



# MEIN SPRACHENPORTFOLIO DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I

Handreichung

namastē

hola

salut

bok

nǐ hǎo



jambo

hello

salâm

ciao

merhaba

gamardschoba

---

# IMPRESSUM

**Herausgeber:**

Ministerium für Bildung  
Mittlere Bleiche 61  
55116 Mainz

**Redaktion:**

Ruth Bogensperger, Ministerium für Bildung (verantwortlich)  
Prof. Dr. Anke Wegner, Universität Trier

**Illustration:**

Pia Eisenbarth, Schwabenheim

**Satz und Layout:**

Harald Goebel, Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz

Erscheinungstermin: Oktober 2020

© Ministerium für Bildung 2020

Das Sprachenportfolio und die Handreichung finden Sie unter: <http://migration.bildung-rp.de/>

# INHALT

	<b>Vorwort</b>	<b>3</b>
	<b>Einführung:</b> <b>Das Sprachenportfolio Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I</b>	<b>4</b>
<b>1</b>	<b>Deutsch als Zweitsprache: Sprachliche Bildung und Sprachförderung in Rheinland-Pfalz</b>	<b>5</b>
1.1	Sprachförderung in Rheinland-Pfalz	5
1.2	Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe	8
1.3	Sprachliche Bildung und Qualitätsmerkmale für den Unterricht	10
1.4	Deutsch als Zweitsprache: Alltags- und Bildungssprache	13
1.5	Pädagogische Diagnostik und Progression	15
<b>2</b>	<b>Das Portfolio „Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I“ in Rheinland-Pfalz</b>	<b>18</b>
2.1	Einführung	19
2.2	Konzept des Sprachenportfolios	20
	Die Themenfelder	20
2.3	Das Portfolio im Gespräch	25
	<b>Literatur</b>	<b>27</b>



# VORWORT



Sehr geehrte Damen und Herren,

mit dem Sprachenportfolio „Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ liegt nun ein weiterer wichtiger Baustein des Sprachförderkonzepts von Rheinland-Pfalz vor. Es baut auf das Sprachenportfolio „Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe“ auf und ermöglicht so eine durchgängige Dokumentation des Lernprozesses von Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.

Das Sprachenportfolio nimmt Bezug auf den „Rahmenplan für Deutsch als Zweitsprache“ (2006) und unterstützt die Umsetzung der 2015 überarbeiteten Verwaltungsvorschrift „Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“. In der dazugehörigen Handreichung werden pädagogische und didaktische Grundlagen des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache sowie curriculare Chancen und Herausforderungen einer durch sprachliche Vielfalt geprägten Schule thematisiert. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, um auf die damit einhergehenden Förderbedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I einzugehen.

Mit Hilfe des Sprachenportfolios können individuelle Schritte des Spracherwerbs von Schülerinnen und Schülern sowie deren sprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache, auch in Hinblick auf ihre Mehrsprachigkeit, dokumentiert werden. In der Arbeit mit dem Sprachenportfolio werden die Kinder und Jugendlichen dazu angeregt, ihr sprachliches Repertoire auszuschöpfen und ihre Gedanken über sprachliche Phänomene zum Ausdruck zu bringen und festzuhalten. Das Sprachenportfolio „Deutsch als Zweitsprache“ liefert wertvolle Hinweise zu den erreichten Kompetenzen und ermöglicht es, die Schülerinnen und Schüler beim Lernen gezielt zu begleiten. Durch Rückmeldungen zum jeweiligen Sprachstand werden die Lernenden dabei unterstützt, für den eigenen Lernprozess Verantwortung zu übernehmen und diesen zunehmend selbst zu steuern.

Allen, die am Entstehen dieses motivierenden Arbeitsmittels beteiligt waren, spreche ich meinen Dank aus. Den Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften wünsche ich viel Freude und Erfolg bei der Arbeit mit dem Sprachenportfolio „Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“.

*Stefanie Hubig*

Dr. Stefanie Hubig

Ministerin für Bildung

# EINFÜHRUNG: DAS SPRACHENPORTFOLIO DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I

Das Sprachenportfolio Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I basiert auf vielfältigen Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis in den unterschiedlichen Schulformen in Rheinland-Pfalz. Sie entstammen der pädagogischen und didaktischen Arbeit im Unterricht von Deutsch als Zweitsprache, im sprachfördernden Regelunterricht und in den unterschiedlichen Maßnahmen der individuellen Sprachförderung (z.B. Deutsch-Intensivkursen für Neuzugewanderte). Das Sprachenportfolio Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I wurde an ausgewählten Schulen in Rheinland-Pfalz erprobt. Die Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen wurden bei der Erstellung der vorliegenden Endversion des Portfolios berücksichtigt und eingearbeitet. Zugleich wurden für die Konzeption des Sprachenportfolios aktuelle pädagogische und fachdidaktische Entwicklungen mit Blick auf die sprachliche Vielfalt an Sekundarschulen berücksichtigt. Es liegt damit ein Sprachenportfolio mit Bezug auf den Rahmenplan für Deutsch als Zweitsprache in Rheinland-Pfalz (2006) vor, das pädagogische und didaktische Grundlagen des Deutschen als Zweitsprache aufgreift und curriculare Chancen und Herausforderungen einer durch sprachliche Vielfalt geprägten Schule und damit einhergehende Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I wahrnimmt.

Das Sprachenportfolio dient der Dokumentation der Sprachentwicklung und spezifischer sprachlicher Fähigkeiten und Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache unter konsequenter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler. In der Arbeit mit dem Sprachenportfolio werden die Kinder und Jugendlichen dazu angeregt, ihr sprachliches Repertoire auszuschöpfen und ihre Gedanken über sprachliche Phänomene individuell zum Ausdruck zu bringen und zu dokumentieren. Die Portfolioaufgaben fördern die Anerkennung des sprachlichen Repertoires der Schülerinnen und Schüler und gewähren die gemeinsame Auseinandersetzung mit Sprache im mehrsprachigen Kontext der Schule.

Einzelne Aufgabenstellungen sowie ausgewählte Arbeitsproben dokumentieren die Sprachstände der Lernenden und erlauben ihnen selbst, eine differenzierte Einschätzung ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse vorzunehmen. In Selbsteinschätzungsbögen und Beobachtungsbögen für Lehrpersonen werden außerdem grundlegende Qualifikationen festgehalten, die als Grundlage für ein gemeinsames Gespräch mit Lehrkräften, aber auch mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie weiteren an der Bildung der Schülerinnen und Schüler teilhabenden Personen dienen. Das Portfolio fungiert damit auch als Dokument des Lern- und Leistungsstandes der Kinder und Jugendlichen. Dadurch können individuelle Lernprozesse sowie erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse zum Thema gemacht, die Entwicklung der Sprachbewusstheit der Lernenden nachvollzogen und individuelle Sprachlernstrategien reflektiert werden. Auch dient das Portfolio der gemeinsamen Planung künftiger Schwerpunkte des Spracherwerbs, der gezielten Sprachförderung, der Entwicklung strategischer Kompetenzen und der Orientierung in mehrsprachigen Gesellschaften.

# 1 DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE: SPRACHLICHE BILDUNG UND SPRACHFÖRDERUNG IN RHEINLAND-PFALZ

## 1.1 Sprachförderung in Rheinland-Pfalz

Sprachförderung beginnt im Elementarbereich und ist zentraler Bildungsauftrag entlang der gesamten Bildungskette, der durch vielfältige Maßnahmen in allen Bildungseinrichtungen umgesetzt wird. Im Rahmen des im Februar 2015 beschlossenen Maßnahmenplanes „Sprachförderung in Schulen“ der Landesregierung wurden die bestehenden Sprachfördermaßnahmen erweitert und ausgebaut.

In Rheinland-Pfalz ist Sprachförderung Aufgabe in jedem Fach und Lernbereich des Regelunterrichts. Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist, werden grundsätzlich in die ihrem Alter und ihrem bisherigen Bildungsgang entsprechende Klassenstufe aufgenommen. Auf der Migrationsseite des Bildungsservers <https://migration.bildung-rp.de/> finden Lehrkräfte Hinweise und Empfehlungen zur Förderung des Zweitspracherwerbs im schulartübergreifenden Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) mit vielen Anregungen für die Unterrichtspraxis und weiterführende Informationen und Materialien. Der Rahmenplan wurde allen Schulen auch in Druckform zur Verfügung gestellt und ist als Download jederzeit abrufbar. Außerdem liegen zum Download auf dem Bildungsserver u.a. auch das Sprachenportfolio „Deutsch als Zweitsprache“ für die Primarstufe sowie die Handreichungen „Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen“ und „Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen“ bereit. Diese greifen grundlegende Fragestellungen rund um die Erstintegration und Sprachförderung für die schulische Arbeit praxisnah auf. Organisatorische und unterrichtliche Aspekte werden für Schulleitungen und Lehrkräfte informativ zusammengefasst.

Die sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund variieren sehr stark. Schülerinnen und Schüler mit geringem Sprachförderbedarf werden in Rheinland-Pfalz im differenzierenden Klassen- oder Fachunterricht gefördert. Neu zugezogene Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen werden einer Regelklasse zugewiesen und besuchen gleichzeitig eine zusätzliche Sprachfördermaßnahme. Deutsch-Intensivkurse umfassen zehn bis zwanzig Unterrichtsstunden pro Woche, die von einer Sprachförderlehrkraft erteilt werden. In den übrigen Stunden nehmen die Kinder am Klassenunterricht teil und werden in innerer und äußerer Differenzierung gefördert. So wird eine schnelle soziale Integration ermöglicht. Gleichzeitig können die Deutschanfängerinnen und -anfänger im „Sprachbad“ des Schulalltags durch das Sprachvorbild der Mitschülerinnen und Mitschüler lernen. Es ist erwiesen, dass alltagssprachliche Kompetenzen im Kontext und in der sozialen Interaktion schneller und effektiver erworben werden können als dies beim isolierten Sprachtraining der Fall wäre. Ziel der Sprachförderkurse ist eine gleichzeitige Teilnahme an immer mehr Klassenunterricht. Die besondere Sprachförderung beachtet den Lebensweltbezug der Schülerinnen und Schüler und die Themen des Regelunterrichts. Näheres dazu regelt der Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache“, der in einen Grund- und Aufbaukurs gegliedert ist. Auf dem Bildungsserver werden Schulen viele Zusatzmaterialien zur Verfügung gestellt; u.a. bietet das vorliegende „Sprachenportfolio Deutsch als Zweitsprache“ eine Möglichkeit, Kompetenzen der Kinder gezielt zu erfassen und Lernfortschritte zu dokumentieren.

Das rheinland-pfälzische Sprachförderkonzept umfasst somit Förderung auf den verschiedenen Kompetenzstufen des Zweitspracherwerbs. Schülerinnen und Schüler erhalten ergänzend zum differenzierenden Regelunterricht Förderangebote, die von einer Doppelbesetzung in einzelnen Unterrichtsstunden (Teamteaching) über zwei- und vierstündige Sprachfördermaßnahmen bis hin zu den parallel zum Regelunterricht angebotenen Deutsch-Intensivkursen gestuft sind.

Zum Maßnahmenplan gehört ebenfalls die Stärkung des Herkunftssprachenunterrichts mit dem zusätzlichen Angebot zur Zertifizierung von mittlerweile fünf Herkunftssprachen durch die telc-Prüfungen bei den Volkshochschulen.

Die unterrichtliche Förderung wird durch mehrere weitere Förderprogramme unterstützt.

Seit dem Schuljahr 2016 wurde mit dem Analyseverfahren „2P – Potenzial und Perspektive“ ein Diagnose- und Förderinstrument speziell für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen entwickelt und erfolgreich eingesetzt.

Durch die Teilnahme am Programm „Deutsches Sprachdiplom“ (DSD I und DSD I PRO) können Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und der Berufsbildenden Schulen ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache auf dem Niveau A2/B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) zertifizieren lassen.

Das Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz beteiligt sich in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Landesinstitut auch aktiv an der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“, einem Forschungs- und Entwicklungsprogramm des Bundes und der Länder. Im Rahmen des Programms werden Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung für Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Effizienz wissenschaftlich überprüft und weiterentwickelt. Durch den 2020 gestarteten BiSS-Transfer werden in Zukunft noch mehr Einrichtungen von diesem Programm profitieren.

Mit dem Maßnahmenplan (2015) Sprachförderung und der Qualitätsoffensive DaZ (2018) wurde das Sprachförderkonzept in Rheinland-Pfalz kontinuierlich weiterentwickelt und ausgebaut.



Abb. 1: Konzept zur Sprachförderung und sprachlichen Bildung an Schulen in Rheinland-Pfalz (Schaubild Bildungsministerium)

Weitere Informationen dazu: <https://migration.bildung-rp.de/qualitaetsoffensive-daz.html>

Das vorliegende und im Rahmen der Qualitätsoffensive DaZ auf den Weg gebrachte „Sprachenportfolio Deutsch als Zweitsprache“ für die Sekundarstufe I trägt zur strukturierten und transparenten Dokumentation von Fortschritten beim Zweitspracherwerb bei und stellt ein Förderinstrument dar, das im schulischen Alltag unterrichtsintegriert genutzt werden kann. Es dokumentiert individuelle Fortschritte und bietet neben dem Diagnose- und Fördertool 2P ein wichtiges pädagogisches Angebot zur Selbsteinschätzung, Reflexion und Begleitung von individuellen Lernprozessen.

## 1.2 Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe

Der integrierten Sprachbildung wird beim Zweitspracherwerb eine zentrale Bedeutung beigemessen. Dies bedeutet, dass alle Schülerinnen und Schüler am Regelunterricht teilnehmen, wobei gemeinsames Lernen gewährleistet, zugleich aber individuelle Lerngelegenheiten geschaffen werden. Es wird davon ausgegangen, dass das Anregungspotenzial der sprachlich heterogenen Lerngruppe für alle ausgeschöpft werden kann. Formen additiver Sprachförderung ergänzen den Regelunterricht nach Bedarf, indem zusätzliche Deutschkurse und spezifische, auf den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler bezogene Fördermaßnahmen angeboten werden.

Die pädagogische Arbeit an Schulen der Sekundarstufe I ist durch die Heterogenität ihrer Schülerschaft geprägt. Die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen unterscheiden sich beispielsweise hinsichtlich des Zugangs zur Schule, der Dauer des Schulbesuchs, der jeweiligen schulischen Erfahrungen und der individuellen Bildungsgänge der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulformen. Viele Schülerinnen und Schüler sind in Rheinland-Pfalz geboren, andere wiederum sind im Verlauf der Grundschul- oder Sekundarschulzeit als so genannte Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in das deutsche Bildungssystem eingetreten und beginnen erst vor Ort, im Lebensumfeld und an der Schule Deutsch zu lernen. Die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache, das Kontaktalter und die Qualität des Kontakts zur deutschen Sprache spielen eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg in der Schule.

Einige Jugendliche konnten im Heimatland keine Schule besuchen und sind erst in Deutschland alphabetisiert worden. Andere haben Gymnasien besucht und standen bei der Ausreise oder Flucht kurz vor dem Abitur oder haben sogar schon ein Studium aufgenommen, sind aber nicht im Besitz von Zeugnissen, die hier anerkannt werden könnten. (Frenzel 2016: 23)

Eine mehrsprachige Bildungsbiografie ist für viele Schülerinnen und Schüler zum Normalfall geworden. Dies gilt angesichts einer sprachlich heterogenen Lebenswelt für Codes, Register und Sprachvarietäten aller Menschen, die miteinander leben und kommunizieren. Dies gilt aber auch mit Blick auf die vielen Familiensprachen zugewanderter Schülerinnen und Schüler und für ihre unterschiedlichen sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten in den von ihnen erworbenen Sprachen. Die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft ist als gewichtige Voraussetzung für Bildungsarbeit und als zukunftsrelevante Ressource jeder Einzelnen/jedes Einzelnen zu begreifen und zu entwickeln. Die Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe und zu Mobilität, aber auch die Wertschätzung der Bildungsbiografien und -aspirationen gehen damit einher.

Die erfolgreiche Vermittlung und der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache an Schulen der Sekundarstufe I stützt sich darauf, dass Schülerinnen und Schüler individuelle, unter anderem kognitive, affektive und motivationale Voraussetzungen zum Erwerb der deutschen Sprache mitbringen. Auch entwickeln sie auf ihre je eigene Weise, in ihrem eigenen Tempo kreativ eine Lernaltsprache, die zwar systematisch ist und spezifischen Regeln und Erwerbsphasen folgt. Dennoch zeichnen sich die Lernaltsprachen durch ein hohes Maß an Individualität aus.

Als Lernaltsprache oder Interlanguage wird das sich entwickelnde L2-System eines Lernenden bezeichnet. Es kann Merkmale der L1 der Lernerin beziehungsweise des Lerners oder einer zuvor erlernten Fremdsprache enthalten, außerdem Merkmale der zu lernenden L2 und Merkmale, die keinem der beiden Sprachsysteme zuzuordnen sind. Lernaltsprachen sind in sich systematisch. Sie sind dynamisch, d.h. sie sind ständiger Veränderung unterworfen. (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 44)

Das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern erfordert deshalb die Wahrnehmung und Berücksichtigung des schülerseitigen Sprachstandes in der deutschen Sprache und – soweit möglich – in den weiteren Sprachen der Schülerinnen und Schüler, die konsequente Ermöglichung sprachlicher Bildung und ein hohes Maß an Flexibilität in der Förderung jeder und jedes Einzelnen.

Die Förderung der Schülerinnen und Schüler beginnt mit der Fürsorge, mit dem Erkennen individueller Bedürfnisse nach Raum, um den eigenen Bildungsgang zu gestalten. Dies schließt die Schaffung von Freiräumen für individuellen Rückzug, eine tolerante Unterrichtsatmosphäre, Empathie, Beratung und Begleitung seitens der Lehrkräfte ein. Die konstruktive, beständige und bestärkende Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung stellen für alle Schülerinnen und Schüler, auch für neu zugewanderte, eine gewichtige Voraussetzung für Lernen und Bildung dar.

Eine weitere Voraussetzung für Lernen und Bildung stellt die Befähigung zum Lesen und Schreiben in der deutschen Sprache dar. Nicht wenige Schülerinnen und Schüler sind auch an Sekundarschulen zunächst zu alphabetisieren. Dies mag dadurch bedingt sein, dass die Kinder und Jugendlichen in ihrem Herkunftsland keine Schule besucht haben, dass sie die Schule nur unregelmäßig oder über einen kurzen Zeitraum besuchen konnten oder dass sie in einer nicht-lateinischen Schrift alphabetisiert wurden. Auch können viele Schülerinnen und Schüler an Sekundarschulen nicht alle schriftsprachlichen Herausforderungen bewältigen. Ziel der Alphabetisierung ist die Ermöglichung der Entwicklung einer umfassenden Literalität, um sich in allen Bereichen des Lebens schriftsprachlich angemessen ausdrücken zu können und eine Lesekompetenz zu entwickeln, die zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt (u.a. Tröster/Schrader 2016).

Der Erwerb der deutschen Sprache erfolgt in Rheinland-Pfalz unmittelbar im Rahmen der Verzahnung sprachlichen und fachlichen Lernens. Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, stellt dies eine besondere Herausforderung dar, weil sie die deutsche Sprache erst erwerben, gleichzeitig aber auch in dieser im Fachunterricht kommunizieren und lernen. Der Erwerb der Bildungssprache Deutsch, die Fähigkeit der adäquaten mündlichen Kommunikation und zur Rezeption und Produktion konzeptionell schriftsprachlicher Texte stellt eine zentrale Bedingung des erfolgreichen Schulbesuchs und der Gewährung von Abschlüssen dar (vgl. nachfolgend Abschnitt I.III) und muss im Sprachunterricht ebenso wie im Fachunterricht konsequent unterstützt werden. Die Bildungsstandards für den mittleren Abschluss veranschaulichen die hohen Anforderungen, die seitens der Institution an alle Schülerinnen und Schüler gestellt werden:

Für die Schülerinnen und Schüler ist das Fach Deutsch im Rahmen ihrer schulischen Arbeit in der Sekundarstufe I von grundlegender Bedeutung: Texte verstehen, ihnen weiterführende, sachgerechte Informationen entnehmen, sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen, verschiedene Schreibformen beherrschen, Medien fachbezogen nutzen und vor allem interessiert und verständig lesen und auch Kreativität entfalten, das sind Voraussetzungen, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, für die Vorbereitung einer beruflichen Ausbildung und für die Fortsetzung der Schullaufbahn wesentlich sind. Dies beinhaltet eine solide schriftliche und mündliche Kommunikations- und Darstellungsfähigkeit und entspricht somit den unterschiedlichen gesellschaftlichen, vor allem auch den berufsweltbezogenen Anforderungen an die Ausbildung im Fach Deutsch. (KMK 2004: 6)

Dass der Erwerb der deutschen Sprache nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause und im Lebensumfeld erfolgt, liegt auf der Hand. Schülerinnen und Schüler, die die deutsche Sprache als

zweite oder dritte etc. Sprache erwerben, müssen deshalb die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen entwickeln. Schule und Unterricht sind diesbezüglich gefordert, die Ausbildung von Lernstrategien Kinder und Jugendlichen zu unterstützen und vorhandene Fähigkeiten konsequent auszuschöpfen. Die Befähigung zum selbstständigen Arbeiten umfasst selbstverständlich auch den souveränen Umgang mit sowie die kritische Reflexion auf Printmedien und digitale Medien im Unterricht.

Die Aufgabe der Schule, gesellschaftliche Teilhabe zu gewähren, schließt die Förderung der Sprachbewusstheit aller Schülerinnen und Schüler ein. Dabei geht es zunächst ganz allgemein darum, über Sprache zu reflektieren und ihre Struktur und Funktion besser zu verstehen. Sprachbewusstheit meint aber auch, in sprachlich heterogenen, mehrsprachigen Gesellschaften Orientierung zu finden und diese mitgestalten zu können. Schülerinnen und Schüler sind deshalb dabei zu unterstützen, sich der Funktion und Wirkung von Sprache bewusst zu werden und eine kritische Sprachbewusstheit zu entwickeln, um Zusammenhänge von Sprache und Macht nachvollziehen und kritisch betrachten zu können. Eine zentrale Aufgabe der „lernenden Organisation“ Schule (vgl. Schanz 2015: 222, H.i.O.) stellt damit die Entwicklung eines konstruktiven Umgangs mit und die Gestaltung von sprachlicher Vielfalt dar, die der sozialen Inklusion und der gesellschaftlichen Transformation dienen.

### 1.3 Sprachliche Bildung und Qualitätsmerkmale für den Unterricht

Die Schule bietet „als gesellschaftliche und pädagogische Organisation einen Ort, an dem in und durch Bildung Benachteiligungen abgebaut werden können“ (Sturm 2013: 134, H.i.O.). Die sprachliche Bildung aller Schülerinnen und Schüler nimmt diesbezüglich an den Schulen des Bundeslandes Rheinland-Pfalz einen zentralen Stellenwert ein. Unterschieden wird dabei zwischen der sprachlichen Bildung als Aufgabe der Schule und der Sprachförderung im Sinne gezielter Fördermaßnahmen. Die Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ definiert beide Begriffe wie folgt:

„Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendlichen.“ Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrkraft greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.

Sprachförderung (DaZ) bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.

Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend, und hat kompensatorische Ziele. (Schneider et al. 2012: 23; vgl. Infobrief 1, H.i.O.).

Im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gelten pädagogische und didaktische Grundeinsichten, die zugunsten der Ermöglichung von Lernen und Bildung der gesamten Lerngruppe zu berücksichtigen sind. Diese umfassen aus der Perspektive der am Unterricht Beteiligten vor allem die Notwendigkeit

- der Wahrnehmung und Anerkennung des Einzelnen als sich bildendes Subjekt, das entgegen der Benachteiligung auf die Ermöglichung von Bildung und Autonomie (Stojanov 2011: 17) angewiesen ist,
- der Partizipation aller an der Wahl und Bearbeitung von Gegenständen unter Berücksichtigung von Biografie und Lebenswelt,
- des konsequenten Einbezugs des sprachlichen Repertoires der Schülerinnen und Schüler und der Förderung individueller sprachlicher Fähigkeiten und Kenntnisse.

Bildung als Eigenrecht der Jugend meint die Anerkennung der Schülerinnen und Schüler als Gestaltende ihres Bildungsprozesses, die in ihrem biografisch geprägten Potenzial, ihren Bildungsaspirationen und Entwicklungszielen unterstützt werden. Gefordert ist damit die Entwicklung einer an den Kindern und Jugendlichen orientierten sprachlichen Bildung (vgl. Krumm, 2015: 291) und die Vermittlung zwischen schulischen Anforderungen und subjektiven Bedürfnissen, Interessen und Entwicklungszielen (vgl. u.a. Meyer 2016; Wegner 2016). Die Vermittlung der Bildungssprache Deutsch stellt aufgrund ihrer Bedeutung für den Zugang zu Bildung und Schulabschlüssen aller Schülerinnen und Schüler eine gewichtige Querschnittsaufgabe der Schule dar. Die Kultusministerkonferenz empfiehlt deshalb u.a. hinsichtlich der Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache und mit Blick auf die Fortentwicklung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit (KMK 2019: 2) im Bildungswesen, sprachliche Bildung und Sprachförderung durchgängig (vom Elementarbereich bis in den Sekundarschulbereich der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen) und systematisch zu gestalten. Die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen wird in den Empfehlungen zudem als Querschnittsaufgabe aller an schulischer Bildung Beteiligten und als durchgängiges Unterrichtsprinzip in allen Fächern, Lernbereichen und Lernfeldern definiert, so dass Konzepte zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung als zentraler Teil von Unterrichts- und Schulentwicklung begriffen werden (KMK 2019: 4). Bereits im Rahmen des Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) wurde diesbezüglich das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung entwickelt. An das bereits veröffentlichte Sprachenportfolio Primarstufe schließt sich vorliegende Sprachenportfolio für die Sekundarstufe an. Sprachbildung meint im Rahmen des Konzepts die Vermittlung/den Erwerb bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten und Kenntnisse von Heranwachsenden. Im Fokus steht dabei der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten und Kenntnissen als Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse in der Schule, aber auch darüber hinaus (vgl. Gogolin/Lange 2011: 118).

Diese Fähigkeiten sind die Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit den Aufgaben des Verstehens, Verarbeitens, Denkens und Formulierens, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen in ihrem Bildungsprozess auseinandersetzen haben. Eine planvolle Förderung dieser sprachlichen Fähigkeiten soll für die Kinder und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiographie schaffen. (Gogolin/Lange 2011: 118)

Als vielversprechend kann das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung insbesondere deshalb erachtet werden, weil es die bildungsbiografische, die thematische und die Mehrsprachigkeitsdimension gleichermaßen in den Blick nimmt.

- Die bildungsbiografische Dimension umfasst den kontinuierlichen, kumulativen Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten und Kenntnisse vom Primarbereich bis hin zum Übergang in den Beruf, wobei Brüche an den Übergängen vom Primar- zum Sekundarbereich und zur beruflichen Bildung zu mindern sind.
- Die thematische Dimension bezieht sich auf den systematischen und koordinierten Zugang zu bildungssprachlichen Fähigkeiten und Kenntnissen, und dies über die Lernfelder, Gegenstandsbereiche und Unterrichtsfächer hinweg, auch in unterrichtsergänzenden und außerschulischen Kontexten.
- Die Mehrsprachigkeitsdimension betrifft die Anerkennung des sprachlichen Repertoires der Schülerinnen und Schüler, das wesentlich durch Mehrsprachigkeit geprägt ist, sowie das Ausschöpfen dieser Mehrsprachigkeit als Ressource bei der Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten und Kenntnisse. (Gogolin/Lange 2011: 118f.; FörMig 2015)

Die Beschulung von migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen erfordert Aufmerksamkeit für biografisch geprägte Lernvoraussetzungen und Bildungsgänge, spezifisch auch die Wahrnehmung und Anerkennung ihrer individuellen Sprachenprofile (Busch 2013; Dorostkar 2014; Frank 2015: 28). Dies ist schon deshalb der Fall, weil sich viele Heranwachsende mit ihren Biografien in der Schule nicht wiederfinden und ihre sprachlichen Ressourcen nicht einbringen können. Mehrsprachigkeit trägt zudem entscheidend zur kognitiven Entwicklung bei, und die schulische Praxis in anderen Ländern zeigt, dass der Einbezug des sprachlichen Repertoires der Schülerinnen und Schüler Lernen und Bildung erfolgreich befördert (vgl. Dirim 2015: 31; Krumm 2015: 283). Es gilt, die Sprachen der Kinder und Jugendlichen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und sprachliche Bildung in Bezug auf das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden zu ermöglichen. Im Zusammenhang mit dem Erwerb der deutschen Sprache werden deshalb an Sekundarschulen neue Wege eingeschlagen, um die vielfältigen sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Sprachlernstrategien auszuschöpfen und aktiv in Schule und Unterricht zu fördern.

Im Rahmen des Modellvorhabens FörMig werden Qualitätsmerkmale für den Unterricht zusammengefasst, die die Wertschätzung und Förderung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler einschließen (Gogolin et al. 2011: 4). Die genannten Qualitätsmerkmale umfassen die folgenden:

- **Die Lehrkräfte planen und gestalten Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.** (ebd.) Denn Schülerinnen und Schüler sind darauf angewiesen, Unterschiede von Alltags- und Bildungssprache zu erkennen, sich bildungssprachlich adäquat zu äußern und im Unterricht solche Situationen, in denen die Alltagssprache verwendet werden kann, von solchen zu unterscheiden, in denen die Bildungssprache vonnöten ist.

- **Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.** (ebd.: 5) Dies ist deshalb wichtig, damit Lehrerinnen und Lehrer den Erwerb der Bildungssprache gezielt unterstützen können. Gefragt sind dabei auch das unmittelbare Gespräch der Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern sowie die gemeinsame Planung des Lernens.
- **Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.** (ebd.: 5) Die Lehrpersonen vermitteln Sprache gemäß dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler. Fachbegriffe und Fachkonzepte (aber auch Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler) nehmen dabei einen zentralen Stellenwert ein.
- **Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.** (ebd.: 6) Angesprochen ist hier die Entwicklung eines sprachförderlichen Klimas, in dem Schülerinnen und Schüler hinreichend Anlass haben, sich alltags- und bildungssprachlich im mündlichen und schriftlichen Bereich zu engagieren.
- **Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.** (ebd.: 6) Dies schließt nicht nur Maßnahmen der Differenzierung ein, sondern auch die gezielte Ermöglichung individualisierten Lernens.
- **Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse des Lernens.** (ebd.) Abgehoben wird hier auf die gemeinsame Verantwortung der am Unterricht Beteiligten für sprachliches Lernen und die Entwicklung eines positiven Selbstbildes mit Blick auf erfolgreiche, selbstgesteuerte Lern- und Bildungsprozesse (ebd.). Abgehoben wird hier auf die gemeinsame Verantwortung der am Unterricht Beteiligten für sprachliches Lernen und die Entwicklung eines positiven Selbstbildes mit Blick auf erfolgreiche, selbstgesteuerte Lern- und Bildungsprozesse.

Die genannten Grundsätze sprachlicher und fachlicher Bildung sowie die Qualitätsmerkmale für den Unterricht repräsentieren zentrale Grundlagen der schulischen, pädagogischen und didaktischen Arbeit im Kontext des Deutschen als Zweitsprache, die durch den Einsatz des Sprachenportfolios unterstützt und erweitert wird.

## 1.4 Deutsch als Zweitsprache: Alltags- und Bildungssprache

Der Erwerb der deutschen Sprache beginnt gewöhnlich im Lebensumfeld der Heranwachsenden und mit der Ausbildung alltagssprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten. Auch in der Schule steht – gerade im Rahmen von additiven Fördermaßnahmen – die Alltagsprache im Mittelpunkt, um elementaren Bedürfnissen der Orientierung und des Austausches in Schule und Lebenswelt gerecht zu werden.

Alltagssprache ist die Sprache, die in Diskursen der alltäglichen Lebenspraxis gesprochen und zur unproblematischen Verständigung bei geteiltem Hintergrundwissen jederzeit verwendet werden kann. Sie wird von Kindern als erste oder weitere Sprache durch spezifische Lehr-/Lerndiskurse, durch Input/Rezeption und Resonanz des eigenen Sprechens erworben und institutionell ausgebaut. Alltagsprache ist charakteristisch für den Umgang mit vertrauten Personen. Regionale oder soziale Besonderheiten (Jugend, Region, Stadt) bilden Varietäten der Alltagsprache. (Hoffmann 2019: 1)

Gemäß einer solchen Ausrichtung auf die alltägliche Lebenspraxis Heranwachsender umfasst beispielsweise der Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache für Rheinland-Pfalz (2006) die Lernfelder „Ich und Du“, „Lernen lernen“, „Sich orientieren“, „Miteinander leben“, „Was mir wichtig ist“ und „Sich

wohlfühlen“. Im Grundkurs sowie im Aufbaukurs soll an Erlebnisse und Erfahrungssituationen der Heranwachsenden angeknüpft werden (Rahmenplan 2006: 8). Auch schließt die Orientierung an der Lebenswelt der Heranwachsenden ein, dass sie ihre Lebensperspektiven und Gefühle thematisieren, die Umgebung kennenlernen und Themen und Gegenstände des Unterrichts auch selbst einbringen können (ebd.: 10).

Der Erwerb der Alltagssprache ist im Deutschen durch die Bewältigung spezifischer sprachlicher Herausforderungen geprägt. Diese umfassen u.a.

- in den Bereichen der Lautung, Artikulation und Rechtschreibung die Groß- und Kleinschreibung, Konsonantenhäufungen und -verbindungen, bedeutungstragende Unterschiede langer und kurzer Vokale,
- im Bereich des Wortschatzes, der Wortbildung und -bedeutung Nominalisierungen, Komposita, Bedeutungsveränderungen durch Vorsilben und Redewendungen,
- in der Formenbildung beispielsweise Artikel, die Pluralbildung, Personal- und Possessivpronomen, die Deklination von Artikeln, Nomen und Pronomen, Adjektive und Adjektivdeklination, Wechselpräpositionen, die Konjugation der Verben, trennbare und untrennbare Verben, reflexive Verben, Passivkonstruktionen und Modalverben,
- im Bereich der Syntax die Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen, die Inversion und Verbklammern,
- im Textaufbau insbesondere Kohärenz und Kohäsion, also die Herstellung von Satzzusammenhängen, logischen Verknüpfungen und die Subjektstellung am Satzanfang. (HKM 2015: 15-18).

Im Unterschied zur Alltagssprache (basic interpersonal communicative skills, BICS) sind bildungssprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern (cognitive academic language proficiency, CALP, Cummins 1979) zugunsten der sachlich und fachlich adäquaten Sprachrezeption und -produktion in Bezug auf Gegenstände und Themen des Fachunterrichts elementar. Die Bildungssprache umfasst ein für die schulische Bildung relevantes formelles Sprachregister, das an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert ist (Gogolin/Lange 2011: 111) und es erlaubt, komplexe und abstrakte Inhalte unabhängig von der konkreten Interaktionssituation auszudrücken (Fürstenau/Lange 2011: 42). Zu berücksichtigen ist insbesondere, dass es sich um ein Inventar sprachlicher Mittel handelt, das „für Bildungsprozesse eingesetzt wird, in dem aber zugleich in erheblichem Umfang schon Vorverständnisse konserviert worden sind“ (Feilke 2012: 11). Bildungssprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse stellen damit gleichermaßen ein „Bildungskapital“ wie auch potenziell eine „Hürde für das Verstehen“ (ebd.) im Fachunterricht dar.

Die Bildungssprache schließt Elemente der Schul- und Fachsprache ein. Die Schulsprache umfasst die Sprache des Lehrens und Lernens im Unterricht und damit einhergehende Spezifika. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie als Konstrukt der Schule eine „didaktisch gemachte Sprache“ ist, die der schulischen Tradition entspringt (Feilke 2012: 5f.). Zum Beispiel stellt die Inhaltsangabe als Begriff und als Form schriftlichen Ausdrucks eine künstliche Textsorte der Schule dar, die mit dem gesellschaftlichen Leben kaum etwas gemein hat. Die Fachsprache dagegen umfasst „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1987:53). Sie bezeichnet damit „die Spezifika bzw. Mittel, die für die Bewältigung von Aufgaben in einem bestimmten Fach benötigt werden“ (Ohm 2010: 75). Zu den besonderen Herausforderungen des Erwerbs der Bildungssprache zählen

- die in den Sachfächern relevanten Passivkonstruktionen, die zur präzisen, fachlich adäquaten Darlegung von Vorgängen und Zuständen herangezogen werden (Es wird bewässert.),
- Fachbegriffe und -konzepte, die zur Herstellung und zum Verstehen fachlich komplexer Zusammenhänge benötigt werden (Hypotenuse, DNA, verdunsten...),
- der Wechsel von Wortbedeutungen in Alltags- und Fachsprache, der Unsicherheit in der Verwendung jeweiliger Begriffe mit sich bringen kann (Kiefer, Kraft, Auftrieb...),
- fachsprachliche Wendungen, die zum Verstehen, zur Erläuterung und zur Aushandlung von fachlichen Zusammenhängen beherrscht werden müssen (Magnesium reagiert mit ... zu ...),
- Nominalisierungen, die die Bildungssprache in der deutschen Sprache in besonderer Weise prägen (Das Mischen von...; mit dem Zusatz von...),
- Fachbegriffe und Fachkonzepte, die in ihrer fachlichen Komplexität zu durchdringen und in je angemessener Weise anzuwenden sind (Herrschaft, Frühblüher...),
- Mehrwortkomplexe, die in der deutschen Sprache relativ häufig vorkommen (Massentierhaltung, Zylinderkopfmutter...),
- trennbare Verben, die für Schülerinnen und Schüler des Deutschen als Zweitsprache eine besondere Herausforderung darstellen (absenken, überleiten, umwandeln...),
- komplexe Attribute, die in authentischen Fachtexten, aber auch in Lehr-/Lernmaterialien Verwendung finden (Viele der reich verzierten viktorianischen und heute noch gut erhaltenen Gebäude...),
- Spezifika der unterschiedlichen Textsorten und ihrer sprachlichen Gestaltung (Protokolle, Anleitungen, Diagramme, Erörterungen, Berichte, Textaufgaben...),
- der Umgang mit und Einsatz von verschiedenen Darstellungsformen, die von Realien über Piktogramme, Fotografien, Zeichnungen und Texte bis hin zu Formeln reichen (vgl. ÖSZ 2014: 8ff.).

Sprachliche Bildung obliegt nicht allein dem Sprachunterricht und der Sprachförderung, sondern ist Aufgabe aller Sachfächer. In den vergangenen Jahren wurden diesbezüglich vielfältige Lehr-/Lernmaterialien entwickelt. Auch haben entsprechende Konzepte, etwa des sprachsensiblen Fachunterrichts (Leisen 2010), Prinzipien und Verfahren wie das Scaffolding (Gibbons 2002) Eingang in die schulische Praxis gewonnen. Im Hinblick auf den Erwerb der Bildungssprache Deutsch in den schriftlichen und mündlichen Kompetenzbereichen sowie auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit sind entsprechende Konzepte, Materialien und Verfahren weiterhin zu implementieren und auszudifferenzieren.

## 1.5 Pädagogische Diagnostik und Progression

Die pädagogische Diagnostik stellt eine zentrale Maßnahme bezüglich sprachlicher Bildung dar und ist Bestandteil jedes Sprachförderkonzepts. Sie zielt auf die individuelle Diagnose sprachlicher Lernstände der Schülerinnen und Schüler als Grundlage für Maßnahmen individueller Förderung. Förderdiagnostische Verfahren ermöglichen es, „individuelle Ressourcen und Bedürfnisse zu ermitteln, um im Sinne einer Optimierung individueller Bildungsprozesse aufbauende Fördermaßnahmen angemessen planen und umsetzen zu können“ (Döll 2012: 55; Siems 2013: 1). Für den Erwerb des

Deutschen als Zweitsprache und für die Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe liegen bislang nur in begrenztem Umfang geeignete diagnostische Instrumente vor.

Zur Ersteinschätzung können Screening-Verfahren zum Einsatz kommen, die einen allgemeinen, ersten Eindruck über vorhandene sprachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gewähren. Im Zentrum der Auswertung steht die Frage, ob die Kinder und Jugendlichen ihrem Alter adäquate sprachliche Kompetenzen entwickelt haben. Eine differenzierte Analyse von Teilkompetenzen erfolgt nicht, so dass auch Empfehlungen zu spezifischen Fördermaßnahmen nicht entwickelt werden können (Beck/von Dewitz/Titz 2016).

Neben und in Verbindung mit Screening-Verfahren werden oftmals Testverfahren angewandt. Diese sind diagnostische Verfahren, die wissenschaftlichen Konstruktionsprinzipien folgen und spezifischen Qualitätsanforderungen und Gütekriterien genügen müssen. Deshalb werden sie in der Regel durch entsprechend qualifiziertes Personal durchgeführt. Mit Hilfe von Tests können die sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen oder auch spezifische Teilkompetenzen, die der Förderung bedürfen, erfasst werden. Die Ergebnisse werden quantitativ erfasst, d.h. bestimmten Antworten werden definierte Punktwerte zugeordnet (ebd.).

In der Unterrichtspraxis, in der konkreten Interaktion von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und im Rahmen der schülerseitigen Bearbeitung von Aufgabenstellungen werden in der Regel Beobachtungsverfahren angewandt. Sie dienen der Beobachtung des mündlichen und schriftlichen Sprachhandelns in natürlichen oder initiierten und vorstrukturierten Handlungssituationen (Döll 2012). Niveaubeschreibungen<sup>1</sup> dienen diesbezüglich als Instrument, um den Sprachstand von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf sprachliche Teilkompetenzen zu ermitteln, und sie ermöglichen es, das gesamte sprachliche Repertoire der Schülerinnen und Schüler mit einzubeziehen.

Ergänzend bieten sich Profilanalysen an, die es erlauben, differenzierte Sprachkompetenzprofile der Schülerinnen und Schüler zu erstellen. Ausgehend etwa von Gesprächsaufnahmen oder schriftlichen Texten zu Bildern und Bildgeschichten werden diskursive, pragmatische, lexikalische und morpho-syntaktische Kompetenzen und Schwierigkeitsbereiche in der deutschen Sprache sowie in den Familiensprachen nachträglich analysiert. Die Befunde dienen ebenfalls als Grundlage für die kontinuierliche sprachliche Bildung und konkrete Sprachfördermaßnahmen etwa in den Bereichen Textpragmatik, Wortschatz, Bildungssprache und Syntax (Döll 2012: 78f.; Dirim/Döll 2009).

In den vergangenen Jahren wurden zudem Verfahren entwickelt, die der Eingliederung neu Zugewanderter in das Bildungssystem, aber auch der Ermittlung, Prüfung und Zertifizierung sprachlicher Fähigkeiten dient. Das Verfahren 2P Potenzial und Perspektive dient der computergestützten Analyse zur Erfassung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Es findet vor allem in der Arbeit mit neu zugewanderten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen von 10 bis 20 Jahren Anwendung. Die einzelnen Bausteine des Verfahrens können unabhängig voneinander und zu verschiedenen Zeitpunkten – auch wiederholt – durchgeführt werden, so dass Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler nachvollzogen werden können.

Auch das Deutsche Sprachdiplom wird vor allem in der Arbeit mit jugendlichen Migrantinnen und Migranten eingesetzt, die sich erst kurze Zeit in Deutschland aufhalten. DSD I- und DSD I PRO-Prüfungen (für berufsbildende Schulen) entsprechen dem Niveau B1 des Gemeinsamen europäischen

---

1 Siehe [https://www.nibis.de/uploads/2med-eckert/ibus/sekII\\_Niveaubeschreibung\\_barrierefrei\\_check.pdf](https://www.nibis.de/uploads/2med-eckert/ibus/sekII_Niveaubeschreibung_barrierefrei_check.pdf)

Referenzrahmens für Sprachen (GER) und dienen als Berechtigung für den Zugang zu einem Studienkolleg in Deutschland.

In den Unterricht integriert oder auch diesen begleitend stellen schließlich Schätzverfahren hilfreiche Instrumente zur Diagnostik und Förderung dar. Der Einsatz von Sprachenportfolios etwa ermöglicht die Stärkung der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und fördert die Fähigkeit, über die eigene(n) Sprache(n), über sprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse sowie über individuelle Lernfortschritte zu reflektieren (Döll 2012: 77; Siems 2013: 2). Für Rheinland-Pfalz wurde im Jahr 2017 das Sprachenportfolio „Mein Sprachenportfolio Deutsch als Zweitsprache für die Grundschule“ publiziert. Das Sprachenportfolio gehört zu den Schwerpunkten des Maßnahmenplans der Landesregierung Rheinland-Pfalz zugunsten der „Sprachförderung in Schulen“.

Für die Sekundarstufe I sollen darüber hinaus diagnostische Verfahren entwickelt, erprobt und evaluiert werden, die es erlauben, das individuelle sprachliche Repertoire der Schülerinnen und Schüler differenzierter einzubeziehen. Diagnostik und Förderung sollen über die Jahrgänge und Schulstufen hinweg durchgängig konzipiert und dokumentiert werden. In Kooperation von Lehrpersonen, Erziehenden und Betreuenden in den Jahrgangsstufen sollen insbesondere auch die Übergänge in den Blick genommen werden. Ein Verfahren zur Diagnostik und Förderung stellt die oben genannte Potenzialanalyse 2P dar. Zur Berufsvorbereitung dient das ergänzende Programm 2P Plus mit Unterstützung durch außerschulische Partner <https://kompetenzfeststellung.bildung-rp.de/2p-analyseverfahren-fuer-neu-zu-gewanderte/2p-plus-praktische-berufliche-orientierung.html>



Hinweise zur Progression der Sprachvermittlung werden angesichts der Individualität und Komplexität des Spracherwerbs und der jeweils spezifischen institutionellen Bedingungen allgemein gehalten. **Der Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache** für Rheinland-Pfalz (2006: 11, neugefasst: 2015) verweist zurecht darauf, dass die Übergänge zwischen alltags-sprachlichem und bildungssprachlichem Lernen fließend sind und dass der Spracherwerb eng an den – in den unterschiedlichen Schulstufen und -formen diversen – Fachunterricht gebunden ist. Folgende Instrumente können dennoch der Orientierung zugunsten der Gestaltung des Sprachunterrichts, der Sprachförderung und des Fachunterrichts dienen:

- Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001) ist seit Jahren etabliert und wird an vielen Schulen Europas genutzt. Er umfasst Empfehlungen für Lehrende und Lernende hinsichtlich des kontinuierlichen Erwerbs von Sprachen in drei Stufen.
- Das Grammatische Geländer (Hansestadt Hamburg, 2015/Rheinland-Pfalz, 2019) bietet Materialien, Übersichten zur Grammatik und Hinweise zur Didaktisierung im Bereich der Grammatikvermittlung. Es steht allen Schulen im Bundesland Rheinland-Pfalz zu Verfügung.

## 2 DAS PORTFOLIO „DEUTSCH ALS ZWEIT- SPRACHE IN DER SEKUNDARSTUFE I“ IN RHEINLAND-PFALZ

Das Portfolio dient der Dokumentation der Entwicklung des sprachlichen Lern- und Bildungsprozesses der Schülerinnen und Schüler, der Selbsteinschätzung dieser und der Fremdeinschätzung durch Lehrkräfte sowie dem gemeinsamen Gespräch über vergangene, aktuelle und künftige Lern- und Bildungswege. Zu den Vorteilen der Portfolioarbeit in der Sekundarstufe gehören insbesondere

- die Chance, Unterricht offen zu gestalten und individualisiertes Lernen zu ermöglichen,
- das Angebot inhaltlich und formal vielfältiger Aufgabenstellungen,
- die Möglichkeit, Aufgabenstellungen individuell und nach eigenem thematischen Interesse zu wählen und zu bearbeiten,
- die Option, über die Komplexität der Aufgabenstellungen selbst zu entscheiden, indem leichtere oder kompliziertere Aufgaben gewählt und bearbeitet werden,
- die Gelegenheit, besondere eigene Schreibprodukte zu sammeln und sie mit anderen zum Thema zu machen,
- die Möglichkeit der gemeinsamen, demokratischen Kommunikation über die geleistete Arbeit und wesentliche Erkenntnisse und Erfahrungen,
- die Gelegenheit, die eigenen Arbeiten zu präsentieren und so auch die Präsentation von Ergebnissen zu trainieren,
- das Einüben der Selbsteinschätzung und des Umgangs mit Fremdeinschätzungen und Feedback,
- die Dokumentation des Lernstandes/Bildungsprozesses als Grundlage für Gespräche zwischen Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte, im Kollegium und mit Eltern.

Die Arbeit mit dem Portfolio unterstützt die Individualisierung des Lernens, der Bildung. Sie gewährt, dass Schülerinnen und Schüler sich gemäß ihren Fähigkeiten, Kenntnissen und Interessen kognitiv anspruchsvoll und inhaltsorientiert mit jeweiligen Gegenständen auseinandersetzen. Die Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen, die eigene sprachliche Bildung nimmt dabei einen zentralen Stellenwert ein. Dies gilt ebenso für die Partizipation aller, die in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Themen der Schülerinnen und Schüler die Chance der Entwicklung von Gemeinschaft und der Beförderung des Bewusstseins darüber gewährt, Teil der Klasse und der Schulgemeinde zu sein und diese mitgestalten zu können (vgl. Wegner in Druck; Khakpour/Schramm 2016: 335). Unterricht kann auf diese Weise durch Portfolioarbeit konsequenter subjektorientiert, fächerübergreifend, projektorientiert und die nähere und weitere Umgebung bzw. außerschulische Partner einbeziehend gestaltet werden (vgl. Wegner in Druck; Schanz 2015: 230ff.).

Das Portfolio eröffnet und dokumentiert vielfältige Lern- und Bildungsgelegenheiten, die Raum zur eigenen Erprobung und Entfaltung lassen, aber auch zum gemeinsamen Gespräch über Erreichtes

und Perspektiven. Die Aufgabenstellungen des Dossiers, die weiteren Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, die Selbsteinschätzungsbögen der Lernenden sowie die Beobachtungsbögen der Lehrkräfte bieten eine gewichtige Grundlage für die individuelle Beratung und Unterstützung.

## 2.1 Einführung

Das Portfolio Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I kann in vielfältigen schulischen Zusammenhängen des Erwerbs der deutschen Sprache eingesetzt werden. Dies betrifft den Regelunterricht in jedem Fach und verschiedene Formen der integrierten und additiven Sprachförderung. Das Portfolio umfasst

- ein Deckblatt
- Mein Dossier mit ausgewählten Aufgabenstellungen
- Meine Sammlung, die Zusammenstellung weiterer Schülerarbeiten
- Meine Gedanken – mein Feedback, die Sammlung von Selbsteinschätzungs- und Beobachtungsbögen

Das Dossier des Portfolios versteht sich als inhaltsbezogen. Es greift solche Themen auf, die im Alltag und spezifisch auch im schulischen Alltag für Jugendliche potenziell von Bedeutung sind. Dies betrifft beispielsweise im Themenfeld „Lernen lernen“ die Reflexion auf Fachbegriffe, aber auch im Themenfeld „Was mir wichtig ist“ und mit Blick auf die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters Fragen nach Freundschaft, der beruflichen Orientierung oder der persönlichen Zukunft.

In seiner Struktur ist das Dossier so angelegt, dass zu den jeweiligen Themenfeldern Aufgabenstellungen unterschiedlicher Komplexität angeboten werden. Das Portfolio dient als Instrument dazu, dass Schülerinnen und Schüler flexibel ihre Fähigkeiten und Kenntnisse dokumentieren können und über diese mit Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern, aber auch Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und weiteren in Schule, Unterricht und Umgebung involvierten Personen konkret in den Dialog eintreten können.

Eine Vielzahl wissenschaftlicher Studien hat in den vergangenen Jahren nicht nur gezeigt, dass der Einbezug des sprachlichen Repertoires von Kindern und Jugendlichen in schulische Lern- und Bildungsprozesse mit Blick auf die kognitive Entwicklung gewinnbringend ist. Auch aus pädagogischer und didaktischer Sicht erscheint es elementar, die Sprachenbiografien migrationsbedingt mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Rahmen schulischen Lernens und schulischer Bildung konsequent zu berücksichtigen. Hierbei geht es nicht nur darum, die Familiensprachen der Heranwachsenden in der Schule wertzuschätzen. Vielmehr beschränkt sich das Recht auf Bildung nicht auf die deutsche Sprache als Bildungssprache. Das vorliegende Portfolio regt deshalb dazu an, das sprachliche Repertoire der Schülerinnen und Schüler im Ganzen einzubeziehen und Aufgabenstellungen zu bearbeiten, in denen dieses zur Geltung kommen kann.

Darüber hinaus leistet die gemeinsame Auseinandersetzung mit den Sprachbiografien und dem sprachlichen Repertoire der Kinder und Jugendlichen einen gewichtigen Beitrag zur Förderung der Sprachbewusstheit. Die Aufgaben, die die Sprachen der Jugendlichen einbeziehen, reichen von sehr einfachen Übungen wie der Gegenüberstellung von Verben in zwei Sprachen bis hin zu einem umfassenden Sprachenprojekt an der Schule. Das Portfolio trägt damit auch zur Orientierung in mehrsprachigen Gesellschaften bei.

## 2.2 Konzept des Sprachenportfolios

Das Dossier des Sprachenportfolios Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I schließt in seiner Grundstruktur an die Lernfelder des Rahmenplans Deutsch als Zweitsprache in Rheinland-Pfalz an. Zugleich basiert das Portfolio auf gegenwärtigen didaktischen Entwicklungen im Kontext der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit der Schülerschaft in der Sekundarstufe I. Gemäß dem Rahmenplan umfasst das Portfolio die folgenden sechs Themenfelder:

- Das Themenfeld „Ich und Du“ stellt ausgewählte Informationen über Kinder und Jugendliche ins Zentrum, die in der Kommunikation zwischen Menschen grundsätzlich, aber auch spezifisch in der Schule von zentraler Bedeutung sind.
- Das Themenfeld „Lernen lernen“ greift ausgewählte Aspekte des Lernens und der Anwendung von Lernstrategien auf. Diese reichen von der Auseinandersetzung mit einzelnen Begriffen bis zur Vorbereitung eines Kurzvortrags.
- Das Themenfeld „Sich orientieren“ lehnt an von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich entwickelte Curriculum Mehrsprachigkeit (2011) an, indem es auf die Förderung der Orientierung in einer mehrsprachigen Gesellschaft abhebt.
- „Miteinander leben“ ist als Baustein des Portfolios darauf gerichtet, gemeinsame Aktivitäten und gemeinschaftliches Engagement (Heyl/Voigt/Weick 2017) zu thematisieren.
- „Was mir wichtig ist“ wird als ein Themenfeld konzipiert, das auf die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters ausgerichtet ist. Es bietet deshalb Raum für individuelle Setzungen.
- „Sich wohlfühlen“ umfasst die Dokumentation der Planung, Durchführung und Evaluation eines Klassen- oder Schulprojekts, weil davon auszugehen ist, dass gerade die gemeinsame Gestaltung von Schule und die konkrete Umsetzung eines entsprechenden Projektvorhabens Wohlfühlen und Zugehörigkeit fördern.

Das Portfolio-Konzept setzt wesentlich darauf, die Fähigkeiten und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler, ihr sprachliches Repertoire, aber auch ihre Neugier und ihre Interessen in den Mittelpunkt zu stellen und anzuerkennen. Den Themenfeldern werden jeweils ausgewählte thematische Schwerpunkte zugeordnet, die flexibel, je nach Jahrgang, Lerngruppe und spezifischen individuellen Fähigkeiten, Kenntnissen und Bedürfnissen im Sprachunterricht und/oder fächerübergreifend bearbeitet werden können. Zudem wurden für die thematischen Schwerpunkte Aufgabenstellungen unterschiedlicher Komplexität entwickelt, so dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, die Aufgaben je nach dem Schwierigkeitsgrad der sprachlichen Anforderungen auszuwählen.

### Die Themenfelder

#### Ich und du

Die Inhalte des Themenfeldes „Ich und du“ sind an die Inhalte des zugrundeliegenden DaZ-Rahmenplans angelehnt, erweitern ihn jedoch um Aspekte zur Bewältigung des Alltags und schulischer und gesellschaftlicher Partizipation. Die nachfolgenden Schlüsselfragen stecken den thematischen Rahmen des Themenfeldes ab und können auch die Kommunikation mit Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrkräften leiten:

- Wer bin ich? Wer bist du?
- Wer sind unsere Freunde/Freundinnen?
- Wie gestalten wir unsere Freizeit?
- Wie ist mein Alltag? Was sind meine Wünsche für die Zukunft?

Die Aufgabenstellungen schließen die folgenden thematischen Schwerpunkte ein:

- Sich vorstellen/sich kennenlernen: einen Steckbrief schreiben, was mir an der Schule gefällt oder nicht gefällt, ein Partnerinterview durchführen, einen Gesprächspartner/eine Gesprächspartnerin vorstellen,
- Freizeit und Freunde: das Lieblingsspiel zeichnen oder ein Foto einkleben, eine Collage/ein Poster zu Freizeitmöglichkeiten in der Umgebung gestalten, Schreiben einer Spielanleitung
- Tagesablauf: den Stundenplan ausfüllen, den Tagesablauf nach Uhrzeiten beschreiben, Zukunftswünsche und Träume notieren
- Sport: Mein Sport, Fünf Informationen über meinen Lieblingssport, Mein Lieblingssportler/meine Lieblingssportlerin des Jahres
- Meine Aufgaben: Aufgaben daheim und in der Schule, Das tu ich für andere
- Meine Schätze

### **Lernen lernen**

In diesem Themenfeld steht, anschließend an den Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache, der Sprachlernprozess der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Zentral ist die Dokumentation der eigenen sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten sowie des Nutzens strategischer Kompetenzen. Die Aufgaben beziehen sich auf die folgenden Schlüsselfragen:

- Was kann ich schon?
- Welche Wörter lerne ich?
- Welche Strategien wende ich an?
- Wie kann ich einen Vortrag halten?

Zu den genannten Fragen liegen Aufgaben zu den Schwerpunkten „Laute und Buchstaben“, „Wortschatz“ und „Strategien“ vor.

- Wortschatz: fünf Verben in zwei Sprachen, Wort des Tages, das Fachwort der Woche in zwei Sprachen
- Sätze: Zungenbrecher, weil und denn, Mailen in zwei Sprachen
- Kommunizieren: du und Sie, Argumentieren
- Operatoren: Musikerinnen und Musiker und ihre Songs nennen, eine Statistik erklären, fünf wichtige Operatoren
- Strategien: Sinn verstehen, Berichten mit W-Fragen, Stichpunkte für einen Kurzvortrag zusammentragen, Klassenquiz zu einem Thema der Woche
- Meine Schätze

### **Sich orientieren**

Das Themenfeld 3 umfasst die Orientierung im unmittelbaren Lebensumfeld und in der Gesellschaft. Schwerpunkte der Orientierung beziehen sich anders als im Portfolio für die Grundschule stärker auf Aspekte der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit. Das Nachdenken über eigene sprachliche Ressourcen, über Sprachenvielfalt in der Region, aber auch europa- und weltweit steht hier – in Kooperation auch mit dem Herkunftssprachenunterricht – im Zentrum. Zu den Schlüssel- fragen zählen die folgenden:

- Welches Potenzial bieten meine sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse für das Handeln im Lebens- umfeld?
- Inwiefern ist meine Umgebung durch Sprachenvielfalt geprägt?
- Inwiefern sind unsere Gesellschaft, Europa und die Welt durch Sprachenvielfalt geprägt?
- Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten gibt es in Texten und sozialen Medien in verschiedenen Spra- chen?

Die nachfolgenden vier Themenfelder bieten Aufgabenstellungen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads.

- Meine Sprachen: Mein Sprachenportrait, Sprachen meiner Welt, Meine Sprachen sind wichtig, Spra- chen wechseln
- Meine Umgebung: Die Sprachen meiner Klasse: Weltkarte, Dialekte in meiner Region, Sprachensteck- brief
- Texte in anderen Sprachen: ein Lied/Gedicht in der Familiensprache, eine Bildgeschichte zeichnen und mehrsprachig beschriften, eine mehrsprachige Liedersammlung in der Klasse
- Medien in anderen Sprachen: Wörter online übersetzen, Mediennutzung, Social Media
- Meine Schätze

### **Miteinander leben**

Im Themenfeld „Miteinander leben“ werden Schwerpunkte gesetzt, die das Augenmerk auf die ge- meinsame Sache und auf das Stiften von Gemeinschaft richten. Die Portfolioarbeit bezieht sich deshalb auf Aktivitäten in der Familie, in der Klasse und Schule, in der Gemeinde und auf das Philosophieren über für die Schüler\*innen relevante Fragestellungen. Folgende Schlüsselfragen sind hier zentral:

- Was können wir gemeinsam machen?
- Was verbindet uns?
- In welcher Gemeinde lebe ich und was kann ich tun?
- Was bedeutet Gemeinschaft?

Den Schlüsselfragen werden die folgenden fünf Themenfelder und jeweils drei Aufgabenstellungen unterschiedlicher Komplexität zugeordnet:

- Miteinander essen: Mein Lieblingsgericht, ein Familienrezept

- Rechte und Pflichten: Ich darf – ich muss, Rechte und Pflichten in der Schule, Grundrechte
- Schule: Sitzplan der Klasse, Bericht über ein Ereignis in der Klasse, Schüleraustausch – eine Chance
- Gemeinde: einen Passanten/eine Passantin befragen, Aktivitäten in der Gemeinde, Engagement in der Gemeinde
- Gemeinschaft: Wünsche, ein Sprichwort in zwei Sprachen, über Gesellschaft philosophieren
- Meine Schätze

### **Was mir wichtig ist!**

Das Portfolio Deutsch als Zweitsprache schließt die persönliche Auseinandersetzung mit den eigenen Themen, Zielen und Entwicklungsaufgaben der Schülerinnen und Schüler ein. Entsprechend erhalten diese die Gelegenheit, sich zu ihren Interessen und dazu zu äußern, was sie bewegt. Auch ihre Wahrnehmung des Lebensumfeldes, ihre Position zu gesellschaftlichen Fragen, aber auch ihr persönliches Engagement in der Gesellschaft sind von zentraler Bedeutung. Schließlich wird auch die Berufswahl thematisiert. Als Schlüsselfragen können die folgenden zusammengefasst werden:

- Wer bin ich?
- Was bewegt mich?
- Was will ich werden?
- Wie sieht meine Zukunft aus?

Den genannten Schlüsselfragen werden die folgenden Themenfelder sowie ausgewählte Aufgaben zugeordnet:

- Das bin ich: Meine Hobbys, eine E-Mail: meine Interessen, ein Vorstellungsgespräch vorbereiten
- Das ist mir wichtig: Meine Schätze, ein (geheimer) Tagebucheintrag, Ich habe eine Meinung
- Freunde: einen Freund/eine Freundin vorstellen, über die Bedeutung des Freundes/der Freundin schreiben, einen Essay über die Freundschaft schreiben
- Beruf: Berufs-Check: Was ich kann/nicht so gut kann, Notizen zum Wunschberuf, Begründung zur Wahl meines Wunschberufs
- Zukunft: Das wünsche ich mir für die Zukunft, Meine Zukunft in zehn Jahren, Jugend über Zukunft – zehn Tipps zur Gestaltung einer besseren Welt
- Meine Schätze

### **Sich wohlfühlen**

Das Themenfeld „Sich wohlfühlen“ greift die Idee des Stiftens von Gemeinschaft und Zugehörigkeit inspezifischer Weise auf, indem es die Planung, Durchführung und Evaluation eines schulischen Projekts strukturiert und dokumentiert. Die Anerkennung der Schülerinnen und Schüler als sich Entwickelnde mit eigenen Potenzialen, Interessen und Zielen steht hierbei im Mittelpunkt. Es werden diesbezüglich die Partizipation in der Schule, aber auch die selbsttägige Arbeit der Schülerinnen und Schüler, der Aufbau von Vertrauen und die Verständigung sowie soziale Wertschätzung durch wechselseitiges Feedback gewährt.

Die Schlüsselfragen sind die folgenden:

- Wie kann ich meine Schule mitgestalten?
- Welches Thema/Projekt ist für uns wichtig?
- Wie verlaufen die Planung und Durchführung des Projekts?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich ziehen?

Das Projekt wird entlang der folgenden fünf Schwerpunkte geplant, dokumentiert und reflektiert:

- Themenwahl: ein Plakat zur Themenwahl erstellen, Begründung zur Themenwahl, das Projekt ankündigen
- Planung: die Planung tabellarisch, eine Agenda erstellen, Entwurf eines komplexen Planungsplakats
- Meine Aufgaben: eine Mind-Map, Darauf muss ich achten, Vereinbarungen zur Projektkoordination
- Durchführung: was funktioniert gut/nicht so gut? Beobachtungen notieren, ein Beitrag zur Abschlussveranstaltung
- Evaluation: meine Meinung, Evaluation einzelner Aspekte des Projekts, Reflexion der Ergebnisse und Reaktionen der Gäste
- Meine Schätze

Über die Zusammenstellung genannter Aufgaben im Dossier hinaus wird die Auswahl von weiteren Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, Meine Sammlung, empfohlen, die die Lernenden selbstständig auswählen. Mit diesen Dokumenten werden die Fähigkeiten, Kenntnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler in spezifischer Weise wertgeschätzt. Entscheidend ist es hierbei, dass sie selbstbewusst darüber entscheiden, welche ihrer eigenen Produkte für sie von besonderer Bedeutung sind und mit welchen Arbeiten sie das eigene Können zur Geltung bringen möchten.

Im Anschluss an das Dossier und die ausgewählten Arbeiten der Schülerinnen und Schüler werden Vorlagen zur Selbstreflexion, Meine Gedanken – mein Feedback, angeboten. Hierzu gehören zunächst die Selbsteinschätzungsbögen für die Lernenden. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Reflexion auf das eigene Lernen stellt eine entscheidende Voraussetzung zum selbstständigen Arbeiten, zum Erkennen von Interessen und zum Setzen eigener Ziele dar. Die mit dem Portfolio einhergehenden Selbsteinschätzungsbögen dienen diesbezüglich als zentrales Instrument der Motivation und der Schaffung von Selbstvertrauen, zudem der Befähigung zum selbstständigen Arbeiten und zur Reflexion auf die eigenen Lern- und Bildungsprozesse und damit einhergehende Fortschritte.

Auch schließt das Portfolio an dieser Stelle Beobachtungsbögen für Lehrkräfte ein. Das Feedback der Lehrkräfte beruht auf der Analyse der Schülerarbeiten sowie der Thematisierung der Beobachtungsbögen. Letztere dienen dazu, wesentliche Aspekte der Qualität der Schülerarbeiten systematisch und differenziert besprechen zu können. Dabei kann auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und mit ihm vorliegende Kompetenzraster und -niveaus zurückgegriffen werden. Die Beobachtungsbögen können aber auch Aspekte umfassen, die jeweils im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern festgelegt werden. Das Feedback der Lehrpersonen ist nicht auf das Fach Deutsch begrenzt. Vielmehr fordert das Portfolio dazu heraus, dass alle Fachlehrpersonen in die Portfolioarbeit aktiv eingebunden werden. Die Gespräche über die Selbst- und Fremdeinschätzung dienen als Grundlage für die Entwicklung von individuellen Förderplänen.

Die Arbeitsergebnisse des Dossiers, die weiteren von Schülerinnen und Schülern selbst gewählten Arbeiten sowie die Selbsteinschätzungs- und Beobachtungsbögen bilden die Grundlage der Kommunikation zu Lernständen sowie Rück- und Ausblicken mit Bezug auf Fragen der sprachlichen Bildung mit Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern und allen weiteren an der sprachlichen Bildung der Lernenden Teilhabenden.

## 2.3 Das Portfolio im Gespräch

Die Arbeit mit dem Portfolio erfolgt zunächst in der Auseinandersetzung der einzelnen Schülerinnen und Schüler mit jeweiligen Aufgabenstellungen und ihren Herausforderungen. Die Schülerarbeiten, aber auch die Selbsteinschätzungs- und Beobachtungsbögen bieten sich darüber hinaus zur gemeinsamen Analyse im Gespräch zwischen den unmittelbar am Unterricht beteiligten Lehrpersonen und dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin oder Schülergruppen an. Die Kinder und Jugendlichen sollten deshalb dazu befähigt werden, ihre eigenen Arbeiten Kriterien bezogen einordnen und reflektieren sowie gezielt und sicher in den Dialog mit Lehrpersonen eintreten zu können. Hilfreich kann in diesem Zusammenhang der konkrete Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und die dort angeführten Niveaustufen sein. Sinnvoll ist darüber hinaus aber auch die gemeinsame (Fort-)Entwicklung von Selbsteinschätzungs- und Feedbackbögen und jeweils relevanten Kriterien und Niveauunterscheidungen. Gesichert werden muss in jedem Fall die Transparenz der Kriterien der gemeinsamen Analyse und des gemeinsamen Gesprächs, damit Feedback und Lernberatung wirksam sein können.

In Portfoliogesprächen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern werden im Zusammenhang mit den vorliegenden Dokumenten konkrete Rückmeldungen gegeben, zentrale Aspekte der Lernentwicklung thematisiert und schließlich vereinbart, welche weiteren Ziele und damit einhergehenden Lernschritte angestrebt werden. Zugunsten des Gelingens von Portfoliogesprächen sollten die Lernenden mit relevanten Rückmeldestrategien vertraut sein, diese anwenden und mit ihnen umgehen können. So können Rückmeldungen beispielsweise durch Umformulierungen oder indirektes Korrigieren erfolgen; es können aber auch kritische Fragen zu neuen Perspektiven leiten oder durch Rückfragen Denkweisen der Schülerinnen und Schüler zum Thema werden, Lernprozesse im Dialog nachvollzogen und angeregt werden und mit mehr oder weniger komplexen Rückmeldestrategien gezielt sprachliches Lernen, sprachliche Bildung unterstützt werden.<sup>2</sup>

Zugleich ist es wichtig, dass die Schülerarbeiten nicht nur im Hinblick auf ihre sprachliche Gestaltung und Aspekte sprachlicher Bildung zum Gegenstand des Portfoliogesprächs werden. Es sind die Inhalte, die individuellen Perspektiven und kreativen Ideen der Schülerinnen und Schüler, die im Gespräch zum Thema werden und zur interaktiven Auseinandersetzung mit jeweiligen Arbeitsergebnissen führen. Die Auseinandersetzung mit den Schülerarbeiten kann mit der gesamten Lerngruppe im Unterricht erfolgen, wobei die Ergebnispräsentationen und -diskussionen im Plenum, vielleicht sogar in der Öffentlichkeit erfolgen. Ergebnisse können aber auch lediglich der Lehrkraft und/oder einzelnen Mitschülerinnen und Mitschülern oder Kleingruppen gegenüber präsentiert und reflektiert werden. Die folgenden Adressatinnen und Adressaten kommen in Frage:

---

<sup>2</sup> Vgl. Kammermeyer, Gisela; King, Sarah; Goebel, Patricia (2017). Mit Kindern im Gespräch. Grundschule. Augsburg.

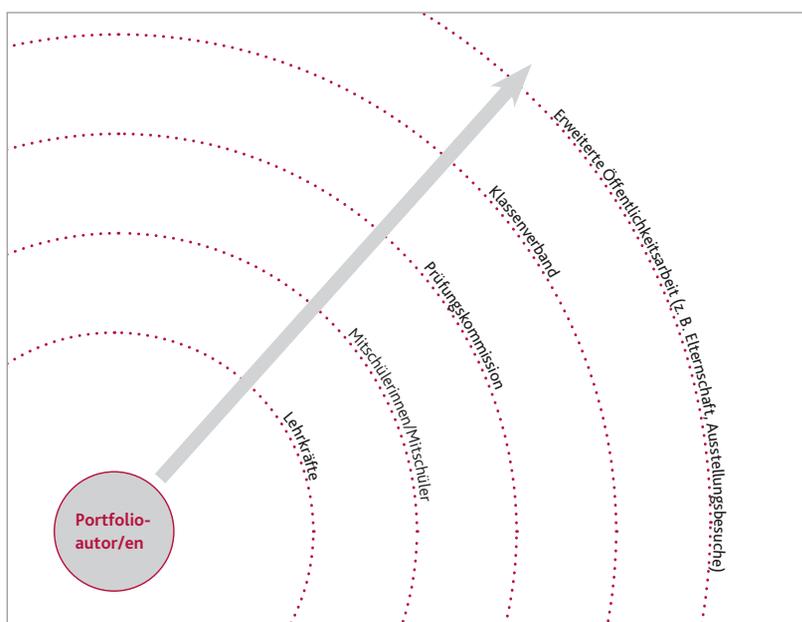


Abb. 2: Adressatinnen und Adressaten des Portfolios: Lehrkräfte, Mitschülerinnen und Mitschüler, CC-BY Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz nach Endres/Wiedenhorn/Engel 2007: 28

Hinsichtlich der Präsentation und Diskussion von Arbeitsergebnissen bieten sich außerdem unterschiedliche Verfahren an. So können die jeweiligen Produkte lediglich gezeigt werden, es können aber auch inhaltliche und formale Erläuterungen erfolgen oder Entstehungsprozesse, etwaige Herausforderungen usw. thematisiert werden. Im Sinne der Erarbeitung der jeweiligen Inhalte können zudem vertiefende Darstellungen erfolgen und auch diesbezüglich Reflexionen zum Entstehungsprozess ergänzt werden.

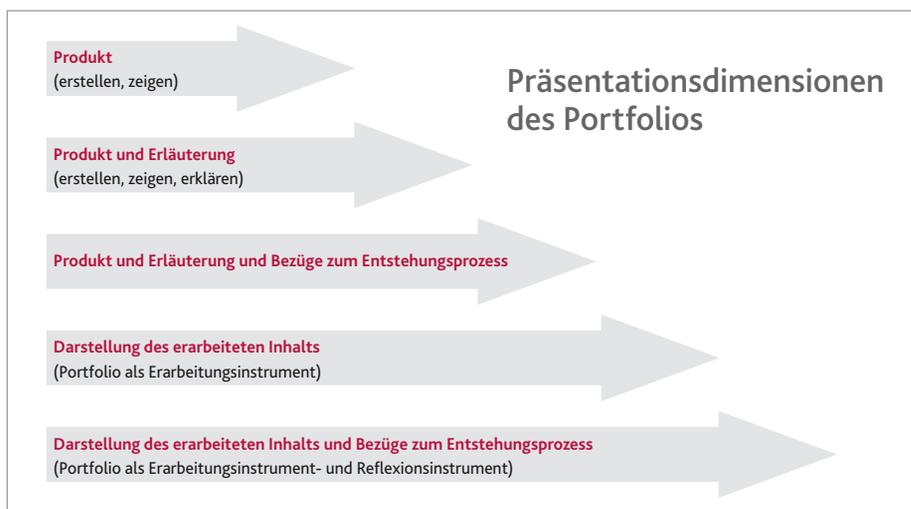


Abb. 3: Präsentationsdimensionen des Portfolios, CC-BY Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz nach Endres/Wiedenhorn/Engel 2007: 29

Die Arbeit mit dem Portfolio bietet vielfältige Chancen der gemeinsamen Kommunikation und Reflexion. Teilweise aber enthalten Arbeitsergebnisse auch Persönliches, Privates, was Schülerinnen

und Schüler nicht veröffentlichen möchten. Dieser Wunsch ist selbstverständlich zu respektieren. Auch bedarf es gerade im Kontext des Deutschen als Zweitsprache der Behutsamkeit, wenn es darum geht, sich über eigene Texte, den eigenen Lern- und Bildungsprozess mit anderen auszutauschen. Grundsätzlich aber kann davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler Gewissheit darüber einfordern, dass sie erfolgreich lernen können.

Lernende brauchen Gründe, um etwas zu tun! Das Portfolio schließt deshalb grundsätzlich Aufgabenstellungen ein, in denen die Schülerinnen und Schüler dazu herausgefordert werden, ihre individuellen Fähigkeiten, Sichtweisen und Interessen zum Ausdruck zu bringen. Diese Inhaltsorientierung stellt ein zentrales didaktisches Prinzip des Portfoliogesprächs dar, das mit der Orientierung am sprachlichen Lern- und Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen einhergeht und für die Motivation und Anerkennung der Schülerinnen und Schüler als sich Bildende entscheidend ist. In seiner pädagogischen Funktion trägt gerade auch der Dialog mit Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern, Eltern usw. dazu bei, eine kontinuierliche Reflexion auf Welt und Selbst, auf Lernen und Bildung anzuregen und die Fähigkeiten und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler, ihre Perspektiven und Interessen anzuerkennen und auf diese Weise die Entwicklung von Selbstachtung und Selbstvertrauen zu gewähren.

## LITERATUR

Beck, L.; von Dewitz, N.; Titz, C. (2016): Sprachliche Entwicklungsstände, Lernpotenziale und Lernfortschritte erkennen. In: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung. <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/themenstruktur?view=item&id=600:sprachliche-entwicklungsstaende-lernpotenziale-und-lernfortschritte-erkennen&catid=76> (Zugriff am 05.10.19)

Busch, B. (2013): Mehrsprachigkeit. Stuttgart.

Cummins, J. (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working papers on bilingualism, 19, 197-205.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2013): Sprachbildung. Ein Konzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Bremen.

Dirim, İ.(2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. (25-41) In: Leiprecht, R.; Steinbach, A. (Hrsg.), Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.

Dirim, İ.; Döll, M. (2009): 'Bumerang' – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In: Lengyel, D.; Reich, H. H. ; Roth, H.-J.; Marion Döll (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Bd. 5. Münster,139-146.

Döll, M. (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. FörMig Edition Band 8. Münster.

Dorostkar, N. (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprachen im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Wien.

Durchgängige Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. DaZRP. Infobrief DaZ Nr. 1. <https://migration.bildung-rp.de/sprachfoerderung-deutsch-als-zweitsprache.html>

Endres, W.; Wiedenhorn, T.; Engel, A. (2007): Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio. Weinheim und Basel.

Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, 4-13.

Frank, M. (2015): „Sprachliche Bildung“ jenseits von Defizit und Differenz – Perspektiven für die Lehrerbildung auf ein gesamt sprachliches Entwicklungsprojekt in der Mehrsprachigkeit. In: Benholz, C.; Frank, M; Gürsoy, E. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Stuttgart: Klett.

Gogolin, I.; Lange, I.; Hawighorst, B.; Bainski, C.; Heintze, A.; Rutten, S.; Saalman, W. (2011): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Hamburg.

- FörMig (2015): Konzeption Durchgängige Sprachbildung. Universität Hamburg.  
<https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>  
 (Zugriff 1.8.2019)
- Frenzel, B. (2016): „Morgen konnte ich nicht Schule zu besuchen, weil ich ein schlechtes Brief bekomme.“  
 Über die besonderen Herausforderungen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge und ihrer Lehrerinnen und Lehrer. In: Benholz, C.; Frank, M.; Niederhaus, C. (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster, 19-27.
- Fürstenau, S.; Lange, I. (2011): Schulerfolg und sprachliche Bildung. Perspektiven für eine Unterrichtsstudie. In: Hüttis-Graff, P.; Wieler, P. (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg, 39-56.
- Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Main- stream Classroom. Portsmouth, NH.
- Gogolin, I.; Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./ Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, 107-127.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2015): Das Konzept des „Grammatischen Geländers“ für die Unterrichtspraxis. Hamburg.
- Henkenborg, P. (2007): Politische Bildung für die Demokratie. Demokratie-lernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafenegger, B.; Henkenborg, P.; Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. (2. Aufl.). Schwalbach/Ts., 105-131.
- HKM = Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2015): Erfolgreich Deutsch lernen. Grundlagen und praxisorientierte Anregungen für den Unterricht in Intensivklassen und Intensivkursen. Meckenbeuren.
- Hoffmann, L. (1987): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. (3. durchg. Aufl.). Berlin.
- Hoffmann, L. (2019): Alltagssprache. Onlinelexikon „Sprache im Fach.“  
[https://epub.ub.uni-muenchen.de/61747/1/Hoffmann\\_Alltagssprache.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/61747/1/Hoffmann_Alltagssprache.pdf) (Zugriff 10.11.2018)
- Heyl, B.; Voigt, S.; Weick, E. (Hrsg.) (2017): Ernest Jouhy – zur Aktualität eines leidenschaftlichen Pädagogen. Frankfurt/Main.
- Khakpour, N.; Schramm, K. (2016). Autonomie im Unterricht mit Seiteneinsteiger\_innen – Theoretische Perspektiven und Praxisbeispiele. In: Benholz, C.; Frank, M.; Niederhaus, C. (Hrsg.): Neuzugewanderte SchülerInnen – Eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. (Bd. 16 d. Reihe „Sprach-Vermittlungen“ hrsg. v. Konrad Ehlich). Münster, 321-338.

Kammermeyer, G.; King, S.; Roux, S.; Lämmerhirt, A.; Leber, A.; Metz, A.; Papillon-Piller, A. ; Roux, S. (2017): Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in der Grundschule. Augsburg.

KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. Darmstadt.

Kniffka, G.; Siebert-Ott (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. 3. Aufl. Paderborn. Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017): Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit: Curriculum. Erprobungsfassung. Stuttgart.

Krumm, H.-J. (2015): Organisiertes Schulversagen – oder: Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft. In: Dirim, İ; Gogolin, I.; Knorr, D. et al. (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft (Bildung in Umbruchgesellschaften 12). Münster, 280-293.

Krumm, H.-J.; Reich, H. H. (2013): sprachbildung und mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht, Münster.

Krumm, H.-J.; Reich, H. H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit.  
<http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>. (Zugriff am 19.4.2019)

Leisen, J.(2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. 2 Bände. Stuttgart.

Meyer, M. A. (2016): Rückständig oder zukunftsweisend? Reflexionen zum Potenzial der Allgemeinen Didaktik. In: Anke Wegner (Hrsg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Opladen/Berlin/Toronto, 49-86.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2006): Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache. Grünstadt.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016): Curriculare Vorgaben für den Unterricht. Deutsch als Zweitsprache. Hannover.

Ohm, U. (2010): Fachsprache. In: Barkowski, H.; Krumm; H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 75f.

Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. Graz.

Tröster, M.; Schrader, J.(2016): Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven, In: Löffler, C.; Korfkamp, J. (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York, 42–58.

Schanz, C. (2015): Visionen brauchen Wege – Schulentwicklung und Öffnung der Schule in der Migrationsgesellschaft (220-239). In: Leiprecht, R.; Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.

Schneider, W.; Baumert, J.; Becker-Mrotzek, M.; Hasselhorn, M.; Kammermeyer, G.; Rauschenbach, T.; Roßbach, H.-G.; Roth, H.-J.; Rothweiler, M.; Stanat, P.(2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung). Berlin.

Siems, M. (2013): Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Essen.

[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren\\_siems.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_siems.pdf)  
(Zugriff am 1.8.2019)

Stojanov, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden.

Sturm, T. (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. UTB. München.

Wegner, A. (in Druck): Schule im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit – Subjektperspektiven als Anstöße zur Schulentwicklung. In: Schelle, C.; Straub, Chr.; Hübler, C.; Mbayw, M.; Montandon, F. (Hrsg.): Empirische Studien und Vergleiche zu Innovationen und Transformationen in Schule, Unterricht und Lehrerbildung – Beispiele aus Senegal, Togo, Burkina Faso, Frankreich und Deutschland (Arbeitstitel). Münster.

Wegner, A. (2016): Bildungsgangforschung und -didaktik: Zum Potenzial Allgemeiner Didaktik für die Gestaltung von Unterricht. In: Wegner, A. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Opladen, 87-112.







Rheinland-Pfalz  
MINISTERIUM FÜR BILDUNG

Mittlere Bleiche 61  
55116 Mainz

[poststelle@bm.rlp.de](mailto:poststelle@bm.rlp.de)  
[www.bm.rlp.de](http://www.bm.rlp.de)