

Nina-Madeleine Brummel &
Nicole Kimmelman



Professionelle Bildungsgangarbeit zur
individuellen Förderung, inklusiven
Bildungsarbeit und sozialen Integration

Handreichung:

Integrative Sprachförderung für neu zugewanderte Jugendliche am Berufskolleg



Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Projektträger

Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Projektleitung und Koordination



Impressum:

Herausgeber:

cevet

Autoren:

Nina-Madeleine Brummel und Nicole Kimmelman

Internetseite:

<https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/aktuelle-projekte/3i/>

<https://wiwi.uni-paderborn.de/departments5>

Druck:

Paderborn, 2017

2., leicht veränderte Ausgabe



Professionelle Bildungsgangarbeit zur
individuellen Förderung, inklusiven
Bildungsarbeit und sozialen Integration

Handreichung für Lehrende Integrative Sprachförderung für zugewanderte Jugendliche am Berufskolleg

Nina-Madeleine Brummel & Nicole Kimmelman



Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Inhalt

1	Einleitung und Gliederung	5
2	Relevanz sprachlicher Kompetenzen für die schulische und betriebliche Integration von neu zugewanderten Jugendlichen	5
3	Neu zugewanderte Jugendliche – eine besondere Lernengruppe.....	7
4	Faktoren einer gelingenden Sprachförderung für neu zugewanderte Jugendliche.....	9
5	Didaktische Grundlagen für eine praktische Umsetzung der Sprachförderung.....	13
	5.1 Scaffolding als didaktisches Konzept der Unterrichtsplanung.....	13
	5.2 Bedarfsanalyse als erster Schritt der didaktischen Planung	13
	5.3 Lernstandsanalyse zur Umsetzung der Lernendenorientierung in der didaktischen Planung	15
	5.4 Unterrichtsplanung auf Basis der Bedarfs- und Lernstandsanalyse	15
	5.5 Die Gestaltung der Unterrichtskommunikation/-interaktion im Rahmen der didaktischen Planung	23
6	Checkliste für Lehrkräfte – was beachte ich bei der Sprachförderung in IFK?.....	26
	Literaturverzeichnis	28

1 Einleitung und Gliederung

Ziel dieser Handreichung zur Sprachförderung soll es sein, neu unterrichtenden Lehrkräften in allen Fächern der Internationalen Förderklassen (IFK) erste nützliche Hinweise und Handlungsempfehlungen zu liefern. Sie soll also als sprachspezifisches Nachschlagewerk und Praxisbuch dienen. Das erste Kapitel führt durch Vorstellen der Relevanz sprachlicher Kompetenzen im Hinblick auf Integration in Schule und Betrieb in die Thematik ein. Danach werden die internationalen Jugendlichen, die hier im Fokus stehen, in ihrer Heterogenität beleuchtet und diverse Faktoren, die auf das sprachliche (Lern-) Verhalten im Schulalltag Einfluss nehmen, beschrieben. Daran anschließend sollen methodische Hinweise und Arbeitstechniken im Bereich der Sprachförderung Lehrende dabei unterstützen, dass die Gestaltung und Umsetzung des Unterrichts vor allem zu Beginn (besser) gelingen kann. Hier wird es u. a. auch um Grundlagen der Sprachförderung und Impulse für die Planung des Unterrichts gehen. Ferner wird ein besonderes Augenmerk auf die Wichtigkeit der Beachtung herkunftssprachlicher Kompetenzen gelegt. Die hier zur Verfügung gestellten Beschreibungen und Beispiele stellen dabei eine systematische Zusammenfassung von Erfahrungen mit Sprachförderung in berufsbildenden Kontexten allgemein sowie kleineren Studienergebnissen in Form von Gesprächen mit Lehrkräften und Beobachtungen in Internationalen Förderklassen (IFK) an verschiedenen Standorten in NRW dar. Auch Expertisen zur Thematik aus anderen Bundesländern werden entsprechend eingebunden und aufbereitet.

2 Relevanz sprachlicher Kompetenzen für die schulische und betriebliche Integration von neu zugewanderten Jugendlichen

Die Relevanz sprachlicher Kompetenzen bei neu zugewanderten Jugendlichen kann nicht zu hoch eingeschätzt werden. Sprache ist von zentraler Bedeutung, und zwar nicht nur für die schulische, sondern auch für die betriebliche Integration. Diverse Erhebungen und Tests haben in den vergangenen Jahren gezeigt, dass „mit der Beherrschung von Sprache die Verteilung gesellschaftlicher Chancen und Ressourcen eng verbunden ist“ (Siemon/Kimmelman & Ziegler 2016, S.7; Lenz 2009). Dies trifft vor allem auch für die Zielgruppe der jungen Geflüchteten zu. Das Erlernen einer sprachlichen Gewandtheit und die (spätere) Fähigkeit, sprachlich zu kommunizieren, spielt hier eine besondere Rolle, weil es im Rahmen des berufsbildenden Übergangssystems den neu zugewanderten Jugendlichen eben jene Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht bzw. vereinfacht. Sprachliche Kompetenzen sind zudem Teil der Basiskompetenzen, deren Vermittlung für das Erreichen der Ausbildungsreife im Übergangssystem erforderlich ist. Und das aus verschiedenen Gründen: Die sprachliche Kompetenz der Lernenden steht in direktem Zusammenhang mit ihrer kognitiven Entwicklung, sodass sich hier ihre Relevanz für das Lernen allgemein herausstellt (vgl. Kimmelman 2013). Wenn man die Perspektive einnimmt, dass die in diesem Fall relevante deutsche Sprache wenig oder gar nicht beherrscht wird, so gilt es, sich zuallererst die Folgen dieser Situation zu verdeutlichen. Die Informationsaufnahme oder -verarbeitung ist für das Individuum unmöglich, wenn es die im Kontext anzuwendende Sprache nicht beherrscht. Dies gilt umso mehr, wenn die Informationen nicht direkt durch die Lehrkraft vermittelt werden, sondern es auf einen eigenständigen Umgang der Lernenden mit diesen Informationen ankommt. Die berufliche Bildung mit ihren „veränderten fachlichen Anforderungen der beruflichen Handlungskompetenz mit zunehmend selbstgesteuerten Ausbildungsinhalten und komplexen Aufgabenstellungen“ fokussiert beispielsweise stark das Erlernen und Ausüben von mündlichen Präsentationen und schriftlichen Dokumentationen inklusive eigener Meinungen, Standpunkte, Resultate etc. (Kimmelman 2013, S.156).

Neben einem ersten Schritt der Informationswiedergabe wird eine gewisse Selbstständigkeit vom Lernenden gefordert, das aufgenommene Wissen im Rahmen weiterer Handlungsschritte anzuwenden, zu rekonstruieren und zu reflektieren. Hierfür bedarf es einer über die Basis- oder Alltagssprache hinausgehenden (Berufs-)Bildungssprache (vgl. Kimmelman 2010), bei der die Lernenden sprachliche Kompetenzen logisch auf verschiedene (eigene) Textformate anwenden können (vgl. Nodari 2002). Die Gründe für eine (sprachliche) Passivität des Lernenden beruhen im Umkehrschluss häufig auf Hemmnissen, mündlich zu kommunizieren, aus Angst, sprachliche Fehler zu begehen oder da Wortschatz fehlt. Schlechtes Abschneiden bei schriftlichen Prüfungen findet in den meisten Fällen seine Ursache darin, dass die Aufgabenstellungen nicht oder ungenügend verstanden wurden (vgl. Müller 2009).

Umfassende sprachliche Kompetenzen beeinflussen aber nicht nur das schulische Lernen, sondern auch die praktischen Anteile der beruflichen Handlungskompetenz. Wie von Efing (2014) dargestellt wurde, entfallen heutzutage nach Einschätzung befragter Ausbilderinnen und Ausbilder zwischen 30 und 40 Prozent der täglichen Arbeit auf kommunikative Tätigkeiten. Angesichts der steigenden Orientierung zum Dienstleistungssektor in der deutschen Wirtschaft mit seinem hohen kommunikativen und sozialen Interaktionslevel sowie neuen Formen der Kommunikation via Internet, sozialer Medien und sonstiger Technologien dürfte die Bedeutung von sprachlich-kommunikativen Kompetenzen sogar noch zunehmen (Efing 2014). Lernende müssen dabei verstärkt in der Lage sein, mit diversen beruflichen Diskurspartnern wie beispielsweise Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten, Kunden oder Lehrpersonen umzugehen. Hierfür bedarf es der o. g. Kompetenzen, um die Kommunikation und den Kontakt lenken zu können. Nicht zuletzt müssen sie dabei auch soziale Normen situationsgerecht anwenden können und beispielsweise Unterschiede im (sprachlichen) Umgang mit Kunden, Praktikumsanleiterinnen und -anleitern oder Lehrkräften im Vergleich zu ihren Mitlernenden verstehen (sprachsoziologische Kompetenz). Sprachkompetenz zeichnet sich dabei auch dadurch aus, Missverständnisse und sprachliche Probleme selbstkritisch betrachten und strategisch angehen zu können (sprachstrategische Kompetenz) (vgl. Nodari 2011).

Sprachlich-kommunikative Mängel führen hier – wie auch im Unterricht – nicht nur zu Einschränkungen von Interaktionsmöglichkeiten, sondern beeinflussen auch die Selbst- und Fremdwahrnehmung. Personen mit fehlenden Sprachkenntnissen oder kommunikativen Schwierigkeiten wirken häufig insgesamt weniger kompetent und erhalten dies auch von ihrem Umfeld so rückgemeldet (Kimmelman 2010). Damit kann der Zugang zu relevanten Ansprechpartnern (z.B. Vorgesetzte, Kunden) oder beruflichen Netzwerken (z. B. das Praktikumsunternehmen, die Kollegen) erschwert werden, weil adäquate sprachliche Fähigkeiten repräsentativ für ein Zugehören oder Abgegrenztsein von diesen Gruppen/Netzwerken stehen (Oksaar 2003, S. 17).¹

Das zunehmende Beherrschen des jeweils gruppenspezifisch relevanten beruflichen sprachlichen Registers beeinflusst aber auch die eigene (berufliche) Identität(-sentwicklung) und Orientierung. Das bildlich gesprochene „Brücken bauen“ durch die zunehmende Fähigkeit zur sprachlichen Verständigung führt dazu, dass Individuen „mutig“ werden, um in Interaktion mit Anderen einzutreten sowie in einem weiteren Schritt ein mehr oder weniger ausgeprägtes Gefühl von „Sicherheit erlangen“, ihre Bedürfnisse, Meinungen und Perspektiven in diese Interaktionen einzubringen. Gemeint ist hier die

¹ Einen guten und spannenden Einstieg in die Thematik der Identität in Bezug auf Sprache liefert der Sammelband von Janich und Thim-Mabrey (2003). Die Beiträge behandeln die Bedeutung und Vielfalt sprachlicher Identität und beleuchten ihre unterschiedlichen Aspekte (historisch, politisch, fremdsprachendidaktisch etc.).

Sicherheit im Sinne einer Selbstsicherheit und in Bezug auf die Handlungsfähigkeit im Alltag und/oder Beruf. Indem Andere den Einzelnen (auch) sprachlich verstehen, wird also zugleich der Mut gestärkt, sich auf anderen Kompetenzebenen ausprobieren und sinnvoll in der Gruppe einbringen zu können (siehe Abb. 1).

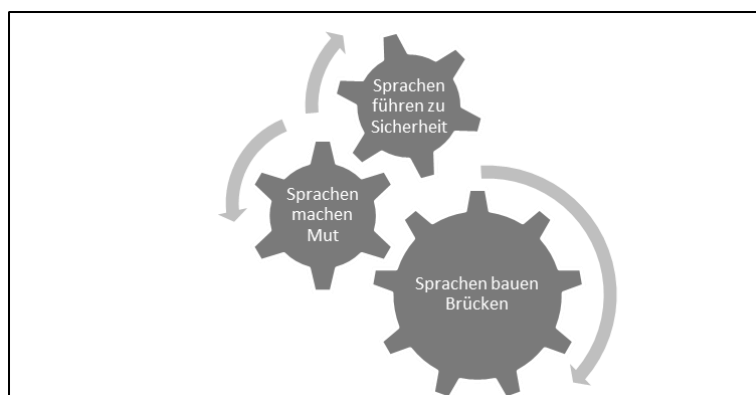


Abb. 1 Bedeutung und Wechselwirkung von Sprache im Kontext beruflicher Orientierung
[eigene Darstellung]

Zusammenfassend lässt sich damit ein großer Einfluss von Sprache und sprachlichen Fähigkeiten auf individuelle Prozesse im schulischen Lernen sowie damit eng verknüpft die Chancen auf beruflichen Erfolg hervorheben.

3 Neu zugewanderte Jugendliche – eine besondere Lernengruppe

Die besondere Lernengruppe der neu zugewanderten Jugendlichen ist „hinsichtlich ihrer Migrationsgeschichte als auch bezüglich ihrer schulischen Voraussetzungen und ihrer Lebenslagen“ von hoher Heterogenität gekennzeichnet (Bethschneider & Settelmeyer 2011, S. 188). Die verschiedenen Ebenen der Heterogenität, welche einen besonderen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung und Förderung haben, lassen sich wie folgt darstellen (Abb. 2):

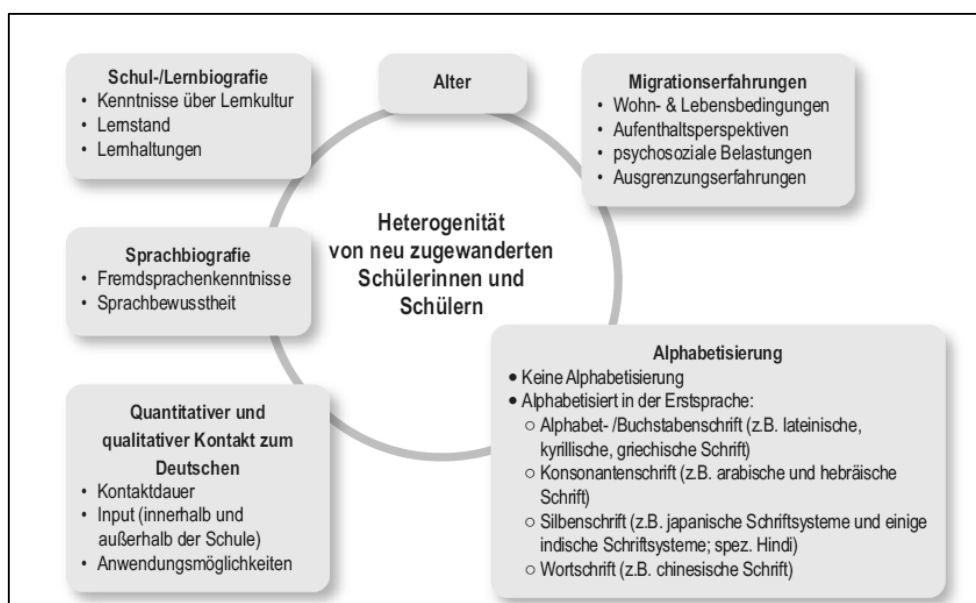


Abb. 2 Ebenen der Heterogenität neu zugewanderter Jugendlicher [BBB 2017 in Anlehnung an Gill 2015, S. 9]

Alter:

Das Alter der Jugendlichen zu dem Zeitpunkt, an dem sie mit dem deutschen Spracherwerb beginnen, ist entscheidend für die Schnelligkeit dieses Erwerbs (BBB 2017). Ähnlich verhält es sich mit dem Einfluss der Erstsprache des Lernenden. Mit steigendem Alter des Lernenden steigt auch der Einfluss der Erstsprache auf die deutsche (Zweit-)Sprache. Bei Jugendlichen eignen sich besonders solche Strategien zur Vermittlung sowie Materialien, die nach anfänglicher Anleitung die Lernenden zum selbstständigen Fortführen des Lernens anregen (z. B. mit Onlinematerialien).

Schul- und Lernbiographie:

Auf welche Art und Weise lernen Jugendliche unterschiedlicher Kulturen? Die neu zugewanderten Jugendlichen verfügen über äußerst diverse Lernstände, haben unterschiedliche Erfahrungen mit dem Lernen und der Schule gemacht (haben beispielsweise auch unterschiedliche Schulformen besucht), und bringen dementsprechend auch variierende Haltungen gegenüber dem Lernen mit, die sie im Unterricht hier zeigen (BBB 2017). Diese unterschiedlichen Kenntnisse und Erfahrungen spiegeln sich auch in der Geschwindigkeit wider, mit der sie in den IFK Deutsch lernen.

Migrationserfahrungen:

Auch im Hinblick auf ihre Erfahrungen mit dem Thema Migration allgemein ist die hier im Fokus stehende Gruppe eine mit einem hohen Maß an Heterogenität. Nicht nur liegen unterschiedliche Ausprägungen psychischer Art vor, z. B. was die Erfahrungen auf der Flucht angeht. So haben einige der Jugendlichen mit Fluchttraumata zu kämpfen, was sich unmittelbar auf ihr Lernverhalten auswirken kann (BBB 2017). Daneben sieht die jeweilige Bleibeperspektive der Jugendlichen ganz verschieden aus, d.h. auch die rechtlichen Aspekte sind zum Teil unklar und spiegeln sich im (sprachlichen) (Lern-)Verhalten der Jugendlichen wider. Schließlich bringen die Jugendlichen auch unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich ihrer Wohnsituation mit (wo, wie und mit wem wohnen sie?). Dies wiederum hat Auswirkungen auf die mögliche Lernumgebung außerhalb der Schule, welche zur Vertiefung des Spracherwerbs genutzt werden sollte.

Kontakt zu/m Deutschen:

Die neu zugewanderten Jugendlichen sind unterschiedlich stark eingebunden in den Kontakt zu Deutschen (Deutschsprachigen). Sowohl die quantitative als auch qualitative Dauer des Kontaktes sind entscheidende Faktoren für ein gutes und schnelles Vorankommen im deutschen Spracherwerb. Ein länger dauernder Aufenthalt mit einem großen Ausmaß an Kontakten zur deutschen Sprache (bzw. zur Zweitsprache) trägt zu einem Gelingen des Erwerbsfortschritts bei. Auch hier ist die Situation der Zielgruppe jedoch heterogen, was mit den anderen skizzierten Faktoren im Zusammenhang stehen kann (BBB 2017).

Sprachbiographie:

In vielen Fällen kommen die neu zugewanderten Jugendlichen ohne jegliche Kenntnisse der deutschen Sprache zum ersten Mal in den Unterricht in das Berufskolleg. Nur äußerst selten fand bereits ein

Fremdsprachenunterricht in Deutsch im jeweiligen Heimatland statt. Wie kann eine sprachliche Ausbildung oder Förderung bei der oben skizzierten Heterogenität überhaupt realisiert werden? Zuallererst ist die Ausgangslage von Belang. Ein Teil der neu zugewanderten Jugendlichen hat eventuell bereits erste Kenntnisse der deutschen Sprache. Entweder ist dieses durch Fremdsprachenunterricht im Heimatland geschehen, was äußerst selten der Fall ist, oder es gab vor Eintritt in das Berufskolleg bereits eine Phase, in welcher der Jugendliche mittels Sprachschulen o. ä. einen ersten Deutschkurs besucht hat. Die Art und der Umfang des Spracherwerbs der deutschen Sprache unterscheiden sich also ebenfalls stark.

Alphabetisierung:

Dieser Aspekt lässt sich unterteilen in die Lernenden, die über gar keine Alphabetisierung verfügen, und in solche, die in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind. Bei dieser Gruppe ist den unterschiedlichen Ausprägungen des Alphabets und der Schriftarten eine hohe Bedeutung beizumessen (wie z. B. lateinische vs. griechische vs. kyrillische Buchstaben; arabische vs. hebräische Konsonantenschrift etc.). Die Jugendlichen werden demzufolge nicht nur mit dem Erlernen neuer Wörter, Wortbedeutungen, und Grammatiken konfrontiert, sondern es spielen eine Vielzahl weiterer neuer Aspekte mit hinein. So belegt das Feedback von Lehrenden beispielsweise große Problematiken mit der deutschen Phonetik. In der mündlichen Kommunikation tritt die Schwierigkeit auf, Vokale in der Aussprache und in der Bedeutung im Wortzusammenhang zu differenzieren, wie z. B. bei „tun“ und „Ton“. Schülerinnen und Schüler sind, bedingt durch ihre Herkunftssprache, anfangs oft nicht in der Lage, Wörter wie die o. g. Beispiele überhaupt zu unterscheiden.

4 Faktoren einer gelingenden Sprachförderung für neu zugewanderte Jugendliche

Die besonderen Herausforderungen der sprachlichen Förderung in der beruflichen Bildung verbunden mit den beschriebenen besonderen Charakteristika der Jugendlichen verlangen ein Sprachkonzept, das diesen Rahmenbedingungen Rechnung trägt. Im Folgenden werden deshalb überblicksartig zentrale Faktoren der Umsetzung zusammengefasst. Tiefergehende Beispiele der Veranschaulichung und Umsetzung finden sich zu den einzelnen Punkten im Praxisteil.

Bewusstmachen der Relevanz von Sprache bzw. Sprachförderung:

Ziel der Sprachförderung ist es, dass Lehrkräfte neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler „erreichen“, motivieren und ihnen im Sinne einer beruflichen Orientierung und den Chancen der gesellschaftlichen Teilhabe die Gründe bewusstmachen, warum das Erlernen der deutschen Sprache unumgänglich und sinnvoll ist.

In den fachlichen Unterricht integrierte Sprachförderung:

Der Spracherwerb erfolgt – aus verschiedenen Gründen – neben dem Deutschunterricht auch integriert in den weiteren unterrichteten Fächern. Der Deutschunterricht beinhaltet eine innerhalb eines festgelegten Rahmens flexibel an das jeweilige Unterrichtslevel angepasste Stundenanzahl. Die Einbindung der Sprachförderung in den Fachunterricht verstärkt die Relevanz von Sprache für die berufliche Integration für die Jugendlichen, da sie Sprache direkt als zentrales Element ihrer berufsbildenden Kompetenzentwicklungsprozesse erleben. Die sprachlichen Schwierigkeiten zeigen sich dabei in der Regel direkt, wenn ein Austausch über berufsbildende Themen stattfinden soll, d. h. im jeweiligen Fachunterricht mit seinen spezifischen sprachlichen Bedarfen bzw. Anforderungen. Und dieser sprachliche Bedarf kann auch hier am ehesten und effektivsten für die Lernenden ohne Verzögerung und zusätzlich notwendige Motivationsarbeit aufgegriffen werden, da die Lernenden den Bedarf der Sprache direkt erkennen. Die Lernenden haben dabei die Chance von- und miteinander zu lernen, da sie trotz unterschiedlicher Sprachstände im gleichen Boot sitzen und sich jeder Einzelne immer wieder individuell mit seinen Stärken einbringen kann. Nicht zuletzt kann ein grundlegender oder ergänzender ausgewiesener Deutschunterricht allein schon zeitlich nicht als ausreichend betrachtet werden, wenn man sich die komplexen sprachlichen Anforderungen zum erfolgreichen Übergang in eine Ausbildung vor Augen führt.

Bedarfsorientierung der Sprachförderung:

Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen sollte sich dabei wie bereits betont an den konkreten persönlichen oder berufsbildenden Bedarfen orientieren, um die sprachlichen Anforderungen auch jenseits der Alltagssprache zu erfassen. Der Unterricht sollte also so konzipiert sein, dass die Sprachanwendung ihren Fokus auf alle Handlungsfelder legt, die für den Lernenden insgesamt aktuell wichtig sind. Darunter fallen Themen, mit denen sich die Jugendlichen in ihrem privaten Alltag auseinandersetzen müssen, um bestmöglich in die Gesellschaft bzw. das gesellschaftliche Leben integriert zu werden, aber vor allem auch auf die Arbeitswelt ausschlaggebende Bereiche, damit sie möglichst schnell in das Berufsleben bzw. in die Aus- und Weiterbildung eingegliedert werden können.

Handlungsorientierung als Ziel der Sprachförderung:

Die Lernenden müssen in die Lage gebracht werden, Schritt für Schritt aktuelle oder mit Blick auf die berufliche Orientierung/Integration anstehende Situationen möglichst eigenständig professionell zu meistern. Hierzu sind ihnen entsprechende sprachliche Hilfestellungen an die Hand zu geben, die ein selbstständiges Ausprobieren von Sprache befördern, d. h. die Lernenden auch sprachlich in (die) Handlung bringen, ohne ihr eigenes aktives Tun zu sehr zu entlasten. In der Folge sollten die Hilfestellungen dann schrittweise abgebaut werden, um den Handlungsspielraum für die Jugendlichen immer offener und selbstbestimmter zu gestalten.

Lernendenorientierung bei der Sprachförderung:

Das vorhergehende Kapitel hat in Kürze die wichtigsten Faktoren benannt, die einen Einfluss auf das Sprachvermögen einerseits oder den Spracherwerb und -gebrauch des neu zugewanderten Jugendli-

chen andererseits nehmen. Dies verdeutlicht die Komplexität der Sprachförderung, welche über Faktoren des reinen Deutschunterrichts hinausgeht. Zugleich wurde dabei die Heterogenität der Zielgruppe skizziert, welche ein einheitliches standardisiertes Vorgehen erschweren und stattdessen nach binnendifferenzierten bzw. individuellen Formen und Wegen der Sprachförderung verlangt. Dies betont die Notwendigkeit, sich zu Beginn der Förderung ein umfassendes Bild über den Stand der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, aber auch der damit verbundenen Faktoren des Spracherwerbs beim einzelnen Lernenden zu machen und Strategien entsprechend zu planen.

Einbezug der muttersprachlichen Kompetenzen in die Sprachförderung:

Sprachliche Entfaltung ist „immer ein kreativer Prozess des einzelnen Lernalers, der durch Begleitung und Anregungen von außen gefördert werden kann“ (Terrasi-Haufe et al. 2016). Dieser Prozess hängt auch davon ab, inwieweit eine Schülerin oder ein Schüler bereits in der Muttersprache ein hohes Kompetenzniveau und ob sie oder er weitere Fremdsprachenkenntnisse hat. Die Integration der herkunftssprachlichen Kompetenzen ist hier dahingehend von Nutzen, als dass Lernende, die durch (eine) existierende Erstsprache(n) über ein gewisses Sprachbewusstsein verfügen, Vorteile haben beim Lernen einer Zweitsprache (Kimmelmann 2010, S. 59). Es gibt viele Jugendliche in IFK, die drei bis sogar fünf Sprachen sprechen können (ISB 2015). Das Wissen über diese Tatsache kann und sollte also bereits im Unterricht eingesetzt werden, weil es sich positiv auf das Erlernen und die Entwicklung der deutschen Sprache auswirken kann. Unter Verwendung dieses Vorwissens und indem unterschiedliche sprachliche Strukturen miteinander verglichen werden, lernen die Jugendlichen, die deutsche Sprache zu sprechen und eignen sich zudem auch die Schriftsprache an. Dafür sollte ihnen unbedingt der nötige Raum gegeben und all ihre Sprachvorkenntnisse respektiert und mit eingebunden werden. Bei der Beschäftigung mit der Schriftsprache ist genau zu klären, welches System in der Erstsprache gelernt wurde, damit der Umgang und Fehler bzw. Probleme mit der deutschen Schriftsprache nachvollzogen und trainiert werden können.

Berücksichtigung kultureller Einflüsse des Spracherwerbs (Kultursensibilität):

Neben der sprachsensiblen Gestaltung sollte der Unterricht stets kultursensibel sein. Lehrenden sollte bewusst sein, dass die Schülerinnen und Schüler größtenteils aus Kulturen bzw. Lernkulturen stammen, die stark abweichen von denen in Deutschland. Ebenso unterscheiden sich, nach kulturwissenschaftlicher Betrachtung, die Werte- oder Normensysteme von Individuen oder Gruppen. Lernende zeigen diese kulturelle Unterschiedlichkeit z. B. in ihren Reaktionen, Argumentationen oder auch dadurch, wie sie eine bestimmte Aufgabe verstehen und bearbeiten. Es geht also, wenn wir von Kultursensibilität sprechen, nicht nur darum, kultursensibel zu unterrichten, sondern zum anderen auch darum, die kulturellen Ausprägungen der Schülerinnen und Schüler verstehen zu lernen, zu beachten, zu achten und somit ein „gleichberechtigtes Miteinander“ zu schaffen (ISB 2015).

Kultursensibilität im Schwerpunkt Sprachförderung meint in diesem Zusammenhang vor allem die Beachtung gewisser sprachlicher Strukturen in der jeweiligen Erstsprache des Lernenden und das im Anschluss bewusst trainierte Pendant in der deutschen Sprache. Zu den Beispielen zählen die Sprechrichtung (Einerzahl und danach die Zehnerzahl) der Zahlen im Fach Mathematik, Schreibrichtung von links nach rechts (im Vergleich zum Arabischen, in der die Schriftsprache von rechts nach links produziert

wird) sowie viele weitere Abweichungen. Hier kann die Lehrkraft durch eigenes Informieren Missverständnissen vorbeugen bzw. falls solche auftreten, diese verstehen und gezielt durch Übungen die deutschen Strategien und Formen trainieren.

Gestaltung einer lernförderlichen Atmosphäre für integrierte Sprachförderung im eigenen Unterricht:

Sprachförderung bedarf nicht immer oder nur des Einsatzes eines ausgewiesenen didaktischen Repertoires. Auch die Gestaltung der Unterrichtskommunikation und -interaktion hat bereits einen sehr großen Einfluss darauf, wie viel neu zugewanderte Jugendliche sprachlich aufnehmen können und ob sie sich motiviert fühlen, an sprachlichen Kompetenzen weiterzuarbeiten. Zentrale Aspekte einer lernförderlichen Atmosphäre sind dabei die grundlegende Haltung gegenüber der Zielgruppe sowie das sprachlich-kommunikative Verhalten der Lehrkraft selbst.

Einbindung der Sprachförderung in ein stärken- und potenzialorientiertes Förderkonzept:

Für institutionelle Bildungseinrichtungen wie das hier im Fokus stehende Berufskolleg besteht bei der Gruppe der neu Zugewanderten die besondere Aufgabe, „den Jugendlichen nach und in einer Zeit von Orientierungslosigkeit Halt und Zuversicht zu bieten“ (ISB 2015, S. 6). Dazu zählen beispielsweise die Ermutigung der Lernenden, in die eigene sprachliche Handlungsfähigkeit zu vertrauen sowie die Schaffung von Möglichkeiten, mitgebrachte Stärken und Potenziale auf allen Ebenen zusammen mit den Jugendlichen zu entdecken bzw. zum Ausgangspunkt der Förderung zu machen. Der Unterricht schafft für die Jugendlichen also im besten Fall die Möglichkeit, sich persönlich, fachlich und sprachlich parallel zu entwickeln. Hierdurch wird den Lernenden zugleich ein positives Zukunftsbild vermittelt. Dieses Zukunftsbild ist ein „wesentliches Element der psychischen Stabilisation“ der jungen Migranten, auf dessen Basis das Ziel einer im deutschen Bildungssystem anerkannte berufliche Tätigkeit verfolgt bzw. besser realisiert werden kann (ISB 2015, S. 6).

5 Didaktische Grundlagen für eine praktische Umsetzung der Sprachförderung

5.1 Scaffolding als didaktisches Konzept der Unterrichtsplanung

Die skizzierten Grundlagen einer Sprachförderung für neu zugewanderte Jugendliche erfordern ein systematisches und planvolles Handeln aller beteiligten Lehrkräfte, um den äußerst herausfordernden Prozess der beruflichen und persönlichen Integration für die Lernenden zu unterstützen. Das Modell des Scaffolding bildet hierfür ein einfach verständliches Konzept, um die notwendigen Schritte in eine sinnvolle, aufeinander aufbauende didaktische Planung einzubinden, welche Abbildung 4 grafisch veranschaulicht:



Abb. 3 Scaffolding als didaktisches Gerüst für die Planung von Sprachförderung im eigenen Unterricht [eigene Darstellung]

5.2 Bedarfsanalyse als erster Schritt der didaktischen Planung

Für die Bedarfsanalyse wurde bereits festgehalten, dass die Sprachförderung sich an den konkreten sprachlichen Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt der Jugendlichen orientieren sollte. Exemplarische Empfehlungen liefert die folgende Abbildung 4:

Einkaufen & Unterwegs	<ul style="list-style-type: none"> • Geschäfte, an der Kasse, Öffnungszeiten • Preise
Ernährung	<ul style="list-style-type: none"> • Auf der Straße, im Bus/in der Bahn, am Bahnhof • Am Fahrkartenautomat
Wohnen	<ul style="list-style-type: none"> • Im Haus/in der Wohnung, Haushalt, alles rund ums Haus • Zusammen leben; Miete und sonstige Abgaben
Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> • Medikamente und Notfälle, Ärzte/beim Arzt, Krankheiten • Versicherung
Arbeit & Soziales	<ul style="list-style-type: none"> • Berufe, Rechte und Pflichten, Jobsuche, am Arbeitsplatz • Soziale Angebote, bei der Behörde, Hobbies und Sport
Rechtsstaat	<ul style="list-style-type: none"> • Grundrechte/-werte, Gleichberechtigung der Geschlechter, die deutsche Justiz, Meinungsfreiheit und Religionsfreiheit
Medien	<ul style="list-style-type: none"> • Fernsehen, Radio, Zeitung/Zeitschriften, PC und Internet, Online-Sprachangebote zum Deutschlernen
Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • das deutsche Bildungssystem, in der Schule, nach der Schule

Abb. 4 Relevante Themenfelder für sprachliche Handlungssituationen neu zugewanderter Jugendliche [eigene Darstellung in Anlehnung an das BAMF, 2017]

Mit zunehmendem Verbleib der Lernenden im deutschen Berufsbildungssystem sollte die Ausrichtung an den konkreten sprachlichen Bedarfen des jeweiligen Bildungsgangs bzw. einer (konkreten) Ausbildungstätigkeit erfolgen. Hierzu bedarf es einer sprachorientierten Analyse der Lehrpläne sowie einer intensiveren Auseinandersetzung mit den sprachlichen Anforderungen des eigenen Fachunterrichts. Hierzu hat sich aus unserer Erfahrung aus der Weiterbildung von Lehrkräften die Reflexion des Unterrichts auf Basis der folgenden Überlegungen bewährt:

- ▶ Die sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts können grob in **vier sprachliche Kompetenzbereiche** eingeteilt werden: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben.
- ▶ Die von den Lernenden geforderten sprachlichen Anforderungen, d. h. die Bedarfe der jeweiligen Unterrichtsstunde können dabei **differenzierten Niveaustufen** zugeordnet werden (in Anlehnung an Trim 2009), welche in Abbildung 5 dargestellt werden:

Niveaustufe	Information	Formulierung	Handlung
III	Komplexe Informationen	Eigene, individuelle, adressatengerechte Formulierungen	Moderieren, strukturieren, verhandeln...
II	Umfassende Informationen	Zunehmend eigenständige und individuelle Formulierungen	Lösen, erläutern, beschreiben...
I	Einfache Informationen	Standardisierte Formulierungen nach vorgegebenen Mustern	Ergänzen, erfragen...

Abb. 5 Vereinfachtes Raster zur Erfassung der sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht [eigene Darstellung]

5.3 Lernstandsanalyse zur Umsetzung der Lernendenorientierung in der didaktischen Planung

Die Ermittlung des sprachlichen Eingangsniveaus findet nach Rückmeldungen der Lehrenden im Rahmen der IFK regelmäßig zu Beginn der Bildungsmaßnahme (beispielsweise in Form von Interviews oder falls vorhanden, durch standardisierte Tests) statt. Ergänzend empfiehlt es sich aufgrund der skizzierten Heterogenität und unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeit der Lernenden auch während des Unterrichts über das Schuljahr hinweg immer wieder den Blick auf den einzelnen Lernenden zu werfen und individuelle Lernstände in den einzelnen Sprachkompetenzbereichen zu erfassen. Lehrkräfte haben hier jenseits von Testverfahren durchaus Möglichkeiten, durch Beobachtung der Lernenden pädagogische Rückschlüsse zu ziehen. Zugleich empfiehlt es sich im Kollegium zusammenzuarbeiten und gemeinsam immer wieder besondere sprachliche Herausforderungen der IFK gebündelt zu erfassen, da gehäuft auftretende Schwierigkeiten der Lernenden so am ehesten gezielt angegangen werden können.

Hierzu einige Impulsfragen für die Selbstreflexion bzw. Diskussion im Kollegium:

- **In welchen Situationen** treten bei den Lernenden der IFK vermehrt sprachliche Herausforderungen auf?
- **Welche Art** von sprachlichen Herausforderungen treten dann gehäuft auf?
- **Welche Unterschiede** zwischen den Lernenden zeigen sich bei diesen sprachlichen Herausforderungen? Woran machen Sie das fest? Was ist hierfür Ihrer Meinung nach der Grund?

5.4 Unterrichtsplanung auf Basis der Bedarfs- und Lernstandsanalyse

Im Folgenden werden für die konkrete Unterrichtsplanung (Schritt 3 im Scaffolding-Ansatz) einzelne vertiefende Informationen und Beispiele angeboten. Sie sollen Lehrkräfte in die Lage versetzen, erste eigenständige Schritte in der Sprachförderung neu zugewanderter Jugendlicher zu meistern, ohne überfordert zu werden. Die Ausführungen sind also als Impulse zu sehen, welche in der Folge erprobt und vertieft werden sollten.

Aus Gründen der Beschränkung des Umfangs wurden in dieser Handreichung fünf Schwerpunktbereiche ausgewählt, für die exemplarisch Methoden und Tipps vorgestellt werden: **Gestaltung von Aufgabenstellungen, Einsatz von Methodenwerkzeugen, Binnendifferenzierung, Integration der Erstsprachen in den Unterricht und Grundsätze für die Sprachförderung aus der Perspektive der Lehrenden.**

Aufgabenstellungen

Für Lernende am unteren Sprachlevel – *Leichte Sprache*

Wenn Sie sich mit der IFK noch in der Anfangsphase oder den ersten Monaten des gemeinsamen Fachunterrichts befinden, und das deutsche Sprachniveau noch (sehr) niedrig ist, liefert der Ansatz des Einsatzes von Texten in *leichter Sprache* eine gute Materialbasis.

<p><i>Leichte Sprache</i> „Leichte Sprache ist eine sehr leicht verständliche Sprache. Man kann sie sprechen und schreiben. Leichte Sprache ist vor allem für Menschen mit Lern-Schwierigkeiten. Aber auch für andere Menschen. Zum Beispiel für Menschen, die nur wenig Deutsch können.</p> <p>Für Leichte Sprache gibt es feste Regeln. Menschen mit und ohne Lern-Schwierigkeiten haben die Regeln gemeinsam aufgeschrieben. Jeder kann die Regeln für Leichte Sprache lesen.“ (Netzwerk Leichte Sprache 2015)</p>	<p>Ziel: Textoptimierung!</p>
---	-------------------------------

Zu den Regeln leichter Sprache zählt u. a. die Verwendung einfacher Wörter, kurzer Satzgefüge, ausreichender Zeilenabstände, Bilder/Grafiken etc., sowie einer Vielzahl von Absätzen und Überschriften für die Absätze in Texten. Zudem wird es vermieden, Abkürzungen, Redewendungen und beispielsweise hohe Zahlen zu benutzen (Netzwerk Leichte Sprache 2015).

Die Bundesrepublik Deutschland bietet auf diversen Ebenen (von Universitätsprojekten über die Städte und Kommunen bis hin zu eigenen Zeitschriften und Radiosendungen) Inhalte in leichter Sprache. Durch dieses Angebot barrierefreier Kommunikation wird Lehrenden die Möglichkeit eingeräumt, auch Bildungsthemen (Arbeitsmarkt, Politik, Wirtschaft, Kultur etc.) für zugewanderte junge Erwachsene zu besprechen, ohne bei den Lernenden auf derart große Verständnisprobleme zu stoßen, die wiederum schnell zu Demotivation führen können, wie es bei Texten aus berufsbildenden Fachbüchern zu Beginn häufig der Fall sein kann.

Texte im Nachrichtenformat bieten beispielsweise das kostenlose *nachrichtenleicht* des Deutschland Funk (<http://www.nachrichtenleicht.de/>), die kostenpflichtige Zeitung *Klar und Deutlich* (Spaß am Lesen Verlag) sowie die Internetpräsenz der Bundesregierung (https://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/LeichteSprache/leichteSprache_node.html). *Radio Unerhört Marburg* überträgt online z. B. in regelmäßigem Abstand Radiosendungen (Hörkompetenz) in gesprochener leichter Sprache, und das BMBF u. a. entwickelte vollständige Webseiteninhalte in leichter Sprache, um die Verknüpfung zur Arbeitswelt und dem Jobmarkt zu schaffen (<https://www.bmbf.de/de/leichte-sprache-53.html>).² Den Lernenden wird, ohne dass für die Lehrkraft ein höherer Aufwand der Unterrichtsvorbereitung entsteht, mit diesen vielfältigen Angeboten ein erster und schneller Zugang zu den für sie wichtigen Themen gegeben. Mit Texten, die sprachlich vereinfacht dargestellt werden, die aber inhaltlich mehr oder weniger komplexe Themen aufgreifen, werden durch diese Methode die kognitiven Kompetenzen der Lernenden gefordert, da sie die Inhalte besser und schneller erfassen können. Denn Achtung: Texte dürfen nicht zu einfach sein! Die Lernenden sind kognitiv oft in der Lage, viel höhere Anforderungen zu leisten als ihr Sprachniveau es ihnen erlaubt.

Ein beispielhafter Aufbau eines Artikels, wie er bei *nachrichtenleicht* verwendet wird, finden Sie in der nachfolgenden Abbildung 6. Diese Art und Weise, an ein fachspezifisches Thema heranzugehen, kann ein hilfreicher Ansatz für Lehrkräfte sein, den sie vielfältig einsetzen können (→ komplexes Thema sprachlich einfach dargestellt und gelehrt!).

² Vgl. daneben auch das Forschungsprojekt *LeiSA* der Universität Leipzig (<http://research.uni-leipzig.de/leisa/de/>).

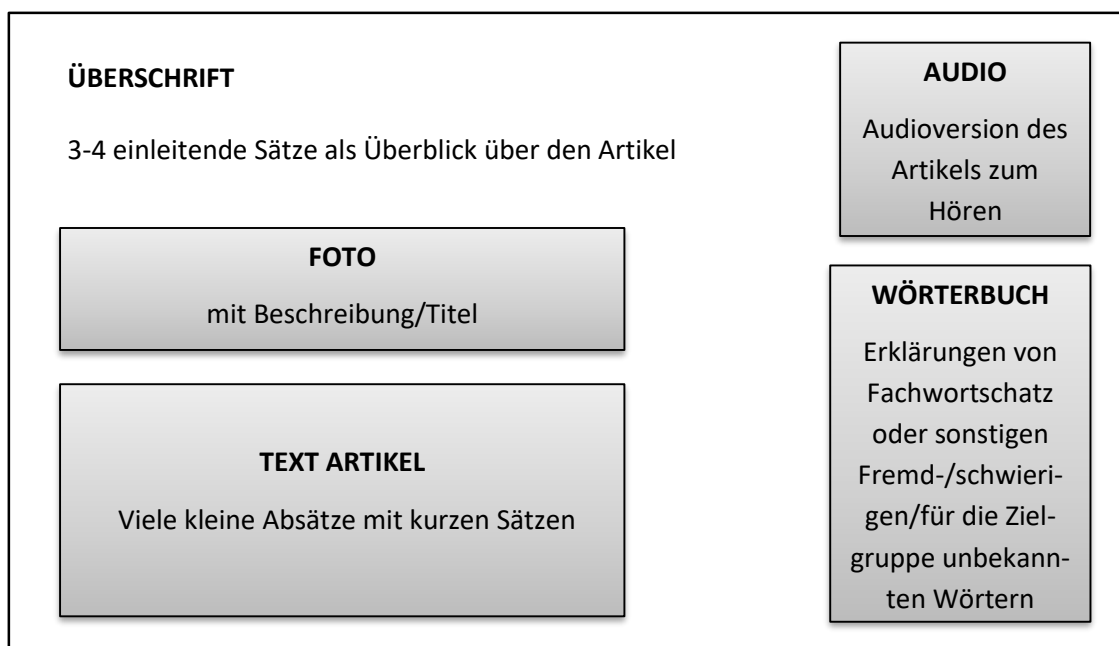


Abb. 6 Aufbau einer Artikelseite bei *nachrichtenleicht* in einfacher Sprache [eigene Darstellung]

Sprachsensible Gestaltung von fachlichen Aufgaben und Texten bei fortgeschrittenen Lernenden

"Sprachlich weit überfordert, kognitiv ggf. unterfordert." (Leisen 2017)

Dieser Ausspruch verdeutlicht den oftmals notwendigen Spagat zwischen fachlicher und sprachlicher Förderung auch bei fortschreitendem Spracherwerb der Lernenden. Daher ist es das Ziel, nach Identifizierung und Festlegung kognitiver Anforderungen, d.h. dem konkreten Anforderungsbereich der spezifischen Aufgabe, ebenfalls die **sprachlichen Anforderungen** zu erkennen und evaluieren. Sprachlich sollten Sie sich als Lehrkraft also stets fragen: „Wie komplex gestalten sich Verstehen (rezeptiv) und Bearbeiten (produktiv) der Aufgabe in sprachlicher Hinsicht?“ Hier sollten keine künstlichen Hürden aufgebaut werden. Dies bedeutet nicht, dass Aufgabenstellungen pauschal vereinfacht werden, sondern vielmehr ein bewusster Umgang der Lehrkräfte mit Aufgabenstellungen auch auf sprachlicher Ebene.

Hierzu bieten sich prinzipiell die folgenden Strategien der Aufgabenstellung an³:

Die Aufgabe wird kommunikativ gestaltet (Achtung: Wahl der Sozialform).	Die Aufgabe wird nach Möglichkeit sprachlich vereinfacht .	Die Aufgabe wird inhaltlich (mittels Erklären von Fachwortschatz, Phrasen) und sprachlich (Thematisierung der Großschreibung von Nomen, Angabe der Artikel von Nomen etc.) vorentlastet .
--	---	--

³ Die nachfolgenden Aufgaben basieren neben eigenen Überlegungen der Autorinnen auf Leisen (2010); Ohm et al. (2007); Günther et al. (2013); Bloom (1972).

Im Umgang mit Aufgabenstellungen zeigen sich dabei für Schülerinnen und Schüler häufig die folgenden Herausforderungen, die es mithilfe der Lehrkraft zu meistern gilt: **Aufgabentyp verstehen und lösen, Operatoren verstehen, spezielle Verstehenshemmnisse umgehen** (vgl. Ohm et al. 2007).

Aufgabentyp verstehen:

Beim Aufgabentyp ist es in erster Linie von Bedeutung, dass der Lernende möglichst schnell erfassen kann, wie er/sie genau aktiv werden soll. Es gibt unterschiedlichste Arten von Aufgaben, die von Arbeitsaufträgen („Benenne XY“, „Erkläre mir...“, „Zähle die ... auf“) über Rechenaufgaben, Rechercheaufgaben (Informationsbeschaffung), Multiple-Choice-Aufgaben bis hin zu Zuordnungs-/Vervollständigungs- und Lückenaufgaben (z. B. mittels Lückentexte) variieren. Bei den meisten dieser Aufgabentypen werden die Lesefähigkeiten der Lernenden gefordert. Nur wenn die Lernenden den Typ der Aufgabe einordnen können und über die Lesekompetenz verfügen, die sie benötigen, um ihn zu verstehen, können sie mit der Bearbeitung starten. Lehrende sollten ihr Bewusstsein für die Bedeutung dessen trainieren. Im Folgenden werden Beispiele zur Konkretisierung gegeben und der Umgang mit bestimmten Aufgabentypen aufgezeigt.

Beispiel zur Konkretisierung⁴ 

Aufgabe: geschlossen (z. B. Multiple Choice)

Strategien:

- Aufgabenstellung genau lesen und Schlüsselwörter markieren lassen
 - Fragen an den Text stellen lassen (Wer, was ist gesucht? Was ist zu tun? Wie viele Antwortmöglichkeiten gibt es?)
 - Unbekannte Wörter nachschlagen lassen (Einsatz von Nachschlagewerken)
 - Erkennen markanter Wörter trainieren (z. B. nein, nicht, immer, stets, ...)
- Antworten ausschließen und wegstreichen lassen

Aufgabe: halbgeschlossen

Bsp.: „Erkläre kurz den folgenden Begriff: „Vorstellungsgespräch“ (Thema „Bewerbung für ein Praktikum“)

Strategien:

- Operatoren suchen lassen und damit Anforderung klären
- Erfüllung der Aufgabenstellung überprüfen lassen
 - sprachliche und inhaltliche Vollständigkeit
 - sprachliche und inhaltliche Verständlichkeit
 - Passung zum Operator

Operatoren verstehen:

Klären Sie ausführlich mit Ihren Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der in der Aufgabenstellung verwendeten Operatoren und verwenden sie Operatoren möglichst einheitlich bzw. trainieren Sie das Verständnis von synonymen Operatoren mit den Lernenden. Nach Ohm et al. (2007, S. 92) lassen sich Operatoren aus Gründen der Vereinfachung in drei Anforderungsbereiche mit steigender Komplexität unterteilen (siehe Abb. 7).

⁴ Dieses und das folgende Beispiel zur Konkretisierung sind angelehnt an Wagner und Schlenker-Schulte (2010).

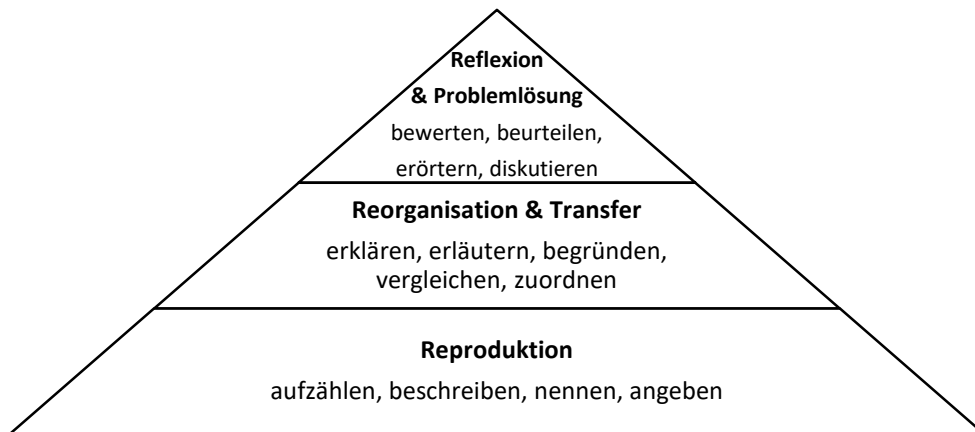


Abb. 7 Anforderungsbereiche und dazugehörige Operatoren [Ohm et al. 2007]

Die Komplexitätsunterschiede (steigende Anforderung von Reproduktion über Reorganisation & Transfer bis hin zu Reflexion & Problemlösung) zeigen sich beispielsweise darin, dass *nennen* das bloße Aufzählen ohne nähere Erläuterung meint, während *beurteilen* als höchste Stufe bedeutet, dass der Lernende zu einem spezifischen Sachverhalt Stellung bezieht, und ferner Fachwissen benötigt, das er oder sie anwenden muss, um ein Urteil begründet abzugeben. Sobald die Bedeutung verschiedener Operatoren mit Ihren Lernenden geklärt ist, kann auch die Bearbeitung von Aufgaben schneller und leichter bewerkstelligt werden. Außerdem haben Lehrende die Möglichkeit, durch Wahl eines oder mehrerer Operatoren der unteren Anforderungsbereiche die Aufgabe zu vereinfachen.

Beispiel zur Konkretisierung 

Ziel: Textoptimierung, sprachliche Vereinfachung von Aufgabenstellungen (implizite/explicite)

Aufgaben:

- 1) Wie funktioniert der Wirtschaftskreislauf? → implizit; zielt auf eine Beschreibung ab
- 2) Warum bestimmt in einer Demokratie nicht das Staatsoberhaupt über alle Gesetze?
→ implizit; zielt auf eine **Begründung / Argumentation** ab
Wie ließe sich hier die Aufgabenstellung vereinfachen?
- 3) Beschreibe den Wirtschaftskreislauf. → explizit
- 4) Begründe/Erkläre, wer in einer Demokratie über die Gesetzgebung bestimmt. → explizit

Kommentierung: Sprachliche Vereinfachung kann schnell durch die Wahl einer **impliziten oder expliziten Aufgabenstellung** geschehen. Implizite Aufgaben werden oftmals als Fragen formuliert (siehe Beispiel 1) und 2)). Bei expliziten Aufgabenstellungen steuern Operatoren den Auftrag an die Lernenden (siehe Beispiel 3) und 4)). D. h. die sprachliche Form der Lösung ist hier stets sichtbar. Versuchen Sie, Aufgaben mittels expliziten Ausdrucks sprachlich zu vereinfachen.

Achtung: Die Lernenden müssen die **Bedeutung der Operatoren** kennen, es empfiehlt sich daher, diese immer wieder zu trainieren, z. B. durch Operatorenlisten, die an die Lernenden ausgeteilt werden, und die sie grundsätzlich mit sich führen.

Verstehenshemmnisse vermeiden:

Nicht nur sprachlich schwache Lernende haben häufig mit spezifischen Verstehenshemmnissen in Aufgabenstellungen zu kämpfen, deren Vermeidung relativ einfach durch eine sprachensible Gestaltung gelingen kann. Auf Wort- und Satzebene sollen hierzu die folgenden sprachlichen Aspekte in Aufgabenstellungen vermieden werden (Tab. 1):

Wortebene	Satzebene
Fremd- und Fachwörter, die unbekannt sind	Passiv-Sätze
Wortzusammensetzungen (z. B. Telekommunikationsüberwachungsverordnung) oder Wortklassenwechsel (z. B. rechnen, das Rechnen)	Lange Satzkonstruktionen
Trennbare Verben (z. B. „ <u>Schlage</u> mir eine Möglichkeit <u>vor</u> .“)	Verneinungen in Sätzen (z. B. „Möchtest du <u>nicht</u> auch mit zum Museum gehen?“)
Funktionsverbgefüge oder Sprichwörter/Redewendungen („in Kraft treten“, „der Meinung sein“; „etwas aus der Nase ziehen“, „etwas ausbaden müssen“)	Substantivphrasen, die Präpositionen enthalten („ <u>Vorbehaltlich, dass</u> Sie Ihr Handwerk beherrschen, werden Sie im Betrieb übernommen werden.“)
Substantivierung etc. (z. B. „die Vermeidung“, „das Anstellen“)	

Tab. 1 Sprachlich zu vermeidende Aspekte in Aufgabenstellungen [eigene Darstellung]

Einsatz von Methodenwerkzeugen

Die Entwicklung von expliziten Methodenwerkzeugen für die Förderung von Sprachkompetenzen im Fachunterricht ist in den letzten Jahren aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten einer zunehmend größeren Anzahl von Lernenden stärker in den Mittelpunkt gerückt. Das Spektrum an angebotenen Materialien ist dabei durchaus breit und deckt zunehmend alle Sprachkompetenzbereiche ab. Die meisten Werkzeuge können zudem vielfältig eingesetzt werden, d. h. sind nicht auf einen spezifischen Bildungsgang oder eine spezielle Unterrichtssituation beschränkt. Der kreativen Weiterentwicklung der Werkzeuge sollte dabei nichts im Wege stehen. Vielmehr liefern sie lediglich gute Impulse, wie auf sprachliche Herausforderungen der Lernenden im Fachunterricht eingegangen werden kann, die jedoch immer noch von der Lehrkraft ausgesucht und an den eigenen Unterricht angepasst werden sollten.

Zugleich ist es wichtig zu betonen, dass die hier genannten Materialsammlungen nicht für die spezifische Zielgruppe in IFK entwickelt wurden. Das dort angewandte Prinzip des integrierten Fach- und Sprachlernens greift allerdings die skizzierten Herausforderungen individueller Sprachförderung im Fachunterricht für heterogene Gruppen auf und verdeutlicht grundlegende Strategien, um an einzelnen Sprachkompetenzbereichen zu arbeiten. Die Materialien sind zudem von Lehrkräften, d. h. aus der Praxis heraus entwickelt und wurden auch bereits in IFK in Bayern zum Einsatz gebracht.

Handbuch Sprachförderung im Fach:

Eine ausführliche und breit gefächerte Übersicht zur Arbeit mit Methodenwerkzeugen im sprachfördernden Fachunterricht wurde von Leisen (2010) in diversen Handbüchern sowie einer eigenen Internetpräsenz entwickelt, über die Lehrende frei zugänglich Informationen und Materialien erhalten und nach Bedarf für sich nutzen können (Leisen 2017).

Online verfügbar unter: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/methoden-werkzeuge>

Berufssprache Deutsch:

Das ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München) liefert u. a. Informationen, Konzepte und Materialien zu Schwerpunktthemen beruflicher Bildung. Neben in regelmäßigen Abständen erscheinenden Handreichungen entwickelt das ISB Unterrichtsmaterialien für Lehrkräfte, die alle- samt frei zugänglich auf der Internetpräsenz abrufbar und zudem praxisnah und hilfreich sind. So ist aktuell im Juli 2017 ein Themenheft erschienen, das neben statistischen Daten auch Fördermaßnah- men für den Deutschunterricht sowie Information zum sprachsensiblen Unterricht enthält: „Schwer- punktthema: Zuwanderung - Herausforderung und Chance“.

Online verfügbar unter: <https://www.isb.bayern.de/startseite/isb-info-01-2017/>

Binnendifferenzierung

Zuvor wurde immer wieder der Bezug zu und die Rolle der Lernendenorientierung hervorgehoben. Darunter fallen beispielsweise die Gestaltung der Lernumgebung im Hinblick auf die **Interessen der Lernenden**, die eng zusammengehören mit den Themen, die zum aktuellen Zeitpunkt gerade wichtig sind für sie (siehe Kapitel 1.3.4.2), die **Typen und Wege des Lernens**, die **Sozialform** (Gruppenarbeit, Materialauswahl z. B., die sich an Fragen zu Kauf eines Bustickets, Behördengängen, Vorbereitung von Praktika etc. orientiert). Daneben ist es die **Aufgabenstellung** an sich, die eine große Rolle spielt, da sie direkten Einfluss nimmt auf das in der Lerngruppe variierende **Leistungsniveau** und die Ergebnisse, die durch sie entstehen. Zuletzt ist es zusätzlich auch die Art und Weise, wie die Jugendlichen **Inhalte vorstellen** (mündlich/schriftlich, vor der Klasse/am Platz, Einsatz von Medien etc.), die unterschiedlich gehandhabt und durch die Lehrkraft gelenkt werden kann. Eine Übersicht der angesprochenen Ansatz- punkte sprachlicherer Binnendifferenzierung wird in Tabelle 2 dargestellt.

Ansätze der Binnendifferenzierung		
Sozialform	Leistungsniveau	Aufgabenstellung
Themen	Lernwege	Lernpräsentation

Tab. 2 Ansätze der Binnendifferenzierung [eigene Darstellung in Anlehnung an ISB (2015)]

Durch ein möglichst differenziertes Eingehen auf diese Ansatzpunkte im Unterricht kann eine hand- lungsorientierte Didaktisierung stattfinden, die die Lernenden weiter motiviert und ihre individuelle Kompetenzentwicklung optimiert (ISB 2015). Diese Orientierung an den Lernenden funktioniert jedoch nur, wenn Sie bei der Wahl der Aufgabenstellung innerhalb der heterogenen Lerngruppe differenzieren und Aufgaben/Übungen in ihrer Form und ihrem Inhalt auf genau diese Heterogenität ausrichten.

Dabei ist wichtig, dass die Lehrkraft Anreize zum selbstregulierten Lernen schafft oder auch in Form von Angeboten zu bestimmten Lernaktivitäten den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, dass sie indi- viduell entscheiden können, welchen Aufgabentyp in welchem Sprachlevel sie in welcher Sozialform (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) wählen möchten. So wird ihnen zudem ermöglicht, thematisch (*Wel- che Rolle spielt das Thema XY für mich?*) individuell zu wählen, je nach Bedeutung und Wichtigkeit für den einzelnen.

Praktische Empfehlungen der Umsetzung einer vertieften Binnendifferenzierung finden sich in den Materialien zu Berufssprache Deutsch (siehe Literatur-Hinweise im Abschnitt Methodenwerkzeuge).

Formate wie Lerntagebücher oder Portfolios unterstützen die Lernenden zusätzlich darin, ihre Erfahrungen mit den Aufgaben, Lerntypen und Themen schriftlich darzustellen und zu reflektieren. Damit wird den Lehrenden zugleich die Grundlage geschaffen für individuelles Feedback der Sprachkenntnisse und des Sprachfortschritts sowie des fachlichen Lernzuwachses (ISB 2015).

Dem Einsatz von konkreten Werkzeugen vorausgehen sollte dabei eine möglichst kontinuierliche Reflexion des eigenen Unterrichts, die beispielsweise anhand der folgenden Fragen stattfinden kann:

- An welchen Stellen des Unterrichts könnten Bedingungen der Zielgruppe einen Einfluss auf das erfolgreiche Lernen haben?
- An welchen Stellen im Unterricht könnte eine Unter- oder Überforderung von (einzelnen) Lernenden vorliegen?
- An welchen Stellen des Unterrichts könnten – in sprachlicher Hinsicht – niveauspezifische Materialien sinnvoll sein?

Integration und Verwendung herkunftssprachlicher Kompetenzen im Fachunterricht

In Kapitel 1.3 wurde kurz die Bedeutung der Herkunft- oder Erstsprachen⁵ beschrieben sowie deren Einsatz, deren Einbindung in den deutschsprachigen (Fach-)Unterricht empfohlen. Zu den von Kimmelman (2010) entwickelten Standards für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Professionals im Bereich integriertes Fach- und Sprachlernen gehört deshalb u. a. die Berücksichtigung der Erstsprachen der Lernenden im Rahmen der Sprachförderung. Ein erster Schritt in diese Richtung ist es, dass zunächst alle Erstsprachen, die innerhalb einer Lerngruppe existent sind, „als gleichberechtigte Varianten der menschlichen Ausdrucksfähigkeit gesehen werden“ (ebd., S.478). Empfohlen wird, damit verbunden, eine gewisse Gelassenheit gegenüber den im Unterricht angewandten nicht-deutschen Erstsprachen. Im Folgenden kann die Lehrkraft dann versuchen, die Erstsprache der Jugendlichen an geeigneten Stellen des eigenen Unterrichts mit der deutschen Sprache zu vergleichen. Erkundigungen wie beispielsweise „Wie lautet der Begriff in Ihrer Erstsprache?“ oder „Wie sprechen Sie den Vokal ´e´ in Ihrer Sprache aus?“ können hier eine proaktive, wertschätzende Haltung ausdrücken und zugleich an den vorhandenen Kompetenzen der Lernenden ansetzen, die sich stärker in ihrer Person angesprochen fühlen, was sich positiv auf ihre deutschen Sprachfortschritte auswirken kann.

Insbesondere in der Anfangsphase des gemeinsamen Unterrichts in der IFK, aber auch im späteren Verlauf, wird ferner auf die Arbeit mit (PC- oder Smartphone gestützten) Wörterbüchern verwiesen, anhand derer die Lernenden eigenständig derartige Vergleiche zwischen Erst- und Zweitsprache ziehen können.

⁵ Herkunftssprache, Erstsprache, Muttersprache werden synonymhaft verwendet.

5.5 Die Gestaltung der Unterrichtskommunikation/-interaktion im Rahmen der didaktischen Planung

Als letzter Schritt des Scaffolding-Ansatzes wird im Folgenden der Bereich der Unterrichtskommunikation/-interaktion näher beleuchtet. Hier zeigt sich in der Regel, ob die didaktische Planung erfolgreich umgesetzt werden kann. Zugleich kann die Unterrichtskommunikation/-interaktion die geplanten Kompetenzentwicklungsprozesse der Lernenden entweder befördern oder behindern und muss deshalb als Bestandteil der didaktischen Planung gesehen werden.

Im Folgenden werden auch hierfür deshalb einige Impulse geliefert, die insbesondere als Anregungen der Selbstreflexion eigenen Unterrichtshandelns zu sehen sind.

Lernraumgestaltung

Erfahrungen von unterrichtenden Lehrkräften in IFK in NRW haben gezeigt, dass insbesondere im Hinblick auf eine gelingende Sprachförderung die Raumgestaltung mit Tischen, die in U-Form angeordnet werden, von großem Nutzen ist. Auf diese Art und Weise haben einerseits die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler und andererseits die Schülerinnen und Schüler sich untereinander vollständig im Blick. Dies bietet eine optimale Voraussetzung für sprachlich-kommunikative Handlungssituationen und die sprachliche Verständigung wird somit gewährleistet.

Steuerungsprinzipien der Unterrichtsinteraktion

Die Steuerung des Unterrichts sollte idealerweise die besonderen Charakteristika der Lernenden mit Blick auf ihre heterogenen Ausgangsbedingungen sowie die besondere Rolle von Sprache auch in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden berücksichtigen. Hierzu zählen beispielsweise folgende Aspekte:

- Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion, um ausreichend Zeit zum Nachdenken und Versprachlichen zu geben
- Variation der Interaktionsmuster, um allen Lernenden die Chance auf Teilhabe, aber auch gegenseitige Unterstützung zu geben
- Aktives Zuhören durch die Lehrkraft, um Missverständnisse zu vermeiden und Lernende zu ermuntern, sich sprachlich auszudrücken
- Re-Kodierung von Äußerungen der Lernenden durch die Lehrkraft, um das Gesagte richtig zu verstehen, für alle zu wiederholen oder ggfs. indirekt zu korrigieren
- Einbettung von Äußerungen der Lernenden in größere konzeptionelle Zusammenhänge, um die Bedeutung für die jeweilige Handlungssituation zu stärken
- Bewusstes Gestalten von Fragen, welche durch Klarheit, Natürlichkeit, Zielbezogenheit und Kürze geprägt sind

Umgang mit sprachlichen Fehlern

Sprachentwicklung und eine Sprache zu lernen, heißt auch, Fehler zu machen. Der Umgang mit sprachlichen Fehlern von Seiten des Lehrenden gegenüber den Lernenden ist in Klassen der Ausbildungsvorbereitung grundsätzlich ein sensibles Thema. In Anbetracht der hier fokussierten Zielgruppe der neu zugewanderten Jugendlichen in den IFK und ihrer stark ausgeprägten Diversität des Sprachniveaus bekommt dieser Aspekt noch einmal eine ganz besondere Bedeutung. Unumstritten ist, dass Lehrende sprachliche Fehler korrigieren sollten. Bei der Ausgestaltung dieser Fehlerkorrektur gibt es dennoch Feinheiten zu beachten, damit die Korrektur auch tatsächlich zu einer Weiterentwicklung der Sprachkompetenzen beiträgt und nicht im Gegenteil Widerstände auf Seiten der Lernenden aufbaut (vgl. in Bezug auf die nachfolgenden Aspekte Müller (2009); Kleppin (2007); Hölscher et al. (2006) und Portman-Tselikas (1998)).

Welche Fehler meiner Lernenden sollte ich korrigieren?

Folgende **vier Fehlertypen** eignen sich für eine schwerpunktmäßige Korrektur im Sinne der Sprachförderung:

- Sinnentstellende Fehler
- Wiederkehrende Fehler
- Fehler von zentraler Bedeutung für das Verständnis der fachlichen Inhalte
- Fehler, die viele der Lernenden machen

Wie sollte die Fehlerkorrektur erfolgen?

Hierbei ist zwischen mündlichen und schriftlichen Fehlern zu differenzieren:

Umgang mit ... sprachlichen Fehlern	
...mündlichen...	...schriftlichen...
Indirekt, indem die Lehrkraft die Formulierung aufgreift <i>Beispiel:</i> S: „Ich habe <u>die</u> Bus verpasst.“ L: „Warum hast du <u>den</u> Bus verpasst?“	Bloße Kennzeichnung durch die Lehrkraft <ul style="list-style-type: none"> - Fehler lokalisieren (z.B. Stellung der Wörter) - Fehler identifizieren (z.B. helfen + Dativ, in + Dativ etc.) - Emendation (Lehrkraft schreibt die korrekte Form des Wortes, Satzes etc. hin)
Reservierter Tafelbereich, in dem sprachliche und fachliche Fehlerkorrekturen aufgeführt werden	
Auf für die Lernenden sichtbare sprachliche Hilfen stumm zeigen (Vokabellisten, Beispielsätze, Plakate etc.)	
Möglichst anonyme Korrektur	
Möglichst gebündelte Korrekturen geben	
Vermeiden von Bloßstellungen (und: Der Ton macht die Musik!)	
Anregen der Lernenden zur Selbstkorrektur + zur Beschäftigung mit Fehlern (<i>Welche Fehler machst du öfter, woran liegt es?</i>)	

Tab. 2 Ansätze zum Umgang mit mündlichen und schriftlichen Fehlern [eigene Darstellung]

Ferner ist bei der Fehlerkorrektur zu beachten, dass die Korrektur durch den Lehrenden so gut wie möglich leserlich ist (da es sonst zu (neuen) Missverständnissen oder Verstehenshemmnissen kommen kann). Außerdem ist es empfehlenswert, Abkürzungen, Zeichen, eigene Schriftart usw. so verständlich wie möglich darzustellen.

Verhalten der Lehrkraft

Die folgenden Grundsätze zur Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern in allen Unterrichtsfächern der IFK stellen die Perspektive der Lehrkraft in den Vordergrund und sollen dieser ein Anhaltspunkt bzw. eine Orientierung sein. Hilfreich könnte sein, diese Übersicht an Grundsätzen mit sich zu führen und von Zeit zu Zeit anzuschauen, um sie möglichst gut zu verinnerlichen. Dieser Ansatz führt auch dazu, dass Sie als Lehrkraft weiterhin motiviert und aufgrund mancher Reaktion, Missverständnisse oder Passivität der Lernenden nicht enttäuscht sind. Ihre Erwartungshaltung wird mit der Grundsatzliste auch in einem anfangs wichtigen realistischen Rahmen gehalten. Mit der Zeit werden sich viele Aspekte verbessern, und zwar vermutlich umso stärker, je mehr sich der Lehrende über Einflussfaktoren in den IFK informiert und seine eigene Perspektive überdenkt.

Grundsätze zur Sprachförderung von Schülerinnen/ Schülern in IFK aus der Perspektive des Lehrenden

1. Ich habe Geduld mit meinen Schülerinnen/Schülern und akzeptiere, dass manche sprachlichen Vorgänge lange dauern oder (vorerst) nicht funktionieren.
2. Ich beobachte stets meine eigene Haltung. Es wird Situationen geben, in denen es große Verständigungsprobleme gibt. Dann werde ich es in der nächsten Unterrichtsstunde neu probieren.
3. Ich nehme die Schülerinnen/Schüler in ihren Unterschiedlichkeiten wahr und versuche, sie einzuschätzen, um individuell auf sie eingehen zu können.
4. Die Beziehungsebene ist – gerade zu Beginn eines gemeinsamen Unterrichts – genauso wichtig anzusehen wie die fachliche Ebene. Jeder Schüler/jede Schülerin hat seine/ihre eigene Geschichte und Persönlichkeit.
5. Die Herkunftssprache ist beim Erlernen und Üben der deutschen Sprache von hoher Relevanz. Ich versuche, diese wahrzunehmen und mit in die beruflich orientierte Sprachförderung einzubeziehen, falls dies möglich ist oder sich ergibt.
6. Die Qualität und Bereitschaft mündlicher Kommunikation hat einen direkten Bezug zum Verhalten des Lernenden in Bezug auf den Mut, vor der Gruppe zu sprechen. Dieser ist abhängig von der Angst, Fehler zu machen. Ich gehe deshalb behutsam mit den Fehlern der Lernenden um.
7. So viel wie möglich veranschauliche ich das Gesagte durch diverse Darstellungsformen wie Bilder, Tafel, Gegenstände, Mimik, Gestik usw.
8. Inhaltlich und sprachlich versuche ich die Lernenden zu fordern, aber nie zu überfordern!

6 Checkliste für Lehrkräfte – was beachte ich bei der Sprachförderung in IFK?

Eine integrierte Sprachförderung im eigenen Fachunterricht wird nicht sofort vollständig gelingen, sondern bedarf eines längeren Prozesses des Probierens und Reflektierens als Lehrkraft. Lassen Sie sich davon nicht demotivieren oder verunsichern.

In der nachfolgenden Checkliste können Sie als Lehrende für jede Unterrichtseinheit oder für selbstgewählte Zeiträume Ihre aktuelle Situation beurteilen, sowie zusätzlich in einem weiteren Schritt einschätzen, ob sie den jeweiligen Aspekt der integrierten Sprachförderung (bereits) im eigenen Unterricht umsetzen. Ziel ist Ihre Selbstreflexion, die Sie auf den Unterricht in IFK vorbereiten soll und die den Einstieg sowie das zukünftige Miteinander von Ihnen mit der Klasse erleichtert. Die darin enthaltenen sprachfördernden Maßnahmen für IFK umfassen dabei einmal allgemeine Einstellungen zu sprachlichen Lernprozessen (Einordnung in das Fachlernen, Art der Aufgabenstellung etc.) sowie der eigenen Haltung gegenüber den Lernenden und ihren diversen kulturellen Hintergründen, die unmittelbar Einfluss nehmen wird auf die gemeinsame Unterrichtskommunikation und seine Inhalte. Dann beinhalten die Maßnahmen weiterhin Empfehlungen für die Gestaltung der mündlichen Kommunikation mit Lernenden besonders schwachen Sprachlevels. Dazu zählen beispielsweise der Gebrauch der Gegenwartsform, das Trainieren von Fragestellungen und die Verwendung bejahender oder verneinender Satzstrukturen. Es handelt sich um eine Auswahl an wichtigen Maßnahmen, und keineswegs um eine allumfassende Checkliste. Sie werden schnell merken, dass bereits bei Einhalten dieser praktischen Schritte der Unterricht erfolgreicher sein wird.

Sie werden eingeladen, zu Beginn, d. h. nach den ersten Unterrichtsstunden einmal Ihre aktuelle Situation einzuschätzen (stimme nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme zu). Je nachdem, wie weit Sie mit Ihrer IFK fortgeschritten sind, können Sie darauf aufbauend beurteilen, – entweder direkt oder im späteren Verlauf (z. B. nach einigen Unterrichtsstunden oder einigen Wochen) – ob Sie die Maßnahmen oder Handlungsempfehlungen umsetzen.

Bitte geben Sie eine Einschätzung für Ihren Unterricht ab:

Sprachfördernde Maßnahmen in IFK	Aktuelle Situation				Umsetzung
	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	✓
Sprachliche Lernprozesse sind ganzheitlich und handlungsorientiert angelegt.					
Die unterschiedlichen (Lern-)Kulturen der Lernenden werden von mir ge-/beachtet und in meinen Unterricht integriert.					
Ich überdenke die Art meiner Aufgabenstellungen und gestalte diese so einfach und klar wie möglich.					
Fachwortschatz wird nicht vermieden, sondern so ausführlich wie möglich erklärt .					
Die Herkunftssprachen werden von mir mit in den Unterricht/die Sprachförderung einbezogen (Vokabular, Phonologie, Satzstrukturen etc.)					
Wenn ich spreche, achte ich darauf, Sprechpausen in angemessener Länge und ausreichendem Umfang zu machen.					
<u>Für Lernende am unteren Sprachlevel:</u> Mündliche Kommunikation gestalte ich... <ul style="list-style-type: none"> - ...nur in der Gegenwartsform - ...indem ich aus den Perspektiven „ich“, „du“, „wir“ heraus die Verben konjugiere - ...mit kurzen Sätzen, vereinfachter Syntax - ...mit alltagssprachlichen Synonymen für schwieriges Vokabular - ...in leichter Sprache - ...mit dem Training von Fragen/Fragestellungen - ...mit Modalverben („Kannst du/dürfen wir/muss ich“ etc.) - ...mit der Verwendung und Abgrenzung von Verneinung und Bejahung („Wir müssen nicht...“ usw.) 					
Unterrichtsformen, Rechen- und Schreibkultur unseres Bildungssystems werden behutsam eingeführt und erklärt (z. B. Sprechrichtung der Zahlen im Mathematikunterricht, Schreibrichtung von links nach rechts, Operationszeichen etc.)					
Sprachliche Fehler meiner Lernenden korrigiere ich behutsam und nach bestimmten o. g. Regeln .					
Es findet ein regelmäßiger Austausch über/eine Abstimmung der Fachinhalte mit anderen in der IFK involvierten Kolleginnen/Kollegen statt.					

Tab. 3 Checkliste für Lehrkräfte – was beachte ich bei der Sprachförderung in IFK? [eigene Darstellung]

Literaturverzeichnis

- BAMF (2017): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. Hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Goethe Institut. Online verfügbar unter <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstrae-ger/KonzeptLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html>.
- BBB (2017): Curriculare Grundlagen - Deutsch als Zweitsprache. Hg. v. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. BBB Bildungsserver Berlin-Brandenburg. Brandenburg.
- Bethschneider, Monika; Settelmeyer, Anke (2011): Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 188–193.
- Bloom, Benjamin S. (Hg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz (Beltz-Studienbuch, 35).
- Efing, Christian (2014): „Wenn man sich nicht sprachlich ausdrücken kann, kann man auch keine präzisieren, qualifizierteren Arbeiten ausführen.“ – Stellenwert von und Anforderungen an kommunikative(n) Fähigkeiten von Auszubildenden. In: *leseforum.ch* (1). Online verfügbar unter www.leseforum.ch/fokusartikel3_2014_1.cfm.
- Gill, Christian (2015): Sprachliche und schulische Integration von Seiteneinsteigern am Beispiel Bremen. Immersive Sprachförderung und vollständiger Übergang in den Regelunterricht mit dem Fokus Sekundarstufe I. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.): Deutsch als Zweitsprache (2), S. 6–20.
- Günther, Katrin; Laxczkowiak, Jana; Niederhaus, Constanze; Wittwer, Franziska (2013): Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen. Berlin: Cornelsen (Teach the teacher).
- Hölscher, P.; Piepho, H.-E.; Roche, J. (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien: Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken-Verl.
- ISB (2015): Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufsschulen. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München.
- Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hg.) (2003): Sprachidentität - Identität durch Sprache. Internationales Symposium "Sprachidentität - Identität durch Sprache. Beiträge der Sprachwissenschaft zur Wissenschaftlichen und Öffentlichen Diskussion". Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 465).
- Kimmelman, Nicole (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss., 2009. Aachen: Shaker (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 3).
- Kimmelman, Nicole (2013): Sprachförderung im fachlichen Unterricht an der berufsbildenden Schule. Herausforderungen und notwendige Kompetenzen von Lehrkräften für eine neue pädagogische Aufgabe. In: *Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen* (24. Deutscher Berufsschultag).

- Kleppin, K. (2007): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 19).
- Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (2017): Sprachsensibler Fachunterricht. Online verfügbar unter <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de>, zuletzt aktualisiert am 2017, zuletzt geprüft am 04.07.17.
- Lenz, Friedrich (2009): Sprachliche Kompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Friedrich Lenz (Hg.): Schlüsselqualifikation Sprache. Anforderungen - Standards - Vermittlung. Bd. 50. Frankfurt: Forum angewandte Linguistik, S. 7–10.
- Müller, M. (2009): Diversity-Management in der Berufsschule. In: Nicole Kimmelman (Hg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen, S. 92–113.
- Netzwerk Leichte Sprache (2015): Leichte Sprache. Online verfügbar unter <http://www.leichte-sprache.org/>.
- Nodari, Claudia (2002): Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich* (SIBP Schriftenreihe Nummer 18), S. 9–14.
- Ohm, U.; Kuhn, C.; Funk, H. (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Waxmann Verlag.
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Portman-Tselikas, P. R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Schwerpunkt Unterrichtspraxis. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Siemon, Jens; Kimmelman, Nicole; Ziegler, Birgit (2016): Sprache in der beruflichen Bildung – Bedeutung, Forschungsstand und Desiderata. In: Jens Siemon, Birgit Ziegler, Nicole Kimmelman und Ralf Tenberg (Hg.): Beruf und Sprache – Anforderungen, Kompetenzen und Förderung. Stuttgart: Franz Steiner, S. 7–33.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta; Roche, Jörg; Riehl, Claudia Maria (Hg.) (2016): Heterogenität an beruflichen Schulen. Ein integratives, handlungsorientiertes Modell für Curriculum, Unterricht und Lehramt: didaktische, bildungs- und fachpolitische Perspektiven. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: FaDaF.
- Trim, John L. M. (2009): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Unter Mitarbeit von Marion Butz und Jürgen Quetz. 8. [Dr.]. Berlin, Wien u.a.: Langenscheidt.
- Wagner, Susanne; Schlenker-Schulte, Christa (2010): Textoptimierung von Prüfungsaufgaben. Handreichung zur Erstellung leicht verständlicher Prüfungsaufgaben. 6. Aufl. Halle (Saale): FST.

Weitere Internetquellen:

<https://www.bmbf.de/de/leichte-sprache-53.html> [04.08.2017]

https://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/LeichteSprache/leichteSprache_node.html
[07.07.2017]

<https://www.isb.bayern.de/startseite/isb-info-01-2017/> [04.08.2017]

<http://www.nachrichtenleicht.de/> [01.07.2017]

<http://research.uni-leipzig.de/leisa/de/> [01.07.2017]

<http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/methoden-werkzeuge> [07.07.2017]