Allgemeiner Beitrag

Marie-Christin Reichert, Bettina Rick, Christian Gill und
Nicole Marx*

Sprachliche Integration neu zugewanderter Schüler/innen in den Regelunterricht der Sekundarstufe I am Beispiel eines Curriculumsentwurfs für Vorkurse

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0062>

Zusammenfassung: In vielen Bundesländern besuchen neu zugewanderte Schüler/innen einen einjährigen Vorkurs und werden sukzessive in den Regelunterricht integriert. Der im Folgenden vorgestellte Curriculumsentwurf zeigt, wie dies bei einer Schülerklientel mit sehr heterogenen Voraussetzungen und starker Fluktuation sprachlich und inhaltlich ausdifferenziert geschehen kann. Am Beispiel einer konkreten Unterrichtsreihe wird die Vorbereitung auf den Fachunterricht verdeutlicht.

Stichwörter: Curriculum, Seiteneinsteiger/innen, Sprachförderung, Integration in Regelunterricht

Abstract: In many states, newly arrived immigrant students with little or no knowledge of German attend segregated language courses for up to one year. This article presents a draft curriculum for students in middle school (Grades 5–8) and shows how such highly diversed courses can meet the needs of immigrant pupils.

Keywords: curriculum, migrant students, integration in mainstream education

*Kontaktpersonen: Nicole Marx, E-Mail: n.marx@uni-koeln.de

Marie-Christin Reichert, E-Mail: m.reichert@uni-koeln.de

Bettina Rick, E-Mail: bettina.rick@nord-com.net

Christian Gill, E-Mail: christian.gill@monash.edu

1 Ausgangslage und Bedarfsanalyse für Vorkurse im Land Bremen

Mit Blick auf die mediale Berichterstattung und die länderübergreifende, bildungspolitische Diskussion scheint es, als wäre die schulische und sprachliche Integration neu zugewandeter Schüler/innen erst seit dem „langen Sommer der Migration“ 2015 (Hess et al. 2016) auch für Deutschland relevant geworden. Die Aufgabe der Beschulung sogenannter Seiteneinsteiger/innen, die ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen zuwandern, besteht im deutschen Bildungssystem schon seit mehreren Jahrzehnten (s. z.B. Liebe-Harkort 1981; zusammenfassend Reich 2017). Dennoch liegen auf Länderebene bisher nicht durchgängig verbindliche Vorgaben zur schulischen Erstversorgung und zur Teilnahme am Regelunterricht vor. Curricula existieren kaum und verfügbare Richtlinien divergieren unter anderem hinsichtlich ihres Verbindlichkeitsgrades und ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung (vgl. Decker-Ernst 2017: 156). Dabei wird der schulorganisatorischen und sprachdidaktischen Herausforderung einer Integration der Schülerklientel mit verschiedenen Modellen begegnet, die von einer direkten, submersiven Aufnahme in den Regelunterricht bis hin zu einer parallelen Förderung ohne Verzahnung mit hierfür relevanten Inhalten reichen (vgl. Fuchs/Birnbaum/Ahrenholz 2017).

In Bremen, wo der in diesem Artikel vorgestellte Curriculumsentwurf entwickelt wurde, gehen Seiteneinsteiger/innen im Rahmen einer Teilintegration sukzessive bzw. gleitend von der Erstaufnahme im sogenannten Vorkurs in den Regelunterricht über (s. auch Massumi et al. 2015: 48–49). Das heißt: Sie sind von Beginn an Teil einer Regelklasse, in der sie zunächst an weniger sprachintensiven Fächern wie Kunst, Musik oder Sport teilnehmen. Unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernprofile und Erwerbsgeschwindigkeiten werden individuelle Stundenpläne erstellt, die den möglichst altersadäquaten, schrittweisen Übertritt in eine Regelklasse ebnen sollen. Die maximale Verweildauer im Vorkurs für Seiteneinsteiger/innen der Sekundarstufe I beträgt ein Schuljahr, sodass bei 25 Wochenstunden und 40 Schulwochen die Sprachförderung potenziell 1000 Unterrichtsstunden umfasst. Jahrgangsübergreifend lernen neu zugewanderte Schüler/innen der 5. bis 8. Klasse in dieser Zeit gemeinsam Deutsch. Nach den sprachlichen Zielvorgaben der Senatorischen Behörde soll in der Sekundarstufe I innerhalb der Vorkurszeit produktiv das GeR-Niveau A2, rezeptiv B1 erreicht werden (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2014: 35). Auch wenn diese Sprachniveaus von der Bildungspolitik eher willkürlich gesetzt wurden, orientiert sich der Curriculumsentwurf als potenzieller Teil eines bildungspolitischen Dokuments an dieser Vorgabe, ohne zu implizieren, dass das die sprachlichen Fähig-

keiten sind, die neu zugewanderte Schüler/innen erwerben sollten, um erfolgreich am Regelunterricht teilzunehmen.

Tatsächlich sind gerade diese Zielvorgaben aus zwei Gründen wenig hilfreich. *Erstens* werden die sprachlichen Kompetenzerwartungen, wie deutschlandweit zumeist der Fall, nicht mit der Vermittlung oder gar einer Zielsetzung fachbezogener Inhalte und Methoden verknüpft (s.a. Birnbaum et al. 2018: 235–236; Thürmann/Vollmer 2017: 310). *Zweitens* werden erreichte Kompetenzniveaus nicht durchgehend attestiert, sodass das sprachliche Fortschreiten der Teilnehmenden für Vorkurs- sowie für Regelunterrichtslehrkräfte intransparent bleibt. Das jährlich im Frühjahr durchgeführte, nicht verpflichtende Deutsche Sprachdiplom I (DSD I) – eine Stufenprüfung für DaF zur Testung jugendlicher Schüler/innen an Auslandsschulen – bestätigt zwar das zielsprachliche Niveau der Seiteneinsteiger/innen; jedoch werden Schüler/innen nicht zwangsläufig am Ende bzw. direkt nach dem Übergang in den Regelunterricht getestet – und ein etwaiges Nichtbestehen hat keinen Einfluss auf den Übertritt in die Regelklasse. Im Jahr 2018 nahmen nur ca. 29 Prozent aller Vorkursschüler/innen vor dem Übergang in den Regelunterricht überhaupt am DSD I teil; davon bestanden 43 Prozent mit dem angestrebten Niveau B1.

Da Schüler/innen ab Zuweisung zu einem Wohnort in Bremen schulpflichtig werden, werden sie unterjährig in bestehende Vorkurse integriert.¹ Sowohl durch eine solche prinzipiell durchgängige Aufnahme neuer Schüler/innen als auch durch die angesprochene Vorgabe der maximalen Verweildauer ändert sich die Kursgruppe stetig (vgl. Gill/Rick 2016: 26). Neben dieser Fluktuation weist die Sprachförderung im Vorkurs das weitere distinktive und für die konzeptionelle Arbeit im Kurs zentrale Merkmal der Heterogenität auf, die zusätzlich zum Alter auch schulische Vorerfahrungen, kognitive Fertigkeiten und psychosoziale Ausgangsbedingungen umfasst (s. Ahrenholz/Fuchs/Birnbaum 2016: 1).

Die drei oben genannten Merkmale (teilintegrative Beschulung ohne verpflichtende Zielvorgaben, Teilnehmerfluktuation und -heterogenität) erschweren die Entwicklung von curricularen Richtlinien. Wie ein entsprechender Deutschunterricht in der Praxis umgesetzt werden soll, ist auch deswegen bisher nicht durch verbindliche curriculare Vorgaben definiert. So stehen die Lehrkräfte der Vorkurse vor der Herausforderung, trotz fehlender Leitlinien ihren äußerst hete-

¹ Brüche in der Bildungsbiografie können sich allerdings unter anderem aufgrund von Schul- und Wohnortwechseln auch nach der Zuwanderung fortsetzen (vgl. Ahrenholz/Maak 2013: 104). Zudem ist die Zuweisung von Seiteneinsteiger/innen in Regelklassen zum Teil mit Wartezeiten (bei direkter Eingliederung in den Regelunterricht) verbunden, die der Raum- und Personalsituation an Schulen geschuldet sind.

rogenen Schülergruppen die Integration in den Regelunterricht der Sprach- und Sachfächer zu ermöglichen.

Für Vorkurse generell bestehen dennoch hilfreiche Prinzipien, auf die im vorliegenden Curriculumsentwurf zurückgegriffen wird. Es bieten sich *erstens* Methoden und Materialien an, die es ermöglichen, von einem zunächst fremdsprachendidaktischen zu einem schulsprachendidaktischen Ansatz überzugehen. Auf diese Weise kann die Lehr- und Lernprogression bereits nach kurzer Zeit von der anfänglich fokussierten alltagskommunikativen Entwicklung den Schwerpunkt auf die Vermittlung schriftsprachlicher Strukturen für den Regelunterricht legen. *Zweitens* werden Fachtexte der zentralen Sachfächer binnendifferenzierend rezeptiv wie produktiv in den Vorkursen eingesetzt. Somit kann im Zuge der sukzessiven Eingliederung in besonderem Maße Wert auf die Verzahnung der Inhalte von Vorkurs und Regelklasse gelegt und damit die anzustrebende Kontinuität des Bildungsverlaufs dieser Schülerklientel gewährleistet werden. *Drittens* ist empfehlenswert, die L1 der Neuzugewanderten einzubeziehen, um altersangemessene kognitive Entwicklungen weiter unterstützen zu können (vgl. Gill i.V.).

Bei der Entwicklung des hier vorgestellten Curriculums wurden die umrissenen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, die besonderen Bedarfe und Potenziale von Seiteneinsteiger/innen und die oben genannten Prinzipien einbezogen.

2 Didaktische Referenzpunkte des Curriculums

Ein Curriculum, das den sprachlichen Bedürfnissen von Seiteneinsteiger/innen gerecht wird, ist in seiner Anlage so zu gestalten, dass es für die Herausforderungen, die sich aus Fluktuation und Heterogenität ergeben, sprachdidaktisch-konzeptionelle Lösungen bietet. Neben der Orientierung an den unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schüler/innen sind zudem die gesetzten, schulstrukturellen Rahmenbedingungen in die Entwicklung einzubeziehen (s.o.). Dabei kann eine eindimensionale, lineare Progression, wie sie im Kontext des institutionalisierten Fremdsprachen-, aber auch schulischen Regelunterrichts üblich ist, der vorliegenden Sprachlernsituation nicht gerecht werden. Da die bestehenden curricularen Vorschläge diese Problematik bislang nur in Ansätzen bearbeiten, wurde unter Rückgriff auf Dokumente aus anderen Bundesländern eine Neukonzeption für die Vorkurse der Sekundarstufe I in Bremen entwickelt.²

² Anknüpfungspunkte waren vor allem Veröffentlichungen aus Bayern, Niedersachsen, Sachsen und Hamburg. Neben diesen Dokumenten wurden auch Lehrwerke und Lernergrammatiken genutzt sowie erfahrene Vorkurslehrkräfte während der Entwicklung des Curriculums mehrfach befragt.

Als zentrale Orientierungspunkte wurden infolgedessen für das vorliegende Curriculum das spiralcurriculare Vorgehen (Bruner 1960) sowie das Konzept des Scaffolding (zunächst Wood/Bruner/Ross 1976; s. auch Mariani 1997) gewählt. Im Rahmen des Ersteren werden Lerninhalte immer wieder aufgegriffen und in ihrer Komplexität erweitert. Schüler/innen beschäftigen sich dadurch tiefgründiger mit den jeweiligen inhaltlichen Themen und lösen zusehends anspruchsvollere Aufgaben auf Deutsch. Ein solcher Ansatz erlaubt es, verschiedene sprachliche, aber auch kognitive Anforderungsniveaus parallel im Unterricht abzudecken. Dabei erhalten Seiteneinsteiger/innen während der Sprachförderung im Vorkurs gemäß dem zweiten konzeptuellen Eckpfeiler, dem Scaffolding, individuelle Hilfestellungen. Es handelt sich um „a special kind of help that assists learners in moving toward new skills, concepts, or levels of understanding“ (Gibbons 2015: 16), also um ein sprachliches wie fachliches Lerngerüst, das es ermöglicht, den gesteuerten Zweitspracherwerb binnendifferenziert und kognitiv aktivierend zu gestalten. Schüler/innen sollen mithilfe des curricular angeleiteten, adaptiven Lerngerüsts in die Lage versetzt werden, sich sprachliche Elemente aneignen sowie kognitiv herausfordernde Aufgaben meistern zu können, die über ihrem aktuellen Leistungsvermögen liegen (vgl. Wood/Bruner/Ross 1976: 90). Mit fortschreitender Entwicklung der zweitsprachlichen Fähigkeiten und des Selbstvertrauens der Schüler/innen kann das Gerüst sukzessive abgebaut werden, bis die Aufgaben eigenständig bewältigt werden können (vgl. Wilson/Devereaux 2014: 92). Diese unterstützende Strategie ist vor allem für die herzustellenden Bezüge zum Fachunterricht relevant, um in den heterogenen Gruppen der Vorkurse flexibel mit unterschiedlichen Bedarfen umzugehen. Dabei bietet das vorliegende Curriculum Lehrkräften Leitlinien, mithilfe derer sie auf die Bedarfe der neu zugewanderten Schüler/innen reagieren können. So wird der Mehraufwand für die Entwicklung passgenauer Lerngerüste in Grenzen gehalten.

3 Spiralcurriculare Struktur des Curriculums

3.1 Grundlegender Aufbau

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, ist das Curriculum spiralartig aufgebaut und sowohl auf inhaltlicher (s. Kap. 3.2) als auch auf sprachlicher (s. Kap. 3.3) Ebene ausdifferenziert (s. Gill et al. 2019: 156). Dazu formuliert das Curriculum drei Niveaus, auf denen die Schüler/innen parallel am selben Thema arbeiten. Die Themenspirale wird im Laufe des Schuljahres dreimal im Umfang von zwei Wochen unterrichtet, wobei ein Einstieg jederzeit möglich ist. Inhaltlich wird jeweils mit dem Themengebiet begonnen, das gerade im Kurs behandelt wird; sprachlich

steigen Schüler/innen auf einem den individuellen Sprachkenntnissen entsprechenden Sprachniveau ein.

Abb. 1: Struktur des Curriculums

In Abbildung 1 sind zwei denkbare Varianten grafisch dargelegt. In Version 1 steigt eine Schülerin bzw. ein Schüler beim Themengebiet *Schulalltag* ein, durchläuft die fünf Themengebiete und geht nach dem Themengebiet *Natur, Umwelt, Mensch* in das Niveau 2 über. In Version 2 steigt eine Schülerin bzw. ein Schüler, der oder die bereits einige Vorkenntnisse im Deutschen hat, beim Themengebiet *Schule, Stadt, Land* – also dem gerade im Kurs behandelten Thema – auf Niveau 2 ein, durchläuft den Themenkreis und geht dann nach dem Thema *Freizeit* in das Niveau 3 über.

Um eine durchgängige Aufnahme neuer Schüler/innen in den Vorkurs zu ermöglichen, ist ein sogenannter Quickstart vorgesehen. Dieser ist vom mehrmaligen Durchlaufen der Themengebiete ausgenommen, bietet neu in den Vorkurs einsteigenden Schüler/innen eine gemeinsame Ausgangsbasis und wird zu Schuljahresbeginn dem ersten Themengebiet vorangestellt.

Inhaltlich sind sowohl der Sprachunterricht als auch der fachnahe Unterricht zentrale Bestandteile des Curriculums, sodass sich an jedem Schultag zwei Unterrichtsphasen mit je eigenem Schwerpunkt ergeben: Während der Sprachunterricht der Thematisierung und Erarbeitung relevanter sprachlicher Phänomene dient, ermöglicht der themenbereichsbezogene Fachunterricht deren fachbezogene Kontextualisierung und Anwendung. Das Curriculum strukturiert diesen Unterrichtsteil vor allem formal, indem jeder Anteil mit ca. zehn Unterrichtsstunden pro Woche, d. h. insgesamt 20 Unterrichtseinheiten während jeder zweiwöchigen Themeneinheit, veranschlagt ist.

3.2 Fachliche Progressionen

Inhaltlich-fachlich entsteht eine Progression durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themengebieten, die einen direkten Bezug zum Fachunterricht aufweisen und jeweils zwei Wochen behandelt werden. Dafür weist das Curriculum fünf Themengebiete aus, die einzelnen Bezugsfächern des Regelunterrichts zugeordnet sind und entsprechend der spiralcurricularen Anlage mit jeweils zweiwöchigem Rhythmus dreimal im Schuljahr durchlaufen werden. Um die Schüler/innen der Vorkurse sukzessiv an die sprachlichen und fachlichen Inhalte des Regelunterrichts heranzuführen, sind diese Themengebiete schulischen Fachgebieten zugeordnet (s. Tab. 1).

Tab. 1: Zuordnung von Themengebieten zu Bezugsfächern

<i>Themengebiet</i>	<i>Bezugsfach</i>
Schulalltag	Mathematik
Freizeit	Deutsch
Schule, Stadt, Land	Geografie
Zusammenleben	Geschichte / Politik
Natur, Umwelt, Mensch	Naturwissenschaften

Die Auswahl der Themengebiete und der Bezugsfächer erfolgte anhand unterschiedlicher Überlegungen. Erstens müssen die im Rahmen der Teilintegration in der Regelklasse belegten Fächer (s.o.) nicht in den Vorkurs einbezogen werden. Zweitens werden andere zentrale Fächer mit wesentlichen Themen eines Sprachanfängerunterrichts verknüpft, die sich in ähnlicher Form auch in DaZ-Lehrwerken und den curricularen Vorschlägen anderer Bundesländer (s.o.) finden. Nahelegend sind Bezüge der drei unteren Themengebiete (s. Tab. 1) zu den Sachfächern. So bietet sich für das Themengebiet *Schule, Stadt, Land* ein Bezug zum Geografieunterricht an, der sich mit der Beschreibung sozialer und physischer Räume beschäftigt. Das Themengebiet *Zusammenleben* betrifft gesellschaftliche Themen, die auch im Geschichts- und Politikunterricht behandelt werden. Schließlich finden sich im Themengebiet *Natur, Umwelt, Mensch* Anknüpfungspunkte zu den naturwissenschaftlichen Fächern.

In den ersten beiden Themengebieten werden die zentralen Fächer Mathematik und Deutsch fokussiert. Das Themengebiet *Schulalltag* wurde dem Fach Mathematik zugeordnet, da hier erstens in Niveau 1 die Zahlen eingeführt werden, an die auf den höheren Niveaus mit einfachen Grundrechenarten angeknüpft werden kann. Zweitens werden in dem Themengebiet auch allgemeinere schulische

Lern- und Arbeitsformen thematisiert, die bisweilen auf mathematische Operationen und Konzepte zurückgreifen. Drittens ist davon auszugehen, dass Schüler/innen insbesondere im Fach Mathematik auf fachliche und methodische Vorerfahrungen zurückgreifen können. Das Themengebiet *Freizeit* wird dagegen mit dem Fach Deutsch verbunden, weil sich die im Deutschunterricht behandelten sprachlichen und literarischen Themen an eine Vielzahl von Themen aus dem außerschulischen Alltag der Schüler/innen anknüpfen lassen. So sind beispielsweise *Familie und Freundschaften* wichtige Themen der (Jugend-)Literatur. Wichtige Textsorten des Deutschunterrichts können mit inhaltlichem Bezug zu Freizeitinteressen und Hobbys erarbeitet werden.

Inhaltlich werden die Themenbereiche ausgehend von der konkreten Alltagserfahrung der Schüler/innen behandelt. Diese Perspektive verlagert sich über die drei Niveaus hinweg zu einer zunehmend abstrakten, fachlichen Auseinandersetzung. Zudem werden auch unterschiedliche Strategien zur Aneignung von Lerninhalten der Bezugsfächer vermittelt. Daraus ergeben sich neben verschiedenen Arbeitsweisen und Methoden auch sprachliche Anforderungen, die sich hinsichtlich der fachsprachlichen Terminologie und der für die Fächer spezifischen sprachlichen Handlungen unterscheiden und in der sprachlichen Progression aufgegriffen werden.

3.3 Sprachliche Progression

Die spiralcurriculare Anlage ermöglicht zudem eine sprachliche Progression zu jedem Zeitpunkt des Vorkursjahres binnendifferenziert von Niveau 1 für Nullanfänger/innen bis Niveau 3 für Fortgeschrittene (das heißt nach den Richtlinien der Bremer Vorkurse: GeR-Niveau B1 für rezeptive und A2 für produktive Fertigkeiten). Nachdem die Schüler/innen mit Niveau 1 in etwa das GeR-Niveau A1 erreicht haben, führt sie das Niveau 2 zum GeR-Niveau A2.1 (produktiv) und A2.2 (rezeptiv). Schließlich wird mit dem Abschluss auf Niveau 3 und zugleich dem Beenden des Vorkurses produktiv das GeR-Niveau A2 und rezeptiv B1 (*threshold-Niveau*) erzielt.

Innerhalb der einzelnen Themengebiete sind den drei Sprachniveaus entsprechende Ziele vorangestellt. Diese werden in die drei Hauptbereiche Wortschatz, Grammatik und Textarbeit aufgeteilt. Obwohl auch zwischen den fünf Themengebieten eine gewisse Progression der sprachlichen Inhalte vorzufinden ist, soll diese noch ausreichend flach sein, sodass ein Einstieg jederzeit auf Niveau 1 möglich ist.

Mit Bezug auf die sprachliche Progression gelten für jedes Niveau unterschiedliche Richtlinien. Insbesondere in der *Wortschatzarbeit* spiegelt sich der

Anstieg im Abstraktionsgrad der inhaltlichen Progression wider. So wird auf Niveau 1 eine unmittelbar alltagsrelevante Lexik eingeführt, die auf Niveau 2 ausdifferenziert und auf Niveau 3 um fach- und schulsprachliche Mittel ergänzt wird. Der Fokus liegt dabei auf solchen Redemitteln, die nicht im Alltag außerhalb des Unterrichts vorkommen.

Im Bereich *Grammatik* werden generell mündlich-kommunikativ relevante Strukturen möglichst am Anfang sowie einfachere Strukturen vor schwierigeren vermittelt und rezeptive vor produktiven Kenntnissen aufgebaut. Gerade auf dem untersten Niveau 1 sind zunächst vor allem alltagsrelevante sprachliche Einheiten als Chunks zu vermitteln, um den Seiteneinsteiger/innen sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext möglichst zügig zu einer sprachlichen Handlungsfähigkeit zu verhelfen (vgl. Aguado 2002). Eine Analyse der im Unterricht fokussierten grammatischen, lexikalischen und textuellen Strukturen erfolgt erst auf den höheren Niveaus. Insbesondere hier werden solche Strukturen eingeführt, die für den schulischen Sprachgebrauch typisch und für die inhaltliche Erarbeitung der (Fach-)Themen relevant sind.

Im Bereich *Textarbeit* werden in zunehmendem Maße längere und sprachlich komplexere Texte rezipiert sowie eigene Texte verfasst. Niveau 1 behandelt rezeptiv erste einfache kontinuierliche sowie diskontinuierliche Texte. Diese werden auf Niveau 2 um längere, inhaltlich umfassendere Texte mit höheren Textualitätsanforderungen erweitert. Auf Niveau 3 werden schließlich fachsprachliche Mittel und textstrukturelle Besonderheiten des Fachunterrichts schwerpunktmäßig behandelt. Dabei ist zu beachten, dass das Zielniveau nach Abschluss von Niveau 3 produktiv noch eine „elementare Sprachverwendung“ ist (s.o. GeR-Niveaus).

4 Spiralcurriculares Vorgehen am Beispiel einer Unterrichtsreihe zum Thema *Plastik im Ozean*

Im Themengebiet *Natur, Umwelt, Mensch* sind unterschiedliche naturwissenschaftliche Themen denkbar. Der im Folgenden dargestellte Fachunterricht zum Thema *Plastik(müll) im Ozean* nimmt Bezug auf die Fächer Geografie, Chemie und Biologie. Über die zwei Wochen mit ca. 20 Unterrichtsstunden (s.o.) hinweg vollzieht sich eine Progression von konkreten zu zunehmend abstrakteren Inhalten und Erarbeitungsformen, indem in der ersten Woche das Thema *Plastik* anhand alltagsbezogener Fragen zur Lebenswelt der Schüler/innen erarbeitet wird und in der zweiten Woche die Konsequenzen des Plastikmülls für das Leben im Ozean in den Blick genommen werden.

In der ersten Woche findet ein gemeinsamer Einstieg statt, der sich auf die direkte Umgebung im Klassenzimmer bezieht und von allen Schüler/innen gleichberechtigt erarbeitet werden kann. Schüler/innen listen in niveaugemischten Gruppen möglichst viele Gegenstände des Klassenraums auf, die aus Plastik bestehen. Bei der Benennung der Gegenstände kann sowohl auf das Vorwissen der fortgeschritteneren Schüler/innen als auch auf Wörterbücher zurückgegriffen werden. Von hier ausgehend richtet sich die inhaltliche Auseinandersetzung auf Vor- und Nachteile von Plastik, die Suche nach Alternativen zu Plastik und die Vermeidung von Plastikmüll. Diese Themen werden anhand von Aktivitäten und Inhalten erarbeitet, die auf die drei Niveaus zugeschnitten sind. Auf Niveau 1 wird beispielsweise ein praktischer, alltagsnaher Zugang zum Thema *Plastikmüll* umgesetzt, indem während der gesamten ersten Projektwoche der Plastikmüll der Klasse in einem Mülleimer gesammelt, auf unterschiedliche Müllsorten (Joghurtbecher, Plastikflaschen etc.) hin untersucht und zum Schluss gewogen wird. So erlernen Schüler/innen nicht nur Begriffe für alltägliche Gegenstände ihres Lebensumfeldes, sondern sie lernen auch, mit listenförmigen Texten zu arbeiten, und werden mit der Methode des Zuordnens bzw. Kategorisierens (unterschiedlicher Müllformen) vertraut gemacht. Schüler/innen, die auf Niveau 2 arbeiten, beschäftigen sich mit einer Umfrage zur Vermeidung von Plastik, wie es zum Beispiel das Clean-Seas-Projekt³ vorschlägt. Die darin enthaltenen Fragen beantworten die Schüler/innen zunächst für sich selbst und befragen dann Personen im schulischen und privaten Umfeld. Die Antworten werden anschließend in einer Gruppenarbeit ausgewertet und die Ergebnisse zum Beispiel auf einem Plakat präsentiert. Damit nehmen Schüler/innen von ihrer eigenen Wahrnehmung ausgehend über die Erfahrung anderer eine übergeordnete Perspektive auf das Thema ein und lernen, Informationen zu strukturieren und nachvollziehbar darzustellen. Auf Niveau 3 erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Thema *Plastik im Alltag* auf der Grundlage eines Textes. Beispielsweise berichtet der Fluter-Artikel *Mission Impossible* (Nr. 52: 15) von dem Selbstversuch eines Journalisten, drei Tage lang auf Plastik zu verzichten. Die Schüler/innen erarbeiten so die alltägliche Bedeutung von Plastik aus der Perspektive eines Fremden und können Alternati-

³ Das UN-Projekt bietet Materialien, um mit Schüler/innen zu Plastikmüll im Ozean zu arbeiten (<https://www.cleanseas.org/back-school> [21.04.2019]). Diese liegen bisher in elf Sprachen, jedoch nicht auf Deutsch vor. Der Fragebogen kann aber mit wenig Aufwand ins Deutsche übertragen werden. Zur Durchführung der Umfrage können die Schüler/innen auch den Fragebogen in anderen Sprachen nutzen bzw. in diese übertragen, um die Umfrage so auch in ihrem privaten Umfeld durchzuführen.

ven zu Plastik und Vermeidungsstrategien aus dem Text herausarbeiten. Am Ende der Woche sollten die Ergebnisse aus dieser Arbeit in den unterschiedlichen Niveaus der gesamten Lerngruppe präsentiert werden. So erhalten die Schüler/innen einen umfassenden Überblick zum Thema *Plastik im Alltag* und werden bereits mit Arbeitsweisen und Textsorten der nachfolgenden Niveaus konfrontiert.

In der zweiten Woche verlagert sich der Arbeitsschwerpunkt hin zum Thema *Verschmutzung der Umwelt, insbesondere der Meere, durch Plastikmüll*. Auch in den zweiten Themenschwerpunkt steigen die Schüler/innen gemeinsam ein. Das kann alltagsnah geschehen, indem sie beschreiben, wo sie Plastikmüll in der Umwelt sehen. Als Vorbereitung kann beispielsweise über das Wochenende ein Beobachtungsauftrag bearbeitet werden. Die Differenzierung auf den drei Niveaus wird dann fortgesetzt. Auf Niveau 1 wird ähnlich explorativ wie in der ersten Woche gearbeitet. Der Fokus verschiebt sich nun von der Beschreibung der Plastikgegenstände hin zu ihrer Verortung in der Umwelt. Auf den Niveaus 2 und 3 folgt die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Plastikverschmutzung. Die Erarbeitung in den zwei Niveaus unterscheidet sich dahingehend, dass auf Niveau 2 vor allem eine einfache Beschreibung mit ersten schulsprachlichen Mitteln vorgenommen wird. Die Folgen des Plastikmülls werden an konkreten Beispielen für einzelne Tiere erarbeitet. Dazu können kurze, gegebenenfalls vereinfachte Sachtexte, zum Beispiel aus Schulbüchern, eingesetzt werden. Das Niveau 3 nutzt Konzepte und Begriffe aus dem Biologieunterricht, um das Ökosystem Meer zu beschreiben, und erarbeitet die Auswirkungen des Plastikmülls aus einer abstrakteren, übergeordneten Perspektive.

Anhand der inhaltlichen Schwerpunkte der zweiwöchigen Unterrichtseinheit lassen sich die *sprachlichen* Inhalte und Ziele des Themengebiets aufgreifen, die detailliert in Tabelle 2 dargestellt sind.

Tab. 2: Sprachliche Ziele und Inhalte der Unterrichtseinheit

	Sprachniveau 1	Sprachniveau 2	Sprachniveau 3
Ziel	Die Schüler/innen erwerben Chunks zur Beschreibung naturwissenschaftlicher Inhalte und können einfache, kurze Texte erschließen.	Die Schüler/innen können im naturwissenschaftlichen Kontext sprachlich handeln und Inhalte über Grafiken und Diagramme erschließen.	Die Schüler/innen können sich über Umwelt, Natur und Nachhaltigkeit austauschen und kennen fachsprachliche Mittel und Textstrukturen der Naturwissenschaften.

Tab. 2: (fortgesetzt)

	Sprachniveau 1	Sprachniveau 2	Sprachniveau 3
Wortschatz	<ul style="list-style-type: none"> – Komposition anhand des Begriffs „Kunststoff“ einführen – Alltagsgegenstände, die im häuslichen und schulischen Umfeld vorkommen – Redemittel zur Beschreibung der eigenen Umwelt (wie z. B. „es gibt“) – Benennung der Umwelt: z. B. Stadt, Land, Seen, Flüsse und der darin lebenden Tiere und Pflanzen 	<ul style="list-style-type: none"> – Komposition anhand des Begriffs „Kunststoff“ erklären – verschiedene Materialien – komplexere Tagesabläufe – Beschreibung von Umwelträumen, Landschaften – differenziertere Benennung der Umwelt: bedeutende Meerespflanzen und -tiere sowie deren zentrale Eigenschaften 	<ul style="list-style-type: none"> – Komposition anhand des Begriffs „Kunststoff“ wiederholen – komplexere Tagesabläufe und Handlungen sowie deren Auswirkungen – biologische und geografische Fachbegriffe – Beschreibung von Umweltfaktoren, Prozessen, Zusammenhängen
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> – Negation mit „nicht“ und „kein“ – Verortung von Gegenständen: Positionsverben und Präpositionen als Chunks 	<ul style="list-style-type: none"> – komplexere Verneinungsformen – Ausbau der Präpositionen und Positionsverben – Beschreibung von Prozessen: Indefinitpronomen, Bedingungssätze – reflexive Verben (z. B. „sich erhöhen“, „sich verringern“) – Modalverben („kann“, „muss“, „soll“) 	<ul style="list-style-type: none"> – Wiederholung komplexerer Verneinungsformen – Wiederholung Präpositionen – Beschreibung von Prozessen: Passivkonstruktionen, Substantivierungen – Wiederholung von Indefinitpronomen, Bedingungssätzen, reflexiven und Modalverben – Konsequenzen für die Zukunft beschreiben: Futur I
Textarbeit	<ul style="list-style-type: none"> – Auflistungen – erste kurze Texte – Lückentexte 	<ul style="list-style-type: none"> – rezeptiv: einfache Sachtexte (z. B. Jugendzeitschriften) – produktiv: erste einfache beschreibende Texte, E-Mails – einfache Texte und diskontinuierliche Darstellungsformen (z. B. Diagramme, Karten) 	<ul style="list-style-type: none"> – rezeptiv: Erfahrungsbericht (journalistisch), Sachtexte aus dem Biologieunterricht, Grafiken (Diagramme, Karten) – produktiv: Tagebucheintrag, Kurzaufsatz, Bericht für die Schülerzeitung – diskontinuierliche Darstellungsformen in Sachtexten rezipieren und produktiv für eigene Ergebnisse nutzen

In allen Hauptbereichen werden die Schüler/innen den Scaffolding-Prinzipien entsprechend unterstützt. Wortschatz und Grammatik werden anknüpfend an das Vorwissen und die Alltagserfahrung der Schüler/innen binnendifferenziert in den einzelnen Niveaus sukzessive ausgebaut. Für den Fachunterricht bedeutende Handlungen wie zum Beispiel das Wiegen bzw. Messen demonstriert und verbalisiert zunächst die Lehrperson, bevor die sprachlichen Strukturen vermittelt werden und die Schüler/innen diese Handlungen selbst durchführen und versprachlichen. Auch im Rahmen der Textarbeit wird zunächst ein Lerngerüst bereitgestellt, indem zum Beispiel verschiedene Aufgabenformate und entsprechende Lesestile an weniger komplexen Texten geübt werden. Ebenso werden Darstellungsformen von Ergebnissen anhand beispielhafter Präsentationen erarbeitet, bevor die Schüler/innen diese ihrem sprachlichen Niveau entsprechend umsetzen.

5 Fazit

Das vorgelegte Curriculum reagiert in seiner Anlage auf die Herausforderungen der sprachlichen und schulischen Integration neu zugewanderter Schüler/innen, die vor allem in der Fluktuation und Heterogenität dieser Schülerklientel liegen. In die Konzeption eingegangen sind überdies die durch die Senatorische Behörde Bremens vorgegebenen Rahmenbedingungen des maximal ein Schuljahr umfassenden und jahrgangsübergreifenden Vorkurses, der Neuzugewanderte sukzessive in den Regelunterricht überführt. Durch die im Curriculum angelegte Erarbeitung sprachlicher Mittel, deren kontextbezogene Anwendung und den kontinuierlichen Anstieg des kognitiven Anspruchsniveaus werden die Schüler/innen schrittweise auf die schulsprachlichen Anforderungen nach Verlassen des Vorkurses vorbereitet.

Anhand einer Unterrichtsreihe des Themengebiets *Natur, Umwelt, Mensch* wurde aufgezeigt, wie zum selben Thema auf drei Niveaus gearbeitet werden kann und wie sprachliche Inhalte aus den Bereichen *Wortschatz, Grammatik* und *Text* in diesen Fachunterricht einbezogen werden können. Dadurch werden die Seiteneinsteiger/innen im Vorkurs an die Sprache und die Inhalte des Regelunterrichts herangeführt. In Anbetracht der Erwerbsaufgabe, vor der die Schüler/innen stehen, die ohne Deutschkenntnisse zuwandern, ist die längerfristige Sprachförderung nach dem Absolvieren des Vorkurses im Regelunterricht dringend weiterzuführen. Das Aufschließen zu den Leistungen der Regelschüler/innen und damit das Bestehen im Bildungssystem der Zielsprache Deutsch kann erst dadurch erzielt werden.

Literatur

- Aguado, Karin (2002): „Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)* 37, 27–49.
- Ahrenholz, Bernt; Maak, Diana (2013): *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK*. Berichte und Materialien online: www.daz-portal.de/images/Berichte/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf (25.03.2019).
- Ahrenholz, Bernt; Fuchs, Isabel; Birnbaum, Theresa (2016): „... dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt ...“: Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis“. In: *BiSS-Journal*, 5. Ausgabe, 11/2016, S. 14–17. Online: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-november-2016-2.pdf> (25.03.2019).
- Birnbaum, Theresa; Erichsen, Göntje; Fuchs, Isabel; Ahrenholz, Bernt (2018): „Fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen“. In: von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa, 231–250.
- Bruner, Jerome (1960): *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen: Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fuchs, Isabell; Birnbaum, Theresa; Ahrenholz, Bernt (2017): „Zur Beschulung von Seiteneinsteigern: Strukturelle Lösungen in der Praxis“. In: Fuchs, Isabel; Jeuk, Stefan; Knapp, Werner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge aus dem 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ 2015*. Stuttgart: Filibach bei Klett, 259–280.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gill, Christian (i. V.): *Entwicklung des zweitsprachlichen Leseverständnisses von SeiteneinsteigerInnen nach dem Übergang in den Regelunterricht der Sekundarstufe I*. Dissertationschrift, Universität zu Köln.
- Gill, Christian; Marx, Nicole; Reichert, Marie-Christin; Rick, Bettina (2019): „Der Unterricht von Deutsch als Sprache der Bildung in Vorbereitungsklassen: ein curricularer Vorschlag für die Sekundarstufe I“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2019/3, 152–161.
- Gill, Christian; Rick, Bettina (2016): „Heterogenität und Differenzierungsmaßnahmen in Bremer Vorkursen der Primarstufe“. In: *Fremdsprache Deutsch*. Sonderheft 2016, 25–29.
- Hess, Sabine; Kasperek, Bernd; Kron, Stefanie; Rodatz, Mathias; Schwertl, Maria; Sontowski, Simon (2016): *Der lange Sommer der Migration*. Berlin: Assoziation A.
- Liebe-Harkort, Klaus (1981): „Seiteneinsteiger = Seitenaussteiger?“. In: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*. Jg. 2, 4, 4–8.
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Griebach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin; Altinay, Lale (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Online: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (25.03.2019).

- Mariani, Luciano (1997). „Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy“. In: *Perspectives* 23 (2). Online: www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm (25.03.2019).
- Reich, Hans (2017): „Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem“. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 77–94.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (SfBW) (2014): *Voneinander und miteinander lernen: Entwicklungsplan Migration und Bildung für das Land Bremen 2014–2018*. Online: <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Entwicklungsplan%20Migration%20und%20Bildung.pdf> (27.03.2019).
- Thürmann, Hans; Vollmer, Helmut Johannes (2017): „Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens“. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 299–320.
- Wilson, Kate; Devereaux, Linda (2014): „Scaffolding theory: High challenge, high support in Academic Language and Learning (ALL) contexts“. In: *Journal of Academic Language & Learning* 8 (3), 91–100.
- Wood, David; Bruner, Jerome S.; Ross, Gail (1976): „The role of tutoring in problem solving.“ In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89–100.

Lehrpläne, Bildungspläne und curriculare Vorgaben

- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011): *Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5–11: Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen*. Online: www.hamburg.de/contentblob/2372472/524e6d7d092e631b694fcff34b2853a8/data/daz-sts.pdf (09.07.2019).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016): *Curriculare Vorgaben für den Unterricht. Deutsch als Zweitsprache*. Online: www.mk.niedersachsen.de/download/122508/Curriculare_Vorgaben_fuer_den_Unterricht_DaZ.pdf (09.07.2019).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2009): *Lehrplan für Vorbereitungsgruppen, Vorbereitungsklassen, Vorbereitungsklassen mit berufspraktischen Aspekten Deutsch als Zweitsprache*. Online: www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/24_lp_daz_allgemeinbildende_schule_2018.pdf (09.07.2019).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017): *Lehrplan PLUS DaZ für weiterführende Schulen*. Online: www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/mittelschule/fach/daz (09.07.2019).

Biographische Angaben

Marie-Christin Reichert

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut der Universität zu Köln. Von 2016–2019 war sie im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache an der Universität Bremen tätig. Hier arbeitete sie im Projekt „Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache“ zu neu zugewanderten Schüler/innen. Sie forscht vor allem zum bilingualen Zusammenhang von Schreibfähigkeiten.

Bettina Rick

ist seit 2003 in den Vorkursen des Landes Bremen als Lehrerin beschäftigt. Seit 2011 unterrichtet sie außerdem DaF in der Erwachsenenbildung auf allen Niveaus des GER und ist seit 2016 am Landesinstitut für Schulbildung Bremen als Dozentin in Fortbildungen für Vorkurslehrkräfte tätig. Von 2017–2018 unterstützte sie das Projekt „Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache“ an der Universität Bremen.

Christian Gill

ist DAAD-Lektor an der Monash University Melbourne. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache der Universität Bremen. Er promoviert zur Entwicklung des zweitsprachlichen Leseverständnisses im Erwerbskontext Seiteneinstieg. Weitere Forschungsschwerpunkte umfassen die Sprachförderung von Seiteneinsteigern vor und nach dem Übergang in den Regelunterricht sowie die Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremdsprache.

Nicole Marx

ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache am Mercator-Institut der Universität zu Köln. Davor war sie von 2012–2019 Professorin für Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache an der Universität Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in den Bereichen Schreiben in bilingualen Kontexten, Tertiärsprachenerwerb und Mehrsprachigkeitsdidaktik.