



Lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Anfangsunterricht

Unterstützungsmaterial für einen erfolgreichen
Schulstart



Impressum

Herausgeber

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

Redaktion

Landesamt für Schule und Bildung

Bildnachweis

Titelgrafik: iStockphoto.com, Ana BGD

Redaktionsschluss

31.07.2025

Download

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

Hinweis

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

Inhalt

Vorbemerkungen	4
Ausgangssituation	5
Didaktisch-methodische Grundlagen	9
Leistungsermittlung und Leistungsbewertung	17
Elternarbeit	24
Lehr- und Lernwerke	26
Unterstützungssysteme	28
Fortbildungsangebote	30
Kommentierte App-Empfehlungen	31
Kommentierte Link-Empfehlungen	32
Quellenverzeichnis und weitere Literaturempfehlungen	34
Anlagen	38
Anlage 1: Ausgewählte Merkmale des Deutschen	38
Anlage 2: Gesetzliche Grundlagen der individuellen Förderung	39
Anlage 3: Checkliste Schulische Rahmenbedingungen	40
Anlage 4: Anregungen zur Erfassung der Sprachenbiografie	42
Anlage 5: Hilfestellung zur Interpretation der Sprachkompetenzprofile in den Klassenstufen 1 und 2 mit Hilfe der Niveaubeschreibungen	44

Vorbemerkungen

Mit Beginn des Schuljahres 2025/2026 werden in die Klassenstufe 1 aufzunehmende Kinder, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, grundsätzlich in eine Regelklasse einer sächsischen Grundschule direkt integriert (Einzelintegration). Die direkte Integration lebensweltlich mehrsprachiger Kinder in den Anfangsunterricht stellt eine große Herausforderung für unsere Grundschulen dar. Sie erfordert ein pädagogisches Vorgehen, das ihre sprachliche und kulturelle Vielfalt wertschätzt und aktiv fördert. Damit dies gelingt, sind für die Lehrkräfte Kenntnisse über den Prozess des Erwerbs der deutschen Sprache im Anfangsunterricht sowie der Einsatz differenzierter Unterrichtsmethoden unerlässlich. Integration geschieht nicht nebenbei – sie braucht eine sorgfältige Planung und kontinuierliche Unterstützung.

Was bedeutet die direkte Integration im Detail?

- | Schülerinnen und Schüler lernen lesen und schreiben in einer Sprache, die sie eventuell nicht oder wenig beherrschen. Deshalb sollte der Fokus im Unterricht in allen Fächern auf dem Spracherwerb liegen. Dabei dürfen und sollen auch die Herkunftssprachen einbezogen werden.
- | Die „Sächsische Konzeption zur Integration von Migranten“ gilt auch für diese Form der Integration. Hinsichtlich des Status der Schülerinnen und Schüler gelten die Regelungen der Teilintegration, auch wenn die Schülerinnen und Schüler von Beginn an am Anfangsunterricht in der Regelklasse teilnehmen und nicht in einer Vorbereitungsklasse lernen. Sie befinden sich in der 2. Etappe.
- | Der Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erfolgt entsprechend dem sprachlichen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler als Ergänzung zum Fachunterricht auf der Grundlage des Lehrplans Deutsch als Zweitsprache für Vorbereitungsklassen/Vorbereitungsgruppen an allgemeinbildenden Schulen. In Abhängigkeit von den individuellen Sprachkenntnissen der Schülerinnen und Schüler ist – in Abstimmung mit allen beteiligten Lehrkräften – zu entscheiden, wie viele Unterrichtsstunden im Fach DaZ die Schülerin bzw. der Schüler für eine chancengleiche Schullaufbahn benötigt. Da für diese Unterrichtsstunden gleichzeitig die Teilnahme an anderen Fächern reduziert werden muss, ist entsprechend den Fähigkeiten und Interessen der Schülerin bzw. des Schülers abzuwegen, in welchen Fächern die Kürzungen am wenigsten von Nachteil sind.
- | Für die Erteilung des DaZ-Unterrichts in der 2. Etappe erhalten die Grundschulen zusätzliche personelle Ressourcen. Die Anzahl der Unterrichtsstunden für das Fach DaZ ist nach der Schülerzahl gestaffelt in der jeweils gültigen VwV Bedarf und Schuljahresablauf, erstmals für das Schuljahr 2025/2026, festgeschrieben.

Erfahrungen bei der Bewältigung dieser neuen Herausforderung für alle Grundschulen liegen vor. Aufgrund der hohen Zahlen an zugewanderten Kindern unterrichten Lehrkräfte in Einzelfällen bisher schon direkt integrierte Schülerinnen und Schüler in Regelklassen nach deren Einschulung. Diese Erfahrungen aufgreifend konnte das vorliegende Unterstützungsmaßnahmen gemeinsam mit Lehrkräften und Fachberaterinnen erarbeitet werden. Es richtet sich an alle Lehrkräfte sächsischer Grundschulen und bietet sowohl praxisnahe Anregungen als auch Antworten auf häufige Fragen rund um eine erfolgreiche Integration lebensweltlich mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Anfangsunterricht.

Ausgangssituation

Was bedeutet es, wenn mehrsprachige Schülerinnen und Schüler von Beginn an in eine Regelklasse integriert werden?

Wie kann ich es schaffen, im Unterricht allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden? Was mache ich, wenn mich die zugewanderten Kinder nicht verstehen? Darf ich Unterhaltungen in den Herkunftssprachen zulassen? Lernen alle wirklich gemeinsam? Wie sollen Kinder, die kein oder wenig Deutsch können, überhaupt schreiben lernen? Und lesen? Welche Unterstützungs möglichkeiten gibt es, wenn ich wirklich nicht weiterkomme?

Vermutlich kommt Ihnen die eine oder andere Frage bekannt vor. Für Sie als Lehrkraft mag die direkte Integration der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler zunächst eine Herausforderung in Bezug auf Ihre Unterrichtsgestaltung sein. Vielleicht fühlen Sie sich anfangs auch unwohl, wenn sich Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse in ihrer Herkunftssprache oder auch einer anderen Sprache, die sie mitbringen, unterhalten und Sie nicht verstehen, worum es geht. Diese Momente aber sind sehr wichtig für die Kinder – sie sind Teil ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Gibt man mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern den Raum, ihre kulturelle und sprachliche Vielfalt zu leben, werden sie den Unterricht und den Schulalltag mit Sicherheit bereichern. Mit den Ideen, Anregungen, Materialempfehlungen und Unterstützungssystemen, die wir Ihnen hiermit anbieten, leisten wir einen Beitrag zum Gelingen der Integration.

Selbstverständlich wird es bei der Beschulung (neu) zugewanderter Kinder auch Probleme geben, für die wir Sie sensibilisieren möchten. Beobachten Sie Ihre Schülerinnen und Schüler genau. Wenn Sie einen der im Folgenden genannten Punkte wahrnehmen, sollten Sie unterstützend tätig werden:

- | Wenn Kinder die Unterrichtssprache nicht verstehen, können sie sich ausgeschlossen fühlen und sich zurückziehen. ⇒ Sie nehmen dann nur passiv am Unterricht teil, was den Lernfortschritt hemmt.
- | Für Kinder ohne vorschulische Erfahrungen stellen bestimmte Aufgabenbereiche eine besondere Herausforderung dar. ⇒ Oft sind ihre feinmotorischen Fähigkeiten für die schulischen Anforderungen nicht ausreichend entwickelt (z. B. Umgang mit der Schere).
- | Aufgrund unterschiedlicher familiärer Rituale fehlt ihnen der Zugang zu Literatur. ⇒ Sie benötigen vielfältige Anregungen, um Interesse an literarischen Texten zu entwickeln. Dabei sind ihre Erfahrungen mit Erzähl-, Sprach- und Schriftkultur, etwa mit Büchern, mündlicher Kommunikation und Lesefreude, besonders wichtig.
- | Lehrkräfte haben oft wenig Zeit, um sich intensiv um einzelne Kinder zu kümmern. ⇒ Ohne gezielte Sprachfördermaßnahmen kann es lange dauern, bis sie die deutsche Sprache ausreichend beherrschen.
- | Wenn Kinder sprachlich nicht alles verstehen, werden ihre fachlichen Fähigkeiten oft unterschätzt. ⇒ Sie erhalten dann Aufgaben, die nicht ihren kognitiven Fähigkeiten entsprechen.
- | Wenn Kinder sich sprachlich nicht ausdrücken können, fällt es ihnen schwer, Kontakte zu knüpfen. ⇒ Sie bleiben unter sich oder werden in der Klassengemeinschaft nicht ausreichend integriert.

In einer anregenden, lernförderlichen Umgebung kann die Mehrsprachigkeit eine wertvolle Ressource sein. Schülerinnen und Schüler können ihre Herkunftssprachen in den Unterricht einbringen, was nicht nur ihr Selbstbewusstsein stärkt, sondern auch das Verständnis für sprachliche Vielfalt und die Bedeutung von Mehrsprachigkeit fördert. Dies kann zu einer positiven Einstellung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen führen. Um diese Potenziale im Unterricht nutzen zu können, ist es wichtig, sowohl die Chancen der direkten Integration mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in den Anfangsunterricht als auch die damit verbundenen Herausforderungen zu (er)kennen. Dadurch sind folgende positive Effekte zu erwarten:

Schnellere Sprachentwicklung

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

Soziale Integration und Teilhabe

- | Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich als vollwertige Mitglieder der Klassengemeinschaft und werden nicht ausgesetzt.
- | Sie können früh Freundschaften knüpfen und soziale Kompetenzen entwickeln.

Förderung interkultureller Kompetenzen

- | Alle Kinder in der Klasse profitieren von der kulturellen Vielfalt und lernen, mit vielen Sprachen und Hintergründen umzugehen.
- | Dies fördert Offenheit und interkulturelles Lernen.

Ganzheitliche Lernentwicklung

- | Mehrsprachige Kinder nehmen von Anfang an am regulären Unterricht teil, wodurch sie nicht nur sprachlich, sondern auch insbesondere fach(sprachlich) gefördert werden.
- | Sie erleben Erfolgserlebnisse in anderen Fächern, auch wenn die Sprachkompetenz noch nicht vollständig ausgebildet ist.

Positive Effekte auf die gesamte Klasse

- | Ein sprachlich heterogenes Klassenzimmer fördert Methodenvielfalt im Unterricht.
- | Alle Kinder profitieren von sprachfördernden Maßnahmen und vielfältigen Kommunikationsanlässen.

Welche Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb bringen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache bei ihrer Einschulung mit?

Kinder mit der Erstsprache Deutsch verfügen mit dem Beginn des Schriftspracherwerbs über mindestens sechs Jahre Erfahrung mit der Sprache, die Grundlage für das Lesen- und Schreibenlernen ist. Zwar zeigt sich zunehmend, dass diese Erfahrungen immer stärker differieren, dennoch gilt für alle Schülerinnen und Schüler, wenn auch in sehr unterschiedlichem Maße:

- | Sie verfügen über semantische Erfahrungen mit einer mehr oder minder umfangreichen mündlichen Fähigkeit in der Alltagskommunikation oder einem mehr oder weniger differenzierten Wortschatz und über phonetische Erfahrungen.
- | Sie haben die Laute, den Wort- und Satzakzent der deutschen Sprache verinnerlicht und mit der Ausbildung der phonologischen Bewusstheit begonnen.
- | Sie haben bereits eine implizite Grammatik entwickelt und wissen intuitiv, welche Wortart oder Flexionsform des Wortes an einer bestimmten Stelle im Satz stehen kann.
- | Sie kennen strukturierte Texte aufgrund ihrer literalen Erfahrungen (Reime, Gedichte, Lieder, Vorlesen) und bringen kulturelle Erfahrungen (Weltwissen) ein.
- | Sie haben in der Vorschulzeit Schrift in unterschiedlichen Zusammenhängen (z. B. aus und in Namen, durch Straßenschilder, Hinweisschilder, Werbung) kennengelernt.

Über welche Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb verfügen Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen?

Kinder mit einer anderen Erstsprache oder ggf. mehreren Herkunftssprachen verfügen in der Regel über Erfahrungen in denselben Handlungskontexten mit (gesprochener) Sprache wie einsprachig deutsche Kinder. Allerdings beziehen sich diese Erfahrungen nicht auf die Unterrichtssprache Deutsch, sondern auf eine oder mehrere andere Sprache(n). Mehrsprachige Kinder haben und entwickeln eine höhere Sprachbewusstheit. Im Agieren mit Sprache sind sie flexibler; je nach Kommunikationssituation können unterschiedliche Sprachen zum Einsatz kommen („Translanguaging“). Daher sind auch nicht alle Fähigkeiten in allen Sprachen gleichermaßen ausgeprägt (vgl. Bien-Müller/Wiedemann, 2025).

Im Unterricht ist zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler

- | aufgrund der kurzen Lernzeit in der deutschen Sprache einen oft geringeren Alltags- und Fachwortschatz haben, der keinesfalls als Defizit einzuordnen ist (vgl. Jeuk, 2017).
- | zu Beginn des Sprachlernprozesses im Deutschen häufig ihre Erstsprache verwenden, denn sie ist Teil ihrer familiären Identität, in der sie sich sicher und verstanden fühlen.
- | in Deutschland außerhalb ihrer Familie nicht ausreichend Gelegenheit erhalten, in ihrer Herkunftssprache („starke Sprache“) Lesen zu lernen.
- | fehlende Kontext- bzw. Literacy-Erfahrungen in der Zweitsprache Deutsch haben (z. B. Reime, Gedichte, Lieder).
- | noch wenige Automatismen für eine ganzheitliche Silben- oder Worterkennung im Deutschen haben.
- | aufgrund ihrer Herkunftssprache eine abweichende Anzahl von Vokalen sowie eine andere Aussprache der Vokale haben, was sich auf das Leseverständnis und die schriftliche Ausdruckskraft auswirken kann.
- | die spezifischen Phonem-Graphem-Beziehungen der deutschen Buchstabenschrift im Vergleich zu ihrer Herkunftssprache neu ordnen oder sogar erweitern müssen.
- | ein lateinisches Alphabet mit speziellen Graphem-Phonem-Beziehungen kennenzulernen anstelle anderer, ggf. bereits bekannter Buchstaben- oder Zeichenschriften (Schulte-Bunert, 2012, S. 125).
- | eine andere Schriftrichtung (z. B. von rechts nach links) kennen und dadurch auch eine andere Schreibrichtung der einzelnen Buchstaben wählen, wodurch es ggf. zu spiegelverkehrten Zeichen kommen kann.

Wie lernen Kinder eine (erste oder zweite) Sprache?

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

Kinder lernen durch Imitieren, ungeachtet dessen, ob es sich um den Erstspracherwerb oder Zweitspracherwerb handelt. Dabei lernen sie nicht „Wort für Wort“ und dazu die grammatischen Regeln, durch die sich Wörter zusammenfügen lassen, sondern sie erfassen die Bedeutung bzw. die Funktion komplexerer sprachlicher Einheiten. Dies geschieht durch den Input von rekurrenten sprachlichen Mustern in wiederkehrenden konkreten Situationen und Handlungskontexten. Diese sich wiederholenden Äußerungen werden zunächst als Ganzes verarbeitet und erst nach und nach in ihre Einzelteile zerlegt (und somit analysiert), wodurch wiederum deren Bedeutung und Funktion erfasst und abgespeichert werden können. Grundlage für den Erwerb der Sprache – egal ob Erst- oder Zweitsprache – ist folglich die Möglichkeit des Gebrauchs von Sprache.

Auf Basis der abgespeicherten Muster werden Analogien gebildet – der kreative Umgang mit Sprache beginnt. Dabei können durch Übergeneralisierung auch „Fehler“ entstehen (z. B. durch Anhängen des Konjugations-e als Kennzeichen der 1. Person Singular bei Hilfsverben \Rightarrow *ich kanne*); diese zeigen aber, dass die Sprachverarbeitung in vollem Gange ist.

Aus dieser gebrauchsisierten Perspektive (vgl. Koch, 2020, Tomasello, 2005) lassen sich für den Unterricht folgende Schlussfolgerungen ableiten:

- | Kinder brauchen guten sprachlichen Input. *Gut* heißt: korrekt, authentisch, verständlich (zugeleich sprachlich weiterführend), frequent, umfassend sowie differenziert.
- | Die Lehrkraft wie auch andere Kinder der Klasse sind das sprachliche Vorbild für die Nachahmung.
- | Für den Ausbau der Sprachkompetenz sollte das Entdecken der Form-Bedeutungs-Beziehungen im Mittelpunkt stehen.
- | Kinder brauchen genügend Sprechlanlässe – sich wiederholende (in Routinen und Ritualen) wie auch immer wieder neue.

Mit dem Erlernen von Lesen und Schreiben wird der Spracherwerb „vom Großen zum Kleinen“ jedoch um den gegenteiligen Fokus erweitert: Die Kinder gehen nun von einzelnen Buchstaben zu Silben und Wörtern über und schließlich zu Phrasen, ganzen Sätzen, Texten usw. (vgl. Jeuk, 2024, S. 61). Ab diesem Zeitpunkt genügt das ganzheitliche, imitierende Erwerben nicht mehr, vielmehr kommt nun eine gewisse Bewusstmachung hinzu. Dieses explizite Lernen wiederum stärkt die sich entwickelnde Sprachbewusstheit, über die sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Kinder verfügen – Letztgenannte jedoch üblicherweise in einer höheren Qualität.¹ Für den Unterricht bedeutet das:

- | Der implizite Spracherwerb wird ergänzt um Erklärungen über Sprache.
- | Die Bewusstmachung von Regeln und abstrakten Kategorien sollte möglichst in natürlichen Sprachhandlungskontexten erfolgen.
- | Im Mittelpunkt steht dennoch immer die Beziehung zwischen Form und Bedeutung/Funktion (und nicht die Form als solche).
- | Die Herkunftssprachen der Kinder sollen bewusst einbezogen werden – einerseits hilft der Sprachvergleich den Schülerinnen und Schülern beim Ausbau ihrer Sprachkompetenz im Deutschen, andererseits profitieren auch einsprachige Kinder von dem Wissensangebot über andere Sprachen.

Trotz der Berücksichtigung der oben genannten Aspekte und Hinweise müssen mehrsprachige Schülerinnen und Schüler gezielt beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützt werden. Hierzu dient auch der zusätzliche DaZ-Unterricht (s. auch *Vorbemerkungen*), in dem sprachliche Phänomene bewusstgemacht und ausgewählte Übungen zu besonderen Schwierigkeiten angeboten werden, um die Schülerinnen und Schüler möglichst rasch und gut an die geforderten bildungssprachlichen Strukturen und Kompetenzen heranzuführen.

Dennoch bleibt als grundsätzliche Forderung, dass sprachliche Bildung in allen Fächern zu erfolgen hat. Durch die Einbindung der Herkunftssprachen wird jeder Fachunterricht gleichzeitig zum Sprach(en)unterricht.

¹ Vgl. hierzu auch das *Language-Awareness*-Konzept.

Didaktisch-methodische Grundlagen

Welche didaktisch-methodischen Prinzipien und Hinweise sind beim Unterrichten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Anfangsunterricht zu beachten?

„Der Unterricht mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern erfordert ein hohes Maß an Binndifferenzierung im Unterricht. Muttersprachliche und zweitsprachliche Deutschdidaktik müssen miteinander verbunden werden, sodass alle gemeinsam lernen können: Beim Unterrichten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Anfangsunterricht sind didaktisch-methodische Prinzipien zu beachten, die sowohl die sprachliche als auch die kulturelle Vielfalt wertschätzen und fördern. Durch gezielte Maßnahmen wird die sprachliche Entwicklung unterstützt, und gleichzeitig wird das soziale und interkulturelle Lernen gefördert.“ (Bezirksregierung Köln, 2012)

Wertschätzen und Einbinden der sprachlichen und kulturellen Vielfalt

Jede Sprache und Kultur sollte in der Klasse respektiert und wertgeschätzt werden. Die Identität und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind ein zentraler Bestandteil des Lernprozesses. Alle in der Klasse gesprochenen Sprachen und Varietäten werden anerkannt und in den Unterricht integriert, wobei ihnen Raum gegeben wird, ohne sie aufzuzwingen. Dies fördert nicht nur das Verständnis für die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe, sondern auch den respektvollen Umgang miteinander. Ganz niedrigschwellig können Begrüßungen oder Zahlenreihen gemeinsam in verschiedenen Sprachen aufgesagt werden. Dies kann Teil des Begrüßungsrituals sein.

Die sprachlichen Erfahrungen der Lernenden in ihrer/ihren Erstsprache(n) dienen als Grundlage für das sprachliche und schriftsprachliche Lernen. Es ist wichtig, den Lernenden zu ermöglichen, ihre Sprachkenntnisse in mehreren Kontexten zu nutzen. Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler auch in ihrer Erstsprache oder weiteren Sprachen über die Texte nachdenken und diskutieren.

Kooperatives Lernen und soziale Interaktion

- | Nutzen Sie kooperative Lernmethoden wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder Projekte, bei denen die Schülerinnen und Schüler miteinander sprechen und voneinander lernen.
- | Geben Sie den Schülerinnen und Schülern zahlreiche Gelegenheiten, ihre sprachlichen Fähigkeiten durch Sprechen und Erzählen zu üben, z. B. durch tägliche Erzählzeiten oder spezifische Sprechlanlässe in der Gruppe.

Handlungsorientierte und spielerische Unterstützung

- | Binden Sie reale Situationen und Gegenstände in den Unterricht ein und verbinden Sie das sprachliche Lernen mit konkreten Handlungen (Rollenspiele, Einkauf, Zubereiten von Speisen).
- | Verwenden Sie Gegenstände, Wort- und Bildkarten, Grafiken oder Videos, die den Lernenden helfen, sprachliche Strukturen besser zu verstehen und zu verankern.
- | Binden Sie Wortschatzspiele, Gedichte, Reime oder Lieder ritualisiert ein. Diese unterstützen das Einprägen des Wortschatzes und der Sprachmuster.

Sprachmuster und Wiederholung

- | Binden Sie täglich von Anfang an Rituale und Routinen wie Begrüßungs- und Abschiedsformeln, Wetterbezeichnungen oder das Benennen des aktuellen Datums und der Wochentage ein, um die Sprachpraxis zu fördern und gleichzeitig das Gemeinschaftsgefühl zu stärken.

- | Verwenden Sie regelmäßig den Wortschatz und Wendungen zu den Themen Klassenraum, Schule, Farben und Zahlen mit unterstützenden Gesten (*Öffne dein blaues Heft. Öffne das Buch. Wiederhole bitte den Satz. Wiederhole bitte das Wort. Nimm zwei Stifte. Nimm einen grünen Stift. usw.*).
- | Setzen Sie regelmäßig einfache und klare Sprachmuster und Redemittel ein, die die Lernenden durch Wiederholung internalisieren können. Dies hilft, die Sprachkompetenz zu festigen (*Wie geht es dir? Das tut mir leid.*).
- | Bieten Sie neuen Wortschatz in sich abwechselnden Konstruktionen an (*Welche Farbe fehlt? Die Farbe Rot fehlt.*)
- | Führen Sie grundlegende Sprachstrukturen ein, z. B. in Form von kurzen Dialogen oder wiederkehrenden Aufgabenstellungen, die die Schülerinnen und Schüler aktiv in den Sprachgebrauch einbeziehen.
- | Geben Sie Schülerinnen und Schülern ausreichend Gelegenheit, die deutsche Sprache korrekt zu hören, damit sich innere Regeln bilden und Sprachmuster abbilden.

Scaffolding

- | Bieten Sie bspw. einen Wortschatz, Satzstrukturen oder besonders lernfördernde Aufgaben an, die über das aktuelle Leistungsvermögen hinausgehen, jedoch gerade noch bewältigt werden können. Dadurch geben Sie Schülerinnen und Schülern einen Anreiz, die Anforderungen gerade noch zu erreichen (vgl. Jeuk/Aschenbrenner, 2021, S. 33).

Inklusive und interaktive Textarbeit

- | Nutzen Sie Texte und Bilder, die sich auf eine kulturell und sprachlich vielfältige Welt beziehen und in denen sich die Lernenden wiederfinden können. Dies stärkt nicht nur das Verständnis der Zielsprache, sondern fördert auch die Identifikation mit dem Unterricht.

Förderung der sozialen und interkulturellen Kompetenzen

- | Ermutigen Sie ihre Schülerinnen und Schüler, sich gegenseitig ihre kulturellen Hintergründe und sprachlichen Erfahrungen zu erklären. Dies fördert das gegenseitige Verständnis.
- | Durch die Einbindung und Anerkennung der verschiedenartigen kulturellen Hintergründe im Unterricht wird ein respektvoller Umgang miteinander gefördert, der das soziale Klima in der Klasse positiv beeinflusst.

Welche Vor- oder Nachteile haben die Vermittlungsansätze des Schriftspracherwerbs für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler?

Trotz der Vorteile von Mehrsprachigkeit bedeutet der Unterricht in einer neuen Sprache für die Schülerinnen und Schüler eine erhebliche kognitive Herausforderung (vgl. Ehlers, 2003) sowie eine physische oder psychische Anstrengung. Im Gegensatz zu Schülerinnen und Schülern mit der Erstsprache Deutsch müssen sie nach ihrer Einschulung den Schriftspracherwerb in einer Sprache durchlaufen, die sie entweder noch gar nicht oder lediglich schwach entwickelt haben (vgl. Schulte-Bunert, 2012, S. 123).

Didaktische Konzepte, die momentan für einsprachig deutsche Schülerinnen und Schüler präferiert werden, (analytisch-synthetische Leselehrmethode, Spracherfahrungsansatz, silbenanalytische Methode) scheinen für den Schriftspracherwerb von Kindern mit einer anderen Erstsprache im Schuleingangs- und Grundschulalter ebenfalls geeignet zu sein (vgl. Schrünzen-Lenzen/Merkens, 2006). „Mehrsprachige Kinder, die nicht in mehreren Sprachen alphabetisiert werden, stoßen in Bezug auf den Erwerb der Schrift [...] zunächst auf dieselben Schwierigkeiten wie einsprachige Kinder. Jeder Vermittlungsansatz kann effektiv sein, solange dieser die relevanten Bereiche

der sprachlichen Entwicklung berücksichtigt und auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingeht. Entscheidend ist, dass die Herangehensweise die grundlegenden sprachlichen Kompetenzen unterstützt und eine umfassende Förderung ermöglicht.

Der Schriftspracherwerb und damit eng verbunden, die Entwicklung basaler sprachlicher Kompetenzen, kann bei der Berücksichtigung folgender Aspekte erfolgreich sein:

- | Die Vorlesegewohnheiten oder das Lesen sowohl im familiären als auch im schulischen Kontext – in Deutsch ebenso wie in den Herkunftssprachen – erhalten einen hohen Stellenwert.
- | Schülerinnen und Schüler erhalten ausreichend Zeit und Gelegenheit, neue Wörter wahrzunehmen sowie deren Bedeutung und Verwendung in komplexeren sprachlichen Strukturen zu erfassen.
- | Beim Lernen der Laut-Buchstaben-Zuordnung wird Sprachmaterial gewählt, das inhaltlich, klanglich und grammatisch sinnvoll ist. Es soll von den Kindern verstanden und aktiv genutzt werden, sodass sie die Verbindung nicht isoliert, sondern eingebettet in verständliche Wörter und Sätze lernen.
- | Der kommunikative Charakter von Schrift sowie die Förderung vielfältiger Schreibanlässe erhalten eine zentrale Bedeutung.
- | Sowohl Eigentätigkeiten als auch kommunikative Handlungen (mündlich und schriftlich) werden ins Zentrum der Überlegungen gestellt.
- | Internationale Lauttabellen können zur Verfügung gestellt werden, damit Schülerinnen und Schüler eine Verbindung zur deutschen Sprache herstellen können.
- | Bei der Arbeit mit deutschen Lauttabellen erhalten die Lernenden ausreichend lehrerzentrierte Unterstützung, um nicht nur die korrekten Klangbilder abzuspeichern, sondern auch die Bedeutung der Lautsymbole sowie deren systematische Anordnung zu verstehen und dadurch die Lautstruktur der deutschen Sprache besser zu begreifen.
- | Das Schreiben wird durch systematische, die Schriftstruktur und Silbenstruktur thematisierende Methoden unterstützt (vgl. Jeuk, 2024).
- | Zweifarbige Silbenmarkierungen werden als Lesehilfe zum Erfassen von größeren Einheiten sowie zur Entwicklung der Leseflüssigkeit genutzt.

Mithilfe silbischer Analysen des deutschen Wortschatzes werden lange und kurze Vokale unterschieden. Wichtig ist zu akzeptieren, dass die Überlagerung der herkunftssprachlichen Wörter und Lautbilder mit denen des Deutschen eine große Herausforderung für mehrsprachige Kinder darstellt und dies zu einer Verlangsamung des Lernprozesses führen kann.

Welche Rolle nimmt die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit ein und welche Übungsformate sind geeignet?

Phonologische Bewusstheit umfasst die Fähigkeit, Laute, Silben und Reime in Wörtern zu erkennen und zu manipulieren. Diese Fertigkeit ist essenziell für das Erlernen des Lesens und Schreibens, da sie das Bewusstsein für die (Laut)Struktur der Sprache schärft. (vgl. SMK, 2024)

Schülerinnen und Schüler mit einer geringen Sprachkompetenz im Deutschen oder mit besonderen pädagogischen Förderbedarfen sowie mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb profitieren besonders von gezieltem Training in diesem Bereich, da es ihnen hilft, die spezifischen lautlichen Besonderheiten der deutschen Sprache zu erfassen. Die Besonderheiten des Deutschen im Vergleich zu häufigen Herkunftssprachen (☞ Anlage 1: Ausgewählte Merkmale des Deutschen) sollten der Lehrkraft bewusst sein und die Förderung daraufhin abgestimmt werden. Zudem sollte darauf geachtet werden, dass der Wortschatz aus dem Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler – auch unter Einbeziehung der Erstsprache – genutzt wird.

Geeignet zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache ist auch das *Würzburger Trainingsprogramm*. Das Programm besteht aus der Anleitung sowie Arbeitsmaterialien für ein Gruppentraining und wurde ergänzt durch einen interaktiven multimedialen Teil für die individuelle Förderung. Dessen Inhalte sind:

- Lauschspiele (Lokalisation und Identifikation von Geräuschen)
- Reimspiele (Erkennen von Klangassoziationen)
- Sätze und Wörter (Unterscheidung von Wörtern in Sätzen)
- Silben (Silbenanalyse und Silbensynthese)
- Anlaute (Erkennen des Anfangslautes im Wort)
- Phoneme (Phonemsynthese und Phonemanalyse)

Welche Rolle nimmt die Entwicklung der sprachbezogenen Wahrnehmungsbereiche ein und welche Übungsformate sind geeignet?

Die Entwicklung der sprachbezogenen Wahrnehmungsbereiche spielt eine zentrale Rolle im Schriftspracherwerb, insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Diese Bereiche beeinflussen, wie Sprache gehört, strukturiert und verstanden wird. Ein gezieltes Training in diesen Bereichen fördert die sprachliche Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler in der Klasse und hilft, ein Gefühl für die Sprache und den Sprachgebrauch zu entwickeln.

Förderung der optisch-graphomotorischen Wahrnehmung

Die optisch-graphomotorische Differenzierung ist die Fähigkeit, visuelle Reize wie Formen, Farben, Größen und Richtungen zu unterscheiden und mit der Hand nachzuzeichnen. Diese Fähigkeit ist wichtig für das Schreiben- und Lesenlernen, da sie die Grundlage für die Erkennung und Produktion von Buchstaben und Wörtern bildet. „Ohne die Fähigkeit, optische Einzelheiten (Größe, Raum, Lage) und anderen Details genau und automatisiert zu erfassen, können ähnliche Buchstaben nicht unterschieden werden.“ (Breuer/Weuffen, 2004, S. 28)

- Sortieren von Gegenständen (unterschiedliche Länge, Größe, Farbe, Stärke, ...)
- Auffädeln von Perlenketten nach Diktat, Legen von Musterreihen nach Diktat
- Zeichnen von Spiegelbildern, Nachzeichnen von Figuren auf Kästchenpapier
- Fingerspiele, Faltübungen, Dominospiel, Bauen nach Anleitungen
- Spiel: „Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“
- Kennzeichnen von Buchstaben in langen Buchstabenreihen (z. B. m oder n, b oder d, d oder q, i oder ie)

Förderung der phonematisch-akustischen Wahrnehmung

Mit dem kindlichen Erstspracherwerb wird das Hören der für die jeweilige Erstsprache relevanten Laute ausgebildet. Laute und Lautdiskriminierungen, die in der Erstsprache nicht vorkommen, werden ignoriert. Das bedeutet, dass neu zugewanderte Kinder zunächst das Gehör darauf trainieren müssen, bislang unbekannte Laute und Bedeutungsdifferenzierungen zu erkennen. In einem zweiten Schritt müssen sie deren Artikulation lernen.

Ein ausgeprägtes Bewusstsein für phonematisch-akustische Unterschiede ist fundamental für den Erwerb der Lesefähigkeit und der Rechtschreibkompetenz. Schülerinnen und Schüler müssen

sen in der Lage sein, Laute präzise zu identifizieren und voneinander zu unterscheiden, um korrekte Schreibweisen zu erlernen und die Bedeutung von Wörtern zu erfassen. Die phonematische Differenzierungsfähigkeit ist ein bedeutender Indikator für die Sprachentwicklung von Kindern.

- | Übungen zum Richtungshören
- | Erraten von Geräuschen
- | Heraushören von (im Vorfeld erarbeiteten) Wörtern oder „falschen“ Wörtern aus Hörtexten
- | Bilden von Reimwörtern
- | Singen von Kinderliedern, in denen Selbstlaute ausgetauscht werden
- | Übungen zur Lautdiskriminierung („Wo hörst du ... ?), auch Minimalpaare (Nagel – Nadel)
- | Austauschen von Selbstlauten in Wörtern (Tanne – Tonne)
- | Heraushören vorgegebener Laute in Lautfolgen

Förderung der kinästhetisch-artikulatorischen Wahrnehmung

Die kinästhetisch-artikulatorische Wahrnehmungsfähigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit, die Position und Bewegungen der eigenen Sprechorgane, insbesondere der Zunge, Lippen und des Gaumens, bewusst wahrzunehmen und zu kontrollieren. Diese sensorische Fähigkeit ermöglicht es, feine motorische Abläufe beim Sprechen und Artikulieren von Lauten, Silben und Wörtern zu erfassen. Eine gut entwickelte kinästhetisch-artikulatorische Wahrnehmungsfähigkeit spielt eine wichtige Rolle beim Erlernen der Zweisprache.

- | Übungen zur Förderung des Bewegungsgefühls
- | Balancierübungen, Tanzen, Gymnastik, Ballspiele, Geschicklichkeitsspiele
- | Malen, Basteln, Handarbeiten
- | Einsatz von Lautgebärden als Stützpfiler des Laut- und Buchstabengedächtnisses
- | Abzählverse, Zungenbrecher, Reime
- | Demonstration der Artikulation und des Einsatzes von Zunge, Lippen und Gaumen mit einem Spiegel

Förderung der melodisch-intonatorischen Wahrnehmung

Die melodisch-intonatorische Wahrnehmungsfähigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit, melodische und intonatorische Feinheiten in der gesprochenen Sprache wahrzunehmen und zu verstehen. Dies umfasst die Erkennung von Tonhöhenveränderungen, Betonungen, Pausen und rhythmischen Mustern während des Sprechens. Eine gut entwickelte melodisch-intonatorische Wahrnehmungsfähigkeit ist wichtig für das Verständnis von Sprechgewohnheiten, Betonungen in der Kommunikation und die Interpretation von emotionalen Nuancen. Diese Fähigkeit spielt auch eine Rolle beim Erlernen der Zweisprache und beim Ausdruck von Emotionen in dieser Sprache.

- | Entwickeln der Freude am Singen; Nachkommen der Bewegungsfreude von Schülerinnen und Schülern
- | Auswahl an Liedern, die vielfältige Emotionen widerspiegeln (Tanzen, Singspiele)
- | Übungen zum Unterscheiden von Tönen (laut – leise, hoch – tief, traurig – fröhlich, langsam – schnell)

Förderung der rhythmisch-strukturierten Wahrnehmung

Die rhythmisch-strukturierte Wahrnehmung bezieht sich auf die Fähigkeit, Rhythmen und andere Strukturen in akustischen Signalen, insbesondere in der gesprochenen Sprache oder in musikalischen Elementen, wahrzunehmen und zu verstehen. Die Fähigkeit zur rhythmisch-strukturierten Differenzierung ist wichtig für die „Speicherung von Wort- und Schriftinhalten sowie von Satzschemata.“ (Breuer/Weuffen, 2004, S. 43) Der Rhythmus einer Sprache beeinflusst deren Wahrnehmung: Beispielsweise ist für einsprachig deutsche Kinder die Betonung ein Hinweis auf einen Wortanfang, zudem verbinden sie mit betonten Silben eher lexikalisches Material, mit unbetonten Silben eher grammatische Merkmale. Kinder mit anderen Herkunftssprachen interpretieren Betontheit zum Teil anders und haben Probleme, die unbetonten grammatischen Bestandteile zu identifizieren, weshalb sie sie auch nicht analysieren (und Regeln entdecken) können.

- | Singspiele, bei denen Sprache, Emotionen und Bewegung kombiniert werden
- | Einsatz von Rhythmus- und Klanginstrumenten
- | Zeichnen, Bauen, Muster legen oder Muster fortsetzen (vor allem im Fach Mathematik)
- | Kinder- und Abzählreime
- | Morsen (z. B. mit Lichtsignalen: kurz – kurz – lang – lang)
- | Silbenübungen (Silben zählen, Silben ergänzen)

Sollten Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ihre Herkunfts-sprache weiterentwickeln und auch in dieser Lese- und Schreibfähigkeiten erwerben?

Kinder müssen nicht die Sprache ihrer Eltern vergessen, um eine andere zu lernen. Generell sind die herkunftssprachlichen Kompetenzen bereits von Anfang an zu fördern und auszubauen, damit diese nicht zugunsten der deutschen Sprache vernachlässigt werden – denn: Je fundierter die Erstsprache ausgeprägt ist, desto besser kann sich die Zweitsprache entwickeln. Deshalb bietet der Freistaat Sachsen ein umfassendes Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht, der fakultativ besucht werden kann.

Kinderbücher in unterschiedlichen Sprachen und vor allem in den Herkunftssprachen gehören in jede Schul- oder Klassenbibliothek. Forschungsergebnisse zeigen auf, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer Erstsprache, in der sogenannten „starken Sprache“ lesen lernen sollen, um hier ebenso literale Fähigkeiten zu erwerben (vgl. BiSS-Transfer. Bundesministerium für Bildung und Forschung und KMK). Mit der „starken Sprache“ haben Schülerinnen und Schüler bei vorausgegangener Alphabetisierung sowohl semantische, phonologische, syntaktische als auch eventuell textstrukturelle Kenntnisse und damit Weltwissen erworben (vgl. Schulte-Bunert, 2012). Zudem lassen diese Fähigkeiten den Zugang zum kulturellen Literaturgut der Herkunftssprache offen und reichen bis hin zur Möglichkeit, sich ggf. im Herkunftsland am schriftsprachlichen Leben zu beteiligen. (vgl. PH Zürich, 2025)

Welche Aspekte müssen beim Lesenlernen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden und wie kann Leseförderung gelingen?

Damit Schülerinnen und Schüler Texte verstehen und flüssig lesen können, müssen die grundlegenden, hierarchieniedrigen Teilprozesse automatisiert zur Verfügung stehen (vgl. Jeuk/Aschenbrenner, 2021, S. 52). Als effiziente Trainingsmethoden zur Entwicklung der Leseflüssigkeit sind vor allem Lautleseverfahren zu nennen. Auf Silbenebene eignen sich bereits das chorische Lesen bzw. Würfellesen. Mit zunehmender Entwicklung der Lese- und Sozialkompetenz können auch Tandem- und Hörbuchlesen zum Einsatz kommen.

Phonem-Graphem-Beziehungen: Das Beherrschen der Phonem-Graphem-Beziehungen bzw. das Erkennen phonemischer Differenzen zwischen der Herkunftssprache und der deutschen Sprache ist die Voraussetzung für eine automatische Worterkennung beim Lesenlernen. Möglicherweise werden phonologische Strukturen der Muttersprache auf die deutsche Sprache übertragen oder umgekehrt. Übungen zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit sind ausschlaggebend. (vgl. Kap. Phonologische Bewusstheit)

Wortschatzerweiterung: Der Wortschatzaufbau ist essenziell für das Leseverstehen (vgl. Kap. Wortschatzerwerb). Schülerinnen und Schüler, die in einer Zweitsprache Lesenlernen, müssen nicht nur die Bedeutung von Wörtern erlernen, sondern auch deren spezifische Verwendung im Kontext der Zweitsprache verstehen. Hierbei ist der gezielte Einsatz von Kontextualisierung und Wiederholung wichtig (vgl. Kuchenreuther, 2015). Beim Einsatz von Texten (= Lesetexte, Hörtexte, Videos) wird immer in drei Schritten vorgegangen.

- | **Aufgaben vor dem Lesen/Hören/Hör-Sehen:** Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen ersten Eindruck vom Thema; die Gedanken und das Vorwissen werden in die richtige Richtung geführt; es erfolgt eine erste Vorentlastung bzgl. des benötigten Wortschatzes. Ein Wort oder ein Bild als Impuls können ausreichend sein.
- | **Aufgaben während des Lesens/Hörens/Hör-Sehens:** Kurze Texte/Videos können zunächst in Gänze gehört/überflogen/gesehen werden (Letzteres z. B. auch ohne Ton) – hierdurch wird der Inhalt ganz allgemein (global) erfasst. Bei längeren Texten könnte man hierfür die ersten Zeilen/Sekunden/1-2 Minuten nutzen. Beim kompletten Lesen/Hören/Hör-Sehen können die Schülerinnen und Schüler Detailfragen beantworten. Sie achten dabei auf einzelne Punkte und lesen/hören/sehen somit selektiv.
- | **Aufgaben nach dem Lesen/Hören/Hör-Sehen:** Hier können nochmals allgemeine Fragen zum Text (oder zum Wortschatz) gestellt werden, auch zur Botschaft des (gesamten) Textes. Es bieten sich Übungen an, in denen eine Reihenfolge hergestellt werden muss oder eine Zusammenfassung erarbeitet wird. Auch Fragen zur Wirkung, Stimmung o. Ä. können gestellt werden. Daran schließen sich weiterführende Transferaufgaben an.

Satz- und Leseverstehen: Wort- sowie satzübergreifende Zusammenhänge werden erst dann berücksichtigt, wenn kognitive Ressourcen kaum noch für hierarchieniedrige Prozesse eingesetzt werden müssen (vgl. Jeuk/Aschenbrenner, 2021, S. 53). Durch regelmäßiges Vorlesen werden der Wortschatz, grammatische Satzstrukturen und das Weltwissen erweitert sowie gleichzeitig die Sprachmelodie und kulturelles Wissen weitergegeben. Der Sprachenvergleich kann über das Vorlesen voneinander abweichender Sprachen gelingen.

Bilderbucharbeit und die Analyse einfacher Texte helfen, das Leseverstehen zu fördern. Bildgestützte Materialien erleichtern das Verständnis von komplexen Texten und unterstützen das Erkennen und Verarbeiten von Wortbedeutungen. Dabei dürfen Schülerinnen und Schüler immer auch ihre Herkunftssprachen verwenden (vgl. Jeuk, 2017).

- | METACOM-Kinderbücher: https://www.metacom-symbole.de/downloads/download_buecher.html
- | Bilinguale Bücher: <https://www.tamakai-books.de/de/>, <https://www.schauhoer-verlag.de/>
- | DaZ-Portal: <https://www.daz-portal.be/material/bilderb%C3%BCcher/>
- | Didaktisierte Kinderbücher: <https://netzwerk-sims.ch/bilderbuecher/>
- | Amira: <https://www.amira-lesen.de/#page=home>
- | bilingual-picturebooks: <https://www.bilingual-picturebooks.org/>

Welche Aspekte müssen beim Schreibenlernen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden und wie kann Schreibförderung gelingen?

Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler bringen auch in Bezug auf das Schreibenlernen heterogene Voraussetzungen mit. Manche sind in ihrer Erstsprache bereits alphabetisiert, was positive Übertragungen auf den Schreiblernprozess im Deutschen ermöglichen kann – andere haben keinerlei Vorerfahrung im Schreiben, was eine grundlegende Einführung in die Schriftsysteme erfordert. Zu den Herausforderungen gehören u. a.:

- | Wenn Schülerinnen und Schüler Regeln und Strukturen aus ihrer Erstsprache oder einer anderen zuvor gelernten Sprache auf das Deutsche übertragen, kann das zu grammatischen Fehlern (fehlerhafte Satzstellung, fehlende Artikel) oder orthographischen Schwierigkeiten (Phonem-Graphem-Beziehung) führen. Wörter werden ggf. so geschrieben, wie sie akustisch wahrgenommen werden.
- | Während manche Schülerinnen und Schüler die Alltagssprache im Deutschen beherrschen, fehlen ihnen häufig die Kenntnisse in der komplexeren Bildungssprache, die für das schulische Schreiben zentral ist. Dies betrifft z. B. Fachbegriffe, abstrakte Konzepte und differenziertes Ausdrucksvermögen. So kann beobachtet werden, dass sie beim Schreiben manchmal Ausdrucksweisen, die eher der gesprochenen Sprache zuzuordnen sind, verwenden.
- | Schülerinnen und Schüler, die über vorschulische Erfahrungen mit nicht-lateinischen Schriftsystemen (z. B. Kyrillisch, Arabisch, Chinesisch) verfügen, müssen zusätzlich ein völlig neues Alphabet und die spezifischen Schreibregeln lernen, was zu Verwechslungs- oder Orientierungsproblemen führt.

Schreiben soll als ein Prozess verstanden werden, der sinnstiftende, kommunikative sowie kooperative Aspekte umfasst und als Mittel dient, Gedanken auszudrücken. Dies kann besonders erfolgreich gelingen, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind:

- | Schaffen von sanktionsfreien Schreibanlässen
- | Fördern des Schreibens durch kooperatives, freies und kreatives Schreiben
- | Absichern des Wortschatzes
- | Vermitteln von Schreibstrategien (Schreib-Scaffolding, Methoden des generativen Schreibens)
- | Erteilen von kriteriengeleiteten Feedback
- | Auswählen der Schreibanlässe entsprechend dem Schriftspracherwerb

Wie wird der Wortschatzerwerb im Unterricht gestaltet, um ein umfassendes Wortschatznetz aufzubauen?

Der Wortschatzerwerb in der neuen Sprache ist die Basis für eine schnelle Integration von Schülerinnen und Schülern in mehrsprachigen Klassen. Die Universität zu Köln weist in ihrem *KvDaZ-Konzept*² darauf hin, dass die Beherrschung eines Kernvokabulars, welches 200 bis 300 Wörter (überwiegend Artikel, Konjunktionen, Pronomen, Hilfsverben und Adverbien) und damit ca. 80 Prozent der Alltagssprache ausmacht, die Basis für eine schnelle Teilhabe an der Bildung ist. Kinder, bei denen zunächst der Fokus auf den Erwerb der frequenten Wörter gelegt wird, können die Zweitsprache bereits nach vier Monaten deutlich flexibler gebrauchen (vgl. Sachse/Boenisch, 2014). Hierzu gehört auch das Vokabular, welches im schulischen Rahmen immer wieder verwendet wird (*Mäppchen, Heft, Füller*), aber auch beliebig ausgetauscht werden kann, wodurch

² Vgl. FBZ-UK-Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation. Universität zu Köln: Unterstützte Kommunikation trifft DaZ. Kernvokabular trifft DaZ (KvDaZ). <https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/materialien/kernvokabular/materialien> [zuletzt aufgerufen am 04.04.2025].

Schülerinnen und Schüler grammatische Funktionen und Strukturen erschließen können (Gib mir den Füller. Gib mir den Stift.). Grundlegend für den Wortschatzerwerb und die Sicherung des Kernwortschatzes ist:

- | Die Wörter des Kernwortschatzes kommen in hoher Frequenz mündlich, schriftlich, rezeptiv und produktiv zum Einsatz.
- | Die Wörter werden kontextgebunden, also stets im Satz oder im Text verwendet.
- | Übungen zum Hör- und Hör-Seh-Verstehen werden wiederholt angeboten.
- | Ein Wortschatztraining wird regelmäßig auch digital ermöglicht (vgl. auch Lernsoftware Minticity, Deutschfuchs, Anton-App, Buchtaucher-App).
- | Die Bewusstheit für Wortbildung, von Bedeutungsunterschieden sowie Begriffsbildungen wird konsequent auch im Fachunterricht entwickelt.
- | Ebenso eignet sich fächerverbindendes Arbeiten besonders gut zur Festigung des Wortschatzes, da Themen aus verschiedenen Perspektiven vielfältige Sprechanolässe bieten und unterschiedliche Lerntypen durch mehrkanalige Zugänge angesprochen werden.

Wie Schülerinnen und Schüler mithilfe des Kernvokabulars schnell am schulischen Alltag teilnehmen können, zeigt das *KvDaZ-Konzept* der Universität zu Köln. Die Webseite der Universität zu Köln unter: <https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/materialien/kvdaz-konzept> stellt den didaktischen Aufbau des Konzeptes mit vielfältigen Praxismaterialien dar.

- | Umsetzungsstrategie des *KvDaZ-Konzeptes*
- | Liste mit Kernvokabular und Bilderbücherliste, Fortbildungsangebote

Die Webseite <https://www.fbz-koeln.de/> bietet zahlreiche Materialien für den Einsatz zum Aufbau eines nachhaltigen Wortschatzes und Grammatikförderung im Rahmen der *Unterstützten Kommunikation* an u. a.

- | Kölner Box (Vorschlag zum Aufbau eines Zielwortschatzes mit Fokus Kernvokabular) <https://www.fbz-koeln.de/Koelner-Box/408>
- | Kölner Kommunikationstafel mit METACOM-Symbolkärtchen (Wandtafel für den Klassenraum, Tischvorlagen) <https://www.fbz-koeln.de/Koelner-KommuniKit-Kommunikation-Sprache-Literacy/401>

Das *KvDaZ-Konzept* findet mittlerweile auch Anwendung in unterschiedlichen digitalen Formaten. Insbesondere Apps, die auf diesem Projekt basieren, bieten eine praktische und interaktive Möglichkeit, den Wortschatz zu erweitern und zu festigen ( [Kommentierte App-Empfehlungen](#)).

Leistungsermittlung und Leistungsbewertung

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

Die Ermittlung, Beurteilung und Bewertung von Leistungen liegen in der pädagogischen Verantwortung der Lehrkräfte. Grundlage für die Beurteilung von Leistungen in Deutsch sind die individuelle Bezugsnorm sowie die zu erreichenden Kompetenzziele der Lehrpläne an sächsischen Grundschulen – stets unter der Berücksichtigung der variablen zeitlichen Ausdehnung des individuellen Lernprozesses. Zudem achten Lehrkräfte darauf, den Schülerinnen und Schülern die Grundlage und den Bezugsrahmen der jeweiligen Leistungsbewertung bewusst und transparent zu machen.

Den Rahmen für die Leistungsermittlung und -bewertung bilden:

- | Sächsische Lehrpläne für die Grundschulen
- | Sächsisches Schulgesetz und die Schulordnung Grundschulen
- | *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe* <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490>

Kinder mit wenig oder unzureichenden Deutschkenntnissen bringen oft besondere sprachliche Voraussetzungen mit, die ihre schulischen Leistungen beeinflussen können – nicht aber ihre intellektuellen Fähigkeiten. Sie imitieren häufig komplexe Ausdrücke, stellen gleichzeitig aber Vermutungen über sprachliche Strukturen an und bilden Analogien, was zu normabweichenden Formen führen kann. Ohne gezielte Unterstützung laufen sie Gefahr, aufgrund sprachlicher Barrieren benachteiligt zu werden, obwohl sie die fachlichen Inhalte verstehen und anwenden können. Deshalb müssen faire Bedingungen geschaffen werden, damit sie ihre Leistungen angemessen zeigen können.

Anforderungen an die Lehrkraft:

- | Einlegen von Sprechpausen und Sinneinheiten
- | Wählen eines angemessenen Sprechtempo
- | Einsetzen von Mimik und Gestik
- | Anbieten von Übersetzungshilfen
- | Veranlassen guter Sitzpositionen
- | Festhalten an Routinen und sicherer Umgang mit Operatoren
- | Teaching to the test
- | Bereitstellen von Formulierungshilfen
- | Bereitstellung bildgestützter Aufgabenstellungen
- | Sichtbarmachung der Operatoren im Klassenraum

Unterstützungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler:

- | Bereitstellen bebildeter Vokabellisten oder Wortkarten
- | Vorentlasten wichtiger Begriffe mit einem Bild-Wort-Lexikon
- | Nutzen mehrsprachiger Wörterbücher
- | Bildhaftes Darstellen von Bewegungsabläufen
- | Nutzen von Notizzetteln bei Präsentationen
- | Nutzen von Bildern zur Unterstützung des Textverständnisses
- | Bearbeiten der Aufgaben in Partner- oder Gruppenarbeit oder mit Unterstützung durch die Lehrkraft
- | Durchführen mündlicher Leistungsüberprüfungen, ggf. in der Herkunftssprache
- | Reduzieren des Umfangs von Aufgaben oder Verlängern der Bearbeitungszeit

Wie ermitte ich Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern in mehrsprachigen Klassen und wie kann individuelle Förderung erfolgreich gestaltet werden?

Individuelle Förderung orientiert sich an individuellen Lernausgangslagen und Entwicklungsvo raussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Die Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstandes

wird als Grundlage für die individuelle Förderung grundsätzlich in den ersten Schulwochen der Klassenstufe 1 durchgeführt. Sie umfasst folgende Entwicklungsbereiche:

- | kognitive Entwicklung
- | sprachliche Entwicklung
- | emotionale und soziale Entwicklung
- | körperliche und motorische Entwicklung

Ausgehend vom aktuellen Entwicklungsstand wird durch gezielte Anforderungen das Leistungervermögen jedes Einzelnen ausgeschöpft. ([Anlage 2: Gesetzliche Grundlagen der individuellen Förderung](#))

Um allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können, kommt der Förderung im Anfangsunterricht und den Maßnahmen zur individuellen Förderung ein besonderer Stellenwert zu. Förderung und Prävention sind besonders im Anfangsunterricht und mit dem Blick auf die zunehmende Heterogenität gemeinsam zu denken. Dabei sind die nach Zielgruppen strukturierten Präventionsebenen (universelle, selektive, indizierte Prävention)³ Bestandteil bewusst gestalteter Förderung und stellen einen Ansatz der präventiven Förderung für die Schulen in Sachsen dar.

Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der sprachlichen Förderung, vor allem in mehrsprachigen Klassen. Pädagogische und didaktische Entscheidungen zur Unterstützung des Erwerbs sprachlicher Kompetenzen basieren auf einer fundierten pädagogischen Diagnostik. Diese umfasst unter anderem:

- | Die Diagnostik der sprachbezogenen Lernausgangslage
- | Die Lernentwicklungsdiagnostik/Lernverlaufsdiagnostik, z. B. HAVAS 5, Sprachstandsüberprüfung und -förderdiagnostik (SFD), Freiburger Sprachtest und Profilanalyse nach Grießhaber⁴

So wird sichergestellt, dass die individuelle Förderung gezielt an den sprachlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ansetzt und somit deren Lernentwicklung bestmöglich unterstützt wird.

Welches Beobachtungsinstrument kann ich prozessbegleitend einsetzen?

Der Freistaat Sachsen hat sich im Rahmen des Bundesmodellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ ein Instrument zur prozessbegleitenden Diagnostik entwickelt – *Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Mit dieser innovativen Entwicklung wird der den sächsischen Lehrplänen innewohnende Anspruch „Sprachliche Bildung ist Aufgabe jedes Faches“ mit einem praxistauglichen und empirisch geprüften Beobachtungsinstrument unterstützt. Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache wurden in Anlehnung an die Bildungsstandards und den Sächsischen Lehrplan Deutsch als Zweitsprache entwickelt. Im Schulportal befindet sich unter „Migration“ ein Online-

³ Vgl. Video: [Pädagogische Diagnostik und präventive Förderung](#): Das Video erklärt verschiedene Methoden und Instrumente der pädagogischen Diagnostik und präventiven Förderung von Schülerinnen und Schülern. Ausgehend von den vier Entwicklungsbereichen, die für die Gesamtentwicklung der Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung sind, werden Maßnahmen der pädagogischen Diagnostik und präventiven Förderung am Beispiel des Entwicklungsbereiches emotionale und soziale Entwicklung vorgestellt. Zusätzlich werden drei Präventionsebenen gezeigt, auf denen die Förderung erfolgen kann.

⁴ Bestimmte Sprachdiagnostikverfahren dürfen nur von Fachkräften durchgeführt werden, die über eine entsprechende Qualifikation verfügen (Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung, Lehrkräfte mit spezifischer Fortbildung). Dies stellt sicher, dass die Ergebnisse korrekt interpretiert und geeignete Fördermaßnahmen abgeleitet werden können.

Tool, das die Erstellung der individuellen *Niveaubeschreibung DaZ* für die beobachteten Schülerinnen und Schüler unterstützt.⁵

Lehrkräfte besprechen regelmäßig die sprachliche Entwicklung mit den Schülerinnen und Schülern und den Personensorgeberechtigten in Lernentwicklungsgesprächen auf der Grundlage der *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*.

Die **Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe** beziehen sich auf die **Jahrgangsstufen 3 und 4**. Die Zielniveaus orientieren sich an den Bildungsstandards im Fach Deutsch an Grundschulen, betreffen gleichermaßen den Gebrauch der deutschen Sprache in allen Fächern.

In den **Klassenstufen 1 und 2** stellen die *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe* eine Orientierung für die Lehrkräfte zur Beobachtung der sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler dar. Das frühzeitige Arbeiten mit den *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* ermöglicht einen strukturierten Austausch über Sprachaneignungsprozesse einzelner Kinder im Kollegium im Sinne einer sprachlichen Bildung in allen Fächern. Durch die Arbeit mit diesem Beobachtungsinstrument lässt sich erkennen, welche konkreten Fähigkeiten bereits erworben worden sind und welche Erwerbsschritte folgen. Aus der Gesamtschau eines Sprachkompetenzprofils kann abgeleitet werden,

- | welche unterrichtlichen Sprachhandlungen die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler bereits leisten kann,
- | welche mit Unterstützung gelingen werden und
- | welche sprachlichen Aufgaben auch mit Unterstützung nicht zu bewältigen sind, da sie außerhalb der Zone der nächsten Entwicklung liegen.

Das Arbeiten mit den *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* ermöglicht es, Maßnahmen zu ergreifen, um bei der Gestaltung des Unterrichts sprachliche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und ihre Sprachkompetenzen zu erweitern und somit eine gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht zu gewährleisten.

Die Beschreibungen decken die Bereiche ab:

- | Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit
- | Wortschatz
- | Aussprache
- | Lesen
- | Schreiben
- | Grammatik

Durch den Einsatz der *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* können Lehrkräfte sprachbezogen :

- | Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler identifizieren, um gezielte Unterstützung anzubieten,
- | individuelle Förderpläne entwickeln, die auf den spezifischen Lernbedarf zugeschnitten sind,
- | den Unterricht besser differenzieren, um die Vielfalt in der Klasse zu berücksichtigen und alle Lernenden einzubeziehen.

⁵ Die entsprechende Rechtevergabe erfolgt durch die Schulleitung.

Eine Hilfestellung zur Interpretation der Sprachkompetenzprofile in den Klassenstufen 1 und 2, die mithilfe der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe erstellt wurden, finden Sie in [Anlage 5](#).

Wie gehe ich vor, wenn ich bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern sonderpädagogischen Förderbedarf vermute?

Mangelnde Kenntnisse in der deutschen Sprache stellen kein Kriterium für sonderpädagogischen Förderbedarf dar und sind explizit als Grund auszuschließen. Lediglich bei Auffälligkeiten (auch) in der Herkunftssprache sollte eine entsprechende Förderung in Erwägung gezogen werden.

Sonderpädagogische Förderung kommt nur dann in Betracht, wenn diese absehbar für eine längere Zeit geboten ist und die bisherige, auch individuelle pädagogische Förderung, an ihre Grenzen gekommen ist. Als Unterstützungsmaterialien stehen Lehrkräften auf der Webseite Förderdiagnostik „Entscheidungshilfen“⁶ für jeden Förderschwerpunkt zur Verfügung. Im Vorfeld der Beratung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) kann zudem eine schulpsychologische Beratung in Anspruch genommen oder die Beratungslehrkraft hinzugezogen werden (z. B. zur Überprüfung des aktuellen Entwicklungsstandes bzw. der kognitiven Leistungsfähigkeit).

Die individuelle Lern- und Sprachentwicklung ist auf der Grundlage der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache und in einem pädagogischen Entwicklungsplan⁷ zu dokumentieren. Diese Dokumente sind dem Antrag auf Beratung (Formblatt B1) bzw. dem Antrag auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs (Formblatt V1) beizufügen. Ein Elternflyer⁸ sowie Informationen⁹ zum Ablauf des Verfahrens zur Beratung und Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf stehen in der Publikationsdatenbank in unterschiedlichen Herkunftssprachen zur Verfügung.

Wie lassen sich bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern natürliche Sprachentwicklungsverzögerungen von einer echten Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) unterscheiden?

Mehrsprachigkeit stellt einen natürlichen und weit verbreiteten Entwicklungsprozess dar, bei dem Kinder zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig oder nacheinander erwerben. Vorübergehende Unsicherheiten oder Verzögerungen in der Sprachentwicklung sind dabei normal und dürfen nicht vorschnell als Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) interpretiert werden. Deshalb ist es bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern besonders wichtig, die Diagnosekriterien sorgfältig anzupassen, um eine verzögerte Sprachentwicklung von einer tatsächlichen LRS zu unterscheiden. Für eine sichere Diagnose müssen spezifische Merkmale berücksichtigt werden, die sprachbedingte Lernschwierigkeiten von normalen Mehrsprachigkeitsphasen abgrenzen. Zu den entscheidenden Indikatoren zählen langanhaltende Probleme in der phonologischen Bewusstheit – unabhängig von der gesprochenen Sprache – sowie anhaltende Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache in allen gesprochenen Sprachen, die trotz gezielter, intensiver und langwieriger Förderung nicht behoben werden können.

⁶ <https://www.foerderdiagnostik.bildung.sachsen.de/index.html>

⁷ gemäß § 5 Absatz 5 Satz 3 SOGS

⁸ <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/42520>

⁹ <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/42519>

Wie kann ich die Leistungen beurteilen, wenn Schülerinnen und Schüler noch erhebliche Schwierigkeiten in der deutschen Sprache haben? Kann eine verbale Beurteilung anstelle einer regulären Benotung auf dem Zeugnis erfolgen?

1. Klassenstufe Halbjahresinformation/Jahreszeugnis

Vgl. *Schulordnung Grundschulen; Abschnitt 5 Ermittlung und Bewertung von Leistungen, Betragen, Fleiß, Mitarbeit und Ordnung; § 22 Halbjahresinformationen, Absatz (1) und Absatz (3)*:

- | Die Halbjahresinformationen informiert die Sorgeberechtigten in einer Verbaleinschätzung über den erreichten Entwicklungs- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler.
- | Das Jahreszeugnis dokumentiert den Sorgeberechtigten in einer Verbaleinschätzung den erreichten Entwicklungs- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler.
- | **Empfehlung:** Nutzen der Beobachtungsbögen/Kopiervorlagen und Formulierungshinweise aus den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe¹⁰
- | Die verbalen Einschätzungen dienen dem Ziel einer ermutigenden Erziehung und beinhalten Informationen für die Förderung der Schülerin oder des Schülers.

Versetzungsbestimmungen

Vgl. *Schulordnung Grundschulen; Abschnitt 6 Versetzung, Wiederholung; § 25 Versetzungsbestimmungen, Absatz (2); § 26 Freiwillige Wiederholung einer Klassenstufe, Absatz (...)*

- | In die Klassenstufe 2 steigt eine Schülerin oder ein Schüler ohne Versetzungentscheidung auf.
- | Mit Zustimmung der Sorgeberechtigten kann eine Schülerin oder ein Schüler aufgrund seines Entwicklungsstandes ein Jahr länger im Anfangsunterricht verbleiben.
- | Die Entscheidung über den Verbleib in Klassenstufe 1 kann bis zum Ende der Klassenstufe 1 getroffen werden.

2. Klassenstufe Halbjahresinformation/Jahreszeugnis

Vgl. *Schulordnung Grundschulen Abschnitt 5 Ermittlung und Bewertung von Leistungen, Betragen, Fleiß, Mitarbeit und Ordnung; § 22 Halbjahresinformationen, Absatz (1) und Absatz (3)*:

Die Schülerin oder der Schüler zeigt im Rahmen der Einzelintegration **gute und sehr gute Deutschkenntnisse** bzw. lassen das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerin oder des Schülers, die Art und Ausprägung derschulischen Leistungen und die bisherige Entwicklung erkennen, dass sie/er die Lernziele der Klassenstufe im geforderten Maße erreichen kann. Damit endet die Einzelintegration und die Kinder sind Schülerinnen und Schüler der 3. Etappe und damit voll integriert. Bei Bedarf können die Schülerin oder der Schüler zusätzliche DaZ Stunden erhalten.

- | In der Klassenstufe 2 wird in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht benotet.
- | Die zu erteilenden Noten können auch mit Notentendenzen ausgewiesen werden.
- | Zudem sind ab Klassenstufe 2 auch Noten für das Betragen, den Fleiß, die Mitarbeit und die Ordnung auf der Halbjahresinformation auszuweisen.
- | **Empfehlung:** Nutzen der Beobachtungsbögen/Kopiervorlagen und Formulierungshinweise aus den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe¹¹

¹⁰ Nutzen Sie im Schulportal die Textbausteine zum Generieren der Niveaubeschreibungen DaZ (Register: Migration → Neue Niveaubeschreibungen). Die generierten Dokumente stehen Ihnen im Anschluss 100 Tage unter der Rubrik: Meine Niveaubeschreibungen DaZ zur Verfügung.

¹¹ Ebenda.

- | Die verbalen Einschätzungen dienen dem Ziel einer ermutigenden Erziehung und beinhalten Informationen für die Förderung der Schülerin oder des Schülers.

Die Schülerin oder der Schüler zeigt im Rahmen der Einzelintegration **keine oder geringe Deutschkenntnisse** bzw. lassen das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerin oder des Schülers, die Art und Ausprägung der schulischen Leistungen und die bisherige Entwicklung erkennen, dass sie/er die Lernziele der Klassenstufe noch nicht im geforderten Maße erreichen kann. Die Schülerin oder der Schüler verbleiben in der 2. Etappe.

- | Die Halbjahresinformationen informieren die Sorgeberechtigten in einer Verbaleinschätzung über den erreichten Entwicklungs- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler (ggf. Beiblatt verwenden).
- | Das Jahreszeugnis dokumentiert den Sorgeberechtigten in einer Verbaleinschätzung den erreichten Entwicklungs- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler (ggf. Beiblatt verwenden).
- | Die verbalen Einschätzungen dienen dem Ziel einer ermutigenden Erziehung und beinhalten Informationen für die Förderung der Schülerin oder des Schülers.
- | **Verpflichtend:** Ausführliche Dokumentation der sprachlichen Entwicklung, z. B. durch Nutzung der Beobachtungsbögen/Kopiervorlagen und Formulierungshinweise aus den *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*¹²

Versetzungsbestimmungen

Vgl. Schulordnung Grundschulen; Abschnitt 6 Versetzung, Wiederholung, § 25 Versetzungsbestimmungen; Absatz (1), (2), (3), (5)

- | Für Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist, gilt: Bei Vorliegen eines wichtigen Grundes wie längerer Erkrankung, Wechsel an eine andere Grundschule oder festgestellter Teilleistungsschwäche können Schülerinnen oder Schüler, die nicht zu versetzen wären, versetzt werden, wenn sie aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit und bisherigen Gesamtentwicklung den Anforderungen der nächsthöheren Klassenstufe gewachsen sein werden.
- | Mit Zustimmung der Sorgeberechtigten kann eine Schülerin oder ein Schüler aufgrund ihres/seines Entwicklungsstandes ein Jahr länger im Anfangsunterricht verbleiben.
- | Der Wechsel von der Klassenstufe 2 in die Klassenstufe 1 ist mit Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde im ersten Schulhalbjahr der Klassenstufe 2 frühestens zwei Monate nach Unterrichtsbeginn zulässig. Die Entscheidung trifft die Klassenkonferenz.
- | Eine freiwillige Wiederholung zum Ende der Klassenstufe 2 ist auf schriftlichen Antrag der Eltern möglich, wenn der Schüler oder die Schülerin den Anforderungen der nächsten Klassenstufe nur unzureichend genügen kann und die Klassenkonferenz unter Vorsitz des Schulleiters dem Antrag zustimmt.

¹² Ebenda.

Elternarbeit

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

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

Gleichzeitig ist es Aufgabe der Schule, den Eltern gegenüber die Wertschätzung aller Kulturen und Sprachen zu verdeutlichen und damit auch offen für ihre Erfahrungen aus den Herkunftsländern zu sein. Diese Offenheit ist eine grundlegende Voraussetzung für ein gutes Miteinander im schulischen Alltag und das gegenseitige Akzeptieren kultureller Aktivitäten. Für dieses sensible Thema sind Elterngespräche unerlässlich. Dabei sollten auch klare Absprachen bezüglich gelebter Traditionen oder Bräuche der Herkunftsländer getroffen werden, um etwaige Konflikte zu vermeiden. Auf diese Weise können gegenseitige Vorstellungen oder Erwartungen geäußert sowie Missverständnisse über in Deutschland abweichende Handlungen vermieden werden
([•• Anlage 4: Anregungen zur Erfassung der Sprachenbiografie](#)).

Bei der Kommunikation mit den Eltern sind die sprachlichen Hürden zu berücksichtigen und die Informationen sprachbewusst aufzubereiten (vgl. das Schulungsangebot zu sprachsensiblen Elternabenden vom Kompetenzzentrum Sprachliche Bildung in Dresden¹³⁾). Eine Visualisierung, z. B. in Form einer PowerPoint-Präsentation, ist dabei unerlässlich. Grundlegendes Vokabular sollte aufgeführt und mithilfe von Bildern erklärt werden (z. B. Inhalt einer Federmappe, Hefter etc.). Die wichtigsten Informationen sollten darüber hinaus noch einmal kurz und knapp schriftlich zusammengestellt und den Eltern mitgegeben werden. Es versteht sich von selbst, dass sich die Lehrkräfte bemühen, langsam und deutlich zu sprechen. Zu berücksichtigen ist auch, dass die Eltern zugewanderter Kinder sich möglicherweise nicht trauen, im Plenum Fragen zu stellen, weshalb ihnen im Anschluss an den eigentlichen Elternabend Raum gegeben werden sollte, sich noch einmal in kleineren Gruppen oder ggf. in Einzelgesprächen (mit der Lehrkraft) auszutauschen. Um insbesondere Müttern eine Teilhabe am schulischen Leben ihrer Kinder zu gewähren, könnten statt Elternabenden Elternnachmittage durchgeführt werden, da die häuslichen Arbeitsaufgaben in den Abendstunden oftmals in der Verantwortung der Mütter liegen.

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

¹³ Siehe Kap. Unterstützungssysteme.

Am Standort Leipzig ist das **SprInt-Netzwerk** aktiv, über das Sprach- und Integrationsmittlerinnen und -mittler zur Unterstützung eingesetzt werden können. Die SprInts übersetzen und dolmetschen nicht nur, sondern arbeiten kultursensibel, wodurch Verständigungsbarrieren abgebaut werden und eine effektive Zusammenarbeit ermöglicht wird. Der Leipziger SprInt-Pool umfasst aktuell über 170 Sprachmittlerinnen und Sprachmittler, die rund 35 Sprachen und Kulturräume vertreten. Aufgrund der hohen Nachfrage sollten die Dolmetscher oder Dolmetscherinnen mindestens 3 Wochen vor einem Gesprächstermin angemeldet werden.¹⁴

Wenn keine Sprach- und Integrationsmittler zur Verfügung stehen, können **Übersetzungskopfhörer** (z. B. AilyMur v2 Übersetzer-Ohrhörer, Timekettle M3 Übersetzer-Ohrhörer, Samsung Galaxy Buds 3 Pro KI-Ohrhörer) **Übersetzungs-Apps** (z. B. Google Übersetzer, DeepL Übersetzen und Schreiben, Microsoft Translator) **oder Sofort-Übersetzungsgeräte ohne Handy und Apps** (z. B. Vasco Translator V4 Sprachübersetzer, Anfier W12, Timekettle X1)¹⁵ genutzt werden.

Gegebenenfalls können auch fertige Elternbriefe verwendet werden, die in verschiedenen Sprachen zur Verfügung stehen (z. B. *Die wichtigsten Elternbriefe in neun Sprachen für die Grundschule* von Cornelsen¹⁶).

¹⁴ <https://raa-leipzig.de/fachthemenbereiche/sprach-und-integrationsmittlung-sprint-dolmetschen/>

¹⁵ Es werden nur ausgewählte Apps oder Geräte aufgezeigt. Sollten Sie Ihre Apps oder Geräte vermissen, dann teilen Sie uns das mit, sodass wir diese prüfen und Empfehlungen aussprechen können.

¹⁶ <https://www.tamakai-books.de/de/Arabisch/Lernhilfen-und-Lernspiele/die-wichtigsten-elternbriefe-in-neun-sprachen-fuer-die-grundschule.html>

Lehr- und Lernwerke¹⁷

Welche Lehr- und Lernwerke eignen sich für den Anfangsunterricht im Fach Deutsch mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern?

Schulbuchverlage berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler mehrsprachig aufwachsen und bieten Lehrwerke oder Praxisimpulse mit konkreten Unterrichtskonzepten für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und Unterricht in heterogenen Klassengemeinschaften an. Folgende Materialien sind u. a. empfehlenswert:

Mildenberger Verlag:

- | Willkommen in Deutschland – lesen und schreiben lernen
- | Willkommen in Deutschland – Mathematik I und Mathematik II

Jandorfverlag:

- | Lies mal. Das Heft mit dem Küken / Lies mal. Das Heft mit der Ente
- | verschiedene Arbeitshefte, die ergänzend mit dem BOOKii-Stift verwendet werden können (z. B. Rechtschreiben 1, Deutsch 1 bis 5)
- | Druckschrift für Deutsch als Zweitsprache:

Ernst Klett Verlag:

- | Bücherwurm A und Zebra A
- | So leicht ist DaZ! – Übungsblöcke

Cornelsen Verlag:

- | Theo Doerfler. Lerntheke DaZ 1./2. Lernjahr
- | Tinto Arbeitsheft Fördern und Tinto Wort-Bild-Karten mit Bookii Stift <https://www.cornelsen.de/produkte/tinto-1-wort-bild-karten-zur-sprachförderung-1-schuljahr-9783060842261>
- | Der, die das (sprachsensibles Deutsch-Lehrwerk)
- | Eins, zwei, drei (sprachsensibles Mathe-Lehrwerk)

Hueber Verlag:

- | Jana und Dino 1 + 2
- | Spielerisch Deutsch lernen

Westermann:

- | Lernspiele, v. a. Lük - Deutsch als Zweitsprache

¹⁷ Es werden nur ausgewählte und für die Lehrpläne an sächsischen Grundschulen geeignete Verlage und Lehrwerke aufgezeigt. Sollten Sie Ihren Verlag vermissen, dann teilen Sie uns das mit, sodass wir auch Ihre Lehrwerke prüfen und Empfehlungen aussprechen können.

Welche Online-Lernplattformen¹⁸ sind für das Lernen der deutschen Sprache in der Grundschule geeignet?

Die Lehr- und Lernplattform Minticity <https://minticity.com/de/> stellt sowohl über die Möglichkeit der Gestaltung von Selbstlernphasen im geöffneten Unterricht als auch über den Einsatz in der Regelklasse eine digitale Ergänzung des Unterrichts dar. Mit einem integrierten Learning Management System (LMS) und Materialien kann der Unterricht effizient und differenziert gestaltet werden. *MintiCity Kids* ist dabei die Selbstlernversion für Kinder ab 5 Jahren. Spielerisch und selbstständig lernen sie Deutsch mit motivierenden Übungen und Lernspielen. Die Vergabe von Lizenzen erfolgt über das LaSuB Standort Radebeul:

- | Frau Dr. Antje Heine, LaSuB-Standort Radebeul
daz_minticity@lasub.smk.sachsen.de

Lehr- und Lernplattform Deutschfuchs <https://deutschfuchs.de/daz-daf-grundschule/>: Mit Deutschfuchs können Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden, ob im Unterricht Deutsch als Zweitsprache oder im Regelunterricht. Die Lernplattform stellt zielgruppengerechte Inhalte für Schülerinnen und Schüler von 6 bis 10 Jahren, auch für nicht alphabetisierte Schülerinnen und Schüler, nach einfacher Registrierung zur Verfügung. Lizenzen können über das *Flexible Lernbudget* erworben werden. Ein Login ist über VIDIS oder Fobizz möglich.

Lehr- und Lernsoftware Anton-App <https://anton.app/de/>: Mit der Anton-App können Schülerinnen und Schüler von der ersten bis zur zehnten Klassenstufe selbstständig lernen. Neben den Fächern Deutsch und Mathematik gibt es Kurse für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Mit der Übersetzungsfunktion können Texte in 40 Sprachen übersetzt und angehört werden.

Online Lehr- und Lernplattform Deutsch lernen mit Mumbro und Zinell <https://www.planet-schule.de/schwerpunkt/deutsch-lernen-mit-mumbro-zinell/index.html>: Das interaktive Lernspiel hilft Grundschulkindern, ihre Sprachkenntnisse selbstständig zu verbessern. Es funktioniert sowohl auf Tablets als auch auf Smartphones und bietet sechs Stationen mit je neun Übungen zu Wortschatz, Redewendungen und Grammatik. Die Übungen sind in fünf Stufen verfügbar: Einführung, Hörverstehen, Lesen, Schreiben und Sprechen. Der Schwierigkeitsgrad passt sich automatisch dem Lernstand an.

¹⁸ Es werden nur ausgewählte und für die Lehrpläne an sächsischen Grundschulen geeignete Lernplattformen aufgezeigt. Sollten Sie Ihre Lernplattform vermissen, dann teilen Sie uns das mit, sodass wir auch Ihre Plattformen prüfen und Empfehlungen aussprechen können.

Unterstützungssysteme

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

Fachberaterinnen und Fachberater

- für Deutsch an Grundschulen, den Anfangsunterricht, Deutsch als Zweitsprache/Migration und Unterstützte Kommunikation

Sachsenweit etabliertes Netzwerk für Betreuungslehrkräfte

- Unterstützung bei der Gestaltung methodisch-didaktischer sowie pädagogischer Prozesse von schulischen Integrationsprozessen (Zentrale Schulartkoordinatorin: Frau Katja Zücker, zuecker.katja@kms.lernsax.de)
- allgemeine Informationen und Anmeldung über netzwerk-blk-sachsen.de <https://netzwerk-blk-sachsen.de/> (zz. Testversion, Freischaltung erfolgt im Laufe des ersten Schulhalbjahres 2025/26)

Kompetenzzentren Sprachliche Bildung

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

Schulassistentinnen und Schulassistenten

- Unterstützung individueller schulischer Integrationsprozesse; Mitwirkung bei der interkulturellen Elternarbeit

Herkunftssprachliche Lehrkräfte

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

Koordinatorinnen und Koordinatoren für Migration/Integration

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

Referentinnen für Migration/Integration am Standort Radebeul

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

Schulpsychologische Beratung in Sachsen

- [Schulpsychologische Beratung – Portal Bildung - sachsen.de](https://www.schulpsychologie.sachsen.de)

Unterstützung bei traumatischen Ereignissen

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

Psychosoziales Zentrum für Geflüchtete Leipzig

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

Fortbildungsangebote

Fortbildungsangebote im Fortbildungskatalog und Informationsveranstaltungen der Kompetenzzentren Sprachliche Bildung werden zu folgenden Themen angeboten:

- | Sprachstandsdagnostik für Schulanfänger, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist
- | Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe
- | Mehrsprachigkeit
- | Herausforderung bei der Unterrichtsgestaltung mit heterogenen Gruppen
- | Leseförderung in der Grundschule
- | Anfangsunterricht – So einfach – so schwer
- | Sprachsensibler/sprachbewusster Fachunterricht
- | Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch
- | Binnendifferenzierung
- | Wortschatzarbeit
- | Sprachsensible Elternarbeit

Unterstützungsportal Migration und Integration

Auf der Webseite des Unterstützungsportals Migration und Integration unter <https://www.unters-tuetzung-sachsen.de/migration> können Nutzerinnen und Nutzer gezielt nach verschiedenen Angeboten rund um Migration und Integration suchen.

Mithilfe einer Filterfunktion lässt sich das umfangreiche Angebot nach individuellen Bedürfnissen eingrenzen. So können beispielsweise Fortbildungen, Beratungsstellen, Veranstaltungen, Vorlesungen und andere relevante Formate angezeigt werden.

Die Filter ermöglichen eine Suche nach Kriterien wie Region, Thema, Schulart und Format, um schnell und übersichtlich passende Informationen und Unterstützungsangebote zu finden.

Kommentierte App-Empfehlungen

	<p>Symbo-Talk App (kostenlos): https://www.symbotalk.com/</p> <p>Die App enthält vordefinierte Kommunikationstafeln. Jede Tafel enthält Symbole (Bilder). Die Symbole lassen sich anklicken, um vorgelesen zu werden. Es können eigene Symbole erstellt werden oder aus einer Online-Bibliothek entnommen werden. Nutzer bauen flexible Kommunikationsboards, die sich flexibel anpassen lassen. Dank Online-Synchronisation sind alle Daten auf jedem Gerät abrufbar.</p>
	<p>Anton-App: https://anton.app/de/</p> <p>Lernen und Unterrichten kostenlos; Zusatzfunktionen für einen günstigen Betrag</p> <p>App enthält grundlegende Übungen zu den jeweiligen Fächern, die sich an den Lehrplänen orientieren.</p>
	<p>EiS-App: https://www.eis-app.de/</p> <p>Die EiS-App ist eine inklusive Sprachlern-App, ein Wörterbuch für die Hosentasche, mit dem man Gebärden für die Unterstützte Kommunikation lernen kann. Begriffe werden durch vier Elemente erklärt: Symbol, Wort, Audio und Gebärdenvideo.</p>
	<p>MetaTalk-App: https://metatalk.app/de/index.html</p> <p>Die App ermöglicht unterstützende Kommunikation mit Bildern oder Symbolen. Dabei gelingt es MetaTalk, sowohl Kommunikationseinstiegern als auch anspruchsvollen Nutzern gerecht zu werden.</p>
	<p>Dfds-App DIGITAL+ (kostenlos): https://apps.apple.com/de/app/dfds-mimi-im-zauberwald/id1567185197</p> <p>Die Universität Heidelberg stellt diese kostenlose App im Projekt: „Deutsch für den Schulstart“ bereit. Die Kinder können durch die Seiten der Geschichten blättern und Geschichten anhören. Am Ende von jedem E-Book gibt es eine Seite mit Spielen und Fragen zu der Geschichte.</p>
	<p>(Dfds) App zur Sprachstandsermittlung (kostenlos): https://deutsch-fuer-den-schulstart.de/neue-dfds-apps/app-zur-sprachstandsermittlung.html</p> <p>Die Universität Heidelberg stellt diese kostenlose App im Projekt: „Deutsch für den Schulstart“ bereit, eine linguistisch fundierte App zur Sprachstandsermittlung, die dem Einsatz der Sprachfördermaterialien von Deutsch für den Schulstart vorausgeht.</p>
	<p>App Dandelin – Deutsch für Kinder (kostenlos): https://deutsch.info/dandelin</p> <p>Das Fabelwesen Dandelin unterstützt beim Entdecken der deutschen Sprache. Fantasievolle Videos und Lieder führen den Wortschatz ein und festigen ihn.</p>

Kommentierte Link-Empfehlungen

- | Bezirksregierung zu Köln – DEMEK Sprachliches Lernen in der Grundschule
https://www.bezreg-koeln.nrw.de/system/files/media/document/file/publikationen_schule_und_bildung_grundlagen_primarstufe.pdf
- | Deutsche Akademie für Sprachen, Berlin
<https://www.minticity.com/de/>
Digitale Lernplattform
- | Deutschfuchs - Gesellschaft für digitalen Unterricht mbH, Köln
<https://deutschfuchs.de/daz-daf-grundschule/>
Digitale Lernplattform
- | Deutsch unterrichten – Universität Landau
<https://grupaed.uni-landau.de/lingo-und-parla/material/die-jahresuhr-themenspezifisch/>
Übungen zur Arbeit an typischen Sprachreflexionsthemen, Lesetexte mit interkulturellem Bezug
- | Deutsch unterrichten – Universität Landau
<https://grupaed.uni-landau.de/lingo-und-parla/material/bunte-sprachen-material/farben-sprachkontrastiv/>
Arbeits- und Begleitblätter mit Sprachvergleichen
- | Mehrsprachigkeit im Unterricht – Universität Hamburg
<https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oeffentlichkeit/materialien/mehrsprachigkeit-im-unterricht.html>
Anregungen, wie Mehrsprachigkeit in die Schule und den Unterricht integriert und genutzt werden kann
- | Mercator Institut der Universität Düsseldorf
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/zahlenwoerter_international.pdf
Zahlwörterlisten mit Tondateien
- | Mercator Institut der Universität zu Köln
<https://mercator-institut.uni-koeln.de/publikationen-material/material-fuer-die-praxis/methodenpool>
Vorschläge für Methoden und Sprachhilfen für einen sprachsensiblen (Fach-)unterricht, Methoden und Sprachhilfen können mithilfe von Filtern an Bedarfe oder Niveaustufen angepasst werden
- | Deutscher Bildungsserver
https://www.bildungsserver.de/schule/deutsch-als-fremdsprache-materialien-3305-de.html#Materialien_fuer_die_Grundschule
Videos für Eltern, interaktive Übungen, Online-Archiv, Grundwortschatz

- █ Mildenberger Verlag
https://www.mildenberger-verlag.de/page.php?modul=GoShopping&op=show_article&aid=12066&cid=717
 Prospekt: Deutsch als Zweitsprache für die Grundschule mit Überblick zu Arbeitsheften, Bildkarten, Liedern, Postern, Hörangeboten für DaZ-Lernende
- █ Projekt Deutsch für den Schulstart – Universität zu Heidelberg
<https://deutsch-fuer-den-schulstart.de/>
 Darbietung eines systematischen Sprachförderkonzeptes - didaktische Methoden sowie umfangreiche Praxiserfahrungen
- █ Schule.at – mein digitales Schulportal
<https://www.schule.at/> und <https://daz.schule.at/>
- █ solocode GmbH, Berlin
<https://anton.app/de/>
 Digitale Lernplattform
- █ Stiftung Lesen
 z. B. Lesestart: Weil uns Lesen weiterbringt
<https://www.stiftunglesen.de/informieren/unsere-angebote/fuer-soziale-einrichtungen/lesestart-weil-uns-lesen-weiterbringt>
 Zusammenstellung von Informationen und Materialien, unter anderem Bücher in Herkunfts-sprachen
- █ Sprachförderzentrum Berlin Mitte
<https://www.berlin.de/ba-mitte/politik-und-verwaltung/sprachfoerderzentrum/medien-materialien/artikel.1324466.php>
 Sprachwortschatzspiele; Sprachförderung mit Bilderbüchern im Kontext mit emotional-sozialen Kompetenzen; Wortschatzarbeit u. v. m.
- █ Webseite EduSkills Hinweise zur Elternarbeit
<https://eduskills.plus/grfs/guidelines>
 Leitfaden für Eltern zur mehrsprachigen Entwicklung ihrer Kinder mit Vorlesefunktion

Quellenverzeichnis und weitere Literaturempfehlungen

Altun, T; Handt, C.; Hinrichs, B; Hoffacker, A.; Niederhaus, C. ; Weis, I. (2021): Sprachbildung in der Grundschule. Ernst Klett Sprachen. München.

Becker, B.; Ewering, T. (2021): Praxisleitfaden Kooperatives Lernen und Heterogenität. Aktivierende Klassenführung für Inklusion und Gemeinsames Lernen. BELTZ. Weinheim. Basel.

Beese, M.; Benholz, C.; Chlostka, C. u. A. (2014): DLL 16: Sprachbildung in allen Fächern. Klett-Langenscheidt. München.

Bezirksregierung Köln (Hrsg.) (2012): Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Grundlagen des Konzepts – Schwerpunkt Eingangsstufe. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/system/files/media/document/file/publikationen_schule_und_bildung_grundlagen_primarstufe.pdf [zuletzt aufgerufen am: 11.04.2025].

Bezirksregierung Münster (Hrsg.) (2019): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Beobachtungsverfahren zur Sprachstandsfeststellung. Entwicklung eines schulischen Sprachbildungskonzeptes. https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/sprachen/deutsch_als_zweitsprache/leitfaden_DAZ_Grundschule.pdf [zuletzt aufgerufen am: 15.04.2025].

Breuer, H.; Weuffen, M. (2004): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Lautsprachliche Voraussetzungen und Schulerfolg. (5. überarbeitete Auflage). BELTZ. Weinheim. Basel.

Bryant, D. (2021): Die deutsche Sprache aus der Lernendenperspektive. In: Altmayer, C.; Biebighäuser, K.; Haberzettl, S.; Heine, A. (Hrsg.) Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Metzler Verlag. Stuttgart. 122-145.

Dahmen, S.; Hirschfeld, U.; Meißner S.; Reinke, K. (Hrsg.) (2021): Kontrastive Studien. **Kontrastive Phonetik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** [zuletzt aufgerufen am 15.04.2025].

D.A.S. Akademie GmbH. Deutsche Akademie für Sprachen. (2025): Online Deutschlernportal. <https://www.minticity.com/de/> [zuletzt aufgerufen am: 04.04.2025]. Berlin.

Deutschfuchs – Gesellschaft für digitalen Unterricht mbH. (2025): <https://deutschfuchs.de/daz-daf-grundschule/> [zuletzt aufgerufen am: 04.04.2025]. Köln.

Dr. Bien-Miller, L.; Wildemann, A. (2025): Sprachbewusstheit. Verständnis/Definition(en) von Sprachbewusstheit <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oefentlichkeit/grundwissen/sprachbewusstheit.html> [zuletzt aufgerufen am: 14.04.2025]. Hamburg.

Ehlers, S. (2003): Der Umgang mit dem Lesebuch. Analyse - Kategorien - Arbeitsstrategien. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

Hornberg, S.; Valtin, R. (2011): Mehrsprachigkeit – Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Beiträge 12 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Berlin.

Huwylér, M. (2011): was ist – ist was. Geschichten, Gedichte, Szenen. Deutsch und Übersetzungen in sieben Sprachen. orell füssli Verlag. Zürich.

Jeuk, S. (2024): Sprachenerfahrungen im Anfangsunterricht. <https://edoc.hu-berlin.de/server/api/core/bitstreams/7f657184-ba9a-4bf9-9140-4d8185b9e0bc/content> [zuletzt aufgerufen am: 04.04.2025]. Humboldt Universität zu Berlin.

Jeuk, S. (2017): Praxis Deutsch. Ausgabe 263/2017: Deutsch als Zweitsprache. Friedrich Verlag. Hannover.

Jeuk, S. (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule Grundlagen – Diagnose – Förderung, 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage, Kohlhammer GmbH. Stuttgart.

Jeuk, S., Aschenbrenner, K.-H. (2021): Deutschunterricht und Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Unterrichtsideen und Planungsinstrumente. Cornelsen. Berlin.

Jeuk, S., Schäfer, J. (2021): Schriftsprache erwerben. Didaktik für die Grundschule. 5. Auflage. 2. Druck. Cornelsen. Berlin.

Krafft, A. (2019): Artikel Bildungssprache will gelernt sein. In: Deutsch differenziert: Thema Bildungssprache - Anregungen für den sprachförderlichen Unterricht. Westermann. Braunschweig.

Koch, N. (2020): Schemata im Erstspracherwerb. Berlin/Boston: De Gruyter.

Kuchenreuther, M. (2015): Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache. Leseförderung im bilingualen Kontext. Leipzig.

Kuchenreuther, M.; Michalak, M. (Hrsg.) (2012): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler

Küspert, P.; Schneider, W. (2018): Hören, lauschen, lernen – Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. (7. komplett überarbeiteten Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht. Paderborn.

Laier, R. (2002): Forum Logopädie. Online Aufsatz zum Online Trainingsprogramm. Aus: Forum Logopädie. Heft 4 (16) Juli 2002 10-15: https://www dbl-ev.de/wp-content/uploads/2025/03/02_04_10-15_Laier_Die_Multimediacversion_des_Wuerzburger_Trainingsprogramms_zur_fruhen_LRS-Praevention.pdf [zuletzt aufgerufen am: 07.04.2025].

Landesamt für Schule und Bildung (2024): Perspektive Regelklasse. Informationen zur Umsetzung der schulischen Integration zugewanderter Schülerinnen und Schüler. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/33561> [zuletzt aufgerufen am: 02.04.2025]. Radebeul.

Landesamt für Schule und Bildung (2024): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490> [zuletzt aufgerufen am 15.04.2025]. Radebeul.

Landesamt für Schule und Bildung (2021): Praxishilfe zur Nutzung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache – Wege zur sprachbewussten Unterrichtsgestaltung. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/38054> [zuletzt aufgerufen am 15.04.2025]. Radebeul.

Landesamt für Schule und Bildung (2019): Binnendifferenzierung und lernziendifferenter Unterricht. Ein Leitfaden für die Primarstufe und Sekundarstufe I. Rahmenbedingungen. Lernwege und Aufgaben. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/33561> [zuletzt aufgerufen am: 11.04.2025]. Radebeul.

Krafft, A. (2019): Artikel Bildungssprache will gelernt sein. In: Deutsch differenziert: Thema Bildungssprache - Anregungen für den sprachförderlichen Unterricht

Madlener-Charpentier, K.; Behrens, H. (2022): Konstruktion(en) erst- und zweitsprachlichen Wissens: Lernprozesse und Steuerungsoptionen aus gebrauchsbasierter Perspektive. In: Madlener-Charpentier, K.; Pagonis, G. (Hrsg.): Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der

Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Narr Francke Attempto. Tübingen, 31-64.

Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2020). Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen. <https://www.wbv.de/shop/Leseverstehen-kennt-keine-Sprachgrenzen-6004772w> [zuletzt aufgerufen am: 15.04.2025].

Meyer, H.; Dohnicht, J. (Hrsg.) im Auftrag des Bundesarbeitskreises Lehrerbildung (2024): Herausforderungen und Perspektiven der Grundschule. Seminar – Lehrerbildung und Schule 4/2024. 30. Jahrgang. Bremen.

PH Zürich (2025): Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. Lesen in der Herkunfts sprache. <https://myheritagelanguage.com/de/book/promoting-reading-first-language/introduction/reading-heritage-language-possibilities-challenges/#:~:text=Dass%20es%20wichtig%20ist%2C%20in%20der%20eigenen%20Herkunfts-,an%20deren%20Schriftkultur%20und%20ist%20in%20seiner%20bikulture> [zuletzt aufgerufen am: 26.03.2025].

Quehl, T.; Trapp, U. (2013). FÖRMIG MATERIAL 4. Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Waxmann. Münster, New York, Berlin. München.

Sachse, S.; Boenisch, J. (2025) Online-Aufsatz. Kern- und Randvokabular in der Unterstützten Kommunikation https://www.inklusion-lexikon.de/KernundRandvokabular_SachseBoenisch.pdf [zuletzt aufgerufen am: 04.04.2025].

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2025): Pädagogische Diagnostik in der Grundschule. Plakat. <https://www.schule.sachsen.de/aufbau-und-angebote-4014.html> [zuletzt aufgerufen am: 02.04.2025]. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2025): Präventionsebenen (sonder-)pädagogischer Förderung. <https://www.foerderdiagnostik.bildung.sachsen.de/sonderpaedagogischer-foerderbedarf-4006.html> [zuletzt geöffnet am: 14.04.2025]. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2024): Jahrgangsübergreifender Unterricht – ein Projekt zum Umgang mit Heterogenität. <https://www.schule.sachsen.de/jahrgangsuebergreifender-unterricht.htm> [zuletzt aufgerufen am: 02.04.2025]. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2022). Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/41053> [zuletzt geöffnet am: 02.04.2025]. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2021). Bewährtes neu denken. Qualitätssicherung in der Grundschule. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/38291> [zuletzt aufgerufen am 15.04.2025]. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2021): Lehrplan für Vorbereitungsklassen/Vorberichtungsgruppen an allgemeinbildenden Schulen. Deutsch als Zweitsprache. <https://www.schulportal.sachsen.de/plandb/index.php?lplanid=109&lplansc=l19mxtXg55h54JcbnhMD&token=f8ec8321d3d01f4792294307578b098b> [zuletzt aufgerufen am 20.03.2025]. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): Rahmenlehrplan Grundschule. Herkunfts sprache im Wahlbereich. <https://www.schulportal.sachsen.de/plandb/lehrplan/97> [zuletzt aufgerufen am: 25.03.2025]. Dresden.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) Berlin (2025): Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch. S. 25. <https://swk-bildung.org/content/uploads/2024/12/SWK-2025-Stellungnahme-SprachlicheBildung.pdf> [zuletzt aufgerufen am: 26.03.2025].

Schader, B. (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Ein Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. orell-füssli Verlag. Zürich.

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

Strozyk, K. (2021). Praxisbuch Sprachenvielfalt in der Grundschule. BELTZ. Weinheim; Basel.

Tajmel, T.; Hägi-Mead, S. (2017): FÖRMIG MATERIAL 9. Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden, Beispiele für die Umsetzung. Waxmann. Münster; New York; Berlin; München.

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

Universität zu Köln (2025): FBZ-UK-Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation. Kernvokabular trifft DaZ (KvDaZ). <https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/materialien/kernvokabular/materialien> [zuletzt aufgerufen am: 04.04.2025]. Köln.

Wendt, H. (2020): Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht: Chancen und Herausforderungen. Springer VS. (Vormals VS Verlag für Sozialwissenschaften). Wiesbaden.

Zaghir, R.; Ishak, R. (2010): Wer hat mein Eis gegessen? Berlin. Edition Orient (19 zweisprachige Versionen). Berlin.

Anlagen

Anlage 1: Ausgewählte Merkmale des Deutschen¹⁹

Phonetik:

- | **Vokale:** Mit 16 Vokalen verfügt das Deutsche über eine recht hohe Anzahl im Vergleich zu anderen Sprachen. Auch die (bedeutungsdifferenzierende) Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen kennen viele Sprachen nicht.
- | **Konsonantencluster:** Deutsch erlaubt komplexe Konsonantenfolgen (wie in *Strumpf* oder *Markt*), die in anderen Sprachen möglicherweise nicht existieren.
- | **Rhythmus:** Das Deutsche gehört zu den akzentzählenden Sprachen, das heißt, die Zeit zwischen zwei betonten Silben ist immer etwa gleich. Dadurch kommt es zu Kürzungsvorgängen unbetonter Silben, was das Verständnis für Deutschlernende erschwert.

Morphologie:

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

Syntax:

- | **Satzstruktur:** Der recht freien deutschen Wortstellung im Satz steht die feste Position des finiten Verbs – im Hauptsatz an Position II, im Nebensatz am Ende – gegenüber. Immerhin erhöht die Satzendstellung des finiten Verbs die Aufmerksamkeit, was laut Studien für den Erwerb der Konjugationsformen hilfreich ist.
- | **Satzklammer:** Konstruktionen wie die Satzklammer, bei der mehrteilige Verbformen getrennt werden und zwischen deren Teilen zahlreiche Einschübe platziert werden können, sind für Kinder mit anderen Herkunftssprachen ungewohnt.

Pragmatik:

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

¹⁹ Vgl. hierzu auch Bryant, Doreen (2021).

Anlage 2: Gesetzliche Grundlagen der individuellen Förderung

Sächsisches Schulgesetz (SächsSchulG):

§ 1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

- | (1) ¹ Die Schule unterrichtet und erzieht junge Menschen auf der Grundlage des **Grundgesetzes** der Bundesrepublik Deutschland ...“ **Das bedeutet**, dass kein junger Mensch wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner **Sprache, seiner Heimat und Herkunft**, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen sowie seiner Behinderung benachteiligt oder bevorzugt werden darf. Alle haben das gleiche Recht auf Bildung und Erziehung.
- | (8) Bei der Gestaltung der Lernprozesse werden die unterschiedliche Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler inhaltlich und didaktisch-methodisch berücksichtigt [...].

§ 35a Individuelle Förderung der Schüler

- | (1) ¹ Die Ausgestaltung des Unterrichts und anderer schulischer Veranstaltungen orientiert sich an den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler.

§ 40 Personalhoheit, Lehrer

- | (2) ¹ Der Lehrer trägt die unmittelbare pädagogische Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Schüler im Rahmen der im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der jeweils geltenden Fassung, in der Verfassung des Freistaates Sachsen in der jeweils geltenden Fassung und der in diesem Gesetz niedergelegten Erziehungs- und Bildungsziele, ländergemeinsamen Bildungsstandards, Lehrpläne sowie der übrigen für ihn geltenden Vorschriften und Anordnungen.

§ 44 Lehrerkonferenzen

- | (1) ² Lehrerkonferenzen beraten und beschließen alle wichtigen Maßnahmen, die für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule notwendig sind.

Schulordnung Grundschulen

§ 14 Individuelle Förderung

- | (1) ¹ Die Grundschule soll nach Maßgabe der Stundentafel eigenverantwortlich Förderangebote und Ganztagesangebote zur individuellen Förderung festlegen.
- | (2) ¹ Die individuelle Förderung wird entsprechend dem Förderbedarf des Schülers durchgeführt und kann in einem pädagogischen Entwicklungsplan dokumentiert werden.
- | (2) ⁴ Die individuelle Förderung soll präventive Maßnahmen umsetzen, Entwicklungsrückstände abbauen, festgestellte Teilleistungsschwächen verringern und Begabungen fördern.
- | (2) ⁵ Ganztagsangebote sollen für unterrichtsergänzende, leistungsdifferenzierte Lernangebote genutzt werden.
- | (4) In Bildungsvereinbarungen gemäß § 35a Absatz 2 des Sächsischen Schulgesetzes können gemeinsame Erziehungs- und Bildungsziele sowie Maßnahmen zur individuellen Förderung des Schülers festgelegt werden.

§ 17 Grundlagen der Leistungsbewertung

- | (2) ¹ Ermittlung und Bewertung von Leistungen liegen in der pädagogischen Verantwortung des Lehrers.
- | (2) ² Die Lehrerkonferenz beschließt die Bewertungsrichtlinien.
- | (3) Die Ermittlung und Bewertung von Leistungen sollen auf der Grundlage der Analyse des Lernprozesses und der Lernergebnisse erfolgen.

Anlage 3: Checkliste Schulische Rahmenbedingungen²⁰

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

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

Rahmenbedingungen und Organisation

- Die Arbeit im multiprofessionellen Team ermöglicht eine umfassende Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Pädagogische, psychologische, sprachliche oder gesundheitliche Aspekte werden ganzheitlich betrachtet.
- Der Transfer ins Kollegium wird gewährleistet und ein verbindlicher Konsens für eine systematische sprachliche Bildung einschließlich Sprachförderung hergestellt.
- Die kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wird angemessen und wertschätzend berücksichtigt.
- Das Mehrsprachenwissen der Schülerinnen und Schüler wird für das Lernen genutzt.
- Die räumlichen Bedingungen, die Möglichkeiten für kooperative Lernformen bieten, sind entsprechend den Bedürfnissen der Sprachförderung gestaltet.
- Die Prinzipien eines sprachbildenden Unterrichts werden in allen Unterrichtsfächern berücksichtigt.
- In der Klasse sind Helfersysteme eingerichtet.
- Mehrsprachige Wegweiser, Schilder, übersetzte Elterninformationen und -briefe sowie Elterncafés fördern die Integration und Kommunikation in der Schule.

Identifikation mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler

- Der Übergang von der Kita zur Grundschule erfolgt durch Kooperationen mit den Kitas.
- Kinder mit DaZ und/oder besonderem Sprachförderbedarf werden gezielt identifiziert.
- Befragungsbögen (vgl. Anlage 5) zur sprachlichen Entwicklung und Sozialisation des Kindes werden in übersetzter Form angeboten (Erstsprachen, Herkunftsbedingungen etc.).
- Lernentwicklungsfortschritte werden dokumentiert, z. B. durch den Einsatz von Beobachtungsbögen oder Entwicklungsberichten.
- Der Zweispracherwerbsprozess und die klassischen Stolperstellen des DaZ-Erwerbs sind bekannt.
- Verdeckte Sprachdefizite im Deutschen werden im Lese- und Schreibunterricht auch bei erhöhten bildungssprachlichen Anforderungen in Lese- und Textaufgaben erfasst.

²⁰ Basiert auf: Bezirksregierung Münster: Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Beobachtungsverfahren zur Sprachstandsfeststellung. Entwicklung eines schulischen Sprachbildungskonzeptes https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/sprachen/deutsch_als_zweitsprache/leitfaden_DAZ_Grundschule.pdf

Integrative Fördermaßnahmen

- Die Erstsprachkenntnisse der Kinder werden in den Unterricht und den Schulalltag einbezogen.
- Die Lehrkräfte sind sensibilisiert für unterstützendes Sprech- und Interaktionsverhalten (klare Artikulation, Sprechtempo, korrektes Feedback, handlungsbegleitendes Sprechen).
- Sprachspiele, Lieder, Verse und Reime kommen zum Einsatz.
- Bilderbücher, auch mehrsprachliche, werden vorgelesen; sprachliches Lernen wird durch Bildmaterial unterstützt.
- Ein alltags- und schulrelevanter Wortschatz wird aufgebaut, grammatische Inhalte systematisch vermittelt, das Welt- und Sachwissen wird einbezogen und erweitert.
- Es werden integrative Fördermaßnahmen und Prinzipien eines sprachsensiblen Deutschunterrichts genutzt (Genusmarkierung, Wortschatzarbeit, Arbeit mit Redemitteln, Berücksichtigung einer Progression beim grammatischen Lernen, Planungshilfen bei der Textproduktion, Textentlastungsverfahren beim Lesen).
- Es findet eine Differenzierung in den Lernbereichen des Deutschunterrichts statt.
- Das Hörverstehen wird ausreichend berücksichtigt, es gibt sinnvolle Sprechanlässe und Rituale sowie Redemittel werden zur Verfügung gestellt.
- Es gibt Unterstützungsmaßnahmen im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts, wie Scaffolding, die Integration sprachlicher Übungen (z. B. auch in Mathematik) und die Vorentlastung von Sachtexten.

Leistungsermittlung und -bewertung

- Die Bewertung erfolgt anhand klar definierter Kriterien, die je nach Fach und Kontext variieren können.
- In Bezug auf Sprachförderung wird der Fortschritt der sprachlichen Entwicklung berücksichtigt.
- Es gibt Differenzierungshilfen bei der Leistungsermittlung und -bewertung, um den unterschiedlichen Sprachkompetenzen gerecht zu werden.
- Noten werden unter Berücksichtigung des Sprachlernstandes mit Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm ermittelt und festgelegt (vollintegrierte Schülerinnen und Schüler).

Anlage 4: Anregungen zur Erfassung der Sprachenbiografie

Diese Anregungen²¹ dienen als Grundlage für ein erstes Gespräch zwischen Lehrkraft und Eltern von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern. Ziel ist es, Informationen über die sprachlichen und kulturellen Hintergründe des Kindes zu erhalten, um den Schulstart individuell und unterstützend gestalten zu können. Die Angaben helfen den Lehrkräften, das Kind besser zu verstehen und gezielt zu fördern.

Die Fragen müssen nicht alle beantwortet und es können weitere Fragen gestellt werden. Entsprechend der Sprachkompetenz der Eltern sollten die Fragen ggf. vereinfacht oder die Möglichkeit der Übersetzung in die Erstsprache genutzt werden (vgl. Abschnitt Elternarbeit).

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

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

²¹ In Anlehnung an Beese u. A. (2014) und Jeuk (2015).

18. Gibt es aus Ihrer Sicht kulturelle oder religiöse Aspekte, die wir im Schulalltag beachten sollten?

Ja Nein

Wenn ja: Welche?

19. Wünschen Sie Unterstützung oder Informationen zur Förderung Ihres Kindes in der Erstsprache oder beim Deutschlernen?

Ja Nein

Wenn ja: Welche Art von Unterstützung?

20. Gibt es etwas, das Sie uns über Ihr Kind noch mitteilen möchten?

21. Welche Fragen haben Sie an uns?

Anlage 5: Hilfestellung zur Interpretation der Sprachkompetenzprofile in den Klassenstufen 1 und 2 mit Hilfe der Niveaubeschreibungen

Auch wenn die *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe* eine **Orientierung** für die Lehrkräfte zur Beobachtung der sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler darstellen, empfiehlt es sich, frühzeitig mit dem Einsatz dieser Niveaubeschreibungen zu beginnen, ggf. mit ausgewählten Bereichen aus diesem Beobachtungsinstrument. Bei der Interpretation der Sprachkompetenzprofile sind einige Aspekte zu beachten:

- | In der Klassenstufe 1 beginnt der Schriftspracherwerb – sowohl bei einsprachigen als auch bei lebensweltlich mehrsprachigen Kindern.
- | Die Beschreibungen in den Niveaustufen setzen teilweise bereits Lesefähigkeiten, Schreibfertigkeit oder metasprachliche Reflexion voraus, die zu Beginn des Anfangsunterrichts noch nicht entwickelt sind.
- | In den Klassenstufen 1 und 2 sind allein aufgrund des Alters und/oder der Lehrplaninhalte einige Formulierungen in den Beschreibungen der Niveaustufen nicht beobachtbar. So lässt sich z. B. in der Klassenstufe 1 die Einschätzung des grammatischen Sprachkönnens ausschließlich auf die mündliche Sprachproduktion beziehen. Ein weiteres Beispiel: Beim *Lesen herkunftssprachlicher Texte* (unter D. Lesen) sollte auch das Interesse am Vorlesen durch andere Personen, die die Herkunftssprache beherrschen, in die beobachtende Einschätzung einfließen.
- | Werden ausgewählte Bereiche aus den Niveaubeschreibungen beobachtet, ergibt sich daraus ein entsprechender Ausschnitt des Sprachkompetenzprofils.

Die folgenden Übersichten beinhalten jeweils eine separate Interpretationshilfe für die Klassenstufe 1 und Klassenstufe 2. Dabei stellen die straffierten Kästchen die Niveaustufen dar, die bezüglich der o. g. Aspekte von den Lehrkräften nur bedingt oder nicht zu beobachten sind.

Klassenstufe 1:

A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit im Deutschen als Zweitsprache				
Private Gespräche	I	II	III	
Unterrichtsgespräche	I	II	III	
D. Lesen				
Verstehen	I	II		
Techniken und Strategien der Texterschließung	I	II		
Vorlesen	I	II		
Freude und Interesse am Lesen				
a) Deutschsprachige Texte				
b) Herkunftssprachliche Texte (Achtung: hier auch vorlesen lassen berücksichtigen)	I	II		
E. Schreiben				
Textproduktion				
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot beim Schreiben				
Orthografie				
Interpunktions				
F. Grammatik - Achtung: ausschließlich mündlich				
Verbstellung	I	II	III	IV
Satzverbindungen	I	II	III	IV
Präpositionen	I	II	III	IV
Formen des Verbs	I	II	III	IV
Formen des Nomens	I	II	III	IV

Klassenstufe 2:

D. Lesen				
Verstehen	I	II	III	
Techniken und Strategien der Texterschließung	I	II		
Vorlesen	I	II	III	
Freude und Interesse am Lesen				
a) Deutschsprachige Texte	I	II		
b) Herkunftssprachliche Texte (Achtung: hier auch vorlesen lassen berücksichtigen)	I	II		
E. Schreiben				
Textproduktion	I			
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot beim Schreiben	I	II		
Orthografie				
Interpunktions				