



Kanton Zürich
Bildungsdirektion
Volksschulamt

Fachkonzept Integrierte Sprach- förderung auf der Kindergarten- und Primarstufe

Inhalt

Das Wichtigste in Kürze	3	4	Literalität: Lese- und Schreibförderung	20	
Einleitung	4	4.1	Leseförderung	20	
		4.2	Schreibförderung	23	
Teil I – Hintergrundwissen zum Sprachlernen	6	5	Wortschatz und Grammatik	26	
1	Sprachbewusst unterrichten – Fachlernen und Sprache	6	6	Förderorientierter Umgang mit Fehlern	28
2	Schulische Bildungssprache	7			
3	Sprachlernen in der Schule	8	Teil III – Beobachten und beurteilen	29	
4	Stufen und Übergänge in der Schule	11	1	Förderorientierte Beurteilung	29
			2	Beobachtungsaspekte «Lesen»	30
Teil II – Ausgewählte Themen der Sprachförderung	12		3	Beobachtungsaspekte «Hören und Sprechen»	30
1	Heterogene Sprachentwicklung in der Erst- und Zweitsprache	12	4	Beobachtungsaspekte «Schreiben»	31
1.1	Situierung und Qualität des sprachlichen Angebots	12	5	Beobachtungsaspekte «Wortschatz und Grammatik»	32
1.2	Sprachreflexion und Herkunftssprachen	13			
1.3	Sprachstandsdiagnostik	14	Anhang	33	
1.4	Sprach- und Schrifterwerb in Abhängigkeit zur Sozialisation	14	1	Der Schulversuch «Fokus Starke Lernbeziehungen»	33
1.5	Sekundäralphabetisierung	14	1.1	Zusammenarbeit	33
2	Mündliche Kommunikation	15	1.2	Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, Hochbegabung und Bedarf an Integrativer Förderung	33
2.1	Aufmerksames Zuhören in vier Schritte strukturieren	15	1.3	Mundart und Standardsprache im Kindergarten	34
2.2	Verständliches monologisches Sprechen – zum Beispiel Präsentieren	17	1.4	Einsatz der obligatorischen DaZ-Lehrmittel in FSL-Schulen	34
2.3	Teilnahme an Gesprächen	17	2	Links zu Dokumenten der Bildungsdirektion Kanton Zürich	35
3	Förderung der frühen schriftsprachlichen Fähigkeiten	18	3	Literaturhinweise	35
3.1	Phonologische Bewusstheit	18			
3.2	Spiel- und Lernumgebungen zur Förderung der frühen schriftsprachlichen Fähigkeiten	19			

Impressum

Herausgeberin

Bildungsdirektion Kanton Zürich
Volksschulamt

Autorenteam

Thomas Lindauer, Pädagogische Hochschule FHNW
(Leitung)
Miriam Dittmar, Claudia Schmellentin, Afra Sturm,
Pädagogische Hochschule FHNW
Hansjakob Schneider, Pädagogische Hochschule Zürich
Inge Rychener, Institut Unterstrass an der Pädagogischen
Hochschule Zürich

Fachberatung

Claudia Neugebauer, Pädagogische Hochschule Zürich
Susanna Häuselmann, Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik

Gestaltung und Produktion

Iwan Raschle, www.raschlepartner.ch

Aktualisierte Version 2021

© Bildungsdirektion Kanton Zürich

Das Wichtigste in Kürze

Sprache stellt – in gesprochener oder geschriebener Form – für das schulische Lernen das bedeutsamste Medium dar. Daher ist Schulerfolg unter anderem von einer angemessenen sprachlichen Gestaltung abhängig. Sie trägt dazu bei, dass alle Kinder mit ihren unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen am Lernen teilhaben können. Zugleich sollen sie beim inhaltlichen Lernen auch ihre sprachlichen Fähigkeiten schrittweise ausbauen können. Ein solcher (Fach-)Unterricht wird als «sprachbewusster (Fach-)Unterricht» bezeichnet. Gerade weil der grösste Teil des Schulunterrichts nicht Sprachunterricht ist, Sprache aber in jedem Unterricht eine zentrale Vermittlungsfunktion hat, kommt in allen Fachbereichen dem bewussten Umgang mit Sprache ein grosser Stellenwert zu. Besonders hervorzuheben sind folgende Punkte:

1 Sprache als Lernmedium bewusst gestalten

Schulisches Lernen gelingt unter anderem dann, wenn das inhaltliche Lernen sprachbewusst gestaltet wird. Dabei gewinnt nicht nur das inhaltliche Lernen an Tiefe, sondern so können insbesondere Schülerinnen und Schüler, die noch Mühe mit der schulischen Bildungssprache haben, sowohl für ihr Sprach- als auch ihr Fachlernen profitieren. Ein solcher (Fach-)Unterricht bedenkt also beim fachlichen Lernen den Gebrauch von Sprache mit, er liefert sprachliche (Vor-)Entlastung und sprachliche Strukturierung. Dafür gelten unter anderem folgende Grundsätze:

Vorbereiten statt nachbereiten: Für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch für sprachschwächere Schülerinnen und Schüler müssen Lernprozesse sprachlich gezielt vorbereitet werden.

Struktur bzw. Anleitung und Begleitung von Sprachhandlungsprozessen: Insbesondere sprachschwächere Schülerinnen und Schüler profitieren von einem hoch strukturierten und sprachlich expliziten sowie redundanten Unterricht. Mehrfache Repetition von sprachlichen Mitteln sowie das Verwenden der immer gleichen Begriffe und Satzmuster sind hilfreich, auch wenn das manchmal in Texten stilistisch nicht besonders elegant wirkt. Wiederholen und Festigen von Sprachmustern, zum Beispiel in Spielsituationen, sind insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nötig. Dabei kann auch explizit korrigiert werden, damit sich falsche Formen nicht verfestigen (Fossilierung).

Verarbeitungszeit für sprachliche Aufgaben den Bedürfnissen der Kinder anpassen: Zugunsten des sprachlichen Lernens sollte auf eine zu schnelle inhaltliche Progression verzichtet werden. Eine solche Verlangsamung zahlt sich in Bezug auf ein vertieftes Verstehen wie auch im Hinblick auf den weiteren (Sprach-)Lernverlauf aus.

2 Sprachlernen in bedeutsamen Situationen

Sprache lernt man nicht durch den additiven Aufbau von Teilfertigkeiten, sondern Sprache lernt man in sprachlich reichen, sprachdidaktisch gut strukturierten und in für die Lernenden (sozial) bedeutsamen Situationen. Das heisst, Sprache erwirbt man primär, aber nicht nur, in kommunikativen und inhaltlich relevanten Situationen. Der (Fach-)Unterricht ist thematisch ausgerichtet, und beim Behandeln der Themen entstehen bedeutsame kommunikative Situationen, die für das Sprachlernen wertvoll sein können, wenn sie denn sprachbewusst gestaltet sind. Daher kommt jedem Unterricht für das situierte und integrierte Sprachlernen ein hoher Stellenwert zu.

3 Sprachliche Teilkompetenzen und Strategien explizit vermitteln

Sprache soll nicht nur integriert und situiert gelernt werden, sondern gewisse Aspekte des sprachlichen Lernens müssen gezielt kleinschrittig eingeführt, teilweise isoliert geübt und vor allem regelmässig repetiert werden, damit die für jedes Lernen relevanten sprachlichen Fertigkeiten und Strategien von allen Schülerinnen und Schülern erworben werden. Wichtig beim isolierten Üben von Teilfertigkeiten ist, dass die geübten Teilfertigkeiten in Kontexte überführt werden, in denen sie gebraucht werden. Das isolierte Auswendiglernen von Wörterlisten ist daher sinnlos.

Sprachstrategien und -techniken müssen zuerst im Sprachunterricht erarbeitet werden, bevor sie in einem sprachbewussten Fachunterricht in der Situation genutzt und damit auch gefestigt werden. Die so eingeführten Strategien mit ihren Handlungsschritten und Begrifflichkeiten sollen dann im (Fach-)Unterricht durch die (Fach-)Lehrperson explizit und bewusst angeleitet werden.

„ Sprache lernt man nicht durch den additiven Aufbau von Teilfertigkeiten, sondern Sprache lernt man in sprachlich reichen, sprachdidaktisch gut strukturierten und in für die Lernenden (sozial) bedeutsamen Situationen.

Einleitung

Das vorliegende Fachkonzept hat im Wesentlichen drei Funktionen:

- Zum einen soll es Regelklassenlehrpersonen der Kindergarten- und Primarstufe Informationen und Umsetzungshilfen zu den Grundlagen einer umfassenden und integrierten Sprachförderung bieten, welche Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, mit besonderem Sprachförderbedarf oder besonderer Sprachbegabung berücksichtigt.
- Zum anderen soll es Schulhausteams ermöglichen, eine integrierte Sprachförderung stufen- und fachübergreifend zu planen und zu reflektieren. Damit soll das Konzept eines sprachbewussten Fachunterrichts in den Schulen verankert werden.
- Und schliesslich hat das vorliegende Fachkonzept auch die Funktion, Schulhausteams eine Grundlage zu bieten, damit sie differenzierte Entscheidungen darüber treffen können, welche Sprachlernbereiche und -aspekte sie in vertiefenden Weiterbildungen aufgreifen wollen.

Das Fachkonzept richtet sich primär an Kindergarten- und Primarlehrpersonen im Schulversuch «Fokus Starke Lernbeziehungen» (FSL). In FSL-Schulen decken die Lehrpersonen einer Klasse alle Fachbereiche des Lehrplans ab und verfolgen in ihrem Unterricht auch die Ziele der Integrativen Förderung (IF), des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie der Begabtenförderung. Um eine gezielte Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bedarf zu gewährleisten, stehen in diesen Schulen beratende Fachpersonen (Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen) zur Verfügung (vgl. dazu auch die Ausführungen im Anhang sowie die dort aufgeführten Dokumente der Bildungsdirektion Kanton Zürich).

Da alle Lehrpersonen einen sprachbewussten (Fach-)Unterricht pflegen sollten, kann das vorliegende Fachkonzept zur integrierten Sprachförderung von Lehrpersonen aller Schultypen und -stufen mit Gewinn gelesen werden. Sprachkompetenzen werden nicht nur im Sprachunterricht erworben, sondern sie können in jedem Fachbereich so gefördert werden, dass diese Förderung sowohl dem sprachlichen als auch dem fachlichen Lernen dient. Ein solcher Fachunterricht wird als «sprachbewusster Fachunterricht» bezeichnet und schliesst damit die themenorientierten Lern- und Spielumgebungen im Kindergarten mit ein. Gerade weil der grösste Teil des Schulunterrichts – mit Schule sind im Sinne des Lehrplans 21 Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe gemeint – nicht Sprachunterricht ist, Sprache aber in jedem Unterricht eine zentrale Vermittlungsfunktion hat, kommt in allen Fachbereichen und Themenfeldern dem situierten und integrierten Sprachlernen ein grosser Stellenwert zu. Neben einer solchen unterrichtsintegrierten Sprachförderung spielen beim Sprachlernen in der Schule, insbesondere beim Lernen von Deutsch als Zweitsprache, auch explizite, durch direkte Instruktion und Korrektur durch die Lehrperson geprägte Lernsequenzen eine wichtige Rolle.

Ein besonderes Augenmerk liegt in diesem Fachkonzept auf sogenannten «Schülerinnen und Schülern mit beson-

derem Sprachförderbedarf». Dieser Begriff bezeichnet mit Blick auf Sprachfördermassnahmen aber ganz unterschiedliche Lernerinnen und Lerner: Zum einen sind damit so heterogene Gruppen gemeint wie Schülerinnen und Schüler mit allgemeiner oder sprachspezifischer Entwicklungsverzögerung oder -störung, Lese-Rechtschreibschwäche, allgemeinem logopädischen Bedarf, mit Sinnesbeeinträchtigung im visuellen, auditiven, artikulatorischen oder motorischen Bereich. Zum anderen sind damit Schülerinnen und Schüler gemeint, die sich noch in unterschiedlichen Phasen des Erwerbs des Deutschen befinden. Doch auch in Bezug auf diesen Zweitspracherwerb handelt es sich um eine heterogene Gruppe: Zum einen befinden sich diese Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Phasen des Spracherwerbs mit je eigenen Sprachförderbedürfnissen, zum anderen gibt es auch in dieser Gruppe Schülerinnen und Schüler, die zusätzlich zum Zweitspracherwerb einen Sprachförderbedarf im erstgenannten Sinn haben. Mit anderen Worten: Auch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) stellen in Bezug auf ihren Sprachlernstand, in Bezug auf einen bildungsfernen oder -affinen familiären Hintergrund und in Bezug auf einen im weiten Sinn logopädischen Förderbedarf eine heterogene Gruppe dar. Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache sind damit nicht per se sprachschwach, sondern viele davon sind gerade wegen ihren Erfahrungen mit dem Zweitspracherwerb sprachstark, wenn nicht gar besonders sprachbegabt.

Im Rahmen dieses Fachkonzeptes sind also mit sprachschwachen Schülerinnen und Schülern Kinder mit oder ohne Deutsch als Zweitsprache gemeint, die aus kognitiven, physiologischen oder sozialen Gründen einer besonderen Sprachförderung bedürfen. Mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache werden diejenigen bezeichnet, die aufgrund ihrer Zweitspracherwerbssituation einer spezifischen Sprachförderung bedürfen. In vielen Fällen sind die hier vorgestellten Prozesse und die sich daraus ergebenden sprachdidaktischen Massnahmen für beide Gruppen, wenn nicht gar für alle Schülerinnen und Schüler hilfreich. Dies gilt gerade auch für Schülerinnen und Schüler mit einer besonderen Sprachbegabung, welche sich vor allem in den sprachproduktiven Kompetenzbereichen «Sprechen» und «Schreiben» zeigt und besonders fördern lässt. Solche Schülerinnen und Schüler profitieren insbesondere von den hier vorgestellten Sprachstrategien. Fördern kann man diese Gruppe zusätzlich dadurch, dass sie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler in Tandem-Situationen bei komplexeren Sprachhandlungen wie dem Schreiben unterstützen. Indem sie dem Gegenüber erklären müssen, wie man eine attraktive Geschichte schreiben kann, wie man eine Anleitung gestalten und formulieren muss, verstehen sie die zugrundeliegenden sprachlichen Mechanismen und Strategien besser.

Das Fachkonzept stellt wichtige Leitlinien der schulischen Sprachförderung in heterogenen Gruppen aller Altersgruppen dar. Wenn daher von Schülerinnen und Schülern, von Schule und Unterricht die Rede ist, sind damit alle Schulstufen des 1. und 2. Zyklus gemeint, häufig treffen die ge-

machten Ausführungen auch auf den 3. Zyklus nach Lehrplan 21 zu. Es wird daher nicht an allen Stellen darauf hingewiesen, dass die gemachten Ausführungen für Kindergarten- und Primarstufe gelten. Trotzdem gibt es einerseits spezifische Lernsituationen und -bedingungen, die besonders im Kindergarten oder in der ersten Phase des 1. Zyklus zu beachten sind, etwa das Lesen- und Schreibenlernen. Andererseits gibt es spezifische Sprachlernprozesse, die besonders relevant für den 2. Zyklus sind, so etwa gewisse Lese- und Schreibstrategien. An solchen Stellen wird im Fachkonzept explizit auf die entsprechende Schulstufe hingewiesen. Im Sinne einer durchgehenden Sprachförderung über alle Schulstufen empfiehlt es sich aber für alle Lehrpersonen, auch Abschnitte, die nicht ihre eigene Schulstufe betreffen, zu lesen.

Das vorliegende Fachkonzept ist in vier Teile gegliedert, innerhalb derer die Kapitel jeweils neu nummeriert werden:

- Im ersten Teil werden Rahmenbedingungen und allgemeine Grundlagen des schulischen Sprachlernens dargestellt und somit eher Hintergrundwissen präsentiert. Es wird im ersten Teil also eine knappe theoretische Verortung des Konzepts vorgenommen. Die Lektüre dieses Teils soll den Leserinnen und Lesern eine erste Orientierung bieten.
- Im zweiten Teil werden ausgewählte Themenbereiche nochmals aufgegriffen, vertieft und in Bezug auf den Unterrichtsalltag konkretisiert. Da sich diese Themenbereiche zum Teil überschneiden, gibt es auch gewisse Wiederholungen. Die dadurch entstehende Redundanz ermöglicht es den Leserinnen und Lesern, auch nur ausgewählte Themen zu lesen, obwohl im Fachkonzept als Ganzes eine Progression der Inhalte angelegt ist.
- Der dritte Teil ist dem Beobachten und Beurteilen gewidmet: Hier werden zum einen einige wenige Grundprinzipien des Beobachtens und Förderns thematisiert. Zum anderen werden zu allen Sprachlernbereichen die relevanten Kriterien aufgeführt und kurz kommentiert.
- Den Schluss bildet ein Anhang. Er stellt Leserinnen und Lesern aus Nicht-FSL-Schulen den Schulversuch «Fokus Starke Lernbeziehungen» (FSL) vor. Die FSL-Schulen ihrerseits erhalten Hinweise zum Umgang mit Mundart und Standardsprache im Kindergarten sowie zum Einsatz der DaZ-Lehrmittel. Zudem enthält der Anhang Verweise zu dienlichen Dokumenten der Bildungsdirektion Kanton Zürich sowie die Literaturliste.

„ Das Fachkonzept stellt wichtige Leitlinien der schulischen Sprachförderung in heterogenen Gruppen aller Altersgruppen dar.

Teil I

Hintergrundwissen zum Sprachlernen

Der folgende Teil gliedert sich in vier Kapitel. In Kapitel 1 wird das Konzept eines sogenannten «sprachbewussten Fachunterrichts» skizziert sowie das Verhältnis von sprachlichem und fachlichem Lernen dargestellt. Daran schliesst ein kurzes Kapitel zur schulischen Bildungssprache an. Mit schulischer Bildungssprache sind all diejenigen Sprachformen bezeichnet, welche vor allem in der Schule gepflegt werden, über die nicht alle Schülerinnen und Schüler von Haus aus verfügen und daher in jedem Unterricht eine entsprechende Beachtung finden sollten. Was

das für den Unterricht und das schulische Sprachlernen bedeutet, wird überblicksartig in Kapitel 3 beschrieben. Die darin gemachten Ausführungen werden im zweiten Teil des vorliegenden Fachkonzepts konkretisiert. In diesem Sinn bildet dieser erste Teil eine Verortung und eine Art Zusammenfassung des Fachkonzepts, welches im zweiten Teil konkretisiert wird.

1 Sprachbewusst unterrichten – Fachlernen und Sprache

Nur wer die im Unterricht vermittelten Informationen zuhört oder lesend versteht, und nur wer fähig ist, sein Verständnis über diese Informationen mündlich oder schriftlich mitzuteilen, kann fachlich lernen und sein Wissen zeigen. Es stellt sich also in jedem Unterricht die Frage, wie Schülerinnen und Schüler sprachlich unterstützt werden müssen, damit sie die vermittelten Inhalte verarbeiten und Verständnis mitteilen können. Ein Unterricht, der die Schülerinnen und Schüler systematisch und bewusst sprachlich unterstützt, nennt man «sprachbewusster (Fach-)Unterricht». Ein solcher Unterricht orientiert sich an vier Kompetenzbereichen des Sprachhandelns, die so auch im Lehrplan 21 für «Deutsch» von der Kindergarten- bis zur Sekundarstufe (1. bis 3. Zyklus) beschrieben sind und die auch das vorliegende Fachkonzept übernimmt:

	Rezeption	Produktion
Schriftlichkeit	lesen	schreiben
Mündlichkeit	hören	sprechen

Abb 1: Die vier zentralen Kompetenzbereiche des Sprachhandelns im Lehrplan 21 (Der Lehrplan 21 enthält für «Deutsch» noch zwei weitere Kompetenzbereiche: «Sprache(n) im Fokus» und «Literatur im Fokus».)

Diese Kompetenzbereiche sind zwar Teil des Lehrplans «Deutsch», sie spielen aber auch in allen anderen Fachbereichen eine wichtige Rolle, denn (Fach-)Wissen wird mithilfe von gesprochener und geschriebener Sprache angeeignet. Oder anders gesagt: Schulisches Lernen ist in hohem Masse von mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeiten abhängig. Sprache kann daher auch zu einer Hürde werden, wenn die Lernenden nicht entsprechend ihren sprachlichen Möglichkeiten unterstützt werden bzw. wenn das Lernen nicht auch sprachlich bewusst auf eine heterogene Lerngruppe hin gestaltet ist. Dabei spielen die folgenden Punkte eine besondere Rolle.

Kompetenzbereiche verknüpfen und situieren: Auch wenn die kästchenartige Gliederung von Sprachkompetenzen in vier Sprachhandlungsbereiche hilfreich ist, muss man sich immer bewusst sein, dass Sprachlernen ein ganzheitlicher Prozess ist, bei dem die vier Bereiche in komplexer Weise zusammenspielen. Sprache lernt man entsprechend nicht durch den additiven Aufbau von Teilfertigkeiten, sondern Sprache lernt man in sprachlich reichen, sprachdidaktisch gut strukturierten und in für die Lernenden (sozial) bedeutsamen Situationen. Das heisst, Sprache lernt man primär, aber nicht nur, in alltags- und unterrichtsintegrierten Settings.

Teilkompetenzen explizit vermitteln: Sprache soll nicht nur integriert und situiert gelernt werden. Gewisse Aspekte des sprachlichen Lernens müssen gezielt kleinschrittig eingeführt, teilweise isoliert geübt und vor allem regelmässig repetiert werden, damit die für jedes Lernen relevanten sprachlichen Fertigkeiten und Strategien von allen Schülerinnen und Schülern erworben werden. Für Kinder, die am Anfang des Zweitspracherwerbs stehen, kann ein (teil-)isoliertes Einüben von wenigen und häufigen Wörtern und Redemitteln sinnvoll sein. Dabei müssen die Wörter aber immer auch in einem Sinn-Kontext eingebettet sein und repetitiv angewendet werden. Ein Auswendiglernen von Wörterlisten ist jedoch sinnlos.

Grundfertigkeiten kontinuierlich pflegen: In allen vier Kompetenzbereichen des Sprachhandelns spielen Grundfertigkeiten eine wichtige Rolle. Komplexe Sprachhandlungen gelingen nur dann, wenn durch eine genügende Automatisierung kognitive Ressourcen frei werden, um Gesprächsbeiträge zu planen, Lese- und Schreibstrategien zu nutzen usw. Solche Grundfertigkeiten zu fördern, ist gerade bei Sprachschwächeren über die ganze Schulzeit und bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache vor allem in den Anfängen des Zweitspracherwerbs erforderlich.

Sprachstrategien vormachen und erklären (modellieren): Sprachstrategien und -techniken wie «einen Text überblicken», «Textstellen markieren», «fokussiert zuhören» müssen zuerst im Sprachunterricht erarbeitet werden, bevor sie in einem sprachbewussten Fachunterricht in der Situation genutzt und damit auch gefestigt werden. Die so eingeführten Strategien mit ihren Handlungsschritten und Begrifflichkeiten sollen dann ebenfalls explizit und bewusst im (Fach-)Unterricht angewendet werden. Damit das gelingt, muss die Lehrperson das Vorgehen beim Anwenden einer Strategie vormachen und erläutern (vgl. dazu Kapitel 4.2.2 in Teil II zum sog. «Modellieren»). Dabei ist es auch hilfreich, wenn sich in einem Schulhaus die Lehrpersonen über die Vermittlung solcher Strategien abstimmen und austauschen.

Wortschatz vorentlasten: Wortschatz – und auch Grammatik – liegt allen vier Kompetenzbereichen zugrunde. Wortschatz, Wort- und Satzbau (Morphologie, Syntax) können – ausser in ganz frühen Phasen des Zweitspracherwerbs – kaum sinnvoll isoliert mit Wortlisten, Konjugationstabellen oder Satzbauplänen gelernt werden. Der Erwerb muss in für die Lernenden bedeutsamen und im schulischen Kontext von der Lehrperson (sprach-)bewusst gestalteten Lernumgebungen erfolgen (vgl. Teil II, Kapitel 5 «Wortschatz und Grammatik»). Mit Wortschatz sind nicht nur «Begriffe» bzw. Einzelwörter, sondern auch ganze Wortgruppen und Satzmuster bzw. (mündliche) Redemittel und (schriftliche) Textbausteine gemeint. Wortschatz schliesst also den typischen Gebrauch von Begriffen in bestimmten schulischen Sprachhandlungen mit ein: «*Ich stelle euch XY vor*»; «*ich habe beobachtet, dass...*». Diese in der Schule gebräuchlichen, schriftsprachlich geprägten mündlich und schriftlich

zum Teil unterschiedlichen Sprachformen sind nicht allen Kindern aus ihrem privaten Umfeld vertraut. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder aus schulbildungsfernen Familien sind beim Erwerb des scheinbar so selbstverständlichen schulischen Bildungswortschatzes besonders auf eine sprachliche Unterstützung durch die Lehrpersonen angewiesen. Die Lernenden können entlastet werden, wenn die Lehrperson die für eine Unterrichtssequenz inhaltlich und fachlich besonders bedeutsamen Wörter und Redemittel im Voraus nach dem Prinzip «vorbereiten statt nachbereiten» thematisiert. Und ebenso können sich grammatische Muster einprägen, indem sie immer wieder «übers Gehör» den Schülerinnen und Schülern dargeboten werden. Aber all dies braucht Zeit – gerade auch für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache.

2 Schulische Bildungssprache

Die Sprache, die im Unterricht gesprochen, geschrieben und gelesen wird, nennt man schulische Bildungssprache. Diese Bildungssprache gibt es sowohl in Mundart als auch in Standardsprache, und sie weist bestimmte sprachliche Besonderheiten auf. So sind in der Bildungssprache Fachbegriffe oder abstrakte sowie zusammengesetzte Wörter häufiger als in der Alltagssprache, meistens sind die Sätze komplexer, und unpersönliche Konstruktionen mit «man» oder Passivkonstruktionen kommen öfter vor. So sagt man bildungssprachlich «*um Kerzen herzustellen, braucht es...*», alltagssprachlich sagt man eher «*ich nehme für Kerzen...*».

Diese Sprachform dient unter anderem dem Lehren und Lernen im Unterricht und erfüllt damit ganz bestimmte Funktionen, die die Alltagssprache nicht erfüllen muss. So gibt es in der Schule Sprachhandlungen, welche im Alltag der Schülerinnen und Schüler selten bis nie vorkommen: etwas vor einer Gruppe präsentieren, etwas genau und mit den richtigen (Fach-)Begriffen erklären («*Ahle*» statt «*das Ding zum Löcher machen*») usw.

Nicht alle Lernenden verfügen von Haus aus über die sprachlichen Mittel und Sprachhandlungsstrategien, die für erfolgreiches schulisches Lernen nötig sind. Dies betrifft insbesondere Schülerinnen und Schüler, die in ihrem auserschulischen Umfeld nur selten mit Bildungssprache in Kontakt kommen. Mit anderen Worten: Die Kinder treten

“ Nur wer die im Unterricht vermittelten Informationen zuhörend oder lesend versteht, und nur wer fähig ist, sein Verständnis über diese Informationen mündlich oder schriftlich mitzuteilen, kann fachlich lernen und sein Wissen zeigen.

mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den Kindergarten bzw. in die Schule ein – einige sind bereits mit bildungssprachlich relevantem Repertoire an Sprachhandlungen vertraut, andere kaum. Die für das Lernen im Kindergarten und in der Primarschule notwendigen sprachlichen Fähigkeiten können also nicht vorausgesetzt werden und müssen daher in jedem Unterricht mitberücksichtigt und themenbezogen explizit vermittelt werden, auch wenn in den ersten vier Jahren bereits sehr viel und Grundlegendes an Sprachentwicklung passiert (vgl. Isler et al., 2017).

Da die sprachlichen Mittel von den Sprachhandlungen und Lerninhalten abhängen, sollten sie nicht isoliert (zum Beispiel in einem Grammatiktraining oder über isolierte Wortlisten zu einem Thema) gelehrt und gelernt werden, sondern themenbezogen, also auch integriert im (Fach-) Unterricht, bewusst vermittelt werden. Dabei ist auf eine angemessene Portionierung der neuen Begriffe und Redemittel sowie auf eine hohe Wiederholungsrate zu achten (5–10 neue Begriffe und Redemittel für eine Themensequenz im Laufe von 2–3 Wochen).

Ein sprachbewusster Umgang mit Lerninhalten und -prozessen seitens der Lehrpersonen ist Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl sprachlich als auch beim fachlichen Lernen angemessen unterstützt werden können. Eine besondere Schwierigkeit für Lehrpersonen besteht aber darin, dass für sie selbst die schulische Bildungssprache selbstverständlich ist. Sie verwenden die sprachlichen Mittel der Bildungssprache automatisch und unbewusst, sozusagen ganz natürlich. Damit sie auch Schülerinnen und Schülern, die nicht bereits von Haus aus mit der schulischen Bildungssprache vertraut sind, beim (Sprach-)Lernen unterstützen können, müssen sie zuerst ein Bewusstsein für die spezifischen bildungssprachlichen Strukturen und Handlungsabläufe entwickeln.

Die Förderung bildungssprachlicher und damit auch schriftsprachlicher Kompetenzen beginnt bei einigen Kindern schon vor dem Kindergarten (vgl. Isler et al., 2017) – und bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache auch in ihrer Erstsprache –, andere kommen erst im Kindergarten mit ihnen in einen bewussten Kontakt. Im Kindergarten werden dann schriftnahe bildungssprachliche Handlungen wie Erzählen, Erklären usw. bewusst eingeführt, die sprachlichen Mittel dazu explizit gelehrt und so auch für Kinder aus schulbildungsfernen Familien erwerbbar gemacht. Sowohl Handlungsmuster als auch sprachliche Mittel können in der Primarschule in schriftliche Situationen übertragen werden. Aus diesem Grund ist es in der Schrifterwerbsphase im ersten Zyklus wichtig, den Fokus der Sprachförderung nicht nur auf die basalen Kompetenzen und Techniken des Lesens und Schreibens zu legen, sondern auch die bildungssprachlichen mündlichen Kompetenzen zu fördern und themenbezogen zu vermitteln.

3 Sprachlernen in der Schule

Der natürliche Spracherwerb beruht zu einem hohen Grad auf eigenaktivem, selbstgesteuertem Lernen in einer sprachlich reichen Umgebung (vgl. Teil II, Kapitel 1). Dieser natürliche Erwerbsprozess zeigt sich zum Teil noch während des Sprachlernens in der Schule, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern in den frühen Erwerbsphasen von Deutsch als Zweitsprache, und ist entsprechend beim Gestalten von Unterricht zu beachten.

Dass Sprache auch eigenaktiv erworben wird, führt immer wieder zum falschen Schluss, dass die Schülerinnen und Schüler Sprache ebenfalls möglichst eigenaktiv und selbstgesteuert erwerben sollen. Aber gerade Lernende, die nicht über günstige Lernvoraussetzungen verfügen oder mit Deutsch als Zweitsprache, sind auf einen strukturierten, sprachbewussten Unterricht angewiesen: Denn die Grundidee von schulischem Lernen – und das gilt auch fürs Sprachlernen – ist, dass die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler bewusst durch eine Lehrperson gestaltet und strukturiert werden und sie sowohl im strukturierten Klassenunterricht als auch bei der individuellen Förderung gezielt unterstützt werden.

Indem möglichst alle Schülerinnen und Schüler in einem gemeinsamen Sprachumfeld integriert lernen, lernen sie nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von ihren Kolleginnen und Kollegen. Sprachförderung muss immer mit Blick auf die Sprachfunktionen erfolgen: Sprache dient primär der Kommunikation. Entsprechend lernt man Sprache kooperativ in kommunikativ und inhaltlich relevanten Situationen. Sprachlernen ist daher vor allem auch soziales Lernen. Das heisst, gerade das Lernen in der Gruppe/Klasse hat grösseres Potenzial fürs Sprachlernen als das einsame Ausfüllen eines Arbeitsblattes oder das Arbeiten mit einem Lernprogramm am Computer.

Man kann zwei unterschiedliche, sich ergänzende methodische Zugänge für ein schulisch gesteuertes Sprachlernen nutzen: 1. eine in den (Fach-)Unterricht bzw. in schulische Alltagssituationen integrierte Sprachförderung, die das Lernen sprachbewusst und strukturiert gestaltet. 2. ein explizites Sprachlernen durch eine lehrpersonengesteuerte Fokussierung auf sprachliche Teilkompetenzen, welche diese bewusst machen; manche solcher Teilkompetenzen lassen sich auch isoliert einüben. Die beiden Ansätze stehen jedoch nicht in einem Gegensatz zueinander, sondern ergänzend.

Unterrichtintegrierte Settings für situiertes Sprachlernen: Die erste Form des Sprachlernens ist auf der Kindergarten- wie auch der Primarstufe – und schon vor der Schule (vgl. Isler et al., 2017) – vor allem beim inhaltlichen Lernen bzw. im Fachunterricht und in denjenigen Teilen des Sprach- bzw. Deutschunterrichts angesiedelt, die

nicht die sprachlichen Grundfertigkeiten und Strategien an sich fokussieren: Es geht primär ums (schul-)alltägliche Kommunizieren und ums fachliche Lernen.

Im unterrichtsintegrierten Setting wird das fachliche bzw. lebensweltliche Lernen mit dem sprachlichen Lernen verschränkt und verbunden. Ein solches (Sprach-)Lernsetting kann insbesondere dann seine Wirkung entfalten, wenn es sprachlich so strukturiert ist, dass das Fachlernen explizit wird. Das bedeutet, dass Aufgaben neben der fachlichen Strukturierung vor allem sprachlich so gestaltet sind, dass den Schülerinnen und Schülern klar ist, welche Handlungsschritte sie mit welchem (Produkt-)Ziel vollziehen müssen. Voraussetzung dafür ist dann auch, dass die Aufgaben auf der Wort- und Satzebene für alle verständlich formuliert sind.

Eine gute Aufgabe stellt also sprachliche Hilfestellungen zur Verfügung, zum Beispiel in Form von erläuterten Begriffen, passenden Redemitteln und dem Anleiten von sprachlich bedingten Prozessen und Strategien (zum Beispiel Lese- oder Zuhörschritte anleiten, kleinschrittige Strukturierung des Schreibprozesses usw.). Dafür muss das fachliche Lernen etwas verlangsamt werden. Dies führt dazu, dass das Verstehen bei den Stärkeren an Tiefe gewinnt, den Schwächeren durch die sprachliche Unterstützung der Zugang zu Fachinhalten erst ermöglicht wird.

Explizites Sprachlernen: Die zweite Form ist im 1. Zyklus für herausgehobene Sprachlernbereiche wie phonologische Bewusstheit und kleinere Sequenzen der Sprachreflexion relevant, bedeutsamer wird die explizite Vermittlung der anspruchsvollen Sprachstrategien vor allem im Sprachunterricht des 2. und 3. Zyklus, wenn die dafür nötigen kognitiven Voraussetzungen gegeben sind: Hier ist der Ort, an dem Sprachstrategien bewusst gemacht, zum Teil auch isoliert eingeübt werden. Das gilt beispielsweise für die vier Lese- oder Zuhörschritte (vgl. Teil II, Kapitel 2 und Kapitel 4). Explizites Sprachlernen meint also sowohl die explizite Vermittlung von Sprachstrategien (vor allem ab dem 2. Zyklus) als auch das Einüben und Trainieren von sprachlichen Grundfertigkeiten (von Anfang an). Gute Aufgaben fürs explizite Sprachlernen bieten die Möglichkeit, sprachbezogene Strategien und Techniken unter Anleitung zu üben und deren Anwendung zu reflektieren. Im Fachunterricht kann auf die explizit und bewusst geübten Techniken und Strategien zurückgegriffen werden, wobei die Schülerinnen und Schüler hier von der Lehrperson angeleitet werden müssen.

Unterrichtsintegrierte und explizite Sprachförderung verbinden: Idealerweise wird Sprachförderung in unterrichtsintegrierten Settings über die Fachbereiche und Schulstufen hinweg kontinuierlich und in sich kohärent gestaltet und mit dem expliziten Sprachlernen, welches im Deutschunterricht stattfindet, koordiniert. In einer sprach-

Aspekte einer unterrichtsintegrierten Sprachförderung

Im Dialog mit den Kindern: Im Dialog werden Impulse der Kinder aufgenommen, um deren Themenwelt zu erreichen und sie ins Gespräch einzubeziehen. Die gemeinsame Aufmerksamkeit auf ein Thema ist hierbei zentral. Für sprachfördernde Dialoge gilt, dass sie mindestens 4–6 Sprecherwechsel dauern.

Fragen stellen: Die Lehrperson hält den Dialog durch offene Fragen aufrecht, sodass das Kind Gelegenheit erhält, weitere Äusserungen zum Thema zu formulieren.

Gespräche zwischen den Kindern initiieren und unterstützen: Die Lehrperson ermutigt die Kinder und gibt Sprachbeispiele, wie man mit anderen Kindern ins Gespräch kommen kann.

Wortschatz fördern: Die Lehrperson bietet im Dialog neue Wörter an, erläutert ihre Bedeutung und festigt diese, indem sie die Wörter in verschiedenen Situationen wiederholt gebraucht.

Sprachliches Modell und Fehlerkorrektur: Fehlerhafte Äusserungen des Kindes werden im Dialog von der Lehrperson korrekt, evtl. auch in einer komplexeren Struktur wieder aufgenommen. Um Fossilierungen, das heisst, die Verfestigungen fehlerhafter Sprachstrukturen beim Zweitspracherwerb (*Gehen wir Bahnhof*), zu verhindern, kann es auch angebracht sein, eine explizite und erläuternde Korrektur vorzunehmen, wenn ein Kind einen Begriff mehrmals falsch gebraucht.

Sprache der Lehrpersonen als Modell: Die Lehrperson muss sich bewusst sein, dass sie für die Schülerinnen und Schüler als sprachliches Vorbild fungiert. Eine Tandem-Situation mit zwei Lehrpersonen sollte daher auch immer wieder dafür genutzt werden, das dialogische Sprechen anzubieten.

bewussten Schule werden diese beiden Grundformen sprachlichen Lernens aufeinander abgestimmt: Wurden im Sprachunterricht beispielsweise die vier Leseschritte explizit erarbeitet, sollten sie nachher im Fachunterricht – in der Anwendungssituation – regelmässig und explizit angeleitet genutzt werden. Zur Unterstützung einer durchgehenden horizontalen (zwischen den Fachbereichen) und vertikalen Sprachförderung (zwischen den Stufen) können in Schulkollegien die «Sprachprofile» (Lindauer et al., 2013c) genutzt werden. Im Kindergarten findet die sprachliche Förderung hauptsächlich in die tägliche Themenarbeit

integriert statt, ergänzt durch kleinere Sequenzen mit isoliertem explizitem Sprachlernen (vgl. Teil II, Kapitel 3.2). Die durch die Lehrperson gestaltete Sprachlernumgebung konfrontiert die Kinder mit Lernangeboten, die ihnen die Begegnung mit und Anwendung von Sprache ermöglicht. Das Einüben von Theateraufführungen eignet sich dazu besonders gut. Auch das Herstellen von Hörbüchern oder Buchvertonungen sind sinnvolle Angebote, um Sprache zu lernen und zu wiederholen. Präsentationen zu selbst gewählten Themen oder Erklärungen zu Faltarbeiten regen dann dazu an, sich genau auszudrücken, wenn die Kinder dabei auch von der Lehrperson sprachlich angeleitet oder unterstützt werden. Ziel ist es, die Kinder beim Aneignen von Sprachhandlungsfähigkeiten zu unterstützen, indem sie der Sprache in komplexen, sinnvollen Sprachhandlungssituationen begegnen und sie selbst anwenden.

Prinzipien der Sprachförderung in sprachlich heterogenen Klassen

- **Vorbereiten statt nachbereiten:** Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch sprachschwächere auf Sprachlernanlässe gezielt vorbereiten, Lernmaterialien sprachlich aufbereiten
- **Verarbeitungszeit** für sprachliche Aufgaben den individuellen Bedürfnissen der Kinder anpassen
- **Mehr Struktur** bzw. Anleitung und Begleitung von Sprachhandlungsprozessen für sprachschwächere Kinder
- **Wiederholen** und Festigen von Sprachmustern, zum Beispiel in Spielsituationen und auch über das Gehör
- **Handlungsleitende Aufgabenstellungen** strukturieren auch die sprachlichen Aktivitäten
- **Kommunikationsanlässe**, welche die Interessen der Kinder berücksichtigen: Hoher Anteil an handlungs- und sprachaktivierenden Angeboten
- **Fokus auch auf Sprachprozesse** legen, nicht nur auf sprachliche Produkte

4 Stufen und Übergänge in der Schule

Übergänge in andere Schulstufen, aber auch der Übergang vom Frühbereich in die Schule (vgl. Isler et al., 2017) stellen kritische Phasen für die Sprachentwicklung dar. Bei Stufenübergängen steigen die sprachlichen Anforderungen manchmal abrupt an: Die Komplexität der Inhalte steigt, und damit wird auch die Sprache, mit der die Inhalte vermittelt werden, komplexer und kann neue Lernhürden bilden.

Ein kritischer Übergang ist der Wechsel vom Kindergarten in die Primarschule. In der Unterstufe liegt der Fokus vor allem im Sprachunterricht auf der Förderung der basalen schriftsprachlichen Kompetenzen, also dem Erwerb der Schrift und des flüssigen Lesens und Schreibens. Dabei muss im Blick behalten werden, dass bei Schülerinnen und Schülern dieses Alters die Diskrepanz zwischen schriftlichen und mündlichen literalen Kompetenzen sehr gross ist. Sie sind also beispielsweise fähig, viel komplexere vorgelesene Texte zu verstehen, als sie sie selbst lesend verarbeiten können. Daher gilt es in jedem Unterricht, ähnlich wie im Kindergarten, themenbezogen vielfältige Situationen zu schaffen, in denen die Kinder ihre mündlichen literalen Kompetenzen erweitern können (vgl. dazu Kapitel 3 in Teil II).

Problematisch ist auch der Übergang zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe. Grund dafür ist unter anderem, dass die sprachlichen Anforderungen vor allem beim fachlichen Lernen zu abrupt ansteigen. Zudem wird der Unterricht von Fachlehrpersonen erteilt, die häufig nicht sprachdidaktisch geschult sind und daher auch keinen sprachbewussten Fachunterricht gestalten. Vor allem die sprachliche Entwicklung von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache kann in solchen Fällen stagnieren bzw. einen Einbruch erleiden: Wenn der sprachliche Input in einem zu hohen Grad steigt, können solche Schülerinnen und Schüler dem Inhalt nicht folgen. Zusätzlich fehlt ihnen auch ein angemessener verbaler Input, um sich sprachlich weiterentwickeln zu können: Damit sich Sprachkompetenzen in einem unterrichtsintegrierten Setting entwickeln können, darf es keine zu grosse Diskrepanz zwischen den Sprachkompetenzen der Lernenden und dem angebotenen sprachlichen Input geben.

Damit die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden auch bei Stufenübertritten in die Planung von sprachbedingten Lernsequenzen miteinbezogen werden können, sind also transparente Übergaben und Absprachen zwischen Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen notwendig. Dies gilt sowohl für die Übergänge Kindergarten – Primarstufe und Unterstufe – Mittelstufe als auch für den Übertritt Primarstufe – Sekundarstufe. Den insbesondere mit dem Schulwechsel verbundenen organisatorischen Mehraufwand darf man zugunsten einer vertikal durchgängigen Sprachförderung nicht scheuen. Eine Grundlage für

solche Absprachen und Übergabegespräche können die sogenannten «Sprachprofile» bilden, die im Übrigen auch für die Koordination zwischen den verschiedenen Fachbereichen im Sinne einer horizontalen Sprachförderung konzipiert wurden (Lindauer et al., 2013c).

Stufenübergänge bilden also kritische Phasen für die sprachliche Entwicklung. Sie sind deshalb gezielt zu strukturieren. Dazu sind folgende Massnahmen möglich:

- Stufengruppen legen gemeinsam Sprachlernziele fest. Leitfragen dafür können sein: Über welche Kompetenzen sollten die Schülerinnen und Schüler verfügen? Welche Sprachstrategien wurden bereits mit welchen Begriffen und Konzepten eingeführt? Wo stehen die Schülerinnen und Schüler im Bereich der basalen Fertigkeiten? Folgende Instrumente können die Lehrpersonen und Schulteams bei der Strukturierung von Übergängen unterstützen: Lehrplan 21, Sprachprofile, Sprachgewandt, Unterlagen zum Übergang in den Kindergarten (siehe Anhang).
- In der Übergangsphase werden Übergangsgespräche zwischen den involvierten Lehrpersonen geführt. Leitfragen dafür können sein: Was wurde erreicht? Wo brauchen die Lernenden noch Unterstützung? Was können sie alleine? Gibt es Schülerinnen und Schüler, die spezifische Unterstützung oder Aufmerksamkeit benötigen? Was wurde im sprachlichen Bereich bereits erarbeitet? Welcher Wortschatz kann vorausgesetzt werden? Wo stehen sie in der Entwicklung ihrer phonologischen Bewusstheit? usw.

Teil II

Ausgewählte Themen der Sprachförderung

In Teil II werden Kernthemen der Sprachförderung in heterogenen Gruppen präsentiert. Dabei gibt es Kapitel, die eher theoretische Hintergründe darstellen, und Kapitel, die stärker auf Methodisch-Didaktisches fokussieren. Dies ist den jeweiligen Thematiken geschuldet. So vermittelt das erste Kapitel zur Sprachentwicklung vor allem ein Hintergrundwissen, das dann bei der Lektüre der didaktisch orientierten Kapitel 2–4 mitbedacht wird. Den Abschluss dieses Teils bilden die beiden Kapitel «Wortschatz und

Grammatik» sowie «Förderorientierter Umgang mit Fehlern», in denen dann wieder eher allgemeinere Ausführungen gemacht werden. Eine weitergehende Konkretisierung würde den Rahmen des Fachkonzepts sprengen, lässt sich aber im Rahmen von stufen- und situationsspezifischen Weiterbildungen bewerkstelligen. Zudem finden sich weitergehende Konkretisierungen für alle Schulstufen in Neugebauer&Nodari (2012).

1 Heterogene Sprachentwicklung in der Erst- und Zweitsprache

Der Sprachunterricht bzw. die ganze Schule soll alle Schülerinnen und Schüler ihren Möglichkeiten gemäss sprachlich bilden. Dabei besteht eine Herausforderung darin, die Heterogenität der Sprachstände einschätzen zu können und darauf didaktisch angemessen zu reagieren. Die angesprochene Heterogenität ergibt sich aus ganz verschiedenen Faktoren. Einige dieser Faktoren können vom schulischen Umfeld nicht beeinflusst werden, andere schon. Beeinflussbare Faktoren sind insbesondere situierte, sinnstiftende Sprachlernsituationen. Ein teilweise beeinflussbarer Faktor ist die Sprachlern-Motivation. Schulisch gar nicht beeinflussbar sind so bedeutsame Faktoren wie soziale Herkunft, allgemeine Intelligenz oder Sprachbegabung.

Auch verschiedenste Sprachentwicklungsstörungen oder -verzögerungen sowie der Faktor, ob Deutsch als Erst- oder Zweitsprache erworben wird, schlagen sich in der Heterogenität des Sprachstands einer Altersgruppe nieder. Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, beeinflussen zusätzlich die Herkunftssprache, aber auch das Alter, ab dem sie regelmässig mit Deutsch in Kontakt gekommen sind, den Zweitspracherwerb. Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sind häufig, auch wenn sie in der Schweiz geboren sind, bis weit in die Schulzeit hinein mit dem Erwerb von deutschen Sprachstrukturen und dem Aufbau des deutschen Wortschatzes gefordert. Je nach Sprachstand, den sie beim Schuleintritt aufweisen, durchlaufen sie dabei mehrere Erwerbsphasen. Diese Phasen laufen weitgehend nach einem Muster ab und lassen sich nicht überspringen. Die Sprache, die sich in diesen Phasen zeigt, nennt man Lerner- oder Interimssprache. Eine vereinfachte Darstellung dieser Phasen findet sich in Teil II, Kapitel 5. Die verschiedenen Phasen voneinander zu unterscheiden, erfordert von Lehrpersonen ein entsprechendes linguistisches Hintergrundwissen. Über dieses Wissen verfügen Lehrpersonen mit einer DaZ-Qualifikation und insbesondere auch die DaZ-Beratenden in FSL-Schulen.

Unabhängig davon, in welcher Phase des Zweitspracherwerbs sich Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache gerade befinden, sind sie meistens durchaus in der Lage, in kommunikativen Zusammenhängen erfolgreich zu handeln. Sobald sie aus der Anfangsphase des Erwerbs heraus sind, bedeutet dies auch, dass sie meistens genügend Deutsch verstehen und sprechen, um sich aktiv am Austausch beteiligen zu können. Damit sie aber in der Schule erfolgreich sein können, sind sie ab dem Eintritt in die Schule, das heisst vom Kindergarten an und mit Vorteil schon in der Kita (vgl. Isler et al., 2017), auf eine gezielte und strukturierte Unterstützung im Zweitspracherwerb angewiesen.

Im Folgenden wird an Beispielen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache aufgezeigt, wie diese in ihren Sprachkompetenzen gefördert werden können. Die meisten der dargestellten Ansätze gelten übrigens auch für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache, die einen besonderen Sprachförderbedarf haben.

1.1 Situierung und Qualität des sprachlichen Angebots

Zentral für jedes (Sprach-)Lernen ist die motivationale Basis, die wesentlich durch eine förderliche Lernsituation beeinflusst werden kann, indem die Lehrperson einen attraktiven und lernförderlichen Unterricht bietet und einen wertschätzenden Umgang auch mit Schülerinnen und Schülern pflegt, die sich noch nicht so gewandt ausdrücken können. Mit zunehmendem Alter immer weniger beeinflussen lassen sich hingegen Persönlichkeitsfaktoren wie extravertiertes oder introvertiertes Kommunikationsverhalten oder das Selbstbild der Lernenden. Kaum oder gar nicht beeinflussbar ist das Bedürfnis nach Kontakten mit Deutschsprechenden in der Freizeit oder die Unterstützung durch die Eltern – auch wenn den Eltern zum Teil bewusst gemacht werden kann, wie wichtig ihre Haltung gegenüber dem Deutschen für den Schulerfolg ihrer Kinder ist.

Für die Lehrperson bedeutet dies, dass sie sprachförderliche Lernumgebungen schafft, die das Kind in seiner Sprachlernmotivation unterstützen und stärken. Wichtig ist dabei zunächst, für ein positives Lernklima zu sorgen, indem eine wertschätzende Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufgebaut wird. Ein hoher Anteil an handlungs- und sprachaktivierenden Lernangeboten wirkt ebenso motivierend wie die individuelle Förderung je nach Sprachstand und -bedarf. Die Schülerinnen und Schüler müssen ausserdem als aktive Lernerinnen bzw. Lerner verstanden werden, die sich in der handelnden Auseinandersetzung mit dem Angebot sowohl die Sprache als auch den Gegenstand erschliessen.

Ein wichtiges Element für das (Sprach-)Lernen in heterogenen Gruppen ist das Prinzip «sprachlich vorentlasten statt nachbereiten»: Die Lern- und Handlungssituation muss sprachlich und damit auch inhaltlich vorentlastet werden, denn Schülerinnen und Schüler, die vom sprachlichen Können her, aber auch in Bezug auf das Weltwissen, weniger mitbringen als andere, sollen – beispielsweise von der zweiten Lehrperson – in einer Kleingruppe auf Unterrichtsthemen vorbereitet werden. Das kann in der Aufbereitung von Wortschatz oder Sachwissen bestehen, aber auch in anderen Bereichen, zum Beispiel im Vorbereiten von Erzählungen. So haben sie die Möglichkeit, am Unterricht aktiv teilzunehmen und davon zu profitieren.

Lehrpersonen können den Erwerb der Zweitsprache positiv beeinflussen, indem sie den Umfang und die Qualität des sprachlichen Angebots an die Lern- und Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler anpassen. Hört oder liest das Kind täglich gut verständliches Deutsch, wird ihm der Erwerb der Zweitsprache erleichtert. Wortschatz und sprachliche Strukturen können besonders gut aufgebaut werden, wenn in den täglichen Kommunikationsgelegenheiten die Interessen des Kindes berücksichtigt werden. Durch diese Situierung in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nehmen diese den Unterricht als sinnstiftend wahr. In sinnstiftenden Lernsituationen erfüllt Sprache für die Schülerinnen und Schüler eine für sie wichtige Funktion. Deshalb ergibt sich sprachliche Lernqualität, indem die Sprache im Austausch mit anderen gelernt und gemeinsam Bedeutung und Verstehen konstruiert wird (vgl. dazu unter dem Begriff «Ko-Konstruktion» Isler et al., 2017). Wichtige Sprachlernsituationen, in denen das Kind Sprache hört oder liest, sind tägliche (Vor-)Lese- und Erzählansätze und die Gespräche darüber oder das Spielen und Lernen in inszenierten Rollenspielangeboten (vgl. Teil II, Kapitel 3.2). Auch handlungsbegleitende Erklärungen oder Instruktionen bieten ein lehrreiches Sprachangebot. Ebenso gehören ungeplante Gespräche im Sinne der alltagsintegrierten Sprachförderung dazu, die beim Ankommen in der Garderobe oder auf dem Weg in die Turnhalle geführt werden.

Für den Spracherwerb ebenso zentral wie ein gutes Sprachangebot ist auch die Möglichkeit, Sprache selbst anwenden zu können. Die Lehrperson nutzt dafür täglich anregende Spiel- und Lernangebote, die alle Schülerinnen und Schüler zum natürlichen Anwenden der Sprache herausfordern. Dies können Sammelspiele sein, die immer dieselben Sprachmuster verlangen, wie zum Beispiel das Spiel «Ich sehe was, was du nicht siehst» oder «Ich packe in meinen Koffer» usw. In solchen auch sprachlich formalisierten Spielsituationen ist die Bildung von ganzen Sätzen ein natürlicher Teil der Spiel- und Sprachsituation. In anderen Gesprächs- oder Spielsituationen soll es aber auch möglich sein, nicht immer in ganzen Sätzen sprechen zu müssen, wenn dies unnatürlich wird.

1.2 Sprachreflexion und Herkunftssprachen

Über Sprache nachzudenken ermöglicht das Erkennen von sprachlichen Phänomenen und Regelmässigkeiten. Damit ist aber nicht ein traditioneller Grammatikunterricht gemeint, der isoliert grammatische Kategorien und Begriffe trainiert. Vielmehr geht es darum, sprachliche Besonderheiten regelmässig und bewusst in kommunikativen Gesprächsanlässen aufzugreifen und zu betrachten. Das Ziel dieser Sprachreflexion ist es, die Wahrnehmung von Sprache (Form und Gebrauch) zu schärfen. Dies soll bereits im Kindergarten – oder besser noch davor – beginnen, indem beispielsweise darüber gesprochen wird, warum diese Geschichte besonders spannend war (Fokus auf das Geschichtenschema oder Redemittel, Wortschatz) oder indem über besondere Bild-Text-Abhängigkeiten im Bilderbuch gesprochen wird.

Ebenfalls zur Sprachreflexion gehören der Einbezug und die Wertschätzung der unterschiedlichen Herkunftssprachen der Kinder – dies gilt auch für die Standardsprache und für die verschiedenen Mundarten. Hierzu finden sich viele Unterrichtsmodelle in Schader (2013).

Mit den Schülerinnen und Schülern können Regeln ausgehandelt werden, wann welche Sprache gesprochen wird. Bei der Begrüssung und Verabschiedung können sie die Sprache beispielsweise frei wählen, in Gruppenarbeiten kann in sprachhomogenen Gruppen die jeweilige Erstsprache gesprochen werden (wie zum Beispiel Schweizerdeutsch), im Klassenverband wird möglichst Standardsprache gesprochen, auf dem Pausenhof wird eine Sprache gewählt, die niemanden ausschliesst usw. (Zum Umgang mit Mundart und Standardsprache im Kindergarten siehe Anhang, Kap. 1.3.)

Kein Kind sollte in der Klasse ungefragt aufgefordert werden, etwas zu übersetzen oder in seiner Sprache zu sagen. Für viele ist es eine Überforderung, unvorbereitet und in halböffentlichen Situationen Übersetzungsleistungen zu erbringen.

1.3 Sprachstandsdiagnostik

Die Grundlage der Sprachstandseinschätzung unterscheidet sich bei ein- und mehrsprachigen Kindern. Wenn ein einsprachiges Kind bei Kindergarteneintritt systematische grammatische Defizite aufweist (falsche oder fehlende Wortformen bzw. Satzmuster), sollte die Lehrperson eine logopädische Abklärung in Erwägung ziehen. Entsprechende Hinweise können auch die Ergebnisse aus «Sprachgewandt Kindergarten und 1. Klasse» liefern (vgl. dazu Bayer et al., 2013).

Anders bei mehrsprachigen Kindern: Hier ist es oft nicht einfach, zwischen Zweitspracherwerbsphänomenen und logopädisch relevanten Auffälligkeiten zu unterscheiden. Die Lehrperson sollte nicht zögern, für die Abklärung von Auffälligkeiten bei mehrsprachigen Kindern Fachpersonen beizuziehen. Die Beratungsperson für Deutsch als Zweitsprache und die Logopädin bzw. der Logopäde können bei der weiteren Förderplanung wichtige Impulse und Anregungen geben. Denn insbesondere für Kinder, die neben den Herausforderungen des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache auch mit generellen sprachlichen Schwierigkeiten kämpfen (zum Beispiel vermutete oder diagnostizierte Spracherwerbsstörungen), ist die Kooperation von allen Beteiligten von hoher Bedeutung: Regellehrperson sowie Fachpersonen aus DaZ, Schulischer Heilpädagogik und Logopädie müssen sich bei solchen Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu Förderdiagnostik und -zielen austauschen, sodass sich Elemente der spezialisierten Förderung mit dem Klassenunterricht verbinden lassen.

Gerade im Hinblick auf die schulische Bildungssprache, die den Kindern ein hohes Mass an kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten abverlangt, ist eine frühe und gut fundierte Sicherung der Sprachentwicklung von mehrsprachigen Kindern wichtig.

Haben mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in der Schulsprache Deutsch das Niveau B nach «Sprachgewandt 2. bis 9. Klasse» (Lindauer et al., 2013b) erreicht, ist nicht mehr in erster Linie eine spezifische Förderung in Deutsch als Zweitsprache angezeigt. Wie deutschsprachige Schülerinnen und Schüler sind sie dann auf einen sprachdidaktisch angemessenen Unterricht für heterogene Gruppen bzw. einen sprachbewussten (Fach-)Unterricht angewiesen. Dabei dürfen die noch vorhandenen sprachformalen Fehler nicht den Blick für ihre sprachfunktionalen kommunikativen Fähigkeiten verschleiern. Der Fokus der Förderung und Beurteilung sollte bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache, die das Niveau B erreicht haben, auf den kommunikativen Sprachhandlungskompetenzen liegen. (Zum Umgang mit Fehlern im sprachformalen Bereich siehe Kapitel 6 in diesem Teil.)

1.4 Sprach- und Schrifterwerb in Abhängigkeit zur Sozialisation

Kinder mit Migrationshintergrund, die im Kindergarten oder in der Schule zum ersten Mal mit Deutsch in Kontakt kommen, fangen nicht beim Nullpunkt des Spracherwerbs an. Sie haben bereits ihre Erstsprache gelernt und können sich in dieser mehr oder weniger gut ausdrücken. Sie haben sich dabei bestimmte Lernstrategien angeeignet, können vielleicht bereits lesen und schreiben und haben von ihren Eltern Geschichten und Lieder gehört.

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache von Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss bringen oft bessere Voraussetzungen mit, die deutsche Sprache rasch und gut zu lernen, als Kinder aus sozial benachteiligten Lebenssituationen. Ihnen sind Strategien aus ihrem Erstspracherwerb bekannt, mit denen sie Wortbedeutungen aus dem Kontext und der Interaktion erschliessen können, und sie sind geübt, sich in vielfältigen Kommunikationssituationen angemessen zu verhalten. Eltern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch kann daher empfohlen werden, viel mit ihren Kindern in ihrer Erstsprache zu kommunizieren, ihnen vorzulesen, mit ihnen zu singen und zu spielen. Wenn Eltern erkennen, dass diese alltäglichen Situationen wichtige Lernmöglichkeiten für ihr Kind sind, werden sie zu wichtigen Partnern in der Förderung des Kindes. Ebenfalls sollen die Eltern in diesem Zusammenhang auf Angebote aufmerksam gemacht werden, bei denen ihr Kind in Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch kommt wie zum Beispiel Sport- und Musikvereine, Ferienangebote der Gemeinden.

Die Leseaktivitäten in der Familie und die Beschäftigung mit Bilderbüchern und Büchern haben nicht nur einen messbaren Einfluss auf die Sprachkompetenzen der Kinder, sondern zum Beispiel auch auf mathematische Kompetenzen. Da hier nicht alle Kinder in der Familie eine entsprechende Förderung erfahren, müssen Lehrpersonen den Kindern den Zugang zu Bilderbüchern und anderen Lesetexten bereits ab dem Kindergarten ermöglichen. Dazu gehört auch der regelmässige Gang in die Bibliothek, das Vorlesen und Erzählen von Geschichten, der tägliche Zugang zur Schreib- und Lesecke. Wichtig ist auch das Rollenvorbild der Lehrperson: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Lehrpersonen regelmässig auch als Leserinnen und Leser wahrnehmen können.

1.5 Sekundäralphabetisierung

Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die in die Primarschule eingeschult werden, müssen neben der deutschen Sprache auch die deutsche Schrift lernen, oder zumindest neue Laut-Buchstaben-Zuordnungen. Dabei sind sie in mehreren Punkten gegenüber den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern auf zusätzliche Unterstützung angewiesen: Nicht nur fehlt ihnen der deutsche Wortschatz und die deutsche Gramma-

tik, sondern sie verfügen auch nicht über alle Laute der deutschen Sprache. Sie müssen also Lesen und Schreiben lernen in einer Sprache, die sie mündlich nicht beherrschen. Diese Problematik betrifft nicht nur die Schülerinnen und Schüler, die in die erste Klasse eintreten, sondern auch diejenigen, die im Laufe der Primarschule in unserem Land ankommen.

Der Zweitschifterwerb ist besonders komplex, da die Didaktik und die meisten Lehrmittel des Erstlese- und -schreiberwerbs momentan noch weitgehend unverbunden neben der Zweitsprachdidaktik steht. Im Unterricht mit älteren Schülerinnen und Schülern kommt erschwerend hinzu, dass die herkömmlichen Erstlese- und -schreiblehrmittel aufgrund der kindlichen Inhalte kaum eingesetzt werden können. Die Lehrperson bespricht sich, sofern sie nicht selbst über das entsprechende Wissen verfügt, am besten mit der DaZ-Beratungsperson, wie der Zweitschifterwerb für solche Schülerinnen und Schüler am erfolgversprechendsten gestaltet werden kann.

Und schliesslich ist eine wesentliche Voraussetzung, die deutsche Schriftsprache zu lernen, der permanent parallel zum Schifterwerb verlaufende Aufbau von Wortschatz und Satzstrukturen. Vom isolierten Lernen der Buchstaben-Laut-Beziehung ist abzuraten.

2 Mündliche Kommunikation

Mündliche Sprachhandlungen lassen sich drei Bereichen zuordnen: Aufmerksames Zuhören (Kapitel 2.1), zusammenhängendes, verständliches monologisches Sprechen (Kapitel 2.2) und Teilnahme an Gesprächen (Kapitel 2.3).

Obwohl die drei Bereiche je eigenständige Kompetenzen erfordern, zeigen sich vielfache Überlappungen: Wer spricht, ist meist in einer dialogischen (Gesprächs-)Situation, in der es auch Phasen des Zuhörens gibt. Und auch in einer scheinbar rein monologischen Redesituation (Erzählung, Bericht, Präsentation) müssen Sprechende Signale der Zuhörenden wahrnehmen, um gegebenenfalls ihr Redeverhalten zu verändern. Als Vortragende verstehen wir auch Kindergarten-Kinder, die beispielsweise im Morgenkreis vor der Gruppe etwas erzählen oder erklären. Da diese mündlichen Sprachhandlungen auf allen Stufen relevant sind und zudem bis zu 80% der ganzen Unterrichtszeit in Anspruch nehmen, werden diese im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt als die daran anschliessenden Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben.

2.1 Aufmerksames Zuhören in vier Schritte strukturieren

Auch das scheinbar so natürliche Zuhören muss sprachdidaktisch strukturiert werden, denn nicht allen Schülerinnen und Schülern gelingt es von sich aus, monologische

Redebeiträge (Erzählungen, Sachinformationen usw.) ohne sprachdidaktische Unterstützung zu verstehen. Das kann daran liegen, dass sie nicht über den fürs Verstehen nötigen Wortschatz verfügen. Oder es kann daran liegen, dass sie Mühe haben, sprachliche Informationen so zu strukturieren und zu verarbeiten, dass sich ein Verstehen herausbildet. Schliesslich kann auch eine Beeinträchtigung des Gehörs das Verstehen behindern. Es ist daher auch darauf zu achten, ob Schülerinnen und Schüler, die Probleme beim Hörverstehen haben, auch Klänge und Geräusche schlecht wahrnehmen.

Das Zuhören soll immer wieder – und das in allen Fachbereichen und Lernsituationen – in vier sprachdidaktische Schritte strukturiert werden. Die einzelnen Schritte sollten durch die Lehrperson jeweils explizit benannt werden. Dabei unterstützt auch symbolisches oder schriftliches Festhalten der Schritte den Verstehensprozess der Schülerinnen und Schüler.

Schritt 1: Vorwissen aktivieren, Hörerwartung aufbauen und Inhalt vorstrukturieren

Bevor mit dem eigentlichen Input (Erzählung durch die Lehrperson, Vortrag, Unterrichts-/Gruppengespräch usw.) begonnen wird, muss die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf das Thema gelenkt werden. Damit das neue Wissen mit vorhergehenden Erfahrungen verknüpft werden kann, muss den Schülerinnen und Schülern das für das Thema relevante Vorwissen bzw. die bisher gemeinsam gemachte Erfahrung in Erinnerung gerufen werden. Dazu dient auch die Erläuterung oder Wiederholung wichtiger Begriffe und Redemittel, die fürs Verständnis relevant sind. Gegebenenfalls werden diese Begriffe auch an die Tafel geschrieben und mit einem Bild versehen, sodass auch Kinder, die noch wenig Deutsch verstehen oder auditive Verstehensprobleme haben, erkennen, worum es geht. Im Kindergarten und in der Unterstufe werden wenn möglich die Gegenstände mitgebracht und erkundet, die Gege-

Advance Organizer

Ein Advance Organizer ist ein kurzes gesprochenes oder geschriebenes Stück Text, der das Verstehen des eigentlichen Textes erleichtert und das Zuhören bzw. Lesen vorstrukturiert. Er steht daher am Anfang eines Textes. Er liefert einen Überblick über den Textinhalt, und zwar verbal möglichst explizit: «Ich erzähle euch heute über/von ...» – «Im folgenden Hörtext geht es um ... Dabei wird zuerst ... Danach werden X und Y erklärt. Dies ist auch auf diesem Plakat dargestellt... Zum Schluss wird nochmals...». Durch die dadurch gegebene Orientierung kommt es zu einer besseren Verarbeitung des Textes.

nstände werden immer wieder genannt, für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache auch die Singular- und Pluralformen passend hervorgehoben: «*Wir haben gestern auf der Wiese viele Blumen und Gräser gesammelt.*» Die Pflanzen liegen in der Mitte des Kreises. «*Heute werdet ihr zwei Blumen oder zwei Gräser ganz genau anschauen.*» Zeigt auf die Blumen, zeigt auf die Gräser und benennt sie nochmals: «*Das ist eine Blume, das ist ein Gras. Es heisst: das Gras und zwei Gräser. Wir schauen uns die Blumen und Gräser genau an: Was ist bei einer Blume und einem Gras gleich und was ist verschieden?*» Die Lehrperson sagt also im Voraus, worum es in der Geschichte, im Vortrag, beim gezeigten Versuch, im Unterrichtsgespräch geht oder wie der vorgespilte Hörtext strukturiert ist.

Schritt 2: Zuhören und Informationen aufnehmen

Folgende didaktische Massnahmen können das Zuhören bzw. das Hörverstehen unterstützen:

- Der Lehrvortrag bzw. die Geschichte wird in Sinneinheiten strukturiert, und diese Struktur wird auch für die Schülerinnen und Schüler sichtbar gemacht (Bilder, Symbole, Tafelanschrieb usw.). Dazu kann ein Vortrag zwischendurch unterbrochen, Gesagtes wiederholt, Begriffe und Redemittel nochmals besonders hervorgehoben werden. Unterstützend wirkt auch, wenn die Kernaussagen vorher an die Tafel geschrieben, mit Fotos erläutert, Begriffsklärung und gegebenenfalls Redemittel (etwa bei Argumentationen) schriftlich vorliegen.

Zuhören in vier Schritte strukturieren

Hörerwartung aufbauen, Vorwissen aktivieren

- Vorwissen aktivieren: darüber sprechen/sich notieren, was man zum Thema schon weiss
- Eigene Fragen ans Thema formulieren/notieren
- Hörziel klären: Was wollen/Was werden die Schülerinnen und Schüler über das Thema erfahren?

Zuhören und Informationen aufnehmen

- Konzentriert zuhören
- In Bezug auf Hörziel und eigene Fragen Notizen machen
- Fragen zum Gehörten notieren

Gehörtes verarbeiten

- Zuhör-Notizen ordnen
- Prüfen, ob es noch offene Fragen gibt; nachfragen
- Inhalt in strukturierter Form darstellen (Bild zeichnen, Grafik, Concept-Map)

Verständnis überprüfen

- Hörverständnis mit anderen austauschen
- Gehalt der Informationen kritisch prüfen

- Wichtige Begriffe werden fortlaufend festgehalten und wiederholt. Falls diese schon vorgängig an der Tafel notiert wurden, wird explizit auf diese Begriffe/Fotos gezeigt. Wiederholung dient dem Verankern von Begriffen und Redemitteln.
- Der rote Faden wird immer wieder aufgenommen bzw. expliziert: «*Vorher hab ich erzählt, dass... Nun geht die Geschichte so weiter...*» – «*Jetzt habe ich XY erklärt, ich zeige das nun an einem Beispiel.*»
- Die Schüleraussagen müssen immer wieder in Bezug zum Gesamtthema gebracht werden: «*Das ist ein interessanter Gedanke, aber wir sollten versuchen, zu unserem Thema X zurückzukommen. Wir haben dazu an der Tafel bereits notiert, dass...*».

Schritt 3: Gehörtes (schriftlich) verarbeiten

Das eigentliche Lernen beginnt nach dem Lehrvortrag, der Erzählung der Lehrperson, dem Unterrichtsgespräch: Die Geschichte, die vorgetragene und erarbeitete Informationen müssen von den Schülerinnen und Schülern verarbeitet, zu eigenem Wissen gemacht werden. Dazu eignen sich Zeichnungen oder andere Formen der Umgestaltung. Zudem fördern auch Arbeitsblätter mit fokussierten Fragen zum Gehörten das Verstehen (vgl. dazu eingehender die drei Typen von Fragen zum Textverstehen im Kasten von Kapitel 4.1.2 in Teil II). Auf der Basis dieser Fragen können die Lernenden das Gehörte erklären bzw. mündlich oder schriftlich verbalisieren. Das kann gut zu dritt passieren, vor allem sprachschwächere Schülerinnen und Schüler können in einer Dreiergruppe von den Reformulierungen zweier sprachstärkeren profitieren. In einer Gruppe von sprachschwächeren kann auch die zweite Lehrperson steuernd am Reformulieren mitarbeiten und so gezielt Unterstützung bieten, während sich die andere Lehrperson um den Rest der Klasse kümmert.

Schritt 4: Verständnis überprüfen

Zum Schluss fassen die Schülerinnen und Schüler das Gehörte in eigene Worte, halten es schriftlich oder bildlich fest und knüpfen es an ihre eigenen Erfahrungen an. Sie tauschen sich dann mit den anderen über ihr Hörverständnis aus und überprüfen hier in der Gruppe und unter Anleitung der Lehrperson ihr Verständnis, aber auch den Gehalt der Information kritisch. Indem die Schülerinnen und Schüler das Gehörte in eigene Worte fassen, es schriftlich oder bildlich festhalten, wird für die Lehrperson, aber auch für die Mitschüler und Mitschülerinnen sichtbar, was wie verstanden oder auch noch nicht verstanden wurde.

2.2 Verständliches monologisches Sprechen – zum Beispiel Präsentieren

Zusammenhängendes, monologisches Sprechen bedeutet, inhaltlich und artikulatorisch verständliche Redebeiträge, welche den Gesprächsregeln folgen, formulieren zu können. Auf artikulatorische Aspekte ist nicht nur im 1. Zyklus zu

achten, sondern bis Ende der (Primar-)Schulzeit sollen alle Schülerinnen und Schüler immer wieder zu einer deutlichen, verständlichen Sprechweise angehalten werden. Im Deutschunterricht soll dem Vorlesen, dem Auftragen von Schnabelwetzern oder auch dem Vortragen von Gedichten und Versen die gebührende Beachtung geschenkt werden. Schülerinnen und Schüler, die hier anhaltend Probleme mit der Artikulation haben, sollten logopädisch abgeklärt werden. Und selbstverständlich muss während der ganzen Schulzeit in allen Fachbereichen an der inhaltlichen Qualität und Verständlichkeit von Redebeiträgen gearbeitet werden. Im Folgenden soll am Beispiel «Präsentieren» aufgezeigt werden, wie Lehrpersonen diese inhaltliche Arbeit strukturieren und sprachlich unterstützen können (vgl. Lindauer et al., 2013a, S. 35).

Präsentieren (darunter versteht man neben der Sachpräsentation auch eine Erzählung, einen Bericht, den eine Schülerin bzw. ein Schüler im Morgenkreis präsentiert) ist eine besondere Form monologisches Sprechens: Ein Schüler bzw. eine Schülerin tritt beim Präsentieren mit dem, was er bzw. sie erzählen und vorstellen will, mit möglicherweise limitierten sprachlichen Fähigkeiten in den öffentlichen Raum. In dieser Situation ist man ausgestellt und verletzlich. Umso sorgfältiger muss eine Lehrperson hier den Auftritt der Sprachschwächeren oder von Schülerinnen und Schülern mit noch geringen Deutschkenntnissen begleiten und vorbereiten.

Die für einen Vortrag erforderliche Vorbereitung braucht in der ganzen Primarschulzeit bei den meisten eine enge Betreuung durch die Lehrperson, und die Betreuung soll nicht einfach den Eltern überantwortet werden. Dieser Prozess lässt sich in vier Schritte gliedern, die im Folgenden dargestellt werden.

Den Prozess zu begleiten, ist für eine einzelne Lehrperson, aber auch für ein Lehrtandem sehr aufwendig. Es empfiehlt sich daher, dass die Schülerinnen und Schüler in Zweier- oder Dreiergruppen arbeiten. Und insbesondere sprachschwächere Kinder oder solche in den Anfängen des Zweitspracherwerbs sollten in einer Dreiergruppe mit zwei sprachstärkeren arbeiten. Die beiden sprachstärkeren können so gemeinsam und im wechselseitigen Dialog sprachliche Muster bieten. Zudem wird die Erarbeitung des Inhalts wie bei den Zweiergruppen von zwei sprachstärkeren Kindern getragen, das dritte kann seinen Möglichkeiten entsprechend daran teilnehmen. Auch beim Vortragen sollten alle drei einen ihren sprachlichen Fähigkeiten angemessenen Beitrag leisten.

Schritt 1: Informationen eingrenzen und sprachlich aufbereiten

Da es für Schülerinnen und Schüler schwierig ist, einzuschätzen, welche Informationsquellen für sie verständlich und fürs Thema relevant sind, gibt die Lehrperson eine überschaubare und zu bewältigende Anzahl von Texten vor,

gibt Hilfestellungen bei der Vorbereitung von Interviews mit Fachpersonen bzw. Erwachsenen usw. Eine allfällige Recherche im Internet muss in den meisten Fällen von einer Lehrperson begleitet werden. Wichtige Begriffe und Redemittel werden von der Lehrperson vorgegeben und erläutert und evtl. in einem Glossar festgehalten.

Schritt 2: Präsentation strukturieren

Die Struktur der Präsentation wird mit der Lehrperson besprochen oder vorgegeben. Schülerinnen und Schüler, die sich im Deutsch noch unsicher fühlen, können den Vortrag zuerst aufschreiben, auch wenn er danach mithilfe von Stichwörtern frei vorgetragen wird. So haben sie Zeit, sich die richtigen Formulierungen bereitzustellen. Sie können den Vortrag so auch besser üben, die Lehrperson kann ihnen bei der Erstellung oder Überarbeitung des Textes helfen. Erst aufgrund dieses ausformulierten Vortrags erstellen sie dann ihre Stichwortkärtchen.

Schritt 3: Präsentation üben

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Präsentation vor einer Kleingruppe oder mit einem Coach (einer weiteren Lehrperson, einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler) üben. Die Rückmeldung erfolgt aufgrund gemeinsam erarbeiteter Kriterien. Um den Schülerinnen und Schülern diese bewusster zu machen, empfiehlt es sich, dass sie auch eine Selbstbeurteilung mithilfe dieser Kriterien formulieren.

Schritt 4: Präsentieren/Feedback

Während der eigentlichen Präsentation können die Schülerinnen und Schüler nur wenig unterstützt werden, umso wichtiger ist es, dass die Lehrpersonen den ganzen vorgängigen Prozess eng begleiten. Die Lehrperson kann während des Vortrags nur mittels Blickkontakt, Mimik usw. unterstützende, nervositätsmindernde Signale geben.

Präsentieren die Schülerinnen und Schüler nicht in einer 2er- oder 3er-Gruppe, dürfen diejenigen, die sich noch nicht getrauen, allein vor der Klasse zu sprechen, den Vortrag mit einem Assistenzkind oder der Lehrperson präsentieren.

2.3 Teilnahme an Gesprächen

Im Gespräch müssen zusätzlich zu den allgemeinen Hör- und Sprechkompetenzen auch Konventionen des Sprecherwechsels, angemessene Interventions- bzw. generelle soziale Verhaltensmuster usw. beachtet werden. Hier müssen die Lehrpersonen, insbesondere in einem Lehrtandem, das Modell geben, indem sie immer wieder Gespräche führen, aber auch die Schülerinnen und Schüler dazu anhalten, nach den in der Schule üblichen Kommunikationsformen zu handeln. Daher soll das eigene und fremde Sprachverhalten immer wieder reflektiert werden.

Es lassen sich im Wesentlichen zwei verschiedene Gesprächstypen im Kontext von Kindergarten und Schule unterscheiden, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Alltagsgespräche: Wie in Teil I, Kapitel 3 ausgeführt, werden kommunikative Fähigkeiten bei natürlich auftretenden Interaktionen gefördert. Dazu gehören insbesondere Dialoge, die auf echtem Interesse beruhen. Das Gespräch zu zweit bietet sich zum Beispiel beim Ankommen am Morgen an, beim Spaziergang in die Turnhalle, auf der Schulreise. Echte Dialoge können auch entstehen, wenn sich die Lehrperson am kindlichen Spiel beteiligt oder im dialogischen Vorlesen, bei dem ein (Bilder-)Buch die Gesprächsthemen gibt. Auch das Gespräch im Stuhlkreis und das gelenkte Unterrichtsgespräch enthalten Elemente des dialogischen Sprechens.

Unterrichtsgespräche stellen hohe Anforderungen an das Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler: Sie müssen die sich im Verlauf des Unterrichtsgesprächs (des Klassengesprächs, des geführten Gesprächs im Morgenkreis) allmählich herausbildenden Informationen im Moment des Zuhörens verarbeiten, ohne zu wissen, worauf sie genau achten müssten. Sie müssen auch kontrollieren, ob sie alles richtig verstanden haben, ob sie die wesentlichen von den unwesentlicheren Informationen unterschieden haben usw. Und schliesslich sollten sie auch noch am Unterrichtsgespräch mitdiskutierend teilnehmen.

Ein sprachbewusst gestaltetes Unterrichtsgespräch stellt daher für die Lehrperson eine grosse Herausforderung dar, ein Feedback durch eine andere Lehrperson ist entsprechend hilfreich.

„**Unterrichtsgespräche stellen hohe Anforderungen an das Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler.**“

3 Förderung der frühen schriftsprachlichen Fähigkeiten

Im Folgenden werden zwei Aspekte der Literalität dargestellt: Basale Dekodierfähigkeiten, die zum Erwerb der Schriftsprache und der Rechtschreibung relevant sind, und die Förderung von Schreiben und Lesen als soziale Praxis (vgl. zu dieser Begrifflichkeit auch das Kapitel 4 in diesem Teil). Basale Fähigkeiten lassen sich meist in isolierten Settings bzw. als explizites Sprachlernen fördern. Soziale Praxen hingegen werden am besten in strukturierten, kommunikativ integrierten Settings gefördert bzw. als unterrichtsintegrierte Förderung konzipiert (vgl. Teil I, Kapitel 2). Von den ca. 20 Wochenstunden im Kindergarten können rund fünf Stunden als sogenannte didaktisierte Settings konzipiert sein. In diesen Settings werden sprachdidaktische Aspekte wie beispielsweise Übungen zur phonologischen Bewusstheit, Aufbau eines literalen Wortschatzes, Arbeit mit Geschichten, kleine Präsentationen durch die Kinder, umgesetzt. Einen zeitlich grösseren Raum nehmen im Kindergarten Lern- und Spielumgebungen im Sinne der situativen Sprachförderung ein, in denen sich im alltäglichen Zusammensein Gespräche und in Kooperation zwischen Erwachsenen und Kindern aus der Situation heraus sprachbewusste Sequenzen ergeben.

3.1 Phonologische Bewusstheit

Die deutsche Orthografie baut zu grossen Teilen auf der Lautung, dem Wort- und Satzbau auf. Zu Beginn des Schifterwerbs liegt der Schwerpunkt auf der Lautung. Kinder mit Deutsch als Erstsprache beherrschen die Lautung des Deutschen zwar bereits mit Kindertageintritt meist weitgehend, ihnen fehlt aber oft die Fähigkeit, Laute und Lautkombinationen bewusst wahrzunehmen und zu manipulieren. Diese Fähigkeit ist aber die Voraussetzung für die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten und umgekehrt. Seit den 1980er-Jahren wurden Verfahren des Trainierens der Lauterkennung und -unterscheidung entwickelt, einer Fähigkeit, die als phonologische Bewusstheit bezeichnet wird. Die phonologische Bewusstheit wird üblicherweise in zwei Ebenen unterschieden:

- **Ebene der Wörter und Silben** (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn): Diese wird beispielsweise mit Reimspielen geübt.
- **Ebene der Laute** (phonologische Bewusstheit im engeren Sinn): Diese umfasst zum Beispiel das Isolieren von Lauten in Wörtern (*Was ist der erste Laut von «Mund»?*).

Grundlage für die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit ist eine intakte Hörfähigkeit. Hörschwächen sollten bis ins Kindergartenalter eigentlich diagnostiziert worden sein. Allerdings gibt es immer wieder Ausnahmen, und bei besonders schwachen Leistungen in der Phonemerkennung und -unterscheidung sollte eine Abklärung der Hörfähigkeit in Betracht gezogen werden.

International gehört das Training von phonologischer Bewusstheit zu den gut erforschten Bereichen. Die Diskussion um die Wirksamkeit der phonologischen Bewusstheit auf frühe Lese- und Schreibfähigkeiten (meist flüssiges Lesen und Rechtschreibung) muss aber differenziert betrachtet werden: Für ein Training der phonologischen Bewusstheit liegen verschiedene Programme vor. Einer Meta-Analyse über die Situation im deutschsprachigen Raum zufolge sind kurzfristig mittelstarke Effekte auf das basale Lesen und Schreiben messbar, mittelfristig sind nur noch schwache Effekte auf die Rechtschreibung zu verzeichnen.

Im Zusammenhang mit sprachlich heterogenen Klassen ist Folgendes zu beachten: Das Training der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn für das Deutsche wirkt auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ähnlich stark wie bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Dies bedeutet, dass bei gleicher Förderung die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gleich gross bleiben.

Besonders wirksam ist der Einsatz des Übens von phonologischer Bewusstheit in der Vorschulzeit und dann vor allem auch im Kindergarten und der 1. Klasse, im Verlauf der Primarschule nimmt der Effekt deutlich ab (weil im Schulverlauf bei den meisten die Laut-Buchstaben-Zuordnung zunehmend automatisiert ist).

Für das zweite Kindergartenjahr und die erste Klasse liegt mit dem Teilttest zur phonologischen Bewusstheit im Testpaket «Sprachgewandt Kindergarten und 1. Klasse» ein normiertes und leicht durchführbares Erhebungsinstrument vor, das bei Bedarf von einer der beiden FSL-Lehrpersonen im Einzelverfahren durchgeführt werden kann. Die normierten Auswertungstabellen geben Aufschluss über einen allfälligen Förderbedarf. Die Förderplanung kann gegebenenfalls mit der Beratungsperson für Deutsch als Zweitsprache geplant werden.

Die spezifische Förderung der phonologischen Bewusstheit ist für Kinder mit und ohne Erstsprache Deutsch als eines unter verschiedenen Förderinstrumenten sinnvoll. Sie sollte hauptsächlich im Kindergarten mit allen durchgeführt werden, in der Primarschule dann eher mit ausgewählten Teilgruppen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Förderung spielerisch, mit Bezug zu den aktuellen Inhalten, kombiniert mit Bewegungen und rhythmischer Unterstützung erfolgt. Eine spezifische Unterstützung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist nur in Fällen angezeigt, in denen sich die Lautstruktur des Deutschen deutlich von der Lautstruktur einer Herkunftssprache unterscheidet und in denen Kinder im Deutschwerb offenkundige Schwierigkeiten damit zeigen. Über einen potenziellen Einfluss der Deutschschweizer Situation mit Dialekt und Standardsprache auf die phonologische Bewusstheit liegen keine empirischen Resultate vor.

In jedem Fall müssen Kindergartenlehrpersonen bzw. alle Lehrperson des 1. Zyklus über ein fundiertes Wissen zur Unterscheidung von Lauten und Buchstaben verfügen, damit sie Kinder (auch ausserhalb von eigentlichen Trainingsprogrammen) im Hinblick auf die Lautunterscheidung bilden können.

3.2 Spiel- und Lernumgebungen zur Förderung der frühen schriftsprachlichen Fähigkeiten

Frühe schriftsprachliche Fähigkeiten können in Spiel- und Lernumgebungen, die zu sinnvollen Schreib- und Lesetätigkeiten anregen, gefördert werden. Rollenspiele sind bei jungen Kindern eine zentrale Spielform, rund 45% ihrer Spielzeit verbringen sie mit Rollenspielen. Es bietet sich an, thematische Spiel- und Lernumgebungen einzurichten, die die Kinder über das Rollenspiel zu Lese- und Schreibhandlungen anregen. Damit unterstützen sie den spielerischen und individuellen Einstieg in die Schreib- und Lesekultur. Vor dem Hintergrund, dass Sprache – und damit auch die schriftliche Sprache – gut gelernt werden kann, wenn der Erwerb in inhaltlich bedeutsame Situationen eingebunden ist, sollen thematische Rollenspiele sowohl im Kindergarten wie auch in der ersten Primarklasse eingerichtet werden. Als Themen bieten sich Orte an, an denen Schriftlichkeit eine besondere Rolle spielt, zum Beispiel Arztpraxis, Bahnhof, Reisebüro, Restaurant, Coiffeursalon, Architekturbüro usw. (KIDZ-Handbuch, 2007, S. 237). In solchen Spiel- und Lernumgebungen kann das Interesse der Kinder an der Schrift geweckt und gefördert werden. Die Förderung der frühen schriftsprachlichen Fähigkeiten erfolgt zielgerichtet und systematisch, indem sie in das Spiel mit eingeplant wird.

Bei entsprechenden Angeboten sind auch ausserhalb der Schule spontane Auseinandersetzungen mit Schrift und Texten zu beobachten, wenn zum Beispiel ein (Vorschul-) Kind im Wartesaal eine Zeitschrift anschaut. Im Unterricht werden solche kindlichen Schreib- und Lesehandlungen in besonderem Masse angeregt, wenn von der Lehrperson ein direkter Spielvorschlag einfließt, wie zum Beispiel, im Restaurant eine Bestellung schriftlich aufzunehmen. Damit erhalten die schriftorientierten Spielhandlungen eine Bedeutung, die oft von den Kindern selbstständig weiterentwickelt wird. Ergebnisse aus mehreren Studien belegen, dass sich «vielfältige Lese- und Schreibhandlungen als Kommunikationsmittel» (KIDZ-Handbuch, 2007, S. 242) ergeben, wenn bestimmte Voraussetzungen gegeben sind:

- Es liegt Material auf, das zur vielfältigen Auseinandersetzung mit Schrift anregt, wie zum Beispiel Notiz- und Quittungsblöcke, Schreibblöcke, diverses Lesematerial wie Zeitschriften, Zeitungen, Menüpläne, diverse Schreibstifte usw.
- Die Lehrperson lässt aktiv Spielvorschläge einfließen. Sie regt zum Beispiel den «Kellner» an, die Bestellung schriftlich aufzunehmen, oder die «Ärztin», ein Rezept für ein Medikament auszustellen.

- Das Angebot muss thematisch klar umrissen sein und nimmt einen festen Platz im Raum ein. Es bleibt während einer längeren Zeit stehen.

In der Vorbereitungsphase wird gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern überlegt, welches Material – vor allem auch schriftorientiertes Material – das geplante «Geschäft» braucht und wie die Kinder es gemeinsam mit den Lehrpersonen beschaffen können. So braucht die «Baufirma» zum Beispiel Planungsunterlagen, Rechnungs- und Bestellblöcke. Damit nichts vergessen geht, werden alle Ideen schriftlich (und/oder mit Piktogrammen) auf einem Plakat festgehalten. Nebenbei werden so bereits der für das Spiel nötige Wortschatz und gebräuchliche Redemittel eingeführt bzw. voraktiviert.

In der Spielphase bereichert die Lehrperson als kompetente Spieltutorin das Spiel, indem sie mit sprachlichen Impulsen oder in eigenen kleinen Rollen schriftsprachliche Handlungen vormacht und anregt, wenn sie zum Beispiel als Kaufinteressentin die Baupläne inspiziert oder im Restaurant die Menükarte studiert.

In den anschließenden Reflexionsphasen werden einerseits themenspezifische Inhalte diskutiert und vertieft, und andererseits wird darüber nachgedacht, wie die Spiel- und Lernumgebung mit weiteren Materialien ausgebaut werden kann.

4 Literalität: Lese- und Schreibförderung

Lese- und Schreibförderung lassen sich jeweils in drei Förderschwerpunkte gliedern: a) Förderung basaler Fähigkeiten, b) Förderung von Strategien sowie c) Lesen bzw. Schreiben als soziale Praxis.

Lesen und Schreiben bedingen sich dabei nicht nur während des frühen Schrifterwerbs, sondern lassen sich sinnvoll auf allen Schulstufen miteinander verknüpfen. Wer Schülerinnen und Schüler (auch im Kindergarten) mit verschiedenen Textformen in Kontakt bringt, die Text- und Erzählstrukturen gerade auch mit Blick auf ihre Besonderheiten deutlich macht (beispielsweise, indem der Anfang einer Geschichte genauer angeschaut und bewusst gemacht wird, wie eine Figur eingeführt werden kann, wie Spannung erzeugt wird usw.), der gibt seinen Schülerinnen und Schülern ein Muster fürs eigene (Geschichten-)Schreiben bzw. Erzählen. Auch wenn also Lesen und Schreiben eng zusammengehören, werden diese beiden Kompetenzbereiche separat dargestellt, da sich je nach Bereich unterschiedliche didaktische Handlungsweisen ableiten lassen.

4.1 Leseförderung

Die schulische Leseförderung kann in folgende drei Förderschwerpunkte gegliedert werden:

- Förderung der basalen Lesefähigkeiten**, mit dem Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern ein flüssiges Dekodieren, ein schnelles Worterkennen und das Satzverstehen zu fördern.
- Förderung und Aufbau von Lesestrategien**, mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler ein Repertoire an verschiedenen Vorgehensweisen aufbauen, um einen Text in Schritten und zum Schluss als Ganzes zu verstehen: Sie können dabei über ihr Vorgehen nachdenken und dieses begründen.
- Förderung von Lesen als soziale und kulturelle Praxis**, mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler Lesen als Bereicherung der eigenen Lebenswelt im Austausch mit anderen erfahren. Dazu gehört auch, dass sie sich über das Gelesene bzw. über Bücher mit anderen austauschen und die zu ihnen passenden Lektüren finden können.

4.1.1 Basale Lesefertigkeiten

Textverstehen ist untrennbar mit basalen Fähigkeiten verflochten. Diese spielen auf jeder der sprachlichen Ebenen eine Rolle: Das Dekodieren von Wörtern auf der Ebene der Laut-Buchstaben-Beziehung, des Wortbaus (Morphologie) und der Wortbedeutung sowie das Verstehen der Satzstruktur (Syntax) und Satzbedeutung geht nicht ohne grundlegende Sprachkenntnisse, wie sie während des natürlichen Erstspracherwerbs bzw. im gesteuerten oder ungesteuerten Zweitspracherwerb angeeignet werden.

Daneben spielen für die Entwicklung von basalen Lesefertigkeiten auch physische Aspekte eine Rolle: Wer schießt, wer Mühe damit hat, die Augen koordiniert auf eine Linie bzw. Buchstaben- und Wortkette zu richten, wer Probleme damit hat, die Augen ruckweise zu bewegen (Sakkaden), wer eine nicht-korrigierte Fehlsichtigkeit aufweist, der hat vor allen sprachlichen Problemen ein physisches Handicap, um Lesefertigkeiten aufzubauen. Bei Schülerinnen und Schülern, die anhaltend Mühe haben, eine angemessene Lesegeschwindigkeit zu entwickeln, die auch sonst Mühe mit dem genauen Hinsehen haben, ist also eine optometrische Abklärung angezeigt.

„**Frühe schriftsprachliche Fähigkeiten können in Spiel- und Lernumgebungen, die zu sinnvollen Schreib- und Lesetätigkeiten anregen, gefördert werden.**“

Basale Lesefertigkeiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie automatisiert und weitgehend unbewusst ablaufen. Diese Prozesse sind komplex, deshalb brauchen Kinder lange Zeit, bis sie einigermaßen fließend lesen können. Allerdings bestehen diesbezüglich auch bei älteren Schülerinnen und Schülern erhebliche Unterschiede. Dem Üben von basalen Fähigkeiten kommt daher bis in die Oberstufe eine wichtige Rolle zu. (Das Programm «Lesen. Das Training» (in: Kruse et al., 2010) bietet für alle drei Zyklen des Lehrplans 21 Materialien.) Basale Lesefertigkeiten können auch mit folgenden Settings gefördert werden:

Fluency: Im oben genannten Training, aber auch in Sprachlehrmitteln finden sich Übungen zur Lesegeläufigkeit, welche die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen sollen, die Blickspanne auf Wortgruppen zu erweitern, die Augenbewegungen zu verbessern sowie die Zeit zu verringern, während der der Blick auf einem Wort oder einer Wortgruppe liegen muss, damit das Wort bzw. die ganze Wortgruppe erkannt wird. Zudem tragen solche Übungen zur Automatisierung des Dekodierens bei.

Regelmässig und viel Lesen: Auch Vielleseverfahren fördern den Ausbau basaler Lesefertigkeiten. Hierzu wird den Schülerinnen und Schülern eine altersangemessene Lesezeit in der Woche zur Verfügung gestellt, in der sie leise lesen oder mit einem Lesetraining arbeiten. Das Lektüreangebot, aus dem die Schülerinnen und Schüler wählen dürfen, umfasst sowohl literarische als auch Sachlektüre, anspruchsvolle wie einfache Bücher, Comics und Zeitschriften. Die Lektüre kann in einem Lesepass oder -journal dokumentiert werden.

Lautlese-Tandem: Das Lesen im Tandem ist ein Lautleseverfahren, welches das verstehende, sinngestaltende (Vor-)Lesen verbessert. Zudem wird auch dem Textverstehen die nötige Beachtung geschenkt: Es soll nicht nur sinnlos vorgelesen, sondern sinn-verstehend gelesen werden. Es werden Tandems aus guten und schlechten Lesern und Leserinnen gebildet: Die guten Leser bzw. Leserinnen werden als Trainer bzw. Trainerin, die schwächeren als Sportler bzw. Sportlerin bezeichnet. Je ein Sportler und ein Trainer arbeiten zusammen. Beide beginnen einen Text synchron vorzulesen. Die Trainerin hat darauf zu achten, dass sie nicht zu schnell, aber in angemessenem Tempo liest. Macht die Sportlerin einen Fehler, wird dieser von der Trainerin korrigiert, falls sich die Sportlerin nicht selbst verbessert. Mit zunehmender Sicherheit des Sportlers liest der Trainer nur noch still mit und verbessert Fehllesungen. Zur Kontrolle des Textverstehens kann die Sportlerin am Schluss eines kurzen Textes oder nach einem längeren Abschnitt das Gelesene zusammenfassen. Der Trainer kontrolliert das Verstehen. Die ausführliche Anleitung zu diesem wirksamen Leseverfahren findet sich in der Broschüre der BISS-Initiative: Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht (siehe Link zur Webseite im Literaturverzeichnis).

4.1.2 Textverstehen in vier Schritte strukturieren

Für das Verstehen von Texten ist es hilfreich, den gesamten Leseprozess in einzelne Schritte zu zerlegen und diese den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen. Um das Strategielernen bei der Sprachrezeption zu stärken, lohnt es sich zudem, wenn man dabei Hör- und Leseverstehen parallelisiert (vgl. Kapitel 2.1 in diesem Teil).

Schritt 1: Vorwissen aktivieren, Leseerwartung aufbauen, Ziele klären

Bevor mit dem eigentlichen Lesen begonnen wird, muss – angeleitet durch die Lehrperson – bei den Schülerinnen und Schülern eine Leseerwartung aufgebaut, das für das Leseverständnis nötige Vorwissen aktiviert bzw. repetiert sowie ein Leseziel vorgegeben werden. Diese drei vorbereitenden Tätigkeiten müssen zwingend auch im Sachunterricht gepflegt werden.

Leseerwartung aufbauen und Leseziel klären: Zum Aufbau einer Leseerwartung, einer Fokussierung des Leseprozesses auf den Kerninhalt eines Textes gehört einerseits, dass die Schülerinnen und Schüler überhaupt wissen, welchen inhaltlichen Kern sie aus dem Text herauslesen sollen: Die Lehrperson soll sich also nicht davor scheuen, je nach (Sach-)Text vor dem eigentlichen Lesen eine Zusammenfassung des Textes zu geben. Andererseits gehört dazu auch, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, wozu der Text gelesen werden soll: Texte können im Unterricht eingesetzt werden, um neues Sachwissen auf- bzw. auszubauen, um bereits erarbeitetes Wissen zu repetieren bzw. um für eine Prüfung zu lernen, zum Vergnügen oder weil man beispielsweise mit einer Anleitung etwas herstellen will.

Vorwissen aktivieren: Damit das neue Wissen mit dem Vorwissen verknüpft werden kann, muss den Schülerinnen und Schülern das fürs Textverstehen relevante Wissen nochmals vor Augen geführt werden. Das heisst, die Lehrperson muss den Text in Bezug zu vorgängig erarbeitetem Wissen bzw. zu bereits gesammelten Erfahrungen setzen. Dazu dient auch die Wiederholung und nochmalige Erläuterung wichtiger Begriffe und Redemittel, die für das Leseverständnis relevant sind. Diese begriffliche Vorentlastung brauchen insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache.

Text überblicken: Indem man einen Text überfliegt, kann eine Leseerwartung aufgebaut und das eigentliche Lesen vorstrukturiert werden. Dazu braucht es Vorwissen, an das man anschliessen kann. Das Überblicken eines mehr oder weniger übersichtlichen Textes ist insbesondere für Leseschwächere (zu) anspruchsvoll. Die Lehrperson soll daher immer wieder vormachen bzw. das Modell geben, wie sie sich selbst einen Überblick über einen komplexen Text verschafft und die Seite überfliegt. Dafür eignet sich lautes Denken: «Das

ist viel Text. Da muss ich mir erst mal einen Überblick verschaffen. Worum geht's denn? Ah ja, im Titel steht es ja: ... Es geht also um XY. Das Diagramm unten rechts auf der Seite scheint wichtig zu sein, aber das schau ich nachher noch an.» Die Lehrperson bietet so ein Modell – sie modelliert den Verstehensprozess (vgl. Kasten «Modellieren» auf Seite 24).

Schritt 2: Text bearbeiten, lokale Informationen gewinnen

Im zweiten Leseschritt geht es darum, lokale Informationen aus dem Text zu gewinnen – das Wort- und Satzverständnis zu klären. Dabei müssen je nach Texttyp zum Teil unterschiedliche Lesestrategien angewendet werden (vgl. dazu auch die beiden unterschiedlichen Checklisten zum Lesen narrativer bzw. informationsdichter Texte in Lindauer et al., 2013a, S. 32–34). Der zweite Leseschritt kann durch sog. «Fragen zum Nachschauen», die auf relevante lokale Informationen zielen, unterstützt werden (vgl. Kasten «Lesen durch Fragen strukturieren und Textverstehen aufbauen»).

Wie bereits bei Schritt 1 ausgeführt, gilt auch hier wieder: Damit die Schülerinnen und Schüler Muster erhalten, wie Verständnis durch genaues Lesen aufgebaut werden kann,

Lesen durch Fragen strukturieren und Textverstehen aufbauen

Zu möglichst vielen Texten sollten Arbeitsblätter zum Textverstehen mit folgenden drei Fragetypen entstehen. Dazu können auch lesestarke Schülerinnen und Schüler Fragen beitragen.

Fragen zum Nachschauen lenken die Aufmerksamkeit auf relevante (lokale) Informationen, die direkt aus dem Text herausgelesen bzw. im Text «nachgeschaut» werden können.

Fragen zum Verstehen verlangen anspruchsvollere Verstehensprozesse. Zusammenhänge im Text müssen erkannt und evtl. in eigenen Worten erklärt werden.

Fragen zum Nachdenken werfen Probleme auf oder weisen auf Aspekte hin, die über den eigentlichen Informationsgehalt des Textes hinausweisen bzw. auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler Bezug nehmen. Sie können zu weiteren Recherchen anregen, und mit ihnen können eigene Überzeugungen, (Vor-)Urteile und Einstellungen sichtbar werden. Diese Art von Fragen ist zentral für das fachliche Lernen. Allerdings setzen sie ein umfassendes Verstehen des Textes voraus. Sie sollten daher erst bearbeitet werden, wenn das Textverstehen bei den Schülerinnen und Schülern als gesichert angenommen werden kann.

führt die Lehrperson das langsame, genaue Lesen vor – und das auch schrittweise und explizit im Sachunterricht. Sie liest abschnittsweise, denkt dabei laut, bezieht die Schülerinnen und Schüler in ihr lautes Denken mit ein, reformuliert die Inhalte, schreibt wichtige Begriffe heraus, stellt den Bezug zu Grafik/Bild/Diagramm explizit her.

Schritt 3: Informationen verarbeiten, Textinhalte verknüpfen

Im dritten Leseschritt geht es darum, die Informationen aus dem Text miteinander zu verknüpfen und sie zu verarbeiten. Der dritte Leseschritt wird nach dem eigentlichen Lesen des Textes vollzogen. Er verlangt manchmal ein zweites und drittes Lesen einzelner Textstellen oder des ganzen Textes.

Fragen zum Textverständnis: Das gezielte zweite oder dritte Lesen kann mithilfe von Fragen an den Text angeleitet werden (Fragen zum Verstehen), welche die Lernenden darin unterstützen, einzelne Informationen des Textes aufeinander zu beziehen und miteinander zu verknüpfen.

Randnotizen machen: Randnotizen sollen die Struktur des Textes verdeutlichen. Randnotizen zu verfassen ist allerdings zu anspruchsvoll für die Primarschule. Das Prinzip der Randnotizen kann jedoch für alle Schülerinnen und Schüler nutzbar gemacht werden, wenn die Lehrperson die Randnotizen vorgibt. Die Schülerinnen und Schüler ordnen die Randnotizen den passenden Textstellen zu und begründen ihre Auswahl. Für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler können auch sinnvolle und weniger sinnvolle Randnotizen gemischt angeboten werden, damit die Notizen auch nach Relevanz gewichtet werden müssen.

Schritt 4: Textverständnis als Ganzes überprüfen

Im vierten Leseschritt überprüft man, ob das Wesentliche erfasst wurde, ob ein globales Textverstehen gelungen ist. Der Informationsgehalt wird mit den eigenen Erwartungen, Wertungen, Vorstellungen und dem eigenen Wissen explizit in Verbindung gesetzt. Da dieser Leseschritt wesentlich von fachlichen Zielen abhängig ist, ist hier von sprachlicher Seite nur zu beachten, dass beim Austausch über das Gelesene die Schülerinnen und Schüler auf den passenden (Fach-)Wortschatz und die für den Austausch relevanten Redemittel zurückgreifen können.

Die in diesem Kapitel dargestellten vier Leseschritte können etwa ab der 5. Klasse explizit gemacht werden. In den Klassen 2–4 sind die Leseschritte implizit mit den im nebenstehenden Kasten dargestellten drei Typen von Fragen zum Textverstehen angelegt.

4.1.3 Lesen als soziale und kulturelle Praxis – Leseanimation

Leseförderung hat nicht nur den Aufbau und die Weiterentwicklung von Lesekompetenzen im Blick, sondern das Le-

sen soll auch als soziale Praxis (lesen für sich, sich austauschen mit anderen) etabliert werden, zum Lesen müssen die Schülerinnen und Schüler animiert werden. Lesen ist so gesehen ein Verhalten, welches Heranwachsende schon vor der Schule, aber in der Schule dann gezielt durch die Lehrpersonen gefördert, nach und nach aufbauen. Gerade Schülerinnen und Schüler aus schulbildungsfernen Familien müssen Lesen als Aktivität, das Lesen von Büchern oder das Anhören von Vorgelesenem erst einmal kennenlernen und sich in durchaus genussvollen Situationen oder aus Sachinteresse als Leserinnen und Leser erleben können. Ziel der Leseförderung ist es, die Kinder von Anfang an für das Lesen zu gewinnen. Sie müssen auf Texte und Bücher aufmerksam gemacht werden, lernen, ihre Lektüren nach eigenem Geschmack zu wählen, in eigenem Tempo zu lesen usw.

Für den Einstieg ins Lesen, aber auch später immer wieder, sollen sie literarische und Sachtexte zur Verfügung haben, die sie attraktiv oder informativ finden, sodass sich für sie das Lesen lohnt. Dazu gehören von Anfang an und auch später immer wieder Bilderbücher, Comics, Witzbücher, einfache Sachbücher, Bücher zu Filmen, Serien. Gerade mit solchen eher einfachen oder seriellen Lektüren kann der Einstieg ins kontinuierliche Lesen auch bei Schwächeren gelingen.

Eine Fülle von Unterrichtsmaterialien zur Leseförderung findet sich auf dem Blog des Zentrums Lesen (vgl. Unterrichtsmaterialien zur Sprachförderung (2017) in der Literaturliste). Speziell für die Leseförderung eignen sich folgende Unterrichtsideen: *Die Bibliothek erforschen*, *Bücher-Domino*, *Textstellen zuordnen*, *Seitensprung*, *Die ersten Sätze*, *Lese-Café*. Zudem finden sich auch Materialien zur Verknüpfung von Lese- und Schreibunterricht sowie zur Schreibförderung wie *Die Papierhut-Aufgabe* (über das eigene Schreiben nachdenken), *Mit Wörtern arbeiten*, *Kooperatives Schreiben*.

4.2 Schreibförderung

Die Schreibförderung lässt sich parallel zur Leseförderung in drei Förderschwerpunkte einteilen:

- a) **Förderung der basalen Schreibfähigkeiten**, mit dem Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern eine flüssige Handschrift bzw. flüssiges Schreiben mit der Tastatur, eine sichere Rechtschreibung und flüssiges schriftliches Formulieren aufzubauen.
- b) **Förderung und Aufbau von Schreibstrategien**, mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler ein Repertoire an verschiedenen Vorgehensweisen aufbauen und über ihr Vorgehen nachdenken können.
- c) **Förderung des Schreibens als soziale Praxis**, mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler Schreiben als kommunikatives Handeln verstehen und gleichzeitig verschiedene Textsorten kennen und im Schreiben umsetzen können.

Jeder Förderschwerpunkt geht mit unterschiedlichen didaktischen Grundsätzen einher (vgl. Sturm & Weder, 2016). Dies bedingt auch eine entsprechend angepasste Beurteilung.

Zu allen drei Förderschwerpunkten finden sich auf der Webseite der Quims-Schulen ausgearbeitete und mit Quims-Schulen erprobte Schreibaufgaben für alle drei Zyklen des Lehrplans 21. Die Aufgaben verdeutlichen den curricularen Aufbau von jedem Förderschwerpunkt und enthalten ausgearbeitete Vorschläge zum Modellieren (siehe Link zur Quims-Webseite im Anhang).

Die drei Förderbereiche sind in allen Entwicklungsphasen gleich wichtig, das heisst, man soll keinesfalls die Förderung des Schreibens als soziale Praxis am Anfang zugunsten der basalen Fähigkeiten zurückstellen: Die schreibdidaktische Arbeit sollte daher immer auf den Verbund dieser drei Förderbereiche ausgerichtet sein. Alle Schülerinnen und Schüler sollen also das Schreiben als soziale Praxis pflegen, auch wenn sie im Bereich der Grammatik oder Rechtschreibung noch (grosse) Mühe haben oder das Formulieren und das Verschriften noch sehr langsam verläuft.

Schreiben kann schliesslich auch das fachliche Lernen befruchten. Der Erwerb fachlichen Wissens und von Fachbegriffen kann mit kurzen Schreibaufträgen unterstützt werden, etwa mit sogenannten vorstrukturierten «Zusammenfassungen». Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Formular mit Leitfragen wie: *«Worum ging es? Welche wichtigen Begriffe habe ich gelernt? Das hat mich besonders beeindruckt. Dazu habe ich noch Fragen.»* Dadurch werden Fachinhalte in eigene Worte gefasst. Diese schriftlich und nicht nur mündlich festzuhalten, das lohnt sich im Hinblick auf schriftliche Prüfungen: Den Schülerinnen und Schülern stehen, basierend auf ihren Zusammenfassungen, die fachlichen Inhalte zur Repetition zur Verfügung, und die Lehrperson erkennt anhand der schriftlichen Dokumentationen, ob und wie die wichtigsten Inhalte verstanden wurden.

Damit eine solche anspruchsvolle Schreibförderung gelingt, benötigen Lehrpersonen (aller Fachbereiche) ein fundiertes Wissen und Handlungsrepertoire, das im Rahmen dieses Fachkonzeptes nicht dargestellt werden kann: Nicht nur sollten sie selbst über die notwendigen Schreibverfahren und -fähigkeiten verfügen (Handlungswissen), sondern auch fachliches und fachdidaktisches Wissen sowie ein Handlungsrepertoire im Rahmen einer Weiterbildungsreihe mit dem Schwerpunkt «Schreiben» erarbeiten.

4.2.1 Zur Förderung der basalen Schreibfähigkeiten

Die Förderung der basalen Schreibfähigkeiten zielt auf Automatisierung bzw. Flüssigkeit ab: Damit sollen kognitive Ressourcen für die erweiterten Schreibprozesse frei werden.

Für den Erwerb einer flüssigen und leserlichen Handschrift sind motorische und perzeptive Vorläuferfertigkeiten wie die Beweglichkeit von Fingern, Hand und Arm, Auge-Hand-Koordination oder auch die taktile, visuelle und auditive Wahrnehmung von grosser Bedeutung. Schon im Kindergarten können sich hier bei einzelnen Kindern Auffälligkeiten zeigen, die abgeklärt und individuell gefördert werden müssen, damit ein Schrifterwerb in der Primarschule un-ingeschränkt möglich ist.

Mit Blick auf die Handschrift – seit dem Schuljahr 2016/17 wird auch im Kanton Zürich die Deutschschweizer Basisschrift eingeführt –, aber auch auf das Tastaturschreiben sowie die Rechtschreibung haben sich folgende Trainingsprinzipien als wirksam erwiesen:

- kurze Trainingssequenzen (max. 10–15 Min.)
 - Wiederholung derselben Trainingsaufgaben
 - kontinuierliches Training, also mehrmals pro Woche
- Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei direkt von der Lehrperson angeleitet werden:

Handschriften: Die Stift- und Körperhaltung sowie die Blattlage werden vorgeführt und erläutert bzw. modelliert, das heisst auch ungünstige Haltungen erklärt. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei mit zunehmendem Alter die für sie optimale Haltung erarbeiten. Ebenso wird vorgeführt, wie die Buchstaben am besten geformt werden. Hierzu gibt das Lehrmittel «Unterwegs zur persönlichen Handschrift» (Jurt Bertschart et al., 2016) praktische Hinweise. Im Kindergarten eignen sich Schreiblandschaften, um die Stiftführung und Druckdosierung spielerisch zu üben (inkl. grafomotorische Spiel- und Lernumgebungen).

Rechtschreibung: Eine systematische Orientierung an altersgemässen Rechtschreibregeln bzw. am Anfang eine angemessene Verschriftung der Laute ist wichtig: Es muss nicht alles richtig geschrieben sein, der Fokus sollte auf Schreibungen, die altersgemässen Regeln folgen, liegen. Zudem sollte zu Beginn auf Ausnahmen verzichtet werden (mehr dazu unter Kapitel 4.2.4 «Rechtschreibung»).

Flüssiges Formulieren: Der Fokus liegt hier auf dem schnellen Zugriff auf das mentale Lexikon. Es geht also vor allem um das Aufschreiben kürzerer Sätze oder gar nur Wortlisten zu einem Themenfeld. Solche kleinen Schreibaufgaben sollen auch mit Blick auf eine anstehende Schreibaufgabe eingesetzt werden (zum Beispiel passende Redemittel, um in einer Geschichte Ereignisse miteinander sprachlich zu verknüpfen: *zuerst – dann, nachdem...*). In Analogie zum Sport handelt es sich um Aufwärmübungen. Eine Fülle von entsprechenden Aufgaben, die das Konzept illustrieren, finden sich auf der Webseite von Quims (siehe Anhang).

Eine ausführlichere Darstellung zu den basalen Schreibfertigkeiten findet sich ebenfalls auf der Quims-Webseite.

4.2.2 Zur Förderung und zum Aufbau von Schreibstrategien

Schreibanfängerinnen und -anfänger schreiben zunächst drauflos und vereinfachen so den Schreibprozess. Mit zunehmender Komplexität der Schreibaufgaben führt ein solches Vorgehen jedoch nicht zu guten Texten: Die Schülerinnen und Schüler müssen mit der Zeit auch komplexere Planungs- und Überarbeitungsstrategien erwerben. So setzt das Planen von Texten ein Schreibziel voraus, das beim Überarbeiten wieder eine wichtige Rolle spielt, denn auf dieses Ziel hin soll der Text überprüft werden. Planen ist also nicht nur vor dem Schreiben wichtig, sondern Planungen dienen auch dazu, den Text zu überprüfen. Als Planungstool könnte zum Beispiel ein Mindmap eingesetzt werden. Ein Mindmap nützt fürs Schreiben aber nur dann, wenn es immer wieder während des Schreibprozesses und am Schluss zur Textüberarbeitung beigezogen wird. Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson angeleitet und begleitet werden.

Eine explizite Vermittlung solcher Schreibstrategien hat eine grosse Wirkung auf die Entwicklung von Schreibkompetenzen. Eine explizite Vermittlung gelingt dann, wenn Denkprozesse während des Schreibens seitens der Lehrperson für die Schülerinnen und Schüler wahrnehmbar gemacht werden. Dazu kann die Methode des Modellierens eingesetzt werden, bei welcher durch ein didaktisiertes lautes Denken die jeweiligen kognitiven Aktivitäten «sichtbar» gemacht werden, die beispielsweise bei der Planung oder beim Überarbeiten eines Textes gemacht werden.

Modellieren

Mit Modellieren wird ein didaktisiertes lautes Denken bezeichnet, bei dem in erster Linie das Verbalisieren von kognitiven Aktivitäten und nicht das ausführliche Erklären eines Auftrags im Vordergrund steht. Kognitive Aktivitäten beim Schreiben sind beispielsweise das Setzen eines Schreibziels, das Generieren von Ideen, das Auswählen von Ideen usw.

Schritt 1 – Benennen der kognitiven Aktivität: «So, nun les ich meine notierten Ideen durch und überlege mir, ob ich wirklich jede Idee brauche oder ob noch etwas Wichtiges fehlt.» [Lehrperson liest erste und zweite Idee.]

Schritt 2 – Beispiel vorführen: «Hmm, ich glaube, diese Idee mit dem Glacé kann ich streichen, das ist für meine Geschichte nicht so wichtig. Das Glacé spielt ja nachher auch gar keine Rolle. Aber die Idee mit der Badi lasse ich stehen: Man muss ja wissen, wohin wir fahren.» [Lehrperson macht vor, wie eine Idee verworfen wird.]

Im Kindergarten kann Modellieren in alltägliche Handlungssituationen integriert sein, indem die Kinder der Lehrperson zuschauen, wie sie einen Znüni-Zettel oder einen kleinen Brief schreibt. Damit soll den Kindern die Einsicht ermöglicht werden, dass Schreiben nicht einfach nur Aufschreiben bzw. Buchstaben zeichnen, sondern vielmehr Denken und Formulieren meint. Komplexeres Modellieren mit Nachahmung durch die Schülerinnen und Schüler kann ab Klasse 2 oder 3 erfolgen.

Die explizite Vermittlung von Vorgehensweisen, insbesondere durch Modellieren, wurde zunächst für schwache Schreiber und Schreiberinnen entwickelt und zeigt bei dieser Lerngruppe auch besonders starke positive Wirkungen. Generell gilt, dass für sprachlich schwache Schülerinnen und Schüler mit noch wenig ausgebauten Deutschkenntnissen bei Schreibaufgaben Strukturierungen und insbesondere ein kleinschrittiges Vorgehen sinnvoll sind. Eine enge Begleitung des Schreibprozesses und die sprachliche Unterstützung beim Formulieren durch eine Lehrperson sind daher notwendig.

Das Planen eines Textes verschafft nicht zuletzt Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache mehr Zeit für das Formulieren. Werden in einem ersten Schritt mögliche Ideen stichwortartig notiert, ausgewählt und in eine Reihenfolge gebracht, hat die Schülerin oder der Schüler anschliessend mehr Zeit, um eine Idee in Sprache zu überführen und sich entsprechend passende Formulierungen zu überlegen. Beim Formulieren der Stichworte muss die Lehrperson gegebenenfalls Unterstützung und Anregung bieten.

4.2.3 Zur Förderung des Schreibens als soziale Praxis

Das Verfassen von Texten erfolgt in der Regel mit dem Ziel, eine bestimmte Wirkung bei Leserinnen und Lesern zu erreichen, sei es, dass sie von etwas überzeugt werden, dass sie etwas besser verstehen oder sich unterhalten fühlen. Lernförderliche Massnahmen in diesem Bereich integrieren in das Schreiblernarrangement deshalb zum einen die Interaktion mit Lesenden, zum anderen eine Vermittlung der textsortenspezifischen Merkmale. Zur Interaktion mit Leserinnen und Lesern zählt beispielsweise das direkte Beobachten einer Leserin bzw. eines Lesers, wenn er oder sie eine Anleitung vor den Augen des Schreibers, der Schreiberin umsetzt. Hier zeigen sich im Text bestehende Verstehensschwierigkeiten direkt. Gemeinsam können die Schülerinnen und Schüler diskutieren, wie der Text umgeschrieben werden muss, damit er als Anleitung besser funktioniert. Aber auch eine Schreibkonferenz, die durch vorgegebene und zur Textsorte passende Leitfragen strukturiert ist, führt zu einer direkten Interaktion von Schreibenden und Lesenden.

Ebenso wichtig ist die explizite Vermittlung textsortenspezifischer Merkmale. Hier verschränken sich Lesen und Schreiben. Für das Vermitteln textsortenspezifischer Merkmale liest man mit den Schülerinnen und Schülern möglichst prototypische Muster- bzw. Beispieltex-te, die den spezifischen Aufbau und die spezifischen sprachlichen Mittel einer bestimmten Textsorte verdeutlichen. Begegnen die Kinder bereits im Kindergarten verschiedenen Textsorten, unterstützt dies den Erwerb von Schreibkompetenzen. Wird beispielsweise ein Brief an die Protagonistin eines Bilderbuches geschrieben (auch gekritzelt oder gemalt), lernen die Kinder, wozu ein Brief dient und wie er formal aufgebaut ist (Anrede, Grussformel). Im Rollenspiel können u.a. Bestellungen aufgenommen, Einkaufslisten erstellt und so die Funktion weiterer Textsorten erfahren werden (vgl. dazu das Kapitel 3.2 in diesem Teil).

Schreiben darf nicht auf formale Korrektheit reduziert werden – das gilt insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache –, sondern ist als etwas im Kern Kommunikatives zu vermitteln (mit einem Brief jemanden einladen, mit einer Anleitung jemandem etwas zeigen usw.). Trotzdem lassen sich im Kontext konkreter (sprachformaler) Aufgaben auch sprachlich korrekte Formulierungen fokussieren. Gerade bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache sollte ein Feedback Inhalt und Form möglichst verbinden.

4.2.4 Rechtschreibung

Rechtschreibkompetenz ist einerseits Teil von Schreibkompetenz, andererseits kann sie auch als eigenständiger Lernbereich verstanden werden. Im Lehrplan 21 wird daher Rechtschreibung einerseits im Kompetenzbereich «Schreiben», andererseits unter «Sprache im Fokus» dargestellt. Im Rahmen dieses Fachkonzeptes können zur Rechtschreibung nur einige ausgewählte Hinweise gegeben werden (vgl. Lindauer & Schmellentin, 2017).

Der Erwerb der deutschen Orthografie sollte systematisch strukturiert und aufgebaut werden. Dazu brauchen Lehrpersonen sowohl Kenntnisse zum System der Rechtschreibung, aber auch zu den typischen Erwerbsverläufen. Der Erwerb der Orthografie sollte primär im Deutschunterricht stattfinden.

Rechtschreibkompetenz ist einerseits Teil von Schreibkompetenz, andererseits kann sie auch als eigenständiger Lernbereich verstanden werden.

den, denn dort besteht die Möglichkeit, Rechtschreibregeln zu reflektieren, systematisch einzuführen sowie Rechtschreibproben und Korrekturstrategien isoliert zu üben.

Für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache stellt die Orthografie besonders hohe Anforderungen, denn das deutsche Rechtschreibsystem baut stark auf der Grammatik des Deutschen auf. Da Zweitspracherwerbende auch auf sehr hohem sprachlichem Niveau nicht immer über voll ausgebaute Grammatikkompetenzen im Deutschen verfügen und so zum Teil nicht auf die für die Rechtschreibung relevanten grammatischen und insbesondere phonologischen Proben zurückgreifen können, stehen sie bei der Rechtschreibung vor zusätzlichen Herausforderungen. Im Deutschunterricht gilt es, mittels lernerorientierter Korrektur zu erkennen, welche besonderen Herausforderungen sich ergeben, und abgestimmt auf diese Analyse individuelle Fördermassnahmen zu ergreifen. Dazu gehört auch, Falschschreibungen mit Bezug zur Erstsprache zu analysieren. Die dafür benötigten besonderen linguistischen und rechtschreibdidaktischen Kenntnisse müssen bei den Deutschlehrpersonen vorhanden sein. (Hinweise zu den Strukturen von häufigen Herkunftssprachen gibt das Handbuch von Schader & Avramosvka, 2013.) Beim freien Schreiben sollte der Fokus stärker auf die funktionale Angemessenheit gelegt und der Rechtschreibung insbesondere bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache mit einer gewissen Fehlertoleranz begegnet werden. Die Rechtschreibung kann in isolierten Situationen und in angeleiteten Korrektursituationen explizit und systematisch zum Thema gemacht werden.

5 Wortschatz und Grammatik

Wortschatz- und Grammatikkompetenzen bilden die Basis für alle Sprachhandlungen. Trotzdem ist es nicht so, dass zuerst die Grundfertigkeiten Wortschatz und Grammatik gelernt werden und darauf aufbauend die komplexeren Sprachhandlungskompetenzen wie Schreiben oder Zuhören. Vielmehr bedingen sich diese Kompetenzen gegenseitig. Mit anderen Worten: Wortschatz und Grammatik erwirbt man in sprachlich reichen, sprachdidaktisch gut strukturierten und in für die Lernenden bedeutsamen Kommunikationssituationen.

Grammatik: Ein gewisses Mass an Grammatikkompetenzen bildet die Voraussetzung, um sich verständlich mitzuteilen oder um Sprache zu verstehen. Beim (natürlichen) Grammatikerwerb sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache lassen sich verschiedene Phasen, auch Erwerbssequenzen genannt, unterscheiden. Die Erwerbssequenzen der Grammatik, die sich in verb- und satzgrammatischen Strukturen zeigen, sind allerdings nur in den frühen Erwerbsphasen (bei Deutsch als Zweitsprache in der Phase des Anfangsunterrichts) ein guter Indikator für

den Sprachstand. Während dieser frühen Erwerbsphasen lassen sich die Erwerbsverläufe durch eine integrierte und formfokussierte Grammatikarbeit beschleunigen. Diese Art der Grammatikförderung erfordert aber hohe Kompetenzen seitens der Lehrpersonen. Wenn diese Kompetenzen nicht ausgebildet sind, sollte auf die formfokussierte, integrierte Grammatikförderung eher verzichtet werden. Ein sprachlich reiches, gut strukturiertes Lernumfeld fördert und stützt die Entwicklung in jedem Fall. Zusätzlich können explizite Korrekturen in einer gegebenen Gesprächs- und Textsituation und ab einem angemessenen Lernalter angebracht sein: Durch eine explizite Korrektur «hören» und fokussieren Lernende die korrekte grammatische Formulierung. So kann zum Teil verhindert werden, dass sich falsche grammatische Muster festigen (Fossilierung). Diese Gefahr besteht hauptsächlich für den Teil der

Frühe Erwerbsphasen von Deutsch als Zweitsprache

(vgl. «Sprachgewandt 2. bis 9. Klasse»)

I Anfangsphase

- Bruchstückhafte Äusserungen; viele verblose Äusserungen; Infinitive oder isoliert stehende Verbpartikel (*raus, use*)
- Erste Verbzweitstellungen und Personalendungen bei häufig gebrauchten Verben in einfachen Äusserungen (*sie mach*); vereinzelte Vergangenheitsformen (*war, kaputtgemach*), die wie Wörter gelernt und verwendet werden

II Aufbauphase

- Vermehrt zielsprachliche Perfekt- und Präteritumsformen neben lernersprachlichen Formen (*gegibt... gnehmen*), Modalverbkonstruktionen (*Ich will spielen*)
- Verbzweitstellung wird erworben (Übergangsform: Bsp. *Heute Nina schreibt Tim*. Endform: *Heute schreibt Nina Tim*)
- Satzklammer: Partizipien, Infinitive und trennbare Vorsilben des Verbs werden nur vereinzelt am Satzende platziert (*... der Mädchen hat geliebt der Puppe*) oder ausgelassen (*ich fange hier...*)

III Ausbauphase

- Verbzweitstellung und Satzklammer gefestigt (*Dann hat der Mann dem Bär gsehn...*)
- Komplexe Sätze mit mehreren Satzgliedern (Bsp. *Heute will ich mit dem Velo in die Schule fahren*)
- Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung sicher beherrscht (*..., damit ich nicht zu spät komme*)

Migrantinnen und Migranten, die zu einem späten Zeitpunkt ihrer Schulkarriere ins Schweizer Schulsystem eintreten.

Die Grammatik während der Erwerbsphasen nennt sich Lernergrammatik. Für die Beobachtung der Lernergrammatik eignet sich ein Schreibenanlass oder allenfalls ein Sprechanlass wie das spontane Erzählen. Eine mündliche Erzählung sollte aufgezeichnet und verschriftlicht werden, damit der Sprachstand genügend genau analysiert werden kann. Eine fokussierte Analyse der Lernergrammatik ist nur mit viel Erfahrung, Übung beim Hören und relativ grossem Aufwand zu leisten.

In der dritten Erwerbsphase (Ausbauphase), wenn die Satzgrammatik im Kern erworben ist, das heisst, die Verbstellung in Haupt- und Nebensatz gesichert ist und regelmässig auch komplexere Sätze mit mehreren Satzgliedern schriftlich und mündlich produziert werden, tauchen immer noch grammatische Fehler auf. Diese betreffen insbesondere die Nominalflexion (zum Beispiel falsche Artikel oder Adjektivformen). Fehler in diesem Bereich geben aber kaum Hinweise auf den Erwerbsstand, denn solche Formfehler können auch dann vorkommen, wenn die Lernenden bereits über sehr ausgebaute Sprachkompetenzen verfügen. Auch bei Lernenden mit Schweizerdeutsch als Erstsprache können noch Fehler im Bereich einzelner grammatischer Formen auftreten. Dies betrifft insbesondere Formen, die sich in Mundart und Standardsprache unterscheiden. Solange Unsicherheiten bei bestimmten grammatischen Formen das Verstehen oder Mitteilen nicht behindern, sind sie kein Hinweis auf einen spezifischen grammatischen Förderbedarf.

Grammatische Klassifikationen, wie sie im traditionellen Grammatikunterricht üblich sind, haben keine Effekte auf die natürlichen Grammatikkompetenzen (Grammatik im Sprachgebrauch). Eine altersangemessene Fokussierung auf die grammatische Form kann jedoch förderlich sein. Es ist aber darauf zu achten, dass nicht alle grammatischen Fehler korrigiert und explizit erläutert werden, sondern jeweils eine der Kommunikationssituation angemessene Wahl getroffen wird. Eine Sammlung von verschiedenen Fehlern aus Aufsätzen etwa überfordert die Lernenden; ein gut gewählter Fokus auf *ein* Phänomen kann jedoch sinnvoll sein.

„ **Im schulischen Fachunterricht werden jedes Jahr Hunderte von neuen Wörtern und Ausdrücken verwendet und gelernt.**

Wortschatz: Wortschatzkompetenz meint zum einen, über ein mehr oder weniger umfangreiches mentales Lexikon zu verfügen. In diesem Lexikon sind einzelne Morpheme und Wörter, aber auch ganze Wortgruppen und Redewendungen abgespeichert. Dieser Wortschatz wird für die Sprachrezeption und -produktion aktiviert, man differenziert daher zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz. Zum andern ist mit Wortschatzkompetenz die Fähigkeit gemeint, Wortbedeutungen aus dem Kontext erschliessen zu können, also einen Text sinngemäss zu verstehen, auch ohne jedes Wort zu kennen, und über Strategien im Umgang mit unbekanntem Wörtern zu verfügen.

Im schulischen Fachunterricht werden jedes Jahr Hunderte von neuen Wörtern und Ausdrücken verwendet und gelernt. Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache sind beim Erwerb dieses Wortschatzes bzw. beim damit einhergehenden Fachlernen besonders gefordert. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Erwerb des Alltagswortschatzes noch im Gang ist und dadurch die Möglichkeiten, sich Begriffe durch Ableitung und Analogie zu erschliessen, eingeschränkt sind. Die Lehrperson kann hier fördernd eingreifen, indem sie neue Wörter nicht nur anbietet, sondern deren Bedeutung gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und darauf achtet, dass sich diese Wörter im mentalen Lexikon der Schülerinnen und Schüler verfestigen. So können diese neuen Wörter sowohl für das Sprachverstehen als auch für die Sprachproduktion genutzt werden. Die Verfestigung neuer Wörter im Wortschatz geschieht über die Wiederholung von Einzelwörtern und Redemitteln in verschiedenen Situationen, über eine Vertiefung der Bedeutungsinhalte eines Wortes, sobald die Grundbedeutung bekannt ist, und über den Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, indem diese ihre eigenen Erlebnisse mit dem Begriff verbinden.

Für den Wortschatz gilt folglich Ähnliches wie für die Grammatik: Wortschatzkompetenz und -erwerb werden am besten im Sprachhandeln situiert und nicht isoliert über das Auswendiglernen von Wortlisten, denn die Bedeutung vieler Wörter ergibt sich erst aus dem Satz- und Textzusammenhang (zum Beispiel «Ich löse eine Aufgabe» versus «Der Zucker löst sich im Tee auf»). Hinzu kommt, dass bestimmte Redemittel eng mit bestimmten Sprachhandlungen verknüpft sind. Mit anderen Worten: Rezeptiver und produktiver Wortschatz sowie Wortschatzstrategien werden vor allem themenbezogen in Sprachhandlungssituationen bzw. beim Lesen und Zuhören, beim Schreiben und Sprechen erworben.

6 Förderorientierter Umgang mit Fehlern

Fehler gelten zunächst als Abweichung von einer Norm. Prototypisch dafür sind orthografische (*schpaziren*), grammatische (*Er ist bei mir gekommen*) und semantische (*Der Nintendo hat ein Lauthörer*) Fehler. Gleichzeitig können Fehler auch als produktive Aneignungsprozesse betrachtet werden: So ist die Bildung *Lauthörer* durchaus nachvollziehbar, zumal sie aus der Perspektive des Zuhörers erfolgt (*Lautsprecher* dagegen fokussiert den Gegenstand selbst); und die Schreibung *schpaziren* belegt, dass bereits alle Laute verschriftet werden können, wenn auch noch nicht orthografisch korrekt.

Aus Fehlern allein können noch keine direkten Schlüsse für den weiteren Lernweg der Schülerinnen und Schüler gezogen werden: Vielmehr muss dazu in einem zweiten Schritt eingeschätzt werden, inwiefern es sich um Fehler handelt, die für das entsprechende Lernalter zu erwarten sind. Die Schreibung *schp* in *schpaziren* etwa ist in der ersten Klasse angemessen, trotzdem kann das Kind auf die *sp/st*-Regel hingeführt werden. Für die Vermittlung der *ie*-Regel ist es aber noch zu früh, dafür ist in den Klassen 3–5 noch genügend Zeit. Eine spezielle Fördermassnahme ist dann angezeigt, wenn Leistungen unterhalb des Üblichen liegen, und zwar nicht nur bezogen auf Einzelfälle, sondern systematisch.

Zu bedenken ist des Weiteren, dass Fehler häufig auch ein Hinweis darauf sind, dass ein Erwerbsprozess im Gange ist. Gerade der Erwerb sprachlicher Strukturen oder Regeln ist häufig durch sogenannte Übergeneralisierungen begleitet, Fehler also, die zeigen, dass der Regelbereich zu weit ausgedehnt wird. So tendiert ein Teil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vorübergehend dazu, ein Dativobjekt mit einer Präposition zu markieren (Bsp.: *Ball geb ich zu Mann*). In Fällen wie diesen kann eine Intervention den laufenden Erwerbsprozess auch stören. Das heisst, Fehler müssen auch in Bezug auf ihre Bedeutung für den Lernprozess eingeschätzt werden.

Eine solche Sichtweise auf Fehler als produktive Aneignungsprozesse setzt voraus, dass Fehler immer auch im Kontext des Lernens betrachtet werden. Das bedingt zum einen die Berücksichtigung der (prototypischen) Entwicklung im jeweiligen Lern- bzw. Förderbereich, zum anderen auch die Orientierung am Lehrplan 21, der Entwicklungsverläufe ebenfalls berücksichtigt.

Ein lernförderlicher Umgang mit Fehlern orientiert sich darüber hinaus an der Frage, was wie lernbar ist. Am Beispiel der Orthografie meint dies beispielsweise, dass man sich auf Lernbares konzentriert und sich in einem Text, der sprachformal überarbeitet werden soll, auf einen ausge-

wählten Regelbereich beschränkt. Denn die Markierung aller Rechtschreibfehler ist für Lernende und insbesondere für sprachschwächere Schülerinnen und Schüler nicht verarbeitbar. Ähnliches gilt für diejenigen Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache, bei denen noch viele erwerbsbedingte Fehler auftreten. Hier ist zudem zu bedenken, dass es Bereiche der Grammatik gibt, die nur schwer lernbar sind. Das gilt beispielsweise für die Nominalflexion (Genus- und Kasusformen bzw. Geschlecht und Fall): Solche Fehler zeigen sich in nicht korrekten Artikel- und/oder Adjektivformen. Fehler in diesem Bereich können bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache auch dann noch üblich sein, wenn sie ansonsten über ausgebaute sprachliche Kompetenzen verfügen.

Wer Fehler förderorientiert betrachtet, erkennt, dass sie einen Einblick in Denkentwicklungen der Schülerinnen und Schüler aufzeigen. Der Satz *«Er hat schön gesingt»* zeigt, dass die Schülerin (bewusst oder unbewusst) erkannt hat, wie Perfektformen gebildet werden können. Eine förderorientierte Reaktion auf der formalen Ebene kann zum Beispiel die Wiedergabe der Äusserung mit korrigierter Zielstruktur sein: *«Ja, er hat schön gesungen, das finde ich auch.»* Bei dieser Form der Korrektur wird auch die inhaltliche Seite fokussiert und die Schülerin in ihrer Aussage ernst genommen. Das Gespräch kann ohne Ablenkung fortgesetzt werden. Formen wie dieses sogenannte «korrektive Feedback» fügen sich natürlich in das Gespräch ein und bieten dem Kind gezielt Sprachentwicklungsmöglichkeiten, ohne diese explizit anzusprechen. Zusätzlich sollte die Lehrperson jedoch im Blick behalten, ob korrekatives Feedback die erforderliche Wirkung zeigt oder ob sich eine fehlerhafte Sprachstruktur zu verfestigen beginnt (fossilisiert). Dann sollte diese falsche Sprachform explizit thematisiert werden, damit es nicht aufgrund der erfolgreichen kommunikativen Nutzung zu einer Fossilierung kommt.

Standardisierte Beurteilungsinstrumente wie «Sprachgewandt» unterstützen die Lehrperson bei der Frage, ob eine Schülerin oder ein Schüler über den Regelunterricht hinaus zusätzliche Fördermassnahmen benötigt. Die Chancen und Grenzen für eine solche Beurteilung sind in den Handbüchern der beiden Instrumente ausgewiesen.

Teil III

Beobachten und beurteilen

Teil III gliedert sich in fünf Kapitel: In Kapitel 1 werden zentrale Aspekte einer förderorientierten Beurteilung ausgeführt. In den anschliessenden Kapiteln 2–5 werden zu jedem Kompetenzbereich die wich-

tigsten Beobachtungsaspekte und Kriterien, an denen sich eine förderorientierte Beurteilung orientieren sollte, stichwortartig aufgeführt und knapp kommentiert.

1 Förderorientierte Beurteilung

Beurteilen und Fördern sind zwei Seiten derselben Medaille: Wie und was beurteilt wird, beeinflusst das Lernverhalten der Kinder. Denn die Art, wie und was überhaupt überprüft wird, fokussiert den Blick auch auf das, was gelehrt, was wahrgenommen und wie gelernt wird. Eine gute Beurteilung setzt also eine genaue, fokussierte und kriterienorientierte Beobachtung sowie eine Zielorientierung voraus. Mit einer Beurteilung sollen auch Aussagen darüber gemacht werden, welche Lernwege beschritten und welche Lernziele erreicht wurden und welche nächsten Lernschritte anstehen.

Zielorientierung: Klar formulierte und für die Lernenden verständliche Lernziele sind der Ausgangspunkt für einen strukturierten Lernprozess und bilden die Basis für das Beobachten, Beurteilen und Fördern.

Kriterienorientierung: Kriterien konkretisieren die Lern- und Beurteilungssituation. Sie zeigen auf, welche Aspekte einer Sprachhandlung im Vordergrund stehen und geben Hinweise für die nächsten Lernschritte.

Selbststeuerung: Klare Lernziel- und Kriterienangaben sind Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Leistungen und ihre sprachliche Entwicklung selbst einzuschätzen. Explizite, verständlich formulierte Ziele und Kriterien sind für sie eine wichtige Orientierungshilfe, um ihr Sprachhandeln zu steuern. Selbststeuerung ist ein zentraler Faktor bei allen Sprachhandlungen.

Sprachkompetenzen erwirbt man in explizit reflexiven sowie in kommunikativ und lebensweltlich bedeutsamen Situationen in- und ausserhalb des Deutschunterrichts (vgl. Teil I, Kapitel 3). Das heisst auch zu beobachten, wie Kinder sprachlich aktiviert, gestützt und involviert werden, auch wenn das Sprachlernen nicht im Fokus des Lehr-/Lernprozesses steht. Das Beurteilen von Sprachkompetenzen kann also nicht auf die klassische Prüfung im Deutschunterricht reduziert werden, sondern kann in allen Lernsituationen erfolgen. Denn viele Aspekte des Sprachlernens lassen sich nicht nur aus einzelnen, punktuellen Lernkontrollen oder Beurteilungssituationen erkennen, sondern werden erst nach einer längeren Beobachtungszeit sichtbar: Begründet sich das beobachtete zurückhaltende Gesprächsverhalten einer Schülerin, eines Schülers in der spezifischen Gruppenkonstellation, der momentanen Gefühlslage, der Anordnung der Stühle usw. oder zeigt sie/er dieses Verhalten in vielen andern Gesprächssituationen?

Andere Aspekte des Sprachlernens zeigen sich überhaupt nicht oder nur indirekt in konkreten Schulsituationen, sind aber häufig ebenso ausschlaggebend für erbrachte Leistungen wie im Unterricht beobachtete Fähigkeiten. Beispielsweise wirken sich das Leseverhalten zuhause und die familiäre Lesesozialisation wesentlich auf die Lesekompetenz aus.

Eine Beurteilung ist im schulischen Kontext grundsätzlich nur dann förderwirksam, wenn sie für die Lernenden verständlich gemacht wird. Beurteilungsraster erleichtern eine nach Kriterien differenzierte Zielorientierung, Beobachtung und Beurteilung. Diese Beurteilung kann formativ oder summativ sein, das heisst, sie kann sich vorwiegend auf den Lernprozess ausrichten und diesen über eine Feedback-Schleife steuern (= formativ), oder sie kann sich eher bilanzierend auf das Resultat dieses Prozesses ausrichten, um Aussagen über das Erreichen des Lernziels zu machen (= summativ). Gleichzeitig zeigen Kompetenzraster auf, in welche Richtung das Sprachlernen weiterzuverfolgen ist und welches die sinnvollen nächsten Schritte sein können, die man den Lernenden in einem Fördergespräch anbieten kann.

Selbstbeurteilungen sollten regelmässig eingesetzt werden, damit die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Lernen kriterienorientiert ausrichten können. Sie können so ihr Sprachlernen, das sie sonst eher intuitiv wahrnehmen, immer stärker auf diese Kriterien ausrichten. Kooperative Lernsituationen, in denen die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, sich über ihre eigenen Leistungen auszutauschen und diese in Worte zu fassen, wie beispielsweise in Schreibkonferenzen, beeinflussen den Prozess der Selbstbeurteilung positiv.

Im Folgenden werden für die in Teil II behandelten Kompetenzbereiche möglichst knapp Beobachtungsaspekte beschrieben, die für eine umfassende und förderorientierte Beurteilung von Sprachkompetenzen relevant sind. Die Kriterien für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache oder Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf müssen gegebenenfalls mit der DaZ-Beratungsperson bzw. der Schulischen Heilpädagogin oder dem Schulischen Heilpädagogen besprochen werden. Es ist auch zu klären, welche Aufgabenstellungen für das Beobachten dieser Schülerinnen und Schüler angemessen sind. Hierzu finden sich auch Anregungen in «Sprachgewandt 2. bis 9. Klasse».

2 Beobachtungsaspekte «Lesen»

Lesekompetenzen zeigen sich in zwei Hauptdimensionen: 1) in der Leseflüssigkeit und 2) im Textverständnis. Zusätzlich stellt 3) die Lesemotivation eine wichtige Bedingung für den Aufbau von Kompetenzen dar.

Am Anfang des Leseerwerbs steht für das Beurteilen die Leseflüssigkeit im Zentrum. Das Verstehen von ganzen Texten wird in dieser Phase primär übers Hörverstehen erhoben, da die noch meist schwach ausgeprägte Leseflüssigkeit das Textverstehen noch zu sehr beeinträchtigt.

Leseflüssigkeit: Leseflüssigkeit kann als Zusammenspiel der drei Fertigkeiten «Dekodieren» (Text wird erlesen), «Lesegenauigkeit» (Wörter und Sätze werden vollständig gelesen und verstanden) und «Lesegeläufigkeit» (Text wird flüssig gelesen) verstanden werden. Es lassen sich hier folgende Beurteilungsaspekte anführen, die im Wesentlichen beim Vorlesen beobachtet werden können:

- **Text dekodieren** (alle Buchstaben kennen, Wörter, Sätze verstehen und zueinander in Beziehung setzen; Schriftzeichen, Wörter, Morpheme und Sätze genau lesen)
- **Deutliches Sprechen** (deutlich und angemessen laut artikulieren)
- **Lesetempo** (in einem angemessenen Tempo flüssig und ohne Stockungen lesen)
- **Stimmführung** (mit der Stimme inhaltlich angemessen gestalten)

Textverständnis: Texte verstehen setzt ein Verstehen auf Wort- und Satzebene voraus. Wesentlich wird das Textverständnis über den Schwierigkeitsgrad der Texte bestimmt. Da aber auch Fragen an einen Text, die es zu beantworten gilt, unterschiedlich anspruchsvoll sein können, sollten drei Typen von Fragen unterschieden werden:

- **Ausdrücklich Genanntes im Text nachschauen** (einzelne Informationen in einem Text erkennen und verstehen)
- **Gemeintes erschliessen** (Zusammenhänge zwischen einzelnen Informationen erkennen und verstehen, Gesamtverständnis des Textes aufbauen, Textfunktion erkennen)
- **Über einen Text nachdenken** (über Inhalt und Form eines Textes reflektieren, den Inhalt beurteilen, zur eigenen Lebenswelt und derjenigen der anderen in Bezug setzen, Empathie zu den Figuren eines erzählenden Textes aufbauen)

Leseverhalten/Lesemotivation: Eine wesentliche Voraussetzung für den Aufbau von Lesekompetenz ist das Leseverhalten: Motivationale und emotionale Aspekte des Lesens lassen sich zwar nicht so direkt beobachten wie beispielsweise die Lesetechnik, sie lassen sich aber erfragen (*Wie häufig liest du wo was? Wie gerne liest du was?*).

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich Gedanken über ihre Lesegewohnheiten und ihre Lesemotivation machen. Sie setzen sich so mit wesentlichen Aspekten ihres Lesens auseinander und lernen dabei, die Leseprozesse bewusster zu steuern.

3 Beobachtungsaspekte «Hören und Sprechen»

Mündliche Sprachkompetenzen können grundsätzlich in monologische und dialogische Situationen differenziert werden.

Dialog/Gespräche führen: Schwierig zu beurteilen sind dialogische Gesprächssituationen, weil gesprochene Sprache flüchtig ist. Trotzdem lässt sich das Gesprächsverhalten von Kindern einschätzen, wenn man sie über einen längeren Zeitraum beobachtet. Beurteilungsaspekte:

- **Balance zwischen Kooperation und Durchsetzen** finden
- **Aktiv am Gespräch teilnehmen**, zum Gesprächsthema etwas beitragen
- **Sich im Gespräch durchsetzen**, zur eigenen Meinung stehen und sie verständlich formulieren
- **Interesse an anderen Meinungen zeigen**, kooperatives Gesprächsverhalten zeigen (andere verstehen wollen)
- **Abgemachte Gesprächsregeln einhalten**

In monologischen Situationen können die beiden Bereiche «Sprechen» und «Zuhören» voneinander getrennt werden.

Sprechtechnik: Sprechtechnik lässt sich in Vorlese- oder Vortragssituationen am besten beurteilen.

- **Deutliche Aussprache** (deutlich und angemessen laut sprechen)
- **Stimmführung** (den Redebeitrag mit der Stimme wirkungsvoll gestalten)
- **Sprechfluss** (in einem angemessenen Tempo flüssig, ohne störende Stockungen sprechen)

Erzählen/Nacherzählen: Erlebtes, Gelesenes oder sich angeeignetes Wissen andern mündlich so darbieten, dass die Zuhörenden ein Verständnis aufbauen können.

- **Deutliche Aussprache**, sinnstiftende Stimmführung
- **Erzählfluss** (in einem angemessenen Tempo flüssig und ohne störende Stockungen erzählen)
- **Flüssiges Formulieren** (die passenden Wörter und Redemittel werden leicht gefunden)
- **Inhaltliche Strukturierung** (in einer sinnvollen Reihenfolge erzählen, spannungsvolle Abfolge, das Wichtige der Geschichte erzählen, zusammenhängend, ohne störende Sprünge erzählen)

Präsentieren: Präsentierfähigkeit wird am besten bei Vorträgen im Sachkundeunterricht erfasst.

- **Sprachlicher Ausdruck** (deutlich und angemessen laut sprechen)
- **Auftreten** (sicher und bestimmt auftreten, Adressatenorientierung, Medien fachkundig einsetzen)
- **Inhaltliche Gewichtung und Strukturierung** (wesentliche Aspekte des Themas adressatengerecht darstellen, sinnvoll und nachvollziehbar geordnet und gliedert)

Hörtexte verstehen (Hörverständnis): Zuhörfähigkeiten werden am besten mit passenden Verstehensaufgaben zu verschiedenen Hörtexten (Hörbuch, Sachtexte aus dem Radio wie Gesprächssendung, Wetterbericht usw.) erfasst. Es ist darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler dabei schon vor dem Hören auf das Hörziel hingewiesen werden. Beurteilungsaspekte:

- **Hinhören** (einzelne Informationen in einem Hörtext erkennen und verstehen)
- **Verstehen** (Zusammenhang zwischen einzelnen Informationen eines Hörtextes erkennen und nachvollziehen. Gesamtverständnis des Hörtextes aufbauen)
- **Nachdenken** (über Inhalt und Form des Gehörten reflektieren und dieses beurteilen, zur eigenen Welt in Bezug setzen)

4 Beobachtungsaspekte «Schreiben»

Schreibkompetenz meint die Fähigkeit, einen Text so zu schreiben, dass er unabhängig vom Schreiber oder der Schreiberin von einer Leserin oder einem Leser verstanden wird. Dafür sind zwei Kompetenzaspekte Voraussetzung: a) basale Schreibfähigkeiten und b) Schreibstrategien. Beide Kompetenzaspekte lassen sich sowohl im Schreibprozess als auch in Schreibprodukten beobachten. Die Beurteilung von Schreibkompetenzen sollte sich daher nicht einfach auf

„ **Eine wesentliche Voraussetzung für den Aufbau von Lesekompetenz ist das Leseverhalten: Motivationale und emotionale Aspekte des Lesens lassen sich zwar nicht so direkt beobachten wie beispielsweise die Lesetechnik, sie lassen sich aber erfragen.**

Texte beschränken, zumal vor allem nicht gelungene Texte nur vermittelt Einblick in die Schreibfähigkeiten zulassen.

Basale Schreibfähigkeit meint das Zusammenspiel einer flüssigen und leserlichen Handschrift (bzw. flüssiges Schreiben mit der Tastatur) mit einem flüssigen Formulieren, zu dem auch eine automatisierte Rechtschreibung gehört. Bei Bedarf sind auch ältere Schülerinnen und Schüler in der Mittel- oder Oberstufe entsprechend zu fördern.

- **Geläufigkeit der Handschrift** (Automatisierung der Buchstabenformung und der Buchstabenfolge, angemessene Stifthaltung (Dreipunktgriff) und angemessener Druck, Körperhaltung und Blattlage) lässt sich nur während des Verschriftens beobachten
- **Leserlichkeit der Schrift**
- **Flüssiges Formulieren** (eine Wortgruppe oder ein (Teil-)Satz wird flüssig und in altersangemessener Rechtschreibung zu Papier gebracht) zeigt sich während des Schreibprozesses

Ob das Zusammenspiel von Handschrift, Formulieren und Rechtschreibung angemessen gelingt, zeigt sich auch am Textumfang sowie an der Anzahl der richtig geschriebenen Silben und Wörter.

Schreibstrategien meint das komplexe Zusammenspiel von verschiedenen Vorgehensweisen beim Bewältigen einer Schreibaufgabe sowie die Fähigkeit, diese Vorgehensweisen auch reflektieren zu können. Schreibstrategien lassen sich zum Teil während des Schreibprozesses beobachten, sie lassen sich aber auch gezielt erfragen bzw. zeigen sich in der Reflexion der Schülerinnen und Schüler.

- **Textplanung:** Schreibziel benennen können und entsprechende Planungsschritte aufzeigen (beispielsweise Ideen sammeln, in einer Gliederung, in einem Mindmap ordnen), Ideen ausbauen oder reduzieren mit Blick auf das Schreibziel
- **Textproduktion:** Die Vorarbeiten bei der Textplanung fließen in die Textproduktion ein, die Planung wird nötigenfalls angepasst
- **Textüberarbeitung:** Text wird mit Blick auf das Schreibziel schrittweise geprüft und evaluiert, es wird festgelegt, was geändert werden muss und wie dies im Text umzusetzen ist
- **Repertoire:** Je nach Aufgabe oder Anforderung wird das Vorgehen angepasst, ebenfalls bei auftretenden Schwierigkeiten

Werden «Lernspuren», also Planungsnotizen, schriftliche Reflexionen über das eigene Vorgehen u.Ä., angelegt, können Schreibstrategien besser eingeschätzt werden.

Textprodukte: Der Beurteilung leichter zugänglich als Schreibstrategien sind (Text-)Produkte. Texte zeigen bestimmte Qualitätsmerkmale, die jedoch je nach Textsorte unterschiedlich sind. Als allgemeine Orientierung können folgende Beurteilungsaspekte benannt werden:

Globale Ebene

- Aufbau und Strukturierung. Viele Textsorten zeigen spezifische Muster:
 - *Geschichten*: Einführung, Problem, Auflösung
 - *Anleitung*: Eröffnung, Liste, Kern mit relevanten Handlungsanweisungen
- Leserführung
- Inhalt (Relevanz, sachliche Angemessenheit)

Lokale Ebene

- Wortwahl und Satzbau (Angemessenheit)
- Sprachformale Korrektheit
- Gestaltung

Diese Kriterien sind je nach Schreibaufgabe oder Lernziel zu konkretisieren und auch zu gewichten. Wenn es darum geht, gute Texte zu schreiben, ist darauf zu achten, dass die globale Ebene ein entsprechendes Gewicht erhält.

Formale Korrektheit (Rechtschreibung und Grammatik): Formale Korrektheit spielt eine wichtige Rolle, wenn Texte veröffentlicht werden. Zudem entlastet eine sichere Rechtschreibung den Verschriftungsprozess (nähere Angaben zum altersgemässen Rechtschreibstoff finden sich im Lehrplan 21 und in Lindauer & Schmellentin, 2017).

5 Beobachtungsaspekte «Wortschatz und Grammatik»

Wortschatz und Grammatik einer Sprache werden in einem komplexen Zusammenspiel erworben. Viele Grammatiktheorien verstehen daher auch Grammatikerwerb als Erwerb von Wörtern (ihre Bedeutung, ihre Aussprache und ihren Bau bzw. Semantik, Phonologie, Morphologie) und Satzbau (Syntax). Daher werden hier auch die Beobachtungsaspekte zu Wortschatz und Grammatik zusammen dargestellt.

Natürliche Grammatikkompetenz und Wortschatz:

Jeder Sprecher, jede Sprecherin einer (Erst-)Sprache beherrscht die natürliche Grammatik und den Wortschatz dieser Sprache und verfügt damit über entsprechende Kompetenzen. Wortschatz und Grammatik werden miteinander während des natürlichen Spracherwerbs erworben. Schweizerinnen und Schweizer haben diejenige eines Dialekts erworben, jemand anders Finnisch oder Suaheli oder Farsi usw. In jeder dieser Grammatiken lassen sich die vier Bereiche Wortschatz, Aussprache, Wortbildung und Satzbau unterscheiden und dahingehend beurteilen, ob sie der jeweiligen Standardsprache nahe sind.

Sprachstrukturen (Wörter und Sätze) erforschen:

Über die Wörter sowie über die Wort- und Satzstrukturen von Sprachen kann auch in der Schule nachgedacht werden. Eigenheiten werden dabei häufig durch den Vergleich mit anderen Sprachen deutlich. Dafür sind folgende Dimensionen relevant:

- **Selbstständig Ideen und Vermutungen zu einem Sprachphänomen formulieren**
- **(Grammatik-)Proben nutzen**
- **Beobachtungen und Gedanken über Sprache in eigene Worte fassen**

Schulgrammatisches Wissen: In der Schulgrammatik werden zwei Phänomenbereiche der Grammatik fokussiert: Wort- und Satzbau. Dabei spielen grammatische Proben eine zentrale Rolle. Im Lehrplan 21 sind die Anforderungen je Zyklus ausgewiesen. Daraus ergeben sich folgende Dimensionen der Beurteilung:

- **Wortbau (Morphologie):** Wörter in Morpheme zerlegen, Vor- und Nach- sowie Stamm-Morphem erkennen
- **Proben:** Stufengemässe Wortarten-Proben für Nomen, Verb und Adjektiv kennen und anwenden
- **Satzproben als Mittel zur stilistischen Gestaltung nutzen**

Anhang

1 Der Schulversuch «Fokus Starke Lernbeziehungen»

Im Dezember 2012 hat der Regierungsrat des Kantons Zürich den Schulversuch «Fokus Starke Lernbeziehungen» bewilligt. Er ermöglicht den Versuchsschulen, die Kindergarten- und Primarstufe so zu organisieren und zu gestalten, dass weniger Lehr- und Fachpersonen an einer Klasse unterrichten. Die Mittel aus den verschiedenen Unterstützungs- und Fördermassnahmen werden zugunsten der Regelklasse eingesetzt. Ein kleineres, aber mit zusätzlichen Ressourcen verstärktes Team an Lehrpersonen je Klasse soll damit bessere Voraussetzungen erhalten, um eine starke Lernbeziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen und sie in ihren emotionalen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten zu fördern. Die Lehrpersonen einer Klasse decken alle Fachbereiche des Lehrplans ab und verfolgen in ihrem Unterricht auch die Ziele der Integrativen Förderung (IF), des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie der Begabtenförderung. Um eine gezielte Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf zu gewährleisten, wird die Zusammenarbeit der Regelklassenlehrpersonen mit beratenden Fachpersonen verbindlich geregelt. Die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie die Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache bringen ihre Fachkompetenz in ihren neuen Funktionen als Beratungsperson für die Lehrpersonen und/oder als Regelklassenlehrperson in einem Klassenteam ein. Die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen können weiterhin in der integrierten Sonderschulung tätig sein.

Der Schulversuch erprobt, ob mit der Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse die Lernbeziehungen und der Regelklassenunterricht gestärkt, die Organisation des Schulalltags vereinfacht und der integrative Unterricht weiterentwickelt werden können. Dazu wird der Schulversuch durch eine verwaltungsunabhängige Institution wissenschaftlich evaluiert.

Die Bildungsdirektion Kanton Zürich (Volksschulamt) unterstützt die am Schulversuch beteiligten Schulen sowie die Lehr- und Fachpersonen, die im Rahmen des Schulversuchs teilweise neue Aufgaben und Funktionen übernehmen, mittels Weiterbildungen und adressaten- und bedarfsgerechter Unterstützungsleistungen.

1.1 Zusammenarbeit

Das Dokument «Fokus Starke Lernbeziehungen (FSL) – Grundlagen zum Förder- und Weiterbildungskonzept» (www.zh.ch/unterrichtsentwicklung → FSL) beschreibt den Förderablauf im Schulversuch, gibt einen Überblick über die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Lehrpersonen und der Beratungspersonen und enthält eine Mustervorlage für eine Zusammenarbeitsvereinbarung. Darin werden die Grundsätze der Zusammenarbeit im Klassen-

team sowie die Verantwortlichkeiten in den teilweise neuen Aufgaben geregelt. Ein lokales Beratungskonzept regelt die Zusammenarbeit zwischen den Beratungspersonen und den Regellehrpersonen.

Die Regelklassenlehrpersonen einer Klasse gestalten gemeinsam einen differenzierten Unterricht, der den Lernvoraussetzungen möglichst aller Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse gerecht wird. Sie überprüfen laufend den Lernerfolg. Macht ein Kind nicht die erwarteten Lernfortschritte, nehmen sie für dieses Kind individuelle Anpassungen des Unterrichtsangebots vor. Dazu tauschen sie sich im Schulhaus- oder Stufenteam aus und/oder lassen sich durch die Fachpersonen für Deutsch als Zweitsprache und Schulische Heilpädagogik beraten.

Macht ein Kind in einem Themenbereich, einem Fachbereich oder in mehreren Fachbereichen trotz nach fachlicher Beratung optimiertem Regelklassenunterricht nicht die erwarteten Lernfortschritte, organisieren die Regelklassenlehrpersonen ein Schulisches Standortgespräch. Wenn notwendig, vereinbaren sie individuelle Förderziele und erstellen unter Beizug der Fachpersonen eine Förderplanung. Bei Bedarf unterstützen die Beratungspersonen das Klassenteam bei Elterngesprächen oder bei Gesprächen mit Therapeutinnen und Therapeuten.

1.2 Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, Hochbegabung und Bedarf an Integrativer Förderung

In den FSL-Schulen findet die Förderung möglichst aller Schülerinnen und Schüler auf der Kindergarten- und Primarstufe integriert in den Regelunterricht statt. Auch die sprachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, Hochbegabung und Bedarf an Integrativer Förderung wird grundsätzlich durch die Regelklassenlehrpersonen gewährleistet.

Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, welche das im Sprachstanderhebungsinstrument «Sprachgewandt» definierte Niveau noch nicht vollständig erreichen, benötigen Unterstützung, um dem sprachbewussten Regelunterricht folgen zu können. Die Beratungsperson für Deutsch als Zweitsprache berät die Regellehrpersonen in Bezug auf die Sprachstanderhebung und die gezielte Sprachförderung dieser Schülerinnen und Schüler, bezüglich geeigneter Unterrichtsmaterialien und bei Bedarf beim Erstellen von Zeugnissen und Lernberichten.

Neu zugezogene Schülerinnen und Schüler ohne oder mit sehr geringen Deutschkompetenzen können in Schulgemeinden mit Aufnahmeklassen zeitlich befristet in diesen Klassen unterrichtet werden. In Schulgemeinden ohne Aufnahmeklassen gewährleisten die Klassenteams eine intensive Anfangsförderung in Deutsch mit Unterstützung durch

die DaZ-Beratungsperson. Je nach Situation und organisatorischen Anforderungen kann dieser Anfangsunterricht durch die DaZ-Beratungsperson durchgeführt werden. Neu zugezogene Schülerinnen und Schüler sollen möglichst rasch über die sprachlichen Mittel verfügen, die sie benötigen, um dem Unterricht in allen Fachbereichen folgen und daran teilnehmen zu können und sich mit den anderen Kindern auszutauschen und am Gemeinschaftsleben teilzunehmen. Es ist sinnvoll, sprachliche Spiel- und Lernangebote, mit denen der benötigte schulische Grundwortschatz und basale Sprachstrukturen gelernt werden können, systematisch vorzubereiten. Da Kinder von kompetenten anderen Kindern viel lernen können, empfiehlt es sich, Lerngruppen heterogen zusammenzustellen. Das gemeinsame Spiel mit Wörtern und Sätzen unterstützt die Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Erstsprache dann nicht nur im Zweitspracherwerb, sie werden gleichzeitig nach und nach sozial in die Klasse und Schule integriert. Dies kann ergänzt werden durch gezielte Fördersequenzen für Einzelne oder Kleingruppen.

Auch Schülerinnen und Schüler mit Hochbegabung und mit Bedarf an Integrativer Förderung benötigen eine ihrem förderdiagnostisch erfassten Bedarf angemessene Unterstützung. Die SHP-Beratungsperson berät die Regellehrpersonen bei Bedarf bei der gezielten Sprachförderung dieser Schülerinnen und Schüler.

1.3 Mundart und Standardsprache im Kindergarten

Aufgrund eines kantonalen Volksentscheides ist im Kanton Zürich seit 2012 auf der Kindergartenstufe grundsätzlich Mundart die Unterrichtssprache. Laut Bildungsratsbeschluss vom 21. November 2011 sind «Unterrichtssequenzen in Hochdeutsch möglich, sie sollen aber beschränkt sein auf Situationen mit klarem Bezug zu hochsprachlichen Vorgaben oder Situationen (zum Beispiel einzelne Verse, Lieder, Vorlesen, Audio- oder Bildmedien, Texte und Zitate, erstes Lesen, Rollenspiele). Vorrangiges Ziel ist dabei die Vorbereitung auf die Unterrichtssprache auf der Primarstufe und das Wahrnehmen von Unterschieden zwischen Mundart und Hochsprache». Diese Vorgaben gelten für den Unterricht mit der Regelklasse. Zum DaZ-Unterricht legt der Bildungsrat fest, dass dieser «weiterhin in Hochdeutsch» stattfinden soll. Als zentrales Lernziel definiert er «den Erwerb von Deutschkenntnissen, die es ermöglichen, dem Unterricht auf der Primarstufe zu folgen».

Da in FSL das Konzept der integrierten Sprachförderung verfolgt wird, gelten für die Regelklassenlehrpersonen analog zu den «Empfehlungen Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten – Grundlagen und Empfehlungen» (www.zh.ch/daz) die folgenden Vorgehensweisen: Sequenzen in Standardsprache sollen ausreichend Lerngelegenheiten gewährleisten, sodass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache die verlangten Deutschkennt-

nisse erwerben können. Dazu gehören auch die für das Lernen unabdingbaren bildungssprachlichen Kompetenzen. Zudem sollen sie Sicherheit im Umgang mit den beiden Sprachvarietäten Standardsprache und Mundart erwerben können. Der Anteil der Unterrichtssequenzen in Standardsprache in einer bestimmten Klasse wird auch davon beeinflusst, wie hoch der Anteil an Kindern nichtdeutscher Erstsprache ist. Allgemein wird empfohlen, die Standardsprache auf ganzheitliche und spielerische Weise und in unterschiedlichen Situationen zu verwenden. Die Lehrpersonen sollen dabei ihre Sprache bewusst wählen und Sprachmischungen innerhalb einer definierten Unterrichtssequenz vermeiden.

1.4 Einsatz der obligatorischen DaZ-Lehrmittel in FSL-Schulen

DaZ-Lehrpersonen sind im Kanton Zürich verpflichtet, die vom Bildungsrat als obligatorisch bezeichneten Lehrmittel unterrichtsleitend einzusetzen. Da in FSL das Konzept der integrierten Sprachförderung verfolgt wird, können diese ergänzend zu den jeweiligen Fachbereichslehrmitteln eingesetzt werden.

Auf der Kindergarten- und Unterstufe steht mit «HOPPLA – Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen» ein umfassendes Lehrmittel zur Verfügung, das einen gezielten und kontinuierlichen Sprachaufbau über vier bis fünf Jahre bietet und speziell für mehrsprachige Kindergruppen konzipiert ist (www.hoppla.ch). Es bietet viele Anregungen und ganze Einheiten, die auch mit allen Schülerinnen und Schülern mit dem Ziel der allgemeinen Sprachförderung bearbeitet werden können. Aus dem Lehrmittel wird ausgewählt, was jeweils zum Lernprozess der Klasse und der einzelnen Kinder passt, beispielsweise zu einem gegebenen Thema oder zu einem zu bearbeitenden sprachlichen Element.

Für die Mittelstufe steht mit «Pipapo» ein dreiteiliges Sprachlehrmittel für Kinder nichtdeutscher Erstsprache zur Verfügung, das neu zugezogenen Kindern im Alter von 9 bis 13 Jahren ermöglicht, die Grundlagen der deutschen Sprache zu lernen (www.pipapo.info). In «Pipapo» finden sich viele konkrete Anregungen, wie man am Wortschatz, am Satzbau und am Kommunikationsverhalten arbeiten kann, die sowohl für die spezifische Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache als auch für den integrierten Sprachunterricht genutzt werden können.

Für die Sprachstanderfassung wird das obligatorische Instrument «Sprachgewandt» (www.zh.ch/daz) eingesetzt.

2 Links zu Dokumenten der Bildungsdirektion Kanton Zürich

Volksschulamt

Schulversuch «Fokus Starke Lernbeziehungen»:

www.zh.ch/unterrichtsentwicklung → FSL

- Rahmenkonzept
- Grundlagen zum Förder- und Weiterbildungskonzept

Quims-Handlungsfeld

«Förderung der Sprache»:

www.zh.ch/quims → Handlungsfelder

Handreichung «Sprachförderung in der Schulprogrammarbeit»:

www.zh.ch/quims → Handlungsfelder

Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten – Grundlagen und Empfehlungen:

www.zh.ch/daz

Heimatliche Sprache und Kultur (HSK):

www.zh.ch/hsk

Schule und Migration:

www.zh.ch/schule-asyl

Förderplanung:

www.zh.ch → Bildung → Informationen für Schulen → Informationen für die Volksschule → Besonderer Bildungsbedarf → Broschüre Förderplanung

www.zh.ch/unterrichtsentwicklung → FSL → Downloads für die Versuchsschulen → Grundlagen zum Förder- und Weiterbildungskonzept

Bildungsplanung

Strategie «Sprachförderung»:

www.zh.ch → Familie → Frühe Kindheit

Fachkonzept

«Frühe Sprachbildung»:

www.zh.ch → Familie → Frühe Kindheit → Sprachbildung → Frühe Sprachbildung

Fachstelle für Schulbeurteilung:

www.zh.ch → Bildung → Informationen für Schulen → Schulqualität → Volksschule → Schul- und Unterrichtsqualität

3 Literaturhinweise

Bayer, N., Moser, U. & Berweger, S. (2013). Sprachgewandt. Kindergarten und 1. Klasse. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

BISS – Bildung durch Sprache und Schrift: «Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht.» (online verfügbar unter: www.biss-sprachbildung.de)

Isler, D., Kirchhofer, K., Hefti, C., Simoni, H. & Frei, D. (2017). Fachkonzept «Frühe Sprachbildung». Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Jurt Bertschart, J., Hurschler Lichtsteiner, S., Reber, A & Henseler Lüthi, L. (2016). Unterwegs zur persönlichen Handschrift: Deutschschweizer Basisschrift. Luzern: Lehrmittelverlag des Kantons Luzern.

KIDZ-Handbuch: Stiftung Bildungspakt Bayern (Hg.) (2007). Das KIDZ-Handbuch. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele aus dem Modellversuch «KIDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern». Köln: Wolters Kluwer.

Kruse, G., Rickli, U., Riss, M. & Sommer, Th. (2010). Lesen. Das Training I (Unterstufe). Fertigkeiten – Geläufigkeiten – Strategien. Bern: Schulverlag plus.

Lindauer, Th., Schmellentin, C., Beeren-

winkel, A., Hefti, C. & Furger, J. (2013a). Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht. Im Auftrag des Bildungsraums Nordwestschweiz. Aarau: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz. (online verfügbar unter: <https://www.edubs.ch/unterricht/lehrplan/volksschulen/einfuehrung-lehrplan-21/faecher-und-fachbereiche>)

Lindauer, Th., Schmellentin, C., Gyger, M., Hefti, C. & Kernen, N. (2013b). Sprachgewandt. 2. bis 9. Klasse. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Lindauer, Th., Schmellentin, C., Furger, J. & Hefti, C. (2013c). Sprachprofile für die Volksschulen. Materialien und Konzepte zur Förderungen eines sprachbewussten Fachunterrichts. Im Auftrag des Bildungsraums Nordwestschweiz. Aarau: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz. (online verfügbar unter: <https://www.edubs.ch/unterricht/lehrplan/volksschulen/einfuehrung-lehrplan-21/faecher-und-fachbereiche>).

wichtigen Rechtschreibregeln: Handbuch für den Unterricht. Zürich: Orell Füssli.

Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012). Förderung der Schulsprache in allen Fächern

– Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.

Schader, B. (2013). Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.

Schader, B. & Avramovska, N. (2013). Deine Sprache – meine Sprache: Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch: für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Sturm, A. & Weder, M. (Hrsg.) (2016). Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Kallmeyer.

Unterrichtsmaterialien zur Sprachförderung (2017). Blog des «Zentrum Lesen» der Pädagogischen Hochschule FHNW: www.fhnw.ch → Die FHNW → Hochschulen → Pädagogische Hochschule → Institute → Institut Forschung und Entwicklung → Forschungszentren → Zentrum Lesen – Lesen, Medien, Schrift → Blog zu Kinder- und Jugendliteratur → Unterrichtsideen

