

4 Förderschwerpunkt Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für einzugliedernde Schülerinnen und Schüler

Kristina Nazarenus, Christin Schellhardt, Dorothee Steinbock

Einführung

Unter der Bezeichnung **eingliedernde Schülerinnen und Schüler** wird eine Gruppe zusammengefasst, deren gemeinsames Merkmal ist, Deutsch nicht als Erstsprache erworben zu haben und auch nicht als Familiensprache zu nutzen. Charakteristisch für diese Schülerinnen und Schüler ist darüber hinaus, dass sie keine oder nicht ausreichende Deutschkenntnisse besitzen, um erfolgreich am Regelunterricht teilnehmen zu können²⁷. Sie werden deshalb darin unterstützt, Deutsch als Zweitsprache zu lernen. Im Land Brandenburg erfolgt die Förderung in der Zweitsprache Deutsch entweder integrativ im Regelunterricht mit zusätzlichen Förderkursen oder teilintegrativ in Vorbereitungsgruppen. Die teilintegrative Variante hat zur Folge, dass die Schülerin oder der Schüler mit zunehmender Stundenzahl sukzessive in den Unterricht der zugewiesenen Regelklasse hineinwächst.²⁸

Somit sind die einzugliedernden Schülerinnen und Schüler vergleichsweise schnell bzw. direkt damit konfrontiert, Leistungsnachweise in den einzelnen Fächern zu erbringen. Sie müssen ihr fachliches Leistungsvermögen beweisen, obwohl sie keine oder noch nicht ausreichende Sprach-Kompetenzen im Deutschen haben. Es handelt sich deshalb nicht um eine Sprachentwicklungsstörung, wenn diese Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten in einzelnen sprachlichen Kompetenzbereichen haben. Ursächlich dafür ist vielmehr der Prozess, in dessen Verlauf sich die Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache aneignen.²⁹

Die erwarteten sprachlichen Kompetenzen sind alters-, jahrgangs- und schulformabhängig zu betrachten. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich **rezeptive und produktive sprachliche Fertigkeiten** (Hörverstehen und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) und die dafür notwendigen **sprachlichen Mittel** (Wortschatz und Redemittel, Satzbau und Wortstrukturen) aneignen. Dabei unterscheiden sich die sprachlichen Anforderungen der Regelklasse und der verschiedenen Fächer grundlegend von denen in den Vorbereitungsgruppen. So enthalten Aufgabenstellungen und Texte in den Regelklassen verstärkt schulspezifische bildungssprachliche Strukturen, die dann auch von den Schülerinnen und Schülern in ihren Unterrichtsbeiträgen und Leistungsnachweisen erwartet werden.

Das bedeutet, dass die einzugliedernden Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht nicht nur fachliche Inhalte lernen, sondern auch gleichzeitig ihr Sprachwissen erweitern, umstrukturieren und spezifizieren müssen³⁰. Während sich die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler fächerspezifische Begriffe und Textsorten (z. B. den Aufbau und die Struktur eines Protokolls während eines Versuchs im Chemieunterricht) erarbeiten müssen, werden die einzugliedernden Schülerinnen und Schüler darüber hinaus mit sprachlichen Mitteln konfrontiert, die in ihrem Sprachgebrauch noch nicht etabliert sind.

Fallbeispiel: Schülerin Z

Schülerin Z ist vor einem Jahr mit ihrer Familie aus einem afrikanischen Staat nach Brandenburg in eine Kleinstadt gezogen. Sie ist 13 Jahre alt und spricht in der Familie zwei unterschiedliche afrikanische Sprachen. Im Herkunftsland besuchte

²⁷ Vgl. MBS 10/2020, EinglSchuV

²⁸ Vgl. MBS 10/2020, EinglSchuV, §§ 5 und 6

²⁹ Zeitgleich mit dem noch nicht weit fortgeschrittenen Zweitspracherwerb im Deutschen können auch weitere Förderschwerpunkte greifen, wenn bspw. eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt. Die Feststellung bedarf entsprechender Diagnostik. Siehe dazu weitere Nachteilsausgleiche in den anderen Förderschwerpunkten, u.a. Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Sprache.

³⁰ Vgl. Föhr, 2018, S. 8

sie regelmäßig die Schule und war eine sehr leistungsstarke Schülerin. Als Fremdsprache lernte sie bereits Englisch. Eines ihrer Hobbys ist Geige spielen.

Schülerin Z besucht eine örtliche Gesamtschule und ist einer 7. Klasse zugeteilt. Da ihre Deutschkenntnisse, als sie in die Schule aufgenommen wird, nicht für eine Teilnahme am Regelunterricht ausreichen, geht sie fortan in die Vorbereitungsgruppe der Schule. Dort hat sie anfangs wöchentlich 20 Stunden Unterricht, der einen Fokus auf die Vermittlung des Deutschen lenkt. Gleichzeitig besucht sie acht Stunden pro Woche den Unterricht in der zugewiesenen Regelklasse. Dies betrifft die Fächer Englisch, Sport und Musik, da Schülerin Z in diesen Fächern bereits Vorwissen (Englisch) hat und eine besondere Neigung aufweist. Z wird also teilintegrativ gefördert.

Nach einem halben Jahr in der Vorbereitungsgruppe zeigt Z schon große Fortschritte, sowohl im Deutschen wie auch insgesamt in ihrem Lernverhalten. Bereits im 2. Schulhalbjahr besucht sie auf Empfehlung und nach Abstimmung der beteiligten Lehrkräfte weitere Fächer der Regelklasse. Bis zum Ende des 2. Schulhalbjahres erhöht sich ihr wöchentlicher Stundenumfang im Regelunterricht sukzessive auf 14. Sie geht nun auch in den Mathematik- und Biologieunterricht. Obwohl sie sehr motiviert lernt und ihre Deutschkenntnisse fortgeschritten sind, ist sie im Regelunterricht sprachlich stark gefordert.

Beim Thema Ernährung und Verdauung wird im Unterricht ein Versuch unternommen, Fett durch die Fettfleckprobe nachzuweisen. Hierbei soll ein Versuchsprotokoll erstellt werden, das Versuchsaufbau und Versuchsergebnisse festhält. Um den Versuch beschreiben zu können, bedarf es bestimmter sprachlicher Strukturen, wie Passivkonstruktionen, Komposita oder Fachbegriffe, die auch in der Alltagssprache vorkommen, z. B.: „Man bringt einen Tropfen Wasser und einen Tropfen Salatöl nebeneinander auf ein Blatt Pergamentpapier. [...] Zu weiteren Versuchen drückt, reibt oder tropft man die übrigen Nahrungsmittel auf ein Blatt Pergamentpapier“³¹.

Diese sprachlichen Strukturen werden meist erst in einem sehr fortgeschrittenen Stadium der sprachlichen Entwicklung erworben. Daher können sie für Schülerin Z eine Hürde darstellen. Die Aufgabe zu bearbeiten kann ihr dennoch gelingen, wenn die Lehrkraft etwa mit Formulierungshilfen und Wortlisten unterstützt oder die Aufgabe in der Weise anpasst, dass keine Passivkonstruktionen verlangt werden.

Um diesen besonderen Umständen und Herausforderungen angemessen zu begegnen, denen sich namentlich Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte gegenübersehen, ist Unterstützung in unterschiedlicher Form vorgesehen, die bis zu drei Jahre nach Aufnahme in eine Schule (in Ausnahmen auch länger) gewährt werden kann. So kann etwa bei der Leistungserfassung die individuelle Lernentwicklung in besonderer Weise berücksichtigt, bei Aufgabenstellungen und -formulierungen auf die sprachlichen Kompetenzen Rücksicht genommen und es kann ein Nachteilsausgleich gewährt werden³².

Lernvoraussetzungen

Neu einzugliedernde Schülerinnen und Schüler stellen eine sehr heterogene Gruppe dar. Zahlreiche Faktoren wie Alter, Motivation, Vorerfahrungen etc. haben Einfluss darauf, wie sie Deutsch lernen, aber auch auf ihr Lernverhalten insgesamt. Ihre Sprach- und Lernbiografie vollzieht sich in hohem Maße individuell. Ein genauer Blick auf die individuellen Besonderheiten der Lernbiografien offenbart, wie umfassend neu einzugliedernde Schülerinnen und Schüler im Lernen gefordert sind.

Erwerbstypen/Sprachbiografie

Eine Sprachbiografie fußt auf mehreren Parametern. Zu ihnen gehört etwa, wie viele (Erst-)Sprache(n) sie beherrscht werden, wie der Alphabetisierungsgrad in den jeweiligen Sprachen, der variieren kann, ausgeprägt ist. Daraus lassen sich

³¹ © Ernst Klett Verlag GmbH, 2014. Natura Biologie Experimentesammlung Sek. I, Stuttgart. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/13>, Zugriff am: 30.04.2021

³² Vgl. MBS, EinglSchuruV 10/2020, § 10 Abs. 2

bereits sprachlich-kommunikative Kompetenzen ableiten. Dafür sollten detaillierte Informationen zu den sprachlichen Fertigkeiten wie Sprechen und Schreiben, Hörverstehen und Leseverstehen vorliegen³³.

Um Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, angemessen unterstützen zu können, ist es wichtig Gemeinsamkeiten, aber auch die individuell unterschiedlichen Umstände zu erfassen, unter denen das Lernen erfolgt, die individuellen Erwerbssituationen. Von einem Zweitspracherwerb wird grundsätzlich immer dann gesprochen, wenn Menschen, nachdem sie ihre Erstsprache(n) erworben haben, eine weitere Sprache lernen, die aufgrund der Erwerbssituation innerhalb der Zielkultur eine besondere Relevanz im Alltag einnimmt. Unterschieden wird beim Zweitspracherwerb zwischen zwei größeren Typen, dem kindlichen und dem erwachsenen Zweitspracherwerb³⁴. Im Falle einzugliedernder Schülerinnen und Schüler treten beide Erwerbstypen auf, da von einer Altersspanne zwischen fünf bis 20 Jahren ausgegangen werden muss³⁵.

Beim Zweitspracherwerb kann es generell zu unterschiedlichen **Entwicklungsauffälligkeiten** kommen³⁶.

- **Interlingual:** Entwicklungsauffälligkeiten sind auf Eigenschaften und Regeln der beteiligten Sprachen zurückzuführen, z. B. unterschiedliches Kasussystem, unterschiedliche Regeln im Satzbau, unterschiedliches Genus-System oder
- **Intralingual:** Entwicklungsauffälligkeiten sind auf Eigenschaften und Regeln einer Einzelsprache zurückzuführen, z. B. unterschiedliches Kasussystem, unterschiedliche Regeln im Satzbau, unterschiedliches Genus-System

Diese Entwicklungen können sich altersabhängig vor allem verstärkt in den grammatischen Bereichen der Morphologie und des Satzbaus³⁷ vom Erstspracherwerb unterscheiden³⁸. Mit zunehmendem Alter bei Erwerbsbeginn sind diese Bereiche daher bei der Förderung besonders zu beachten.

Um den Erwerbsprozess dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern differenziert beurteilen zu können, ist es wichtig, im Einzelnen zu erfahren, wann der Eintritt in das deutsche Bildungssystem erfolgte und, damit verbunden, auch der Zugang zur deutschen Sprache: Während Kinder ohne eigenen Migrationshintergrund und einem frühen Eintritt in das deutsche Bildungssystem (im Elementarbereich) bereits basale³⁹ Strukturen des Deutschen erwerben konnten, stehen neu einzugliedernde Schülerinnen und Schüler vor einer doppelten Schwierigkeit. Denn sie sollen in relativ kurzer Zeit, also in ein bis zwei Jahren, sowohl alltagsprachliche als auch beginnend bildungssprachliche Kompetenzen erwerben, auf- und ausbauen⁴⁰. Da alltagsprachliche Fähigkeiten dem mündlichen Sprachgebrauch, bildungssprachliche Fähigkeiten aber dem schriftsprachlichen Register zugeordnet werden, bedeutet das: Es ist ausschließlich die Schule, die bildungssprachliche Fähigkeiten fördert, während parallel in- und außerhalb der Schule die Alltagssprache erlernt wird.

Besonderer Aufmerksamkeit bedürfen Schülerinnen und Schüler, die bis zu ihrem Eintritt ins deutsche Bildungssystem **nicht alphabetisiert** wurden, aber sich bereits in einem schulfähigen Alter befinden⁴¹. Während neu einzugliedernde Schülerinnen und Schüler, die bereits in einer lateinischen oder nicht lateinischen Alphabetschrift Schreiben gelernt haben, auf vielfältige Schrifterfahrungen zurückgreifen können, müssen Schülerinnen und Schüler, die noch zu alphabetisieren sind, allgemein und umfassend in den Schriftspracherwerb eingeführt werden⁴².

Auch einzugliedernde Schülerinnen und Schüler, die **am Beginn der Grundschulzeit** stehen, können nicht unbedingt mit ihren einsprachig aufwachsenden Mitschülerinnen und Mitschülern gleichgesetzt werden, auch wenn sich beide Gruppen noch im Anfangsstadium ihres Schriftspracherwerbs befinden. Etwaige Fluchterfahrungen, kulturelle Gegebenheiten wie

³³ Diagnostische Verfahren wie Lit-L1-L2 (vgl. Czinglar et al. 2020) oder das Erwerbsstufenmodell, wie es in Gamper et al. (2017) beschrieben wird, können Aufschluss über den Leistungsstand in bestimmten sprachlichen Kompetenzbereichen geben. Das Didaktische Begleitmaterial zu den Curricularen Grundlagen (Gutzmann et al. 2019: 22-32) verweist auf verschiedene Möglichkeiten, etwas über die Sprachbiografie der Schülerinnen und Schüler zu erfahren, und auf Verfahren der Sprachstandserhebung.

³⁴ Vgl. u.a. Ahrenholz, 2008; Bickes/Pauli 2009; Schneider, 2015; Gamper, 2016

³⁵ Vgl. MBS Rundschreiben 20/20

³⁶ Vgl. Kracht, 2007. S. 450

³⁷ Darüber hinaus können auch weitere sprachliche Ebenen wie Lautung (Phonologie) oder Bedeutung (Semantik) betroffen sein.

³⁸ Vgl. Gamper 2016 sowie Studien von Wegener 1995; Siebert-Ott 2001; Dimroth/Haberzettl 2008; Czinglar 2019

³⁹ Darunter werden alltagsprachliche Kompetenzen gefasst.

⁴⁰ Vgl. Gamper et al., 2017. S. 6

⁴¹ Vgl. Gamper et al., 2017. S. 47

⁴² Vgl. Gamper et al., 2017. S.15-16

Schriftsysteme oder mündlich geprägte Spracherfahrungen sowie bisherige Lernerfahrungen können **präliterale Fähigkeiten** der Schülerinnen und Schüler anders ausprägen und den Schriftspracherwerb erschweren.

Wichtig:

Im Gegensatz zu Deutsch als Fremdsprache ist ein **Zweitspracherwerb** durch folgende Faktoren gekennzeichnet:

- Spracherwerb in alltäglichen Kommunikationssituationen wie in der Schule, beim Einkaufen, beim Arzt
- Der Erwerb findet typischerweise auch außerhalb eines Sprachunterrichts statt, z. B. im Sportverein, auf der Straße, im Regelunterricht (ungesteuert).
- Eine stärkere Orientierung an der gesprochenen Sprache.



Die **Altersspanne** bei der Klassifizierung des Zweitspracherwerbs kann je nach theoretischer Orientierung variieren. Von einem kindlichen Zweitspracherwerb wird ausgegangen, wenn Kinder nach der Erstsprache eine zweite Sprache sukzessive bis zu einem Alter von elf Jahren erwerben. Dagegen wird von einem Alter von 18 Jahren an von einem Zweitspracherwerb Erwachsener⁴³ gesprochen.

Präliterale Fähigkeiten begünstigen einen erfolgreichen Erstschriftspracherwerb. Sie werden lange vor Schuleintritt sukzessive erworben und ausgebaut⁴⁴. Zu ihnen zählen:

- die phonologische Bewusstheit, d.h. das implizite und explizite Wissen um die Wahrnehmung sprachlicher Einheiten wie Klang, Reimworte, Silben, Wortakzente, Einzellaute der Wörter, etc.⁴⁵,
- die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses⁴⁶,
- auf Schrift abzielende Handlungen, die vor dem eigentlichen Schriftspracherwerb erfolgen, wie Stifthaltung, Gekritzeln etc.⁴⁷.

Lernbiografie

Bei Schülerinnen und Schülern, die neu in die Schule aufgenommen wurden und nun eingebunden werden sollen, ist neben der **Sprachbiografie** die **Lernbiografie** maßgeblich für den **Bildungserfolg**.

Die Lernbiografie umfasst Informationen über die (Lern-)Kulturen sowie die Dauer und Art zurückliegender Lernerfahrungen.

Welche Erfahrungen neu einzugliedernde Schülerinnen und Schüler gemacht haben, kann individuell sehr unterschiedlich sein: Es kann vorkommen, dass dem Eintritt in das deutsche Bildungssystem eine nahezu durchgängige Lernbiografie voranging; nicht selten anzutreffen ist aber, dass keinerlei Schulerfahrung vorliegt, wie im Falle nicht alphabetisierter Schülerinnen und Schüler⁴⁸. Das bedeutet, dass diese ggf. kaum Lern- und Schrifterfahrungen mitbringen⁴⁹. Vor allem für lern- und schriftunerfahrene Schülerinnen und Schüler ist der Umgang mit Lehrwerken und Arbeitsblättern genauso neu wie es die Stiffführung und ggf. andere motorische Aspekte des Schreibens sind⁵⁰.

⁴³ Vgl. Meisel, 2011. S. 236

⁴⁴ Vgl. u.a. Müller, 2015, van Kleeck 1998

⁴⁵ Vgl. Gamper et al., 2017. S. 16

⁴⁶ Vgl. Chudaske, 2012. S. 78

⁴⁷ Vgl. Barkow, 2013

⁴⁸ Vgl. Fürstenau/Niedrig, 2018. S. 214

⁴⁹ Vgl. Gamper et al., 2020. S. 349

⁵⁰ Vgl. Gamper et al., 2017. S. 15

Auch für lernerfahrene Schülerinnen und Schüler können einige Unterrichtsformate unbekannt oder ungewohnt sein und müssen erst erlernt werden. So sind bestimmte Sozialformen unbekannt und Strategien selbstständig zu lernen müssen erst erworben werden. Material und Arbeitszeit zu strukturieren kann sich als Problem erweisen und verlangt den Schülerinnen und Schülern viel ab. Sie brauchen nicht nur mehr Zeit, die Aufgaben zu bearbeiten, sondern auch generell Hilfe, damit sie schulorganisatorische und unterrichtsspezifische Arbeiten meistern.

Das **soziale Umfeld** sowie die Lebensumstände⁵¹ stellen weitere Faktoren dar, die einen großen Einfluss darauf haben können, wie sich das Lernen gestaltet und Leistungsnachweise erbracht werden. Hier ist darauf zu achten, dass unter den gegebenen Umständen, z. B.

- Zugang zu Materialien und digitaler Technik,
- Ruhe, um zu lernen und Aufgaben zu bearbeiten,
- hohe psychische Belastungen,

erfolgreich gelernt werden kann. Damit eine individuell angemessene Förderung angeboten werden kann, sollte sich die Schule ein ganzheitliches Bild von den Lernenden verschaffen.

Sprachliche Herausforderungen im Regelunterricht

In der Schule, besonders aber im Unterricht sehen sich die einzugliedernden Schülerinnen und Schüler bildungssprachlichen Anforderungen gegenüber, die sich zum Teil deutlich vom mündlichen Sprachgebrauch im Alltag unterscheiden. Die Sprache im Unterricht ist geprägt von den einzelnen Fachsprachen, aber auch von einer fachunabhängigen allgemeinen Bildungssprache. Je nach Klassenstufe, Fach und Schulart weist die Sprache im Unterricht unterschiedlich starke Elemente der Bildungssprache auf.

Diesen sehr schulspezifischen sprachlichen Anforderungen zu genügen ist notwendig, um das deutsche Bildungssystem zu durchlaufen. Vermittelt werden diese in der Schule gleichwohl kaum⁵². Bildungssprache zeichnet sich durch spezifische Strukturen aus, die schriftsprachlich geprägt sind. Dazu gehören⁵³:

- **entpersonalisierte** Sprachmuster, zum Beispiel: das Telefon wird händisch bedient,
- **informationsverdichtende** Strukturen, zum Beispiel: das sich an der Oberfläche befindende Kondensat
- **Informationsexplizierung**, zum Beispiel: der Abbau der Braunkohle.

Damit stehen die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts der Alltagssprache entgegen, wie sie in Pausengesprächen, aber auch in Gruppenarbeiten genutzt wird und stark durch **deiktische**⁵⁴ Verweise und eine informelle Wortwahl geprägt ist.⁵⁵

Innerhalb der ersten Jahre erwerben die meisten einzugliedernden Schülerinnen und Schüler solide alltagsprachliche Kompetenzen im Deutschen. Diese reichen allerdings bisweilen nicht aus, um den bildungssprachlichen Kompetenzen zu genügen, die in der Schule erwartet werden. Dies gilt insbesondere für die Sekundarstufen.

Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen erfolgt in der Schule durch das Handeln mit spezifischen Operatoren. Das sind sprachliche Handlungen, wie Beschreiben, Begründen, Analysieren, Erörtern, Zusammenfassen⁵⁶. Das dafür benö-

⁵¹ Vgl. Gamper et al., 2017. S. 7

⁵² Vgl. u.a. Maas, 2015. S. 17; Feilke 2012, S. 4f.; Schleppegrell 2004.

⁵³ Vgl. Feilke, 2012. S. 10

⁵⁴ Deiktische Ausdrücke verlangen ein gemeinsames Situationswissen für eine gelingende Kommunikation. Diese Ausdrücke können sich auf einen Ort, eine Zeitspanne oder eine Person beziehen (vgl. Klein 2001: 575). Zum Beispiel eine Wegbeschreibung: Zum Klassenraum kommst du **hier** lang, dann **runter** und **nach links**. Auf der **rechten** Seite die erste Tür.

⁵⁵ Vgl. Ahrenholz, 2017: 9 sowie Schleppegrell 2004: 1, siehe auch den Begriff classroom language bei Feilke 2012: 7

⁵⁶ Vgl. z. B. Feilke, 2012

tigte sprachliche Fundament sollte spezifische sprachstrukturelle Fähigkeiten im Bereich der sprachlichen Ebenen enthalten, wie Satzbau, Morphologie sowie einen ausgebauten und situationsangemessenen Wortschatz. Dieses Fundament kann nur durch systematische und durchgehende Lernunterstützung in und mit den spezifischen Operatoren aus- und aufgebaut werden⁵⁷. Wie im Didaktischen Begleitmaterial⁵⁸ für die Curricularen Grundlagen⁵⁹ angesprochen, benötigen Schülerinnen und Schüler, deren erste Sprache nicht Deutsch ist, noch grundlegend Unterstützung

- in sprachstrukturellen Bereichen, die wesentlich für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen sind⁶⁰ und
- wenn es darum geht, sprachlich und fachlich komplexe Inhalte aufzubrechen und zu entschlüsseln⁶¹.

Im Idealfall können sprachliche Konzepte, die in der Erstsprache bereits vorhanden sind, auf die zu erlernende Sprache übertragen werden. Das setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler in der Erstsprache alphabetisiert und unterrichtet wurden. Oftmals können sie aufgrund fehlender schriftsprachlicher Erfahrungen jedoch nicht auf ihnen bereits bekannte Konzepte zurückgreifen^{62 63}. Die Herausforderung für sie besteht insbesondere

- darin, mit den komplexen schriftsprachlichen Strukturen umzugehen,
- in der abstrakten kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit sowie
- in der damit einhergehenden Textkompetenz.

Bei ungenügender Textkompetenz werden die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler von Jahr zu Jahr größer, da die sprachlichen Anforderungen mit komplexer werdenden sprachlichen Inhalten steigen. Daher müssen sprachliche Unterstützungsangebote so gestaltet werden, dass sie die Schülerinnen und Schüler nicht über- oder unterfordern, sondern ein Werkzeug darstellen.

Der Unterschied zwischen alltagssprachlichen Strukturen und den sprachlichen Anforderungen des Unterrichts kommt in besonderer Weise z. B. in der den Unterricht prägenden **Mündlichkeit** zum Tragen. Denn die Schülerinnen und Schüler müssen gleichzeitig die sprachlichen Strukturen der Bildungssprache, die ihnen unbekannt sind, beim Hören entschlüsseln wie auch inhaltlich die fachlichen Informationen erfassen. Im Gegensatz zur Vorbereitungsgruppe verfügen sie in der Regelklasse über weniger Zeit, um reflektieren, zu entschlüsseln und ihre Redebeiträge vorstrukturieren zu können (bei Präsentationen, Kurzreferaten etc.). Um ihr Hörverstehen vorzuentlasten, können den einzugliedernden Schülerinnen und Schülern vorab Handouts oder Texte zu mündlichen Präsentationen ausgehändigt werden⁶⁴.

Mögliche Maßnahmen individueller Unterstützung im Unterricht

Bereits im Unterricht können gezielt prüfungsrelevante Kompetenzen entwickelt werden, die einem Nachteil entgegenwirken, der von sprachlichen Hürden herrührt. Jeder Unterricht sollte durchgängig sprachsensibel gestaltet sein - eine Querschnittsaufgabe aller Fächer. Die Schülerinnen und Schüler sollten zum Handeln ermutigt werden.

Um den einzugliedernden Schülerinnen und Schülern den Weg von der Alltagssprache zur Bildungssprache zu erleichtern, empfiehlt es sich, im sprachsensiblen Unterricht wechselnde Darstellungsformen und Scaffolding-Werkzeuge zu nutzen⁶⁵. Damit diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern bestmöglich darin unterstützt wird, die sprachlichen Anforderungen zu bewältigen, sollte die Unterrichtssituation zudem ausreichend Ruhe und Sicherheit bieten, sodass ohne Störeinflüsse

⁵⁷ Vgl. konzeptionell Gamper/Schroeder 2016; Ohm 2017

⁵⁸ Gutzmann et al., 2019

⁵⁹ Gamper et al., 2017

⁶⁰ Gutzmann et al., 2019. S. 39

⁶¹ Vgl. Föhr, 2018. S. 8

⁶² Als Beispiel soll das Wort ‚Strohalm‘ dienen. Die Schülerinnen und Schüler müssen bereits wissen, was die Wörter getrennt voneinander bedeuten.

⁶³ Vgl. Havkic et al., 2018. S. 182

⁶⁴ Vgl. Föhr, 2018. S. 8-9

⁶⁵ Vgl. Leisen, 2018. S. 16

dem Unterricht gefolgt werden kann und Raum für Fehler gegeben ist. Eine wertschätzende Atmosphäre in der Klasse wirkt dem Risiko entgegen, dass Unterrichtsbeiträge wegen unzureichender sprachlicher Ausdrucksfähigkeiten zurückgehalten werden könnten^{66 67}. Im Didaktischen Begleitmaterial⁶⁸ zu den Curricularen Grundlagen Deutsch als Zweitsprache⁶⁹ finden sich zahlreiche Anregungen und Verweise zur Gestaltung eines förderlichen Unterrichts⁷⁰.

- die Verständnissicherung von Aufgaben oder Fachinhalten kann durch die verstärkte Möglichkeit von Nachfragen gesichert werden.
- fachliches Lernen kann durch die Nutzung der Erstsprache(n) oder anderer Sprachen unterstützt werden, die den Schülerinnen und Schülern geläufig sind. Das fachliche Durchdringen und das dabei erworbene Wissen kann dann auch das Sprachlernen unterstützen⁷¹.
- um die Hürde der schriftsprachlich geprägten Mündlichkeit im Unterricht zu überwinden, können Strategien des verstehenden Hörens nützlich sein:
 - auf sorgfältige Artikulation achten,
 - Sprechpausen nach Sinnabschnitten einlegen,
 - einfache vollständige Sätze formulieren,
 - ein angemessenes Sprechtempo wählen,
 - die Schülerinnen und Schüler zur Verständnissicherung bitten, die Aufgabenstellungen in eigenen Worten zu wiederholen,
 - mit den Schülerinnen und Schülern zugewandt und durch Mimik und Gestik unterstützt sprechen.⁷²
- indem Lesestrategien eingeübt werden, werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt sich Fachtexte selbstständig anzueignen. Die Förderung der Lesekompetenz im Fachunterricht ist auf vielfältige Weise vor, während und nach dem Lesen sinnvoll⁷³.
- sinnvoll ist auch, die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts zu entlasten, indem die Bearbeitungszeit angepasst wird. Hier bietet sich im Sinne der Unterrichtsorganisation an, die Aufgaben für denselben Bearbeitungszeitraum zu reduzieren.
- dass Aufgabenformate, Unterrichtsstrukturen etc. wiederholt werden, schafft Sicherheit und ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich auf den fachlichen Inhalt und seine sprachliche Bewältigung zu konzentrieren. Wenn neue Inhalte eingeführt werden, kann es sinnvoll sein, an gleichbleibenden Routinen festzuhalten.

⁶⁶ Vgl. Havkic et al., 2018. S.182

⁶⁷ Havkic et al., 2018, haben an zwei berufsbildenden Schulen neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler zu den Anforderungen von Fachunterricht aus ihrer Perspektive befragt und eine Vielzahl sozialer und sprachlicher Herausforderungen, aber auch Ressourcen und Strategien zu deren Lösung identifiziert.

⁶⁸ Gutzmann et al., 2019

⁶⁹ Gamper et al., 2017

⁷⁰ Die für den Unterricht und die Leistungserfassung dargestellten Möglichkeiten der Unterstützung richten sich nach individuellem Bedarf und dem Ermessen der Lehrkraft und können auch kombiniert eingesetzt werden. Ein Teil der vorgeschlagenen Schritte und Instrumente ist sowohl dem Unterricht als auch der Leistungserfassung angemessen.

⁷¹ Vgl. Föhr, 2018: S. 8; siehe auch Fürstenau/Niedrig 2018

⁷² Vgl. u.a. Gutzmann et al., 2019. S. 74

⁷³ Vgl. Gutzmann et al., 2019. Kap. 4.3.



Wichtig: „Scaffolding ist eine gezielte, zeitlich begrenzte Unterstützung, die Schülerinnen und Schülern hilft, neue Lerninhalte sprachlich und fachlich zu erschließen“⁷⁴. Hierzu werden Scaffolding-Werkzeuge eingesetzt (z. B. Textbausteine und Redemittel), die es erlauben, sich schrittweise sprachliche und fachliche Strukturen zu erarbeiten.

Nicht alphabetisierte Schülerinnen und Schüler profitieren von diesen und von weiteren pädagogischen Schritten und Mitteln, die nachfolgend genannt werden. Allerdings bedürfen sie darüber hinaus gesonderter Unterstützung. Dazu gehört grundsätzlich auch ein generell reflektierter Umgang mit Schriftlichkeit und die Notwendigkeit, Schrift im eigenen Alltag wahrzunehmen, damit die Motivation gestärkt wird, sich der komplexen Aufgabe des Schriftspracherwerbs zu stellen^{75 76}.

Wechsel der Darstellungsformen

Fachliche Inhalte können in unterschiedlicher Weise verbalisiert werden. Diese Inhalte darzustellen und die dadurch entstehende Kommunikation tragen maßgeblich zur Sprachbildung bei. Ob ein fachlicher Inhalt mithilfe von Formeln, Symbolen, auf sprachlicher Ebene oder über Bilder vermittelt wird, unterscheidet sich im Grad der Abstraktion. Der Wechsel zwischen unterschiedlichen Darstellungsformen eines fachlichen Inhalts gestattet es Schülerinnen und Schülern, sich die Fachinhalte in der für sie günstigsten Form zu erschließen. Die fachliche Kommunikation, die bei einem solchen Wechsel der Darstellungsformen entsteht, unterstützt das fachliche Verstehen zusätzlich⁷⁷.

- Anwendung des **EIS-Prinzips** (enaktiv – ikonisch – symbolisch): Ein Sachverhalt wird auf drei verschiedene Arten dargestellt: **enaktiv**, d. h. handelnd, **ikonisch**, d. h. bildlich, **symbolisch**, d.h. verbal oder formal⁷⁸. Sobald Erläuterungen von Phänomenen durch Handlungen, Bilder oder Symbole unterstützt werden, können komplexe Abläufe trotz sprachlicher Hürden verstanden und auch eigene Lösungsdarstellungen ermöglicht werden. Hierbei zeigen sich unzureichende oder fehlende sprachliche Mittel, die anschließend gezielt vermittelt werden können.
- **Multimodale Texte:** Texte, die neben schriftsprachlichen auch bildliche und akustische Elemente enthalten, werden als multimodal bezeichnet. An und mit multimodalen Texten zu üben kann das Lernen vereinfachen und gleichzeitig auf prüfungsrelevante Aufgaben vorbereiten. Dabei eine Verbindung von einer Grafik zu einem Text herzustellen erfolgt nicht intuitiv, sondern erlernt. So können Aufgaben, z. B. einen Lückentext auf Basis von Informationen aus einer Grafik zu füllen, nur dann erfolgreich bewältigt werden, wenn Grafiken gelesen und die Informationen transferiert werden können (siehe Fallbeispiele 3, 4 und 5).

Scaffolding-Werkzeuge

Um die einzugliedernden Schülerinnen und Schüler trotz ihrer sprachlichen und fachlichen Heterogenität in der Regelklasse integrativ zu unterrichten, ist es nützlich, verschiedene Sprachhilfen anzubieten, von denen sicher auch die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler profitieren können:

- **Operatorenbildung:** Um Aufgaben bearbeiten zu können, ist es wichtig, dass die Schülerin oder der Schüler sicher ist im Umgang mit Operatoren. Hierzu zählt zunächst, den relevanten Operator in der Aufgabenstellung zu erkennen. An-

⁷⁴ Gamper et al., 2017. S. 10

⁷⁵ Vgl. Gamper et al., 2017. S. 15

⁷⁶ Zu Scaffolding siehe auch: © Senatsverwaltung für Bildung und Forschung, Hrsg., 2009. Sprachförderung: Deutsch als Zweitsprache, Fachbrief Nr. 4. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/14>, Zugriff am: 30.04.2021

⁷⁷ Vgl. Leisen, 2018. S. 15; siehe dazu auch Fürstenau/Niedrig 2018

⁷⁸ Vgl. Hafenbrak, 2005

schließlich wird Wissen über die folgende Sprachhandlung, die der Operator hervorruft, benötigt, da es einen Unterschied macht, ob etwas beschrieben, erklärt oder nur benannt werden soll. Konkrete Schritte können hier bei jeder Aufgabe im Klassenraum sein, den Operator gemeinsam zu finden, diesen zu unterstreichen und eine Beispiellösung zu erarbeiten. Hilfreich kann ebenso eine Darstellung der unterschiedlichen Handlungen und der dazu gehörigen Operatoren in den verschiedenen Fächern sein.

- **Formulierungshilfen** für Operatoren: Werden Beispiellösungen zu einzelnen Operatoren besprochen, kann eine Auswahl an Formulierungen und Strukturierungen helfen, zu einer zielführenden Lösung zu gelangen⁷⁹ (siehe Fallbeispiele 3 und 8).
- **W-Fragen-Training:** Geübt wird, wonach eine W-Frage fragt. So reicht auf die Frage „Wo?“ die Nennung eines Ortes. Es müssen keine Zeitspannen oder Ereignisse festgehalten werden, sondern nur der Ort. Diese einzelnen Informationen aus einem Gesamttext herauszufiltern braucht Training und sollte kontinuierlich geübt werden⁸⁰.
- **Oberbegriffe/Begriffshierarchien:** Training durch regelmäßige Mind-Map-Übungen
- **Teaching to the test:** Aufgabenformate, die in Prüfungen vorkommen, sollten vor den Prüfungen im gleichen Wortlaut geübt werden. Einzelne Parameter können ausgetauscht werden. Beispielhaft sind hier Mathematik- oder Biologieaufgaben, bei denen sich einzelne Werte, Subjekte oder Objekte austauschen lassen, die grundsätzliche Aufgabenstellung allerdings bestehen bleibt.

Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleiches bei Leistungsfeststellung

Den Nachteilsausgleich einzusetzen hat zum Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen Kompetenzen trotz noch nicht vollständig erworbener sprachlicher Kompetenzen zeigen können, die sprachlichen Kompetenzen aber gleichzeitig entwickelt und gefördert werden. In welcher Weise der Nachteilsausgleich konkret erfolgt, ist punktuell zu betrachten und regelmäßig auf den Bedarf der Schülerin oder des Schülers hin zu prüfen⁸¹.

Insbesondere die Analyse des Operators bzw. der W-Frage kann zu Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von Aufgaben führen. Das Beispiel einer ehemaligen Schülerin einer Vorbereitungsgruppe im Fach Geschichte einer 10. Klasse einer Sekundarschule zeigt dies sehr deutlich. Auf die als Frage formulierte Hausaufgabe „**Wo** in Potsdam fand die Potsdamer Konferenz statt?“ antwortete eine Schülerin sprachlich und inhaltlich korrekt, jedoch mit deutlich mehr Informationen als gefragt. Die Schwierigkeit, Textaufgaben mit abgegrenzter W-Frage zu bearbeiten, zeigt sich an diesem Beispiel. Und es zeigt, dass dem Operator bzw. der W-Frage die richtige Aufgabenstellung zu entnehmen gelernt werden muss. Gleiches gilt auch für die sprachlichen Strukturen, die benötigt werden, um eine Aufgabenstellung korrekt zu beantworten.

Sprachliche Hilfen können organisatorischer oder inhaltlicher Natur sein:

- **Operatoren-Spickzettel:** Der Spickzettel ist entweder gut sichtbar im Klassenraum angebracht oder wird, einer Formelsammlung im Fach Mathematik ähnlich, genutzt. Auf dem Zettel sind neben den Operatoren Satzgefüge (siehe Formulierungshilfen für Operatoren) vermerkt, die genutzt werden können, um die Aufgabe zu erledigen, die vom Operator gestellt ist. Dieser sollte in jeder Klassenstufe erweitert und ggf. präzisiert werden, um die sich weiter ausdifferenzierende Fachkompetenz widerzuspiegeln (siehe Fallbeispiel 8).

Bearbeitungszeit: Den Schülerinnen und Schülern kann mehr Bearbeitungszeit für besonders textintensive Aufgaben (ob rezeptiv oder produktiv) gewährt werden, d.h. für das Lesen, die Versprachlichung von Inhalten, die Erarbeitung eigener Texte (siehe Kapitel Förderschwerpunkt Sprache). Dabei ist zu beachten, dass im Fall der einzugliedernden Schülerinnen und Schüler zusätzliche Bearbeitungszeit allein den bestehenden Nachteil nicht auszugleichen vermag. Vielmehr muss dieses Instrument stets durch andere Mittel ergänzt werden, etwa Operatoren-Listen, Wörterbücher etc., deren Verwendung im Unterricht zuvor eingeübt wurde. Wie viel Zeit den Schülerinnen und Schülern zusätzlich zugestanden wird, ist individuell zu entscheiden und wird sich an den Erfahrungen im Unterricht orientieren. Angestrebt

⁷⁹ Für konkrete Umsetzungsvorschläge siehe auch Dreke/Mitterhuber 2011

⁸⁰ siehe Fallbeispiel im Kapitel Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleiches bei Leistungsfeststellung

⁸¹ Hierzu bieten sich die regelmäßig stattfindenden Klassenkonferenzen an.

werden sollte, hier fächerübergreifend einheitlich vorzugehen, um eine strukturelle Einheitlichkeit zu gewährleisten. Die Klassenkonferenz ist gehalten, dies zu vereinbaren (siehe Fallbeispiele 1, 2 und 8).

- zusätzliche **räumliche Trennung**: Eine räumliche Trennung kann Ablenkungen vorbeugen und einen individuellen Schutzraum eröffnen. Sie dient auch dazu, den Leistungsdruck von Schülerinnen und Schülern zu nehmen. Da Prüfungssituationen zudem oft Konkurrenzsituationen darstellen, können Schülerinnen und Schüler, die sprachlich unsicher sind, in einer Prüfungssituation durch verminderte äußere Reize davon profitieren.⁸²
- zusätzliche **Erläuterungen**/mehr Fragen stellen dürfen: Einige Aufgaben müssen nur umformuliert werden, um von der Schülerin oder dem Schüler verstanden zu werden⁸³. Aufgaben sollten daher vor Prüfungsbeginn einzeln besprochen werden. Dies kann in der gesamten Klasse oder individuell stattfinden. Lehrkräfte sollten auch bei Fragen, die Schülerinnen und Schüler in einer Prüfungssituation stellen, ausdrücklich Umformulierungen und Erläuterungen anbieten.
- **Beispiellösungen**: Beispiellösungen können hilfreich sein, um zu verstehen, was in der Aufgabenstellung verlangt wird (besonders im Anforderungsbereich I).
- **Alternative Prüfungsformen**:
 - a. **Prüfungsmodus**: Wechsel der Prüfungsform vom Mündlichen zum Schriftlichen oder umgekehrt.
 - b. **Lückentexte**: Fachtexte mit sprachdidaktisch sinnvollen Lücken, die als Sprachstütze für die korrekte Verwendung von Fachsprache⁸⁴ dienen.
 - c. **Gewichtung sprachlicher Fähigkeiten**: Wenn im Deutschen die alltagssprachlichen Kompetenzen stärker ausgebildet sind als die fach- oder bildungssprachlichen Kompetenzen, könnte der Fokus stärker auf Mündlichkeit gelenkt werden, um nicht hinreichende bildungssprachliche Kompetenzen auszugleichen. Voraussetzung dabei wäre, dass die Fachkompetenz, d.h. das Fachwissen, nachgewiesen werden kann. Dieses Vorgehen bietet sich zusammen mit weiteren Unterstützungsschritten an, damit sich bildungssprachliche Strukturen verfestigen. Im Vordergrund stehen insbesondere Wiederholungen, ein reduzierter Einsatz synonym gebrauchter Wendungen und eine Reduktion textverknüpfender Mittel.
 - d. **Portfolio-Prüfungen**: Innerhalb von Portfolio-Prüfungen haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, je nach individueller Stärke zeitlich flexibel Aufgaben zu bearbeiten. Eine Portfolio-Prüfung besteht aus mehreren Teilleistungen in unterschiedlichen Formen, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Fachkompetenzen gezielt einsetzen können (siehe Fallbeispiel 7).
 - e. Notenausgleich durch zusätzliche **Form der Ausgestaltung** (bei schriftlicher Form zusätzlich eine mündliche und umgekehrt) oder durch eine Zusatzaufgabe in Projektform: Hierbei können vertiefende **Zusatzaufgaben** als Notenausgleich dienen.
 - f. **Modifizierte Diktate**: Modifizierte Diktate eignen sich besonders als alternatives Prüfungsformat. Denn mit ihnen werden auf orthografisches Bewusstsein, Fehlersensibilität und Strategien akzentuiert, orthografische Regeln etwa anhand von Wörterbüchern anzuwenden und zu überprüfen. Bestimmte Diktatformen, z. B. Lückendiktate, sollen den Wortschatz aufbauen. Zudem zeichnen sich modifizierte Diktate durch eine besondere Kürze aus, was ebenfalls einen entlastenden Effekt haben kann (siehe Fallbeispiel 1).

Nachteilsausgleich kann Schülerinnen und Schülern mit anderer Familiensprache aber auch zugutekommen, wenn folgende Verständnishilfen eingesetzt und zusätzliche Erläuterungen gegeben werden:

- **zweisprachige Wörterbücher**: Diese aktivieren sprachliche Konzepte in mehreren Sprachen. Sie eignen sich vorrangig für Schülerinnen und Schüler, deren Leseleistung eine starke Kompetenz widerspiegelt. Der Einsatz ist sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich möglich (siehe Fallbeispiel 8).

⁸² Das stellt die Lehrkraft allerdings oft vor große organisatorische Hürden. Eine Beratung und Festlegung in der Klassenkonferenz kann eine Möglichkeit sein, eine räumliche Trennung zu ermöglichen.

⁸³ Vgl. Havkic et al., 2018. S. 186

⁸⁴ Vgl. Leisen, 2013. S. 18

- **einsprachige Wörterbücher:** z. B. das Power Wörterbuch Deutsch, ein Nachschlagewerk, das in besonderer Weise auf Lernende zugeschnitten ist. Es kann schulformunabhängig eingesetzt werden.
- **unterschiedliche (thematische) Bildwörterbücher:** Sie eröffnen einen niedrigschwelligen Zugang zur deutschen Sprache⁸⁵. Wegen ihrer visuellen Repräsentation passen sie gut zum Primarbereich. Aber auch im Sekundarbereich können Schülerinnen und Schüler mit schwach ausgebildeten schriftlichen Kompetenzen davon profitieren (siehe Fallbeispiel 2).
- **Wortlisten:** Auf Wortlisten sind Fachbegriffe vermerkt. Diese dienen als Sprachstütze, um neue Begriffe einzuführen oder zu wiederholen; sie fördern eine korrekte Verwendung von Fachsprache. Darüber kann mit Wortlisten Binnendifferenzierung organisiert werden⁸⁶. In der Einzelanwendung können Wortlisten im Primarbereich eingesetzt werden. Als unterstützendes Mittel sind Wortlisten, zusammen mit anderen Hilfsmitteln, indessen auch im Sekundarbereich denkbar (siehe Fallbeispiel 1).
- **Wortgeländer:** Wortgeländer stellen Grundgerüste dar, die aus vorgegebenen Wortelementen mit dem Ziel komponiert werden, einen Text zu erzeugen. Sie kommen insbesondere im Unterricht jener Fächer zum Einsatz, in dem Versuchsbeschreibungen zum Gegenstand gehören⁸⁷. Daher sind sie schulformunabhängig einsetzbar (siehe Fallbeispiel 6).
- **Vokabelhefte:** Hier tragen die Schülerinnen und Schüler fach- und bildungssprachliche Termini oder Wendungen ein. Die Hefte unterstützen sie namentlich in Prüfungssituationen, da Schülerinnen und Schüler mit deren Hilfe themengebundene und insbesondere begriffliche Lücken schließen können. Da bereits im Primarbereich mit Vokabelheften gearbeitet wird, eignen sie sich bis in den Sekundarbereich hinein als eine Art Portfolio, wo sie erweitert Anwendung finden (siehe Fallbeispiel 2).
- **Wortfelder:** Die ungeordneten Fachbegriffe/Satzbruchstücke fördern den fachsprachlichen Wortschatz und können gegenstandsübergreifend (für Aufgaben, Hausaufgaben, Prüfungen) angewendet werden⁸⁸; sie eignen sich daher auch binnendifferenziert genutzt zu werden. Wortfeld-Arbeit findet üblicherweise im Sekundarbereich statt.
- **Textpuzzle:** Die ungeordneten Textelemente sollen zu sprachlichen und fachlich sinnvollen Sätzen zusammengefügt werden. Für Texte mit einer linearen Struktur ist dieses Mittel besonders geeignet, da es die selbstständige Bearbeitung technischer Wirkungsabläufe fördert⁸⁹. Textpuzzles anzuwenden wird verstärkt im Sekundarbereich relevant.
- **Bildsequenzen:** Sie veranschaulichen zeitliche, räumliche und inhaltliche Zusammenhänge und schulen syntaktische Fertigkeiten. Daher nutzen sie insbesondere selbstständigen Lernerinnen und Lernern. Zudem können sie in Verbindung mit anderem Material, z. B. einer Wortliste, binnendifferenzierend verwendet werden⁹⁰. Diese Form visueller Unterstützung von Inhalten ist vorrangig im Primarbereich zu verorten.
- **Filmleisten:** Eine sequenzielle Abfolge von Handlungsmustern wird dargestellt. Die Filmleisten dienen als Grundlage für die Textproduktion. mittels derer Wortschatzarbeit betrieben und gleichzeitig bildungssprachliche Strukturen erarbeitet werden⁹¹. Filmleisten sind mit der Bildsequenz eng verwandt und sie sind sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich (angepasst an inhaltliche Vorgaben) anzutreffen.
- **Lernplakate:** Dieses Lehr- und Lernmittel visualisiert unterrichtsbezogene Inhalte. Das Lernplakat hat einen stark motivierenden Effekt und bietet ein hohes Maß an Sprachunterstützung. Die Schülerinnen und Schüler müssen auch formale Vorgaben korrekt umsetzen. Somit werden auch akademische Fertigkeiten geschult. Darüber hinaus lässt sich ein

⁸⁵ Vgl. Gutzmann et al., 2019. S. 43

⁸⁶ Vgl. Leisen, 2013. S. 12

⁸⁷ Vgl. Leisen, 2013. S. 15

⁸⁸ Vgl. Leisen, 2013. S. 20

⁸⁹ Vgl. Leisen, 2013. S. 22

⁹⁰ Vgl. Leisen, 2013. S. 24

⁹¹ Vgl. Gutzmann et al., 2019. S. 47

Plakat in digitaler Form nutzen⁹² und von anderen Schülerinnen und Schülern ggf. weiter ausarbeiten. Lernplakate lassen sich schulformunabhängig einsetzen.

- **Mind-Maps:** Bei Mind-Maps wird ein Begriff oder Konzept in den Mittelpunkt gestellt, von dem weitere Begriffe oder Konzepte abgeleitet werden. Eine Mind-Map ist gut zu gebrauchen, um eine Strukturierung und Kategorisierung von Ideen oder Inhalten vornehmen zu können. Durch ihr Vernetzungspotenzial lässt sie sich auch dem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben anpassen. Ergänzende Hilfsmittel, z. B. eine Wortliste, können individuell unterstützend eingebracht werden⁹³. Mind-Maps sind sehr geeignet für den Sekundarbereich.
- **Cluster (Ideennetz, Ideenkette):** Dieses Verfahren, das der Mind-Map ähnelt, taugt besonders für Wortschatzarbeit. Es ermutigt die Schülerinnen und Schüler, sich mit ihren eigenen Ideen auf unterschiedliche Art an einer Problemstellung zu beteiligen. Ein Cluster kann ggf. erweitert werden⁹⁴ und ist somit geeignet, die Sprachentwicklung abzubilden. Cluster passen in den Primarbereich, unterstützend finden sie sich aber auch im Sekundarbereich.
- **Block-, Struktur- und Flussdiagramme:** Mit diesen Diagrammen lassen sich komplexe Sachverhalte grafisch, symbolisch oder auf Satzebene darstellen. Schülerinnen und Schüler müssen sich eigenständig die Zusammenhänge erarbeiten⁹⁵. Daher sind diese Methoden insbesondere als sprachfördernde Stütze im naturwissenschaftlichen Bereich anzusiedeln. Vor allem beim Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich sowie durchgängig im Sekundarbereich haben Block-, Struktur- und Flussdiagramme ihren Stellenwert.
- **Satz- und Fragemuster:** Bei dieser Methode werden Muster vorgegeben, die fachsprachlichen Charakter besitzen. Ein Vorteil dieser Methode ist der fächerübergreifende Anwendungsbereich. Eher ungünstig ist der stark gelenkte Charakter, sodass ein Wissenstransfer vorher sichergestellt sein sollte⁹⁶. D.h., die vorgegebenen Muster sollten von den Schülerinnen und Schülern inhaltlich verstanden werden. Satz- und Fragemuster sind vornehmlich für textschwache Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich wertvoll.
- **(Bilder-)Legenden:** Diese erklären unbekannte oder schwer verständliche, in einem Text verwendete Wörter oder Konzepte (visuell) am Rand. Sie passen sowohl für den Primar- als auch für den Sekundarbereich.
- **Synonyme/Antonyme (Wörterbücher):** Mit diesem Konzept werden verwandte Begriffe fokussiert. Es lassen sich Begriffe, die unbekannt sind, eigenständig erschließen. Werden Antonyme hinzugezogen, erweitern sich die sprachlichen Fähigkeiten. Ergänzend können polysemantische Wörter aufgenommen werden. Synonymwörterbücher sind wesentlich dem Sekundarbereich vorbehalten.
- **Hyperonyme-Hyponyme bilden:** Dieser Ansatz ähnelt der Mind-Map oder dem Ideennetz. Hierbei werden übergeordnete Begriffe (Hyperonyme), z. B. „Säugetier“, gebildet und in Zusammenhang mit untergeordneten Begriffen (Hyponymen), z. B. „Hund“, gebracht. Da Schülerinnen und Schüler bei dieser Art der Unterstützung über ein bestimmtes Maß an Vor- und Weltwissen verfügen sollten, ist der Einsatz vorwiegend im Sekundarbereich ertragreich.
- **Visuelle Unterstützung/Schriftenanpassung:** Dies kann dazu genutzt werden, um mit geringem Aufwand das Verständnis zu erleichtern. So kann, um Tafelbilder zu verstehen, die Schriftart oder Schriftgröße eine entscheidende Rolle spielen. Bei Textaufgaben ist die Aufteilung (Zeilensprünge, Absätze, etc.) als Verständnishilfe ebenso von Bedeutung. Für die Aufgabenstellung empfiehlt es sich, die relevanten Operatoren bzw. Fragewörter zu markieren (z. B. mit Fettdruck). Von einer visuellen Unterstützung profitieren Kinder im Primarbereich ebenso wie Jugendliche im Sekundarbereich.
- **Umformulierungen/Modifizierung** oder auch Thematisierung schwieriger (bildungssprachlicher) Strukturen auf grammatischer Ebene (schulformunabhängig) (siehe Fallbeispiel 4):

⁹² Vgl. Leisen, 2013. S. 30

⁹³ Vgl. Leisen, 2013. S. 32

⁹⁴ Vgl. Leisen, 2013. S. 34

⁹⁵ Vgl. Leisen, 2013. S. 36-48

⁹⁶ Vgl. Leisen, 2013. S. 38-41

| Umformulierung/Modifizierung/ Thematisierung | | Beispiele |
|---|--|---|
| Kohärenz/Kohäsion (Mittel der Textverknüpfung): Hervorhebungen, z. B. farblich oder fett | | Der König hatte eine Tochter . Er liebte sie sehr. (Der König = er/ eine Tochter = sie) Der Mann liebte Hunde, wohingegen die Frau Katzen liebte. |
| Diathese: Passiv- in Aktivkonstruktionen umwandeln (im Plenum oder einzeln), die umgeformte Struktur wird markiert | | Die Krankenschwester küsst den Patienten. Der Patient wird (von der Krankenschwester) geküsst. |
| Partizipialkonstruktionen umformen mit Markierung der relevanten Struktur(en) | | Der im Wald stehende Hirsch... Ein Hirsch, der im Wald steht ,... |
| Indikativ in Konjunktivformen ⁹⁷ und Konjunktivformen in Indikativ transferieren, um den modalen Charakter herauszustellen | | Indikativ: Peter sagt: „Ich gehe zur Schule.“ Konjunktiv I: Peter sagt, er gehe zur Schule. Konjunktiv II: Peter sagt, er würde gern zur Schule gehen . |
| Nominalisierungen (Wortbildungsoperationen) | Ableitung | lieben – die Liebe |
| | Wortbildung nach Wortarten, d. h. ein zusammengesetztes Substantiv aus verschiedenen Wortarten (Verb, Adjektiv, Substantiv) bilden | Verb und Substantiv: Trenn-linie Adjektiv und Substantiv: Faul-pelz |
| Eingeleitete versus uneingeleitete Nebensätze von Mitschülerinnen und Mitschülern umformulieren lassen | | Er denkt, dass sie gelogen hat . Er denkt, sie habe gelogen. |
| Trennbare und nicht-trennbare Verben ⁹⁸ thematisieren und gegenüberstellen (kann als Quiz gestaltet werden) | | Das Wasser des Sees spiegelte die Bäume am Ufer wider . (sich widerspiegeln) Er schaute sich um . (sich umschauchen) Sie umarmte ihn. (jdn. umarmen) Aber nicht: Sie armte ihn um. |

Beispielhafte Anwendung des Nachteilsausgleichs

A) Form des Nachteilsausgleichs: Bearbeitungszeit verlängern

⁹⁷ Erklärungen und Übungen aus Baden-Württemberg finden sich unter: <http://p.bsbb.eu/15>, Zugriff am: 30.04.2021

⁹⁸ Vgl. Martens, 2014

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler, die vor allem im Bereich Wortschatz noch Lücken aufweisen, sich aber eigenständig durch zusätzliche Hilfen (Wortlisten, Wörterbuch) Aufgaben erschließen können. Bildungssprachliche Kompetenzen sind in der Erstsprache bereits gut ausgebaut und müssen „nur“ sprachlich transferiert werden.

Nicht geeignet als ausschließliche Maßnahme für Schülerinnen und Schüler, die noch Unterstützung beim Entnehmen von Informationen aus verschiedenen Textsorten brauchen und/oder über geringe Operatorenkompetenz sowie über geringe bildungssprachliche Kompetenzen verfügen.

Fokus auf Ausgleich struktureller Defizite durch zusätzliche Bearbeitungszeit. Sollte ggf. mit anderen Formen kombiniert werden.

Insbesondere sinnvoll bei folgenden Aufgabenbereichen: Texte planen, schreiben, überarbeiten, erschließen, präsentieren⁹⁹, modellieren, darstellen¹⁰⁰, gestalten, interpretieren, reflektieren¹⁰¹, strukturieren, erläutern, referieren, präsentieren¹⁰², skizzieren, beurteilen¹⁰³.

Möglichkeiten der Umsetzung

Nach individuellem Bedarf und Ermessen der Lehrkraft. Eine Verlängerung zwischen 25 % bis zu 50% der regulären angesetzten Arbeitszeit können hierbei in Betracht gezogen werden.¹⁰⁴

B) Form des Nachteilsausgleichs: Zusätzliche Arbeitsmittel

Zielgruppe: selbstständige Lernerinnen und Lerner

Nicht geeignet für Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten im Umgang mit Prüfungsdruck haben.

Fokus auf Wortschatzarbeit, Wortbedeutung erschließen.

Möglichkeiten der Umsetzung

| Grundschule | Sekundarstufe I | Sekundarstufe II |
|---|--|---|
| Wortgeländer, Bilderwörterbücher, Cluster, Vokabelhefte | zweisprachige Wörterbücher (auch digital), (alphabetisch geordnete) Bilderwörterbücher, Operatoren-Spickzettel, Mind-Maps, Vokabellisten | zweisprachige Wörterbücher (auch digital), Operatoren-Spickzettel |

C) Form des Nachteilsausgleichs: Alternative Aufgabenstellungen

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler, die Stärken in bestimmten Teilfertigkeiten aufweisen (mündliche und schriftliche Kompetenzen stark unterschiedlich)

Fokus auf rezeptive und produktive Teilfertigkeiten

⁹⁹ Vgl. © KMK, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, 2004. S. 7
¹⁰⁰ Vgl. © KMK, Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich, 2004. S.8.
¹⁰¹ Vgl. © KMK, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss, 2003. S.8
¹⁰² Vgl. © KMK, Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, 2012. S. 15ff.
¹⁰³ Vgl. © KMK, Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife, 2012. S. 14ff.
¹⁰⁴ Vgl. © ISB, Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich, Notenschutz, 2019.27

Möglichkeiten der Umsetzung

| Grundschule | Sekundarstufe I | Sekundarstufe II |
|---|---|--|
| Modifizierte Diktate, Lernplakate, Lückentexte, Gewichtung sprachlicher Fähigkeiten | Portfolio-Prüfungen, Lernplakate, zusätzliche Formen der Ausgestaltung, Gewichtung sprachlicher Fähigkeiten | Projekthafte Zusatzaufgaben, Portfolio-Prüfungen |

D) Form des Nachteilsausgleichs: Verständnishilfen (auch methodisch-didaktisch)

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler; abgestimmt auf die (individuellen) Bedarfe

Fokus auf Wortschatzarbeit, Konzeption, Anwendung bildungssprachlicher Strukturen

Möglichkeiten der Umsetzung

| Grundschule | Sekundarstufe I | Sekundarstufe II |
|--|---|--|
| Abbildungen, Wortlisten, zusätzliche Erläuterung(en), (Bilder-)Legenden, Textpuzzle, Bildsequenzen, größere Schrift, visuelle Unterstützung/Schriftenanpassung | Fragen stellen, zusätzliche Erläuterung(en), Legenden, Synonyme, Umformulierung bildungssprachlicher Strukturen | Synonyme, Antonyme, über- und untergeordnete Begriffe, zusätzliche Erläuterung(en) |

E) Form des Nachteilsausgleichs: Individualisierung

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler, die stark in den Kompetenzen der Teilfertigkeiten oder aufgrund anderer Hürden schwanken

Fokus auf rezeptiven und produktiven Teilfertigkeiten, sowie Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler

Möglichkeiten der Umsetzung

| Grundschule | Sekundarstufe I | Sekundarstufe II |
|---|--|---|
| Lernplakate, (alphabetisch geordnete) Bilderwörterbücher, Beispiellösungen, Vorlesen von schriftlichen Aufgaben | Mind-Maps, Cluster, räumliche Trennung, Wortgeländer | Satz- und Fragemuster, räumliche Trennung |

Fallbeispiele

Fallbeispiel 1 Grundschule, Schülerin A, 6 Jahre alt, Jahrgangsstufe 1

Schülerin A ist 6 Jahre alt und hat vor der Einschulung ein Jahr lang die Vorschule in Deutschland besucht. Dort hat sie bereits eine gute Unterstützung und Förderung für ihren Spracherwerb erhalten, sodass sie regulär mit sechs Jahren in die Regelklasse eingeschult wurde. Sie befindet sich aktuell im zweiten Halbjahr der 1. Klasse. Der Erstschriftspracherwerb bereitet ihr allerdings große Schwierigkeiten.

Förderhinweise für A

Eine Stärkung der phonologischen Bewusstheit für das Deutsche empfiehlt sich. Dafür bieten sich z. B. Vorleseübungen an, die auch in Lesetandems mit leistungsstarken Schülerinnen und Schülern oder mit einer Lesepatin oder einem Lesepaten stattfinden können. Unterstützen würde die Schülerin gleichfalls ein kontrastives Vorgehen bei der Einführung neuer Laut-Buchstaben-Beziehungen. Wenn die Laut-Buchstabenbeziehung eingeführt wird, sollte darauf geachtet werden, dass der Wortschatz aus dem Lebensumfeld der Schülerin genutzt wird, ggf. auch aus der Erstsprache. Die Schwierigkeiten hängen mit den interlingualen Unterschieden zusammen (siehe einführende Textpassage). Die Unterschiede in der Lautverwendung sollten der Lehrkraft bewusst sein und die Förderung daraufhin abgestimmt werden.

Nachteilsausgleich für A

Im Fach **Deutsch** wird die Klasse von Schülerin A demnächst ein Diktat schreiben. Wie der Lehrkraft bekannt ist, könnte insbesondere der Bereich der Morphologie A Probleme bereiten. Deshalb erstellt die Lehrkraft vor dem Diktat eine Wortliste, in der unterschiedliche orthografische Besonderheiten berücksichtigt sind, die im Diktat vorkommen und die Schülerin A zum Üben nutzen kann. Ebenfalls werden im Unterricht zuvor in Paarbeit Schwerpunkt-Diktate (einzelne Worte) geübt, bei denen auf die Besonderheiten beim Schreiben bestimmter Laute eingegangen wird, z. B. Umlaute, Dehnungs-H, e oder ä, etc. Bei Leistungsnachweisen wie Diktaten sollte Schülerin A eine Sitzposition haben, in der sie sehr gut hören und auch die Mimik der Lehrkraft gut verfolgen kann. Für eine abschließende Kontrolle des Geschriebenen erhält die Schülerin A zusätzlich etwas mehr Zeit (ca. 5 Minuten).

Fallbeispiel 2 Grundschule

Schüler B, 9 Jahre alt, Jahrgangsstufe 2

Schüler B ist 9 Jahre alt und seit der Aufnahme in die Schule vor zwei Jahren integrativ in der Regelklasse unterrichtet worden. Er besuchte zuvor keine Schule oder Vorschule. Nun ist er in der 2. Klasse. Schüler B ist aufgeschlossen und hat bereits viele Freunde in der Klasse gefunden. Deutsch nutzt er allerdings nur im schulischen Kontext.

Nachteilsausgleich für B

Die Klasse von Schüler B soll bei der nächsten Leistungsprüfung im Fach **Sachunterricht** ein Tier und dessen Lebensraum beschreiben. Die Beschreibung soll Wortschatz und Satzmuster enthalten, die in den letzten drei Wochen in der Klasse geübt wurden. Bei einem Großteil des Wortschatzes wird aber auch davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler diesen bereits gut erworben haben. Denn es handelt sich dabei auch um Lexik und syntaktische Strukturen, die in der Alltagssprache ebenfalls genutzt werden und thematisch im Elementarbereich behandelt wurden.

Allerdings trifft dies auf Schüler B nur bedingt zu, weil er in den zwei Jahren des Zweitspracherwerbs nicht in allen lexikalischen Bereichen den Stand seiner Mitschülerinnen und Mitschüler erreichen konnte. Um einen sprachlichen Nachteil auszugleichen, erarbeitet die Lehrkraft mit Schüler B vorab eine bebilderte Vokabelliste, die er auch während der Prüfung verwenden darf. Der Einsatz zusätzlicher Hilfsmittel kann zeitintensiv sein, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern im Grundschulbereich, da Hilfsmittel effektiv zu nutzen Übung braucht. Schüler B wird deshalb eine etwas längere Bearbeitungszeit von 5-10 Minuten zugestanden.

Fallbeispiel 3 Grundschule,

Schülerin C, 13 Jahre alt, Jahrgangsstufe 6

Schülerin C ist vor zwei Jahren mit einem Teil der Familie nach Deutschland eingereist. Erst nach einem Jahr hat die Familie eine feste Unterkunft gefunden und Schülerin C wurde in die 5. Klasse der örtlichen Grundschule aufgenommen. Dort besuchte sie ein Jahr lang die Vorbereitungsgruppe. Nun ist sie in der 6. Klasse und nimmt, mit zusätzlichen Stunden im Förderkurs, am Regelunterricht teil. Sie hat viel Spaß am Unterricht, ist dabei aber noch sehr schüchtern.

Nachteilsausgleich für C

Im Fach **Kunst** behandeln die Schülerinnen und Schüler das Thema Porträts. Ihre Aufgabe, die auch zum Leistungsnachweis führt, besteht darin, eine ihnen nahestehende Person zu porträtieren, indem eine besondere Eigenschaft der Person abgebildet wird. Dieses Porträt soll anschließend in der Klasse vorgestellt werden. Für diese Präsentation stellt die Lehrkraft Schülerin C eine Liste mit Formulierungshilfen zur Verfügung, die zum besseren Verständnis mit Bildern angereichert ist. Die Formulierungshilfen beziehen sich vor allem auf die Beschreibung des Bildes, seinen Hintergrund/Mittelgrund/Vordergrund, auf Perspektivbeschreibung, Komposition. Schülerin C darf für die Präsentation als zusätzliches Hilfsmittel eigenständig erstellte Notizzettel benutzen, auf denen sie passende Formulierungen aufgeschrieben hat.

Fallbeispiel 4 Sekundarstufe I,

Schüler D, 14 Jahre alt, Jahrgangsstufe 7

Seit einem Jahr besucht der vierzehnjährige Schüler D die Regelklasse der Jahrgangsstufe 7 einer Gesamtschule. Zuvor war er zwei Jahre lang in einer Vorbereitungsgruppe. Seine Schulbiografie ist aufgrund seiner Migrationsgeschichte lückenhaft; er konnte über längere Zeiträume keine Schule besuchen. Daher ist er nun sehr motiviert und wissbegierig im Unterricht. Sein Lieblingsfach ist Mathematik; Schüler D ist sehr gut im Rechnen. Immer noch schwierig sind für ihn allerdings Textaufgaben.

Nachteilsausgleich für D

Im Fach **Mathematik** wird ein neues Thema eingeführt. Nach zwei Wochen schreibt die Klasse einen kleinen Test, der auch eine Textaufgabe einschließt. Um die mathematischen Kompetenzen des Schülers D wegen seiner sprachlichen Hürden nicht falsch einzuschätzen, formuliert die Lehrkraft die Textaufgabe um: Passivstrukturen werden vermieden, auf missverständliche Kohäsions- und Kohärenzmittel wird geachtet, Fachbegriffe im Text werden durch eine nebenstehende Abbildung verdeutlicht. Die Fachbegriffe stammen nicht aus der Mathematik, wie es beispielsweise bei Bezeichnungen der Geometrie der Fall wäre, die sich alle Schülerinnen und Schüler ggf. neu aneignen müssen.

Fallbeispiel 5 Sekundarstufe I, Schüler E, 15 Jahre alt, Jahrgangsstufe 8

Schüler E ist 15 Jahre alt und geht seit sechs Monaten in die 8. Klasse einer Oberschule. Er besucht eine Vorbereitungsgruppe und nimmt bereits am Sportunterricht der Regelklasse teil. Er gehört nicht zu den leistungsstärksten Schülern, hat aber eine Affinität für Sport. Fachunterricht zu folgen bereitet ihm allerdings oft noch Schwierigkeiten. Bei komplexen Handlungsabfolgen in Sport-Übungen fällt es ihm noch schwer, diese vollständig umzusetzen.

Nachteilsausgleich für E

Im Fach **Sport** sollen an Stationen verschiedene Übungen ausgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler bauen die Stationen selbstständig auf. Dazu bekommen sie Stationskarten, auf denen das für die jeweilige Station benötigte Material benannt und die auszuführenden Übungen beschrieben sind. Um Schüler E das Verständnis zu erleichtern, nutzt die Lehrkraft Bilder¹⁰⁵ zu den Bewegungsabläufen und dem benötigten Material. Die Anleitung ist im **Aktiv** geschrieben und vermeidet Passiv- und Imperativstrukturen.

Station: Zielwurf

Was brauchst du?

- einen Tennisball
- einen Kasten
- drei Hütchen
- Klebeband, zum Kleben
- Maßband, zum Messen

Aufbau

1. Du stellst einen Kasten vor die Wand.
2. Du stellst drei Hütchen auf den Kasten.
3. Du legst das Maßband am Kasten an und misst 4 m ab. Hier klebst du das Klebeband auf. Das ist deine Abwurflinie.
4. Du legst drei Tennisbälle an die Abwurflinie.

Fallbeispiel 6 Sekundarstufe I, Schülerin F, 16 Jahre alt, Jahrgangsstufe 10

Schülerin F ist bereits 16 Jahre alt und besuchte ein Jahr lang die Vorbereitungsgruppe. Bevor sie nach Deutschland kam, war sie für zwei Jahre an einer Gemeinschaftsschule im europäischen Ausland und in allen naturwissenschaftlichen Fächern sehr gut. Derzeit geht sie in die 10. Klasse einer Gesamtschule und strebt das Abitur an.

¹⁰⁵ Die Grafik wurde durch die Autorinnen erstellt.

Nachteilsausgleich für F

Im Fach **Chemie** behandelt die nächste Leistungsprüfung das Thema Salze. Dabei soll u. a. ein Versuchsaufbau zur Untersuchung von Eigenschaften verschiedener Salze beschrieben und aus den Versuchsergebnissen entsprechende Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Salze abgeleitet werden.

Als Nachteilsausgleich individualisiert die Chemielehrkraft für Schülerin F die Prüfung durch den Einsatz eines Wortgeländers zur Lösung der Aufgabe. So baut sich die Aufgabe zum einen nach und nach im Komplexitätsgrad auf und Schülerin F erhält sprachliche, aber nicht-fachliche Unterstützung, um die Aufgabe erfolgreich zu bearbeiten.

Fallbeispiel 7 Sekundarstufe II, Schüler G, 18 Jahre alt, Jahrgangsstufe 11

Schüler G ist 18 Jahre alt und besucht nach einem Jahr in der Vorbereitungsgruppe die Regelklasse eines Gymnasiums. Vor dem Umzug nach Deutschland ist er im Herkunftsland bis zur 10. Klasse in eine anerkannte internationale Schule gegangen. Aktuell befindet er sich in der 11. Klasse. Er ist ein sehr aufgeschlossener und interessierter Schüler, der sehr gerne liest.

Nachteilsausgleich für G

Im Fach **Deutsch** soll die nächste Leistungsfeststellung einen Jugendroman zum Gegenstand haben. Als Nachteilsausgleich nutzt die Lehrkraft zwei Optionen:

1. Die Lehrkraft wählt einen Roman aus, der auch in einer sprachlich aufbereiteten Form vorhanden ist (einfache Sprache), die Schüler G anstelle der ursprünglichen Fassung lesen kann.
2. Die Prüfung wird für alle Schülerinnen und Schüler als Portfolio-Prüfung gestaltet, bei der unterschiedliche Aufgaben (Kreativaufgaben, Zusammenfassungen, einen Brief schreiben etc.) zugleich auf unterschiedliche Ansätze eingehen, einen Roman zu bearbeiten (Zusammenfassung, Erörterung, Analyse), und unterschiedlich hoch bewertet werden. Die Schülerinnen und Schüler dürfen individuell entscheiden, welchen Teilaufgaben aus den einzelnen Kategorien sie sich widmen wollen. Vorgegeben sind ein bestimmter Zeitrahmen und eine Mindestpunktzahl, die zu erreichen ist. Schüler G kann sich so individuell passende Aufgaben herausuchen und sie zeitlich flexibel erledigen.

Fallbeispiel 8 Sekundarstufe II, Schülerin H, 17 Jahre alt, Jahrgangsstufe 12

Schülerin H ist 17 Jahre alt und seit sechs Monaten in Deutschland. Vor der Einreise nach Deutschland hat sie bereits einen Deutschintensivkurs im Herkunftsland besucht. Zusätzlich zum Regelunterricht nimmt sie an ihrer Schule vier Stunden wöchentlich am Förderkurs Deutsch teil. In ihrer vorigen Schule war sie bisher immer die Klassenbeste.

Nachteilsausgleich für H

Im Fach **Geografie** wird ein Test zum Thema Klimawandel geschrieben. Zu diesem Zweck erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Bilderfolge mit Motiven zu den Ursachen und Auswirkungen des Klimawandels. Die Aufgaben lauten: Beschreibe die Bildfolge und erläutere, warum der Klimawandel menschengemacht ist. Als Unterstützung erhält Schülerin H von ihrer Lehrkraft Formulierungshilfen für Operatoren in Form eines Operatoren-Spickzettels, den Schülerin H auch im Test benutzen darf. Zudem steht ihr ein zweisprachiges Wörterbuch zur Verfügung. Da die Hilfsmittel zu benutzen zeitintensiv sein kann, werden ihr zudem 5 Minuten mehr Zeit eingeräumt, um den Test zu bearbeiten.

Ein **Operatoren-Spickzettel** könnte folgendermaßen aussehen:

| Operator | Handlung ¹⁰⁶ | Mögliche Antwortformulierung |
|-------------|--|--|
| Beschreiben | Sachverhalte, Objekte oder Verfahren mit eigenen Worten darstellen | Das Bild zeigt/stellt dar... In dem Bild wird gezeigt, dass/wie ... Im ersten Bild sieht man ... Hinweis: Bei dem Bild steht oft ein Text mit Informationen. Den können Sie/kannst du nutzen. |
| Erklären | Sachverhalte verständlich und nachvollziehbar machen und in Zusammenhängen darstellen | Aus dem Bild geht hervor, dass ... Mit der Abbildung soll gezeigt werden, dass ... Es fällt auf, dass ... Bei dem Vergleich von Bild x und Bild y fällt auf, dass ... Bild x stellt dar, wie ... |
| Erläutern | Sachverhalte darstellen und unter Verwendung zusätzlicher Informationen veranschaulichen | Die Bilder veranschaulichen, dass ... Die Bilder zeigen, inwiefern ... In den Bildern geht es um ... |
| Beurteilen | zu Sachverhalten eine selbstständige Einschätzung / Meinung formulieren und begründen | Meiner Meinung nach ... Nach meiner Meinung... Ich finde, dass... Aus xxx Gründen denke ich, dass xxx gut/schlecht/xxx ist, geändert werden sollte. Aus meiner Sicht ... |

Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg

Die rechtliche Grundlage des Nachteilsausgleichs bildet §10, Abs. 4 der Eingliederungs- und Schulpflichtruhensverordnung¹⁰⁷ vom 04. August 2017 in der Fassung vom 01. Oktober 2020. Diese lautet:

(4) Schülerinnen und Schüler, die auf Grund noch nicht ausreichender Kompetenzen in der deutschen Sprache keinen oder einen erschwerten Zugang zu Aufgabenstellungen in den Fächern haben und deshalb nicht das tatsächliche Leistungsvermögen nachweisen können, kann auf Beschluss der Klassenkonferenz ein Nachteilsausgleich jeweils befristet für ein Schulhalbjahr gewährt werden. Im Rahmen des Nachteilsausgleichs können die Bedingungen für mündliche oder schriftliche Leistungsfeststellungen geändert werden, insbesondere durch

1. eine Verlängerung der Bearbeitungszeit,

¹⁰⁶ Bildungsserver Brandenburg: Operatoren. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/16>, Zugriff am: 30.04.2021

¹⁰⁷ Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie zum Ruhen der Schulpflicht (Eingliederungs- und Schulpflichtruhensverordnung – EinglSchuruV) vom 04. August 2017. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/17>, Zugriff am: 30.04.2021

2. die Verwendung spezieller Arbeitsmittel, insbesondere eines Wörterbuches in der Herkunftssprache (auch in elektronischer Form),
3. alternative Aufgabenstellungen und Präsentationen von Ergebnissen,
4. die Bereitstellung von Verständnishilfen und zusätzlichen Erläuterungen durch die jeweilige Lehrkraft und
5. die Schaffung individueller Leistungsfeststellungen in Einzelsituationen mit individuellen Aufgabenstellungen.

Literatur/ Links

Basiscurriculum Sprachbildung. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/18>, Zugriff am: 03.05.2021.

Bildungsstandards der KMK – Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/19>, Zugriff am: 03.05.2021

Curriculare Grundlagen Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1a>, Zugriff am: 03.05.2021

LISUM, Hrsg., 2019. Deutsch als Zweitsprache. Didaktisches Begleitmaterial zu den Curricularen Grundlagen. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1b>, Zugriff am: 03.05.2021

Erklärungen zu Materialien im Bereich Grammatik. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1c>, Zugriff am: 03.05.2021

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Hrsg., 2014. FörMig Stolpersteine. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1d>, Zugriff am: 03.05.2021

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hrsg., 2012. FörMig Operatoren. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1e>, Zugriff am: 03.05.2021

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Hrsg., Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich (ISB), Notenschutz. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1f>, Zugriff am: 03.05.2021

Josef Leisen. sprachen lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1g>, Zugriff am: 03.05.2021

Ahrenholz, Bernt, 2008. Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore, Hrsg.: Deutsch als Zweitsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in 11 Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 2-15

Ahrenholz, Bernt, 2017. Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger & Tajmel, Tanja, Hrsg.). Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 1-31

Barkow, Ingrid, 2013. Schreiben vor der Schrift – Frühe Literalität und Kritzeln. Stuttgart: Fillibach

Bickes, Hans; Pauli, Ute, 2009. Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink

Chudaske, Jana, 2012. Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Wiesbaden: VS Verlag

Czinglar, Christine, 2019. Der Faktor Alter im Zweitspracherwerb: Ein Zusammenspiel individueller und sozialer Einflussfaktoren. In: Ender, Andrea; Greiner, Ulrike; Strasser, Margareta, Hrsg. Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe. Hannover: Klett/Kallmeyer

Czinglar, Christine; Schumacher, Anne-Christin; Mirova, Farzona; Faseli, Sarah, 2020. Lit-L1-L2: Ein Instrument zur Einschätzung literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen in der L1 Dari und der L2 Deutsch. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 47 (4), S. 376-391

Dimroth, Christine; Haberzettl, Stefanie, 2008. Je älter desto besser. Lernen Kinder Deutsch als Zweitsprache schneller als Deutsch als Erstsprache? In Ahrenholz, Bernt; Brederl, Ursula; Klein, Wolfgang; Rost-Roth, Martina; Skiba, Romuald,

Hrsg. Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache-Forschung und Zweitspracherwerbsforschung. Frankfurt: Peter Lang. S. 227-239.

Dreke, Michael & Mitterhuber, Dieter, 2012. Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe II., FörMig: Hamburg. <http://p.bsbb.eu/1e>

Feilke, Helmuth, 2012. Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, H. 233, S. 4–13

Föhr, Doris, 2018. Bildungssprache im Zweitspracherwerb. In: Fremdsprache Deutsch 58, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, S. 6-9

Fürstenau, Sara; Niedrig, Heike, 2018. Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In: von Dewitz, Nora & Terhart, Henrike; Massumi, Mona Hrsg. Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz. S. 214-230.

Gamper, Jana & Schroeder, Christoph, 2016. Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte. Ein Plädoyer für einen erwerbssequentiellen Ansatz. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 89, S. 217-230

Gamper, Jana, 2016. Deutsch als Zweitsprache. In: Zeitschrift Unterstützte Kommunikation 3, S. 10-17

Gamper, Jana; Steinbock, Dorothee; Gutzmann, Marion; Schroeder, Christoph; Stölting, Galina; Noack, Christina; Mezger, Verena, 2017. Curriculare Grundlagen Deutsch als Zweitsprache. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (hrsg. unter Mitarbeit von Carina Cescotti). Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1a>, Zugriff am: 03.05.2021

Gamper, Jana; Marx, Nicole; Röttger, Evelyn; Steinbock, Dorothee, 2020. Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. Informationen Deutsch als Fremdsprache, vol. 47 (4), S. 347-358

Gutzmann, Marion; Nodari, Claudio; Pols, Regina, 2019. Deutsch als Zweitsprache. Didaktisches Begleitmaterial zu den Curricularen Grundlagen. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.). Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1b>, Zugriff am: 03.05.2021

Hafenbrak, Bernd, 2005. Einführung Mathematikdidaktik Kap. 4 Didaktische Prinzipien, WS 2004/2005. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1h>, Zugriff am: 03.05.2021

Havkic, Amra; Dohmann, Olga; Domenech, Madeleine; Niederhaus, Constanze, 2018. Anforderungen und Ressourcen. Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender Schulen aus der Perspektive neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: von Dewitz, Nora & Terhart, Henrike; Massumi, Mona, Hrsg. Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz. S. 174-194

Klein, Wolfgang, 2001. Deiktische Orientierung. In: Haspelmath, Martin; König, Ekkehard; Oesterreicher, Wolfgang & Raible, Wolfgang, Hrsg. Sprachtypologie und sprachliche Universalien. Vol.1/1 Berlin: de Gruyter. S. 575-590

Kracht, Annette, 2007. Probleme beim Zweitspracherwerb. In: Schöler, Hermann u. Welling, Alfons (Hrsg.): Förderschwerpunkt Sprache. Handbuch der Pädagogik und Psychologie der Behinderungen, Bd. 3., hrsg. von Johann Borchert u. Herbert Götze. Göttingen: Hogrefe. S. 442-455

Leisen, Josef, 2013. Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett-Sprachen

Leisen, Josef, 2018. Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. Sprachbildung im Fachunterricht: In: Fremdsprache Deutsch 58, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, S.10-23

Maas, Utz, 2015. Sprachausbau in der Zweitsprache. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne, Hrsg. Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht. Berlin. S. 1-23

Martens, Liselotte, 2014: Fortbildungen zur Durchgängigen Sprachbildung. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1d>, Zugriff am: 03.05.2021

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2019. Einzugliedernde an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach -Staatsangehörigkeiten, Verkehrssprache in der Familie, Jahr des Zuzugs, Alter und Geschlecht, Schulformen, Bildungsgängen und Geschlecht. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1i>, Zugriff am: 03.05.2021

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2020. Rundschreiben zur Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie zum Ruhen der Schulpflicht (Eingliederungs- und Schulpflichtruhenverordnung – EinglSchuV). Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1j>, Zugriff am: 03.05.2021

Meisel, Jürgen M., 2011. First and second language acquisition: Parallels and differences. Cambridge: University Press

Müller, Claudia, 2015. Frühe Literalität an der Schnittstelle des sprachlichen und literarischen Lernens. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 45. Jg., S. 178. 7-27

Ohm, Udo, 2017. Literater Sprachausbau als konstitutives Moment fachlichen Lernens und beruflichen Handelns im Übergang Schule-Beruf. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja, Hrsg. Fachintegrierte Sprachbildung. Berlin: De Gruyter. S. 287-304

Schleppegrell, Mary. 2004. The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective. London: Lawrence

Schneider, Stefan, 2015. Bilingualer Erstspracherwerb. München: Ernst Reinhardt

Siebert-Ott, Gesa Maren, 2001. Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Niemeyer

van Kleeck, Anne, 1998. Preliteracy Domains and Stages: Laying the Foundations for Beginning Reading. In: Journal of Children's Communication Development, V. 20 N.1, S. 33-51

Wegener, Heide, 1995. Die Nominalflexion des Deutschen - verstanden als Lerngegenstand. Tübingen: Niemeyer