

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe I

Unterstützungsmaterial für eine sprachliche Bildung
in allen Unterrichtsfächern



Impressum

Herausgeber

Landesamt für Schule und Bildung
Referat 61/62
Reichenhainer Straße 29 a
09126 Chemnitz
www.lasub.smk.sachsen.de

Redaktion

Landesamt für Schule und Bildung

Bildnachweis

Titelgrafik: AdobeStock, #166557634

Redaktionsschluss

11.08.2025

Download

<https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/>

Hinweis

Diese Publikation wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Landesamt für Schule und Bildung kostenlos herausgegeben. Sie ist nicht zum Verkauf bestimmt und darf nicht zur Wahlwerbung politischer Parteien oder Gruppen eingesetzt werden.

Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorbemerkungen | 4 |
| Ausgangssituation | 5 |
| Grundlagen des Spracherwerbs | 7 |
| Didaktisch-methodische Grundlagen | 11 |
| Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der schulischen Gemeinschaft | 21 |
| Unterstützungssysteme | 25 |
| Fortbildungsangebote | 26 |
| Weiterführendes Material für den sprachbewussten Fachunterricht | 27 |
| Quellenverzeichnis und weitere Literaturempfehlungen | 29 |
| Anhang | 31 |

Vorbemerkungen

Eine erfolgreiche Beschulung von lebensweltlich mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern beinhaltet ein pädagogisches Vorgehen, das neben der Vermittlung von Fachinhalten auch die Entwicklung der Sprachkompetenz in den Blick nimmt. Damit dies gelingt, sind für alle Lehrkräfte Kenntnisse über Spracherwerbsprozesse und differenzierte didaktisch-methodische Herangehensweisen wichtig. Integration geschieht nicht nebenbei – sie braucht eine sorgfältige Planung, eine kontinuierliche kollegiale Zusammenarbeit und eine zielgerichtete Unterstützung.

Auf der Grundlage der **Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten** werden die für das Schuljahr 2024/25 getroffenen Regelungen bezüglich der schulischen Integration im Schuljahr 2025/26 fortgeschrieben. Neu ist, dass

- zukünftig Schülerinnen und Schüler in der Regel nach einem Schuljahr aus der Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse wechseln sollten (dritte Etappe);
- bei nicht ausreichenden Kapazitäten in den Vorbereitungsklassen Kinder und Jugendliche direkt in eine Regelklasse integriert werden können, ohne dass sie vorbereitend oder parallel in einer Vorbereitungsklasse oder -gruppe Deutsch als Zweitsprache gelernt haben.

Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen unterrichtet werden, ohne dass sie in jedem Fall über ausreichende sprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen, was die Entwicklung einer schulstufenangemessenen Fach- und Bildungssprache erschwert. Für diese Schülerinnen und Schüler ist der Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache entsprechend ihrem sprachlichen Entwicklungsstand unabdingbar und bedarf einer engen Zusammenarbeit aller Lehrkräfte.

Das vorliegende Unterstützungsmaterial gibt sowohl praxisnahe Anregungen für eine erfolgreiche sprachbewusste Unterrichtsgestaltung in ausgewählten Unterrichtsfächern als auch Antworten auf häufige Fragen rund um eine erfolgreiche Integration lebensweltlich mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht in der Sekundarstufe I:

- Im **ersten Teil – dem Grundlagenteil** – werden nach der Beschreibung der Ausgangssituation an den Schulen wichtige Grundlagen zum Verständnis des Erwerbs der deutschen Sprache als Zweitsprache erläutert. Im Mittelpunkt steht zunächst die Frage, wie Spracherwerb abläuft, um Schwierigkeiten beim sprachlichen Verständnis und fachlichen Lernen der Schülerinnen und Schüler verstehen zu können. Darauf folgen grundlegende Hinweise für gelingenden bildungssprachförderlichen Unterricht einschließlich fachübergreifender-methodischer Anregungen sowie für die Nutzung des pädagogischen Ermessensspielraumes bei der Leistungsermittlung und -bewertung. Abschließend werden die schulischen Rahmenbedingungen vorgestellt, die eine chancengerechte Bildung für alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen.
- Der **zweite Teil – der Praxisteil** – beinhaltet ausführliche methodische Erläuterungen in Verbindung mit praktischen Beispielen zur Umsetzung eines sprachbewussten Unterrichts in ausgewählten Unterrichtsfächern. Die Beispielsammlung wird sukzessive erweitert und in einem über Schullogin erreichbaren OPAL-Kurs abgelegt, sodass sie allen Lehrkräften zur Verfügung steht.

Ausgangssituation

Was bedeutet es, wenn mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in meinem Unterricht lernen?

Wie kann ich es schaffen, im Unterricht allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden? Was mache ich, wenn mich Schülerinnen und Schüler ohne ausreichende Deutschkenntnisse nicht verstehen? Darf ich Unterhaltungen in den Herkunftssprachen zulassen? Wie sollen Kinder und Jugendliche, die kein oder wenig Deutsch können, an meinem Fachunterricht teilnehmen und dabei ihre fachlichen sowie sprachlichen Kompetenzen erweitern? Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es, wenn ich wirklich nicht weiterkomme?

Vermutlich kommt Ihnen die eine oder andere Frage bekannt vor. Für Sie als Lehrkraft mag die Teilnahme lebensweltlich mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler am Unterricht – vor allem, wenn die Sprachkompetenz im Deutschen noch nicht weit ausgebildet ist – zunächst eine Herausforderung in Bezug auf Ihre **Unterrichtsgestaltung** sein. Vielleicht fühlen Sie sich anfangs auch unwohl, wenn sich Kinder und Jugendliche in Ihrem Beisein in ihrer **Herkunftssprache** oder auch einer anderen Sprache, die sie mitbringen, unterhalten und Sie nicht verstehen, worum es geht. Aber genau diese Momente sind sehr wichtig für die Kinder und Jugendlichen – sie sind Teil ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und damit auch Teil ihrer **Identität**. Mit der Berücksichtigung der vorliegenden Ideen und Anregungen sowie der empfohlenen Materialien und Unterstützungssysteme tragen Sie aktiv zum Gelingen der Integration bei.

Wenn Sie einen der im Folgenden genannten Punkte wahrnehmen, ist unterstützendes Handeln hilfreich:

- Wenn Schülerinnen und Schüler die Unterrichtssprache nicht ausreichend verstehen, können sie sich ausgeschlossen fühlen und sich zurückziehen. ⇒ Sie nehmen dann nur passiv am Unterricht teil, was den Lernfortschritt hemmt.
- Lehrkräfte haben oft wenig Zeit, sich intensiv um einzelne Schülerinnen und Schüler zu kümmern. ⇒ Ohne gezielte Sprachfördermaßnahmen für diese Lernenden kann es lange dauern, bis sie die deutsche Sprache alltags- und bildungssprachlich ausreichend beherrschen.
- Wenn Schülerinnen und Schüler sprachlich nicht alles verstehen, werden ihre fachlichen Fähigkeiten oft unterschätzt. ⇒ Es kommt zu einer sprachbedingten Fehleinschätzung der Fachkompetenz und die Schülerinnen und Schüler erhalten Aufgaben, die nicht ihren kognitiven Fähigkeiten entsprechen.
- Wenn Schülerinnen und Schüler sich sprachlich nicht ausdrücken können, fällt es ihnen meist schwer, Kontakte zu knüpfen. ⇒ Sie bleiben unter sich oder werden in der Klassengemeinschaft nicht ausreichend integriert.
- Eltern mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler haben oft wenige oder keine Erfahrungen mit unserem Bildungssystem und unserer Lehr- und Lernkultur. ⇒ Sie können ihre Kinder bei der Bewältigung schulischer Aufgaben häufig nicht in dem Maße begleiten wie andere Eltern.

In einer anregenden, lernförderlichen und wertschätzenden Umgebung ist die Mehrsprachigkeit eine wertvolle Ressource. Um dieses Potenzial im Unterricht nutzen zu können, ist es wichtig, sowohl die Chancen als auch die Herausforderungen der (frühen) Integration mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu erkennen. Dadurch sind folgende **positive Effekte** zu erwarten:

Schnellere Sprachentwicklung

- I Durch den täglichen Kontakt mit deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern lernen zugewanderte Kinder und Jugendliche die neue Sprache schneller und natürlicher.
- I Der Spracherwerb erfolgt in authentischen Kommunikationssituationen, was die Motivation steigert.

Soziale Integration und Teilhabe

- I Die Kinder und Jugendlichen fühlen sich als vollwertige Mitglieder der Klassengemeinschaft.
- I Sie knüpfen früh Freundschaften und entwickeln soziale Kompetenzen.

Förderung interkultureller Kompetenzen

- I Alle Schülerinnen und Schüler in der Klasse profitieren von der kulturellen Vielfalt und lernen, mit unterschiedlichen Sprachen und Lebenswelten umzugehen und Menschen vorurteilsfrei zu begegnen.
- I Dies stärkt Offenheit und interkulturelles Lernen.

Positive Effekte auf die gesamte Klasse

- I Ein sprachlich heterogenes Klassenzimmer bereichert das Lernen und den Unterricht.
- I Alle Schülerinnen und Schüler profitieren von sprachfördernden Maßnahmen und vielfältigen Kommunikationsanlässen.

Welche Sprachkompetenzen im Deutschen bringen lebensweltlich mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit?

Die Bildungserfahrungen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler hängen unmittelbar mit ihren individuellen Biografien zusammen. Kinder und Jugendliche, die zu Hause überwiegend eine andere **Familiensprache** als Deutsch sprechen und in Deutschland aufgewachsen sind oder bereits einen großen Teil ihres Lebens in Deutschland verbracht haben, haben in der Regel einen ähnlichen Bildungsweg durchlaufen wie einsprachig deutsche Kinder.

Schülerinnen und Schüler, die im Schulalter neu nach Deutschland zugewandert sind, haben auf sehr unterschiedliche Weise Deutsch als Zweitsprache gelernt. An den weiterführenden Schulen im Freistaat Sachsen sind zurzeit folgende Konstellationen möglich:

- 1) Es gibt Schülerinnen und Schüler, die gemäß der *Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten* zunächst in einer Vorbereitungsklasse oder Vorbereitungsgruppe Deutsch gelernt haben (erste Etappe) und über den Weg der Teilintegration (zweite Etappe) in die **Vollintegration (dritte Etappe)** gewechselt sind.

Diese Schülerinnen und Schüler benötigen meist noch sprachliche Unterstützung (sprachliche Bildung in allen Fächern) und haben Anspruch auf 0,3 Stunden DaZ-Unterricht in der Woche (DaZ-3-Förderung maximal fünf Jahre je Schülerin bzw. Schüler).

- 2) Wenn sich Schülerinnen und Schüler in der **Teilintegration** befinden, besuchen sie ausgewählte Stunden des Fachunterrichts in einer Regelklasse. Parallel haben sie **Unterricht in der Vorbereitungsklasse**.

Schülerinnen und Schüler der zweiten Etappe benötigen eine umfassendere sprachliche Unterstützung, weshalb sie auch noch nicht benotet werden.

- 3) Aus verschiedenen Gründen gibt und gab es Schülerinnen und Schüler, deren Sprachkompetenz trotz des Unterrichts im Fach Deutsch als Zweitsprache in der **Vorbereitungsklasse** sowie der Teilintegration in der Regelklasse **nach einem oder mehr Jahren** noch nicht auf dem für die Vollintegration und damit für eine Leistungsbewertung notwendigen

Niveau ist. Dennoch wechseln diese Schülerinnen und Schüler ab dem Schuljahr 2025/26 in der Regel in die **dritte Etappe**, um zügig eine möglichst weitgehende Integration in den Regelunterricht und in außerunterrichtliche Aktivitäten zu fördern und zu unterstützen.

Sie besuchen dann den gesamten Unterricht in einer Regelklasse und benötigen – ähnlich wie die Schülerinnen und Schüler in der Teilintegration – weiterhin eine recht umfassende sprachliche Unterstützung. Im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern in der Teilintegration werden diese Kinder und Jugendlichen benotet, da sie sich bereits in der Vollintegration befinden. Angesichts dieses Bedingungsgefüges ist nicht nur die sprachliche Unterstützung, sondern auch eine pädagogisch verantwortungsvolle Leistungsermittlung und -bewertung Grundvoraussetzung für eine gelingende Integration.

- 4) Ab dem Schuljahr 2025/26 gibt es verstärkt Schülerinnen und Schüler, die zur notwendigen Ausnutzung aller Kapazitäten oder mit Blick auf eine wohnortnahe Beschulung (insbesondere im ländlichen Raum) **direkt in eine Regelklasse integriert** sind, **ohne** dass sie in einer **Vorbereitungsklasse oder Vorbereitungsgruppe** Deutsch als Zweitsprache gelernt haben. Diese Schülerinnen und Schüler verfügen teilweise über wenig Deutschkenntnisse und benötigen zunächst vor allem Unterstützung beim Erlernen der Alltagssprache. Dies kann nur im Rahmen des Unterrichts im Fach Deutsch als Zweitsprache erfolgen. (Stundenzuweisung gem. VwV Bedarf und Schuljahresablauf)

Damit sie möglichst rasch aktiv am Fachunterricht teilnehmen können, ist eine zügige und kontinuierliche, durchgängige sowie kontextgebundene Förderung der Bildungs- und Fachsprache wichtig. Diese Art der Integration stellt sehr hohe Anforderungen an die Lehrkräfte im Unterricht, vor allem aber auch an die schulische Gemeinschaft. Hier kommt es mehr denn je darauf an, als multiprofessionelles Team bestmögliche Bedingungen für zugewanderte Schülerinnen und Schüler zu schaffen und gleichzeitig das Potenzial von Mehrsprachigkeit anzuerkennen und die Herkunftssprachen in den Schulalltag einzubinden.

Aus den Ausführungen wird deutlich, dass lebensweltlich mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedliche Bildungsbiografien und Lernausgangsvoraussetzungen in allen Fächern aufweisen. Zwar liegt der Fokus nicht auf Kindern und Jugendlichen mit **unterbrochenen Bildungsbiografien**. Diese sind jedoch besonders zu beachten, da ihnen oft schulische Basiskenntnisse fehlen und Deutschkenntnisse allein nicht genügen, um einen Bildungsabschluss zu erlangen.

Grundlagen des Spracherwerbs

Wie lernen Kinder und Jugendliche eine Zweitsprache?

„Sprache ist nicht angeboren, sondern wird in der Auseinandersetzung mit bzw. durch die Verarbeitung von bedeutungsvollem Input in sozialer Interaktion erworben.“ (Madlener-Charpentier/Behrens, 2022, S. 32).

Kinder und Jugendliche lernen durch **imitieren**, ungeachtet dessen, ob es sich um den Erstspracherwerb oder Zweitspracherwerb handelt. Dabei lernen sie nicht „Wort für Wort“ und dazu die grammatischen Regeln, durch die sich Wörter zusammenfügen lassen, sondern sie erfassen die Bedeutung bzw. die Funktion größerer sprachlicher Einheiten. Das geschieht dadurch, dass bestimmte **sprachliche Muster** in ähnlichen Situationen und Handlungen regelmäßig vorkommen und aufgenommen werden. Entscheidend für den Spracherwerb – ob Erst- oder Zweitsprache – ist deshalb die **Möglichkeit, Sprache selbst zu gebrauchen**.

Aus den abgespeicherten Mustern werden ähnliche Formulierungen abgeleitet – der kreative Umgang mit Sprache beginnt. Dabei können durch Übergeneralisierung auch „Fehler“ entstehen (z. B. durch Anhängen des Konjugations-e als Kennzeichen der 1. Person Singular bei Hilfsverben ⇒ *ich kanne* oder die Bildung des Partizips *geschrieben* wie bei regelmäßigen Verben); diese zeigen aber, dass die Sprachverarbeitung in vollem Gange ist.

Aus dieser gebrauchsbasierten Perspektive (vgl. Koch, 2020, Tomasello, 2005) lassen sich für die mündliche und schriftliche Kommunikation im Unterricht folgende Schlussfolgerungen ableiten:

- I Schülerinnen und Schüler brauchen guten sprachlichen Input. *Gut* heißt: korrekt, authentisch, verständlich (zugleich sprachlich weiterführend), sich wiederholend, umfassend sowie differenziert.
- I Die Lehrkraft wie auch andere Schülerinnen und Schüler der Klasse sind sprachliche Vorbilder.
- I Schülerinnen und Schüler brauchen genügend Sprech- und Schreibenanlässe – sich wiederholende (in Routinen und Ritualen) wie auch immer wieder neue.

Wenn Menschen die Sprache überwiegend dadurch lernen, dass sie ihre Sprachvorbilder imitieren, Neues ausprobieren, ihre Annahmen über die Sprache gegebenenfalls wieder verwerfen und eigenständig Schlüsse aus ihrem eigenen Sprachgebrauch ziehen, wird in der Regel von einem **ungesteuerten Spracherwerb** gesprochen.

Demgegenüber wird der Spracherwerb als **gesteuert** bezeichnet, wenn eine gewisse **Bewusstmachung** des Sprachlernprozesses hinzukommt. Diese Bewusstmachung – das heißt, detaillierte Erklärungen, zielführende Übungen etc. – ist immanenter Bestandteil des Unterrichts im Fach Deutsch als Zweitsprache. Es liegt aber auch in der Verantwortung aller anderen Fachlehrkräfte, Sprache und Spracherwerb explizit in den Unterricht einzubinden und somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Sprachkompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu leisten. Dies stärkt deren **Sprachbewusstheit**, über die einsprachige und mehrsprachige Kinder und Jugendliche gleichermaßen verfügen – Letztgenannte üblicherweise in einer höheren Qualität. Für den Unterricht bedeutet das:

- I Der Spracherwerb erfordert Erklärungen und Reflexion über Sprache, insbesondere über die im konkreten Fach übliche Ausdrucksweise.
- I Die Bedeutungen und Strukturen der Sprache müssen im Rahmen der natürlichen Sprachhandlungen im Unterricht bewusst gemacht werden.
- I Die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler sollen bewusst einbezogen werden.

Außerhalb des Unterrichts und teilweise auch im Unterricht (in eher informellen Kommunikationssituationen) findet weiterhin ungesteuerter Spracherwerb statt, sodass sich die Sprachkompetenz durch das **Zusammenwirken von ungesteuertem und gesteuertem Spracherwerb** weiterentwickelt.

Beim Erlernen einer Zweitsprache müssen verschiedene **Einflussfaktoren** beachtet werden, die untereinander in Beziehung stehen und wechselseitig aufeinander wirken. Nach Jeuk (2015, S. 38) sind die folgenden drei Faktoren maßgeblich:

- I **Lerngelegenheit**: Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs, z. B. Kommunikation mit Sprachvorbildern, Dauer des Sprachkontakts, Bedeutsamkeit sprachlicher Mittel
- I **Motivation**: Interesse, Lernmotivation und Leistungsbereitschaft, z. B. hervorgerufen durch persönliche Wünsche, emotionale Beziehung zu Sprechenden der Zielsprache, positive oder negative Lernerfahrungen, Akzeptanz und Einstellung der Lehrkraft gegenüber Mehrsprachigkeit und Mehrfachzugehörigkeit.
- I **Fähigkeit**: kognitive Grundfähigkeiten, sprachanalytische Fähigkeiten, bisherige Sprachlernerfahrungen, Transfer des Wissens aus der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache, Tempo des Spracherwerbs

Von großer Bedeutung für die sprachliche Bildung ist die Erkenntnis, dass die erworbenen Sprachen nicht als „Einzelsprachen“ (beispielsweise Deutsch, Arabisch oder Türkisch) **im**

Gehirn gespeichert werden; vielmehr ist das gesamte sprachliche Repertoire **als zusammenhängendes System an Ausdrucksmöglichkeiten** angelegt. Kompetente Sprecherinnen und Sprecher sind in der Lage, je nach Gesprächssituation die passenden sprachlichen Mittel auszuwählen (= **Translanguaging**). Dies bedeutet auch im Falle mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler, dass sie stets die Sprache verwenden, die ihrer Meinung nach für die aktuelle Situation und Äußerungsabsicht am besten geeignet ist. Beispielsweise greifen sie in Gruppenarbeitsphasen auf eine andere Sprache als Deutsch zurück, wenn sie in diesem Moment mit anderen Schülerinnen und Schülern besser in der anderen Sprache kommunizieren können. Demgegenüber wählen sie im Gespräch mit der Lehrkraft oder im Klassenverband Deutsch, wenn dies die einzige gemeinsame Sprache ist oder dies in diesem Moment von ihnen erwartet wird, weil es sich beispielsweise um eine Leistungsbewertung handelt. Während der Kommunikation erfolgt ein stetiger Abgleich der Ausdrucksmöglichkeiten in ihrer/ihren Herkunftssprache(n) mit denen des Deutschen und gegebenenfalls bereits erlernter Fremdsprachen.

Was genau lernen Kinder und Jugendliche, wenn sie Deutsch lernen?

Unabhängig davon, ob es sich um eine Erstsprache, Zweitsprache oder weitere Sprachen handelt – Spracherwerb heißt: Aufbau eines komplexen Systems, das für verschiedenartige Situationen, Gesprächspartner, Kommunikationsziele etc. die passenden sprachlichen Ausdrucksmittel bereithält und somit angemessenes sprachliches Handeln ermöglicht. Die Ausbildung einer solch umfassenden Sprachkompetenz ist für die Teilhabe am schulischen Leben zwingend erforderlich, da hier unterschiedliche Register zur Anwendung kommen und folglich erworben werden müssen – die Alltagssprache, die Bildungssprache und die Fachsprache.

Alltagssprache

Unter *Alltagssprache* wird im Allgemeinen derjenige sprachliche Ausschnitt verstanden, dessen Beherrschung die Bewältigung typischer nicht-unterrichtlicher Handlungssituationen innerhalb und außerhalb der Schule sicherstellt. Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre alltagssprachlichen Kompetenzen gesteuert im DaZ-Unterricht der ersten Etappe und ungesteuert in der Kommunikation außerhalb des Unterrichts sowie außerhalb der Schule. Die Alltagssprache ist die Grundlage für die Ausbildung der Bildungs- und Fachsprache.

Bildungssprache

Unter *Bildungssprache* versteht man in der Regel das **fachunabhängige Repertoire** sprachlicher Ausdrucksmittel, das in Bildungskontexten und damit auch im Unterricht Verwendung findet und **Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsabschluss** ist. Bildungssprachliche Kompetenzen sind erforderlich, damit Schülerinnen und Schüler dem Unterricht gut folgen und sich klar ausdrücken können. Hierzu gehören beispielsweise das Verstehen von Aufgabenstellungen oder die sprachlichen Mittel zur Beschreibung von Abbildungen, zur Argumentation, zur Beschreibung des Ablaufs von Ereignissen oder Handlungen, Operatoren etc. Wichtig: Die Beherrschung von Bildungssprache ist nicht die Voraussetzung, sondern das Ziel schulischer Bildung.

Mündlich realisierte Bildungssprache, wie Erläuterungen oder Vorträge, orientiert sich an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs. Der Grundstein für die Bildungssprache wird in der Regel im Unterricht des Faches Deutsch als Zweitsprache gelegt, wobei sich die Weiterentwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen aus dem Wechsel von Anwendung im Fachunterricht und Bewusstmachung im DaZ-Unterricht ergibt. Daraus folgt, dass der Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache für einen erfolgreichen Bildungsabschluss aller Schülerinnen und Schüler – einschließlich der direkt Integrierten sicherzustellen ist.

Fachsprache

Als *Fachsprache* wird eine **fach- oder fachgruppenspezifische Ausdrucksweise** bezeichnet. Hierzu zählen neben den fachlichen Begriffen (Termini) auch charakteristische Strukturen und Textsorten (z. B. das Protokoll), die sich von denen anderer Fächer und Fächergruppen unterscheiden. Dies betrifft beispielsweise die logische Verknüpfung der Gedanken und damit Sätze oder auch die Rolle von Abbildungen. Die Vermittlung der Fachsprache ist immanente Aufgabe des jeweiligen Fachunterrichts. Gleichwohl ist eine Thematisierung im DaZ-Unterricht in Abstimmung der Lehrkräfte als Ergänzung hilfreich.

Welche Merkmale des Deutschen bereiten vielen Deutschlernenden Schwierigkeiten?

Die Frage, ob Deutsch eine schwierig zu lernende Sprache ist, kann weder bejaht noch verneint werden, da es zahlreiche Einflussfaktoren auf den Erwerbsprozess gibt. Neben den oben genannten gehören hierzu insbesondere das Alter sowie die Herkunftssprache(n). In der Regel erleichtert eine gewisse Ähnlichkeit zwischen den bereits erworbenen Sprachen und der zu lernenden Sprache deren Erwerb.

Ungeachtet dessen weist das Deutsche einige **Spezifika** auf, die vielen Lernenden Probleme bereiten, beispielsweise

- bestimmte Laute oder Lautkombinationen (*Schlange*, *sprechen*),
- die Genuszuweisung (*der*, *die*, *das*), die im Gegensatz zu vielen anderen Sprachen relativ zufällig ist,
- die Möglichkeit, durch Zusammenfügen von Wörtern teilweise recht lange neue Wörter zu bilden (*Masse* + *Anziehung* + *Kraft* ⇒ *Massenanziehungskraft*).

Es ist ganz natürlich, wenn Schülerinnen und Schüler bei bestimmten sprachlichen Phänomenen immer wieder Fehler machen oder sprachliche Ausdrücke und Strukturen, die sie bereits beherrschten, vermutlich wieder vergessen haben. Etwas auszuprobieren und bei Fehlern dazulernen ist ein wichtiges Element auch des Spracherwerbsprozesses.

Im Bereich der **Bildungssprache** und der **Fachsprachen** sind eine recht auffällige Hürde die Fachwörter, denen im Unterricht meist auch angemessene Aufmerksamkeit geschenkt wird. Demgegenüber werden Schwierigkeiten auf der Satz- und Textebene oftmals weder im Deutschunterricht noch in anderem Fachunterricht ausreichend thematisiert und stellen somit viele – nicht nur mehrsprachige – Schülerinnen und Schüler vor größere Probleme, wie in

Beispiel 1:

- (1) Wenn die Neugier allen Menschen angeboren ist, dann sollte doch die Zahl derer, die an Nachrichten aus aller Welt Interesse finden, ungleich größer sein als die der gebildeten und begüterten Bezieher seiner handgeschriebenen Berichte. (1 S. 156)

In bildungs- und fachsprachlichen Kontexten kommen folgende Phänomene häufig vor, die das Verstehen erschweren²:

- komplexe Satzstrukturen (Hauptsatz + Nebensatz), zum Teil mehrfach untergeordnet oder sogar eingeschoben (s. Bsp. 1)

¹ Beispiel (1) aus: Menschen und Politik. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft – 7./8. Schuljahr (2019). Braunschweig: westermann.

² Im Anhang finden Sie eine ausführliche Beschreibung sprachlicher Phänomene, die üblicherweise eine Herausforderung beim Erwerb des Deutschen darstellen. Dabei werden zunächst allgemeine, alltagssprachliche Besonderheiten des Deutschen aufgeführt, ehe im zweiten Teil auf Charakteristika der deutschen Bildungssprache und Fachsprachen eingegangen wird. Zahlreiche Beispiele unterstützen die Erklärungen.

- ┃ Konnektoren (Bindewörter) mit ihrer je eigenen Bedeutung (in Bsp. 1 *wenn, dann, als*; außerdem z. B. *aber, da, also, sondern, einerseits*)
- ┃ Häufung von Verben durch zusammengesetzte Verbformen (in Bsp. 1 *angeboren ist*; außerdem z. B. beim Passiv: ..., *damit die Geschwindigkeit gemessen werden kann*),
- ┃ Attribute zur Spezifizierung oder näheren Beschreibung (in Bsp. 1 *der gebildeten und begüterten Bezieher, seiner handgeschriebenen Berichte*; außerdem z. B. *die mithilfe der Sensoren gemessene Feuchtigkeit des Gebäudes*)
- ┃ Pro-Formen, die ein anderes Wort ersetzen (in Bsp. 1 *derer, die*; außerdem z. B. Personalpronomen)

Treffen mehrere dieser Phänomene zusammen, ist es selbst für einsprachig deutsche Schülerinnen und Schüler mitunter schwer, die korrekten Bezüge zwischen den einzelnen Wörtern und Satzgliedern im Text zu erkennen. Für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, für die einzelne Phänomene gänzlich neu sind und die zudem nicht jedes Wort bereits kennen, stellen Fachtexte eine enorme Herausforderung dar. Daher ist es für viele Schülerinnen und Schüler hilfreich, wenn die im Unterricht verwendeten Texte vereinfacht werden. Nutzt man hierzu die Möglichkeiten der Künstlichen Intelligenz (KI), werden schwierige Strukturen in der Regel automatisch durch leichtere Strukturen ersetzt. Wichtig ist, dass die Textvereinfachung nur übergangsweise erfolgt, nämlich solange wie die Schülerin oder der Schüler die Unterstützung benötigt. Angesichts des angestrebten Bildungsabschlusses müssen die Schülerinnen und Schüler sukzessive an die sprachlichen Anforderungen zentraler Abschlussprüfungen herangeführt werden.

Didaktisch-methodische Grundlagen

Warum soll ich als Fachlehrkraft sprachliche Bildung umsetzen – ich bin keine Lehrkraft für DaZ oder eine andere Sprache?

Fachwissen wird über Sprache vermittelt und mithilfe von Sprache erlernt. Somit sind sprachliche Fähigkeiten einerseits ein grundlegendes Bildungsziel und andererseits eine zentrale Voraussetzung für Bildungsprozesse. Daher lassen sich **fachliches und sprachliches Lernen** nicht voneinander trennen, sondern müssen gemeinsam in jedem Unterrichtsfach bewusst gemacht und miteinander verbunden vermittelt werden.

Was ist mit Durchgängiger Sprachbildung gemeint?

Im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund)³ wurde das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung entwickelt. Ausgangspunkt dafür waren Konzepte⁴, die sich darauf konzentrieren, auf welche Weise sprachliches und fachliches Lernen verbunden werden können.

Durchgängigkeit umfasst unter anderem

- ┃ das Verständnis, dass **bildungssprachliche Kompetenzen** nicht nur im Deutschunterricht vermittelt werden sollten, sondern dass ihre Förderung durchgängig **in allen Unterrichtsfächern** stattfinden muss. Dadurch wird sichergestellt, dass Schülerinnen und

³ Das Bundesmodellprogramm FÖRMIG wurde von 2004 bis 2009 in zehn Bundesländern – darunter im Freistaat Sachsen – gefördert und durchgeführt. Das FÖRMIG-Transferprogramm von 2010 bis 2013 wurde von vier Bundesländern – darunter vom Freistaat Sachsen – getragen.

⁴ Dazu zählen: Language Across the Curriculum (LAC), Content and Language Integrated Learning (CLIL), Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP), Language Awareness oder Scaffolding (aus Großbritannien, Kanada und Australien).

Schüler die Bildungssprache kontinuierlich und in unterschiedlichen Kontexten erlernen. (vgl. FÖRMIG MATERIAL 8)

- I den Anspruch, fachliches Lernen in allen Klassenstufen sprachlich zu unterstützen. Der Erwerb der Bildungssprache ist dabei kein abgeschlossener, sondern ein fortlaufender von den Lehrkräften zu unterstützender Prozess, da die sprachlichen Anforderungen im Verlauf der Schuljahre stetig steigen und zunehmend komplexer werden.
- I die Notwendigkeit, dass **Lehrkräfte aller Fächer** an einer Schule **gemeinsam** Verantwortung übernehmen und eng zusammenarbeiten, um die sprachliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler gezielt zu unterstützen – als Grundlage für erfolgreichen fachlichen und schulischen Lernerfolg.

Was zeichnet guten Fachunterricht im Hinblick auf sprachliche Bildung aus?

Bei der sprachlichen Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler sollten Lehrkräfte aller Fächer in ihrer engen Zusammenarbeit die im Bundesmodellprogramm FÖRMIG entwickelten **Qualitätsmerkmale der Durchgängigen Sprachbildung** (QM) als Orientierung nutzen.

Dabei „handelt es sich um eine Zusammenstellung von Merkmalen, Konkretisierungen, Beispielen und Hinweisen, wie Sprachbildung in allen Fächern umgesetzt werden kann. Beschrieben werden Eigenschaften und Besonderheiten eines bildungssprachförderlichen Unterrichts von hoher Qualität. Unter Qualität wird dabei verstanden: Allen Schülerinnen und Schülern wird ein Zugang zur Bildungssprache eröffnet, und ihnen wird so die Chance gegeben, sich die sprachlichen Fertigkeiten, die die Schule fordert, so umfassend wie möglich anzueignen.“ (Gogolin u. A. 2020, S. 7)

- QM 1 Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein⁵- und Bildungssprache explizit her.
- QM 2 Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
- QM 3 Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
- QM 4 Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
- QM 5 Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
- QM 6 Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Die Qualitätsmerkmale stehen in Beziehung zueinander und ergeben zusammen das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung – deshalb gibt es inhaltliche Überschneidungen. Für die Umsetzung bedeutet das: Es lässt sich bei einem Merkmal ansetzen und von dort aus lassen sich die weiteren Merkmale erschließen.

Im Folgenden werden zwei der Qualitätsmerkmale näher erläutert.⁶

⁵ *Allgemeinsprache* wird gleichbedeutend mit *Alltagssprache* genutzt.

⁶ Ausführliche Erklärungen mit überfachlichen Beispielen finden Sie in Gogolin u. A. (2020). Link Sie können sich auch an das Kompetenzzentrum Sprachliche Bildung in ihrer Region wenden.

QM 1 Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.

Das beinhaltet u. a.:

- ▮ Die Lehrkräfte sind sich der Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache bewusst.
- ▮ Die Lehrkräfte analysieren die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts, den sie planen (z. B. Texte, Arbeitsblätter, Aufgabenstellungen), im Hinblick auf mögliche sprachliche Hürden.
- ▮ Die Lehrkräfte stellen explizit die Verbindung zwischen den Registern her und verweisen auf unterschiedliche Bedeutungen zwischen ihnen, zum Beispiel bei *Kraft* oder *Strecke*.
- ▮ Die Lehrkräfte begleiten die Schülerinnen und Schüler in ihrem Erwerbsprozess bildungssprachlicher Kompetenzen. Sie thematisieren bewusst und explizit die Unterschiede zwischen fachlichen und sprachlichen Anforderungen sowie die Anforderungen an das Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen je nach Situation.

QM 3 Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.

Das beinhaltet u. a.:

- ▮ Die Lehrkräfte erläutern die Bedeutung der einzelnen Operatoren und reflektieren gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern darüber. Sie gehen darauf ein, dass Operatoren in verschiedenen Fächern mit unterschiedlichen Anforderungen und sprachlichen Mitteln verbunden sein können.
- ▮ Die Lehrkräfte veranschaulichen Sätze, Fachbegriffe, komplexe Strukturen oder auch Denkweisen in der Bildungssprache bewusst und deutlich. (z. B. Lautes Denken⁷, Satzanfänge, Satzmuster, Mustertexte).
- ▮ Die Schülerinnen und Schüler formulieren Aufgaben(stellungen) in Alltagssprache um, damit sie besser verstehen, was genau von ihnen erwartet wird.
- ▮ Die Lehrkräfte stellen die Aufgabenstellungen stets schriftlich zur Verfügung.
- ▮ Die Lehrkräfte achten auf eine passende Ausdrucksweise sowie Sprechgeschwindigkeit. Sie dienen als sprachliche Vorbilder.

Wie kann ich sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler meine Erwartungen in Aufgabenformulierungen nachvollziehen können und angemessen darauf reagieren?

Für den Bildungserfolg grundlegend ist das Verstehen der im Unterricht wiederkehrenden Sprachhandlungen und der mit ihnen verbundenen Anforderungen. Derartigen **Operatoren** begegnen Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschule. Sie sind **weitgehend fachunabhängig**, können aber in einzelnen Fächern oder Fächergruppen unterschiedliche Ausprägungen oder bestimmte Spezifika aufweisen. Da viele Operatoren auch eine alltagssprachliche Bedeutung haben, ist von Beginn an auf die mit ihnen verbundene **bildungssprachliche Erwartungshaltung** zu verdeutlichen. Dabei spielen auch die **sprachlichen Mittel** eine Rolle, die für die Realisierung der im Operator enthaltenen Sprachhandlung benötigt werden. Operatoren sollten im DaZ-Unterricht der zweiten Etappe in Abstimmung mit allen Lehrkräften thematisiert werden, damit die Schülerinnen und Schüler sie im Fachunterricht der Regelklasse bereits anwenden bzw. üben können. Es empfiehlt sich eine Festlegung innerhalb der Schule, welches Fach welchen Operator einführt, damit alle Schülerinnen und Schüler über

⁷ Näheres hierzu unter <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/lautes-denken-thinking-aloud-zur-vermittlung-von-lesestrategien/>.

das in der jeweiligen Klassenstufe erforderliche Verständnis und Repertoire an Ausdrucksmitteln bezüglich der Operatoren verfügen.

Die einzelnen Operatoren lassen sich relativ klar einem der drei Anforderungsbereiche zuordnen. Dies muss im Unterricht thematisiert werden, da das Verstehen des Zusammenhangs von

Operator – Anforderungen – notwendige Ausdrucksmittel

eine wesentliche Voraussetzung ist, um die mit der jeweiligen Aufgabe verbundenen sprachlichen Erwartungen erfüllen zu können. Beispielhaft sind in Tab. 1 einige Operatoren ihrem jeweiligen Anforderungsbereich zugeordnet und durch ausgewählte sprachliche Mittel, die typischerweise verwendet werden, ergänzt.

| Anforderungsbereich | Typische Operatoren | Ausdrucksmittel (Beispiele) |
|---|---|--|
| I Reproduktion | <i>nennen</i> | wenig spezifisch, da es sich um eine reine Aufzählung handelt <i>X, Y und Z sind... / gehören zu...</i> |
| | <i>beschreiben</i> - Gegenstand o. Person - zeitliche Abfolge | Substantive, Adjektive, Personalpronomen; <i>Der/Die/Das... ist...; Man sieht...; Er/Sie/Es hat...; Man kann sehen, dass...; Mit... kann man...</i> Verben, die Handlungen beschreiben; Adverbien der Zeit, z. B. <i>zuerst, dann, danach, schließlich; Ich brauche...; Ich kann/muss...; Ich sehe, dass...</i> |
| | <i>definieren</i> | Oberbegriffe/Unterbegriffe, Adjektive, Relativsätze; <i>X ist ein... Er/Sie/Es hat... Mit X kann ich... oder: X ist ein ..., der/die/das... hat; X ist ein ..., mit dem ich... kann.</i> |
| II Reorganisation/Transfer | <i>erläutern</i> | Wörter, die einen logischen Zusammenhang herstellen (Konnektoren): <i>weil, denn, dadurch, indem, damit, um zu;</i> insbesondere zur Beschreibung von Folgen: <i>Deshalb...; Das führt zu...; Das hat zur Folge, dass...; Daraus resultiert, dass...</i> |
| | <i>vergleichen</i> | s. <i>beschreiben</i> ; bei Adjektiven insbes. die Steigerungsformen; - Gemeinsamkeiten: <i>... wie auch...; sowohl... als auch...; ... ist genauso ... wie...; Beide/Alle sind/haben...; Ihnen gemeinsam ist...; Sie haben gemeinsam, dass...</i> - Unterschiede: <i>...hat mehr/weniger ... als...; ... ist größer/leichter/schneller als... Ein Unterschied ist...; Im Gegensatz zu...; Anders als...</i> |
| III Reflexion/ Problemlösung/ Bewertung | <i>begründen</i> | <i>weil, da, denn, deshalb; Ein Grund ist, dass...; Außerdem...; Hinzu kommt, dass...</i> |
| | <i>bewerten</i> | s. <i>beschreiben</i> und <i>begründen</i> <i>Meiner Meinung nach...; Ich denke, dass...; Dafür spricht, dass...; Dagegen spricht, dass...; Einerseits..., andererseits...; Besonders wichtig finde ich, dass...; Das bedeutet, dass...; Ich komme zu dem Schluss, dass...</i> |

Tab. 1: Zusammenhang zwischen ausgewählten Operatoren und Ausdrucksmitteln

Zu den Operatoren gibt es zahlreiche Übersichten und Lernmaterialien; ein sowohl für den Präsenzunterricht als auch zum Selbstlernen geeignetes Material wurde von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin herausgegeben (s. *Weiterführendes Material für den sprachbewussten Fachunterricht*). Es enthält 16 Operatoren mit teils unterschiedlichem Fachbezug.

Soll ich meine Texte und Aufgaben im Unterricht sprachlich vereinfachen?

In Unterrichtssequenzen, in denen die fachlichen Anforderungen hoch sind (weil beispielsweise etwas Neues eingeführt wird), sollten die sprachlichen Anforderungen eher niedrig bzw. alltagssprachlich gehalten werden. Sobald die fachlichen Inhalte verstanden sind, kann der Fokus auf die sprachliche Angemessenheit gelegt werden. Mit Blick auf die Leistungsbewertung und vor allem auf die Abschlussprüfungen ist Schülerinnen und Schülern nicht geholfen, wenn die im Unterricht verwendete Sprache über einen längeren Zeitraum auf einem niedrigen Niveau stagniert. Damit die Schülerinnen und Schüler neben der Fachkompetenz auch ihre dazugehörige **Fachsprachenkompetenz** weiterentwickeln können, kann das Konzept des **Scaffolding** eingesetzt werden (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 108ff.; Kalkavan-Aydın/Balzer 2022; Beese u. a. 2014, S. 30ff. mit einer ausführlichen Darstellung für die Anwendung in der eigenen Unterrichtspraxis).

Beim Scaffolding werden neben den fachlichen Zielen die sprachlichen Ziele definiert, die es im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu erreichen gilt. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Planung der sprachlichen Anforderungen vorzunehmen. Als Anregung finden Sie untenstehend vier Leitfragen sowie ein konkretes Beispiel der Umsetzung zum Thema „Bestimmung des Volumens von Körpern“. Weitere Hinweise zur Arbeit mit diesem Raster sowie zahlreiche zusätzliche Ideen und Empfehlungen finden Sie in Tajmel/Hägi-Mead (2017).

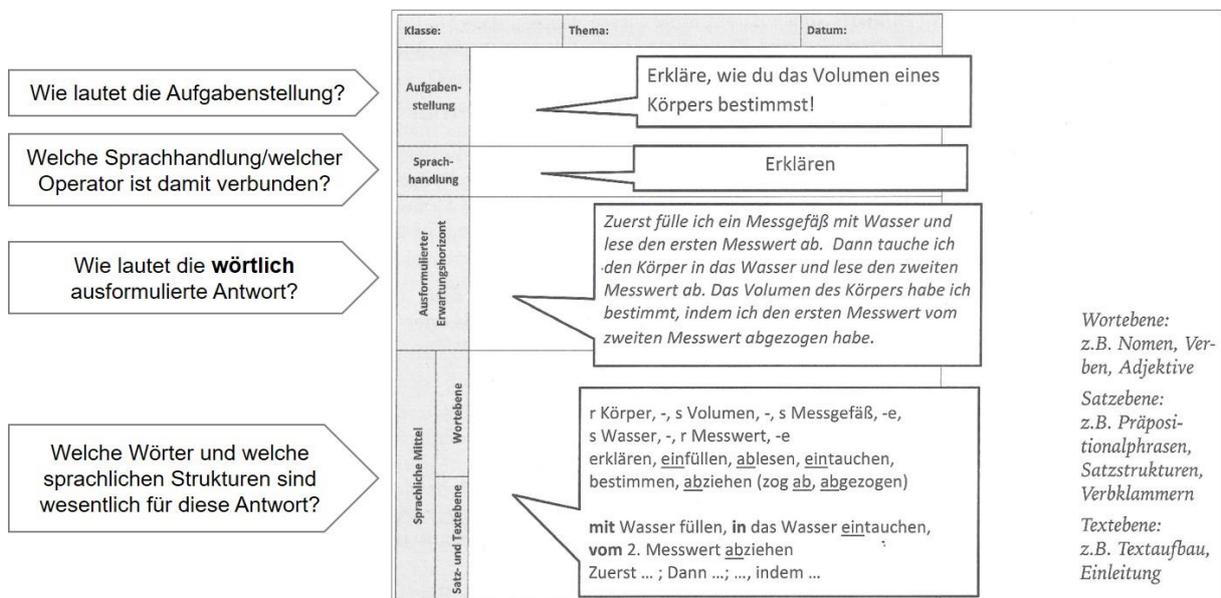


Abb. 1: Konkretisierungsraster zur Analyse und Planung sprachlicher Anforderungen (Tajmel/Hägi-Mead 2017, S. 80f.)

Ein wesentlicher Grundsatz des Scaffolding ist, dass die zu einem bestimmten Zeitpunkt für den sprachlichen Kompetenzerwerb benötigten, aber noch nicht vorhandenen sprachlichen Mittel als **Hilfen** („Gerüst“) angeboten werden. Vorab ist festzulegen, in welche Teile die komplexen sprachlichen Anforderungen zerlegt werden, und in welcher Reihenfolge und zu welchem Zeitpunkt diese Mittel eingeführt werden sollen. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass die Redemittel stets im jeweils dazugehörigen fachlichen Handlungskontext verankert und mit Sprechansätzen verbunden sind. Die Möglichkeiten zur Bereitstellung derartiger sprachlicher Hilfen sind vielfältig; einige Beispiele finden Sie im nächsten Abschnitt. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl an Materialien zur Umsetzung von sprachbewusstem Fachunterricht mit zahlreichen Anregungen. Eine Auswahl ist unter *Weiterführendes Material für den sprachbewussten Fachunterricht* aufgeführt.

Welche sprachliche Unterstützung kann ich geben?

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten der sprachlichen Unterstützung, die im Rahmen des Scaffolding, aber auch unabhängig davon, eingesetzt werden können, wie zum Beispiel:

| Art der Unterstützung | Beispiele |
|---|--|
| visuelle Unterstützung | Bilder, (wiederkehrende) Piktogramme |
| | Erklärvideos und andere kurze Videos (möglichst mit Untertiteln) |
| | Grafiken (Diagramm, Zeitstrahl u. A.) |
| Wortschatzarbeit | Wortkarten und Vokabellisten (Fachwortschatz) – jeweils ein- oder mehrsprachig |
| | Mindmaps |
| Verdeutlichung von Satz- und Textstrukturen | Bereitstellung von Satzanfängen |
| | Bereitstellung von typischen Redemitteln für bestimmte Sprachhandlungen (z. B. zum Beschreiben eines Diagrammes oder zur Äußerung einer Vermutung) |
| | Bereitstellung von Mustertexten oder Teiltextrn, die als Vorlage verwendet werden können |
| Einbeziehung der Herkunftssprache oder anderer Sprachen | Hilfsmittel in anderen Sprachen oder zur Übersetzung aus der und in die Herkunftssprache |

Tab. 2: Ausgewählte Unterstützungsmöglichkeiten für den sprachbewussten Fachunterricht

All diese Elemente können auch in Kombination zur Anwendung kommen.

Im Folgenden finden Sie drei konkrete Beispiele, die verdeutlichen, wie unterschiedlich die Hilfestellung aussehen kann⁸.

- Sätze zuordnen:** Passend zum jeweiligen Thema sollen Alltagssprachliche und bildungs- oder fachsprachliche Sätze oder kurze Texte einander so zugeordnet werden, dass beide Sätze/Texte dieselbe Aussage im jeweils anderen Register beinhalten. Eine anschließende Diskussion über die Unterschiede fördert die Sprachbewusstheit und trägt zur langfristigen Speicherung der bildungssprachlichen Ausdrucksmittel bei.

Je höher man im Gebirge steigt, desto schwerer kann man atmen. Das liegt am Luftdruck. Der Luftdruck wird mit steigender Höhe geringer.

Mit zunehmender Höhe im Gebirge ist die Atmung erschwert. Dies ist auf den mit steigender Höhe sinkenden Luftdruck zurückzuführen.

⁸ Nach: <https://mercator-institut.uni-koeln.de/publikationen-material/material-fuer-die-praxis/methodenpool>

- Satzbaukästen:** Diese Art der Unterstützung ist den Schülerinnen und Schülern auch aus dem Fremdsprachenunterricht bekannt. Es handelt sich dabei um Formulierungshilfen, die einerseits die Satzstruktur verdeutlichen, andererseits Wortschatzhilfen beinhalten. Alternative Ausdrücke (auf derselben Satzgliedposition) stehen jeweils untereinander.

| | | | Akkusativ | | Dativ |
|--------------|----------------------|-----|-----------|-----|--------|
| Als Erstes | befüllen | | | | |
| Danach | erhitzen | Sie | den... | mit | dem... |
| Als Nächstes | ab/dampfen lassen | man | die... | in | der... |
| Zum Schluss | entnehmen | wir | das... | | |

(Socha/Giesau/Gantefort 2019)

- Wort- und Phrasensammlung:** Wichtige Wörter eines Themas werden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern – zum Beispiel am Ende einer Stunde oder einer Woche – gesammelt und anhand von Beispielen (im Kontext) aufgeschrieben. Von Vorteil ist die bildliche Darstellung wie auch die Einbindung der Herkunftssprachen. Für eine Differenzierung können mehrere Beispiele erarbeitet werden. Die Sammlung kann von den Schülerinnen und Schülern individuell abgeheftet oder beispielsweise als Plakat im Klassenzimmer angebracht werden.

Wie können kooperative Lernformen einen Beitrag im Sprachlernprozess leisten?

Der Grundgedanke kooperativer Lernformen besteht darin, zunächst eigenständig zu arbeiten bzw. nachzudenken, sich anschließend mit einer oder mehreren Personen auszutauschen und anschließend die Gedanken mit der gesamten Klasse zu teilen. Ein **unterstützendes soziales Klima**, in dem sich alle gegenseitig helfen, bildet dabei eine wichtige Grundlage für erfolgreiche Partner- und Gruppenarbeit. Besonders bedeutsam ist dabei das bewusste Einbeziehen und Nutzen der unterschiedlichen Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler (Translanguaging), da dies das Verständnis erleichtert, das Selbstbewusstsein stärkt und den Zugang zu fachlichen Inhalten verbessert. Dabei erfordert all dies ein hohes Maß an pädagogischem Feingefühl: Lehrkräfte sollten sensibel vorgehen, die individuellen sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler wertschätzen und darauf achten, niemanden bloßzustellen, auszugrenzen oder zum Gebrauch der Herkunftssprache zu zwingen. Ziel ist es, eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen, in der sich alle Schülerinnen und Schüler sicher fühlen und aktiv am Lernprozess teilhaben können.

Beim Einsatz kooperativer Lernformen ist zu beachten, dass zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit solchen Arbeitsweisen möglicherweise noch wenig Erfahrung haben. Berücksichtigen Sie deshalb folgende Hinweise:

- Nehmen Sie sich Zeit, die kooperativen Lernformen Schritt für Schritt zu erläutern und geben Sie klare Anweisungen.
- Definieren Sie eindeutige und gut abgegrenzte Aufgaben und Rollen innerhalb der Gruppe, damit alle wissen, was von ihnen erwartet wird.
- Verteilen Sie die Aufgaben so, dass jedes Mitglied der Gruppe einen Teil zum Gesamtergebnis beiträgt.
- Beginnen Sie mit kleineren Gruppen oder Partnerarbeit, um den Einstieg zu erleichtern.
- Stellen Sie Satzanfänge, Wortlisten oder Kommunikationshilfen bereit, damit alle Schülerinnen und Schüler die Chance haben mitzureden.
- Ermutigen Sie die Schülerinnen und Schüler, sich aktiv einzubringen, und geben Sie positives Feedback, um Unsicherheiten abzubauen.

- I Seien Sie sensibel gegenüber unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen und Gruppendynamiken.
- I Reflektieren Sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die Gruppenarbeitsphasen.

Methodenbeispiel Reziprokes Lesen

Eine sehr gute Methode zur Förderung der bildungssprachlichen Kompetenz ist das reziproke Lesen im Fachunterricht. Dafür gibt es verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten, die unter anderem vom Fach, der Klassenstufe oder den Lernvoraussetzungen abhängen. Im Folgenden wird eine Variante vorgestellt. Die Gruppengröße sollte bei vier bis fünf Schülerinnen bzw. Schülern liegen. Jedes Mitglied der Gruppe erhält eine Aufgabe. Zunächst liest jede Schülerin und jeder Schüler für sich den Text leise oder halblaut.⁹

1. **Vorhersagen:** Schülerin/Schüler A stellt Vermutungen über den Inhalt des Textes an. Hierbei helfen die Textstruktur, Abbildungen, Überschriften, ggf. Hervorhebungen etc. Die Gruppe diskutiert anschließend darüber.
2. **Klären:** Schülerin/Schüler B fragt nach unbekanntem Wörtern oder schwierigen Textstellen und benennt ggf. auch selbst welche. Gemeinsam werden die Bedeutungen geklärt.
3. **Zusammenfassen:** Schülerin/Schüler C fasst den Inhalt des Textes mit eigenen Worten zusammen. Die anderen Gruppenmitglieder geben eine Rückmeldung, ob die Zusammenfassung passend war.
4. **Fragen stellen:** Schülerin/Schüler D stellt W-Fragen zum Text, die anderen aus der Gruppe beantworten diese.

Im Falle von längeren Texten wird der Text abschnittsweise erarbeitet, wobei bei jedem Abschnitt ein Rollenwechsel stattfindet. Alternativ kann ein Gruppenmitglied die Rolle einer Lehrerin/eines Lehrers übernehmen und die anderen vier Mitglieder jeweils zu den Punkten eins bis vier anleiten. Eine entsprechende Beschreibung mit Rollenkarten finden Sie unter #lesen.bayern¹⁰.

Im Mittelpunkt des reziproken Lesens steht der Prozess der Aneignung von fachlichem Wissen, wobei alle sprachlichen Ressourcen, über die die einzelnen Gruppenmitglieder verfügen, eingesetzt werden können. Dies beinhaltet unter anderem die verschiedenen Register (Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache) sowie Varietäten (z. B. Dialekte, Jugendsprache) und andere Sprachen, insbesondere die Herkunftssprachen. Hierfür können mehrsprachige Materialien und Medien genutzt werden, um zum einen bei Bedarf zu übersetzen und zum anderen Fachwissen in einer anderen Sprache zu erschließen. Auf diese Weise können Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen aus den Herkunftsländern einbringen, selbst wenn sie dies auf Deutsch noch nicht ausdrücken können. Hierbei können sie auch sprachübergreifende Kompetenzen, wie beispielsweise im Herkunftsland erworbenes Wissen über Textsorten oder Strategien zum Lesen eines Sachtextes, anwenden.

Wie kann ich die sprachbezogenen Lernausgangslagen meiner Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ermitteln?

Sprachliche Bildung gelingt dann besonders gut, wenn Sie bei der Planung Ihres Unterrichts auch die sprachlichen Fähigkeiten Ihrer Schülerinnen und Schüler berücksichtigen – neben dem Fachwissen der Schülerinnen und Schüler und den Vorgaben des Lehrplans.

⁹ Lautes Lesen trainiert vorrangig die Leseflüssigkeit, leises Lesen hingegen ermöglicht es, sich auf den Inhalt des Textes zu konzentrieren.

¹⁰ <https://www.lesen.bayern.de/methoden/alle-methoden-alphabetisch-geordnet/>

Der Freistaat Sachsen hat im Rahmen des Bundesmodellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“ ein Instrument zur prozessbegleitenden Diagnostik entwickelt: Die *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. Damit wird der Anspruch *Sprachliche Bildung ist Aufgabe eines jeden Faches*, der den sächsischen Lehrplänen innewohnt, mit einem praxistauglichen und empirisch geprüften Beobachtungsinstrument unterstützt. Mit dem Einsatz der *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* ist es Ihnen möglich, systematisch und durch Kriterien geleitet spezifische Informationen über den individuellen Spracherwerbsprozess Ihrer Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Weiterführende Informationen können Sie der *Praxishilfe zur Nutzung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache. Wege zur sprachbewussten Unterrichtsgestaltung* entnehmen.¹¹

Im Schulportal befindet sich unter „Migration“ ein Online-Tool, das die Erstellung der individuellen Niveaubeschreibung Deutsch als Zweitsprache, das sog. Sprachkompetenzprofil für die beobachteten Schülerinnen und Schüler, unterstützt.¹²

Was muss ich zur Leistungsermittlung und -bewertung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache wissen?

Die Ermittlung, Beurteilung und Bewertung von Leistungen liegen in der pädagogischen Verantwortung der Lehrkräfte. Grundlage für die Beurteilung von Leistungen sind die individuelle Bezugsnorm sowie die zu erreichenden Kompetenzziele entsprechend der Lehrpläne. Zudem achten Lehrkräfte darauf, den Schülerinnen und Schülern die Grundlage und den Bezugsrahmen der jeweiligen Leistungsbewertung bewusst und transparent zu machen.

Gemäß der **Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten** werden Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache erst dann mit Noten bewertet, wenn sie sich in der dritten Etappe (Vollintegration) befinden. **Direkt integrierte** Schülerinnen und Schüler sind in der zweiten Etappe und werden daher nicht benotet¹³. Zeigt die Schülerin oder der Schüler im Rahmen der zweiten Etappe gute und sehr gute Deutschkenntnisse und lassen das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerin oder des Schülers sowie die bisherige Entwicklung der schulischen Leistungen erkennen, dass sie bzw. er die Lernziele der Klassenstufe im geforderten Maße erreichen kann, endet die Direktintegration. Die Kinder und Jugendlichen sind dann Schülerinnen bzw. Schüler der dritten Etappe und damit voll integriert, d. h., sie werden wie alle anderen Schülerinnen und Schüler in allen Unterrichtsfächern benotet.

Grundsätzlich sollte sich jede Lehrkraft bei jeder Aufgabe im Rahmen einer Leistungsermittlung und -bewertung bewusst mit der Frage auseinandersetzen, in welchem **Verhältnis die fachliche und die sprachliche Korrektheit** zueinander stehen. Die Anforderungen an die sprachliche Korrektheit sollten dann hoch sein, wenn es für das fachliche Verständnis der jeweiligen Aufgabe erforderlich ist und wenn dies im sprachbewussten Fachunterricht gezielt thematisiert und vermittelt wurde – also zu den sprachlichen Kompetenzzielen der entsprechenden Unterrichtseinheit gehörte. Ungeachtet dessen wird der Anspruch an einen angemessenen Fachwortschatz stets höher sein als eine durchgängige strukturelle/grammatische Korrektheit. Insbesondere sollten falsche Artikel, abweichende Konjugationsformen oder orthografische Fehler, die nicht sinnentstellend wirken, zwar markiert und ggf. thematisiert werden, aber nicht zu einer schlechteren Benotung führen.

¹¹ <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/38054>

¹² Die entsprechende Rechtevergabe erfolgt durch die Schulleitung.

¹³ Das gilt für das Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache und alle anderen Unterrichtsfächer sowie für Betragen, Fleiß, Mitarbeit und Ordnung gleichermaßen. Das schließt andere Formen der Leistungsermittlung und -bewertung nicht aus. Über Formen des Mitteilens von Leistungen und Verhaltensbewertungen an die Schülerinnen und Schüler entscheidet die Lehrkraft nach pädagogischem Ermessen. In Betracht kommen mündliche und schriftliche Verbalurteilungen oder visuelle Symbole.

Zu einer chancengleichen Bewertung tragen außerdem folgende Grundsätze bei:

- **Berücksichtigung des aktuellen Sprachstandes:** Auf der Grundlage der *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* können Sie einschätzen, welche Sprachkompetenz die Schülerin oder der Schüler aktuell hat. Daraus können Sie ableiten, welche Sprachhandlungen die Schülerin bzw. der Schüler im Moment bewältigen kann und welcher Grad an Komplexität maximal zu erwarten ist.
- **Sprachliche Differenzierung:** Sie können entweder die Aufgabenstellungen vereinfachen bzw. visuell entlasten oder sprachliche Hilfen zur Bewältigung der Anforderungen geben (s. die Ausführungen zum Scaffolding).
- **Anbieten alternativer Leistungsnachweise:** Anstelle von schriftlichen Kurzkontrollen, die Kompetenzen in der Fertigkeit Schreiben voraussetzen, können mündliche Formen der Leistungsbewertung als Alternative angeboten werden. Insbesondere Präsentationen, die sprachlich vorbereitet werden können, oder Projekte sind geeignet, entsprechende Fachkenntnisse nachzuweisen.

Halbjahresinformationen/Jahreszeugnis

Für die Schülerinnen und Schüler der dritten Etappe gelten dieselben Regelungen der Leistungsermittlung und -bewertung wie für alle Schülerinnen und Schüler. (Vgl. Schulordnung Ober- und Abendoberschulen; Abschnitt 5 Ermittlung und Bewertung von Leistungen, Betragen, Fleiß, Mitarbeit und Ordnung; § 22 Grundsätze der Leistungsermittlung und -bewertung und § 27 Halbjahresinformationen, Zeugnisse.)

- Der gemäß § 22 Absatz 3 eingeräumte Ermessensspielraum für die Ermittlung, Beurteilung und Bewertung von Leistungen in der pädagogischen Verantwortung bietet die Möglichkeit, den individuellen Lernfortschritt bei der Benotung zu berücksichtigen, ohne dabei die Leistungsanforderungen qualitativ zu verändern. Zum Beispiel können neben Klassenarbeiten und schriftlichen Kurzkontrollen verstärkt prozessbezogene oder praktische Leistungen benotet werden.
- Verbale Einschätzungen im Sinne eines motivierenden Feedbacks ergänzen die Leistungsbewertung. Sie informieren die Schülerin bzw. den Schüler über ihren/seinen aktuellen Lernprozess und können die Schülerin bzw. den Schüler selbst, ihre Eltern oder andere Lehrkräfte adressieren.

Für Schülerinnen und Schüler der zweiten Etappe sind die Formvorschriften zur Gestaltung der Halbjahresinformationen und Zeugnisse gemäß *VwV Zeugnismuster XII.* zu berücksichtigen. Weitere Hinweise und Formulierungsangebote sind der *Perspektive Regelklasse* Anlage 3 zu entnehmen.

Versetzungsbestimmungen

Für Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, gilt: Wenn die Schülerin bzw. der Schüler nicht in allen Fächern mindestens die Note „ausreichend“ erzielt hat und diese auch nicht ausgleichen kann, ist eine Versetzung möglich, sofern sie/er

- aufgrund ihrer/seiner Leistungsfähigkeit und bisherigen Gesamtentwicklung den Anforderungen der nächsthöheren Klassenstufe voraussichtlich gewachsen ist und
- mindestens in einem der Fächer Deutsch, Englisch oder in der zweiten Fremdsprache die Note „ausreichend“ oder besser erzielt hat.

(Vgl. Schulordnung Ober- und Abendoberschulen; Abschnitt 6 Versetzung, Wiederholung, § 28 Versetzungsbestimmungen.)

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der schulischen Gemeinschaft

Wie können wir als schulische Gemeinschaft zu einer chancengerechten Bildung für alle Schülerinnen und Schüler beitragen?

Die Entwicklung eines bildungssprachförderlichen Schulklimas braucht Zeit, Raum und Personen. Wählen Sie aus den umfangreichen Vorschlägen und Anregungen des vorliegenden Materials jene aus, die in der aktuellen Situation am besten zu Ihrer Schule passen. Als Orientierung finden Sie im Anhang eine Checkliste schulischer Rahmenbedingungen, die Sie bei der gezielten Auswahl unterstützt.

Organisation des Unterrichts im Fach Deutsch als Zweitsprache und Rolle des Herkunftssprachlichen Unterrichts im Wahlbereich

Gemäß der *Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten* erfolgt der Übergang der Schülerinnen und Schüler von der ersten über die zweite hin zur dritten Etappe schrittweise in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen und dem Lernfortschritt. Hierbei erwerben sie zunächst alltagssprachliche Kompetenzen (in einer Vorbereitungsklasse oder -gruppe, gegebenenfalls im Rahmen der direkten Integration), die im weiteren Verlauf (sowohl im Unterricht des Faches Deutsch als Zweitsprache als auch im Fachunterricht) um bildungs- und fachsprachliche Ausdrucksmöglichkeiten erweitert werden.

- Der Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache erfolgt entsprechend dem sprachlichen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zusätzlich zum Fachunterricht auf der Grundlage des Lehrplans Deutsch als Zweitsprache für Vorbereitungsklassen/Vorbereitungsgruppen an allgemeinbildenden Schulen. Da für diese Unterrichtsstunden gleichzeitig die Teilnahme an anderen Fächern reduziert werden muss, ist entsprechend den Fähigkeiten und Interessen der Schülerin bzw. des Schülers abzuwägen, in welchen Fächern die Kürzungen am wenigsten von Nachteil sind.
- Für die Erteilung des Unterrichts im Fach Deutsch als Zweitsprache in der zweiten Etappe erhalten die Oberschulen und Gymnasien zusätzliche personelle Ressourcen. Die Anzahl der Unterrichtsstunden für das Fach Deutsch als Zweitsprache ist nach der Schülerzahl gestaffelt in der jeweils gültigen VwV Bedarf und Schuljahresablauf, erstmals für das Schuljahr 2025/2026, festgeschrieben.
- Die herkunftssprachlichen Kompetenzen sind eine wichtige Ressource und stetig zu fördern und auszubauen. Neben den oben beschriebenen Möglichkeiten im Rahmen des Fachunterrichts kann dies im Herkunftssprachlichen Unterricht im Wahlbereich erfolgen. Der Freistaat Sachsen hat ein umfassendes Angebot an Herkunftssprachlichem Unterricht etabliert, der fakultativ besucht werden kann.

Weiterführende Informationen zur schulischen Integration mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler finden Sie in der Materialsammlung *Mit sprachlicher Kompetenz zum Schulerfolg* unter <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/19713>.

Schulgemeinschaft als multiprofessionelles Team

Das in diesem Unterstützungsmaterial beschriebene Vorgehen der sprachlichen Bildung in allen Fächern kann nur umgesetzt werden, wenn die Schulgemeinschaft als Team agiert. Dies bedeutet:

- eine Schulleitung, die die Prozesse steuert und dabei Zuständigkeiten bestimmt,

- ein Team aus Lehrkräften unterschiedlicher Fächer¹⁴ bzw. Fächergruppen, das die sprachliche Bildung in allen Fächern koordiniert und Verantwortlichkeiten bespricht¹⁵,
- gegebenenfalls ein weiteres Team, das sich mit Fragen der Elternarbeit und der Zusammenarbeit mit externen Partnern beschäftigt.

Bei der Erstellung der *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* sollten die Fachlehrkräfte der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers zusammenwirken und daraus konkrete Sprachbildungsziele für diese Schülerin/diesen Schüler ableiten.

Fachliche Voraussetzungen

An jeder Schule sind zahlreiche Lehrkräfte tätig, die sich mit Spracherwerb sowie den in diesem Unterstützungsmaterial dargestellten didaktisch-methodischen Vorgehensweisen für einen sprachbewussten Fachunterricht gut auskennen. Neben den Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache gehören hierzu insbesondere die Fremdsprachen- sowie Deutschlehrkräfte. Falls die Möglichkeit besteht, ist eine Zusammenarbeit mit Lehrkräften des Herkunftssprachlichen Unterrichts im Wahlbereich zu empfehlen.

Gemeinsam lassen sich im multiprofessionellen Team Unterrichtsmethoden weiterentwickeln, die dazu beitragen, die festgelegten Sprachbildungsziele zu erreichen. Zudem kann im Team beraten werden, welche Zusatzmaterialien sinnvoll angeschafft werden sollten, wie außerschulische Lernorte die sprachliche Bildung unterstützen können und welche schulinternen Fortbildungen für das gesamte Schulteam organisiert werden sollten.

Kulturelle Sensibilität

Eine grundlegende Voraussetzung für sprachliche Bildung ist, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler als Normalität anerkannt und wertgeschätzt wird. Lehrkräfte können die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler besser wahrnehmen, wenn der Schulalltag offen ist für alle Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler (ebenso wie die Lehrkräfte) mitbringen.

Mehrsprachiges Aufwachsen beeinflusst die gesamte Sprachentwicklung ebenso wie die Identitätsbildung. Deshalb sollte auch die schulische Gemeinschaft berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler in der Gesellschaft Mehrfachzugehörigkeiten entwickeln und nicht etwa eine bestimmte Kultur repräsentieren.

Wie kann erfolgreiche Elternpartizipation erreicht werden und welche besonderen Aspekte sind zu berücksichtigen, um Familien mit Migrationshintergrund in das schulische Leben einzubeziehen?

Heterogene Klassengemeinschaften zeichnen sich nicht nur durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Sprachen und Kulturen aus, sondern auch durch **vielfältige Lebenssituationen**, die bei der Arbeit in der Schule beachtet werden müssen. Eine wertschätzende Kommunikation mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, ist essenziell für deren schulischen Lernerfolg und die soziale Integration in der Schule und im Klassenverband. Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass die Eltern neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler keinerlei Erfahrungen mit dem deutschen wie auch dem sächsischen Bildungssystem haben, da sie selbst ein anderes Bildungssystem (oder eventuell auch gar keines) durchlaufen haben. Damit eine bestmögliche Unterstützung der Kinder durch das Elternhaus und damit auch Elternpartizipation möglich ist, müssen die Eltern Schritt für Schritt in die Besonderheiten unseres Bildungssystems eingeführt

¹⁴ einschließlich Deutsch als Zweitsprache und ggf. des Herkunftssprachlichen Unterrichts im Wahlbereich

¹⁵ Hier soll zum Beispiel überlegt werden, in welcher Klassenstufe und welchem Fach die einzelnen Operatoren eingeführt werden.

und mit dessen **Strukturen, Regeln, Pflichten, Möglichkeiten und Grenzen** wie auch den **Erwartungen an die Elternmitwirkung** vertraut gemacht werden.

Gleichzeitig ist es Aufgabe der Schule, den Eltern gegenüber die **Wertschätzung** aller Kulturen und Sprachen zu verdeutlichen und damit auch offen für ihre Erfahrungen aus den Herkunftsländern zu sein. Diese **Offenheit** ist eine grundlegende Voraussetzung für ein gutes Miteinander im schulischen Alltag und das gegenseitige Akzeptieren kultureller Aktivitäten. Für dieses sensible Thema sind Elterngespräche unerlässlich. Dabei sollten auch klare Absprachen bezüglich gelebter Traditionen oder Bräuche der Herkunftsländer getroffen werden, um etwaige Konflikte zu vermeiden. Auf diese Weise können gegenseitige Vorstellungen oder Erwartungen geäußert sowie Missverständnisse über in Deutschland abweichende Handlungen vermieden werden.

Bei der Kommunikation mit den Eltern sind die sprachlichen Hürden zu berücksichtigen und die **Informationen sprachsensibel aufzubereiten** (vgl. das Schulungsangebot zu sprachsensiblen Elternabenden vom Kompetenzzentrum Sprachliche Bildung in Dresden¹⁶). Eine Visualisierung, z. B. in Form einer PowerPoint-Präsentation, ist dabei unerlässlich. Grundlegendes Vokabular sollte aufgeführt und mithilfe von Bildern erklärt werden (z. B. Verbot von Schmuck im Sportunterricht, Vorgehen im Krankheitsfall oder Gegenstände einer Packliste für eine Exkursion). Die wichtigsten Informationen sollten darüber hinaus noch einmal kurz und knapp schriftlich zusammengestellt und den Eltern mitgegeben werden. Es versteht sich von selbst, dass sich die Lehrkräfte bemühen, langsam und deutlich zu sprechen. Zu berücksichtigen ist auch, dass die Eltern zugewanderter Kinder sich möglicherweise nicht trauen, im Plenum Fragen zu stellen, weshalb ihnen im Anschluss an den eigentlichen Elternabend Raum gegeben werden sollte, sich noch einmal in kleineren Gruppen oder ggf. in **Einzelgesprächen** mit der Lehrkraft oder Schulleitung auszutauschen. Um insbesondere Müttern eine Teilhabe am schulischen Leben ihrer Kinder zu gewähren, könnten statt Elternabenden Elternnachmittage durchgeführt werden, da die häuslichen Arbeitsaufgaben in den Abendstunden oftmals in der Verantwortung der Mütter liegen.

Manchmal ist es notwendig, dass Eltern **Informationen in ihren Herkunftssprachen** erhalten. Da geringfügige Übersetzungsfehler zu Verständigungsschwierigkeiten führen können, sind deshalb mehrsprachige Gegenüberstellungen von Textabschnitten in Informationen hilfreich. Darüber hinaus können **Sprach- und Integrationsmittler**, z. B. in Entwicklungsgesprächen und Bildungsberatungen, als Dolmetscher unterstützen.

Am Standort Leipzig ist das **SprInt-Netzwerk** aktiv, über das Sprach- und Integrationsmittlerinnen und -mittler zur Unterstützung eingesetzt werden können. Die SprInts übersetzen und dolmetschen nicht nur, sondern arbeiten kultursensibel, wodurch Verständigungsbarrieren abgebaut werden und eine effektive Zusammenarbeit ermöglicht wird. Der Leipziger SprInt-Pool umfasst aktuell über 170 Sprachmittlerinnen und Sprachmittler, die rund 35 Sprachen und Kulturkreise vertreten. Aufgrund der hohen Nachfrage sollten die Dolmetscher oder Dolmetscherinnen mindestens drei Wochen vor einem Gesprächstermin angemeldet werden.¹⁷

Insbesondere an den Oberschulen, aber auch an Gymnasien, stellt die **Berufliche Orientierung** ein wichtiges Element des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule dar. Auch in diese Prozesse sind die Eltern einzubinden. Da zugewanderte Eltern in der Regel die gleichermaßen komplexen wie ausdifferenzierten Ausbildungsmodelle in Deutschland nicht kennen, können sie ihren Kindern möglicherweise weniger beratend zur Seite stehen als Eltern, die sich nach ihrem eigenen Schulabschluss für eine Ausbildung oder einen anderen beruflichen Bildungsweg in Deutschland entschieden haben. Es wird empfohlen, eine zusammenfassende Übersicht zum schuleigenen Konzept der Beruflichen Orientierung zu erstellen und diese ggf. in die wichtigsten an der Schule vertretenen Herkunftssprachen zu übersetzen. Da der weitere

¹⁶ Siehe Kap. Unterstützungssysteme.

¹⁷ <https://raa-leipzig.de/fachthemenbereiche/sprach-und-integrationsmittlung-sprint-dolmetschen/>

Ausbildungsweg auch von unterschiedlichen kulturspezifischen Vorstellungen geprägt sein kann, sollte die regelmäßige Unterstützung gleichfalls durch Sprach- und Integrationsmittler oder herkunftssprachliche Lehrkräfte in Erwägung gezogen werden; dies kann zu einem besseren gegenseitigen Verständnis beitragen.

Wenn keine Sprach- und Integrationsmittler zur Verfügung stehen, können **Übersetzungs-Apps** (z. B. Google Übersetzer, DeepL Übersetzen und Schreiben, Microsoft Translator), **Übersetzungskopfhörer** oder **Sofort-Übersetzungsgeräte** genutzt werden.

Unterstützungssysteme

Welche Strukturen zur Unterstützung des schulischen Integrationsprozesses sind in Sachsen etabliert?

Fachberaterinnen und Fachberater

- gemäß Übersicht im Schulportal:
https://www.schulportal.sachsen.de/verwaltung/uebersicht_fachberater.php?menuid=1902

Sachsenweites Netzwerk für Betreuungslehrkräfte

- Unterstützung bei der Gestaltung methodisch-didaktischer sowie pädagogischer Prozesse von schulischen Integrationsprozessen
- Zentrale Schulartkoodinatorin: Frau Francesca Gregori (grf@gdc.lernsax.de)
- allgemeine Informationen und Anmeldung über [netzwerk-blk-sachsen.de](https://www.netzwerk-blk-sachsen.de) (zurzeit Testversion, Freischaltung erfolgt im Laufe des ersten Schulhalbjahres 2025/26)

Kompetenzzentren Sprachliche Bildung

- Chemnitz: kompetenzzentrum-sprache-chemnitz@gmx.de
- Dresden: kompetenzzentrum-sprache-dd@Dresdner-Schulen.de
<https://www.117grundschule.de/kompetenzzentrum-sprachliche-bildung/>
- Görlitz: birgit.liebig@lasub.smk.sachsen.de
- Leipzig: sekretariat@wiedebachschule.lernsax.de

Schulassistentinnen und Schulassistenten

- Unterstützung individueller schulischer Integrationsprozesse; Mitwirkung bei der interkulturellen Elternarbeit

Lehrkräfte für Herkunftssprachlichen Unterricht im Wahlbereich

- Erteilung herkunftssprachlichen Unterrichts im Wahlbereich; Unterstützung bei der Weiterentwicklung von Mehrsprachigkeit als Bildungsressource

Koordinatorinnen und Koordinatoren für Migration/Integration

- Standort Bautzen: Zeh, Andreas (andreas.zeh@lasub.smk.sachsen.de)
- Standort Chemnitz: Elsner, Claudia (claudia.elsner@lasub.smk.sachsen.de)
- Standort Dresden: Ebert, Astrid (astrid.ebert@lasub.smk.sachsen.de)
- Standort Leipzig: Dr. Märkert, Christine (christine.maekert@lasub.smk.sachsen.de)
- Standort Zwickau: Loew, Evelyn (evelyn.loew@lasub.smk.sachsen.de)

Referentinnen für Migration/Integration am Standort Radebeul

- Dr. Heine, Antje (antje.heine@lasub.smk.sachsen.de)
- Saalman, Wiebke (wiebke.saalman@lasub.smk.sachsen.de)
- Dr. Wällnitz, Elke (elke.waellnitz@lasub.smk.sachsen.de)

Schulpsychologische Beratung in Sachsen

- [Schulpsychologische Beratung – Portal Bildung – sachsen.de](https://www.schulpsychologische-beratung-portal-bildung-sachsen.de)

Unterstützung bei traumatischen Ereignissen

- <https://www.foerderdiagnostik.bildung.sachsen.de/trauma-5967.html>
- <https://traumanetz-sachsen.de/>

Psychosoziales Zentrum für Geflüchtete Leipzig

- <https://mosaik-leipzig.de/>

Schulische Qualitätsentwicklung

Angebote zur Unterstützung eigenverantwortlicher Schulentwicklung, u. a. zum Themenfeld Migration/Integration – abrufbar unter

<https://www.unterstuetzung-sachsen.de/themenfeld/uebersicht.php?menuid=1480>

Fortbildungsangebote

Fortbildungsangebote im Fortbildungskatalog – abrufbar unter

https://www.schulportal.sachsen.de/fortbildungen/suche_kategorisierung.php) –

und Informationsveranstaltungen der Kompetenzzentren Sprachliche Bildung (s. Linksammlung Unterstützungssysteme) werden zum Beispiel zu folgenden Themen angeboten:

- || Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I
- || Mehrsprachigkeit
- || Herausforderung bei der Unterrichtsgestaltung mit heterogenen Gruppen
- || Bildungssprache in der Sekundarstufe I
- || Sprachsensibler/sprachbewusster Fachunterricht
- || Binnendifferenzierung
- || Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch
- || Wortschatzarbeit
- || Sprachensible Elternarbeit

Weiterführendes Material für den sprachbewussten Fachunterricht¹⁸

Cornelsen:

- ▮ Prima ankommen im Fachunterricht: achtbändige Reihe zu verschiedenen Fächern oder Fächerkombinationen, jeweils für die Klassenstufen 5 bis 6/7 sowie 7/8 bis 10. Die Bücher orientieren sich an wesentlichen Lehrplaninhalten aller Bundesländer und sind für einen integrativen Einsatz im Fachunterricht angelegt
- ▮ Menschen-Zeiten-Räume. Arbeitshefte für den sprachsensiblen Fachunterricht: drei Bände (Klassenstufe 5/6, 7/8 sowie 9/10) zum Einsatz in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern
- ▮ Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch – Differenzierende Ausgabe: Deutschbuch für den Einsatz in heterogenen einschließlich mehrsprachigen Klassen
- ▮ Klick! Fächerübergreifendes Lehrwerk für Lernende mit Förderbedarf
- ▮ DaZ für den Fachunterricht der Sekundarstufe I. Klasse 5-10: Mathematik. Materialien, Tipps, Hilfen und Methoden.
- ▮ Cornelsen: DaZ für den Fachunterricht der Sekundarstufe I. Klasse 5-10: Gesellschaftswissenschaften. Materialien, Tipps, Hilfen und Methoden.

Klett:

- ▮ deutsch.kombi plus: Material zur Differenzierung und Sprachförderung im Deutschunterricht
- ▮ Schnittpunkt Mathematik. Differenzierende Ausgabe Sachsen ab 2020: Material zur Differenzierung im Mathematikunterricht
- ▮ Reihe *sprachstark*, z. B.
 - Material zur Sprachförderung Biologie – Chemie – Physik 1-3. Bundesausgabe ab 2017, Arbeitsblätter | Klasse 5-7/7-10
 - Zeitreise 1-3. Allgemeine Ausgabe ab 2020, Kopiervorlagenband Sprachbildung | Klasse 5/6, 7/8, 9/10
 - Terra Erdkunde/Geographie 1-3. Allgemeine Ausgabe ab 2020, Kopiervorlagen Sprachbildung | Klasse 5/6, 7/8, 9/10

Weiteres Material

Freie Stadt Hamburg – Behörde für Schule und Berufsbildung (2017): Das Schwungrad des Gedankens – Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. Handreichung mit Praxisbeispielen für den sprachförderlichen Fachunterricht, Sekundarstufe I und II. Hamburg. [auch digital erhältlich]

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg: IVK-Materialien für den Fachunterricht in Internationalen Vorbereitungsklassen.

<https://li.hamburg.de/qualitaetsentwicklung-von-unterricht-und-schule/aufgabengebiete-und-querschnittsthemen/interkulturelle-erziehung/fachunterricht-ivk-651108>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2020): Was soll ich tun? Operatoren erfolgreich entschlüsseln und bearbeiten. Paderborn: Bonifatius Druckerei. [auch digital erhältlich]

¹⁸ Es werden nur beispielhaft ausgewählte und für die Lehrpläne an sächsischen Schulen geeignete Materialien aufgezeigt. Sollten Sie Ihren Verlag vermissen, dann teilen Sie uns das mit, sodass wir auch Ihre Materialien prüfen und Empfehlungen aussprechen können.

Websites

<https://www.lingonetz.de/>: umfangreiches Material, das eigentlich für Deutsch als Fremdsprache-Lernende entwickelt worden ist, aber auch im Unterricht Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden kann; enthält Videos, Lesetexte und Übungen zu zahlreichen, auch schulischen Themen mit einem großen MINT-Teil

<https://mercator-institut.uni-koeln.de/publikationen-material/material-fuer-die-praxis>: übersichtliche und gleichzeitig ausführliche Zusammenstellung von Informationen, Handreichungen, allgemeinen Methoden (zu sprachbewusstem Unterricht unter Einbeziehung von Mehrsprachigkeit) sowie Unterrichtsvorschlägen

<https://www.schlau-lernen.org/>: sehr übersichtliche und wissenschaftlich fundierte Zusammenstellung von Unterrichtsmaterialien und Weiterbildungsangeboten, insbesondere für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/sprachsensibler-fachunterricht/index.html>: sehr übersichtlich gegliederte Seite mit einer kurzen Einführung in das Thema, weiterführender Literatur und Praxisbeispielen für den Unterricht (geordnet nach Fertigkeiten – Lesen, Schreiben, Hören – und für jeweils ausgewählte Fächer)

<https://sprachelesen.vobs.at/sprache/sprachbewusster-unterricht/was-ist-sbu>: grundlegende Informationen zu sprachbewusstem/sprachsensiblen Unterricht, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache; Achtung: Es handelt sich um eine Seite aus Österreich, daher sind einzelne Bezeichnungen und Informationen nicht auf Sachsen übertragbar!

<https://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/>: sehr umfangreiche Seite von Josef Leisen mit anwendungsorientierten wissenschaftlichen Informationen, Methoden und Material

Quellenverzeichnis und weitere Literaturempfehlungen

- Beese, M.; Benholz, C.; Chlosta, C. u. A. (2014): DLL 16: Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt.
- Bryant, D. (2021): Die deutsche Sprache aus der Lernendenperspektive. In: Altmayer, C.; Biebighäuser, K.; Haberzettl, S.; Heine, A. (Hrsg.) Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Metzler Verlag, 122–145.
- Collier, V. P.; Thomas, W. P. (2017). Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research. Annual Review of Applied Linguistics 37, 203–217. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Feilke, Helmut (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, S. 4 – 13.
<https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachdidaktik/aufsaetzelinks/pdbabildungssprache> [zuletzt aufgerufen am: 30.07.2025].
- Gogolin, I.; Lengyel, D.; Bainski, C. u. a. (2020): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig Band 10. Münster: Waxmann.
- Hoffmann, L; Kameyama, S.; Riedel, M. u. a. (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Jeuk, S. (2024): Sprachenerfahrungen im Anfangsunterricht. In: Kalkavan-AdIn, Z.; Michalak, M.; Rösch, H.; Ulrich, K. (Hrsg.): Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit. Jahresschrift Band 17. Berlin: DaZ-Portal, S. 52 – 70.
<https://doi.org/10.18452/27505>
- Jeuk, S. (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule Grundlagen – Diagnose – Förderung, 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Kalkavan-Aydın, Z.; Balzer, J. (2022): Sprachsensibler Fachunterricht. Wirksamer Unterricht Band 8. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW). https://ibbw-bw.de/Lde_DE/Startseite/Service/2022-11-25_WU_Band-8/?LISTPAGE=7194443 [zuletzt aufgerufen am: 30.07.2025].
- Kniffka, G.; Siebert-Ott, G. (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh.
- Koch, N. (2020): Schemata im Erstspracherwerb. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Lange, I.; Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig Band 2. Münster: Waxmann.
- Madlener-Charpentier, K.; Behrens, H. (2022): Konstruktion(en) erst- und zweitsprachlichen Wissens: Lernprozesse und Steuerungsoptionen aus gebrauchsbasierter Perspektive. In: Madlener-Charpentier, K.; Pagonis, G. (Hrsg.): Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto, 31 – 64.
- Montanari, E.; Panagiotopoulou, J. A. (2019): Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ohm, U.; Kuhn, C.; Funk, H.: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. FörMig Edition Band 2. Münster: Waxmann.
- QUA-LiS NRW – Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (o. J.): Lesen im sprachsensiblen Fachunterricht
<https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/sprachsensibler-fachunterricht/lesen-im-sprachsensiblen-fachunterricht/index.html> [zuletzt aufgerufen am: 30.07.2025].

Riehl, C. M. (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.

Roche, J. (2008): Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto.

Sachse, S.; Boenisch, J. (2013) Kern- und Randvokabular in der Unterstützten Kommunikation https://www.inklusion-lexikon.de/KernundRandvokabular_SachseBoenisch.pdf [zuletzt aufgerufen am: 30.07.2025].

Schulte-Bunert, E. (2012): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch. In: Michalak, M.; Kuchenreuther, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 118 – 142.

Socha, M.; Giesau, M.; Gantefort, C. (2019): Satzbaukästen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Methodenpool für den sprachsensiblen Unterricht: www.unterrichtsmethoden-sprachsensibel.de) [zuletzt aufgerufen am: 30.07.2025].

SWK: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2025): Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch. <https://swk-bildung.org/content/uploads/2024/12/SWK-2025-Stellungnahme-SprachlicheBildung.pdf> [zuletzt aufgerufen am: 30.07.2025].

Tajmel, T.; Hägi-Mead, S. (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung – Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. FörMig Material, Band 9. Münster: Waxmann.

Tomasello, M. (2005): Constructing A Language: A Usage-Based Theory Of Language Acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anhang

Anlage 1: Zusammenstellung sprachlicher Phänomene, die Deutschlernenden oft Schwierigkeiten bereiten¹⁹

Alltagssprache

Phonetik

- ▮ **Vokale:** Das Deutsche verfügt im Vergleich zu anderen Sprachen über eine recht hohe Anzahl an Vokalen. Auch die (bedeutungsdifferenzierende) Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen kennen viele Sprachen nicht (*bitten – bieten, den – denn*).
- ▮ **Konsonantencluster:** Deutsch erlaubt komplexe Konsonantenfolgen (wie in Strumpf oder Markt, häufig auch in der 2. Person Singular: *du trinkst*), die in anderen Sprachen möglicherweise nicht existieren. Lernende neigen dazu, einen „Zwischen-Vokal“ einzuschieben (*trink-e-st*).
- ▮ **Rhythmus:** Das Deutsche gehört zu den akzentzählenden Sprachen, das heißt, die Zeit zwischen zwei betonten Silben ist immer etwa gleich. Dadurch kommt es zu verschiedenen Kürzungsvorgängen unbetonter Silben, was das Verständnis für Deutschlernende erschwert. (Z. B. wird im Deutschen anstelle von *Ich bin gestern Abend mit dem Bus gefahren*. so etwas wie *Ich pn gestan Abm mitm Bus gefahrn*. Gesagt.)

Morphologie

- ▮ **Genus:** Die Zuordnung von Substantiven zu grammatischen Geschlechtern (*der, die, das*) im Deutschen kann herausfordernd sein, insbesondere wenn die Herkunftssprache keine Genera kennt. Es gibt jedoch einige Genusregeln, die sich Lernende beim Zweitspracherwerb erschließen; dabei sollten sie fortlaufend unterstützt werden.
- ▮ **Artikelwörter:** Artikelwörter und/oder die Unterscheidung zwischen einem definiten (*der, die, das, die*) und einem indefiniten Artikel (*ein, eine, ein, Ø*) sind in einigen Sprachen unbekannt.
- ▮ **Flexion:** Das Deutsche zählt zu den flektierenden Sprachen; es kennt sowohl die Verbalflexion (= Konjugation) als auch die Nominalflexion (= Deklination). Insbesondere die Nominalflexion stellt eine große Herausforderung beim Spracherwerb dar, weil auf einige wenige Flexionsendungen zahlreiche unterschiedliche Funktionen entfallen (z. B. *-en* für maskulin/Singular/Akkusativ oder Plural/Dativ: *für den Unterricht – mit den Kindern*).
- ▮ **Wortbildung:** Das Deutsche verfügt über zahlreiche Möglichkeiten, durch Komposition oder Ableitung aus bereits vorhandenen Wörtern neue Wörter zu bilden (*messen* ⇒ *abmessen, ausmessen, die Messung, die Abmessung, der Messbecher, der Messwert*). Dieser Aspekt sollte beim Wortschatzerwerb bewusstgemacht werden.

Syntax

- ▮ **Satzstruktur:** Der recht freien deutschen Wortstellung im Satz steht die feste Position des finiten Verbs – im Hauptsatz an Position II und im Nebensatz am Ende – gegenüber. Immerhin erhöht die Satzendstellung des finiten Verbs die Aufmerksamkeit, was laut Studien für den Erwerb der Konjugationsformen hilfreich ist. (*Ich lerne heute Nachmittag lieber, weil wir morgen in Biologie eine Klassenarbeit schreiben*.)
- ▮ **Satzklammer:** Konstruktionen wie die Satzklammer, bei der mehrteilige Verbformen getrennt werden und zwischen deren Teile zahlreiche Einschübe platziert werden können, sind für Menschen mit anderen Herkunftssprachen ungewohnt. Es fällt ihnen oft schwer, die zusammengehörigen Satzteile zu erkennen. (*Ich kann das Buch, das Sie mir gestern gegeben haben, nicht finden*.)

¹⁹ Vgl. hierzu Bryant 2021, Ohm/Kuhn/Funk 2007.

Pragmatik

- *Höflichkeitsformen*: Der situationsangemessene Gebrauch der Anredepronomen *du* und *Sie* ist sehr kompliziert und oft nur durch zahlreiche Beispiele zu erklären. Die zum Teil fehlende Übertragbarkeit aus der Erstsprache kann zu Normabweichungen führen, die thematisiert, aber nicht „geahndet“ werden sollten.
- *Nonverbale Kommunikation*: Körpersprache, Mimik und Gestik können je nach kulturellem Hintergrund stark variieren und sollten im Unterricht berücksichtigt werden.

Bildungssprache und Fachsprachen

Im Folgenden werden einige für komplexe Texte im Deutschen typische Charakteristika aufgeführt; dabei werden Besonderheiten, die bereits in der Alltagssprache auftreten, nicht noch einmal wiederholt.

Relativpronomen

Das Relativpronomen existiert auch in zahlreichen anderen Sprachen, ist dort aber formseitig wesentlich weniger ausdifferenziert. Die Wahl der korrekten Form ist abhängig von zwei unterschiedlichen Faktoren: Die Grundform richtet sich zunächst nach dem Substantiv, auf das sich der Relativsatz bezieht. Der Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv) und damit die Flexion des Relativpronomens wird vom Nebensatz bestimmt, ggf. verlangt das Verb auch eine Präposition (siehe Bsp. 3).

Relativsätze sind beim Lese- und Hörverstehen in der Regel weniger problematisch, benötigen jedoch bei der Sprachproduktion (z. B. beim Definieren, wo häufig Relativsätze Anwendung finden) viel Übung und Unterstützung.

- (2) Die meisten Entscheidungen, die die unmittelbare Lebenswelt der Bürger betreffen, werden in der Gemeinde getroffen. (20S. 84)
- (3) In der Gemeinde findet ihr Orte, an denen ihr eure Freizeit verbringt [...]“ (S. 78)

Weitere Pronomen

Das Deutsche verfügt über eine Vielzahl an Pronomen, die sich teilweise in ihrer Form gleichen oder auch formal mit dem bestimmten Artikel übereinstimmen (siehe Bsp. 2, wo das Relativpronomen und der nachfolgende bestimmte Artikel jeweils *die* lauten). Insbesondere die freie Position erschwert das Verstehen der zugrundeliegenden Bezüge enorm (siehe Bsp. 4, hier steht das Possessivpronomen *seinen* weit entfernt vom Bezugswort *Sachsen*).

- (4) Seinen Aufstieg zu einer führenden Industrieregion verdankte Sachsen der rasanten Entwicklung der Textilindustrie. (21S. 58)

Unpersönliche Ausdrücke

In Fachtexten wird oft die handelnde Person bzw. der Verursacher einer Handlung nicht genannt. Hierfür bietet das Deutsche verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten mit je eigenen Schwierigkeiten, die sich noch dazu teilweise von anderen Sprachen abheben. Insbesondere die Struktur *sein* + *zu* + *Infinitiv* kann Schwierigkeiten bereiten, da sie einen modalen Aspekt impliziert. Bsp. 5 enthält sowohl eine reguläre Passivform als auch die o. g. Struktur mit *zu*; diese bedeutet: *muss geklärt werden*. Das Modalverb *müssen* taucht im Satz nicht auf, diese Bedeutung muss folglich aus der Struktur (und dem Kontext) erschlossen werden.

- (5) Hier ist zu klären, ob sich die Kandidaten und Kandidatinnen auch selbst melden können oder ob sie vorgeschlagen werden. (S. 63)

²⁰ Beispiele (2), (3) und (5) aus: Menschen und Politik. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft – 7./8. Schuljahr (2019). Braunschweig: westermann.

²¹ Beispiele (4) und (7) aus: Anno 4. Geschichte Gymnasium Sachsen 8 (2022). Braunschweig: westermann.

Attribute

Attribute bestimmen Substantive näher und sind daher vor allem in Fachtexten in hoher Zahl und in vielfältiger Form anzutreffen. Die meisten Attribute sind vorangestellt und schieben sich somit zwischen das Artikelwort und das Substantiv, das sie näher beschreiben. (In Bsp. 6 stehen zwischen *Die* und *Symbole* fünf andere Wörter, die auch wieder unterschiedlich zusammenhängen.) Das bedeutet für die Textrezeption eine Entschlüsselung „von rechts nach links“ da zunächst das zum Artikelwort passende Substantiv (*Symbole*) gesucht werden muss und erst anschließend die dazugehörigen Attribute erfasst werden können. Vor allem bei Präsentationen können auch bei mündlich realisierter Fachsprache derartige Attribute vorkommen, was von allen Zuhörenden eine enorme Leistung bzgl. der Merk- und Entscheidungsfähigkeit beim Dekodieren erfordert.

- (6) Die | von den Elementnamen / abgeleiteten | heutigen | Symbole [...] (22S. 59)

Konnektoren

Konnektoren verbinden Sätze oder Teilsätze und stellen dadurch Bedeutungszusammenhänge zwischen diesen her (z. B. *weil, aber, damit, falls*). Konnektoren sind nicht unbedingt schwierig zu erwerben, werden aber im Sprachgebrauch aufgrund ihrer Kürze leicht überhört oder überlesen.

- (7) Schon lange hatte sie [Betty Drake] mit ihrem Vater über das, was ihr im Kopf herumging, sprechen wollen. Doch das war nicht so einfach, denn morgens um fünf, wenn Vater und John zur Arbeit gingen, schlief sie meistens noch; und wenn Vater abends um neun heimkam, war er stets zu müde gewesen. Auch war sich Betty nicht sicher, ob ihr Vater erlauben würde eine bezahlte Arbeit anzunehmen. (S. 84)

Nominalisierung

Der Nominalstil ist ein typisches Merkmal einzelner Fachsprachen. Während in der Alltagssprache Handlungen und Vorgänge durch Verben ausgedrückt werden, sind nun Substantive (die aus Verben gebildet werden) Träger dieser wesentlichen Information. Im Satz werden sie wiederum mit „inhaltsarmen“ Verben kombiniert, wobei oft nur bestimmte Verben infrage kommen (s. auch Kollokationen). Mit etwas Übung gelingt das Verstehen von Nominalisierungen, im Schreibprozess jedoch (z. B. beim Notieren von Stichpunkten) stellen sie eine enorme Hürde dar. Hier empfiehlt es sich, Schülerinnen und Schülern vorübergehend Formulierungshilfen zur Verfügung zu stellen.

- (8) Gleichzeitig lieferte der Lauf der Gestirne feste Marken oder Zeitpunkte für kultische Handlungen und die Einteilung des Alltags der Menschen. (23S. 56)

Kollokationen

Kollokationen sind relativ feste Verbindungen zweier Wörter, die sprachspezifisch sind. Meist ist ein Wort der Hauptbedeutungsträger, der in seiner wörtlichen Bedeutung verwendet wird, während das zweite Wort zu dem ersten Wort „gehört“ und in der Regel weder wörtlich übersetzt noch durch bedeutungsähnliche Wörter ersetzt werden kann. Es gibt fachunabhängige (z. B. *einen Vortrag halten, eine Messung vornehmen, eine Skizze anfertigen*) und fachspezifische (*einen Aufstand niederschlagen, ein demokratisch gewähltes Parlament*) Kollokationen. Oft stellt das Verstehen kein größeres Problem dar, für die Produktion jedoch müssen Kollokationen als Ganzes gelernt werden. Daher ist es für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache eine große Erleichterung, wenn Kollokationen (und andere feste Verbindungen) für den Schreibprozess zur Verfügung gestellt werden.

²² Beispiel (6) aus: Chemie heute 7/8 (2013). Braunschweig: westermann.

²³ Beispiel (8) aus: Physik Mittelschule Sachsen 9 (2020): Berlin: Volk und Wissen / Cornelsen.

Anlage 2: Checkliste Schulische Rahmenbedingungen²⁴

Jede Schule sollte sprachliche Bildung als zentralen Bestandteil ihres Schulentwicklungsprogramms verankern, einschließlich einer positiven Haltung zu Mehrsprachigkeit. Alle Fächer haben einen sprachbildenden Auftrag im Sinne, dass sie auf einen konkreten, angemessenen, partner- und situationsbezogenen Sprachgebrauch achten müssen. Es müssen Anstrengungen unternommen werden, die sprachlichen Anforderungen, die das Lernen des Unterrichtsstoffes voraussetzen, festzustellen und die dazu notwendigen sprachlichen Mittel zu lehren. Grundsätzlich findet Sprachbildung immer statt. Das bedeutet, dass sich die Lehrkräfte in allen Fächern ihrer sprachlichen Bildungsaufgabe bewusst sein müssen und sie als Teil ihrer Profession begreifen und annehmen müssen.

Die folgende Checkliste bietet eine Orientierung für die Entwicklung und Bewertung schulischer Sprachbildung. Sie hilft, bestehende Maßnahmen zu erkennen und Entwicklungsbedarf zu identifizieren. Nicht alle Aspekte müssen abgedeckt werden.

- Die Arbeit im multiprofessionellen Team ermöglicht eine umfassende Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Pädagogische, psychologische, sprachliche und kulturelle Aspekte werden ganzheitlich betrachtet.
- Der Transfer ins Kollegium wird gewährleistet und ein verbindlicher Konsens für eine systematische sprachliche Bildung hergestellt.
- Die kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wird angemessen und wertschätzend berücksichtigt.
- Alle Sprachkompetenzen und die Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler werden für das Lernen genutzt.
- Die Qualitätsmerkmale eines bildungssprachförderlichen Unterrichts werden in allen Fächern berücksichtigt.
- Mehrsprachige Wegweiser, Schilder, übersetzte Elterninformationen fördern die Integration und Kommunikation in der Schule.
- Die räumlichen Bedingungen bieten Möglichkeiten für kooperative Lernformen.
- Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule erfolgt durch Informationsaustausch mit den Grundschulen.
- Die Sprachenbiografie der Schülerinnen und Schüler wird erfasst. (Vgl. Anlage 3.)
- Die sprachliche Entwicklung wird mithilfe des Beobachtungsinstruments *Niveaubeschreibung Deutsch als Zweitsprache* erfasst.
- Grundkenntnisse zu Spracherwerbsprozessen und zu typischen Hürden der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache sind allen Lehrkräften bekannt.
- Die Lehrkräfte sind sensibilisiert für ihre Vorbildrolle im Spracherwerb (klare Artikulation, Sprechtempo, korrekatives Feedback, handlungsbegleitendes Sprechen).
- Die Umsetzung des sprachbewussten Unterrichts erfolgt u. a. durch den Einsatz und die Berücksichtigung von Scaffolding, Translanguaging und Formen des kooperativen Lernens.
- Die Bewertung erfolgt anhand klar definierter Kriterien bzgl. der fachlichen und sprachlichen Anforderungen.
- Es gibt Differenzierungshilfen bei der Leistungsermittlung und -bewertung, um den unterschiedlichen Sprachkompetenzen gerecht zu werden.

²⁴ Basiert auf: Bezirksregierung Münster: Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Beobachtungsverfahren zur Sprachstandsfeststellung. Entwicklung eines schulischen Sprachbildungskonzeptes.

Anlage 3: Anregungen zur Erfassung der Sprachenbiografie

Diese Anregungen²⁵ dienen als Grundlage für ein erstes Gespräch zwischen Lehrkraft und Eltern von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Ziel ist es, Informationen über die sprachlichen und kulturellen Hintergründe ihres Kindes zu erhalten. Die Angaben helfen den Lehrkräften, das Kind bzw. den Jugendlichen besser zu verstehen und gezielt zu fördern.

Die Fragen müssen nicht alle beantwortet und es können weitere Fragen gestellt werden. Entsprechend der Sprachkompetenz der Eltern sollten die Fragen ggf. vereinfacht oder die Möglichkeit der Übersetzung in die Herkunftssprache genutzt werden. (Vgl. Abschnitt *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der schulischen Gemeinschaft*.)

In abgewandelter Form können diese Fragen ebenfalls für ein Gespräch zwischen Lehrkraft und Kind verwendet werden.

1. Welche Sprache ist die wichtigste Familiensprache?
2. Welche Sprache ist die Erstsprache Ihres Kindes?
3. In welcher Sprache spricht Ihr Kind mit seinem Vater?
4. In welcher Sprache spricht Ihr Kind mit seiner Mutter?
5. In welcher Sprache spricht Ihr Kind mit seinen älteren Geschwistern?
 Mein Kind hat keine älteren Geschwister.
6. In welcher Sprache spricht Ihr Kind mit seinen jüngeren Geschwistern?
 Mein Kind hat keine jüngeren Geschwister.
7. Welche Sprache beherrscht Ihr Kind (vermutlich) am besten?
8. Welche Sprache spricht Ihr Kind am liebsten (was sagt das Kind dazu)?
9. Welche Sprachen hört und spricht Ihr Kind außerhalb der Familie?
10. Wie reagiert Ihr Kind, wenn es nach seiner Erstsprache gefragt wird?
11. Wie reagiert das Kind, wenn es in seiner Erstsprache angesprochen wird (z. B. einfache Floskeln wie ‚guten Morgen‘)?
12. Wurden bei Ihrem Kind Auffälligkeiten im Erstspracherwerb festgestellt?
13. Kann Ihr Kind Auskunft über seine Herkunftssprache(n) geben (z. B. in welchem Land/welcher Gegend sie gesprochen wird/werden)?
14. Spricht ihr Kind von sich aus mit anderen Kindern in seiner Erstsprache?
15. Hilft ihr Kind gern bei sprachlichen Schwierigkeiten von Kindern mit derselben Erstsprache?
16. Kann Ihr Kind in der Erstsprache lesen?
17. Kann Ihr Kind in der Erstsprache schreiben?

²⁵ In Anlehnung an Beese u. A. (2014) und Jeuk (2015).

18. Sind Sie zufrieden mit den schulischen Leistungen Ihres Kindes?
19. Geht Ihr Kind gern in die Schule?
20. Gibt es aus Ihrer Sicht kulturelle oder religiöse Aspekte, die wir im Schulalltag beachten sollten?
 Ja Nein Wenn ja: Welche?
21. Wünschen Sie Unterstützung oder Informationen zur Förderung Ihres Kindes in der Herkunftssprache oder beim Deutschlernen?
 Ja Nein Wenn ja: Welche Art von Unterstützung?
22. Gibt es etwas, das Sie uns über Ihr Kind noch mitteilen möchten?
23. Welche Fragen haben Sie an uns?