hier:

- ISB Bayern. *Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag*. Verfügbar unter: <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/paedagogisch-diagnostizieren-im-schulalltag> [16.01.2016].
- KompAss Modul 4. *Diagnostische Hinweise und Beobachtungsmöglichkeiten*. Verfügbar unter: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/kompass/materialkoffer/modul-4/modul-4-diagnostische-hinweise-und-beobachtungsmoeglichkeiten.html> [16.01.2016].
- MitSprache in Bielefeld. *Schuleingangsphase: Beobachtungsbogen mündliches Sprachhandeln*. Verfügbar unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/kompass/Anlage_02.pdf [16.01.2016].
- RAA. *Von der Sprachstandsdiagnose zur Förderplanung. Instrumente zur Beobachtung und Förderung der individuellen Sprachentwicklung für die Primarstufe und die Sekundarstufe*. Verfügbar unter: http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/sprachstandsdiagnose_o.pdf [16.01.2016].
- Xenos. *Integration und Vielfalt. Schulentwicklung. Leitfaden und Vorlagen – Lernbegleitung*. Verfügbar unter: <http://www.xenos-hessen.de/landesschulamt/schulentwicklung-leitfaden-und-vorlagen-lernbegleitung/> [16.01.2016].

Bildungssprache von Anfang an?

Konzeptionelle Überlegungen und praktische Vorschläge zur Gestaltung von projektorientiertem DaF-/DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

Verena Cornely Harboe und Mirka Mainzer-Murrenhoff

Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die aufgrund von Krieg und wirtschaftlichen Krisen in ihren Herkunftsländern nach Deutschland kommen, steigt derzeit – ebenso wie die Flüchtlingszahlen insgesamt – stetig an. Diese Situation stellt Kommunen, Schulen und Lehrkräfte vor große Herausforderungen, da sich eine große Zahl der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter zwischen 6 und 18 Jahren befindet und möglichst umgehend in das deutsche Schulsystem integriert werden muss (vgl. z. B. Mercator Institut für Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache & Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, 2015, S. 18 f.).

Aus der zahlenmäßig großen Präsenz dieser Gruppe in der Sekundarstufe I und II, den hohen inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen in diesen Schulstufen und den in der Regel rudimentären bis fehlenden Deutschkenntnissen der Schülerinnen und Schüler leitet sich die drängende Frage ab, wie gleichsam parallel zum Erwerb alltagssprachlicher Kompetenzen bereits frühzeitig schulrelevante Sprache¹ angebahnt werden kann. Schließlich hat sich gezeigt, dass insbesondere bildungssprachliche Kompetenzen als ausschlaggebender Faktor für Schul- und Bildungserfolg angesehen werden müssen (z. B. Baumert & Schümer, 2001; Dehn, 2011; Lange, 2012). Wie eine derartige Form der Sprachförderung zum einen konzeptionell sinnvoll begründet und zum anderen konkret in der schulischen Praxis aussehen könnte, ist jedoch bislang noch nicht hinreichend thematisiert oder gar erprobt worden.

Mit dem Beitrag möchten wir dieser Fragestellung durch die Vorstellung eines didaktisch-methodischen Konzeptes für die Gestaltung eines projektorientierten DaF-/DaZ-Unterrichts mit einem besonderen Fokus auf der frühzeitigen Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche nachgehen. Entstanden ist das Konzept im Rahmen des Praxisteils eines hochschuldidaktischen Lehrprojektes in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung an der Ruhr-Universität Bochum – der „Sommerschule DaZ“². In der Sommerschule

- 1 Schulrelevante Sprache wird hier als Oberbegriff für verschiedene Termini und Konzepte verwendet. Überblicke mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der bestehenden Konzepte bieten z. B. Berendes et al., 2013, Gogolin, 2011 oder Hulstijn, 2015.
- 2 Das Projekt wird derzeit unter dem neuen Namen „Bochumer Sprachförderturm“ weiter-

erteilten Studierende aller lehramtsausbildenden Fächer neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen der Sekundarstufe I und II während der Sommerferien projektorientierten Sprachförderunterricht. Der vorliegende Beitrag fokussiert die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen des DaF-/DaZ-Unterrichts und seine Umsetzung in der dreiwöchigen Sommerschule, während die Inhalte des hochschuldidaktischen Angebotes über die Gesamtstruktur und die Beiträge dieses Bandes umfassend abzubilden versucht werden. Die folgenden Ausführungen speisen sich somit zum einen aus den vermittelten Inhalten zur Vorbereitung der Studierenden auf die Sommerschule (z. B. exemplarische Realisierungsvorschläge zur didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Förderunterrichts); zum anderen werden Ergebnisse aus der Erprobung und Arbeit der Studierenden mit einbezogen (z. B. Schülertexte, Ideen zur Unterrichtsgestaltung der Studierenden).

Der erste Teil des Beitrags beschäftigt sich daher mit den sprachtheoretischen Annahmen und konzeptionellen Überlegungen, die der integrativen und projektorientierten Sprachförderung der Sommerschule zugrunde liegen. Ebenso wird die Frage nach einer frühen Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen in der L2 an bisherige Vorstellungen zum Spracherwerb rückgebunden. Daneben werden Ansätze zur Entwicklung schulrelevanter Sprache auf einem niedrigen Sprachniveau diskutiert und es wird ableitend unser Verständnis von der Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen für den spezifischen Kontext der „Sommerschule DaZ“ vorgestellt. Der zweite Teil des Beitrags richtet den Blick auf die Praxis und illustriert exemplarisch anhand einer Unterrichtswoche im Rahmen der Sommerschule die grundlegenden Prinzipien des Konzeptes.

1. Das Konzept der „Sommerschule DaZ“ – sprachtheoretische Annahmen und methodisch-didaktische Implikationen

Für die Gestaltung der Sprachförderung im Rahmen der „Sommerschule DaZ“ wurde auf Ansätze und Überlegungen unterschiedlicher Diskurse und Teildisziplinen der Sprachwissenschaft und -didaktik zurückgegriffen. Dabei lassen sich drei größere Bausteine identifizieren, die das Grundgerüst des Konzeptes bestimmen:

- So finden sich in dem Konzept zum einen neben allgemeinen Prinzipien des guten Fremd- und Zweitsprachenunterrichts didaktisch-methodische Grundsätze aus dem Feld der fachspezifischen Sprachförderung wieder. Dieser Rückgriff wird u. a. in einem handlungs- und adressatenorientierten Förderunterricht sowie in einer an (fachlichen) Inhalten ausgerichteten Spracharbeit und dem Einsatz von Scaffolding-Techniken deutlich.
- Zum anderen folgt das Konzept einer ganzheitlichen Vorstellung von Spracherwerb, womit ihm eine explizite Spracherwerbtheorie unterliegt, die sich u. a. in einer projektorientierten und integrativen Ausrichtung des Sprachförderunter-

- Den dritten Baustein bildet eine genauer spezifizierte Vorstellung davon, in welcher Weise bildungssprachliche Fertigkeiten bereits auf einem niedrigen Sprachstand angebahnt werden können. Für die konkrete Ausgestaltung bedeutet dies den Versuch einer parallelen Entwicklung und Vermittlung von basalen sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten sowie von schulrelevanter Sprache.

Diese Bausteine sind prinzipiell nicht neu; so findet z. B. die Vorstellung von ganzheitlichem Spracherwerb in zahlreichen Förderkonzepten sowie in praxisorientierten Empfehlungen zur Sprachförderung, insbesondere im Elementar- und Primarbereich, Anwendung (z. B. Lentes & Thiesen, 2004; Projekt SIGNAL).³ Ebenso findet sich z. B. für Vorbereitungsklassen die Forderung, dass von Beginn des L2-Erwerbs an auf schulrelevante Sprachdimensionen abgezielt und somit insbesondere der Erwerb von Schriftsprache als ein explizites Lernziel in diesem Kontext formuliert werden sollte (z. B. Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 101). Häufig bleibt jedoch in Beschreibungen von Sprachförderkonzepten unklar, was z. B. genau unter dem Terminus ganzheitlicher Spracherwerb zu verstehen ist und auf welchen Überlegungen bzw. theoretischen Annahmen die Gestaltung von Unterrichtssequenzen oder das didaktisch-methodische Vorgehen fußen; genauso unklar bleibt häufig die Frage nach der konkreten Ausgestaltung der Forderung nach schulrelevanter Sprache von Anfang an.

Wir möchten daher insbesondere auf die zwei letztgenannten Bausteine genauer eingehen und unsere Überlegungen und Vorstellungen, die dem Konzept zugrunde liegen, explizieren.

1.1 Grundlage integrativer Sprachförderkonzepte – eine ganzheitliche Vorstellung von Spracherwerb

Die Annahme, dass Sprachförderung dann am sinnvollsten und am erfolgreichsten ist, wenn sie u. a. inhaltsbezogen und situativ erfolgt oder soziale und emotionale Aspekte von Sprachgebrauch berücksichtigt, setzt eine bestimmte Vorstellung von Sprache, ihrer Verarbeitung und ihrem Erwerb voraus.

Insbesondere im Kontext der sprachlichen Förderung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen lassen sich häufig ganzheitliche oder integrative Sprachförderkonzepte finden, die sich z. B. durch eine lebensweltorientierte Ausrichtung auszeichnen und den Erwerbsprozess unterstützen sollen (z. B. BAMF, 2015, S. 6; Massumi, 2015, S. 16 f.).

Basis für derartige Zugänge ist insbesondere die Vorstellung, dass Sprachverarbeitung und Sprachentwicklung nicht unabhängig von anderen kognitiven Funktionen stattfinden. Mit Blick auf konnektionistisch-modale Ansätze der kognitiven Lingu-

³ Sprachförderung und Integration in Ganztageseinrichtungen und Nachbarschaft als außerschulischem Lebensraum (SIGNAL) <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/www.blk-foermig.uni-hamburg.de>

istik ist Spracherwerb „[...] als Ergebnis individueller Interaktion, eng verbunden mit anderen Kognitionen und Emotionen und als dynamische, gebrauchsbasierte Kompetenz zu modellieren“ (Heine, 2014, S. 37). Dies bedeutet, dass beim Aufbau neuen Wissens in der Zweitsprache auch immer andere Bereiche, wie z. B. nicht-sprachliche und auf andere Sinnesmodalitäten bezogene konzeptionelle Wissensbestandteile, mitbetroffen sind (für einen Überblick über den Forschungsdiskurs hierzu s. u. a. Heine, 2014). So wird beispielsweise bei der begrifflichen Verarbeitung des Wortes „Banane“ (höchstwahrscheinlich) auch visuelles oder gustatorisches Wissen aktiviert, weil es in Form eines Bildes, Geschmacks oder Geruchs im Gehirn repräsentiert wird. Durch diese Erkenntnis (zur empirischen Evidenz s. z. B. Erk et al., 2003; Hille, 2011) wird multisensorisches Lernen ebenso wie situatives, emotives oder auch individuelles Lernen theoretisch gestützt.

Wenn Sprache nicht von z. B. Emotionen oder von ihrer sozialen Funktion getrennt werden kann, so sollten Konzepte zur Sprachförderung wie auch ihre konkrete Umsetzung diese Aspekte berücksichtigen. So erscheinen beispielsweise Aktivitäten in realen Verwendungssituationen oder Simulationen – die sich u. a. in der Fremd- und Zweitsprachdidaktik im Prinzip der Handlungsorientierung wiederfinden – ebenso sinnvoll wie Aktivitäten, die auf Lernen mit verschiedenen Sinnen oder durch Bewegung abzielen (z. B. Sambanis, 2013; Zimmer, 2014). Durch eine solche gezielte Nutzung der multimodalen Repräsentation kann Wissen „besser“ im Sinne einer stärkeren Verknüpfung und mehrfachen Verankerung abgespeichert und somit gleichzeitig „besser“ im Sinne eines schnellen oder einfacheren Abrufs zugänglich werden.

Die kognitive Linguistik bietet sicherlich ein solides theoretisches Verständnis für die Anwendung ganzheitlicher und integrativer Förderkonzepte. Andere Theorierahmen, wie z. B. soziokulturell ausgelegte Vorstellungen von Spracherwerb und -verarbeitung sollen jedoch in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben und bieten eine ergänzende Grundlage für die ausgeführten Überlegungen (zur Verbindung von kognitiven und soziokulturellen Ansätzen s. Lantolf & Poehner, 2014). Spracherwerb wird hier verstanden als ein individueller Prozess, der durch bedeutungsvollen Gebrauch in sozialen, kulturell geprägten Interaktionssituationen stattfindet (vgl. Lantolf, Thorne & Poehner, 2015; Zydatiß, 2005); so wird Sprache insbesondere durch soziale Interaktion zwischen dem Kind bzw. dem Lerner und anderen Mitgliedern einer Sprach- und Kulturgemeinschaft (z. B. Lehrkräfte, Eltern) entwickelt und bestimmt.

1.2 Grundlage für die sprachlichen Anforderungen im Regelunterricht – schulrelevante Sprache von Anfang an?

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche stehen vor der Herausforderung, nicht nur basale Sprachkompetenzen zur Bewältigung des schulischen und außerschulischen Alltags zu erwerben, sondern auch so schnell wie möglich das für den Schul-

erfolg relevante Register der Bildungssprache (vgl. Gogolin & Lange, 2011). In der Praxis wird jedoch häufig erst einmal auf die Förderung basaler sprachlicher Kommunikationsfähigkeiten fokussiert; erst wenn ein bestimmtes Sprachniveau erreicht wird, tritt die Vermittlung schulrelevanter Sprache hinzu.

Im Rahmen des Projektes wurde nun der Versuch unternommen, eine Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten bereits zu Beginn des L2-Erwerbs konzeptionell zu begründen und konkrete Ansätze für die Gestaltung des Unterrichts abzuleiten. Folgende Fragen waren dabei leitend und sollen im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen stehen:

- Wie gestaltet sich die Entwicklung basaler sprachlicher Kommunikationsfähigkeiten und bildungssprachlicher Kompetenzen? Ist eine parallele Entwicklung möglich?
- Wie kann eine frühe Anbahnung schulrelevanter Sprache auf einem niedrigeren Sprachniveau in der L2 aussehen? Welche Ansätze gibt es?
- Was genau wird unter der Anbahnung schulrelevanter Sprache im Kontext der „Sommerschule DaZ“ verstanden?

Mit der Frage, ob schulrelevante Sprache im Sinne bildungssprachlicher Kompetenzen und konzeptioneller Schriftlichkeit von Beginn des L2-Erwerbs an entwickelt werden kann, betritt man einen Diskursraum, der z. T. recht widersprüchlich sowie durch fehlende theoretische Konkretisierung und empirische Evidenz geprägt ist. Schematisieren gängig rezipierte Vorstellungen zur Entwicklung mündlicher Kommunikationsfähigkeit und kognitiv-akademischer Sprachkompetenz erst einmal, dass Fertigkeiten in der Alltagskommunikation relativ schnell entwickelt werden, während für die Herausbildung konzeptionell-schriftsprachlicher Fähigkeiten mehr Zeit benötigt wird (z. B. Cummins, 1981; Petersen, 2014; Kniffka & Siebert-Ott, 2007). Wann die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen im L2-Erwerbskontext einsetzt und ob eine parallele Entwicklung möglich ist, wird damit jedoch bislang – zumindest im Rahmen von gängigen Modellen zu *language proficiency* (z. B. Cummins, 2000; Hulstijn, 2015) – nicht hinreichend thematisiert.

Dies ändert jedoch nichts daran, dass Ableitungen hinsichtlich der Entwicklung der unterschiedlichen Sprachhandlungskompetenzen vorgenommen werden oder indirekt bestimmte Sequenzierungsvorstellungen bestehen – und diese können durchaus widersprüchlich ausfallen. So findet man zum einen die bereits erwähnte Forderung, in Vorbereitungsklassen von Anfang an die Schriftsprache zu vermitteln, wenn auch angepasst an den Erwerbsstand (Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 101). Zur anderen wird unter Rückbezug auf Cummins' Ansätze (2000) häufig argumentiert, dass erst grundlegende Kommunikationsfähigkeiten (BICS) erworben sein müssen, um kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten (CALP) zu entwickeln (Michalak et al., 2015, S. 81). Vor dem Hintergrund dieser Annahme ist es nicht verwunderlich, wenn die sprachliche Förderung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern auf BICS ausgerichtet ist und mit der Vermittlung von CALP erst in späteren Erwerbsphasen

begonnen wird. Ist demnach also eine parallele Entwicklung *nicht* möglich? Schaut man etwas genauer auf die Ausführungen zur Sequenzierung und Entwicklung von BICS und CALP, dann wird schnell deutlich, dass diese Schlussfolgerung nicht zulässig ist. So hält Cummins fest, dass CALP nicht anders erworben wird als BICS und daher rein erwerbsbedingt nicht separiert erfolgen muss. Für ihn ist der Kontext des Erwerbs und Gebrauchs u. a. auch für die Sequenzierung entscheidend – und dieser kann eben unterschiedlich sein. In diesem Zusammenhang macht er deutlich, dass „[the] sequential nature of BICS/CALP acquisition was suggested as typical in the specific situation of immigrant children learning a second language. It was not suggested as an absolute order that applies in every, or even the majority of situations.“ (Cummins, 2000, S. 74). BICS muss sich somit zum einen nicht in jedem Fall in der Zweit- und Fremdsprache vor CALP entwickeln (vgl. auch Wojnesitz, 2010, S. 65). Zum anderen verbindet er die Reihenfolge von BICS/CALP mit dem spezifischen Erwerbskontext der DaF-/DaZ-Schülerinnen und -Schüler. Sie ist damit jedoch noch lange nicht programmatisch gedacht.

Eine weitere diskutierte Überlegung, die ebenfalls nicht passgenau zur postulierten Erwerbsreihenfolge ist, geht davon aus, dass bereits vorhandene akademische Sprachfähigkeiten in der L1 (z. B. Lesestrategien in der Herkunftssprache) auf die L2 übertragen werden können. Werden diese gezielt für die Entwicklung von CALP in der Zweitsprache genutzt, würde dies eine frühe Anbahnung schulrelevanter Sprache insbesondere für im Herkunftsland alphabetisierte und beschulte Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger nicht ausschließen. Dass hier „[...] some basic knowledge of second language [...]“ (Cummins, 2000, S. 183) notwendig ist, bevor man einen Transfer von z. B. L1-Lesestrategien in die Zielsprache erwarten kann, scheint u. E. dabei kein Widerspruch zu sein. Denn dieses *basic knowledge* wird weder weiter beschrieben noch in Verbindung mit BICS gebracht.

Der kurze und keinesfalls erschöpfende Problemaufriss zeigt, dass ein doppelter Entwicklungsfokus nicht einfach mit dem Argument der dringenden Bewältigung der Alltagssituation, der längeren Erwerbsdauer von kognitiv-akademischen Sprachkompetenzen oder dem vorzufindenden Erwerbskontext verneint werden kann; dafür sind die Modelle zu ungenau und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen zu vage.⁴ Zu welcher Schlussfolgerung können wir also unter diesen Umständen kommen? An dieser Stelle sei noch einmal der Blick auf den L1-Erwerbskontext geöffnet; hier wird davon ausgegangen, dass (Vor-)Formen bildungssprachlicher Fähigkeiten bereits im Vorschulalter angelegt werden können (z. B. Cummins, 2008 oder Hulstijn, 2015⁵) und eine frühe parallele Entwicklung von Anteilen schulre-

levanter Sprachkompetenzen möglich ist. Die Frage nach dem *ab wann* und *ob* ist daher eng verbunden mit der konkreten Auslegung von *bildungssprachlich*; im Sinne einer ausgebildeten Kompetenz, die den formulierten Anforderungen in der Schule genügen muss, oder im Sinne der Anbahnung von spezifischen Anteilen kognitiv-akademischer Sprachkompetenzen? Hier liegt ggf. eine mögliche Lösung der Fragestellung: die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen als Kontinuum zu begreifen und nicht als Ziel im Sinne einer „vollständig“ ausgebildeten Kompetenz.

Wie kann eine frühe Anbahnung schulrelevanter Sprache auf einem niedrigen Sprachniveau in der L2 nun aussehen – insbesondere vor dem Hintergrund der diskutierten Annahmen zur Sequenzierung? Welche Ansätze gibt es im Bereich des Zweit- und Fremdspracherwerbs und inwiefern können Überlegungen zur Anbahnung von Textualität aus dem L1-Erwerbskontext für unser Konzept und unsere Zielgruppe (Schülerinnen und Schüler der Sek I und II) genutzt werden? Was den L2-Erwerbskontext anbelangt, so findet sich hier – wie bereits angeführt – u. a. durchaus die Überlegung, Schriftsprache für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger als explizites Lernziel zu definieren, um auf die geforderte konzeptionelle Schriftlichkeit in der Schule vorzubereiten. Wie genau dies in der Praxis konkret aussehen könnte, wird dabei häufig jedoch nicht expliziert und bleibt mit dem Verweis auf übergeordnete didaktische Konzepte wenig griffig. So wird z. B. auf schreibdidaktische Ansätze wie das Kreative Schreiben verwiesen (Kniffka & Siebert-Ott, 2007, S. 101). Neben solchen Verweisen auf die Entwicklung schulrelevanter Sprache finden sich für die Gruppe der im Herkunftsland alphabetisierten und beschulten Kinder und Jugendlichen Ansätze zur schulsprachlichen Förderung wieder. Dies hängt mit der bereits angeführten Annahme zusammen, dass kognitiv-akademische Sprachkompetenzen aus der L1 in die L2 übertragen werden können. Dabei wird insbesondere auf solche Ansätze verwiesen, die auf eine Kontrastierung und Reflexion bereits vorhandenen Wissens über verschiedene Textstrukturen/-sorten und Registerunterschiede abzielen und für das Schreiben und Lesen in der Zweitsprache – auch auf einem niedrigen Niveau in der L2 – genutzt werden sollen (vgl. Michalak et al., 2015, S. 36). Im Bereich des Zweitspracherwerbs fehlt es somit bislang noch an näher beschriebenen Ansätzen.

Bei einer möglichen Orientierung am Fremdsprachenunterricht wird man hingegen mit einer ganz anderen Problematik konfrontiert: Der moderne Fremdsprachenunterricht basiert auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und dem Prinzip des kommunikativen Erfolgs. Vom Niveau A1 bis B1 geht es daher z. B.

wenn die beiden Ausformungen der Sprachkompetenz je nach Entwicklungsstand vom Ausmaß her variieren. Doch auch in älteren Konzepten, wie z. B. Cummins BICS und CALP, finden sich Hinweise, die die Annahme einer frühen Entwicklung von CALP stützen: „CALP or academic language proficiency develops through social interaction from birth but becomes differentiated from BICS after the early stages of schooling to reflect primarily the language that children acquire in school and which they need to use effectively if they are to progress successfully through the grades“ (Cummins, 2008, S. 72).

4 Darüber hinaus darf nicht vergessen werden, dass einige Ableitungen auf Grundlage von Hypothesen getroffen werden bzw. mit Hypothesen in Verbindung gebracht werden, die im Diskurs durchaus kontrovers diskutiert werden (z. B. die Schwellenhypothese von Cummins).

5 Hulstijn (2015, S. 46) skizziert die Entwicklung von Basic Language Cognition und Higher Language Cognition (BLC-HLC-Theory) in der L1 oder L2 parallel verlaufend, auch

um die Mitteilung konkreter und unmittelbarer Bedürfnisse oder Gespräche über vertraute und geläufige Interessengebiete (Europarat, 2001); auf einem niedrigen Sprachniveau steht somit der direkte Austausch zu konkreten Themen wie z. B. Familie, Einkaufen oder Arbeiten im Mittelpunkt des Lernens. Schulrelevante Sprache im Sinne unbekannter Themen, fachspezifischer Denk- und Handlungsmuster oder Aktivitäten, die einen gewissen Grad an Kontextungebundenheit und Abstraktion verlangen, werden erst ab der Niveaustufe B2 berücksichtigt. Diese sind jedoch für den schulischen Kontext charakteristisch.⁶

Ebenso sind Ansätze und Überlegungen zur Anbahnung von Bildungssprache und Textualität im Erstspracherwerbskontext für unsere Zwecke nur bedingt zu gebrauchen; so stammen Vorschläge zur Anbahnung von Bildungssprache insbesondere aus dem Elementarbereich. Zwar wird auch hier die Anbahnung bildungssprachlicher Qualität mit der Aneignung kontextentbundener Sprache in Verbindung gebracht, diese ist jedoch gleichzeitig an die wachsende kognitive und soziale Kompetenz der Kinder geknüpft. List (2010) macht dies sehr anschaulich an der Entwicklung des „narrativen Selbst“ von Kindergartenkindern deutlich. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I sind dagegen – davon kann in der Regel ausgegangen werden – auf einem anderen kognitiven Entwicklungsstand. Dennoch ist u. a. der Gedanke, dass Bildungssprache – im Sinne einer erhöhten Abstraktionsleistung – aus der Transformation subjektiver Erfahrungen entwickelt werden kann, auch für die Arbeit mit Lernerinnen und Lernern auf einem niedrigen Sprachniveau interessant. Weitere mögliche Schnittstellen bzw. übertragbare Ansätze aus dem L1-Erwerbskontext entspringen der Diskussion um die Anbahnung von konzeptioneller Schriftlichkeit im vorschulischen Kontext (z. B. Nickel, 2014; List, 2010). Hier rückt insbesondere die *Literacy-Bildung* (Nickel, 2014, S. 669 f.) in den Blick, die u. a. die Vermittlung kultureller Aspekte des Lesens und Schreibens sowie Maßnahmen zur Vorbereitung des Schreibens zum Ziel hat. Vorrangig geht es um die Imitation von Lese- und Schreibhandlungen, um den ersten Kontakt mit den verschiedenen Funktionen von Sprache, sprachlichen Registern oder kommunikativen Zielen von Texten. In der Praxis bedeutet das z. B. konkret, dass Schreibhandlungen modelliert werden (welche mentalen Schritte muss ich machen, um z. B. eine Postkarte zu schreiben?) oder über Gelesenes gesprochen wird (dadurch können z. B. Handlungs- und Bedeutungsstrukturen einer Geschichte entschlüsselt und Perspektivübernahmen thematisiert werden). Auch hier werden Anlässe geschaffen, um u. a. dekontextualisierte Sprache zu gebrauchen. Natürlich entsprechen auch diese Ansätze zum einen nicht dem Verständnis von dekontextualisierter Sprache und konzeptioneller Schriftlichkeit, die im schulischen Kontext gefordert werden; zum anderen ist das Entwicklungsniveau des Adressatenkreises

6 Bei den hier diskutierten Überlegungen steht alltagsrelevante Sprache nicht im Fokus. Im Rahmen des Gesamtkonzeptes der Sonderschule wird jedoch eine parallele Entwicklung angestrebt, womit auch z. B. die Fähigkeit, unmittelbare Bedürfnisse mitzuteilen, entwickelt werden soll.

wieder ein anderes. Allerdings hilft der Blick in den L1-Erwerbskontext auch hier bei der Perspektivierung des Konstrukts schulrelevanter Sprache. Darüber hinaus können die skizzierten Ansätze vor dem Hintergrund der wenigen Vorschläge zur frühen parallelen Anbahnung alltagssprachlicher und konzeptionell-schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache mögliche Alternativen darstellen, die es weiterzudenken und anzupassen gilt.

Die dargestellten Überlegungen zur Entwicklung schulrelevanter Sprache, parallel zur Entwicklung sprachlicher Kommunikationsfähigkeit in der L2 sowie zu verschiedenen Ansätzen der Förderung haben deutlich gemacht, dass für unser Förderkonzept eine Konkretisierung von *Bildungssprachlichkeit* notwendig ist. Unter Rückbezug auf die verschiedenen Merkmalsdimensionen von Bildungssprache (inhaltlich, kontextuell, textuell und sprachkomponenten-bezogen) haben wir daher vier Aspekte identifiziert, die im Rahmen der Sonderschule zentral sein sollen: Anbahnung von Diskursfunktionen, bildungssprachlicher Funktionswortschatz, Textualität sowie alltagssprachlich niedrigfrequenter Wortschatz. Mit Bezug auf die ersten beiden diskutierten Fragen sei an dieser Stelle festgehalten, was schulrelevante Sprache im Kontext der Sonderschule nicht bedeutet bzw. nicht sein kann, nämlich die Arbeit an bildungssprachlicher Kompetenz im Sinne einer geforderten Zielmarke⁷. Darüber hinaus setzen die folgenden Ausführungen voraus, dass alltagsrelevante sprachliche Fähigkeiten und schulrelevante Sprache keine Dichotomie, sondern zwei Punkte auf einem Kontinuum sind.

a) Diskursfunktionen – geforderte Denk- und Handlungsmuster in der Schule

Fragt man danach, was schulrelevante Sprache ausmacht, so stößt man unweigerlich auf die sogenannten Diskursfunktionen (vgl. z. B. Modell schulsprachlicher Kompetenzen Thürmann & Vollmer, 2009). In schulischen Kontexten sind abstrahierende und systematische Denkfähigkeiten für die Wissensaneignung und letztlich erfolgreiches Lernen notwendig. Zu den kognitiv-diskursiven Schritten oder kognitiven Operationen, die unterschiedliche fachliche Aktivitäten einfordern, zählen z. B. Prozesse der Verallgemeinerung, Systematisierung, Abstraktion oder Perspektivwechsel. Diese geforderten Denk- und Handlungsmuster, die typische wissenschaftspropädeutische Denkweisen in allen Unterrichtsfächern widerspiegeln, werden mit Hilfe der Bildungs- und Fachsprache zugänglich. Diese stellt zum einen sprachliche Mittel bereit, „[...] die ein qualitativ komplexes und differenziertes Wissen oder Erleben repräsentieren oder die zur Gewinnung eines komplexeren

7 Da die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen aktuell insbesondere vor dem Hintergrund der Forderung nach Sprachbildung in allen Fächern thematisiert wird und eine Beherrschung des bildungssprachlichen Registers in Verbindung mit dem Schul- und Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern gebracht wird, erscheint uns eine bewusste Abgrenzung zu der in diesem Diskurs ansetzenden Sprachbildung und -förderung sinnvoll.

Wissens beitragen.“ (Redder, 2012, S. 87); zum anderen „markieren“ sie auf sprachlicher Ebene – durch lexikalische, syntaktische und textuelle Merkmale, um welche kognitive Operation es sich gerade handelt. So werden z. B. andere sprachliche Mittel für die Diskursfunktion *beschreiben* benötigt als für die Funktion *argumentieren*. Die sprachlichen Ausformungen dieser Funktionen sind dabei recht unterschiedlich und werden daher häufig auch in Mikro- und Makrofunktionen unterteilt: Die Diskursfunktion *vergleichen* ist z. B. recht schnell anhand bestimmter lexikalischer oder syntaktischer Merkmale identifizierbar (z. B. „im Vergleich zu“, Komparativ) und kann daher den Mikrofunktionen zugezählt werden. *Interpretieren* oder *überzeugen* umfassen hingegen wesentlich längere Diskursabschnitte (vgl. Dalton-Puffer, 2013b) und beinhalten wiederum selbst weitere Diskursfunktionen usw. Sie sind daher nicht so leicht an lexikalischen oder syntaktischen Merkmalen erkennbar. Die Frage, welche kognitiven Prozesse über alle Fächergrenzen hinweg für schulisches Lernen relevant sind, wurde in verschiedenen Modellen mit mehr oder weniger theoretischer Untermauerung und empirischer Evidenz versucht zu identifizieren. In dem Modell kognitiver Diskursfunktionen von Dalton-Puffer (2013a, S. 234 f.) werden z. B. sieben übergeordnete kommunikative Intentionen identifiziert: *classify, define, describe, evaluate, explain, explore* und *report*.

In den Kernlehrplänen werden die kognitiven Prozesse, die zur erfolgreichen Ausführung einer fachlichen Aktivität erforderlich sind, in Form der Operatoren – handlungsinitiierende Verben, wie z. B. *benennen, analysieren, begründen* – abgebildet. Die Anzahl sowie die konkret verstandene „Handlungsausführung“ der jeweiligen Operatoren variiert dabei von Fach zu Fach. Die Kernlehrpläne können jedoch hinsichtlich des Verwendungskontextes der Operatoren spezifizierte Hinweise für die sprachliche Realisierung geben; so erfordert die Beschreibung eines Versuchsaufbaus im Chemieunterricht andere sprachliche Mittel als eine Gegenstandsbeschreibung im Deutschunterricht.

Aufgrund ihrer Bedeutung für das schulische Lernen wird im Rahmen der Somerschule gezielt versucht, einzelne geforderte kognitive Operationen und damit verbundene sprachliche Realisierungen anzubahnen. Dabei wird insbesondere auf jene kognitiven Prozesse abgezielt, die enger gefasste Diskursabschnitte umfassen, nicht so komplex angelegt sind, d. h. im besten Falle nicht gleich mehrere Sprachhandlungen beinhalten (z. B. *analysieren* enthält gleichzeitig auch die kognitiven Prozesse *beschreiben, erklären, schlussfolgern*) und in Form von bestimmten sprachlichen Routinen „gut greifbar“ sind.

1) Chunks – bildungssprachlicher Funktionswortschatz

Unter der Anbahnung von Anteilen schulrelevanter Sprache wird weiterhin auf die Vermittlung bildungssprachlichen Funktionswortschatzes abgezielt; Fertigstücke in Form von Funktionsverbgefügen, idiomatischen Prägungen oder Phraseologismen (Agudo, 2014), die genau diese schulischen Denk- und Handlungsmuster ausma-

chen, wie z. B. für Kategorisierungen „gehört zu“, „zeichnet sich aus durch“, „ist ein“ usw., für Prozesse und Schlussfolgerungen „daraus ergibt sich“, „das Resultat ist“ usw. Dabei handelt es sich um Formulierungen, die nicht unbedingt themengebunden oder fachspezifisch sind, sondern generell zur Realisierung typischer sprachlicher Handlungen in den Unterrichtsfächern genutzt werden. Diese im schulischen Kontext bei bestimmten Aktivitäten vorhersagbaren Ausdrücke und Konstruktionen werden vor dem Hintergrund eines niedrigen Sprachstandes nicht bei jedem Gebrauch neu gebildet, sondern sollen als Ganzes in Form von *Chunks* Anwendung finden. Ziel ist es, bereits frühzeitig mit diesen wichtigen Formulierungen in Kontakt zu kommen und sie in ihren Gebrauchszusammenhängen (erst einmal) unanalysiert einzusetzen. Im Sinne der erfolgreichen Beherrschung des bildungssprachlichen Registers ist das Aufbrechen der Chunks zu einem späteren Zeitpunkt im Erwerbsprozess hingegen notwendig.

c) Anbahnung von Textualität – Verknüpfungsmittel

Schulrelevante Sprache ist in einem hohen Maß durch das Merkmal konzeptioneller Schriftlichkeit geprägt (Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 18). Diese ist eher monologisch und kontextreduziert und stellt spezifische Anforderungen an die sprachliche Realisierung: „Jemand, der einen Bericht verfasst, muss diesen so abfassen, dass er unabhängig vom Äußerungskontext zu verstehen ist.“ (Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 18), d. h. dass z. B. ein Text u. a. so gestaltet sein muss, dass sich Mitteilungsabsicht, Informationen und Ideen in einem nachvollziehbaren Aufbau widerspiegeln. Für einen solchen nachvollziehbaren Aufbau können u. a. Verknüpfungs- oder Verweismittel genutzt werden, die die logische Ordnung des Textes stützen können (z. B. Konjunktionen, Personalpronomen).⁸ Auch auf einem niedrigen Sprachniveau ist ihre Funktion gut erkennbar und vermittelbar. Darüber hinaus hilft ihre Thematisierung nicht nur dabei, eigene Texte zu strukturieren, sondern auch fremde Texte zu verstehen (z. B. Lehrbuchtexte). Das Anbahnen von Textualität wird hier also erst einmal auf die Verknüpfung von Textteilen und die Explizierung von Übergängen reduziert, um einen gewissen Grad an Leserführung und eine „bessere“ Nachvollziehbarkeit der Mitteilungsabsicht und des Gedankens des Schreibers zu erzielen. Im Mittelpunkt stehen dabei Verknüpfungsmittel und ihr funktionaler Gebrauch im Textfluss. Als Verknüpfungsmittel seien hier beispielhaft Personalpronomen, der Einsatz des bestimmten und unbestimmten Artikels im Singular und Plural, Possessivpronomen, die gebräuchlichsten nebenordnenden (z. B. und, aber, denn) und unterordnenden Konjunktionen (weil, als, damit, nachdem, seit) sowie die gebräuchlichsten Adverbien (heute, dann, danach, zum Schluss, später, sonst, in-
zwischen) genannt.

⁸ Natürlich kann Kohärenz auch durch andere Formen entstehen, z. B. Thema-Rhema.

d) Wortschatz – niedrigfrequente Lexik

Häufig führen Konzepte, die eine Unterscheidung in basale mündliche Kommunikationsfähigkeiten und konzeptionell schriftsprachliche Fähigkeiten vornehmen, auf der lexikalischen Ebene das Unterscheidungskriterium *frequency* an (z. B. Hulstijn, 2015). Hier wird davon ausgegangen, dass die Häufigkeit des Gebrauchs bestimmter Wörter, syntaktischer Strukturen usw. darüber entscheidet, was zur Alltagssprache zählt. Durch die doppelte Zielsetzung im Rahmen des Konzeptes entfällt ein Großteil der Wortschatzarbeit auf alltägliche und frequente Lexik. Unter frequent fallen aber auch z. B. die bereits erwähnten Konnektoren, Personal- oder Possessivpronomen. Diese nehmen jedoch im Rahmen der Herstellung von Textualität eine besondere Funktion ein. Die integrative Spracharbeit, die an situative und fachlich-inhaltliche Kontexte gebunden ist, bedeutet jedoch auch, dass auch erste wenig frequente Worte vermittelt werden und sich somit auf den Aufbau von *Higher Language Cognition* (Hulstijn, 2015) auswirken. Hier werden die Schülerinnen und Schüler mit Fachausdrücken (z. B. Bienenstock), Präfixverben mit anderer Bedeutungskonnotation im alltäglichen Gebrauch (z. B. stehen – bestehen aus), der Verwendung von Komposita oder Substantivierungen usw. konfrontiert. Durch die themen- und erfahrungsgelundene Sprachförderung wird somit auch auf den Ausbau von niedrigfrequenter Lexik abgezielt sowie auf spezifische lexikalische Merkmale von Bildungssprache – insbesondere dort, wo sie vielleicht zu Missverständnissen führen kann (z. B. Präfixverben) oder wo Regelmäßigkeit für den rezeptiven Sprachgebrauch vermittelt werden kann (z. B. Umgang mit Nominalisierungen in Lehrbuchtexten).

1.3 Das Format – integrative und projektorientierte Sprachförderung

Auf Grundlage der skizzierten ganzheitlichen Vorstellung von Spracherwerb und dem Ziel, schulrelevante Sprache in der definierten Ausformung möglichst früh anzubahnen, ergab sich für die Sommerschule ein integrativer und projektorientierter Sprachförderansatz.

Integrativ meint in diesem Zusammenhang das „wie“ der Sprachförderung in Form der didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Unterrichts und der damit verbundenen Prinzipien. Mit integrativ soll hier die Einbettung sprachlicher Arbeit in (schulische) handlungsrelevante Zusammenhänge in Verbindung mit fachlichen Inhalten bezeichnet werden. Grundsätzlich handelt es sich bei der „Sommerschule DaZ“ im Sinne der häufig vorzufindenden Unterteilung in additive und integrative Sprachförderansätze natürlich um eine additive Maßnahme (z. B. Kurtz, Hofmann, Biermas, Back & Haseldiek, 2014, S. 5 f.); findet sie doch als außerschulisches Förderangebot in den Ferien statt, hat eine intensive Spracharbeit zum Ziel usw. Die Sprachförderung selbst erfolgt u. a. mit Blick auf die Annahmen zum ganzheitlichen Spracherwerb integrativ. Der integrative Zugang ermöglicht zum einen eine lebensweltbezogene, d. h. an situativen Sprechansätzen und alltäglichen Aktivitäten

orientierte Sprachförderung, zum anderen ermöglicht er jedoch auch eine auf fachliche Inhalte, schulische Sprachhandlungen etc. abzielende Spracharbeit. Hier findet sich die angedachte Entwicklung schulrelevanter Sprache parallel zur Entwicklung basaler sprachlicher Kommunikationsfähigkeiten wieder. Gleichzeitig beinhaltet der integrative Ansatz nach unserem Verständnis nicht nur eine entsprechende Situierung des Lernens u. a. durch eine Verbindung zum fachlichen Lernen oder zu schulrelevanten Aktivitäten, sondern versteht darunter im Sinne des ganzheitlichen Spracherwerbs u. a. die Nutzung verschiedener Sinnesmodalitäten oder die Berücksichtigung der interindividuell unterschiedlich ausgeprägten kognitiven Strukturen.

Zusammengefasst: Sprachliches Lernen in der „Sommerschule DaZ“ sollte u. a. inhaltsbezogen und verbunden mit fachlichem Lernen stattfinden, in authentischen Sprech-/Schreibsituationen sowie handlungs- und aufgabenbasiert erfolgen, soziale, emotionale, multisensorische Aspekte von Sprachgebrauch berücksichtigen, je nach Wissensstand der Lerner unterschiedliche Lernwege und -anlässe anbieten und stets auf eine Überführung in schulrelevante Sprache (dem Erwerbsstand angemessen) abzielen bzw. diese im Zusammenhang mit fachlichen Inhalten direkt anbahnen.

Neben der integrativen Ausrichtung, die die didaktisch-methodische Dimension der Ausgestaltung der Fördermaßnahme aufgreift, wurde im Rahmen der „Sommerschule DaZ“ ein projektorientierter Unterricht fokussiert. Ein häufig hervorgehobenes Kennzeichen bzw. ein Vorteil projektbezogener Sprachförderung ist die intensive Auseinandersetzung mit einem bestimmten Themengebiet, die Sprache in funktionalen Zusammenhängen erfahrbar macht. Der Sprachgebrauch ist also an eine inhaltliche Zielorientierung gekoppelt, womit in unserem Fall sowohl die Bewältigung alltäglicher Aktivitäten, aber auch schulischer Anforderungen gemeint sein kann – ganz im Sinne der parallelen Anbahnung. Auch bietet diese formale Gestaltung beste Bedingungen für einen ganzheitlichen Sprachförderansatz. Die weiteren Vorteile von projektorientierten Sprachfördermaßnahmen im Sinne bestimmter grundlegender Prinzipien guten Sprachunterrichts sind an anderer Stelle (Spinner, 2008; de Florio-Hansen, 2014) bereits ausführlich dargestellt worden, sodass hier darauf verzichtet wird.

Im Zusammenhang mit der integrativen und projektorientierten Ausrichtung der Fördermaßnahme sei noch kurz auf zwei Aspekte verwiesen, die bei der konkreten Unterrichtsplanung zum Tragen kommen; zum einen die Frage nach dem Grad der Bewusstheit, mit der gelernt wird, zum anderen die Einordnung des Formats vor dem Hintergrund der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen. So wird die Schaffung sprachintensiver Situationen, wie sie z. B. bei der Projektarbeit wirksam werden, häufig mit implizitem Lernen und einer nicht vorhandenen bzw. sehr geringen Planung des Unterrichts in Verbindung gebracht (Spinner, 2008). Die starke inhaltliche und handlungsorientierte sowie projektorientierte Ausrichtung unseres Konzeptes bedeutet jedoch nicht, dass hier keine Planung erforderlich wäre und allein durch den vermehrten Kontakt mit dem Deutschen in Kleingruppen eine Sprachförderung stattfindet. Vor dem Hintergrund der Arbeit mit traumati-

sierten Kindern und Jugendlichen muss u. a. festgehalten werden, dass integrative und projektorientierte Ansätze in der Regel nicht dem gängigen Schulunterricht entsprechen; die Unterrichtsgestaltung ist meist weniger ritualisiert, es können ganz unterschiedliche Aktivitäten und Aufgaben an die Schülerinnen und Schüler herangetragen werden, Gruppenarbeit und eigenständiges Arbeiten werden vermehrt gefordert usw. Insbesondere für traumatisierte Kinder und Jugendliche ist es daher u. a. wichtig, dass die Unterrichtsgestaltung transparent gemacht wird und somit ein Gefühl von Sicherheit und Kontrolle vermittelt wird.⁹

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass das anvisierte Konzept der „Sommerschule DaZ“ die Studierenden vor anspruchsvolle Aufgaben stellt; so müssen sie u. a. zum einen explizieren, was bei der Bewältigung fachlicher, schulischer oder alltäglicher Aktivitäten sprachlich von den Schülerinnen und Schülern verlangt wird, und den Lernenden dieses dann u. a. mittels sprachsensibler Ansätze zugänglich machen. Eine weitere Herausforderung ist die Frage nach der konkreten Umsetzung der Entwicklung schulrelevanter Sprache auf einem niedrigen L2-Erwerbsstand sowie nach einem sinnvollen Einsatz z. B. von multisensorischen Ansätzen für das sprachliche Lernen. Und letztlich müssen grundlegende methodisch-didaktische Prinzipien der Spracharbeit, wie z. B. Binnendifferenzierung, Handlungsorientierung oder Lernerorientierung, ihren Platz in der Unterrichtsplanung finden.

2. Beispielhafte Umsetzung

Wie nun kann ein ganzheitlich-integrativer, individueller Projektunterricht in der Praxis aussehen, bei dem sowohl alltags- als auch bildungssprachliche Kompetenzen von einem niedrigen Sprachniveau an binnendifferenziert und handlungsorientiert entwickelt und gefördert werden können?

Bevor dieser Frage nachfolgend im Detail nachgegangen wird, sollen an dieser Stelle noch einige Informationen zur grundlegenden Struktur des Förderkonzeptes gegeben werden, da diese den Rahmen dafür geschaffen hat, dass ein ganzheitlicher und projektorientierter Förderunterricht möglich wurde.

2.1 Strukturgebende Entscheidungen – Themenwochen zur Gewährleistung integrativer und projektorientierter Sprachförderung

Um eine Schneise in das Dickicht der Möglichkeiten zur inhaltlichen Ausgestaltung von Förderunterricht zu schlagen, wurde aufbauend auf den theoretischen Überlegungen des vorausgegangenen Kapitels zunächst eine grobe und Orientierung stiftende Struktur entwickelt, die in der Einteilung des Förderzeitraums in Themenwochen mit den Themenfeldern „Alltag“, „Natur“ und „Kultur“ bestand.

Die Entscheidung für eine Unterteilung in Themenwochen beruht auf folgenden Überlegungen: Aus einer konzeptionell theoretischen, methodisch-didaktische Aspekte einbeziehenden Perspektive leitet sich die Einteilung in Themenwochen erstens aus der dargelegten ganzheitlichen Vorstellung von Spracherwerb mit ihren Implikationen für integrative und projektorientierte Förderkonzepte ab. Konkret lassen sich im Rahmen der Themenfelder „Alltag“, „Natur“ und „Kultur“ vielfältige handlungs- und projektorientierte Aktivitäten durchführen, die einer inhaltsbezogenen, situativ verankerten, soziale und emotionale Aspekte einbeziehenden Sprachförderung gerecht werden.

Zweitens ermöglichen die Themenfelder, dass die im Zentrum des Konzeptes stehende Förderung alltagssprachlicher Kompetenzen in enger Verbindung mit der Anbahnung basaler bildungssprachlicher Kompetenzen erfolgen kann. So erwerben die Schülerinnen und Schüler in den projektorientierten Fördereinheiten der Themenwochen sprachliche Kompetenzen, die sie zur konkreten Bewältigung alltäglicher Sprachhandlungen benötigen, und können diese bereits in konkreten alltagsrelevanten Situationen erproben. Eng verzahnt mit dieser alltagssprachlichen Förderung werden durch einen zweiten methodisch-didaktischen Fokus diese Inhalte in bildungssprachlich relevante Sprachhandlungen überführt.

Hierzu bietet sich eine grobe Orientierung an den Kernlehrplänen der unterschiedlichen Fächer an, da diese fachlich relevante Aktivitäten und Sprachhandlungen spezifizieren, die im Kontext der Arbeit mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern eine langfristige Zielmarke darstellen. Insbesondere die in den Kernlehrplänen zu findenden Operatoren wie z. B. *beschreiben* oder *berichten* führen, wie bereits ausgeführt, wesentliche kognitive Prozesse und Denkmuster auf, die über die Fächergrenzen hinweg Gültigkeit haben.

Vergleicht man vor diesem Hintergrund die Lernziele in den Kernlehrplänen der Sekundarstufe I verschiedener Fächer, so finden sich z. B. zum Kompetenzbereich bzw. zum Aufgabenschwerpunkt „Texte schreiben“ als Ziel für die Jahrgangsstufen 5 und 6¹⁰ im Fach Deutsch für die Diskursfunktionen *berichten* und *beschreiben* u. a. folgende Ausführungen: „[Die Schülerinnen und Schüler] *berichten* (z. B. über [...], ein Ereignis, sich selbst, eigene Erfahrungen mit Personen oder Tieren, über andere Länder, [...]). Sie *beschreiben* (z. B. Personen, Gegenstände und Vorgänge, Tiere, Pflanzen, [...], Versuche, Wege).“¹¹ Im Kernlehrplan für Gesellschaftslehre lauten

10 Eine grobe Orientierung an den Kernlehrplänen der Klassen 5 und 6 bot sich zunächst vor dem Hintergrund der Altersstruktur der an der Sommerschule 2015 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler an, von denen die Mehrzahl im Altersfeld zwischen 10 und 13 Jahren lag. Darüber hinaus siehe auch Überlegungen zu den Diskursfunktionen auf S. 167 f.

11 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.: 2007). *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe (G8) in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*. Frechen: Ritterbach, S. 31; vgl. auch: Ders. (Hrsg.: 2004). *Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. Frechen: Ritterbach, S. 28.

die Lernziele im Bereich Sachkompetenz im Inhaltsfeld 2 „Wirtschaft und Arbeit“ u. a. wie folgt: „Die Schülerinnen und Schüler [...] *beschreiben* die altsteinzeitliche Lebensweise [...], *beschreiben* verschiedene Güterarten (u. a. freie und knappe Güter) und benennen ihre Funktion [...]“¹². Im Kernlehrplan Biologie findet sich u. a.: „[Die Schülerinnen und Schüler] *beschreiben* Aufbau und Funktion des menschlichen Skeletts und vergleichen es mit dem eines anderen Wirbeltiers.“¹³

Im Rahmen der Sommerschule bedeutet die Arbeit an den Diskursfunktionen, dass diese selbst zunächst nur in sehr basalen Elementen in Form von grundständigen sprachlichen Mitteln angelegt werden können, wobei ein kontinuierlicher Ausbau dieser sprachlichen Mittel jedoch von vorneherein anvisiert und mitgedacht wird. Neben der Anbahnung unterschiedlicher Diskursfunktionen kann eine ungefähre Orientierung an den in den Kernlehrplänen verankerten Themen, Textformen und schultypischen Aktivitäten im Setting der Sommerschule außerdem dazu führen, dass die Teilnehmenden erste Erfahrungen mit schulrelevanten Inhalten sammeln und damit erste und von Leistungsdruck losgelöste Zugänge zu themenspezifischer Lexik und schulrelevanten Textformen finden können.

Drittens schafft die gewählte thematische Unterteilung mit Blick auf das Gestalten einer sprachdidaktisch sinnvollen Progression die Basis dafür, dass Neues auf bereits Bekanntem aufbauen kann. Sie erlaubt das Fortschreiten von sehr konkreten, lebensweltbezogenen Themen, Tätigkeiten und Handlungen wie Einkaufen, sich im Straßenverkehr zurechtfinden, sich mit öffentlichen Verkehrsmitteln bewegen etc. zu immer komplexeren und abstrakteren Themen und Betrachtungsweisen, wie z. B. „über Schutzmechanismen bei Tieren und Pflanzen sprechen“.¹⁴

Viertens wird durch das Fortschreiten von alltagsrelevanten Themen und Handlungen hin zu abstrakteren Themen und Zusammenhängen auf einer basalen Ebene zudem eine sprachliche Grundlage für die weitere Arbeit in den Themenwochen geschaffen: Das projektorientierte Arbeiten bringt es mit sich, dass im Unterricht angebahnte, lebensweltbezogene und mit alltagsrelevanten Tätigkeiten verbundene Sprachhandlungen in den Folgewochen in authentischen Kommunikationssituationen immer wieder aufgegriffen und geübt werden, ohne dass sie erneut explizit

als Lerngegenstand thematisiert werden müssen. Dies geschieht, z. B. wenn die Schülerinnen und Schüler zu einer Exkursion zum Thema „Natur“ die öffentlichen Verkehrsmittel nutzen und hierfür eine Fahrkarte kaufen oder aber Exkursionsverpflegung für die Gruppe. Durch diese Überführung unterrichtlicher Inhalte in konkrete Handlungssituationen außerhalb des Klassenraumes werden Situationen des expliziten Lernens in Situationen des impliziten Lernens überführt.

Aus einer stärker praktisch-organisatorisch ausgerichteten Perspektive bietet die Einteilung in Themenwochen weitere Vorteile: So gibt eine derartige Strukturierung eine gewisse inhaltliche Orientierung vor, die den Studierenden bei ihren ersten Lehrerfahrungen im Sinne der Komplexitätsreduktion eine Hilfestellung bieten kann, ohne gleichzeitig zu stark zu steuern. Die Studierenden erhalten einen inhaltlichen Rahmen, innerhalb dessen sie eigene Schwerpunkte setzen können. Es wird gewährleistet, dass Projektideen entwickelt werden können, die sich zu thematischen Bögen formen und zu ganzheitlichen Einheiten schließen lassen. Hinsichtlich der Überlegungen zum ganzheitlichen Spracherwerb soll dieses Vorgehen – das Arbeiten zu thematischen Einheiten – den Lernenden darüber hinaus erlauben, dass Einzelaktivitäten besser memoriert werden können, wenn diese sich zu größeren Handlungs- und Themeneinheiten fügen, da thematische Bezüge und Verknüpfungsmöglichkeiten geschaffen werden. Dies wäre bei Unterrichtseinheiten, in denen Lehrende sich primär durch sprachstrukturelle Überlegungen leiten lassen, nicht in gleicher Weise gegeben.

Schließlich ermöglicht eine thematische Rahmung, dass in den einzelnen Gruppen thematisch ähnliche Aktivitäten durchgeführt werden, wodurch Synergien genutzt und gemeinsame Aktivitäten geplant werden können. Es wird die Voraussetzung dafür geschaffen, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sich über das Erlebte, Erfahrene und Gelernte inoffiziell, aber auch angeleitet austauschen können, wodurch erneut authentische Sprechansätze geschaffen werden und intelligentes Üben (vgl. Kleppin, 2016 – erscheint) möglich wird.

2.2 Vorüberlegungen – Analyseschritte und Inspirationen zur Unterrichtsplanung

Im Folgenden soll nun exemplarisch die Themenwoche „Natur“ herausgegriffen werden, um anhand eines konkreten Wochenplans und verschiedener Aktivitäten ein Unterrichtsszenario im Rahmen einer additiven Fördermaßnahme durchzuspielen, das sich an den zuvor dargelegten Prinzipien orientiert.

Da unter projektorientiertem Lernen im Rahmen der „Sommerschule DaZ“ nicht vornehmlich implizites Lernen durch ungesteuerte Aktivitäten verstanden wird, ist mit der Vorbereitung eines Themas und den damit verbundenen projekt- und handlungsorientierten Aktivitäten von Seiten der Lehrenden zunächst eine systematische Analyse der durch das Thema erforderten und aktivierten sprachlichen Felder und sprachlichen Handlungen von Nöten. Gleichzeitig besteht eine besondere Aufgabe

12 Ders. (Hrsg.) (2011). *Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte, Politik*. Heft 3120, S. 26.

13 Ders. (Hrsg.) (2008). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Biologie*. Frechen: Ritterbach, S. 27.

14 An dieser Stelle ist jedoch zu differenzieren zwischen zwei Arten von Abstraktionsleistungen. Auf der einen Seite steht die Abstraktionsleistung, die die Lernenden vollziehen müssen, wenn sie Beobachtungen und Erlebnisinhalte in schulrelevante Sprache überführen, d. h., wenn sie mit Sprache auf Abwesendes verweisen müssen. Diese Abstraktionsleistung muss auch bereits beim *Berichten* von einfachen Alltagserfahrungen vollbracht werden. Auf der anderen Seite stehen eine thematische Komplexität und die mit dieser thematischen Komplexität verbundenen Abstraktionsleistungen, wenn z. B. Funktionszusammenhänge beschrieben werden sollen, wie das Zusammenleben der Bienen im Bienenstaat.

darin, nach Möglichkeiten der Binnendifferenzierung – auch innerhalb eines Förderhorizonts¹⁵ ist diese in der Regel notwendig – und nach Wegen der Aufbereitung des Themas auf einem sehr niedrigen Sprachniveau zu suchen.

Bei einer groben Orientierung an den in den Kernlehrplänen für die Klassenstufen 5 und 6 genannten Sprachhandlungen bzw. den darin explizierten ausgewählten Diskursfunktionen (s. o.) lässt sich für das Wochenthema „Natur“ als Lernziel ableiten, dass die Schülerinnen und Schüler von Erlebnissen mit Tieren und Pflanzen berichten und diese beschreiben können – natürlich wieder in Form erster Ansätze und Zugänge.

Damit ist das übergeordnete Lernziel herausgearbeitet. In einem nächsten Schritt gilt es nun, das mit den Sprachhandlungen verbundene sprachliche Material zu identifizieren. Bei einer Analyse der entsprechenden sprachlichen Strukturen zeigt sich mit Blick auf den Operator *Beschreiben*, dass je nach Fokus und Gegenstand der Beschreibung ganz unterschiedliche sprachliche Realisierungsformen verlangt werden. Während bei einer Wegbeschreibung – wie sie z. B. sinnvoll im Rahmen der Themenwoche „Alltag“ erarbeitet werden kann – Richtungsangaben, Verben, die Bewegung ausdrücken, und Strukturwörter, die eine zeitliche Abfolge bezeichnen, das Präsens und der Imperativ usw. benötigt werden,¹⁶ sind für Tier- und Pflanzenbeschreibungen sprachliche Mittel erforderlich, wie sie z. B. auch bei einer Personenbeschreibung eingesetzt werden und wie sie beispielsweise bereits im Vorfeld zum Thema „Alltag“ eingeübt worden sein können. Konkret bedürfen die Schülerinnen und Schüler bei der Tier- oder Pflanzenbeschreibung insbesondere spezifischer Lexik, d. h. der Tier- und Pflanzennamen, der Bezeichnungen für ihre (Körper-)Teile und ihre (Körper-)Oberflächen. Zusätzlich benötigen sie quantifizierenden Wortschatz sowie Adjektive zur Beschreibung ihres Aussehens und ihrer Eigenschaften. Schließlich sind Präpositionen von Nöten, um die Lokalisierung von bestimmten Elementen im Verhältnis zu anderen vornehmen zu können. Neben diesen sprachlichen Bausteinen ist es darüber hinaus notwendig, dass die Lernenden grundlegendes Textmusterwissen z. B. für die Textform der „Beschreibung“ erwerben – als dominierendes Tempus gilt das Präsens, Satztyp und Modus sind indikativisch (vgl. u. a. Vollmer, 2011) – und sprachliches Material, um dieses umzusetzen.

15 Im Rahmen der „Sommerschule DaZ“ wurden die Sprachstände der Kinder und Jugendlichen und daraus hervorgehende Förderhorizonte zu Beginn des Projektes durch das Instrument der Profilanalyse nach Grieshaber erhoben (vgl. zu diesem Thema auch den Beitrag von Weber zur pädagogischen Sprachstandsdiagnostik in diesem Band). Die folgenden Ausführungen zu einer exemplarischen Unterrichtswoche und insbesondere die illustrierenden Arbeitsblätter variieren hinsichtlich des Förderhorizontes. Im Kern jedoch wurde Förderhorizont 2 fokussiert. Einige Arbeitsblätter können sich allerdings auf höhere oder niedrigere Förderhorizonte beziehen, da sie auf verschiedenen Aktivitäten und Materialien aus unterschiedlichen Fördergruppen fußen. In den Beschreibungen der Arbeitsblätter sind darüber hinaus binnendifferenzierende Gestaltungsmöglichkeiten vermerkt.

16 Vgl. den Beitrag von Kull in diesem Band.

Hier lässt sich noch einmal zwischen mündlicher und schriftlicher Beschreibung und den jeweiligen Kontexten unterscheiden, in denen eine Beschreibung stattfindet (vgl. z. B. Tajmel, 2011).

An die Identifizierung der sprachlichen Zielsetzung schließt sich die Wahl der Exkursionsorte und der konkreten Aktivitäten an, die Erfahrungen mit Pflanze und Tieren erlauben. Diese reichen zum Thema „Natur“ von Zoobesuchen und Waldspaziergängen über Besuche auf einem Bauernhof bis zu Exkursionen in eine Imkerei etc.

Im Rahmen der Sommerschule wurden auf der Basis der vorausgegangener Überlegungen zwei Exkursionsorte ausgewählt: der nahe gelegene Wald und eine Imkerei. Diese Orte wurden gewählt, weil sie mit einer Vielzahl von begleitenden Aktivitäten verknüpfbar waren, die multisensorische Erfahrungen erlauben. Gleichzeitig lassen sich die mit diesen Orten verbundenen thematischen Felder im weitesten Sinne an Unterrichtsinhalte in Biologie und Geografie in den unteren Klassenstufen der Sekundarstufe I angliedern und ermöglichen es überdies, dass die Schülerinnen und Schüler anhand von anschaulichen Gegenständen dazu hingeführt werden, komplexere Sachverhalte und Systeme zu beschreiben wie z. B. einer Bienenstaat, seine Teilelemente und deren Funktionen.

2.3 Beispielhafte Einblicke in einzelne Einheiten aus dem Wochenplan zum Thema „Natur“

Zur Verdeutlichung der oben ausgeführten Überlegungen soll an dieser Stelle zu nächst ein tabellarischer Überblick über die thematische und methodisch-didaktische Ausgestaltung der Themenwoche „Natur“ im Rahmen der „Sommerschule DaZ“ gegeben werden, um auf dieser Basis einige Fördersequenzen aus dem Wochenplan gleichsam exemplarisch unter die Lupe zu nehmen und hieran zentrale Vorgehensweisen zu explizieren. Aus dem theoretischen Konzept sinnvoll hervor gehende praktische Zugänge sollen dabei ebenso dargestellt werden wie konkrete Implikationen für die Unterrichtsgestaltung, Aufgabenformate, Arbeitsblätter etc. wobei der Fokus wieder auf dem Förderziel der Anbahnung von schulrelevanten Sprache bereits auf niedrigem Niveau liegen soll.

	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
	Fokus: Beschreiben	Fokus: Beschreiben	Fokus: Imkereien	Fokus: Berichten
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Wochenrückblick	Wortschatzarbeit 2	Textform Beschreibung	Exkursion zur Imkerei	Textform Bericht
• SuS erzählen (mündlich) von ihren Erfahrungen/Erlebnissen aus der ersten Woche	• SuS beschreiben mündlich in Partnerarbeit die gesamten Gegenstände (genaues Beobachten/ Adjektive, Farben, einfache Satzstrukturen)	• SuS präsentieren vor einer Parallelgruppe die von ihnen erstellten Poster zu den „Waldschätzen“	Praktischer Rückgriff auf Inhalte und Wissen der Themenwoche Alltag	• SuS berichten über Ausflug in Imkerei (mündlich)
Erfahrungsbasierter Einstieg in die Themenwoche „Natur“ 1	• SuS tragen den neu erworbenen Wortschatz in ein Arbeitsblatt ein	den „Waldschätzen“	• Einkaufen von Verpflegung	• SuS schreiben 8 einen ersten kurzen Bericht über die Exkursion
• Exkursion in den Wald und Sammeln von Gegenständen	• SuS zeichnen die Gegenstände auf ein Poster und beschriften ihre Zeichnungen	Einstieg in das Thema „Bienen“	• Busfahrt zur Imkerei	• SuS überarbeiten ihren Text mit Hilfe von Paralleltexten
• Auftrag: Sammeln von Gegenständen, die unbekannt oder interessant sind	Textform Beschreibung (mündl.) 3	• Vorenlastung (freies Assoziieren/Wortschatzarbeit)	• Verständigung über den Weg	• Peer-Review
	• SuS beschreiben Gegenstände vor der Klasse, die anderen SuS raten	• Erarbeitung einer Beschreibung des Prozesses der Honigerstellung mit Hilfe von Bildkarten ^b		
		• SuS bereiten Fragen für Exkursion zum Imker vor		

	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
	Fokus: Beschreiben	Fokus: Beschreiben	Fokus: Berichten	
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Picknick	Mittagessen
Ungesteuerte Alltagskommunikation	Ungesteuerte Alltagskommunikation	Ungesteuerte Alltagskommunikation	Ungesteuerte Alltagskommunikation	Ungesteuerte Alltagskommunikation
Nachmittag	Textform	Textform	Am Lebrbienenstand	
13:30-16:00	Beschreibung (schriftlich)	Beschreibung (schriftlich)	• Erklärungen des Imkers, Ausprobieren, Verkosten (→ Riechen/Fühlen/ Schmecken/Tasten)	
	1. SuS erstellen schriftlich spontane Mimbeschreibungen zu einem von ihnen gesammelten Gegenstand	1. SuS erstellen schriftlich spontane Mimbeschreibungen zu einem von ihnen gesammelten Gegenstand	• SuS haben Höraufträge/Selektives Hören (Arbeitsblätter)	
	2. SuS erarbeiten Merkmale einer Beschreibung anhand von Modell- und Paralleltexen	2. SuS erarbeiten Merkmale einer Beschreibung anhand von Modell- und Paralleltexen	• SuS stellen ihre Fragen u. tragen Antworten in ein Arbeitsblatt ein	
	3. SuS erstellen eine Beschreibung nach dem Beispiel eines Paralleltexes	3. SuS erstellen eine Beschreibung nach dem Beispiel eines Paralleltexes	• Arbeitsblatt mit Fragen zu Verkostung (wie schmecken Honig/Gelee Royal/ Pollen/Propolis/ Waben)	

Abbildung 1: Überblicksdarstellung – Wochenplan zur Themenwoche „Natur“

^a Die mit einer Lupe und Ziffer markierten Aktivitäten werden im Text exemplarisch ausgeführt.

^b Vgl. zu genaueren Ausführungen den studentischen Beitrag von Mundt & Weissflog in diesem Band.

2.4 Vorentlastung – Raum für multisensorisches Lernen (Aufwärmphase)

Der Einstieg in das übergeordnete Wochenthema „Natur“ mit dem Unterthema „Wald“ kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Im Sinne der Vorentlastung ist freies Assoziieren und das Berichten von vorausgegangenen Erfahrungen im Wald ebenso zielführend wie der Einstieg über eine konkrete gemeinsame Erfahrung bzw. eine konkrete Aktivität.

Im Rahmen der Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen wurde der Einstieg über eine konkrete Erfahrung gewählt, da angenommen werden muss, dass nicht alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler Wälder aus eigener Anschauung kennen und Erfahrungen mit diesem Ort assoziieren. Die Lehrenden und Lernenden begeben sich daher zu Beginn der Woche in den Wald (Lupe 1). Zuvor haben die Schülerinnen und Schüler den Auftrag erhalten, vor Ort Gegenstände zu sammeln, die sie interessant, ungewöhnlich oder schön finden, aber auch solche, die sie nicht kennen und zu denen sie den deutschen Namen erfahren möchten. Zusätzlich erfahren die Lernenden bereits, dass sie im Anschluss an den Besuch im Wald die gesammelten Objekte gemeinsam benennen und beschreiben werden.¹⁷

Ein Besuch im Wald ermöglicht es ihnen, auf diese Weise zunächst mit allen Sinnen vor Ort zu sein und haptisch-olfaktorisch-akustische Erfahrungen zu sammeln, ehe es zu einer bildungssprachlichen Überführung des Themas „Wald“ und des Erlebten kommt. Ein Besuch im Wald stellt neben der Gruppenerfahrung somit ein multisensorisches Erlebnis dar, bei dem die Kinder und Jugendlichen z. B. dem Ruf eines Vogels lauschen, ein Blatt oder einen Baumstamm befühlen, die Auswirkungen von Dornen und Brennnesseln am eigenen Leib spüren und größere und kleinere Waldtiere entdecken können.

Erste Erfahrungs- und Erlebnisinhalte zum Thema Wald, auf die später zurückgegriffen werden kann, werden auf diese Weise angelegt. Verstärkt werden soll dieser Effekt dadurch, dass die Lernenden aufgefordert werden, nach Gegenständen zu suchen, die sie persönlich interessant und ansprechend finden. Durch diese Form der Individualisierung – die Schülerinnen und Schüler treffen eine persönliche Wahl – wird versucht, ein intrinsisches Interesse und eine Fragehaltung bei den Kindern und Jugendlichen zu erzeugen, wenn sie sich und ihre Interessen als relevant für den weiteren Unterrichtsverlauf erleben (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 224 f., S. 230; vgl. auch Dörnyei & Ushioda, 2011).

Dadurch, dass der Besuch im Wald als Gruppenexkursion (auch von verschiedenen Gruppen gemeinsam) angelegt ist, ist überdies anzunehmen, dass die Teilnehmenden zunächst (z. B. auf dem Weg dorthin) in einem regen sprachlichen Austausch über persönliche Gesprächsthemen und später auch über die vor Ort entdeckten Dinge, erlebten Situationen und ihre Sinneseindrücke stehen. Auf diese Weise wird eine Reihe von impliziten Lernsituationen geschaffen, die in diesem Fall

nicht explizit vorbereitet werden müssen, jedoch gewollt und bei der Vorbereitung mitzudenken sind.

2.5 Arbeit am Gegenstand – differenzierte Wortschatzarbeit und erste Zugänge zu schulrelevanter Sprache – unter Einbezug unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle

Zurück im Klassenraum werden die Waldschätze von den Kindern zunächst ausgebreitet und in Kleingruppen besprochen (Lupe 2). Hierbei arbeiten die Schülerinnen und Schüler zu zweit zusammen. Sie haben den Auftrag erhalten, die Namen der jeweiligen Gegenstände herauszufinden und aufzuschreiben. Sie helfen sich gegenseitig und sammeln die Gegenstände, deren Namen sie nicht kennen oder die sie nicht identifizieren können. Nach fünf Minuten kommen jeweils zwei Gruppen zusammen und tauschen sich über die Gegenstände aus, die innerhalb der eigenen Gruppe nicht benannt werden konnten. Bei der Benennung der am Schluss noch nicht benannten Objekte helfen die Lehrenden.

Was hast du gefunden?

Das habe ich gefunden:

.....
.....
.....
.....
.....

1. Gegenstand einkleben oder malen:

Kreuze an:

- kenne ich
 kenne ich nicht
 finde ich interessant

2. Gegenstand einkleben oder malen:

Kreuze an:

- kenne ich
 kenne ich nicht
 finde ich interessant

Abbildung 2: Auszug aus dem Arbeitsblatt 1 – Waldschätze

¹⁷ Zur Transparenz der Unterrichtsplanung bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen s. auch Kapitel 1.3.

In einem nächsten Schritt werden die unterschiedlichen Gegenstände in der Gruppe gemeinsam beschrieben. Der Fokus liegt hierbei zunächst auf den Eigenschaften und Merkmalen der Objekte wie der Farbe und der Form, d. h. es erfolgt eine intensive Wortschatzarbeit im Feld der Substantive und Adjektive. Die Schülerinnen und Schüler können bei dieser Aktivität auf Adjektive zurückgreifen, die ihnen von der Personenbeschreibung (Thema „Alltag“) her vertraut sind. Zusätzlich lernen sie eine große Zahl an neuen Begriffen kennen.

Im Rahmen der beschriebenen Aktivität erfolgt eine Fokuslenkung vom Großen zum Kleinen. Das genaue Beschreiben der Gegenstände durch die Schülerinnen und Schüler ermöglicht es, durch Teilaufgaben unterstützt, dass auch Details der Gegenstände wahrgenommen werden und nach Wegen gesucht wird, diese zu benennen.

Auf diese Weise lässt sich anbahnen, dass neben Adjektiven und allgemeinen Begriffen auch schon spezifischere Bezeichnungen und erste Fachbegriffe eingeführt und in der Folge von den Schülerinnen und Schülern selbstverständlich benutzt werden können. Am Beispiel einer Blume wäre dies etwa dadurch umzusetzen, dass eine immer detailliertere Benennung erfolgt, die vom großen Ganzen zu den immer kleineren Teilen fortschreitet: Blume, Stängel, Blatt, Blüte, Blütenblatt, Stempel, Narbe, Fruchtknoten, Staubbeutel, Staubfaden etc. Allerdings ist es gerade mit Blick auf die Anbahnung von bildungssprachlichen Kompetenzen im Feld der Wortschatzarbeit zentral, dass Substantive von Anfang an mit Artikel und Pluralformen eingeführt werden. Beim Lernen von Adjektiven ist es darüber hinaus wichtig, dass diese als Attribute zu Substantiven in verschiedenen Formen eingeführt werden wie z. B. der kleine Vogel – ein kleiner Vogel, die weiße Blüte – eine weiße Blüte, das scheue Tier – ein scheues Tier.

Im Kontext dieser intensiven Wortschatzarbeit ist auf diese Weise zudem bereits ein vorsichtiger Vergleich von alltäglichen Worten mit fachsprachlicheren Begriffen und Ausdrucksweisen möglich. Dieser bietet sich an, wenn die Lernenden Phänomene der Polysemie bzw. semantischer Mehrdeutigkeit entdecken und danach fragen, wie im Fall von Adern und Blattadern, dem Brennen eines Feuers und dem Brennen einer Brennnessel, dem Unterschied zwischen Haaren auf dem Kopf und den Brennhaaren auf dem Brennnesselblatt, Stempeln, Narben etc. Durch dieses Vorgehen erleben die Schülerinnen und Schüler, dass alltägliche Begriffe in unterschiedlichen Zusammenhängen und insbesondere in stärker fachbezogenen Zusammenhängen abweichende Bedeutungen haben können und werden somit für erste fachsprachliche Charakteristika sensibilisiert.

Will man sprachkontrastiv arbeiten, kann man die Lernenden auffordern, die neuen Begriffe mit den Bedeutungen in ihrer Herkunftssprache und den anderen von ihnen gesprochenen Sprachen zu verbinden. Dies hat den Vorteil, dass die Kinder und Jugendlichen eine Wertschätzung ihres bereits vorhandenen Wissens und ihrer Herkunftssprachen allgemein erfahren, wodurch diesem Vorgehen eine motivationale Funktion zukommt. Zugleich zielt es darauf ab, bereits vorhandenes Wissen in der L1 zu aktivieren und mit neuen Erlebnis-, Erfahrungs- und

Vom Ganzen zu den Teilen – so kann ich Gegenstände beschreiben

Aufgabe:

Wähle gemeinsam mit einem Partner/einer Partnerin einen Gegenstand aus. Beschreibe ihn gemeinsam und beantworte die Fragen.

1. Was seht ihr? Nennt zuerst die großen Merkmale: die Größe, die Form, die Farbe, das Gewicht usw.
Tragt die Adjektive, die diese Merkmale beschreiben, in die Tabelle ein.
2. Achtet dann auf die einzelnen Teile, aus denen euer Gegenstand besteht. Schreibt die einzelnen Teile und ihre Namen in die Tabelle.
3. Schaut danach auf die Details und sucht Adjektive, die sie beschreiben. Schreibt die Details und die Adjektive auf das Arbeitsblatt.

Das habe ich gefunden : _____ So heißt das in meiner Muttersprache: _____

Zu 1. Das Ganze: Merkmale – suche die passenden Adjektive:

- | | | |
|-------------|-------|-------|
| 1. Größe: | _____ | _____ |
| 2. Gewicht: | _____ | _____ |
| 3. Form: | _____ | _____ |
| 4. Farbe: | _____ | _____ |

Zu 2. Bestandteile – z. B. Teile oder Körperteile:

- | | | |
|----|-------|-------|
| 1. | _____ | _____ |
| 2. | _____ | _____ |
| 3. | _____ | _____ |
| 4. | _____ | _____ |

Zu 3. Details – schau ganz genau hin:

- | | | |
|----|-------|-------|
| 1. | _____ | _____ |
| 2. | _____ | _____ |
| 3. | _____ | _____ |
| 4. | _____ | _____ |

Abbildung 3: Arbeitsblatt 2 – Vom Großen zum Kleinen

Wissensinhalten zu verknüpfen. Das heißt, dass ein Rückgriff auf bereits bekanntes Sprachwissen es den Lernenden erlaubt, vielfältige kognitive Verknüpfungen zu entwickeln. Schließlich lässt sich durch ein vorsichtiges sprachkontrastives Arbeiten ein erstes metasprachliches Bewusstsein anbahnen. So können z. B. im Kontext der Wortschatzarbeit Lernende mit Arabisch als L1 ein beginnendes Bewusstsein für die unterschiedlichen Phonem-Graphem-Korrespondenzen in den beiden Sprachen

entwickeln, wenn sie von der Lehrkraft aufgefordert werden, die Vokalqualitäten und Vokalmarkierungen in den beiden Sprachen zu vergleichen.¹⁸

Letztlich soll neben dem Fokus auf Nomen und Adjektiven in dieser Einheit Wortschatz für präzises Beschreiben entwickelt werden wie „ist ein“, „hat ein“, „besteht aus“, „ist unterteilt in“, „gliedert sich in“ etc. Über diese Wortschatzarbeit, die auf dem Sprachniveau des Förderhorizontes 2 zum Teil noch im Sinne des Erwerbs von festen sprachlichen Sinneinheiten, d. h. sogenannten Chunks, erfolgt, lassen sich grundlegende lexikalische Einheiten für die Diskursfunktion *beschreiben* erarbeiten.

Wie kann ich einen Gegenstand beschreiben?		
Welche sprachlichen Mittel kennst du, um einen Gegenstand zu beschreiben?		
	„ist (ein/eine)“	„hat (ein/eine)“ (+ Akk.) „besteht aus“ (+ Dat.)
Eine Blume	Pflanze.
Eine Blume	eine Blüte.
Eine Blüte	Blütenblättern, Stempel, Narbe und Staubgefäßen.
Ein Fuchs	Tier.
Ein Fuchs	vier Pfoten, gute Ohren und Augen, einen Schwanz.

Abbildung 4: Auszug aus dem Arbeitsblatt 3 – Wortschatz für präzise Beschreibungen

Im gesamten Verlauf der Wortschatzarbeit ist es dabei sehr gut möglich, binnendifferenzierend zu arbeiten. Während absolute Sprachanfängerinnen und Sprachanfänger wie z. B. im Förderhorizont 1 zunächst die Gattungsnamen und die Bezeichnungen der Pflanzenteile erfragen und aufschreiben und einfache sprachliche Strukturen wie „ist ein“ und „hat ein“, „besteht aus“ zur Beschreibung in Form von *Chunks* lernen, kann der Fokus von Lernern auf der Profilstufe 2 zusätzlich auf die Funktionalität der einzelnen Gegenstände gerichtet werden. Fragen wie: „Warum brennen Brennnesseln?“, „Warum haben Brombeeren Dornen?“ eignen sich hervorragend, um mit den Schülerinnen und Schülern auf sehr basale und erfahrungsbasierte Weise über die Funktion einzelner Pflanzenbestandteile zu sprechen und Verbindungen zu anderen bekannten Phänomenen zu ziehen. Die Schülerinnen und Schüler können auf diese Weise über die Schutzfunktionen von Pflanzen und

¹⁸ Während im Arabischen als sunnitische Sprache mit einer konsonantischen Schrift mit Ausnahme der langen Vokale i, u und a Vokale nicht mit Buchstaben, sondern mit sogenannten Vokalzeichen markiert werden, wird die Länge von Vokalen im Deutschen durch eine Reihe von unterschiedlichen lexikalischen Mitteln markiert (vgl. z. B. Mavruk, 2015). Auf der Seite der Universität Duisburg Essen finden sich z. B. Sprachbeschreibungen, die Lehrkräfte dabei unterstützen können, sprachkontrastive Elemente in ihren Unterricht zu integrieren: <https://www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php> [19.06.2016].

Tieren nachdenken, wodurch bereits sprachliches Material für Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge erarbeitet werden kann wie z. B.: Brennnesseln haben Brennhaare und Brombeeren haben Dornen, um sich zu schützen. Brennnesseln haben Brennhaare, damit Tiere sie nicht fressen. Um dieses ausdrücken zu können, bietet sich an dieser Stelle für diese Lernerinnen und Lerner eine Einheit zu „um zu“ und „damit“ an.

Wo passt „um zu“ und wo passt „damit“?

Erinnere dich: Wie bildet man Sätze mit „um zu“ und „damit“?

bei „um zu“ _____

bei „damit“ _____

<ul style="list-style-type: none"> • Pflanzen haben Dornen, _____ • Schnecken haben ein Haus, _____ • Brennnesseln haben Brennhaare, _____ • Blätter schmecken bitter, _____ • Bäume haben Wurzeln, _____ 	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Tiere sie nicht fressen.</p> <p>sich z. B. vor Hitze und Kälte und anderen Tieren zu schützen.</p> <p>Tiere sie nicht fressen.</p> <p>Tiere und Insekten sie nicht fressen.</p> <p>Wasser zu trinken.</p>
--	--	--

Abbildung 5: Auszug aus dem Arbeitsblatt 4 – „um zu“, „damit“

Am Ende der Phase der grundlegenden Wortschatzarbeit und der an fachlich Inhalte angelehnten unterrichtlichen Gespräche wie zu den Funktionen einzelne Pflanzenteile zeichnen die Schülerinnen und Schüler in einem nächsten Schritt die von ihnen beschriebenen Gegenstände auf Poster und beschriften diese. Da Erstellen der Poster erlaubt es ihnen, nicht nur in ihrem Rhythmus und gemäß ihrem Sprachstand zu arbeiten, sondern auch die neu erlernten Begrifflichkeiten erneut mit einer sensorischen Handlung – dem Zeichnen – und den nun selbsterstellten Bildern der Gegenstände zu verknüpfen. Die Offenheit der Form „Poster ermöglicht es überdies, dass die Lernenden unabhängig von ihrem Sprachstand Erfolgserlebnisse erleben. Ein Produkt, das Gegenstände und ihre Bezeichnungen sowie einfache beschreibende Sätze einander zuordnet, kann hier als ebenso gelogen betrachtet werden wie eines, auf dem den Abbildungen bereits kleinere Text zugeordnet sind. Somit ermöglicht dieses Vorgehen es den Kindern und Jugendlichen, unabhängig von ihrem Sprachstand stolz auf ihre Leistung zu empfinden und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen.

Im Kontext des Arbeitsauftrages erfahren sie, dass sie die Poster am nächsten Tag einer anderen Gruppe präsentieren sollen, dass dies jedoch noch sprachlich vorbereitet und geübt werden wird. Die Posterpräsentation kommt einer Form des intelligenten Übens gleich, da die Wiederholung des bereits Gelernten durch das Beschreiben dessen, was die Lernenden auf dem Poster dargestellt haben, in Form einer authentischen kommunikativen Situation erfolgt. Letztere wird, im Sinne kon

petenz- und handlungsorientierter Prinzipien, insbesondere durch die Präsentation vor einer anderen Fördergruppe geschaffen. Dies bietet sich jedoch vor allem dann an, wenn sich die Schülerinnen und Schüler wie im Fall der Sommerschule durch die unterschiedlichen gemeinsamen Gruppenaktivitäten bereits gut kennen und die Gruppenstärke eher gering ist. Andernfalls kann ein Präsentieren vor einer fremden Gruppe gerade für potentiell traumatisierte Lernende ein zu hohes Stresspotential darstellen.

Schließlich ermöglicht auch die Präsentation der Poster ein binnendifferenzierendes Vorgehen, da Sprachanfänger hierbei basale nebenordnende Konstruktionen und erste Proformen nutzen können und Wortschatz zum Präsentieren in Form von *Chunks* wie „Auf dem Poster seht ihr ein ...“, „In der Mitte seht ihr ein ...“, „Am Rand seht ihr ein ...“, während fortgeschrittene Lerner auf höheren Profilstufen auch bereits unterordnende Konjunktionen und Infinitivkonstruktionen (s. o.) verwenden können. Somit dient die Postererstellung – neben der Vorbereitung für eine weitere sprachförderliche Aktivität – auch dem individuellen Lernen und der Wortschatzkonsolidierung.

2.6 Verschriftlichung: Anbahnung der Textform *Beschreibung* – Aktivitäten und erste Schritte auf dem Weg zu konzeptioneller Schriftlichkeit bzw. schulrelevanter Sprache

Im Folgenden soll nun exemplarisch dargestellt werden, wie die Diskursfunktion *beschreiben* – aufbauend auf der oben beschriebenen Einheit – mit Blick auf ihre Überführung in die schriftliche Form, d. h. in Richtung der Textform *Beschreibung*, weiter angebahnt wurde. Wichtig war dabei u. a., dass die Verschriftlichung möglichst in authentischen Formaten wie E-Mails, Postkarten, Fotogrammen, kleinen Glossar- oder Lexikoneinträgen etc. erfolgte.

Um die Textform der Beschreibung vorzubereiten und den Einsatz von Proformen zu üben, die als basale Mittel zur Herstellung von Textualität verstanden werden müssen, wählen die Schülerinnen und Schüler nach der Phase der grundlegenden Wortschatzarbeit jeweils einen Gegenstand aus. Ihre Aufgabe ist es nun, ihn mit einfachen Sätzen mündlich zu beschreiben, so dass ihre Mitschülerinnen und Mitschüler erraten können, um welches Objekt es geht (Lupe 3). Zu dieser Form der Beschreibung reichen einfache Sätze aus wie „ist ein(e)“ oder „hat ein(e)“. Erweitert wird die Aufgabenstellung dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, darauf zu achten, Proformen zu benutzen. Die Aufgabe lautet, dass sie, nachdem sie in einem ersten Satz einen Gegenstand eingeführt haben, im zweiten Satz durch eine Proform auf diesen verweisen sollen. Das Prinzip wird anhand eines Beispiels an der Tafel verdeutlicht und anhand eines Arbeitsblattes in Partnerarbeit geübt:

So mache ich aus vielen Sätzen einen zusammenhängenden Text:

Mein Gegenstand ist ein Tier. ~~Das Tier~~ => Es ist klein und lebt im Wald.

Mein Gegenstand ist eine Pflanze. ~~Die Pflanze~~ => Sie wächst im Wald.

- Das/ein => Es ...
- Die/eine => Sie ...
- Der/ein => Er ...
- Die (pl)/- => Sie

Im Wald leben viele Tiere. ... sind sehr scheu.

Der Buntspecht ist ein Vogel. ... lebt im Wald. ... hat weiße, rote und schwarze Federn. ... frisst Insekten.

Abbildung 6: Auszug aus dem Arbeitsblatt 5 – Proformen

Vor der Klasse bilden die Lernenden Sätze wie: „Mein Gegenstand ist eine Pflanze Sie hat kleine Blätter und eine kleine Blüte. Die Blüte ist weiß. Die Pflanze hat kleine Früchte. Sie sind rot.“ usw. Die anderen Lernenden raten, um welches Objekt es jeweils geht.

Nach dieser Vorbereitung durch die ausführliche Wortschatzarbeit, das Üben des Einsatzes von Proformen und das Erstellen erster kleiner mündlicher Beschreibungen erstellen die Schülerinnen und Schüler zunächst eine spontane Minibeschreibung, ehe sie anhand von Paralleltexten in Partnerarbeit herausarbeiten, welche der vorliegenden Texte Beschreibungen sind (Lupe 4 und 5). Über Entscheidungsfragen wird versucht, ihre Eindrücke zu fokussieren, so dass sie schließlich gemeinsam mit der gesamten Gruppe erste Merkmale für Beschreibungen zusammentragen und diese als Textform zu bestimmen suchen.

Welcher Text ist eine Beschreibung?*

Liebe Sarah, heute waren wir im Wald. Wir haben ein Eichhörnchen, Rehe und ganz viele Schnecken und Käfer gesehen. Wir haben Eicheln, Bucheckern und Blätter gesammelt. In der Stadt war es sehr warm, aber im Wald war es ein bisschen kalt. Es war sehr interessant. Viele Grüße Nivin **A**

Eichhörnchen haben ein rot-braunes Fell, einen buschigen Schwanz und kleine, spitze Ohren. Sie können gut klettern. Sie fressen Nüsse, Eicheln und Bucheckern. Im Herbst sammeln sie Futter für den Winter. **D**

Im Wald müssen wir ganz leise sein, sonst sehen wir keine Tiere. **E**

Walderdbeerpflanzen wachsen auf dem Waldboden. Sie haben weiße Blüten und kleine, rote Früchte. Sie heißen Walderdbeeren. Walderdbeeren sind essbar. **F**

Der Ausflug in den Wald hat mir gut gefallen. Ich habe viele Tiere gesehen. Jetzt weiß ich, dass Eichhörnchen Nüsse sammeln und vergraben. **B**

Bäume haben Wurzeln, einen Stamm, viele Äste und viele Blätter. Bäume brauchen Licht und Wasser zum Leben und zum Wachsen. **C**

Brennnesseln haben Brennhaare. Diese wachsen unter den Blättern und am Stängel. **G**

1. Entscheidet, was in eine Beschreibung gehört und was nicht:

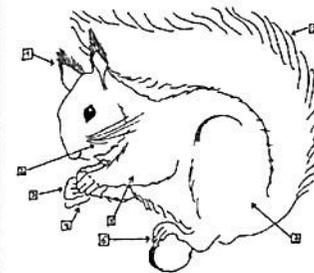
- In Beschreibungen sage ich, wie ein Gegenstand oder ein Lebewesen aussieht.
- In Beschreibungen sage ich, z. B. wo ein Lebewesen lebt, was es frisst und was es macht.
- In einer Beschreibung sage ich, ob ich die Sache oder das Lebewesen kenne und ob es/sie mir gefällt.
- In Beschreibungen erzähle ich, was ich mit dem Gegenstand oder dem Lebewesen erlebt habe.
- Eine Beschreibung schreibe ich im Präsens.
- Eine Beschreibung ist neutral.

2. Wie müssen Beschreibungen sein? Erstellt gemeinsam eine Liste:

- _____
- _____
- _____
- _____

3. Du willst einen Text für ein Kinderlexikon mit deinem Partner oder deiner Partnerin schreiben. Schaut euch das Beispiel an und schreibt dann einen eigenen Text:

Beispiel: Das Eichhörnchen, -en Das Eichhörnchen:



(So sieht es aus): Eichhörnchen sind klein und leicht. Sie haben spitze Ohren und Sinneshaare an der Nase. Sie haben ein rotes oder ein braunes Fell und einen buschigen Schwanz. Am Bauch und auf der Brust ist das Fell weiß. Sie haben vier Pfoten. Die Hinterbeine sind kräftiger als die Vorderbeine.

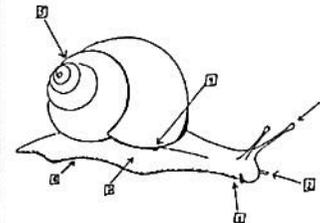
(Hier lebt es): Eichhörnchen leben im Wald oder in Parks.

(Das macht es): Eichhörnchen klettern auf Bäume. Sie fressen Nüsse und Bucheckern, Fichtenzapfen, Beeren und manchmal auch kleine Tiere. Sie verstecken Futter für den Winter.

Schwanz Ohren Sinneshaare
Hinterbeine Pfoten Krallen
Vorderbeine 4 Finger

Hier ist Platz für dein Beispiel:
Die Schnecke, -en

Die Schnecke:



Augenfühler Atemloch Fuß
Gehäuse Tastfühler Mund
Sohle

Abbildung 7: Arbeitsblatt 6 – Was ist eine Beschreibung?

* Vgl. zu diesem Einstieg über Paralleltexte Beese et al. (2015, S. 125).

Bei der Arbeit mit Sprachanfängerinnen und -anfängern besteht das Hauptanliegen darin, dass die Lernenden zunächst neben- und später unterordnende Konjunktionen sowie Proformen benutzen. Da die Texte im Präsens geschrieben werden, sind sie besonders gut auch auf sehr niedrigen Profilstufen realisierbar.

Um eine möglichst „authentische“ Schreibsituation zu schaffen, lässt sich, wie am Arbeitsblatt zu entnehmen ist, die Schreibhandlung *beschreiben*, z. B. beim Thema Pflanzen, sehr gut in Form eines kleinen Glossars umsetzen, in dem die Schüler ihre Erkenntnisse zusammentragen, und sie sich dadurch als „kleine Forschende“ erleben. Der folgende Schülertext zum Operator *beschreiben* zeigt auf einem sehr niedrigen Sprachstand, wie Textelemente durch Strukturwörter an Kohäsion gewinnen und ein erster „wohlgeformter“ Text entsteht. Als Arbeitsform wurde zunächst die Peer-Korrektur gewählt, da auf diese Weise das Erleben von Selbstwirksamkeit und Lernerautonomie gefördert werden kann, ehe die Texte im Klassenverband besprochen werden:

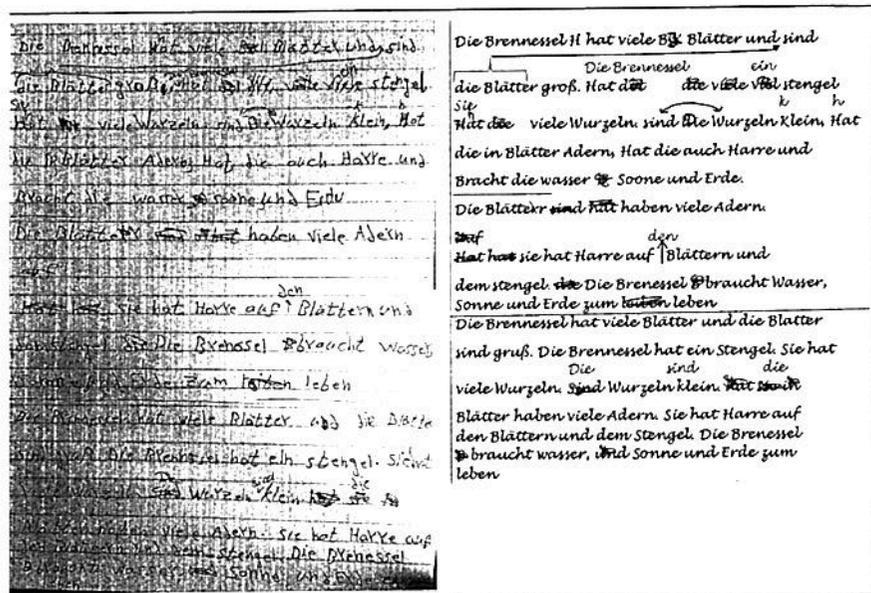


Abbildung 8: Schülertext aus der Sommerschule DaZ 2015 und nach Korrektur durch einen Mitschüler überarbeitete Fassung

2.7 Ausblick auf eine weiterführende Einheit zum Thema „Bienen“ mit dem Zielfokus *Berichten*

Aufbauend auf dem Waldspaziergang, der Auseinandersetzung mit den Fundstücken, der intensiven Wortschatzarbeit zum Beschreiben und den Gesprächen über die Funktionalität der gefundenen Gegenstände wurde in einem nächsten Schritt

im Rahmen der Themenwoche „Natur“ und am Übergang zum Thema „Kultur“ ein Besuch in einer Imkerei vorbereitet.

Lag der Fokus in der ersten Phase der Woche auf Adjektiven und ersten Beschreibungen von Tieren und Pflanzen, kommen mit dem Thema „Bienen“ und „Honig“ weitere Wortfelder, komplexere Handlungen und funktionelle Zusammenhänge ins Spiel. Im Bereich der Wortschatzarbeit werden bei diesem Thema insbesondere Verben wie „sammeln“, „saugen“, „pflegen“ etc. eine Rolle spielen, zudem die Funktionalität von Handlungen sowie ihre Ergebnisse, d. h. die Zwecke und die Produkte von Handlungen, wenn es darum geht, zu beschreiben, was Bienen tun und wie sie leben. Sprachlich fortgeschrittene Lernende können anhand dieses Themenfeldes lernen, Vorgänge und Funktionszusammenhänge zu benennen und zu beschreiben (vgl. Arbeitsblatt 4). Sprachanfänger können schon die unterschiedlichen Elemente des komplexen Systems „Bienenstaat“ benennen. Als dahinterliegende kognitive Operation üben sie dabei, z. B. ein Ganzes in seine Teile zu zergliedern, was Analysekompetenz anbahnt. Aufbauend auf der vorausgegangenen Einheit können sie nach einer entsprechenden Wortschatzarbeit so z. B. kleine Texte in der Art des Folgenden produzieren: „Ein Bienenstaat besteht aus einer Königin, Arbeitsbienen und Drohnen. Die Königin legt Eier. Die Arbeitsbienen sammeln Nektar und Pollen. Sie machen Honig und pflegen die Brut. Die Drohnen arbeiten nicht.“

Aufgrund der Komplexität der mit dem Thema verbundenen Inhalte bietet es sich hierbei jedoch nicht mehr an, das Thema unmittelbar mit einem Besuch vor Ort, d. h. beim Imker, zu beginnen. Ohne sprachliche Vorentlastung und Vorbereitung wäre hier eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler voraussehbar, da nicht nur eine große Zahl neuer (Fach-)Begriffe gelernt werden muss, sondern auch die inhaltlichen Zusammenhänge zum Thema Honigproduktion und Leben im Bienenstock – selbst angesichts des Anschauungsmediums „Bienenstock“ – nur über das abstrakte Medium Sprache zu vermitteln wären. Dies setzt sehr fortgeschrittene Sprachkenntnisse voraus. Daher wurde in diesem Fall nach einer erfahrungs- und assoziationsbasierten Vorentlastung und Wortschatzarbeit mit zeichnerischen Aktivitäten ein erster vertiefender Zugang mit dem Fokus globales und selektives Hören über einen Film gewählt. Da jedoch selbst Kinderfilme – wie Beiträge aus der Sendung mit der Maus (<https://youtu.be/rrloSIQx3AU>) – nicht für Sprachlernerinnen und -lerner konzipiert und didaktisiert und damit in der Regel für Sprachlernanfänger zu komplex sind, als dass sie ohne Hilfen verstanden werden können, erhalten die Lernenden den Auftrag, auf einige wenige Aspekte zu achten, die im Film konkret benannt werden und die auf der Ebene des Wortschatzes im Vorfeld vorentlastet wurden (Lupe 6). Die Fragen zum Film werden im MC-Format präsentiert, da somit verhindert wird, dass die Lernenden durch das Schreiben vom weiteren Zuhören abgehalten werden (vgl. Grotjahn, 2010). Wichtig ist allerdings auch hier, dass die Fragen im Vorfeld mit den Lernenden vorentlastet werden, so dass sie den Film mit einer konkreten Hörerwartung sehen.

Höre genau zu und kreuze an, was du verstehst:

Die Bienen im Film heißen Amalie, Bianca und Cecilie.

Was sucht Amalie?	Wohin kommt der Nektar?
<input type="checkbox"/> Blüten	<input type="checkbox"/> in den Honigmagen
<input type="checkbox"/> Blütenpollen	<input type="checkbox"/> in eine Tasche
<input type="checkbox"/> Futter	<input type="checkbox"/> in den Bauch
Womit transportiert Amalie den Pollen?	Was sucht Cecilie?
<input type="checkbox"/> im Pollensack	<input type="checkbox"/> Nektar
<input type="checkbox"/> in der Pollentasche	<input type="checkbox"/> Honigtau
<input type="checkbox"/> in der Pollentüte	<input type="checkbox"/> Blütenpollen
Was sammelt Bianca?	Wohin kommt der Nektar im Bienenstock?
<input type="checkbox"/> Nektar	<input type="checkbox"/> in eine Honigwabe
<input type="checkbox"/> Honig	<input type="checkbox"/> in ein Honiglager
<input type="checkbox"/> Blütenpollen	<input type="checkbox"/> in einen Honigtopf
Womit saugt Bianca den Nektar?	Woraus machen Bienen Honig?
<input type="checkbox"/> mit dem Mund	<input type="checkbox"/> aus Honigtau
<input type="checkbox"/> mit den Fühlern	<input type="checkbox"/> aus Nektar
<input type="checkbox"/> mit dem Rüssel	<input type="checkbox"/> aus Nektar und Honigtau

Abbildung 9: Auszug aus dem Arbeitsblatt 7 – Selektives Hören

Durch diese aufmerksamkeitslenkenden Fragen, die die Schülerinnen und Schüler während des Films beantworten, kann der Inhalt vorstrukturiert, globales und selektives Hören geübt und können bereits erste Zugänge zu schulrelevanten Handlungen angebahnt werden – bspw. sich leitfragengesteuert mit fachlichen Inhalten auseinanderzusetzen, eine Hörerwartung durch Fragen aufzubauen oder sich Notizen zu machen.

Um die Exkursion darüber hinaus inhaltlich vorzubereiten, erarbeiten die Lernenden gemeinsam in der Gruppe – durch die Studierenden unterstützt – Fragen, auf die sie während der Erklärungen in der Imkerei Antworten zu erhalten hoffen.

Im Anschluss an eine derartige intensive und erneut gut binnendifferenziert durchzuführende Wortschatzarbeit, thematische Einführung und Vorbereitung kann dann der Besuch in einer Imkerei folgen.¹⁹

Vor Ort bietet es sich an, insbesondere das Potential für multisensorische Erfahrungen, das mit dem Thema Bienen und Honigproduktion verbunden ist, zu nutzen, d. h. die Schülerinnen und Schüler sollten Honig, Pollen, Waben, Propolis,

¹⁹ Hierzu ist eine sehr enge Absprache mit dem dortigen Personal bzgl. der Inhalte und der sprachlichen Form der Einführung dringend geraten, denn nur durch eine sprachliche Vor- bzw. Aufbereitung und eine Unterstützung mit Bildmaterial lassen sich auch bereits komplexe Zusammenhänge auf einem sprachlich niedrigen Niveau vermitteln.

Gelee Royal etc. fühlen, riechen, schmecken oder tasten können und hierzu z. B. ihre persönliche Einschätzung über einen einfachen Fragebogen festhalten (Lupe 7):

Wie schmeckt ...?

Propolis schmeckt:

			
<input type="checkbox"/> süß	<input type="checkbox"/> sauer	<input type="checkbox"/> neutral	<input type="checkbox"/> bitter

Waben schmecken:

			
<input type="checkbox"/> süß	<input type="checkbox"/> sauer	<input type="checkbox"/> neutral	<input type="checkbox"/> bitter

Honig schmeckt:

			
<input type="checkbox"/> süß	<input type="checkbox"/> sauer	<input type="checkbox"/> neutral	<input type="checkbox"/> bitter

Abbildung 10: Auszug aus dem Arbeitsblatt 8 – Wie schmeckt ...?

Am Ende der Einheit zu den Bienen und der Exkursion zum Lehrbienenstand steht nun für die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe an, von ihren Erfahrungen und Erlebnissen zu berichten. Dieses kann auf den niedrigen Erwerbsstufen sehr basal ausfallen und entgegen den Textkonventionen im Förderhorizont 1 auch zunächst im Präsens geschehen. Für Lernende im Förderhorizont 2 bietet die Rückschau auf eine vorausgegangene Aktivität oder Erfahrung zusätzlich die Möglichkeit, zu dem jeweils spezifischen Wortschatz das Perfekt zu verwenden, es zu trainieren und zu festigen.

Gerade rückblickendes Berichten erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, eine erste Perspektivierung des Erlebten vorzunehmen. Sie müssen, um von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und der Lehrkraft verstanden zu werden, ihre unmittelbaren Erfahrungen und Erlebnisse kontextualisieren und explizieren. Im Kontext der Überführung des Erlebten in schriftsprachliche Form geht es dann in einem weiteren Schritt – im Sinne der Entwicklung von Textualität und der Anbahnung elementarer Mittel konzeptioneller Schriftlichkeit – erneut darum, zunächst grundlegende kohäsionsstiftende Elemente zu nutzen wie Proformen, nebenordnende und (später) unterordnende Konjunktionen. Diese Überführung von kon-

textgebundenen Äußerungen in schriftsprachliche Äußerungen, die den Kontext einer Erfahrung oder einer Aussage rein über Sprache vergegenwärtigen müssen, kann von den Lehrkräften dabei jedoch nicht einfach vorausgesetzt werden²⁰, wie z. B. von „Au, das brennt!“ in: „Auf einer Exkursion in den Wald haben wir Brombeeren gepflückt. Dabei bin ich in einen Graben mit Brennnesseln gerutscht. Das tat sehr weh und ich habe laut geschrien.“ Stattdessen ist es erforderlich, der Anbahnung der Produktion von kohärenten Texten bereits auf einem sehr niedrigen Niveau große Aufmerksamkeit zu widmen, was bedeutet, dass es sich um ein zeitintensives Vorgehen bzw. um einen eigenständigen Arbeitsfokus handelt.

Hier bietet sich ein induktives Vorgehen an, da die Schülerinnen und Schüler hierdurch, ausgehend von dem, was sie bereits ohne Hilfestellung produzieren können, zur nächsthöheren „Textstufe“ begleitet werden und schließlich mit einem neuen Aufmerksamkeitsfokus auf ihre eigenen Texte schauen können. Zu diesem Zweck bietet sich ein Vorgehen in verschiedenen Etappen an. Zunächst erhalten die Lernenden den Arbeitsauftrag, zu berichten, was sie auf dem Ausflug erlebt haben (Lupe 8). Als Grundlage der Textproduktion können hierzu auch zunächst unterschiedliche Aspekte im Klassenverbund an der Tafel stichpunktartig zusammengetragen werden.

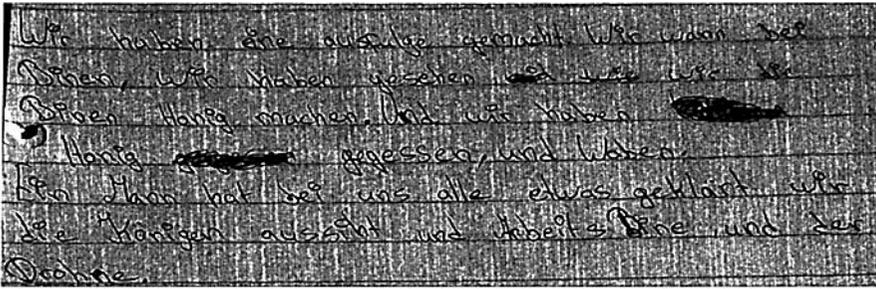


Abbildung 11: Schülertext aus der Sommerschule DaZ 2015 (Förderhorizont 2). (Wir haben eine Ausflüge gemacht. Wir waren bei Bienen. Wir haben gesehen mit wie wir die Bienen Honig machen. Und wir haben Honig gegessen, und Waben. Ein Mann hat bei uns alle etwas geklärt. Wir die Königin aussieht und Arbeits Bine, und der Drohne.)

Nachdem die Schülerinnen und Schüler einen eigenen Text wie z. B. den obigen produziert haben, wird in der Folge im Kontext der Anbahnung von konzeptioneller Schriftlichkeit mit Paralleltexten gearbeitet, an denen sie kohäsionsstiftende Merkmale herausarbeiten sollen (Lupe 9). Hierzu vergleichen sie ihren eigenen Text mit einem Paralleltext und wählen, was sie für einen „schöneren“ oder „klarerer“ Text halten. Sie werden gehalten, Vermutungen darüber anzustellen, warum dies so ist. In diesem Kontext ist es z. B. auch gut möglich, ihnen zwei Texte zu präsentieren, von denen einer vollständig auf konzeptioneller Mündlichkeit beruht, aus unverbundenen Sätzen besteht und in dem sämtliche Kontextinformationen, die zum Verständnis nötig sind, fehlen. Diesem Text lässt sich ein Text zum gleichen Inhalt gegenüberstellen, der Kontextinformationen und einige Strukturwörter enthält.

Finde die Unterschiede

Welchen Text verstehst du besser?

Beispieltext 1:

- A: Pass auf!
- B: Aua!
- C: Komm, ich helfe dir.

Beispieltext 2:

Wir sind in den Wald gegangen. Dort haben wir viele Pflanzen und Tiere gesehen. Wir haben auch Brombeerpflanzen gesehen und wir haben Brombeeren gepflückt. Die Brombeeren haben Dornen. Tillai hat gerufen: „Pass auf!“, aber ich habe nicht aufgepasst. Die Dornen haben mich gestochen. Sie waren sehr spitz. Das tat weh. Tillai hat mir geholfen.

Beispieltext 1:

Beispieltext 2:

Überlege mit deinem Partner oder deiner Partnerin, warum das so ist.

Abbildung 12: Arbeitsblatt 9 – Beispiele für Paralleltexte

Die Schülerinnen und Schüler können dann in Partnerarbeit zunächst die beiden Texte vergleichen und die sprachlichen Mittel entdecken, die die beiden Texte unterscheiden.

In einem zweiten Schritt können die identifizierten kohäsionsstiftenden Mittel gemeinsam in der Gruppe zusammengetragen werden. Schließlich werden dann die eigenen Texte erneut betrachtet und erste kohäsionsstiftende Mittel in Partnerarbeit in diese eingetragen.

Die so entstehenden Texte wirken noch nicht wie bildungssprachliche Texte im eigentlichen Sinne. Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass die Grundlagen für das Schreiben von kohärenten Texten auf dieser Stufe gelegt werden.

²⁰ Für die Gruppe der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger gilt es hier, außerdem zu beachten, dass mit Blick auf die unterschiedliche Ausprägung von Textkompetenzen der Grad der im Herkunftsland erfolgten Schulbildung zu berücksichtigen ist, und dies bedingt u. a., inwiefern Textkompetenzen von der L1 in die L2 übertragen werden können. Hier kann, abgesehen von der Frage der Ausbildung basaler Textkompetenzen, die Thematik aufkommen, dass je nach Herkunftsland unterschiedliches Textmusterwissen von den Schülerinnen und Schülern erlernt wurde und damit unterschiedliche Erwartungen an die jeweiligen Textformen einhergehen.

Soll zusätzlich, im Sinne des Operators *berichten*, die zeitliche Abfolge von Handlungen im Text festgehalten werden, was den Einsatz von Strukturwörtern wie ‚zuerst‘, ‚dann‘, ‚am Anfang‘, ‚am Schluss‘, etc., aber auch den Einsatz des Perfekts erfordert, so stellt dies einen weiteren Schritt auf dem Weg dar, um Textkohärenz zu produzieren und Ereignisse zu zergliedern. Gleichzeitig erfordern diese temporalen Adverbien jedoch den Einsatz von Subjekt-Verb-Inversionen ebenso wie z. B. auch die Deixis „dort“. Auf niedrigen Profilstufen könnten diese für einzelne Adverbien wie „zuerst haben wir“, „dann haben wir“, „am Schluss haben wir“, oder aber auch „dort haben wir“ z. B. als *Chunks* eingeführt werden.

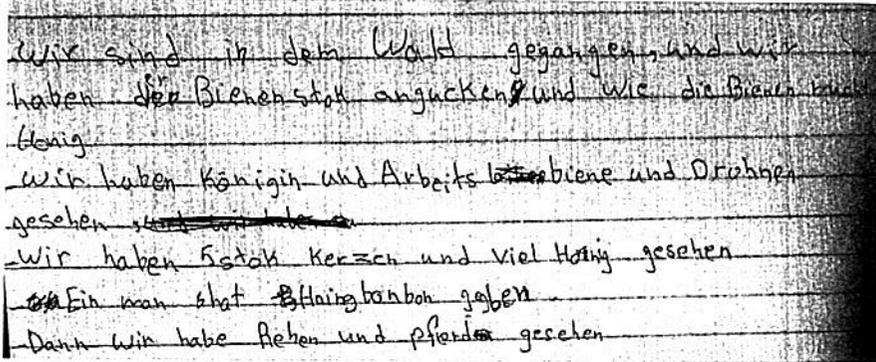


Abbildung 13: Schülertext aus der Sommerschule DaZ 2015 (Förderhorizont 2). (*Wir sind in dem Wald gegangen, und wir haben der Bienenstok angucken und wie die Bienen macht Honig. Wir haben Königin und Arbeitsbiene und Drohnen gesehen und wir haben Wir haben 5Stok Kerzen und viel Honig gesehen. Ein Mann hat Hoingbonbon geben. Dann wir habe Rehen und pferd gesehen.*)

Im abgebildeten Schülertext sind bereits Ansätze für die Textverknüpfung durch die nebenordnende Konjunktion „und“ erkennbar sowie erste Versuche, eine zeitliche Abfolge darzustellen, ohne allerdings schon eine Inversion von Subjekt und Verb vorzunehmen: „Dann wir haben Rehen und pferd gesehen.“

Aus handlungsorientierter Sicht lässt sich ein solches Berichten sinnvoll z. B. über das Mittel einer Fotogeschichte, die auf den tatsächlichen Erfahrungen und Erlebnissen der Gruppe beruht, motivieren. Hierzu kann eine Lehrkraft gegen Ende einer Unterrichtseinheit²¹, das heißt, nachdem die Schülerinnen und Schüler zunächst ungesteuert von ihren Erlebnissen erzählt und hierzu gemalt und später angeleitet erste Texte geschrieben haben, den Kindern und Jugendlichen die Fotos vorlegen, die sie von Schlüsselmomenten des Ausflugs gemacht hat. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, die Bilder in eine Reihenfolge zu bringen, sie auf Poster zu kleben und zu den Bildern jeweils kurze Texte darüber zu schreiben, was sie jeweils erlebt haben und in welcher Abfolge die einzelnen Aktivitäten erfolgt sind.

Auf diesem Wege können kurze Textbausteine – wie der folgende entstehen: „*Wir sind in den Wald gegangen. Da haben wir Pflanzen, Blumen und Schnecken häuser gesucht. Danach haben wir in der Schule die Gegenstände beschreiben.*“ (Schülertext aus der „Sommerschule DaZ“ 2015 – Förderhorizont 2 – Bildunterschrift auf einem Fotoposter). Auf einer sehr basalen Ebene stellt der Schüler darin bereits einen zusammenhängenden Text her, der kohäsionsstiftende Elemente enthält. Auch wenn er mit der Deixis „Da“ ein lexikalisches Mittel verwendet, das der konzeptionellen Mündlichkeit zuzuordnen ist, so gebraucht er es gleichwohl im Sinne eines Rückverweises auf den vorausgegangenen Satz und dessen Inhalt. Mit dem Temporaladverb „danach“ stellt er seine Ausführungen in einen zeitlichen Zusammenhang.

3. Fazit und Ausblick

Der Blick in die Praxis der „Sommerschule DaZ“, die vorgestellten Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung sowie insbesondere die entstandenen Texte der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sich die Vermittlung grundlegender Sprachkenntnisse im Deutschen und eine frühe Anbahnung schulrelevanter Sprache nicht ausschließen müssen. Letztlich kommt es auf das Verständnis von *bildungssprachlich* an, das der Förderung zugrunde gelegt wird.

Als besonders vielversprechend für eine frühe Vermittlung schulrelevanter Sprache hat sich dabei das Vorgehen des Sammelns von eigenen Erfahrungen mit anschließender bildungssprachlicher Überführung des konkret Erlebten sowie die Arbeit an den Diskursfunktionen erwiesen. In der Praxis hat sich immer wieder gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler selbst – natürlich verbunden mit bestimmten Themen – komplexere und abstraktere Betrachtungsweisen und Fragen aufgreifen und ihnen hier sprachliche Unterstützung geboten werden kann (z. B. Schutzmechanismen bei Pflanzen und Tieren mit den sprachlichen Mitteln „um zu“ oder „damit“). Also warum länger *nur* bei der Förderung basaler alltagssprachlicher Kompetenzen aufhalten, wenn schulische Denk- und Handlungsmuster hier im Kleinen bereits aufgegriffen werden können und auch sprachlich auf einem niedrigen Sprachstand zu bewältigen sind?

Dass die vorgestellte Art der Unterrichtsgestaltung für Lehrkräfte eine Herausforderung darstellt, wollen wir nicht in Abrede stellen. Insbesondere eine an den Erwerbsstand angepasste Vermittlung schulrelevanter Sprache ist ein Spagat zwischen dem, was wir über Erwerbssequenzen und sprachliche Niveaustufenbeschreibungen wissen, und dem, was als bildungssprachliche Kompetenz für erfolgreiches Lernen am Ende des Horizonts aufblitzt – wie im derzeitigen Diskurs um Sprachbildung in allen Fächern diskutiert wird.

Der Beitrag ist ein (zu diskutierender) Vorschlag, wie solch ein Spagat aussehen könnte.

21 Oder am Ende des gesamten Projektes, z. B. in Form eines Fotoromans.

teratur

- uado, K. (2015). „Kannst Du mal eben ...?“ Chunks als zentrale Merkmale eines kompetenten Sprachgebrauchs und Empfehlungen für ihre Behandlung im Fremdsprachenunterricht. *MAGAZIN – Zeitschrift des andalusischen Germanistenverbandes. Sondernummer zu neuen Tendenzen im DaF-Unterricht*, 1, S. 5–9.
- MF (Hrsg.). (2015). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*. Paderborn: Bonifatius GmbH. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf;jsessionid=3C1E25ED615F29B6CCoCA031D3A2AD95.1_cid368?__blob=publicationFile [26.12.2015].
- umert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. & Schneider, W. (Hrsg.). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 323–410.
- ese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2015). *Sprachbildung in allen Fächern*. 16. München: Klett-Langenscheidt (=Deutsch Lehren Lernen).
- rendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, A. & Weinert, S. (Hrsg.). *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 17–41.
- mmms, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers in Bilingualism*, 19, S. 197–205.
- mmms, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, S. 132–149.
- mmms, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*.
- mmms, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, B. & Hornberger, N. H. (Hrsg.). *Encyclopedia of Language Education*. New York: Springer, S. 487–499.
- lton-Puffer, C. (2013a). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *EuiJAL* 1 (2), S. 216–253 [DOI 10.1515/eujal-2013-0011] [20.04.2016].
- lton-Puffer, C. (2013b). Diskursfunktionen und generische Ansätze. In: Hallet, W. & Königs F. (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht/Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 138–145.
- Florio-Hansen, I. (2014). *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten. Mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen: Narr.
- hn, M. (2011). Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–152.
- ig, U. (2013). Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In: Bausum, J., Besser, L.-U., Kühn, M. & Weiß, W. (2013). *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 55–66.
- ., S., Kiefer, M., Grothe, J., Wunderlich, A.P., Spitzer, M. & Walter, H. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *Neuroimage* 18 (2), S. 439–447.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachförderung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer, S. 107–127.
- Grotjahn, R. & Tesch, B. (2010). Messung der Hörverstehenskompetenz im Fach Französisch. In: Porsch, R., Tesch, B. & Köller, O. (Hrsg.). *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann, S. 125–150.
- Heine, L. (2014). Unterrichtsbezogene Fremdsprachenerwerbstheorien und neurowissenschaftliche Erkenntnis. In: Böttger, H. & Grien, G. (Hrsg.). *The Multilingual Brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Konferenzband TMB 2014*. o.O.: Epubli, S. 33–54. Verfügbar unter: http://www.ruhr-uni-bochum.de/slf/mam/heine_2014_erwerbstheorien_und_neurowissenschaftliche_erkenntnis.pdf [26.12.2015].
- Heine, L. (2015). Sprachtheorien und ihre Explizierung in der unterrichtsbezogenen Fremdsprachenforschung. In: Grünewald, A. & Doff, S. (Hrsg.). *Konferenzband zum Bremer Symposium „Wechseljahre“*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 177–192.
- Hille, K., Gust, K., Bitz, U. & Kammer, T. (2011). Associations between music education, intelligence, and spelling ability in elementary school. *Advances in Psychology*, 7, S. 1–6.
- Hulstijn, J. H. (2015). *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers: Theory and Research (Language Learning & Language Teaching)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kurtz, G., Hofmann, N., Biermas, B., Back, T. & Haseldiek, K. (2014). *Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kleppin, K. (2016, erscheint). Üben und Trainieren mit und ohne Hilfestellung. In: Königs, F. G. et al. (Hrsg.). *Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. N.N. Tübingen: Narr.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Krüger, A. (2007). *Erste Hilfe für traumatisierte Kinder*. Düsseldorf: Patmos, S. 56–67.
- Lange, I. (2012). Von „Schülerisch“ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, O., Flacche, H., König, B., Kruse, M., Pabst, W. & Stempel, W.-D. (Hrsg.). *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–142.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural Theory and the pedagogical imperative in L2 education*. New York: Routledge.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: VanPatten, B. & Williams, J. (Hrsg.). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge, S. 207–226.
- List, G. (2007). *Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita*. Verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf [26.12.2015].
- List, G. (2010). „Bildungssprache“ in der Kita. In: Krüger-Potratz, M., Neumann, U. & Reich, H.H. (Hrsg.). *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. Münster: Waxmann, S. 185–196.
- Massumi, M. (2015). *Sprachförderung für Kinder und Jugendliche in der Notunterkunft für Flüchtlinge im Rahmen des Berufsfeldpraktikums. Das Konzept und bisherige Erfahrungswerte zwischen April 2014 bis Mai 2015*. Köln: Zentrum für LehrerInnenbildung. Verfügbar

- unter: <http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/Zfl-PP-Innovativ02.pdf> [26.12.2016].
- McSwan, J. (2000). The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22 (1), S. 3–45.
- Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache & Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (2015) (Hrsg.). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln. Verfügbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_Zfl_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf [27.04.2016].
- Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, R., Röhrner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (Hrsg.). *Handbuch frühe Kindheit*. Leverkusen: Budrich, S. 663–675.
- Peterson, I. (2014). *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Sambanis, M. (2013). Lernen mit Bewegungen. *Fremdsprache Deutsch*, 48, S. 25–28.
- Spinner, K. H. (2008). Deutsch lernen in außerschulischem Kontext. In: Ballis, A. & Spinner, K. H. (Hrsg.). *Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning: Deutsch lernen im außerschulischen Kontext*. Hohengehren: Schneider, S. 7–13.
- Vollmer, H. J. (2011). *Sprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen*. Verfügbar unter: <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>. [20.04.2016].
- Vollmer, H. J. & Thümann, E. (2009). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, S. 107–132.
- Wojnesitz, A. (2010). „Drei Sprachen sind mehr als zwei“. *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster: Waxmann.
- Zimmer, R. (2014). *Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg: Herder.
- Zydatiß, W. (2005). Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarianten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34: Themenschwerpunkt „Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht“. Tübingen: Narr, S. 156–173.

Unterrichtspraktische Perspektiven zur Förderung von Schreibkompetenz in Vorbereitungsklassen am Beispiel Wegbeschreibung

Carolin Kull

Jeder junge Mensch hat dem Schulgesetz gemäß ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung (§1; Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen) und das unabhängig von seiner Herkunft oder wirtschaftlichen Lage. Somit regeln das Grundgesetz generell und darüber hinaus das EU-Recht sowie die UN-Kinderrechtskonvention das Recht auf Bildung aller Minderjährigen – auch für asylsuchende Kinder und Jugendliche.¹ Grundsätzlich besuchen Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte² in Nordrhein-Westfalen Regelklassen. Jedoch ermöglichen die Deutschkenntnisse von gerade neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern häufig noch keine Teilnahme am Unterricht in einer Regelklasse. Deshalb werden bei Bedarf Vorbereitungsklassen eingerichtet, in denen die Erlernen der deutschen Sprache im Vordergrund steht. Dies kann in allen Schulformen vorgenommen werden. Unterrichtssprache in den Vorbereitungsklassen ist Deutsch. Ziel der unterrichtlichen Bemühungen in diesem Rahmen ist es, die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen schnellstmöglich dazu zu befähigen, am Unterricht der Regelklassen teilzunehmen. Insgesamt sollten Lernende nicht länger als zwei Jahre eine Vorbereitungsklasse besuchen (Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, 2014). Besuchen sie schließlich den Regelunterricht, besteht die Notwendigkeit zu fortgesetzter Sprachförderung. Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer müssen daher wissen, wie sie Lernende im Kontext ihres Fachunterrichts sprachlich unterstützen und durchgängig fördern können.

Dazu bedarf es bei der unterrichtlichen Vorbereitung der Reflexion darüber, wie die Schülerinnen und Schüler sprachlich können müssen bzw. sollen und welche sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig sind, um die unterrichtliche Anforderungen sowie die gestellten Arbeitsaufträge erfolgreich bearbeiten zu können.

Als Leitfragen für die sprachsensible Unterrichtsplanung formuliert Gibbor (deutsche Adaption der Planungsgestaltung bei Tajmel, 2009, S. 150):

- 1 Konkretisierung findet dies in den Schulgesetzen der Bundesländer. Beispielsweise gilt es in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz eine Wartezeit bei der Beschulung von asylsuchenden Minderjährigen, da die Schulpflicht erst einsetzt, wenn die Bewerberinnen und Bewerber einer Gemeinde zugewiesen worden sind. (Vgl. dazu auch Massimi & von Dewitz, 2015).
- 2 Diese Formulierung schließt generell Lernende mit Migrationshintergrund – somit auch zweiter sowie dritter Generation – ein.