

CHECKLISTE

Durchgängige Sprachbildung und interkulturelle Schulentwicklung



2. überarbeitete Fassung 2014

Redaktion

Ulrike Trapp
Bezirksregierung Arnsberg, Dez. 37
Landesweite Koordinierungsstelle
Kommunale Integrationszentren
Ruhrallee 9
44139 Dortmund
Tel.: 02931 82 5215 laki@bra.nrw.de

Wir danken allen, die zur Entstehung der Checkliste mit beigetragen haben:

- Martina Albretsen
- Bärbel Beninde, Kommunales Integrationszentrum Bielefeld
- Anja Brandenburger
- Bea Flörke
- Britta Leimkühler
- Hilla Mander
- Christiane Möller-Bach, Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren, Bezirksregierung Arnsberg
- Elisabeth Pater, Kommunales Integrationszentrum Duisburg
- Wolfgang Paulssen, Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren, Bezirksregierung Arnsberg
- Viktoria Prinz-Wittner, Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren, Bezirksregierung Arnsberg
- Ulrich Schultze, Landeskoordination START in NRW

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1.0 Praktische Hinweise	7
2.0 Focus »interkulturelle Schule«	9
2.1 Erhebung schulischer Daten	9
2.2 Schulentwicklung	10
2.3 Personalentwicklung	12
2.4 Unterrichtsentwicklung	13
2.5 Partizipation von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern	14
2.6 Sozialraumorientierung	16
3.0 Focus »Durchgängige Sprachbildung«	17
3.1 Schulgestaltung und Schulleben	17
3.2 Organisation Durchgängige Sprachbildung	19
3.3 Übergang Elementar- / Primarbereich	21
3.4 Alphabetisierung	22
3.5 Diagnose des individuellen sprachlichen Förderbedarfs	23
3.6 Sprachbildende Verabredungen für unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote	24
3.6.1 Sprache und Verhalten von Lehr- und pädagogischen Fachkräften	24
3.6.2 Erschließungshilfen	25
3.7 Sprachbildende Arbeitsprinzipien im Fach- und Förderunterricht sowie in außerunterrichtlichen Bereichen	26
3.8 Sprachfertigkeiten	30
3.8.1 Förderung des Hörverstehens	30
3.8.2 Förderung der Sprechkompetenz	32
3.8.3 Förderung der Lesekompetenz	33
3.8.4 Förderung der Schreibkompetenz	34
3.9 Fehlerkorrektur	36
3.10 Verzahnung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Bereiche	37
4.0 Ansätze, die der Checkliste zu Grunde liegen	39
5.0 Literaturverzeichnis	45
6.0 Glossar	49
7.0 Optische und begriffliche Erschließungshilfen für grammatische Strukturen	53
8.0 Graphische Repräsentationen zu Texten	57

Vielfalt und Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern sind in den letzten Jahrzehnten vielerorts in NRW alltäglich geworden. Unsere Gesellschaft wird geprägt vom Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Zugehörigkeiten, die mehrere Sprachen sprechen und die unterschiedliche kulturelle Orientierungen leben.

Dadurch ergeben sich sowohl neue Fragestellungen und Herausforderungen als auch neue Möglichkeiten.

Was die Schule betrifft, ist spätestens seit dem PISA-Schock bekannt, dass entgegen dem Ziel, alle Kinder individuell angemessen zu fördern und sie zu möglichst guten Schulabschlüssen zu führen, eine strukturelle Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigem sozial-ökonomischen Status und/oder Migrationsgeschichte zu verzeichnen ist.

Eine immer größere Anzahl von Kindern lernt Deutsch nicht als erste und einzige Sprache, sondern bringt auch Kenntnisse in mindestens einer anderen Sprache mit. Andere wachsen in einer Lebenswelt mit wenig sprachlicher Anregung und Differenziertheit auf. Schulen können sich deshalb nicht darauf verlassen, dass die schulisch erwartete Sprache schon in die Schule mitgebracht wird. Bildungssprache muss folglich aktiv vermittelt werden.

»Die Institution Schule ist nicht der einzige, wohl aber der für alle zugängliche Ort, an dem bildungssprachliche Kompetenzen erworben werden können – und für jene Kinder und Jugendlichen, die solche Kompetenzen nicht im Zuge der familiären Sozialisation erwerben können, ist sie eben der einzige Ort.«¹

Wie können sich nun Schulen dieser Realität stellen und Änderungen anstoßen, die alle Kinder und Jugendlichen in die Lage versetzen, die curricular gestellten Anforderungen zu erfüllen, eigene Lebenspläne zu verfolgen und gesellschaftliche Teilhabe und Handlungsfähigkeit zu erlangen?

Um alle sprachlichen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler zu nutzen und weiter zu entwickeln, haben sich manche Schulen bereits auf den Weg gemacht und Sprachbildungskonzepte erarbeitet. Andere stehen noch am Anfang. Diese Bemühungen soll die vorliegende Checkliste unterstützen². Sie geht der Frage nach, wie an der Lebensbiographie der Kinder orientiert und als Querschnittsaufgabe aller schulischen Bereiche die Institution Schule eine durchgängige Sprachbildung³ im Kontext interkultureller Schulentwicklung etablieren kann.

Von der Arbeit mit der Checkliste profitieren alle Schülerinnen und Schüler, nicht nur jene, für die Deutsch die zweite oder dritte Sprache ist.

Die Aus- und Überarbeitung eines Sprachbildungskonzepts bietet für ein Schulkollegium eine gute Gelegenheit zur Verständigung darüber, wie die sprachlich-kulturelle Vielfalt in Schulleben und Unterricht sichtbar gemacht werden kann. Das Thema der Mehrsprachigkeit eignet sich dafür besonders, weil es für alle Schülerinnen und Schüler Ausdruck dieser Vielfalt ist – für die ein – ebenso wie für die mehrsprachig aufwachsenden. Entsprechend kommt der Schule beim Umgang mit Mehrsprachigkeit eine wichtige Bedeutung zu. Denn Mehrsprachigkeit ist einerseits die gelebte Normalität vieler Schülerinnen und Schüler, andererseits ist das Thema immer auch eingebunden in gesamtgesellschaftliche Dominanzverhältnisse und Fragen von Anerkennung und Teilhabe. Auch wenn Kinder und Jugendliche

1 QuehlTrapp 2012, S.13; s. auch den Begriff »Bildungssprache« im Glossar (6.0)

2 s. Kapitel 1.0 Praktische Hinweise

3 s. Begriffe »Sprachbildung« und »Durchgängige Sprachbildung« im Glossar (6.0)

ihre Mehrsprachigkeit und den Umgang der Schule damit je nach Altersstufe vielleicht verschieden erleben, ist dieses Erleben Teil von Prozessen der Zugehörigkeit und der (Schüler-) Identität. In diesem Sinne besteht für die Schule die Gelegenheit, in ihrem Sprachbildungskonzept ihren Unterricht und ihr Schulleben so zu reflektieren und zu gestalten, dass Mehrsprachigkeit Anerkennung findet. Eine im erweiterten Sinne inklusive Schule⁴ kann dabei die sprachliche Vielfalt auch als Chance für Ansätze der interkulturellen, vorurteilsbewussten oder rassismuskritischen Pädagogik nutzen und mit Aktivitäten verbinden, die in je altersgemäßer Weise Zugänge zu einem dynamischen Verständnis von Kultur und zu einer Normalität nicht nur von Mehrsprachigkeit, sondern auch von Mehrfachzugehörigkeiten eröffnet.

Ausgehend von einer Einführung in die wesentlichen Ansätze, die dieser Checkliste zugrunde liegen⁵, bieten zwei Kapitel⁶ thematisch gegliederte Fragen, Aussagen und Vorschläge mit den Intentionen, die IST-Situation an einer Schule zu analysieren, das Bewusstsein für sprachbildende unterrichtliche und außerunterrichtliche Bereiche zu schärfen und ein passendes Konzept durchgängiger Sprachbildung in einer interkulturellen Schule zu entwickeln.

In Anlehnung an das afrikanische Sprichwort »Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf« könnte man sagen: »Um Bildungssprache zu erwerben, braucht es mindestens die ganze Schule.« Und für alle Prozesse der interkulturellen Öffnung der Schule gilt sogar: Es braucht auch die Vernetzung im Sozialraum. Die Herausforderung ist anspruchsvoll, aber lohnend.

2012 formulierten wir an dieser Stelle: »Wir hoffen, dass die Checkliste sich als nützliches Instrument erweist, Schulen auf diesem Weg anzuregen und zu unterstützen.« Dass dies offenbar ganz gut gelingt, wie Rückmeldungen aus der Praxis zeigen, hat uns ebenso ermutigt, diese 2., überarbeitete Auflage vorzulegen, wie die Tatsache, dass die Arbeit nach unseren wesentlichen Ansätzen nunmehr mit dem Referenzrahmen Schulqualität NRW⁷ für alle Schulen bindend wird.

Christiane Bainski

Leitung
Landesweite Koordinierungsstelle
Kommunale Integrationszentren

Ulrike Trapp

Fachberaterin für durchgängige Sprachbildung
und interkulturelle Schulentwicklung
Landesweite Koordinierungsstelle
Kommunale Integrationszentren

Dortmund, im Mai 2014

4 vgl. www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/referenzrahmen/upload/download/Referenzrahmen_final.pdf; Abs. 3.2, S. 62

5 s. Kapitel 4.0 »Ansätze, die der Checkliste zugrunde liegen«

6 s. Kapitel 2.0 Focus »Interkulturelle Schulentwicklung« und 3.0 Focus »Sprachbildende Schule«

7 vgl. www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/referenzrahmen/upload/download/Referenzrahmen_final.pdf; Abs. 3.2, S. 6

1.0 Praktische Hinweise

In dem länderübergreifenden Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), das zwischen 2004 und 2009 durchgeführt und bis 2013 in einer Transferphase erprobt wurde, wurde besonders deutlich, dass sprachliche Bildung dort effektiv gestaltet wurde, wo sich Schule für Sprachbildung als *ganze Schule* auf den Weg gemacht hat.

FörMig festigte den Begriff »Durchgängige Sprachbildung« – Sprachbildung die sich als horizontale Querschnittsaufgabe aller unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereiche sowie als vertikale Aufgabe entlang der Lebensbiographie des Kindes versteht. Das setzt eine sprachensible Auseinandersetzung mit den gesamten schulischen Aktivitäten voraus.

Um sich auf den Weg zu durchgängigen, aufeinander aufbauenden und kompatiblen Sprachlernkonzepten zu machen, die planvoll umgesetzt, reflektiert und im Ganztag zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal abgestimmt sind, bedarf es eines neuen Selbstverständnisses der (Ganztags-)Schule⁸. Schule muss sich als »lernende Organisation« verstehen: eine lernende Organisation, die sich selbst betrachtet, evaluiert, hinterfragt, überdenkt. Sie lässt unter dem Focus Interkulturalität und Sprachbildung zunächst Bewährtes stehen, kreierte und integriert Neues. Sprachbildung und Interkulturalität werden hierbei als Aufgaben der gesamten Schulentwicklungsarbeit gesehen. Der Begriff »inklusive Sprachbildung« löst dadurch den bisherigen Begriff »Sprachförderung«⁹ ab, der seitdem als ein eher additives, punktuelles Zusatzangebot verstanden wird.

Zur Evaluation gibt es zahlreiche Verfahren. Man unterscheidet zwischen externen Verfahren und Selbstevaluationsverfahren. Für effektive und progressive »Schularbeit« hat sich besonders die Anwendung von Selbstevaluationsinstrumenten als sinnvoll herausgestellt, mit denen engagierte Lehr- und pädagogische Fachkräfte selbstständig und möglichst auf freiwilliger Basis arbeiten können.

Mit dieser Checkliste zur interkulturellen Schulentwicklung und Durchgängigen Sprachbildung erhalten Schulen ein Selbstevaluationsinstrument an die Hand, mit dem sie ihren bisherigen interkulturellen und sprachbildenden Weg aus dem Tagesgeschehen herausfiltern, hinterfragen, und ausweiten können. Im nächsten Schritt kann Neues vereinbart, erprobt und reflektiert werden.

Selbstevaluation beinhaltet folgenden Prozess:



⁸ s. Begriff »Ganztag« im Glossar (6.0)

⁹ s. Begriff »Sprachförderung« im Glossar (6.0)

Schrittweise kann in folgenden Schuljahren das Begonnene weiter ausgebaut werden.

Für folgende Schritte können mit ihrer Hilfe begleitet werden¹⁰:



Auch wenn es zunächst eines »Rucks« bedarf, um sich an die Arbeit zu begeben, wird schnell deutlich, dass Selbstevaluation Alltagsgeschehen strukturiert und nicht anklagenden, sondern bewusstmachenden, mit zum Staunen über bereits Vorhandenes verleitenden Charakter hat.

Viktoria Prinz-Wittner



Noch ein Hinweis: Bitte verstehen Sie die Checkliste nicht als Kompendium, das in vollem Umfang und in einem Zug abgearbeitet werden soll! Sehen Sie sie eher als Wegbegleiter und setzen Sie sich für den Anfang klar umrissene Ziele für Ihren Schulentwicklungsprozess. Schrittweise können Sie dann in den folgenden Schuljahren das Begonnene weiter ausbauen.

Professionelle Lerngemeinschaften, Klassen- und Jahrgangsteams, eine Kultur der kollegialen Beratung und Hospitation sowie die Verankerung des Vorhabens in der langfristigen Fortbildungsplanung unterstützen dabei den Prozess.

¹⁰ Gerade die Zielformulierung ist häufig schwierig. Damit realistische und somit motivierende Ziele festgelegt werden, bieten sich wirklich kleinschrittige sogenannte smarte Ziele an: spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch, terminierbar.

2.0

Focus »interkulturelle Schule« – Auf dem Weg zu einer Schule der Vielfalt

Sprachliches Lernen findet in konkreten Kontexten statt, die begünstigend oder hemmend wirken können. Ausgehend von dieser Erkenntnis fügt sich ein sinnvolles Konzept durchgängiger Sprachbildung in einen umfassenden Prozess interkultureller Schulentwicklung ein. Ausgangspunkt ist eine Bestandsaufnahme hinsichtlich relevanter Indikatoren¹¹. Auf dieser Grundlage können Sie mit Hilfe der Items auch Entwicklungsrichtungen und geeignete Maßnahmen bestimmen.

2.1 Erhebung schulischer Daten

1	Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler	
2	Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (MH)	
3	Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler	
4	Häufigkeit der an der Schule vertretenen Familiensprachen ¹²	
5	Zahl der Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse wiederholen / Gesamtverweildauer (mit MH: ohne MH, Mädchen: Jungen)	
6	Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Empfehlung für das Gymnasium (die Gesamtschule / Realschule / Hauptschule / Sekundarschule / Förderschule) (mit MH: ohne MH, Mädchen: Jungen)	
7	Ergebnisse der Lernstandserhebungen der Schülerinnen und Schüler (mit MH: ohne MH, Mädchen: Jungen)	
8	Zuweisung von Integrationsstellen	
9	Weitere Ressourcen (z.B. Sozialindexstellen)	
10	Wird »herkunftssprachlicher Unterricht« angeboten? In welchen Sprachen wird er angeboten?	
11	Organisationsform des »herkunftssprachlichen Unterrichts« (parallel zum Religionsunterricht, separat nachmittags, an Schwerpunktschulen)	
12	Ein Monitoring zu den oben genannten Indikatoren wird durchgeführt und ausgewertet.	
13	Ergebnisse der Lernstandserhebungen werden ausgewertet und in die Schulentwicklung einbezogen.	

¹¹ vgl. Kapitel 1.0 »Praktische Hinweise«

¹² s. Begriff »Familiensprachen« im Glossar

2.2 Schulentwicklung

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Das Erkennen, Anerkennen und Nutzen von Vielfalt ist Bestandteil des Schulprofils und des Schulprogramms.				
2	An der Schule gibt es eine Koordinatorin oder einen Koordinator für interkulturelle Schulentwicklung und für Durchgängige Sprachbildung.				
3	An der Schule gibt es eine Steuergruppe oder »Professionelle Lerngemeinschaft« zur interkulturellen Schulentwicklung/für Durchgängige Sprachbildung.				
4	Die Steuergruppe bildet die Vielfalt der Schulgemeinde ab.				
5	Integrationsstellen werden ausschließlich für interkulturelle Schulentwicklung und Durchgängige Sprachbildung genutzt.				
6	Lehrkräfte für herkunftssprachlichen Unterricht sind gleichberechtigter Bestandteil des Kollegiums.				
7	Umgang mit Vielfalt ist regelmäßiger Bestandteil schulischer Konferenzen.				
8	Für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sind der Umgang mit Vielfalt und eine sprachensible Unterrichtsplanung ein Bewertungskriterium.				
9	Lehr- und pädagogische Fachkräfte ¹³ planen gemeinsam den Umgang mit Vielfalt.				
10	Die Schule arbeitet mit in lokalen/regionalen Netzwerken.				
11	Die Schule beteiligt sich an Programmen zur Demokratie- und Toleranzerziehung.				
12	Vielfalt und Mehrsprachigkeit werden in der Schule sichtbar gemacht (z.B. Fotowand mit allen Kindern, mehrsprachige Beschriftungen im Schulgebäude etc.).				
13	Kennenlernen und Förderung der Akzeptanz der unterschiedlichen kulturellen, religiösen und sprachlichen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler sind fester Bestandteil des Schullebens.				

13 s. Begriff »Lehr- und pädagogische Fachkräfte« im Glossar

► 2.2 Schulentwicklung

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
14	Bei der Terminplanung werden wichtige nicht-christliche Feste u.ä. berücksichtigt.				
15	Anlässe zum gemeinsamen Feiern usw. werden aufgegriffen.				
16	Elternkontakte werden ausdrücklich aufgebaut und gepflegt, z.B. durch Elternabende, regelmäßige Sprechzeiten, Elterncafé, Hausbesuche, Gespräche, gemeinsame Projekte, anderes:				
17	Die Schule berücksichtigt Informationen zu den individuellen Lebensumständen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien.				
18	Dolmetscher / Sprachmittler werden bei Bedarf zu Gesprächen und Veranstaltungen hinzugezogen.				
19	Eltern, die das deutsche Bildungssystem und seine Möglichkeiten (noch) nicht oder nicht aus eigener Erfahrung kennen, werden verständlich und umfassend beraten. Ihnen werden Informationen zur Schullaufbahn und zum weiteren Bildungsweg zur Verfügung gestellt.				
20	Auf der Grundlage von Wertschätzung und Akzeptanz werden für kritische Situationen im Schulleben (Schwimmunterricht, Klassenfahrten, Sexualkunde) sensible Lösungen gesucht, die rechtliche und pädagogische Vorgaben sowie die Wertvorstellungen aller Beteiligten berücksichtigen.				
21	Finanzielle Ressourcen für die Elternarbeit werden akquiriert.				
22	Es werden regelmäßig Rückmeldungen von Eltern eingeholt und ausgewertet.				
23	Bei der Planung von Elternveranstaltungen, Feiern und Festen werden die Interessen von Eltern mit Migrationshintergrund berücksichtigt.				
24	Zeugnisse u.a. werden sprachlich verständlich formuliert und den Eltern erläutert, ggf. mit Hilfe einer Person, die deren Familiensprache spricht.				

2.3 Personalentwicklung

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Im Fortbildungskonzept der Schule ist das Thema Sensibilisierung für Vielfalt und die Reflexion professioneller Kompetenzen in Hinsicht auf den wertschätzenden Umgang mit Heterogenität verankert.				
2	Bei der Einstellung des Personals werden Migrationshintergrund und besondere Kompetenzen im Bereich der Sprachbildung besonders berücksichtigt.				
3	Es finden schulinterne Fortbildungen zu interkultureller Schulentwicklung und durchgängiger Sprachbildung statt.				
4	Die Teilnahme an Fortbildungen zu interkultureller Schulentwicklung und durchgängigen Sprachbildung wird ermöglicht.				
5	Der Austausch über Fortbildungsinhalte findet regelmäßig in den Fachschaften und im Kollegium statt. Die Fortbildungsinhalte fließen abgestimmt in die Schul- und Unterrichtsentwicklung ein.				
6	Unterlagen von Fortbildungen werden gesammelt und an geeignetem Ort allen pädagogisch Tätigen zugänglich gemacht.				
7	Professionelle Lerngemeinschaften unterstützen die Professionalisierung der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte.				
8	Neue Kolleginnen und Kollegen werden über Fortbildungsinhalte und schulinterne Sprachbildungsprinzipien informiert und in ihrer Arbeit unterstützt.				

2.4 Unterrichtsentwicklung

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Im Unterricht werden interkulturell relevante Inhalte aufgegriffen, die die verschiedenen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler einfließen lassen.				
2	Die Schülerinnen und Schüler können Gemeinsamkeiten und Unterschiede aller Art im sozialen Miteinander erkunden.				
3	Gerade bei interkulturellen Aspekten können sie ihre <u>individuellen</u> Erfahrungen als Ausgangspunkt des Lernens einbringen.				
4	Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheiten, ihre Mehrsprachigkeit, die Vielfalt ihrer individuellen und sprachlichen Verhältnisse zu erleben und die damit verbundenen Mehrfachzugehörigkeiten zu erkunden.				
5	Die Lehr- und pädagogischen Fachkräfte sind so informiert, dass sie die Vielfalt der Familienkulturen im Unterricht berücksichtigen, dabei aber homogenisierende Zuschreibungen vermeiden können.				
6	Mehrsprachigkeit wird positiv aufgegriffen.				
7	Die Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts zur Thematisierung von Spracherfahrungen und Mehrsprachigkeit für alle Schülerinnen und Schüler werden genutzt.				
8	Die Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, Kommunikation in allen ihren (Familien-)Sprachen für ihr Lernen im Unterricht und im Bereich Schule zu nutzen.				
9	Es gibt Unterrichtssequenzen, die bewusst die Familiensprachen einbeziehen.				
10	Unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler werden mit Bedacht und gezielt genutzt.				
11	Es werden Schulbücher und Medien eingesetzt, die die Vielfalt der Schulgemeinde widerspiegeln.				
12	Materialien und Medien über die und aus den Herkunftsländern der Eltern/Großeltern sind an der Schule vorhanden.				

2.5 Partizipation von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Die Schülerinnen und Schüler werden an demokratische Entscheidungsfindung und Übernahme von Verantwortung herangeführt (z.B. durch einen regelmäßigen Klassenrat/Schulparlament etc.).				
2	Schülerinnen und Schüler wirken aktiv an Programmen gegen Diskriminierung mit (z.B. Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage).				
3	Die Schule entwickelt ein Bewusstsein für Hemmnisse, die der Beteiligung von Eltern entgegenstehen, und baut diese aktiv ab.				
4	Eltern werden zur Hospitation und zur aktiven Mitwirkung in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereichen eingeladen, z.B. als Lesepaten in den Familiensprachen, als Sprachmittler, als Beraterinnen und Berater für neue Schülerinnen und Schüler und Eltern.				
5	In den Räumen der Schule werden Veranstaltungen und Kurse mit/für/von Eltern angeboten, z.B. Elternbildungsveranstaltungen.				
6	Eltern werden zur Mitwirkung als Elternvertreterinnen und Elternvertreter ermutigt und die Arbeit wird ihnen ermöglicht, z.B. durch Sprachmittler.				
7	Schulleitung und Kollegium begegnen den Eltern mit Empathie und Respekt.				
8	Eltern wird die sprachbildende Arbeit an der Schule transparent gemacht.				
9	Eltern werden ermutigt, ihre Familiensprache(n) zu pflegen und zu fördern.				
10	Die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht wird nicht nur befürwortet, sondern dahingehend aktiv unterstützt, dass geeignete Kurse benannt werden und offensiv für den Besuch dieser Kurse geworben wird.				



► 2.5 Partizipation von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
11	Die Eltern können im Unterricht – in Absprache mit den Klassen- und Fachlehrer/innen – hospitieren.				
12	Die Eltern werden über Unterrichtsinhalte informiert und erhalten konkrete, praktische Anregungen, wie sie ihre Kinder unterstützen und fördern können.				
13	Mehrsprachige Eltern werden u.U. ermutigt, sprachliche Aktivitäten sowohl in Deutsch als auch in der Familiensprache durchzuführen, z.B. mit Hilfe <ul style="list-style-type: none"> • des Rucksack- und des Rucksack-Schule Programms • weitere: 				
14	Die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer hält engen Kontakt zu den Eltern und motiviert sie, regelmäßig an den Klassenpflegschafts-sitzungen teilzunehmen und ihr Elternmitspracherecht auszuüben.				
15	Eltern mit Migrationshintergrund werden bei der Planung und Durchführung von Elternveranstaltungen, Feiern und Festen mit einbezogen.				
16	Eltern werden als Vorbilder für Mehrsprachigkeit gebeten, freiwillig in der Schule bei verschiedenen Gelegenheiten präsent zu sein und sich einzubringen (z.B. mehrsprachige Lesepaten, Sprachmittler, ...)				
17	Eltern, Schülerinnen und Schüler werden als Experten für ihre individuelle familiäre Lebensrealität gesehen, nicht als Stellvertreter einer Gruppe/Nationalität/Religion.				
18	Ressourcen der Eltern werden wertschätzend wahrgenommen.				
19	Eltern werden in ihrem Wunsch bestärkt, selbst Deutsch zu lernen.				

2.6 Sozialraumorientierung

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Die Schule kooperiert mit pädagogischen Institutionen.				
2	Zur Gestaltung der Übergänge vom Elementarbereich zur Primarstufe und von dort zur Sekundarstufe I gibt es Kommunikations- und Kooperationsstrukturen.				
3	Es gibt Vereinbarungen zur Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen, Religionsgemeinschaften, (Sport-) Vereinen usw.				
4	Es gibt Vereinbarungen zur Zusammenarbeit mit Jugendhilfe- und Jugendfreizeiteinrichtungen.				
5	Die Angebote der Kommunalen Integrationszentren und des kommunalen Bildungsbüros sind bekannt und werden genutzt.				
6	Es bestehen enge Kontakte zu den Tageseinrichtungen, den Familienzentren im Stadtteil, den Schulen aller Schulformen.				
7	Die Ressourcen von Stadtteil- und Nachbarschaftsangeboten (z.B. Eltern- oder Kulturvereine, Religionsgemeinschaften, Familienbildungsstätten, Bibliothek, etc.) sind bekannt und werden genutzt.				
8	Es werden finanzielle oder personelle Ressourcen von öffentlichen und freien Trägern zur Sprachbildung genutzt.				
9	Außerschulische Lernorte werden in das Sprachbildungskonzept mit einbezogen.				

3.0 Focus »Durchgängige Sprachbildung«

3.1 Schulgestaltung und Schulleben

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Die Vielfalt der Familiensprachen, die die Kinder mitbringen, wird als wesentlicher Bestandteil der Schule gesehen und als Anregung für den Unterricht genutzt. ¹⁴				
2	Die Mehrsprachigkeit der Kinder im Schulhaus wird hörbar und sichtbar, z.B. durch <ul style="list-style-type: none"> • Sprachenlandkarte • Begrüßungsformeln in den Herkunftssprachen • ausgestellte Schülertexte in den Familiensprachen • Collagen u.ä. mit Beschriftungen in den Familiensprachen • mehrsprachige Beschriftungen im Gebäude • weiteres: ... 				
3	Namen der Kinder und Familien werden orthografisch richtig geschrieben und ausgesprochen.				
4	Vereinbarungen über den Gebrauch von Sprachen sind Teil der Schulordnung, z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • wechselnde Arbeitssprachen in Gruppenarbeiten • weitere: ...¹⁵ 				
5	Alle Lehr- und pädagogischen Fachkräfte geben Schülerinnen und Schülern sowie Familien zu verstehen, dass alle Sprachen geschätzt werden, und bieten Gelegenheiten, diese zu präsentieren, zu sprechen und zu schreiben.				
6	Die Schule hat sich auf den Weg zu einem Sprachbildungskonzept gemacht. ¹⁶				
7	Das Sprachbildungskonzept beinhaltet u.a. einen Arbeitsplan Interkulturelle Schulentwicklung / Durchgängige Sprachbildung (Bsp.: Orientierung an einem Sprachmodell, Bewusstheit über sprachliche »Stolpersteine«, langfristige / kurzfristige Ziele, grammatikalische Fortschritte, Wortschatz, Text- und Aufgabengenes, bewusster Umgang mit Bildungssprache im Unterricht etc.).				



¹⁴ vgl. Index für Inklusion. www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf, S. 92

¹⁵ vgl. Reich, H. H. / Krumm, H.-J. 2013, S.22

¹⁶ vgl. Qualitätsanalyse NRW

www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Tableau/E_Tableau/index.html, Punkt 2.6.5 »Die Schule verwirklicht ein Konzept zur systematischen Sprachförderung«.

► 3.1 Schulgestaltung und -leben

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
8	Das Konzept wird von allen Lehr- und pädagogischen Fachkräften mitentwickelt, umgesetzt und reflektiert. ¹⁷				
9	Ein gemeinsames Verständnis von Durchgängiger Sprachbildung ist vorhanden.				
10	Das Konzept ist auf die besonderen Rahmenbedingungen der Schule abgestimmt (Einzugsgebiet, Träger etc.).				
11	Die Sprachbildung ist organisatorisch und inhaltlich auf Langzeit angelegt.				
12	Die Schule initiiert die Bildung eines Netzwerkes für Durchgängige Sprachbildung – mit anderen Schulen und mit außerschulischen Partnern.				

¹⁷ vgl Index für Inklusion
www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf, S. 76

3.2 Organisation Durchgängige Sprachbildung

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Lehr- und pädagogische Fachkräfte sind über die schulrelevanten Aufgaben und Projekte der Kommunalen Integrationszentren informiert.				
2	In der Schule arbeiten auch Lehr- und pädagogische Fachkräfte <ul style="list-style-type: none"> • mit eigenem Migrationshintergrund • mit einer Qualifikation oder Zusatzqualifikation für DaZ • mit einer weiteren besonderen Kompetenz im Bereich DaZ/Sprachbildung und/oder • mit langjähriger praktischer Erfahrung mit Sprachbildung. 				
3	Die zugewiesenen Integrationsstunden werden für die Sprachbildung (und interkulturelle Schulentwicklung) genutzt.				
4	Die Sprachbildung ist auch im Vertretungsfall abgesichert.				
5	Bei Budgetierungen wird ein Betrag für die Sprachbildung eingeplant und ausgegeben.				
6	In der Leitung gibt es eine hauptamtliche Person, bei der die Verantwortung für die Konzeption, Organisation und Durchführung der Sprachbildung liegt.				
7	Die verantwortliche Person für Konzeption/ Organisation und Durchführung der Sprachbildung ist allen in der Ganztagschule Tätigen bekannt.				
8	Es gibt eine Steuerungsgruppe für den Bereich Sprachbildung.				
9	Es gibt klare Organisationsformen der Sprachbildung. Falls ja, sind dies <ul style="list-style-type: none"> • innere Differenzierung, d. h. im Regel- und Fachunterricht wird sprachbewusst differenziert • äußere Differenzierung • verzahnte Sprachbildung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten; nicht als »additive Förderung« • festgelegte Zeitfenster für Sprachbildung • andere: ... 				
10	Die Organisation der Sprachbildung ist für alle Mitwirkenden transparent.				
11	Es gibt jahrgangsspezifische Absprachen und einen regelmäßigen Austausch im Jahrgangsteam.				



► 3.2 Organisation Durchgängige Sprachbildung

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
12	Die Schule ist ausgestattet mit <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch als Zweitsprache-Lehrwerken, • Handbüchern, • Arbeitsmitteln, • Tonträgern (CD, Kassette etc.), • Lernsoftware • andere: ... 				
13	Für Lehr- und pädagogische Fachkräfte stehen vielfältige Informationsmaterialien und ergänzende Arbeitsmittel zur Verfügung: <ul style="list-style-type: none"> • Fachliteratur • Deutsch als Zweitsprache-bezogene Grammatiken • Deutsch als Zweitsprache-Lehrwerke • Handbücher zu den Lehrwerken • Arbeitsmittel zu den Lehrwerken • Tonträger zu den Lehrwerken • zweisprachige Wörterbücher • Fachzeitschriften • Sammlung gelungener Unterrichtsbeispiele, Arbeitsblätter • Liedersammlungen • Zwei- und mehrsprachige Bilderbücher in Familiensprachen • Wörterbücher • Sachbücher • Videos/DVDs • Spielmaterialien (Puppenhaus, Kaufladen, Handpuppen, Karten-/ Brettspiele etc.) 				
14	Bei der Gestaltung der Klassen-, Ganztags- und weiterer Schulräume wird die Sprachbildung berücksichtigt. ¹⁸				
15	In jeder Klasse sind <ul style="list-style-type: none"> • Bildwörterbücher • Wörterbücher • Bedeutungswörterbücher und • zweisprachige Wörterbücher vorhanden und auch frei zugänglich.				
16	In der Schülerbücherei und in den Lesecken gibt es fremd-, zwei- und mehrsprachige Literatur, wie <ul style="list-style-type: none"> • zweisprachige Bücher • Bücher in den unterschiedlichen Familiensprachen • Zeitschriften und • von Schülerinnen und Schülern hergestellte Texte/Bücher in den Familiensprachen 				
17	Es gibt fremd-, zwei- oder mehrsprachige Materialien wie CDs oder z.B. You Tube Mitschnitte im Ganztags. Welche?				

¹⁸ vgl. Qualitätsanalyse NRW. www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Tableau/E_Tableau/index.html, Punkt 2.3.6 »Lernumgebung«

3.3 Übergang Elementar-/Primarbereich

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Es findet eine Absprache über die Inhalte der Sprachbildung im Elementar- und Primarbereich statt.				
2	Es findet ein Austausch zwischen Schule und Kindergarten über die sprachlichen Fähigkeiten der einzelnen Schulanfängerinnen und -anfänger statt.				
3	Die Schule berät die Eltern der Schulanfängerinnen und -anfänger über Fördermöglichkeiten nach der Schuleingangsdiagnostik: <ul style="list-style-type: none"> • mündlich im Einzelgespräch, • schriftlich (z.B. »Eltern-Fitmacher«) 				
4	Die Schule nimmt an Elternprojekten mit außerschulischen Partnern teil: <ul style="list-style-type: none"> • »Rucksack und Rucksack Schule«-Konzept (Kommunale Integrationszentren NRW, ehemals RAA) • Projekt »Brücke« (KI Gelsenkirchen/(RAA)) • Sprachkurse für Eltern • anderes: ... 				
5	Über die Zusammenarbeit mit Eltern findet ein Austausch zwischen Elementar- und Primarbereich statt.				

3.4 Alphabetisierung

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Der Anfangsunterricht und der »Herkunftssprachliche Unterricht« sind aufeinander abgestimmt und die Alphabetisierung erfolgt koordiniert, indem: <ul style="list-style-type: none"> • Buchstaben zeitgleich eingeführt werden • ähnliches Bildmaterial benutzt wird • kontrastiv gearbeitet wird 				
2	Die Wörter der Anlauttabelle sind den Schulanfängern durch den Kindergarten und die vorschulische Sprachbildung bekannt.				
3	Das Bildwort-Material zur auditiven Wahrnehmung ist begrenzt und allen Schülerinnen und Schülern bekannt.				
4	Deutschunterricht und »Herkunftssprachlicher Unterricht« behandeln sachunterrichtliche Themen möglichst zeitgleich.				
5	Deutschunterricht und »Herkunftssprachlicher Unterricht« arbeiten kontrastiv. Sie stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich hervor, z.B. durch <ul style="list-style-type: none"> • mehrsprachige Anlauttabellen • weiteres: ... 				
6	Deutschunterricht und »Herkunftssprachlicher Unterricht« sprechen nach Möglichkeit <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsmethoden, • Arbeitstechniken und • Arbeitsanweisungen miteinander ab.				

3.5 Diagnose des individuellen sprachlichen Förderbedarfs

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	<p>Der Spracherwerbsstand wird bei allen Schülerinnen und Schülern (mit oder ohne Migrationshintergrund) erhoben, für die eine Unterstützung sinnvoll sein könnte. Die Schule benutzt ein Testverfahren, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch für den Schulstart • Grießhaber/Heilmann: Diagnostik & Förderung – leicht gemacht • Werkstatt Deutsch • Fit in Deutsch • Cito • Havas 5 • Bayrisches Screening • Sismik • andere: ... 				
2	<p>Der Spracherwerbsstand in der /den Familiensprache(n) der Schülerinnen und Schüler wird ebenfalls erhoben. In welchen?</p>				
3	<p>Die Überprüfung des Sprachstands erfolgt in regelmäßigen Abständen. Falls ja,</p> <ul style="list-style-type: none"> • einmal im Jahr • einmal im Halbjahr • einmal im Vierteljahr 				
4	<p>Die Sprachentwicklungen der Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht systematisch beobachtet in Form von:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einstufungshilfen • Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe (FÖRMIG) • Analyse von Schülertexten • Langzeitbeobachtungsbögen • Fragen zum Textverständnis • andere: ... 				
5	<p>Auf der Basis der Diagnoseergebnisse werden individuelle Förderpläne erstellt, die Förderhinweise und sprachliche Fortschritte enthalten.</p>				
6	<p>Bei der Sprachbildung steht im Zentrum, was die Schülerin oder der Schüler kann (kompetenzorientierte Sicht). Fehler/Schwächen werden als Herausforderung verstanden und als Signal dafür, an welchen Stellen die Schülerin oder der Schüler Unterstützung im Lernprozess benötigt.</p>				
7	<p>Mit den Schülerinnen und Schülern wird über ihre Sprachlernprozesse gesprochen.</p>				
8	<p>Es werden schülerspezifische Sprachportfolios angelegt.</p>				

3.6 Sprachbildende Verabredungen für unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote

3.6.1 Sprache und Verhalten von Lehr- und pädagogischen Fachkräften

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	<p>Alle Lehr- und pädagogischen Fachkräfte sind sich bewusst, dass sie als Sprachvorbild dem Kind Modelle für sein weiteres sprachliches Lernen in der Zielsprache/Bildungssprache geben¹⁹. Sie achten darauf,</p> <ul style="list-style-type: none"> • dass sie langsam und deutlich sprechen, • dass sie umgangssprachlich übliche Auslassungen vermeiden (z.B. gibt's), • dass sie immer in vollständigen Sätzen sprechen, • dass sie eindeutige Wörter benutzen, • dass sie verlässliche Sprachmuster benutzen, • dass sie altersangemessene Wörter benutzen, • dass sie passivische Konstruktionen bewusst und je nach Sprachstand einsetzen, • dass sie ihre Sprache mit Gestik und Mimik unterstützen, • dass sie eindeutige nonverbale Signale setzen, • dass sie für die mündliche Fehlerkorrektur Zeit einplanen, • dass neue Nomen immer mit Artikel und Pluralform angeschrieben werden, • dass Lernwörter markiert und mit geeigneten Methoden abgefragt werden, • dass sie den Kindern aktiv zuhören (Rückfragen/Wiederholungen), • dass Kinder in vollständigen Sätzen reden und, • dass Kinder die korrekte Aussprache beachten. 				
2	Die Lehrkräfte geben den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zur Selbstkontrolle und zu konstruktivem Korrekturverhalten.				

¹⁹ vgl. auch Qualitätsanalyse NRW. www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Tableau/E_Tableau/index.html, Punkt 2.3.4 »Umgang mit Sprache«

3.6.2 Erschließungshilfen

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Optische und begriffliche Erschließungshilfen sind bekannt und werden verwendet ²⁰ .				
2	In den Schulräumen hängen einheitliche, verabredete Plakate mit Erschließungshilfen und grammatischen Merkhilfen.				
3	Nomen, Verben, Adjektive werden einheitlich markiert.				
4	Nomen werden jeweils mit Singularartikel und mit Pluralform angeboten.				
5	Es gibt jahrgangsspezifisch vereinbarte Themen: Falls ja, beinhalten sie auch <ul style="list-style-type: none"> • Grundwortschatz • Sprachstrukturen • Lerntechniken • einheitliche Markierungen • (Nomen, Verben, Adjektive) • andere: ... 				
6	Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen Sprache und anderen Familiensprachen werden punktuell thematisiert und in den Lernprozess mit einbezogen.				
7	Vergleichende Sprachbetrachtungen werden als Verstehenshilfen für einzelne Schülerinnen und Schüler genutzt ²¹ .				
8	Graphische Repräsentationen ²² werden als Hilfe zur Erschließung von Textinhalten und zum schrittweisen Aufbau von mündlichen und schriftlichen Äußerungen in der Bildungssprache verwendet.				

20 vgl. Kap. 7 »Begriffliche und optische Erschließungshilfen«

21 vgl. Reich, H. H./ Krumm, H.-J., 2013, S.24

22 vgl. Kap. 8 »Graphische Repräsentationen zu Texten«

3.7 Sprachbildende Arbeitsprinzipien im Fach- und Förderunterricht sowie in außerunterrichtlichen Bereichen

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Sprachbildung wird als Aufgabe aller Fächer, unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote gesehen und verstanden.				
2	Bei der Planung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote werden die Möglichkeiten der Sprachbildung ausdrücklich mitbedacht.				
3	Auch die Familiensprachen der Kinder werden nach Möglichkeit einbezogen.				
4	Diese Teilfertigkeiten werden in fachliche Zusammenhänge eingebunden geübt.				
5	Teilfertigkeiten der Sprache (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) werden in allen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten berücksichtigt und geübt.				
6	Jedes unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebot wird unter Berücksichtigung der Sprachbildung gestaltet. Die Lehr- und pädagogischen Fachkräfte wissen, dass <ul style="list-style-type: none"> • das Erlernen der Sprache hochgradig regelgeleitet geschieht, • das Sprachbewusstsein mit zunehmendem Alter immer mehr ausgebildet wird, • sowohl der Erwerb von grammatikalischen Strukturen als auch der von Wortschatz sich über viele Jahre erstrecken kann. 				
7	Die Schülerinnen und Schüler werden unterstützt, die Sprache regelgeleitet zu erlernen.				
8	Es gibt eine Vermittlung von Regeln und grammatikalischen Strukturen in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten.				
9	Alle Lehrkräfte haben Kenntnis vom momentanen Lernstand der Kinder und konzipieren ihren Unterricht entsprechend. Dafür schafft die Schule organisatorische Voraussetzungen.				
10	Die Kinder erhalten neue Begriffe oder Regeln in schriftlicher Form.				
11	In den Bereichen Wortschatzerweiterung, Sprachstrukturen werden die Teilfähigkeiten Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben in der vorgegebenen Reihenfolge angemessen berücksichtigt.				



► 3.7 Sprachbildende Arbeitsprinzipien im Fach- und Förderunterricht sowie in außerunterrichtlichen Bereichen

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
12	Zunehmend werden komplexere Sprachstrukturen berücksichtigt.				
13	Grammatikalische Phänomene werden auf der Wort-, Satz- und Textebene bewusst gemacht.				
14	Die Kinder werden dazu angeleitet, grammatikalische Phänomene durch vergleichende Sprachbetrachtungen zu entdecken. ²³				
15	Die Kinder gehen kommunikativ und reflexiv mit der Vielsprachigkeit der Klasse / Gruppe um. ²⁴				
16	Der Wortschatzaufbau erfolgt curricular.				
17	Die Kinder werden angeleitet, zunehmend Verantwortung für ihre Sprachproduktion zu übernehmen.				
18	Die Kinder werden dazu ermutigt und angeleitet, nachzufragen und um sprachliche Hilfen zu bitten. ²⁵				
19	Erarbeitete Hilfsmittel wie <ul style="list-style-type: none"> • Wörterlisten (Deklination), • Verblisten, • Verbtabelle (Konjugation), • werden zunehmend in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten genutzt.²⁶ 				
20	Es werden Sprachlernmethoden und fachspezifische Lerntechniken eingeübt, wie z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Nachschlagwerke nutzen, • Wörterbucharbeit, • Vokabellernen, • Sprachvergleiche zur Sprachreflexion durchführen, • Redemittel verwenden z.B. zur Begründung: weil-Sätze, wenn-Sätze, dann-Sätze, • Verbtabelle führen und anwenden, • andere: 				
21	Den Schülerinnen und Schülern stehen zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung und der Gebrauch dieser Bücher wird geübt.				

23 vgl. Reich, H. H./ Krumm, H.-J., 2013, S. 30

24 vgl. ebd., S. 28

25 vgl. ebd., S. 25

26 vgl. auch Qualitätsanalyse NRW.

www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Tableau/E_Tableau/index.html, Punkt 2.3.8.
»Selbstgesteuertes Lernen«

► 3.7 Sprachbildende Arbeitsprinzipien im Fach- und Förderunterricht sowie in außerunterrichtlichen Bereichen

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
22	<p>Alltägliche Situationen und Rituale werden bewusst zur Sprachbildung genutzt. Falls ja, geschieht dies durch</p> <ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung und Verabschiedung • Gemeinsame Regeln • Tischdecken • Aufräumen • Brett- und Kartenspiele • Erzählkreis • Kreis- und Singspiele • Rollen- und Dialogspiele • anderes: 				
23	Die Familiensprachen der Kinder werden bewusst in alltägliche Situationen und in Rituale einbezogen.				
24	Den Schülerinnen und Schülern sind ihre individuellen sprachlichen Förderschwerpunkte bekannt.				
25	Lehr- und pädagogische Fachkräfte sowie Schülerinnen und Schüler sind sich des Unterschieds zwischen Alltags- und Fachsprache bewusst und streben die bildungssprachliche Entwicklung an.				
26	Die Lehr- und pädagogische Fachkraft ermittelt, welche sprachlichen Anforderungen der fachliche Inhalt und das Unterrichtsmaterial bzw. das Angebot stellen.				
27	Die Lehr- und pädagogische Fachkraft geht bei der Vorbereitung des unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebots von der momentanen Fachsprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler aus.				
28	Es werden Absprachen über feste sprachliche Formulierungen in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten (z.B. bei den Aufgabenformulierungen) getroffen.				
29	Das Aufgabenverständnis wird gefördert und geübt.				
30	Fachspezifische Anteile der Bildungssprache werden inhaltsbezogen eingeführt und aufgebaut.				
31	Zum Aufbau fachspezifischer Anteile der Bildungssprache werden graphische Repräsentationen eingesetzt und von ihnen und der Alltagssprache ausgehend schrittweise mündliche und schriftliche Formen der Bildungssprache erschlossen.				



► 3.7 Sprachbildende Arbeitsprinzipien im Fach- und Förderunterricht sowie in außerunterrichtlichen Bereichen

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
32	Bei einzelnen Themen werden bestimmte Übungsschwerpunkte festgelegt, die die sprachliche Umsetzung der Fachinhalte unterstützen (Schreibtipps für bestimmte Textgenres und -muster im Fach, Hilfen zum Erwerb fachlicher Begriffe, Hinweise zu fächerübergreifenden Aspekten der Bildungssprache, bestimmte morphologische Phänomene, besondere Satzstellungen etc.).				
33	Zum Erwerb und Einsatz sowie zur Entwicklung ihrer fachsprachlichen Kompetenz erhalten die Schülerinnen und Schüler viele Gelegenheiten.				
34	Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten den Erwerb der jeweiligen Fachsprachkompetenz.				
35	Grundstrukturen der Fachtexte werden auch im Deutschunterricht besprochen.				
36	Auf der Textebene werden besonders die sprachlichen Elemente vermittelt, die »den Text zum Text machen« (Elemente der Satzverknüpfungen, Pronomen etc.) und charakteristische Eigenschaften für die Textsorte sind.				
37	Im Rahmen von Projekten wird auch die Sprachbildung einbezogen.				
38	Im Rahmen von Projekten wird auch die Mehrsprachigkeit der Kinder genutzt. Falls ja, sind dies <ul style="list-style-type: none"> • Projekte, die die Familiensprache zum Thema machen • Lesungen von Texten in den Familiensprachen • Sprachspiele • Rollenspiele • Theaterspiele • Herstellen von mehrsprachigen Texten • andere: 				
39	Der Grammatikunterricht erfolgt sowohl spiralcurricular als auch in Handlungszusammenhängen.				
40	Die Themen des Grammatikunterrichts sind verabredet.				

3.8 Sprachfertigkeiten

3.8.1. Förderung des Hörverstehens

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Der Lehr- und pädagogischen Fachkraft ist bekannt, dass gut ausgeprägtes Hörverstehen und eine zunehmend genauere Aussprache die Bedingungen dafür sind, dass sich das Wortschatzwachstum, die spätere Lesefreude und die Fähigkeit, schriftlich zu erzählen, gut entwickeln.				
2	Es wird darauf geachtet, dass die spezifischen Laute des Deutschen in ihrer Unterschiedlichkeit von den Schülerinnen und Schülern erkannt werden.				
3	Der Lehr- und pädagogischen Fachkraft ist bewusst, dass eine Schülerin/ein Schüler möglicherweise aufgrund anderer Hörgewohnheiten bestimmte Laute des Deutschen nicht oder nur erschwert wahrnehmen kann.				
4	Es werden mehrsprachige Hörmedien angeboten.				
5	Die Bereitschaft, sich auf Begegnungen mit mehrsprachigen Texten und damit auf unbekannte sprachliche Äußerungen einzulassen, wird angebahnt. ²⁷				
6	Vorerfahrungen und innere Bilder der Schülerinnen und Schüler werden über <ul style="list-style-type: none"> • kleine Spielszenen • Zeichnungen • Gesten und Mimik • Auswahl und Ordnen von Bildelementen oder • ggf. kurze Verständigungen in der Familiensprache aktiviert, weil die Bedeutung neuer Wörter immer in Bezug auf den Wissenstand der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln ist.				
7	Die ausgewählten Inhalte sind aus Sicht der Schülerinnen und Schüler bedeutsam und zweckbezogen.				
8	Bevor die Schülerinnen und Schüler nachsprechen, werden Geschichten erzählt, bzw. Tonkonserven (CD, Kasette etc.) eingesetzt.				
9	Die rezeptive Sprachtätigkeit wird durch das Vorlesen durch Lehr- und pädagogische Fachkräfte, Schülerinnen und Schüler, Lesemütter und -väter, die Deutsch als Erstsprache sprechen und als Sprachvorbilder dienen können, initiiert. In mehrsprachig orientierten Sequenzen schließt dies das Lesen in den Familiensprachen mit ein.				

²⁷ vgl. Reich, H. H./ Krumm, H.-J., 2013, S. 25

► 3.8.1. Förderung des Hörverstehens

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
10	Bei der Wortschatzerweiterung wird von den Schülerinnen und Schülern erst nach einer vorangestellten Phase, in der vorgetragen wird, erwartet, dass sie selbst lesen, vortragen und vorlesen.				
11	Die Lehr- und pädagogische Fachkraft spricht deutlich und mit Betonung (Sprechmelodie, Intonation, Sprechrhythmus).				
12	Als geeignete Sprachvorbilder und Übungsformen werden <ul style="list-style-type: none"> • Spielszenen • Reime • Gedichte • Chorsprechen, • Sprachspiele mit fachsprachtypischen Elementen • anderes: ... eingesetzt.				
13	Zur Förderung des Hörverstehens und der Sprechkompetenz wird das dialogische Lesen eingesetzt.				
14	Bei der Planung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote wird berücksichtigt, dass das Hörverstehen nicht bei allen Schülerinnen und Schülern gleich schnell wächst.				
15	Die Höraufgaben werden dem Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler angepasst.				
16	Die Länge der Hörtexte beträgt für Erstklässlerinnen und Erstklässler maximal 1-2 Minuten.				
17	Das Hörverstehen wird explizit trainiert durch das Entnehmen von wichtigen Informationen aus Hörtexten und das gezielte Entnehmen von Informationen nach Vorgaben inhaltlicher oder formaler Art.				

3.8.2 Förderung der Sprechkompetenz

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Der Übergang von der Alltags- zur Fach- und Bildungssprache wird bewusst mit Hilfe des Scaffolding angeregt und begleitet.				
2	<p>Für das Umstrukturieren von Hören / Denken zum Sprechen und das Automatisieren von Sprechakten wird den Schülerinnen und Schülern ein großes Angebot</p> <ul style="list-style-type: none"> • an Satzmustern (z.B.: Aussagesätze, Befehlssätze, Fragesätze, Satzreihe, Satzgefüge etc.) und • grammatikalischen Strukturen (z.B.: Frage und Antwort Schema, wenn-Sätze, weil-Sätze etc.) <p>zur Verfügung gestellt.</p>				
3	<p>Varianten des Sprechens sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • freies, authentisches Sprechen, • gelenktes Sprechen, • Einzelsprechen, • Nachsprechen, • rhythmisches Sprechen, • Gruppensprechen, Chorsprechen, • Singen, • Erzählen, Nacherzählen, • dialogisches Sprechen, • Kurzvorträge, • handlungsbegleitendes Sprechen. 				

3.8.3 Förderung der Lesekompetenz

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Die Förderung der Lesekompetenz erfolgt konzeptionell.				
2	Lesemotivation wird durch das Angebot mehrsprachiger Literatur gefördert.				
3	<p>Es werden didaktische Verfahren zur Verstehensförderung eingesetzt, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorwissen zum Thema zusammentragen • Vorwissen zum Thema aktivieren • Vorwissen zum Thema strukturieren • Vorwissen zum Thema erweitern • Fragen an den Text stellen lassen • Hypothesen über den Inhalt des Textes formulieren lassen • unverständene Wörter markieren lassen • vorgegebene Aussagen den entsprechenden Textstellen zuordnen lassen • Pronomen ersetzen lassen • Adverbien und Konjunktionen suchen und erläutern lassen • Artikel und Pluralformen neuer Wörter mit geeigneten Methoden sichern und • Methoden zur Begriffsfestigung 				
4	Lesestrategien werden eingeführt und trainiert.				
5	Die individuelle Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler wird bei der Leseförderung berücksichtigt.				
6	Mittel zur Textverknüpfung werden verdeutlicht (z.B. Pronomen, Adverbien, Konjunktionen).				
7	Das Behalten von Textinformationen wird durch das Umwandeln der Information in eine »lernbare« Form (Merksatz, graphische Repräsentationen, »anchor charts« ²⁶) erleichtert.				

26 »Anchor charts« sind individuelle themen-/sequenzgebundene ein-/zweisprachige kurze Wortlisten, die eine Erläuterung formulieren, falls nötig eine Skizze dazu enthalten und eine Merkhilfe nennen.

3.8.4 Förderung der Schreibkompetenz

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Bei Beginn des Schriftspracherwerbs sowie in dessen Verlauf erhalten die Schülerinnen und Schüler für die Lautanalyse viele Übungsgelegenheiten und Förderangebote.				
2	Die Schülerinnen und Schüler erhalten bei Bedarf eine grammatikalische Vereinfachung (durch kleine, aufeinander aufbauende Schritte) des jeweiligen Textes.				
3	Bei der Fehlerkorrektur wird abgeklärt, ob die Schülerinnen und Schüler bestimmte Laute deswegen nicht korrekt schreiben, weil sie sie nicht wahrgenommen haben, da sie in ihrer Familiensprache nicht vorhanden sind.				
4	Es wird darauf geachtet, ob bestimmte Fehler durch eine vom Deutschen unterschiedliche Laut-Buchstaben-Zuordnung in der Familiensprache entstehen (z.B. deutsch »ei« – türkisch »ay«).				
5	Bei der Entwicklung der Schreibkompetenz werden vor allem <ul style="list-style-type: none"> • die Wortschatzerweiterung, • die Wortendungen, • die Satz- und • die Textgrammatik beachtet und curricular entwickelt.				
6	Für das Schreiben stehen Strukturhilfen zur Verfügung. Hilfestellungen sind insbesondere: <ul style="list-style-type: none"> • graphische Repräsentationen, die zur Textplanung und -entwicklung dienen • inhaltliche Vorgaben, die weiterentwickelt werden müssen • Bereitstellung des Wortschatzes, der benutzt werden kann sowie • Satzstrukturen, die aufgegriffen werden sollen. 				
7	Den Kindern werden Formulierungshilfen zur Verfügung gestellt.				



► 3.8.4 Förderung der Schreibkompetenz

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
8	Die Lehrkraft erarbeitet und übt mit den Schülerinnen und Schülern Methoden zur Textkorrektur nach Deutsch als Zweitsprache-Prinzipien. ²⁹				
9	Pädagogischen Fachkräften sind diese Deutsch als Zweitsprache-Prinzipien bekannt und sie können ggf. auf sie verweisen.				
10	<p>Schreiben wird in für Kinder nachvollziehbaren, zweckgebundenen, zielgerichteten Zusammenhängen in unterrichtlichen sowie in außerunterrichtlichen Bereichen angeboten. Dabei wird berücksichtigt, dass die verschiedenen Fächer und Inhalte des Unterrichts verschiedene sprachliche Register und entsprechende Textgenres prägen. Es wird bewusst auf das Verfassen verschiedener Textsorten für verschiedene Zwecke hingearbeitet. Die unterschiedlichen Schreibanlässe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schreiben von Texten nach den Anforderungen eines bestimmten Textgenres im Fachunterricht, • Schreiben eigener Texte, • Schreiben mitteilender Texte, • Schreiben zu einem Thema, • Schreiben mit Textvorlagen, • Schreiben von Parallel- oder Echotexten, • Schreiben mit Bildvorlagen, • Schreibübungen zum Abbau von Schreibhemmungen, • Schreiben von Lückentexten, • Schreiben von Schnipseltexten, • Schreiben von Kettentexten <p>werden mit geeigneten Hilfestellungen, die dem sprachlichen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler entsprechen, initiiert.</p>				

²⁹ vgl. Rösch, H., 2003

3.9 Fehlerkorrektur

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Abweichungen von der Sprachnorm werden als Lernchance und sprachdiagnostischer Hinweis verstanden Um sie zu korrigieren, erfolgt sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich eine Orientierung am Sprachlernprozess der Schülerin oder des Schülers.				
2	Fehleranalysen beziehen kontrastive Sprachvergleiche mit ein.				
3	Es findet auch in mündlichen Phasen eine ermutigende Korrektur statt: ³⁰ <ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüleräußerungen werden in korrekter Form wiederholt • Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, die korrigierte Form nachzusprechen bzw. im Rahmen eines Schüler-Lehrer-Dialogs zu wiederholen • Schülerinnen und Schüler erhalten grammatikalische und lexikalische Hilfen, um sich selber korrigieren zu können • anderes: ... 				
4	Sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich werden nur die Kompetenzen bewertet, die vorher geübt wurden.				

³⁰ vgl. vgl auch Qualitätsanalyse NRW http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Tableau/E_Tableau/index.html, Punkt 2.3.2.4 »Mit Fehlern wird konstruktiv umgegangen«

3.10 Verzahnung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Bereiche

		Das trifft			
		zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
1	Die Inhalte der Sprachbildung in den einzelnen Tagesphasen sind aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt.				
2	Besonders geeignete Materialien für die Sprachbildung werden ausgetauscht und weiterempfohlen.				
3	Das gesamte pädagogische Personal nimmt an Fortbildungsveranstaltungen zur Sprachbildung teil.				
4	An den Besprechungen zu Inhalten der Sprachbildung sind beteiligt <ul style="list-style-type: none"> • Lehrkräfte • Pädagogische Fachkräfte • Deutsch als Zweitsprache-Förderkräfte • Herkunftssprachlehrkräfte • sonstige: ... 				
5	Es existieren für das pädagogische Personal gegenseitige Hospitationsmöglichkeiten.				
6	Verabredungen hinsichtlich der Sprachbildung gelten sowohl für den unterrichtlichen als auch für den außerunterrichtlichen Bereich.				
7	In Teamsitzungen und Konferenzen ist Sprachbildung regelmäßig Thema auf der Tagesordnung.				
8	Sich bietende Möglichkeiten, den sprachlichen Input zu erhöhen, werden möglichst oft wahrgenommen: <ul style="list-style-type: none"> • Theaterbesuche • Puppenspiel-Besuche • Museumsführungen • Vorlesewettbewerbe • Lesenächte • Sprachcamp • anderes: ... 				

4.0 Ansätze, die der Checkliste zu Grunde liegen

Grundlage für die vorliegende Checkliste sind die folgenden Überlegungen, die Lehrerinnen und Lehrer genauso wie pädagogische Ganztagskräfte in ihrem Arbeitsumfeld Schule dabei unterstützen, sprachensible Lernsituationen für Schülerinnen und Schüler im Unterricht und in der Arbeit der Ganztagsbetreuung zu schaffen.

Dabei wird davon ausgegangen, dass über die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hinaus alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren, wenn ihnen der sprachliche Zugang zu Bildung erleichtert wird. Alles Lernen ist auch Lernen durch Sprache und über Sprache.

Die Rolle, die pädagogische Kräfte der verschiedenen Bereiche dabei haben, wird als die eines »reflective practitioner«³¹ verstanden. Damit ist gemeint, dass sie vor dem Hintergrund ihres Wissens und ihrer Einstellungen ihre Arbeitsweise immer wieder kritisch reflektieren und daran arbeiten, eine optimale Lernumgebung für Schülerinnen und Schüler in dem spezifischen Umfeld ihrer professionellen Situation zu schaffen.

Um diese professionelle Rolle erfolgreich ausfüllen zu können, benötigen Lehrerinnen und Lehrer genauso wie pädagogische Ganztagskräfte weit gefächerte Kompetenzen. Als Maßgabe dafür werden dieser Checkliste das »European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching« (IALT)³² und seine Adaption für NRW zugrunde gelegt. In diesem Curriculum bestehen Kompetenzen aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Sie werden jeweils für drei Bereiche entwickelt. Der erste Bereich beschäftigt sich damit, welche Rolle Sprache beim Lernen in verschiedenen Situationen und Fächern spielt und wie man dies beschreiben kann. Der zweite Bereich zeigt, wie von dieser Rolle der Sprache her Grundüberlegungen zum Umgang mit Sprache im Unterricht angestellt werden können. Im dritten Bereich wird deutlich, wie das Umfeld der Schule und anderer Lernsituationen von pädagogischem Personal gestaltet und wie dort gearbeitet werden muss, um Schülerinnen und Schüler erfolgreich zu machen.

31 Schön, D., 1983

32 vgl. www.eucim-te.eu/33737

Erfolgreiche Schulen mit einer heterogenen und mehrsprachigen Schülerschaft orientieren ihre Arbeit an dem folgenden Verständnis von Sprache:

Über die Beherrschung der Alltagssprache hinaus entscheidet über den Bildungserfolg, wie gut Schülerinnen und Schüler mit den spezifischen Anforderungen von Sprache in Zusammenhängen des Lernens und Darstellens von Inhalten umgehen können. Diese Bildungssprache unterscheidet sich je nach Zusammenhang und wird mit zunehmenden Anforderungen komplexer.

Eine Vorstellung von Sprachkompetenz allein als Beherrschung von Grammatik und Wortschatz kann weder verbessern, wie Schülerinnen und Schüler mit diesen Anforderungen zurechtkommen, noch hilft sie Lehr- und pädagogischen Fachkräften dabei, zu verstehen, was sie sprachlich bei den Schülerinnen und Schülern voraussetzen und von ihnen verlangen und wie sie dann dabei helfen können, diese Anforderungen zu erfüllen.

Daher wird ein erweitertes Sprachmodell benutzt, um diese Probleme lösen zu können. Über Grammatik und Wortschatz hinaus werden drei weitere Ebenen mit einbezogen, wenn überlegt wird, wie Sprache in Lernzusammenhängen funktioniert. Jede Ebene bestimmt mit, wie genau ein sprachlicher Beitrag gestaltet wird:

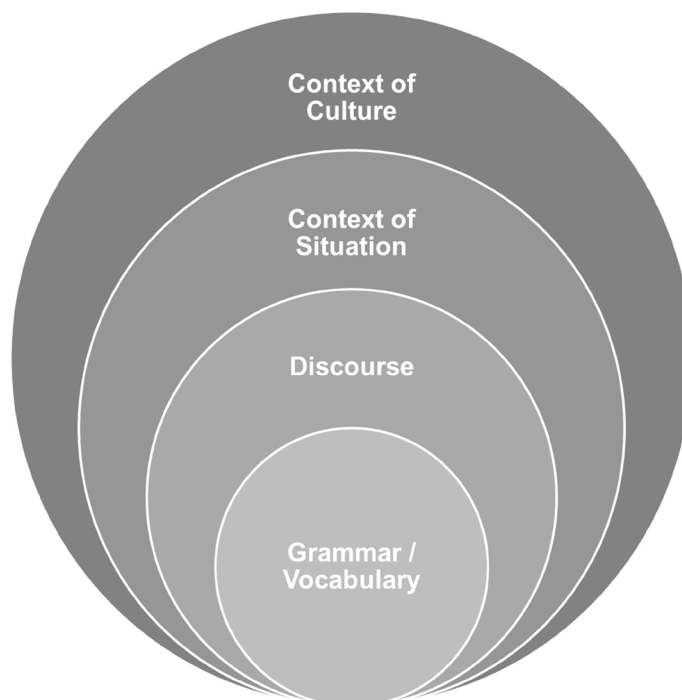


Abbildung 1: vgl. Martin, J. et al., 2008.

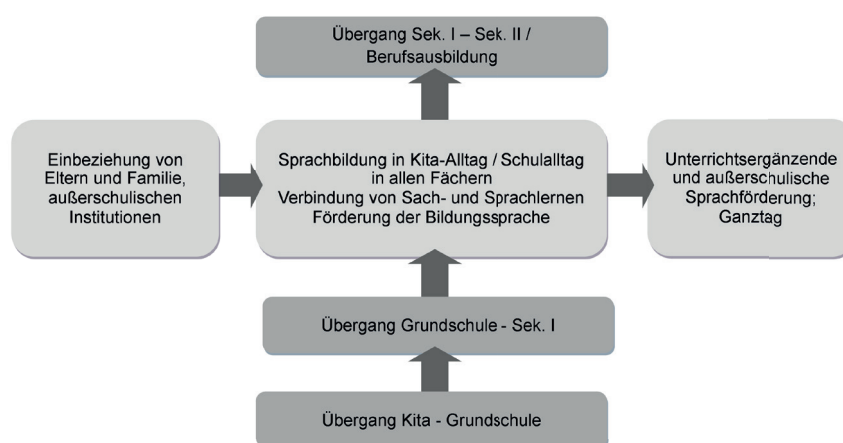
Das Modell ist nicht ein Modell für nur eine bestimmte Sprache und erlaubt auch, die Situation von Mehrsprachigkeit und von Mehrsprachigkeit geprägte Äußerungen (z.B. »code switch«) zu analysieren und zu beschreiben.

Die Situation beim Unterricht oder in einer Ganztagsbetreuung kann betrachtet werden

- als Strukturen von Sprache (**Grammatik und Wortschatz**),
- als Textsorte (**Discourse**): Geht es um einen Vortrag, eine Diskussion, einen Lehrbuchtext, eine mündliche Antwort, eine Gruppenarbeit, eine Schreibkonferenz, eine Erklärung, eine Anweisung, ...?
- als Teil einer Situation (**Context of Situation**): Geht es um eine Schülerrede beim Schulabschluss, eine kurze mündliche Vorstellung von Arbeitsergebnissen in der Klasse, die Abschlusspräsentation eines Projektes in einer Ausstellung, einen Brief an Eltern, eine Disziplinarkonferenz, eine Vorführung beim Besuch des Schulrates, ?
- als Teil einer kulturellen Situation (**Context of Culture**): Trägt eine Schülerin oder ein Schüler deswegen mündlich nichts zum Unterricht bei, weil sie/er gelernt hat, erst zu antworten, wenn sie/er eine perfekt richtige Antwort geben kann? Wie werden schriftliche Aufgaben der Multiplikation oder Division in Deutschland bei der Lösung aufgeschrieben, so dass Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf Grund gelernter anderer Konventionen nicht helfen können?

Zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht und im Ganzttag wird das Lernen von Sprache und Bildungssprache als planvoller und koordinierter Prozess angelegt, bei dem Lehr- und pädagogische Fachkräfte aller Fächer und Bereiche im Verlauf der Zeit über die Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler und Übergänge im Bildungssystem hinweg zusammenarbeiten. Dabei sollte auch die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden. Ein Austausch und sinnvollerweise eine Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule sowie zwischen Grundschule und weiterführender Schule und später hin zur Berufsausbildung sichert die Kontinuität der Bemühungen ab, wie das BLK-Programm FörMig³³ es entwickelt und gezeigt hat.

Beispiel³⁴ :



Dazu betrachten Lehr- und pädagogische Fachkräfte die Sprache, die im Unterricht und im Ganzttag benutzt wird, nicht nur im Hinblick auf Wortschatz und Grammatik, sondern auch im Hinblick auf die Textarten und die Kontexte (Genre und Register), die verwendet werden.

³³ vgl. www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html (abgerufen: 23.9.2012)

³⁴ Grafik in abgeänderter Form nach Hein, Anke; Prinz-Wittner, Viktoria: Beim Wort genommen. Chancen integrativer Sprachbildung im Ganzttag. Hrsg. v. Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 20, 2011, Abb 4, S. 23.

Erfolgreiche Schulen mit einer heterogenen und mehrsprachigen Schülerschaft orientieren ihre Arbeit im Unterricht an den folgenden grundlegenden Überlegungen:

Sie erkennen, dass im Unterrichtsbereich und im Ganztag die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten immer zugleich die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten durch Sprache ist. Daher ist es wichtig, im Anschluss an das Sprachmodell bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern zu reflektieren, wie Sprache jeweils verwendet wird und welche Eigenschaften sie hat. Dazu werden die folgenden Fragen benutzt:

1. Wie verändert sich die Art der verwendeten Sprache mit dem jeweiligen Kontext und wie stellt sich das in meinem Unterricht dar?
2. Welches sind die wichtigsten Eigenschaften der Sprache, die in meinem Fach und dabei in meinem Unterricht verwendet werden?
3. Welches sind die Textsorten, die hauptsächlich in unserem Unterricht verwendet werden (z.B. Erzählung, Nacherzählung, Vorgangsbeschreibung, Bericht, Erläuterung, Darstellung)?
4. Welche Testsorten können wir beim Unterrichten und Lernen im jeweiligen Fach identifizieren, und wie können wir ihre wichtigsten sprachlichen Eigenschaften beschreiben?
5. Wie können wir diese Textsorten gezielt unterrichten und unsere Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, sie zu erlernen?
6. Wie ist das Wissen, das gelernt werden soll, strukturiert, und wie zeigt sich das in den sprachlichen Strukturen (Beschreibung, Klassifizierung, Zeitsequenz, nach Prinzipien geordnet [Ursache-Wirkung], als Entscheidung, als Werturteil)? Welche Beispiele können wir dafür in unseren Lehrmaterialien finden?
7. Welche Denk- und Reflexionsprozesse sollen denen auf der Seite der Schülerinnen und Schüler entsprechen, und wie zeigen sie sich in Aufgabenstellungen für sie?
8. Wie stellen wir einen Bezug her zwischen der Strukturierung des Wissens und graphischen Schemata oder anderen multimodalen Darstellungen (z.B. Zeitsequenz gegenüber Cartoon Strip, Klassifizierung gegenüber Baumdiagrammen)?
9. Welche Beispiele können wir dafür geben, wie man diese Schemata oder Darstellungen nutzen kann, um die Denk- und Reflexionsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach schrittweise zu unterstützen?
10. Wie können wir multimodale Medien einsetzen, um die Kompetenz im Umgang mit multimodalen Texten in den Fächern zu stärken?
11. Welche Möglichkeiten geben wir den Schülerinnen und Schülern, um Diskurse (z.B. anhand von zwei kontrastierenden Stellungnahmen zum gleichen Thema oder Ereignis) kritisch zu analysieren und zu erkennen, wie inhaltliche Vorstellungen in Sprache umgesetzt werden?
12. Vor dem Hintergrund dieses weiteren Rahmens stellt die vorliegende Checkliste eine Fülle von Hinweisen zusammen, anhand derer Unterricht betrachtet werden kann.

Erfolgreiche Schulen mit einer heterogenen und mehrsprachigen Schülerschaft orientieren ihre Arbeit im Schulkontext und darüber hinaus an den folgenden Standards:

Sprachenlernen wird systematisch in das Lernen und Arbeiten im Unterricht und im Ganzttag eingebaut. Diese Entscheidung und Arbeit geschieht nicht aus Einzelinitiative von Lehrerinnen und Lehrern oder pädagogischen Fachkräften heraus, sondern wird durch gemeinsame und kommunikative Prozesse erreicht und auf der organisatorischen Ebene initiiert und verankert. Dabei wird der Stellenwert des Lernens der Zweitsprache und ihrer Ausprägung als Bildungssprache quantitativ und qualitativ reflektiert und erfasst, genauso wie die Berücksichtigung der Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler. Dabei kooperieren die Lehr- und pädagogischen Fachkräfte und unterstützen sich gegenseitig. Es gibt das Bestreben, die jeweilige Arbeit in den Kontext der Schule und der umgebenden Gemeinde oder des umgebenden Viertels einzubetten. Es gibt eine wertschätzende Philosophie der Schule, die durch interkulturelle Kompetenz und Offenheit im Umgang mit allen, die am Bildungsprozess beteiligt sind, gekennzeichnet ist. Als Standards können hierbei die folgenden Aspekte vereinbart werden:

- Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Normalität
- Einbeziehung der Lebensrealität der Kinder in den Alltag der Institutionen
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Qualifikation aller Lehr- und pädagogischen Fachkräfte in den Tageseinrichtungen und Grundschulen
- Öffnung und Kooperation³⁵

Für die einzelne Schule bedeutet dies:

1. Die Schulleitung und das Kollegium machen sich das Anliegen der Realisierung eines schulinternen Sprachbildungskonzepts zur gemeinsamen Aufgabe.
2. Alle stehen hinter dem Konzept und fühlen sich für dessen Erfolg verantwortlich.
3. Es gibt gemeinsame Fortbildungen. Es herrscht Bereitschaft für ein beständiges Arbeiten an der Weiterentwicklung der individuellen wie gemeinsamen Professionalität.
4. Die schulische Arbeit orientiert sich an den Standards der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Es wird auf der Basis von miteinander entwickelten sprachlichen und interkulturellen Standards gearbeitet. Über die Schule hinaus wird mit anderen im größeren institutionellen Rahmen und im Quartier in Netzwerken gearbeitet.
5. Die Förderung der deutschen Sprache ist als verpflichtende Aufgabe aller unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote im Schulprogramm verankert.
6. Im Schulleben sowie in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten wird die Anerkennung und Wertschätzung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar gemacht.

Anja Brandenburger

³⁵ Diese Aspekte wurden z.B. im Jahr 2005 als Standards für ein »Gesamtkonzept zur interkulturellen Erziehung und Bildung im Elementar- und Primarbereich für die Stadt Gelsenkirchen« vom Rat der Stadt beschlossen.

5.0 Literaturverzeichnis

- Babbe, Karin: Werkstatt Deutsch als Zweitsprache A-D. Arbeitshefte, Konzeptionsbeschreibung, Kopiervorlagen, Synopse etc. Braunschweig: Schroedel, 2003.
- Bainski, Christiane; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, 2008.
- Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Hohengehren: Schneider-Verlag, 1999.
- Belke, Gerlind: Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Hohengehren: Schneider-Verlag, 2007.
- Belke, Gerlind (Hrsg.): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Hohengehren: Schneider-Verlag, 2007.
- Benholz, Claudia; Iordanidou, Charitini: Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, 2004.
- Bernstein, Basil: Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.
- Bernstein, Basil: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann, 1972.
- Bernstein, Basil: Vertical and Horizontal Discourse: an essay. In: British Journal of Sociology of Education, Vol. 20, 2, S. 157-173. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.
- Chlosta, Christoph; Schäfer, Andrea: Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: B. Ahrenholz/I. Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2. Auflage. Hohengehren: Schneider, 2010. S. 280-297.
- Cummins, Jim: Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- Cummins, Jim: Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, 2006. S. 36-62.
- Cummins, Jim: BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. In: Street, B.; Hornberger, N. (eds): Encyclopedia of Language and Education, Vol. 2, Literacy. New York: Springer, 2008. S. 71-83.
- Dirim, Inci; Mecheril, Paul: Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Maria do Mar Castro Varela; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 2010. S. 99-120.
- EUCIM-TE (Hg.): European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. National Adaptation of the European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching North Rhine Westphalia (NRW), Germany. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland. Redaktion: Hans-Joachim Roth (federführend), Anja Brandenburger, unter Mitarbeit von Christiane Bainski und Wolf Hochherz. Köln: 2011.
- Gibbons, Pauline : Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, 2006. S. 269-290.
- Gibbons, Pauline: English Learners Academic Limerick and Thinking. Learning in the challenging zone. Portsmouth, NH: Heinemann, 2009.
- Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann, 1994/2008.
- Gogolin, Ingrid: Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, 2006. S. 79-85.
- Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim: Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempo, 2007. S. 31-45.

- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sarah; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag, 2011. S. 107-127.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke: Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FöRMig Material Band 3. Münster: Waxmann, 2011.
- Göncüoğlu, Claudia; Peschke, Beatrix; Quehl, Thomas; Siebert, Lena: Sachtexte knacken 3/4. Materialien, Anregungen, Informationen für Lehrerinnen und Lehrer. Braunschweig: Schroedel, 2006.
- Griebhaber, Wilhelm; Heilmann, Beatrix.: Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2012.
- Griebhaber, Wilhelm: (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, 2010. S. 37-53.
- Habermas, Jürgen: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft 1977. Göttingen: MPG, 1977. S. 36-51.
- Halliday, M.A.K.; Matthiessen, Christian: An Introduction to Functional Grammar. 3rd ed. London: Arnold, 2004.
- Hein, Anke; Prinz-Wittner, Viktoria: Beim Wort genommen. Chancen integrativer Sprachbildung im Ganzttag. Hrsg. v. Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 7. Jg. Heft 20, 2011.
- Heintze, Andreas: Wege zur Durchgängigen Sprachförderung – ein Orientierungsrahmen. In: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung; LISUM Berlin (Hrsg.): Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache Fachbrief Nr. 3, 2009. S. 3-12.
- unter <http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung> (abgerufen am 23.09.2012).
- ISA-Institut für soziale Arbeit e. V. Serviceagentur »Ganztätig lernen in NRW« (Hrsg.): QUIGS Qualitätsentwicklung in Ganzttagsschulen. Grundlagen, praktische Tipps und Instrumente. Heft 4. Münster, 2007.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Stuttgart: UTP, 2007.
- Kniffka, Gabriele: Scaffolding. Online-Publikation im Rahmen von ProDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Universität Duisburg-Essen, 2010.
unter: www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf (abgerufen am 20.12.2011).
- Kniffka, Gabriele; Neuer, Birgit: »Wo gehts hier nach ALDI?« Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In Budke, Alexandra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht Potsdamer Geographische Forschungen. Bd. 27. Magdeburg, 2008. S. 121-136.
- Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans-H.: Curriculum Mehrsprachigkeit, 2011.
unter: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (abgerufen am 17.04.2014)
- Lengyel, Drorit: Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster: Waxmann, 2009.
- Lengyel, Drorit: Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2010/13. S. 593-608.
- Martin, James; Rose, David: Genre Relations: Mapping Culture. London: Equinox, 2008.
- Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, 2006.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und in den Ausbildungsschulen.
unter: www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf (abgerufen am 18.04.2014).
- Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike: Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster: Waxmann, 2013.

- Quehl, Thomas: Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Lengyel, Drorit; Reich Hans-H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Förmig Edition 5. Münster: Waxmann, 2009. S. 193-205.
- Quehl, Thomas: Die Möglichkeiten des Scaffolding. Zur Gestaltung des Übergangs von der Alltagssprache der Kinder zur Fach- und Bildungssprache. In: Grundschulunterricht Deutsch 4/2010. S. 28-32.
- Quehl, Thomas; Scheffler, Ute: Möglichkeiten fortlaufender Sprachförderung im Sachunterricht. In: Bainski, Christiane; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung, Essen: NDS, 2008. S. 66-79.
- Reich, H. H./ Krumm, H.-J.: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann, 2013.
- Rösch, Heidi (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen für die Sprachförderung. Hannover: Schroedel, 2003.
- Roth, Hans-Joachim: Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit-Sprachunterrichts. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, 2006. S. 343-352.
- Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli; 2. erweiterte Aufl. Zürich: Orell Füssli, 2012.
- Schleppegrell, Mary: The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.
- Schön, Donald A.: The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic book, 1983.
- Sächsisches Bildungsinstitut: Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache. Ein kompetenzorientiertes Beobachtungsinstrument für die Primarstufe, Transferfassung. 2010.
- Tajmel, Tanja: Does Migration Background Matter? Preparing Teachers for Cultural and Linguistic Diversity in the Science Classroom. In: Tajmel, Tanja; /K. Starl (eds): Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science. Münster: Waxmann, 2009a. S. 201-214.
- Tajmel, Tanja: Ein Beispiel: Physikunterricht. In: Fürstenau, Sarah; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS-Verlag, 2009b. S. 139-155.
- Treetzen, Ulla: Sprachbildung in allen Fächern – Planungshilfe für den sprachsensiblen Unterricht, 2010. unter: http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Laenderprojekte/Planungsraster_Sprachsensibler_Unterricht.pdf (abgerufen am 20.12.2011).
- Vygotskij, Lev S.: Denken und Sprechen. Weinheim: Beltz, 2002.
- Wagner, Petra: Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. 2.Auflage Freiburg im Breisgau: Herde, 2010.

Internetadressen

- Index für Inklusion www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf, S. 92
- Mercator – Institut (Hrsg): Wirksamkeit von Sprachförderung, April 2013 www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final.pdf
- Qualitätsanalyse NRW www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Tableau/E_Tableau/index.html
- www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/org (abgerufen am 23.09.2012)
- www.eucim-te.eu/33737 (abgerufen am 23.09.2012)
- Download und genauere Informationen zum derzeitigen Stand der Entwicklung sowie weiterführende Hinweise unter: www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/niv/index.html (abgerufen am 23.09.2012)
- Kompendium deutscher Grammatikbegriffe: www.waldhor.com/Grammatikbegriff.htm (abgerufen am 23.09.2012)
- Unterrichts- und Informationsmaterial für einen zeitgemäßen sprachsensiblen Mathematikunterricht: Verboom, Lilo: www.pikas.tu-dortmund.de (Haus 1 und Haus 4) (abgerufen am 23.09.2012)
- www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/referenzrahmen/upload/download/Referenzrahmen_final.pdf

6.0 Glossar

Folgende Begriffe liegen der Checkliste zu Grunde. Sie wurden im BLK-Modellprogramm FörMig³⁵ und für das IALT-Curriculum³⁷ neu überdacht und definiert:

Durchgängige Sprachbildung

Unter »Durchgängiger Sprachbildung« versteht man sowohl den Prozess der Aneignung von Bildungssprache über die ganze Bildungsbiographie hinweg (Vertikale) als auch den Prozess der Sprachbildung als Querschnittsaufgabe aller unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereiche (Horizontale).

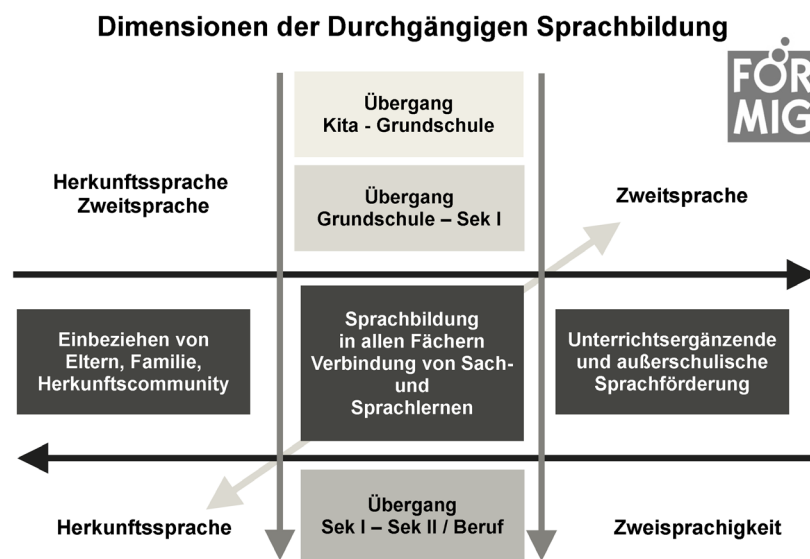


Abbildung 2:

Dimensionen der Durchgängigen Sprachbildung (aus: GOGOLIN u.a. (2011); Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. (=FörMig Edition 7).-Münster, S.27)

Folglich muss Sprache inklusiv in allen schulischen Bereichen mitgedacht und vermittelt werden. Alle Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte sind dazu aufgerufen, sich der spezifischen Sprache, die sie in ihren unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten benötigen, bewusst zu werden und zu überlegen, wie sie neben fachlichen auch die dafür nötigen sprachlichen Inhalte vermitteln können³⁸.

36 s. www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/org

37 s. EUCIM-TE 2011

38 Eine Orientierung am Prinzip der Inklusion bedeutet nicht, dass zusätzlicher, spezifischer Förderunterricht ganz ausgeschlossen wird, allerdings wird inklusive durchgängige Sprachbildung als Normalfall verstanden; Fördergruppen können zu spezifischen Zwecken zeitweise hinzukommen. (vgl. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland)

Sprachbildung

»Sprachbildung« umfasst die gesamte sprachliche Bildung aller Kinder – mit und ohne Migrationshintergrund. Sie versteht sich als durchgängiges Prinzip, das durch die ganze Lern- und Lebensbiographie des Kindes und durch alle Fächer hindurch vorhanden sein sollte. Sprachbildung ist damit auch Querschnittsaufgabe aller außerunterrichtlichen Angebote im Ganzttag.

Sprachförderung

»Sprachförderung« versteht sich seit dem Modellprogramm FörMig als spezielle Form der Sprachbildung, die didaktisch-methodisch gesehen eher als eine additive, externe Sprachbildung verstanden wird. Additive Förderangebote behalten neben der inklusiven Sprachbildung ihre Berechtigung und sind besonders dann von Bedeutung, wenn es um die gezielte sprachliche Arbeit an den sogenannten »Stolpersteinen« geht, die insbesondere mehrsprachige Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer konzeptionellen Schriftlichkeit unterstützt. In der Checkliste wird für diese Angebote der Begriff »Sprachförderung« verwendet. Diese Sprachförderangebote können eine durchgängige Sprachbildung nur begleiten, jedoch keinesfalls ersetzen.

Bildungssprache

»Bildungssprache« kann als das im Kontext von Schule verwandte Sprachregister verstanden werden. Der beim Modellprogramm FörMig geprägte Begriff knüpft unter anderem an die seit Ende der 1970er Jahre verwandte Unterscheidung zwischen *basic interpersonal communicative skills* (BICS) und *cognitive academic language proficiency* (CALP) an, mit der dem Umstand Rechnung getragen wurde, dass Zweitsprachler eine verhältnismäßig kurze Zeit benötigen, um die für die Bewältigung der Alltagskommunikation erforderlichen Sprachkenntnisse zu erwerben, jedoch weitaus mehr, um sich die für den Schulerfolg notwendigen Sprachfähigkeiten anzueignen.³⁹ Da im Laufe der Schulzeit mit den inhaltlichen auch die sprachlichen Anforderungen wachsen, ähnelt die im Unterricht gesprochene Sprache ihren Merkmalen und ihrer Komplexität nach zunehmend den Formen der geschriebenen Sprache. Im mündlichen Unterricht ebenso wie in schriftlichen Lernanweisungen, Lehrwerken und Lernstandskontrollen verwandt, wird die Bildungssprache immer mehr zum Beurteilungsmaßstab der Sprachfähigkeiten und zur Voraussetzung für den Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler. Überschneidungen weist die Bildungssprache mit der »Schulsprache« und der »Fachsprache« auf. Im FörMig-Kontext wird »Schulsprache« als das auf den Kontext Schule bezogene sprachliche Repertoire verstanden. Zur Fachsprache gehören die sprachlichen Formen, die zur präzisen Kommunikation unter den jeweiligen Fachleuten benutzt werden und die Unterrichtsfächer führen entsprechend in solche fachsprachlichen Elemente ein.⁴⁰

39 vgl. J. Cummins: BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. In: B. Street/N. Hornberger (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education, Vol. 2, Literacy. 2008, S. 71-83.

40 vgl. I. Gogolin; I. Lange: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: S. Fürstenau/M. Gommola (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. 2011, S. 107-127.

Familiensprache

Der Begriff »Familiensprache« steht in der vorliegenden Checkliste subsumierend für »Muttersprache«, »Erstsprache«, »Herkunftssprache« etc.

Er bezeichnet die Sprache(n), die Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Familie bzw. mit einem Elternteil sprechen und die – ggf. zusätzlich zur deutschen Sprache – mit in die Schule gebracht wird. Familiensprachen sind Teil der Schülerpersönlichkeit und ihrer Identität. Sie sollen wertgeschätzt und gestärkt werden, denn »Mehrsprachigkeit ist ein kultureller Reichtum in einer immer stärker zusammenwachsenden Welt«⁴¹.

Der Begriff Herkunftssprache wird insofern kritisch gesehen, als durch die ihm innewohnende Betonung einer (fremden?!) Herkunft – auch für hier geborene Kinder – eine selbstverständliche Zugehörigkeit zur hiesigen Gemeinschaft/Gesellschaft implizit in Frage gestellt wird. Dementsprechend wurde der offizielle Terminus »Herkunftssprachlicher Unterricht« stets in Anführungszeichen gesetzt.

Ganztag

Der Begriff »Ganztag« bezieht sich auf den ganzen Schultag einer offenen oder gebundenen Ganztagschule und ist nicht additiv zum Unterricht am Vormittag zu verstehen⁴².

Lehr- und pädagogische Fachkräfte/unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Bereich:

Gerade im Sinn einer Durchgängigkeit und Inklusion von Sprachbildung muss sich die gesamte (Ganztags-)Schule für Sprachbildung verantwortlich fühlen. Somit werden in dieser Checkliste nicht nur Lehrkräfte und der zeitliche Rahmen des Unterrichts, sondern ebenfalls die pädagogischen Fachkräfte und der Rahmen der außerunterrichtlichen Bereiche mit angesprochen.

Sprachvergleiche

s. aktuell unter: www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php (abgerufen am 23.09.2012)

s. auch: Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen für die Sprachförderung. Hannover: Schroedel, 2003. S. 20f.

Genusregeln

<http://donnerwetter.kielikeskus.helsinki.fi/DVG/Subst/Subst-Regeln/Genus/deutsch.htm> (abgerufen am 23.09.2012)

<http://sister.hs-zigr.de/sistergramm.php?page=01> (abgerufen am 23.09.2012)

41 vgl. BASS (Stand: 1.4.2012) 13-63 Nr.3 Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v.21.12.2009 (ABl. NRW.2/10 S.93) verwiesen.

42 Um Verständnisschwierigkeiten oder -verwirrungen im Bereich der Ganztagsbegriffe vorzubeugen, wird verwiesen auf das Schulgesetz und den Grundlagenerlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 23.12.2010, dort insbesondere auf die Ziffern 1.1 -1.3 [BASS 12 – 63 Nr. 2 – Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I – RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23. 12. 2010 (ABl. NRW. 1/11S. 38)]

7.0

Optische und begriffliche Erschließungshilfen für grammatische Strukturen

Vorbemerkung

Zu Beginn des Sprachunterrichts – also besonders im ersten Schuljahr – wird zunächst stark imitativ und mit optischen Erschließungshilfen gearbeitet, aber schon bald wird im Unterricht auch über bestimmte sprachliche Besonderheiten, z. B. das Artikelsystem, unter Verwendung von Begriffen zu sprechen sein, die natürlich schulintern abgesprochen sein müssen.

Optische Erschließungshilfen für Artikel

Optisch können Artikel durch verabredete Symbole und Farben erschlossen werden. Die Erschließung der Artikel zusätzlich mit einem Symbol ermöglicht das Benutzen dieser Hilfen auf kopierten Arbeitsblättern.

Artikel im Singular

Der maskuline Artikel (der) wird durch ein blaues Dreieck dargestellt, der feminine Artikel (die) durch einen roten Kreis und der neutrale Artikel (das) durch ein grünes Quadrat.

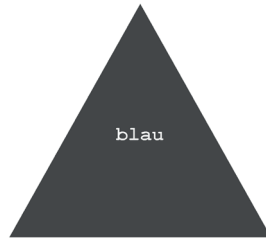
Artikel im Plural

Der Pluralartikel (die) wird durch zwei farblose Kreise dargestellt. Aufgrund der Farbneutralität wird vermieden, dass Kinder die Fehlinformation erhalten, dass das Genus aller Nomen im Plural das Femininum ist.

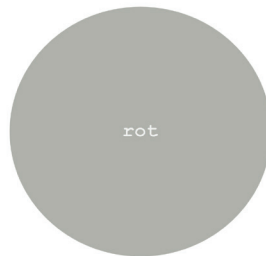
Optische Erschließungshilfen »Artikel«

Artikel im Singular

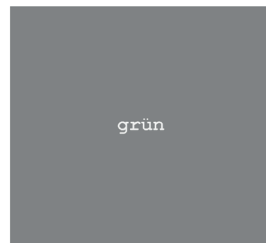
der



die

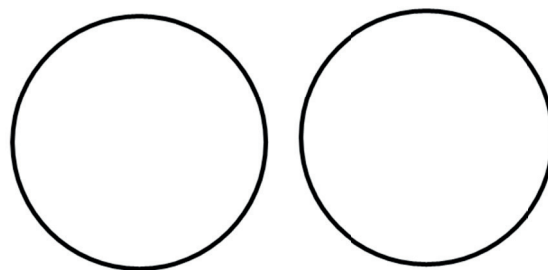


das



Artikel im Plural

die



Optische Erschließungshilfen »Verbstellung«

Innerhalb eines Satzes hat die Wortart Verb eine wichtige Funktion, da es in einem Satz eine feste Position einnimmt, die je nach Satztyp unterschiedlich sein kann. Um diese feste Position des Verbs hervorzuheben, wird empfohlen, das Verb einzukreisen.

Die Kinder **sind** im Garten.

Verbalklammer

Peter **will** ein Eis **essen.**

Begriffliche Erschließungshilfen

In den Klassen 1-4 ist in den Richtlinien für den Deutschunterricht verbindlich festgelegt, mit welchen Fachbegriffen im Unterricht gearbeitet wird.⁴³ Zusätzlich empfehlen wir weitere Begriffe, die für eine Durchgängige Sprachbildung unentbehrlich sind.

Wort	<ul style="list-style-type: none"> • Nominativ, Akkusativ, Dativ • zusammengesetzte Nomen • regelmäßige und unregelmäßige Verben • trennbare und untrennbare Verben (Beispiel: weggehen – ich gehe weg) • Partizip (zur Kennzeichnung des Perfekts) • Präposition • Konjunktion • Fragewort
Satz	<ul style="list-style-type: none"> • Verben mit Akkusativ • Verben mit Dativ • W-Frage und Entscheidungsfrage • Präteritum • Perfekt • Präsens • Futur • »weil-Satz«, »wenn-Satz«, »dass-Satz«, »wie-Satz«, »als-Satz« etc. • Satzverneinung
Text	<ul style="list-style-type: none"> • Wörterbuch

Darüber hinausgehende grammatische Erklärungen sollten – wenn nötig – in der Regel mit lateinischen Begriffen erfolgen, weil die Komplementärbegriffe in der deutschen Sprache sich ebenfalls nicht selbstredend verstehen lassen (z. B. »Possessivpronomen« statt »besitzanzeigendes Fürwort«). Der Vorteil der lateinischen Begriffe liegt darin, dass sie in der Regel in den Schulen der Sek I verwendet werden.

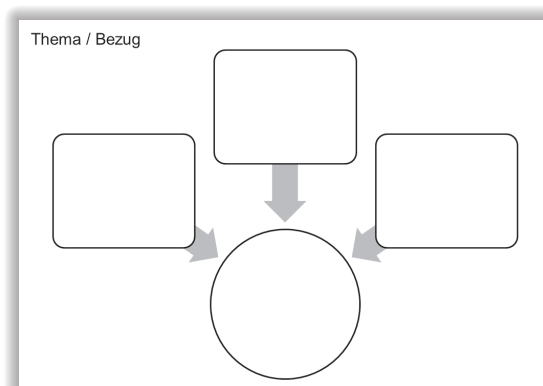
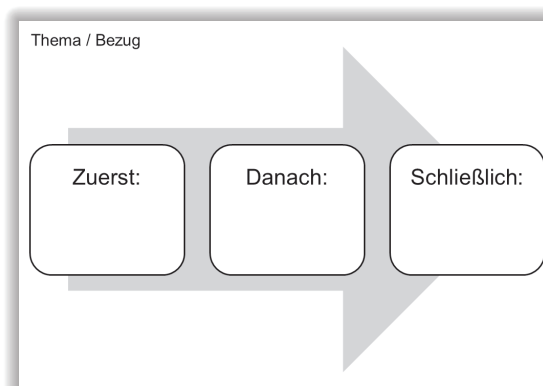
43 Ministerium für Schule und Weiterbildung (2008): Lehrplan Deutsch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach-Verlag.

8.0 Graphische Repräsentationen zu Texten

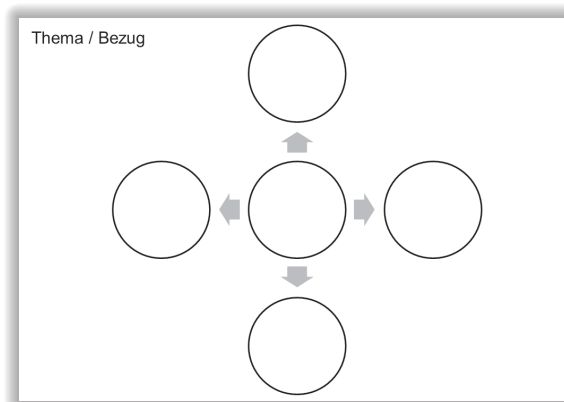
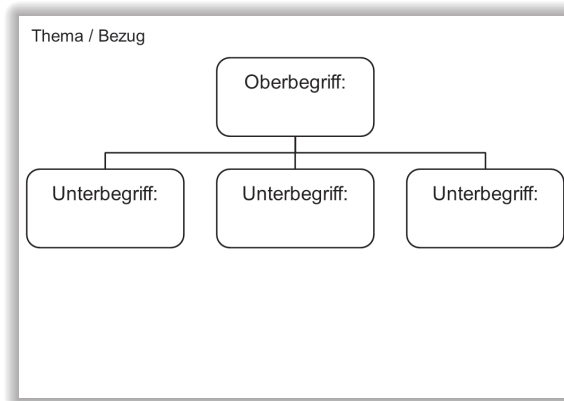
Damit Schülerinnen und Schüler – falls nötig – rezeptiv und produktiv einen zunächst vereinfachten Zugang zu Inhalten von Texten im Unterricht erhalten, können ihnen graphische Repräsentationen zur Verfügung gestellt werden, die die inhaltliche Struktur des Textes aufgreifen und ein sprachlich zunächst vereinfachtes und entlastetes Umgehen mit dem Textinhalt, Kernbegriffen, Fachbegriffen, etc. ermöglichen. Hierzu können graphische Repräsentationen z.B. der Textstruktur oder des dargestellten Inhalts verwendet werden. Wichtig ist es dabei, optisch sehr überschaubare Bereiche zu schaffen, in denen Inhalte eingetragen werden können. Diese ersten Arbeitsergebnisse können dann in der Folge benutzt werden, um die Textteile zunächst mündlich und dann schriftlich zu erweitern, zu überarbeiten und schließlich in eine bildungssprachlich angemessene Form zu bringen.

Die graphischen Repräsentationen können vielfältig eingesetzt werden: Man kann sie ganz oder teilweise ausgefüllt ausgeben, um das Auffinden von Informationen in einem Text, Bild oder einfachen Diagramm zu erleichtern, sie können zum Abfragen von Vorwissen eingesetzt werden, als Hilfe beim zunächst mündlichen Bericht über einen Versuch, eine Höraufgabe, eine Aufgabe zu einem Text, sie können als Strukturbasis verwendet werden, um selbst langsam immer mehr Text zu verfassen. Sie können mehr oder weniger sprachliches Material zur Unterstützung der späteren weiteren Formulierung eines Textes anbieten. Man kann sie an den jeweiligen Text und die jeweilige Aufgabe anpassen. Ihr Ziel ist, den Zugang zu Sachverhalten, zu Textinhalten und deren Darstellung zu erleichtern, ohne zunächst umfängliche schriftliche Äußerungen zu verlangen. Sie können später auch als einfache Lernunterstützung beim Wiederholen und Zusammenfassen genutzt werden.

Beispiele:



► 8.0 Graphische Repräsentationen zu Texten

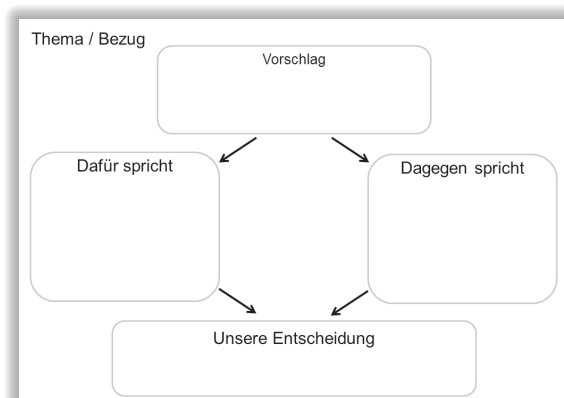


Thema / Bezug

Lösung 1:

Lösung 2:

Lösung 3:



Neue Akzente in NRW

Mit dem Gesetz zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration in Nordrhein-Westfalen hat das Land neue Akzente im Sinne eines friedlichen und gleichberechtigten Zusammenlebens gesetzt. In § 7 regelt das Gesetz die Förderung von Kommunalen Integrationszentren in Kreisen und kreisfreien Städten. Die Kommunalen Integrationszentren verstehen Integrationspolitik als Querschnittsaufgabe. Sie vernetzen integrationsrelevante Akteure in den Verwaltungen, bei den freien Trägern und in den Migrantenselbstorganisationen. Sie bündeln ihre Aktivitäten und stimmen sie aufeinander ab. Dabei kommt der Integration durch Bildung eine zentrale Bedeutung zu. Die inhaltliche Ausgestaltung führt in den Kommunalen Integrationszentren die beiden Strategien »Integration durch Bildung« und »Integration als Querschnittsaufgabe« zusammen. In diesem Rahmen ergänzen sie die kommunalen Aktivitäten in den Bereichen Bildung und Integration. Ein gemeinsames Handlungsfeld ist die Interkulturelle Schulentwicklung.

In diesem Sinne bieten die Kommunalen Integrationszentren

- Beratung von Schulen, Schulämtern, Studienseminaren sowie kooperierender Institutionen
- Fortbildungen für das gesamte pädagogische Fachpersonal, auch in Ganztags und Inklusion
- Begleitung von Schulen bei ihrem Prozess der interkulturellen Öffnung
- die Weitervermittlung und Verbreitung guter Praxis
- die Entwicklung geeigneter Lehr- und Lernmaterialien

Bezirksregierung Arnsberg, Dez. 37
Landesweite Koordinierungsstelle
Kommunale Integrationszentren
Ruhrallee 1 – 3
44139 Dortmund
www.kommunale-integrationszentren-nrw.de

Gefördert vom:

Ministerium für Arbeit,
Integration und Soziales
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

