



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

FAKULTÄT
FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Ute Michel, Heidi Scheinhardt-Stettner, Drorit Lengyel

GLOSSAR ZU FACHBEGRIFFEN SPRACHLICHER BILDUNG IN NETZWERKEN

PRAXISKOLLEG – EIN QUADRATKILOMETER BILDUNG





Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

FAKULTÄT

FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Ute Michel, Heidi Scheinhardt-Stettner, Drorit Lengyel

GLOSSAR ZU FACHBEGRIFFEN SPRACHLICHER BILDUNG IN NETZWERKEN

PRAXISKOLLEG – EIN QUADRATKILOMETER BILDUNG

Die Broschüre wurde von der Freudenberg Stiftung gefördert
und für das Programm „Ein Quadratkilometer Bildung“ erstellt.

**FREUDENBERG
STIFTUNG**



INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	3
GLOSSAR ZU FACHBEGRIFFEN SPRACHLICHER BILDUNG IN NETZWERKEN	6
1. MIGRATION, BILDUNGSGERECHTIGKEIT UND SOZIALRAUM	7
2. SPRACHERWERB, DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG UND MEHRSPRACHIGKEIT	11
3. NETZWERKARBEIT UND INSTITUTIONENENTWICKLUNG	31
4. PROJEKTMANAGEMENT UND CHANGE MANAGEMENT	33
5. EVALUATION VON SPRACHBILDUNGSNETZWERKEN	35
6. FACILITATION: VERÄNDERUNGSPROZESSE ANBAHNEN UND BEGLEITEN	39
LITERATURVERZEICHNIS	45
INDEX	52
IMPRESSUM	56

VORWORT

„Kein Kind, kein Jugendlicher geht verloren!“ Das ist die Grundidee von *Ein Quadratkilometer Bildung* (km² Bildung), einem von der Freudenberg Stiftung und der Karl-Konrad-und-Ria-Groeben-Stiftung 2006 initiierten und mittlerweile bundesweit in elf ausgesuchten Stadtteilen und Kommunen geförderten Programm. Ziel ist es, in diesen Quartieren, die unter besonderem sozialen Druck stehen und in denen die Bildungschancen ungleich verteilt sind, durch den Aufbau lokaler Bildungsnetzwerke auf bessere Zukunftschancen aller Kinder und Jugendlichen hinzuwirken. Um diese Vision guter Bildung für alle zu erreichen, wird eine zielgerichtete Professionalisierung aller Mitwirkenden im Programm angestrebt.

An allen Programmorten arbeiten multiprofessionelle Teams in pädagogischen Werkstätten mit lokalen Akteuren aus den Stadtteilen und Kommunen gemeinsam in einem Bildungsverbund oder Bildungsnetzwerk rund um eine Schlüsselgrundschule. Die Kooperationen in den Netzwerken sind auf die regionalen Besonderheiten vor Ort zugeschnitten. Was alle vereint, ist das Leitziel, Kinder und Jugendliche durchgängig in ihrem Bildungsprozess zu begleiten. Sprachliche Bildung ist eine alle Standorte verbindende Querschnittsaufgabe.

Hierfür bringen die Mitwirkenden sehr unterschiedliche Potenziale mit: Sie verfügen über ein heterogenes Berufs- und Wissenschaftswissen und vielfältige, unterschiedliche Berufserfahrungen. An den Programmorten übernehmen sie unterschiedliche Aufgaben und Funktionen.

Vor diesem Hintergrund kooperierte die Freudenberg Stiftung mit der Arbeitsgruppe *Diversity in Education Research* (DivER) der Universität Hamburg, um ein auf die spezifischen Bedürfnisse der Teams im *km² Bildung* zugeschnittenes Weiterbildungskonzept zu entwickeln und zu pilotieren. Zweck und Inhalt der Weiterbildung ist die zielgerichtete Professionalisierung der Mitarbeiter*innen in durchgängiger Sprachbildung mit all ihren Facetten. Ein Theorie-Praxis-Transfer soll zugleich zur Qualitätssteigerung in den pädagogischen Werkstätten beitragen.

In Zusammenarbeit mit Vertreter*innen der Stiftung und einer Steuergruppe wurde das *Praxiskolleg Ein Quadratkilometer Bildung* entwickelt, eine modular aufgebaute Weiterbildung, die die Teilnehmenden am

Ende als „Berater*in für sprachliche Bildung in Netzwerken“ auszeichnet.

Praxiskolleg Ein Quadratkilometer Bildung

Eine der zentralen Aufgaben der Mitarbeitenden im *km² Bildung* ist es, Bildungseinrichtungen im Quartier für die Vision von guter Bildung für alle zu gewinnen, Kooperationen zu initiieren und die Akteure untereinander zu vernetzen. Dafür benötigen sie Know-how in der Sprachberatung, Koordination und Anleitung zur Kooperation – sowohl operativ als auch strategisch – im Kontext durchgängiger sprachlicher Bildung. Im Praxiskolleg konnten die Teilnehmenden dieses Wissen in sieben aufeinander aufbauenden Modulen erwerben. Für die Dauer eines Jahres nahmen sie an zentralen Veranstaltungen an der Universität Hamburg teil. Nach jedem Modul vertieften und reflektierten sie ihre neu gewonnenen Kenntnisse in einer Professionellen Lerngemeinschaft, begleitet von einer Mentorin.

Modulthemen

Die Inhalte des *Praxiskollegs* umfassen die folgenden sieben Modulthemen:

Bildungserfolg – kein Zufall

Welche Problemlagen zu ungleichen Bildungschancen führen, ist die zentrale Frage des Moduls, in dem es um die Aktualisierung und Ausdifferenzierung des grundlegenden Kenntnisstands zu Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft sowie Chancen- bzw. Bildungs-

gerechtigkeit im Sozialraum geht und um Gelingensbedingungen für Bildungserfolg.

Sprachenaneignung und Sprachdiagnose

In diesem Modul steht die Vermittlung grundlegender sprachwissenschaftlicher Kenntnisse zu Sprache, Sprachenaneignung und Sprachdiagnostik in ein- und mehrsprachigen Kontexten im Zentrum, um auf dieser Grundlage Maßnahmen zur Sprachdiagnose und Sprachbildung beurteilen und bei der Planung von Sprachbildungsmaßnahmen beraten zu können.

Sprachbildung und Mehrsprachigkeit

Welche sprachlichen Anforderungen sind es, die für Bildungserfolg entscheidend sind, und welche Qualitätskriterien sollten Sprachbildungskonzepte erfüllen? Dieses Modul führt in das Konzept der durchgängigen Sprachbildung unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und der Entwicklung von Bildungssprache im Grundschul- und Kita-Bereich ein. Es thematisiert die Herausforderungen der sprachlichen Register Alltags-, Bildungs- und Fachsprache sowie die Relevanz von Sprache für das fachliche Lernen.

Netzwerkarbeit und Institutionenentwicklung

Ein anderer Teilbereich durchgängiger Sprachbildung, der strukturelle und organisatorische Aspekt von Kooperation und Vernetzung sowie die Entwicklung von Institutionen, steht im Mittelpunkt dieses Moduls. Es werden Zusammenhänge zwischen Institutionenentwicklung und der Netzwerkarbeit erschlossen, Aufgaben, Funktionen und die Notwendigkeit von Unterstützungssystemen im Netzwerk analysiert, die eigene Rolle in den Einrichtungen wird hinterfragt und ausgewählte Methoden der Bestandsaufnahme und des Netzwerkmanagements werden vermittelt.

Projektmanagement und Change Management

Wie können Veränderungsprozesse im Netzwerk geplant und gestaltet werden und was macht Projekte erfolgreich? Der Erwerb von Kompetenzen im Management von Sprachbildungsnetzwerken, insbesondere sozial-kommunikative Fähigkeiten und solche zur Konfliktsteuerung, sind ebenso wie Kenntnisse über Planungs- und Steuerungsinstrumente Inhalt dieses Moduls.

Evaluation

Das Modul führt in die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Evaluationsformen und deren Einsatzmöglichkeiten ein. Es vermittelt Grundlagenwissen und zentrale Begriffe und stellt Modelle vor, um die Evaluation von Sprachbildungsnetzwerken planen und ihre Umsetzung beratend begleiten zu können.

Arbeit mit der Gruppe – Prozesse leiten und begleiten

Wie können Veränderungsprozesse in Gruppen erfolgreich angebahnt und begleitet werden? Mit besonderem Blick auf die Relevanz der eigenen Haltung in Gruppenprozessen wird in diesem Modul in die Bedeutung des strukturellen Aufbaus von Treffen eingeführt. Im Fokus stehen die Grundgedanken des Facilitation-Konzepts.

Glossar sprachliche Bildung in Netzwerken

Was hat uns veranlasst, ein spezielles Glossar für das Praxiskolleg zu entwickeln?

Die Qualifizierung zum bzw. zur „Berater*in für sprachliche Bildung in Netzwerken“, eine zielgerichtete Professionalisierung der Mitarbeiter*innen von *km2 Bildung*, hat nicht nur die sprachliche Bildung im engeren Sinne zum Gegenstand, sondern alle Facetten der durchgängigen Sprachbildung wie z. B. auch Netzwerkarbeit und Institutionenentwicklung.

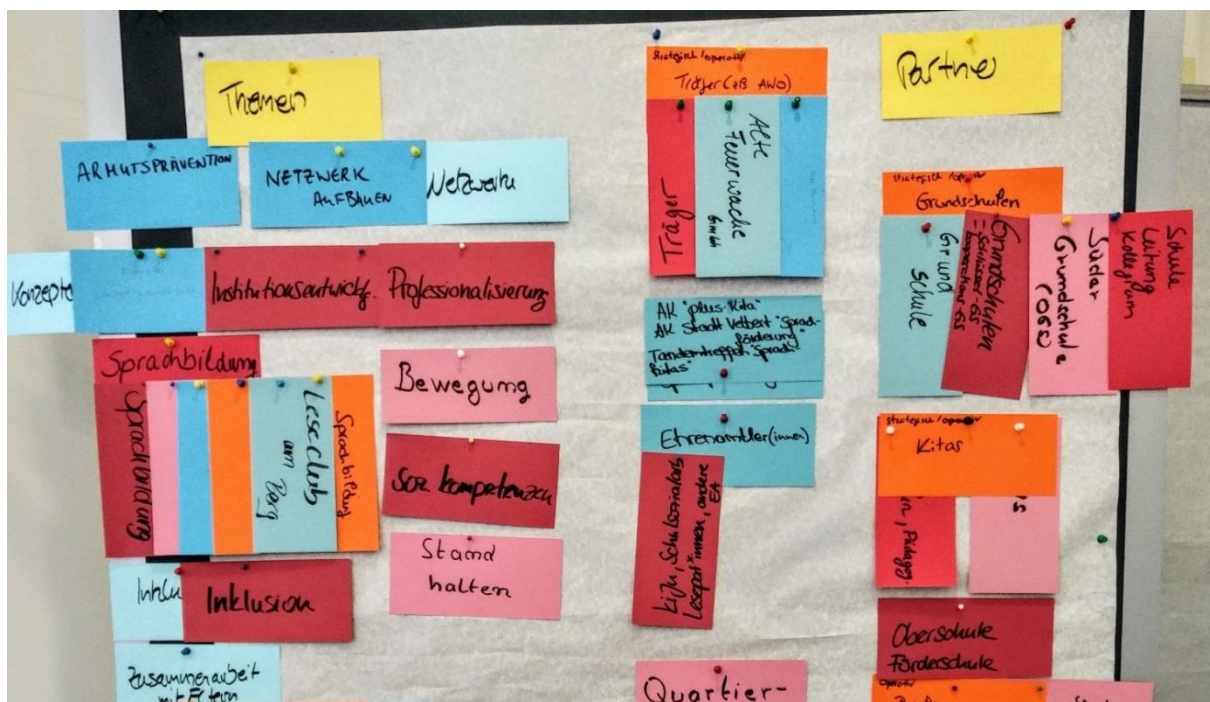
In der Fachliteratur zu den Themen der Module findet sich eine Fülle von Fachtermini, die nicht allgemein verständlich sind. In Handreichungen oder Projektdarstellungen fehlen oftmals Definitionen von Fachbegriffen, ohne die manche Ausführungen schwer verständlich, zuweilen auch missverständlich sein können. Zudem werden die Begriffe von Wissenschaftler*innen und Fachexpert*innen nicht immer einheitlich gebraucht.

Ein gemeinsames Verständnis von im Kontext sprachlicher Bildung relevanten Begriffen ist jedoch in einer Qualifizierung und in der Arbeit in den Programmorten von *km2 Bildung* wichtig.

Nicht selten existieren im Arbeitskontext ganz unterschiedliche Vorstellungen davon, was bspw. Bildungssprache ausmacht. Oder es kursieren Begriffe wie „Halbsprachigkeit“, ohne dass man sich darüber klar ist, dass es sich hierbei um einen populären Mythos handelt.

Getreu dem Motto des Programms *km2 Bildung* sollte auch in der Weiterbildung keine Teilnehmerin und kein Teilnehmer verlorengehen. So ist, auf vielfachen Wunsch der Teilnehmenden, ein Verzeichnis an die Hand zu bekommen, das hilft, die Vielzahl neuer Termini nachschlagen und für sich nutzbar machen zu können, dieses Glossar entstanden.

Das Glossar ist aber mehr als nur ein Lexikon für die Weiterbildung. Es kann im praktischen Einsatz am Programmort zu einem gemeinsamen Grundverständnis beitragen, so dass alle Beteiligten wissen, wovon die Rede ist.



Das Glossar fasst die Inhalte der Module in sechs Themenfeldern zusammen:

- Migration, Bildungsgerechtigkeit und Sozialraum (Modul 1)
- Sprachenaneignung, durchgängige Sprachbildung, Mehrsprachigkeit (Modul 2, 3)
- Netzwerkarbeit und Institutionenentwicklung (Modul 4)
- Projektmanagement und Change Management (Modul 5)
- Evaluation in Sprachbildungsnetzwerken (Modul 6)
- Facilitation – Veränderungsprozesse anbahnen und begleiten (Modul 7)

Danksagung

Beim Zustandekommen dieses Glossars haben viele mitgewirkt und Ideen eingebracht: die Teilnehmer*innen des Praxiskollegs 2019, die uns in den Veranstaltungen in engagierten Diskussionen signalisierten, was exakt zu verstehen ihnen wichtig ist; die Mitglieder der Steuergruppe des Praxiskollegs, die uns motivierten, ein

solches Produkt für alle Mitwirkenden im *km2 Bildung* zu erstellen; Dozentinnen und Dozenten einzelner Module, die Erläuterungen zu ihren Themen beisteuerten, namentlich Michael Jäger zum Projektmanagement, Maria Schmitz zur Evaluation und Yaari Pannwitz zum Facilitation. Ihnen allen danken wir sehr herzlich. Danken möchten wir ebenso Judith Keinath für die Beratung bei der Erstellung der Broschüre und die Bereitschaft, kurzfristig das aufwendige Layout zu erstellen. Ein besonderer Dank gilt Minh Hoang, der uns immer hilfsbereit, verlässlich und kompetent im Praxiskolleg unterstützt hat.

Insbesondere möchten wir uns bei der Freudenberg Stiftung für die Förderung und Finanzierung des Praxiskollegs bedanken, namentlich bei Sascha Wenzel, der uns bei der Entwicklung des Praxiskollegs mit seinem Team aus dem *km2 Bildung* mit Ideen und Fürsprache stets zur Seite stand.

Ute Michel, Heidi Scheinhardt-Stettner und Drorit Lengyel

Hamburg im Juni 2020

**GLOSSAR ZU FACHBEGRIFFEN
SPRACHLICHER BILDUNG
IN NETZWERKEN**

1. MIGRATION, BILDUNGSGERECHTIGKEIT UND SOZIALRAUM

BEGRIFF

ERKLÄRUNG

B

BILDUNGSASPIRATION

bezeichnet in der Sozialpsychologie einen Willen (Antrieb), der das Streben nach Zielen unterstützt. Unterschieden werden realistische und idealistische Formen von Aspiration: idealistische gründen auf Wünschen, die nicht an Bedingungen und Restriktionen aus der realen Lebenswelt gebunden sind, während bei realistischen Aspirationen diese Bedingungen, Restriktionen und Faktoren zu Grunde gelegt werden, um sich Ziele zu setzen (vgl. Haller 1968). In der Erziehungswissenschaft werden unter Bildungsaspirationen zumeist die Wünsche, Vorstellungen und Zielsetzungen hinsichtlich der Schulabschlüsse verstanden. Während bei idealistischen Bildungsaspirationen Bedingungen wie Schulleistungen keine Rolle spielen, sind diese bei realistischen Bildungsaspirationen ebenso wie der → **sozioökonomische Status** der Herkunftsfamilie zentraler Bestandteil (vgl. Gresch 2012:75ff., Paulus/Blossfeldt 2007:493ff.). Bildungsaspirationen verändern sich vor dem Hintergrund der individuellen Bildungsbiografie (vgl. Racherbäumer 2009:44).

BILDUNGSDISPARITÄT

Disparität bezeichnet zunächst eine Ungleichheit im Sinne ungleich verteilter gesellschaftlich wertvoller Güter. Soziale Disparitäten liegen vor, wenn die in der Gesellschaft relevanten Kapitalien (im Sinne Bourdieus, z. B. ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital) ungleichmäßig verteilt sind. Bildungsdisparität bezieht sich auf einen ungleichen Zugang von Schülergruppen zu bestimmten Schulformen und eine Ungleichheit im Erreichen bestimmter Schulabschlüsse. Gründe hierfür können auf institutioneller Ebene liegen, z. B. Kontextmerkmale von Schulen und Schulklassen oder institutionelle Diskriminierung (monolinguale Mittelschichtorientierung). Verantwortliche Bedingungen auf individueller Ebene betreffen das verfügbare Humankapital (s. Bourdieu 1987) → **Bildungsaspiration** der Eltern (vgl. Lengyel 2018).

BILDUNGSLANDSCHAFTEN

Der Begriff hebt das Zusammenspiel von Erziehung, Bildung und Betreuung im → **sozialen (Nah-)Raum** hervor, dessen Ausgestaltung zunehmend in Händen lokaler, kommunaler oder regionaler Verantwortung liegt (Huxel 2018, vgl. Bollweg/Otto 2015:203). In der Ausrichtung einer Bildungslandschaft verbindet sich die grundsätzliche und notwendige Anerkennung aller Lern- und Bildungsorte in einem lokalen, kommunalen und/oder regionalen Gemeinwesen (Huxel 2018, vgl. Bollweg/Otto 2015:206).

D

DISPARITÄTEN, ETHNISCHE

bezeichnen herkunftsbezogene Unterschiede. Sie haben einen Effekt auf schulische Leistungen (vgl. Stanat/Edele 2011:183f.).

E

EINWANDERUNGSGESELLSCHAFT

steht für eine Gesellschaft, in die Menschen aus anderen Ländern einwandern, um dauerhaft dort zu leben und Teil der Bevölkerung zu werden. Im Gegensatz dazu unterstreicht der Begriff Zuwanderungsgesellschaft eher eine zeitlich begrenzte Dauer des Zuzugs (vgl. Mecheril u. a. 2010:11; Neue deutsche Medienmacher*innen 2018:15).

H

HABITUS

Nach Bourdieu (1987) bezeichnet der Habitus Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata, die im Laufe der Sozialisation (Prozess der

Habitualisierung) angeeignet werden. Der Habitus macht den individuellen Lebensstil einer Person (Sprache, Kleidung, Geschmack etc.) aus, also Verhaltensweisen, Vorlieben usw. und was und wie die Person etwas macht. „[A]m Habitus einer Person [lässt sich] der Rang oder der Status einer Person in der Gesellschaft ablesen [...]. Habitus meint [...] vor allem die klassenspezifisch erworbene, unbewusste, aber genaue Anpasstheit der Disposition, Verhaltensmuster und Einstellungen einer Person an das jeweilige soziale Umfeld“ (Stangel 2019c: Seite). Der Habitus vermittelt zwischen der Stellung im → **sozialen Raum** und den Praktiken, die den individuellen Lebensstil ausmachen (vgl. Lengyel 2018).

I**INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG**

meint – in Zusammenhang mit Bildungserfolg – Entscheidungs- und Selektionsmechanismen im Bildungssystem, Routinen, die zur Stabilisierung des Systems beitragen (vgl. Gomolla/Radtke 2000), z. B. werden mangelnde Deutschkenntnisse bei Schuleintritt zu „fehlender Schulreife“ erklärt = Zurückstellung (vgl. Lengyel 2018).

K**KAPITAL**

Unterschieden werden nach Bourdieu (1992) drei grundlegende Kapitalarten, die im sozialen Raum ungleich verteilt sind: a) ökonomisches Kapital (Besitztümer, Geld); b) soziales Kapital (Netz an Beziehungen und daraus erwachsene aktuelle oder potentielle Ressourcen) und c) → **kulturelles Kapital** (vgl. Lengyel 2018).

KAPITAL, KULTURELLES

umfasst nach Bourdieu (1992) drei unterschiedliche Formen:

- inkorporiertes Kapital = Aneignung von Wissen und Bildung, erfordert persönliche Investitionen und Zeitressourcen;
- institutionalisiertes Kapital = Zertifikate; Bildungstitel, z.B. Mittlerer Schulabschluss (MSA), Abitur, Diplom;
- objektiviertes Kapital = „Kulturgüter“, z. B. Gemälde, Bücher.

Kulturelles Kapital ist fester Bestandteil einer Person und kann nicht kurzfristig weitergegeben werden. Die Aneignung hinterlässt sichtbare Spuren, z. B. typische Sprechweisen, und ist abhängig von dem verfügbaren familiären kulturellen Kapital. Eine Anhäufung (Akkumulation) von kulturellem Kapital ist nur möglich, wenn die Familie dem Individuum Zeit frei von ökonomischen Zwängen garantieren kann (vgl. Lengyel 2018).

M**MIGRANT*IN**

Als Migrant*innen werden Personen bezeichnet, die a) selbst aus dem Ausland zugewandert sind und im Land der Zuwanderung dauerhaft leben oder b) mindestens ein Elternteil („Migrant*innen der zweiten Generation“) oder c) mindestens ein Großelternteil („Migrant*innen der dritten Generation“) haben, das aus dem Ausland zugewandert ist. Welchen Pass sie besitzen, ist dabei irrelevant (vgl. Stanat/Edele 2011:181).

MIGRATIONSGESELLSCHAFT

Begriff für eine gesellschaftliche Wirklichkeit, die ein „Spektrum an Wanderungsbewegungen“ (Mecheril u. a. 2010:11) umfasst, also z. B. Ein-, Zu-, Auswanderung, Pendelmigration (ein ‚Hin-und-Her-Bewegen zwischen mehreren Ländern in kürzeren Zeitintervallen‘). Damit werden auch typische Phänomene wie mehrsprachige und mehrkulturelle Identitäten erfasst.

MIGRATIONSHINTERGRUND

Das Merkmal „Migrationshintergrund“ ist 2005 neu in die amtlichen Statistiken und auch in die Bildungsberichterstattung eingeführt worden und hat die globale Bezeichnung „Ausländer/Ausländerin“ abgelöst, die sich auf die Staatsangehörigkeit bezieht. Mit der Einführung dieses Merkmals

kann zwischen der Bevölkerung mit und ohne Migrations-hintergrund, unabhängig von der Staatsangehörigkeit, unterschieden werden (vgl. Statistisches Bundesamt).

MIGRATIONSSTATUS

meint das Vorliegen eines → **Migrationshintergrundes**. Er ist kein Faktor an sich, der zu ungleichen Bildungschancen führt (vgl. Lengyel 2018).

S

SOZIALRAUM

Sozialräume werden entweder als geografische Einheiten – als Stadtteil, Wohnareal oder Straßenzug –, als Handlungs- und Aneignungszusammenhänge, als Gemeinwesen bzw. kommunale Öffentlichkeit, als soziales Beziehungsgefüge oder Netzwerk oder schlicht als spezifische Bevölkerungsgruppe verstanden (Huxel 2018, vgl. Kessl/Reutlinger 2010:46). Mit Sozialraum werden somit der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt, der von den handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekt) (Huxel 2018, vgl. Kessl/Reutlinger 2010:25).

SOZIALER RAUM

ein soziologisches Konzept nach Bourdieu, das die Vorstellung von gesellschaftlichen Klassen aufgreift und mit dem die Position oder Stellung eines Individuums oder einer Gruppe im gesellschaftlichen Raum verdeutlicht wird. Der soziale Raum „ist das Ensemble der Relationen zwischen Gruppen von Menschen, das auf bestimmten Formen von Macht bzw. von Kapital basiert“ (Löw/Geier 2014:44). Die Position im sozialen Raum und der → **Habitus**, den man sich von klein auf aneignet, ist abhängig von dem → **Kapital**, das in der Familie/individuell vorhanden ist (Lengyel 2018).

SOZIALRAUMORIENTIERUNG

beschreibt eine kleinräumige Neujustierung sozialpädagogischer Handlungsvollzüge. Durch den konkreten Ortsbezug sollen bisherige institutionelle Differenzierungen überwunden, Angebote Sozialer Arbeit passgenauer und bürgernäher gestaltet, die Betroffenen und ihre nahräumliche Umgebung stärker beteiligt und die Realisierung sozialpädagogischer Maßnahmen effektiver und effizienter werden. Über eine solche konzeptionelle Bestimmung einer sozialraumorientierten Sozialen Arbeit sind sich die meisten Fachvertreterinnen und -vertreter relativ einig (Huxel 2018, vgl. Kessl/Reutlinger 2010:44).

SOZIALE UNGLEICHHEIT

„Soziale Ungleichheit [...] liegt überall dort vor, wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhaft Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden“ (Kreckel 1992:19). Soziale Ungleichheit wird nicht nur von der Elterngeneration auf die Generation der Kinder weitergereicht, sondern die Übertragung (=Transmission) bzw. Reproduktion erfolgt gerade auch über das Bildungswesen (vgl. Lengyel 2018).

SOZIALE HERKUNFT – BILDUNGSERFOLG

In Deutschland ist der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen eng an deren soziale Herkunft (= → **kulturelles** und ökonomisches **Kapital**) gekoppelt. Kaum ein anderes Land weist eine so enge Bindung zwischen Herkunft und Bildungschancen auf. Dem Bildungssystem gelingt es nicht ausreichend, soziale Mobilität nach oben (= Aufstieg) zu ermöglichen, auch wenn seit der ersten PISA-Studie von 2000 positive Entwicklungen zu verzeichnen sind. Das Verfügen über die und der Zugang zur Bildungssprache werden als wichtige Aspekte herangezogen, um den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu erklären (vgl. Gogolin/Lange 2010; Lengyel 2010a).

SOZIOÖKONOMISCHER STATUS

setzt sich aus verschiedenen Merkmalen zusammen und wird in der Regel über den Beruf, das Einkommen und die Bildung definiert (vgl. Ditton/Maas 2011:193).

SUPERDIVERSITY

Die sprachliche Vielfalt hat im Zuge der Globalisierung und Migration in den letzten zwei Jahrzehnten stark zugenommen, eine Entwicklung, die Gogolin u. a. (2011) auch als sprachliche „Super-Diversität“ bezeichnen: „Kinder und Jugendliche sprechen unterschiedliche Familiensprachen und Dialekte; sie durchlaufen unterschiedliche sprachliche Curricula. Die Verhältnisse der Individuen zu ihren Sprachen sind vielfältiger geworden. An die Stelle der herkömmlichen Zweiteilung in eine (durch Primärsozialisation erworbene) Muttersprache und die (schulisch zu erlernenden) Fremdsprachen ist eine große Bandbreite von Sprach-erfahrungen und sprachlicher Praxis getreten: Kinder, die mit zwei Muttersprachen aufwachsen; Familiensprachen, die von einer Zweit-sprache überholt werden; Fremdsprachen, die zu Kommunikations-sprachen werden; Dialekte, die sich neben der Standardsprache behaupten; Minderheitensprachen, die bewusst erhalten und gepflegt werden; Herkunftssprachen, die nachträglich ausgebaut oder neu aktiviert werden; Migrantensprachen, die in die Kommunikationen von Einheimischen übernommen werden. Alle, die in Situationen der Mehrsprachigkeit leben, entwickeln Einstellungen und Bewältigungsstrategien für diese Situationen, sei es abwehrend oder akzeptierend, vereinfachend oder übertreibend, geringschätzend oder bejahend, gleichgültig oder auf Nutzung und Ausbau bedacht. Auch Sprecher und Sprecherinnen, die einsprachig sozialisiert sind, begegnen der Vielsprachigkeit in ihrer Lebenswelt. Auch sie kommen nicht umhin, Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Gewohnheiten des Umgangs damit zu entwickeln“ (Gogolin/Dirim u. a. 2011:57f.).

Z**ZUWANDERUNGSGESELLSCHAFT**

betont die zeitlich begrenzte Dauer des Zuzugs (vgl. Neue deutsche Medienmacher*innen 2018:15).

2. SPRACHERWERB, DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG UND MEHRSPRACHIGKEIT

BEGRIFF	ERKLÄRUNG
A	
ADVERB	auch Umstandswort genannt. Es „bezeichnet die Zeit, den Raum, die Art und Weise u. a. m., z. B. <i>dann, da, meistens, schon, immer</i> usw.; fungiert im Satz vor allem als Angabe zur weiteren Ausgestaltung der Kernaussage“ (Reich/Roth 2004:23).
AKKUSATIVOBJEKT	ein „Teil des Satzes, der vom → Prädikat abhängig ist und im Akkusativ steht: z. B. <i>Die Katze erschreckt <u>den Vogel</u>. – Sie will <u>ihn</u> fressen</i> “ (Reich/Roth 2004:23).
ALLTAGSSPRACHE	auch Umgangssprache genannt, bezeichnet ein sprachliches → Register , d. h. eine bestimmte Ausprägung einer Sprache. Alltagssprache ist → konzeptionell mündlich geprägt. Die Form des Sprachgebrauchs ist an den gemeinsamen Kontext der Sprechenden gebunden. Sie wird überwiegend dialogisch verwendet, kommt aber auch in schriftlicher Form in SMS (<i>Bin gleich da</i>), E-Mails oder Chats vor. Sprecher*innen können sich in der Regel auf einen gemeinsamen Kontext, auf das Hier und Jetzt beziehen. Typische sprachliche Merkmale sind verweisende Wörter (→ deiktische Ausdrücke) wie <i>das da, hier, drüben</i> . Auch nonverbale Kommunikation durch Mimik und Gestik gehört zur Alltagssprache. Alltagssprachlich formulierte Sätze können im grammatischen Sinne unvollständig oder unkorrekt sein, da sie aus der Situation heraus verstehbar sind (vgl. Gogolin/Lange 2010:12).
B	
BASIC INTERPERSONAL COMMUNICATIVE SKILLS (BICS)	beschreiben eine grundlegende konversationelle Sprachkompetenz (siehe → Kompetenz) in der Alltagskommunikation. Nach Cummins (1999) meint der Begriff die Fähigkeit, → konzeptionell mündliche Äußerungen zu produzieren. Diese Fähigkeit wird im → Zweitspracherwerb relativ schnell – in etwa zwei Jahren – im unmittelbaren Kommunikationskontext erworben. Im Unterschied dazu braucht der Erwerb kognitiv anspruchsvollerer Sprachkompetenzen (siehe → CALP) deutlich länger (vgl. Gogolin/Lange 2011:110f.).
BASISQUALIFIKATION, SPRACHLICHE	Sich eine → Sprache anzueignen bedeutet, eine Reihe von grundlegenden, miteinander verbundenen Qualifikationen zu erwerben und sie einsetzen zu können: → phonetische , → pragmatische , → semantische , → morphologisch-syntaktische , → diskursive und → literale Basisqualifikationen. „Sie bilden zusammen einen Qualifikationsfächer, der für das Kind im Verlauf seiner Sprachaneignung zu einer eigenen Wirklichkeit wird“ (Ehlich 2012:2).
BILDUNGSSPRACHE	bezeichnet ein sprachliches → Register und „ist eine Art, Sprache zu verwenden, die durch die Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtungen geprägt ist. Sie dient der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten und zugleich der Einübung in anerkannte Formen der beruflichen und staatsbürgerlichen Kommunikation“ (Reich 2008:9). Bildungssprache ist im Unterschied zur → Alltagssprache → konzeptionell schriftlich geprägt. Typisch ist ein monologischer, kontextunabhängiger, formaler und abstrakter Sprachgebrauch, der nicht an eine gemeinsame Erlebniswelt gebunden ist. Die räumlich-zeitliche Trennung muss durch präzise und komplexe sprachliche Strukturen überwunden werden. Diese Art Sprache zu verwenden orientiert sich vornehmlich an der geschriebenen Sprache und stellt hohe Anforderungen an inhaltliche und sprachliche → Kohärenz (vgl. Gogolin/Lange 2010:12). Der Sprachgebrauch ist auf

Explizitheit, Widerspruchslosigkeit, differenzierte Fachterminologie und logischen Aufbau angelegt (vgl. Portmann-Tselikas 2013:274). Bildungssprache ist in der Schule das Medium zur Vermittlung und zum Erwerb fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten. Der Begriff wurde im Modellprogramm → **FörMig** neu für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs erschlossen.

BILINGUALITÄT/BILINGUAL

Zweisprachigkeit. Siehe → **Mehrsprachigkeit**.

C

CHUNKS

sind „Bausteine sprachlicher Äußerungen, die als feste Bestandteile gelehrt und gelernt werden. Beispiele sind Wendungen wie *aus der Schweiz, mir gefällt/mir gefallen* oder *Danke gut. Und Ihnen?*, die (noch nicht) als → **Dativkonstruktionen**, aber bereits als feste lexikalische Einheiten verwendet werden können“ (Tajmel/Hägi-Mead 2017:144).

CODE-MIXING

Mehrsprachige Menschen verfügen über die besondere Fähigkeit, zwischen ihren Sprachen zu wechseln. Dieser Wechsel in der Kommunikation wird dann als Code-Mixing bezeichnet, wenn ein intensiver Wechsel zwischen den Sprachen stattfindet und „lexikalische Einheiten und grammatische Strukturen aus zwei verschiedenen Sprachen in einem Satz vorkommen“ (Riehl 2014:107). Im Unterschied zum → **Code-Switching** wird mit dem dicht gemischten Sprachwechsel keine unterscheidbare Sprechstrategie verfolgt, sondern eher „eine Strategie (der sozialen Abgrenzung)“ (Rösch, 2001:27).

CODE-SWITCHING

beschreibt den Wechsel zwischen zwei oder auch mehreren Sprachen innerhalb einer kommunikativen → **Interaktion** (vgl. Riehl 2014:100). Es wird das gesamte sprachliche Repertoire bewusst eingesetzt, z. B. indem Sprachen innerhalb einzelner Äußerungen gewechselt oder einzelne Äußerungen als ganze in verschiedenen Sprachen formuliert werden. „Code-Switching erfüllt je nach Kontext verschiedene Funktionen, z. B. die Betonung eines Adressatenwechsels, die Hervorhebung eines Zitats, die Verstärkung einer Ablehnung oder die Gliederung eines Redebeitrags durch Hörsignale in der anderen Sprache“ (Rösch 2001:26f.). Der in jüngerer Zeit eingeführte Begriff → **Translanguaging** ist umfassender und beinhaltet auch das Code-Switching.

COGNITIVE ACADEMIC LANGUAGE PROFICIENCY (CALP)

ist ein von Cummins (1999) geprägter Begriff, der kognitiv-akademische Sprachkompetenzen charakterisiert, d. h. die Fähigkeit, → **konzeptionell schriftliche** Äußerungen zu produzieren. Nach Reich (2008) könnte CALP mit „Bildungssprachfähigkeit“ übersetzt werden. Diese Sprachkompetenzen „machen es möglich, abstrakte, nicht aus der Situation erschließbare Inhalte zu verstehen und nachvollziehbar darzustellen. Sie werden v. a. im Umgang mit Sach- und Fachtexten und zur Teilhabe in fachlichen Diskursen gebraucht, in denen es darum geht, die ‚Welt‘ in Sprache zu fassen und nachvollziehbar auszudrücken, wie etwa Phänomene zustande kommen und welche Wirkungszusammenhänge ihnen zugrunde liegen“ (Berezna/Albers 2016:6). CALP ist für den schulischen Erfolg entscheidend, da hiermit die Fähigkeit verbunden ist, kognitiv anspruchsvolle und kontextreduzierte Texte zu verstehen und verarbeiten zu können. Untersuchungen zur Erwerbsdauer gehen von etwa fünf bis acht Jahren aus, die Kinder und Jugendliche benötigen, um sich diese Kompetenzen in der → **Zweitsprache** anzueignen (vgl. Gogolin/Lange 2011:110).

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

bedeutet integriertes Inhalts- und Sprachlernen. Das CLIL-Konzept verbindet (Fremd-) Sprachenlernen mit Sachunterricht und findet an bilingualen Schulen Anwendung. → „**Sprache** und Inhalt werden integriert gelernt, d. h. sie werden miteinander verbunden und als etwas Ganzes behandelt“ (Wolff 2013:287).

D

DATIVOBJEKT	bezeichnet den „Teil des Satzes, der vom → Prädikat abhängig ist und im Dativ steht: <i>Sie setzt <u>dem Vogel</u> nach. – Sie macht <u>ihm</u> Angst</i> “ (Reich/Roth 2004:23).
DEIKTISCHE AUSDRÜCKE	sind sprachliche Elemente wie <i>hier, da, bald, dies dort</i> , die in einer Sprechsituation auf eine Person, Situation, Zeit u. a. hinweisen (= Verweiswörter) und nur im Kontext eindeutig zu verstehen sind (vgl. Barkowski/Krumm 2010:44).
DEKONTEXTUALISIERUNGSPROZESS	bezeichnet die Ablösung sprachlicher Äußerungen aus ihrem situativen Kontext während der → Sprachaneignung (vgl. Lengyel 2009:143).
DEMONSTRATIVPRONOMEN	ist ein „hinweisendes Fürwort, das auf eine vorausgegangene Aussage verweist, z. B.: <i>Auf der Mauer sitzt ein Vogel. <u>Der</u> ist ganz bunt</i> . Nicht zu verwechseln mit dem → Relativpronomen . Bei der Wiedergabe einer Bildgeschichte verwenden manche Kinder Demonstrativpronomen, um auf die Bilder selbst hinzuweisen, ohne das Gemeinte mit einer eigenen Bezeichnung zu versehen: <i><u>Der</u> geht runter und <u>der</u> geht rauf</i> “ (Reich/Roth 2004:23).
DIDAKTISIERTE LESETEXTE	Lehrkräfte können zu Lesetexten Aufträge entwickeln, die den Kindern und Jugendlichen beim Lesen und Verstehen helfen – sie „didaktisieren“ Lesetexte. D. h. Lernende werden in verschiedenen Phasen vor, während und nach der Lektüre unterstützt. Gute Aufträge führen die Lesenden in den Text hinein und begleiten sie beim Lesen. Durch die regelmäßige Arbeit mit solchen didaktisierten Lesetexten können Kinder und Jugendliche ihre → Lesekompetenz erweitern. Sie trainieren verschiedene Lesestile und entwickeln → Lesestrategien , die sie selbstständig und schließlich auch ohne Anleitung einsetzen (vgl. Neugebauer 2006:58-77).
DISKURSIVE MERKMALE	sind ein Anzeichen von → Bildungssprache . Reich (2008:10) zählt dazu folgende Kriterien: • „enge Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel, • hoher Anteil monologischer Formen (Lehrervortrag, Schülerreferat, Aufsatz), • fachgruppentypische Textsorten (Protokoll, Bericht, Beweis, Erörterung), • stilistische Konventionen (Sachlichkeit, logische Gliederung, Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem, Knappheit)“.
DISKURSIVE BASISQUALIFIKATION	Darunter sind die Aneignung von Fähigkeiten „der sprachlichen Kooperation, der Narration, des Aufbaus von Spiel- und Phantasiewelten“ (Guckelsberger/Reich 2008:83) zu verstehen. Sie bilden sich in der kommunikativen → Interaktion mit anderen Menschen (auch in Institutionen) aus. Die erfolgreiche Aneignung ist in Hinblick auf die kommunikativen Anforderungen in der Schule wichtig. Spätestens bei Eintritt in die Schule müssen Kinder die institutionellen Verfahren des Sprecherwechsels lernen. Sie müssen Rederechte und -pflichten erkennen: <i>„Und wer was sagen will, der meldet sich und den nehm ich dann auch dran.“</i> (Guckelsberger/Reich 2008:83; vgl. Guckelsberger 2010). Zu den diskursiven Fähigkeiten gehört auch „das Vermögen, verschiedene Formen der ‚Verkettung‘ von Sprechhandlungen wie z. B. Beschreiben, Berichten und Erklären zu realisieren“ (Lengyel/Michel 2016a:13). Diskursive Fähigkeiten sind „nicht an Einzelsprachen gebunden“ (Guckelsberger/Reich 2008:84), d. h. sie werden unabhängig von ihnen erworben.

DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG

ist ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung, das im Modellprogramm → **FörMiG** entwickelt wurde (vgl. Gogolin/Dirim u. a. 2011) und Kindern und Jugendlichen „dazu verhelfen will, die Unterschiede zwischen → **Alltags-sprache**, dem alltäglichen Kommunizieren, und dem, was → **bildungs-sprachlich** verlangt ist, beherrschen zu lernen“ (Gogolin/Lange 2010:14). Das Anliegen durchgängiger Sprachbildung ist ein kumulativer Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten, die die Grundlage einer erfolgreichen Bildungsbiographie schaffen. Das Konzept sieht eine koordinierte, systematische Zusammenarbeit aller an Bildung Beteiligten vor. Konkretisiert wird es in drei Dimensionen (Gogolin/Dirim u. a. 2011:52-61):

- bildungsbiographisch (allmählicher Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten vom Elementarbereich bis in die berufliche Bildung);
- thematisch (sprachliche Bildung in allen Fächern und Lernbereichen unter Einbeziehung außerschulischer Lehr- und Lern-Situationen, z. B. Eltern, Bibliotheken);
- Mehrsprachigkeit (Berücksichtigung der → **Mehrsprachigkeit** als Lebensbedingung und Erschließung als Ressource bei der Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen).

E**EGOZENTRISCHES SPRECHEN**

tritt nach Vygotskij zwischen dem dritten und siebenten Lebensjahr auf. „Es stellt eine Übergangsform zwischen der sozialen und der inneren Sprache dar, die die Fähigkeit, kognitive Tätigkeiten selbst (und bewusst) zu steuern, vorantreibt“ (Lengyel 2009:80). Dieses laute Sprechen mit sich selbst befähigt Kinder, „die Grenzen ihrer aktuell erreichten kognitiven Fähigkeiten zu erweitern und Handlungen intellektuell präsent zu haben“ (Lengyel 2009:176).

ELABORierter CODE

Basil Bernstein führte die Unterscheidung von → **restringiertem** und **elaboriertem Code** ein. „Menschen [...], die sich in unterschiedlichen Gruppen zurechtfinden müssen, die viel mit anderen und andersartigen Menschen zusammenkommen, welche ihre Individualität pflegen und Tätigkeiten ausüben, die immer wieder Erklärungen und Beratungen zur Bewältigung wechselnder Situationen erfordern, sind auf sprachliche Ausdrucksweisen angewiesen, mit denen sie das je Besondere von Situationen und Personen erfassen und auf das je Besondere von Situationen und Personen reagieren. Sie eignen sich eine differenzierende und explizierende Ausdrucksweise an, den ‚elaborierten Code‘“ (Reich 2008:3).

ENDSTELLUNG DES FINITEN VERBS IM NEBENSATZ

Im Deutschen steht das → **Verb** am Ende des → **Nebensatzes**: „*Die Katze schleicht heran, weil sie den Vogel fressen will. – Der Vogel sitzt auf der Mauer, weil er müde ist*“ (Reich/Roth 2004:23).

ERSTSPRACHERWERB

bezeichnet den Erwerb einer → **Sprache** im Kindesalter. „Beim klassischen Erstspracherwerb wachsen Kinder mit nur einer Sprache auf. Die Sprache, die sie im Elternhaus erwerben ist zugleich die Umgebungssprache [...]. Beim bilingualen Erstspracherwerb [auch „doppelter Erstspracherwerb“ oder „simultaner Spracherwerb“ genannt] wachsen Kinder von Geburt an mit zwei Sprachen auf, eine dieser Sprachen ist häufig auch die Umgebungssprache“ (Lengyel 2010b:6f.).

EXPLIZITES LERNEN

Etwa ab dem dritten Lebensjahr erweitern Kinder ihren Lernprozess. Haben sie bis dahin → **Sprache** → **implizit** gelernt, beginnen sie nun vorsätzlich (explizit) zu lernen und erwerben deklaratives Wissen, d. h. ein Wissen darüber, dass und was gelernt wird. Ab jetzt kann und unterstützt werden. „Dieses Lernen wird weitgehend über Sprache vermittelt; Anlässe, Verlauf und Ergebnis können in diesem Fall dem Bewusstsein zugänglich gemacht werden und sind entsprechend mitteilbar (deklarierbar)“ (List 2005:1). Mit Einsetzen

expliziter Lernprozesse werden sich Kinder der eigenen sprachlichen und nichtsprachlichen Handlung bewusst. Sie bauen ein sprachliches Gedächtnis auf, z. B. indem sie anfangen, komplexe sprachliche Äußerungen zu verarbeiten und selber zu produzieren. Die Kinder erobern sich die Welt der Sprache als Denkwerkzeug. Implizite und explizite Lernformen stehen Menschen ein Leben lang zur Verfügung, nur in den ersten Jahren geschieht der Spracherwerb ausschließlich auf implizitem Wege (vgl. List 2006:17; List 2007:12f.).

F

FACHMETAPHORIK

„In einer → **Fachsprache** gängige übertragene Wortbedeutungen, z. B. ‚Fischauge‘ für ein Weitwinkelobjektiv, ‚spanischer Reiter‘ für ein mit Stacheldraht bespanntes Sperrgestell, ‚Maus‘ als Bezeichnung eines Eingabegeräts am Computer, ‚Elefantenfuß‘ und ‚Elefantenohr‘ als Pflanzennamen“ (Reich 2008:8).

FACHSPRACHE

bezeichnet entweder nur die sprachlichen Spezifika eines Fachgebiets (z. B. Fachwörter) oder alle sprachlichen Mittel eines Fachgebiets. „Diese zweite Bezeichnung schließt auch allgemeine → **bildungssprachliche** Merkmale mit ein. Charakteristisch für Fachsprache sind die fachsprachliche Terminologie sowie die zahlreichen fachspezifischen Textsorten“ (Tajmel/Hägi-Mead 2017:144f.).

FAMILIENSPRACHE

„Die Begriffe → **Herkunftssprache** und Familiensprache werden zur Bezeichnung der mitgebrachten Sprachen eingewanderter Minderheiten verwendet. In der Erziehungswissenschaft ist häufig von ‚Schülerinnen und Schülern mit anderen Familiensprachen als Deutsch‘ die Rede, mit Fokus auf mehrsprachige Lebenswelten auch von ‚Schülerinnen und Schülern mit anderen Familiensprachen neben Deutsch‘. Auch wenn Kinder aus sprachlichen Minderheiten meistens mit mehr als einer Familiensprache aufwachsen, zu denen auch die Mehrheitssprache (Deutsch) gehört, ist in ihrem Fall mit Familiensprache meistens eine Minderheitensprache oder Herkunftssprache gemeint“ (Fürstenau 2011:31).

FINITES VERB

Verb mit → **Flexionsendungen**.

FLEXIONSENDUNGEN

zeigen beim Verb Zeitform, Modalität und Person an, „z. B. *gehen – du gehst; singen – er singt*; bei einer Reihe von Verben gibt es eine zusätzliche lautliche Veränderung des Stammvokals: *liegen – lag – gelegen; fahren – er fährt – er fuhr*“ (Reich/Roth 2004:23).

FÖRMIG

Das Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Laufzeit 2004-2009) konzentrierte sich primär auf die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und entwickelte ein Gesamtkonzept → **durchgängiger Sprachbildung**. Im Team von Erzieher*innen, pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften sowie Wissenschaftler*innen wurden in zehn Bundesländern Ansätze entwickelt, erprobt und evaluiert, die sich für die Bildung der sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen möglichst gut eignen (vgl. Gogolin/Dirim u. a. 2011).

FOSSILIERUNG

bezeichnet die Verfestigung falscher Sprachformen beim → **Zweit-spracherwerb**. Das ist dann der Fall, wenn Lernende keine Fortschritte mehr machen und auf einer bestimmten Stufe des Spracherwerbs stehenbleiben (bspw. nur noch Vokabeln hinzulernen) oder auch in frühere Stadien zurückfallen. Die Gründe hierfür können unterschiedlicher Art sein: bspw. geringe Motivation, mangelnder Kontakt zu Sprechpartnern der Zielsprache, aber auch Bildung, Beruf und Alter der Zuwanderung spielen eine Rolle. Unvollständige, falsche Sprachformen verfestigen sich oft dann, wenn Lernenden der Stand der erreichten Sprachkompetenz genügt (häufig bei

erwachsenen Migranten), da sie ihre kommunikativen Absichten auch so durchsetzen können. Fossilierungen können aber auch als Identitäts- und Gruppenkennzeichen (Kiezdeutsch) gebraucht werden. Hier wäre eine Intervention der Lehrkraft überflüssig (vgl. Riehl 2014:90;116f.).

FUTUR

ist die Zukunftsform des Verbs und wird im Deutschen mit dem Hilfsverb „werden“ und dem Infinitiv gebildet. Z. B.: „Ich werde kommen. – Du wirst jetzt ganz rasch nach Hause gehen“ (Reich/Roth 2004:23).

H**HALBSPRACHIGKEIT**

oder auch „doppelte Halbsprachigkeit“ sind Begriffe, die vielfach verwendet werden, um auszudrücken, dass Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, keine der beiden richtig sprechen könnten. Für solch eine Annahme gibt es keine sprachwissenschaftliche Grundlage. Es handelt sich hierbei um einen populären Mythos, „der auf einer Fehleinschätzung von Sprache und sprachlicher Vielfalt beruht“ (Wiese u. a. 2012). S.→ **Mehrsprachigkeit**.

HAUPTSATZ

„Bei der Verbindung von mehreren Teilsätzen zu einem Gesamtsatz kann ein Teilsatz der bestimmende sein, der dem Gesamtsatz seine Form gibt: Die Mauer, wo der Vogel sitzt, ist ziemlich hoch. – Der Vogel singt, weil er so fröhlich ist“ (Reich/Roth 2004:23).

HERKUNFTSSPRACHE

bezeichnet wie der Begriff → **Familiensprache** mitgebrachte Sprachen eingewanderter Minderheiten. Er enthält aber „Implikationen, die im Kontext der Einwanderungsgesellschaft in Frage gestellt werden können. Die regionale Herkunft von Migrantinnen und Migranten ist kein eindeutiger Verweis auf die mitgebrachte Sprache (aus der Türkei kommen z. B. türkisch- und kurdischsprachige Menschen nach Deutschland, aus Polen romanes- und polnischsprachige usw.)“ (Fürstenau 2011:31).

HILFSVERBEN

Dazu zählen „*sein, werden und haben* zur Bildung des → **Perfekts** (*ich bin gegangen; ich habe getragen*) oder des → **Passivs** (*er wurde getragen*)“ (Reich/Roth 2004:23).

I**IMPLIZITES LERNEN**

kennzeichnet einen beiläufigen Lernprozess, den Kinder bis etwa ins dritte Lebensjahr durchlaufen und der sich „pädagogisch-didaktischer Beeinflussung weitestgehend entzieht“ (List 2005). In dieser Phase eignen sie sich wesentliche soziale, sprachliche und kognitive Fähigkeiten an – unabhängig davon, wie viele Sprachen Kinder in dieser Zeit lernen. Sie erwerben ein „prozedurales Wissen“, d. h. ein Wissen darüber, wie man etwas macht. Die kindliche Aufmerksamkeit richtet sich „auf die Situation, die eigene Gestimmtheit oder die wahrgenommene Stimmungslage anderer Personen, nicht aber auf den Vorgang des Lernens“ (List 2005).

INFINITIV

bezeichnet die „Grundform des → **Verbs**, z. B. *gehen, suchen, sprechen, sein*; wird im Satz z. B. zusammen mit → **Modalverben** verwendet, z. B. *er will gehen*“ (Reich/Roth 2004:23).

INTERAKTION

bezieht sich auf menschliches Handeln und betrachtet es stets als ein Miteinander-Handeln (vgl. Lengyel 2010a:145).

INTERAKTIONSFORMEN

Interaktionen im Unterricht werden nach dem Sprecherwechsel und der Rederechtsverteilung in drei typische "kommunikative Ordnungen" (Becker-Mrotzek/Vogt 2002) unterteilt:

- **lehrerzentrierte kommunikative Ordnung:** hierbei kontrolliert und steuert die Lehrkraft die Interaktion, meistens um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Aufmerksamkeit auf nur einen Interaktionsprozess konzentrieren. Eine solche kommunikative

Ordnung erfolgt nach dem Schema Lehrerimpuls - Schülerantwort - Lehrerfeedback, auch IRF-Zyklus genannt.

- **verfahrensgerichtete Ordnung:** hierbei wird zu Beginn des Unterrichts eine Vereinbarung zwischen Lehrperson und Lernenden darüber getroffen, wie die Rederechtserteilung verbindlich erfolgen soll. Die Lehrperson übernimmt dabei eine zurückhaltende, bestätigende Rolle, erweitert oder fasst Schülerbeiträge zusammen. Diese Interaktion ist gegenüber der lehrerzentrierten weniger hierarchisch und trägt zu längeren und kohärenteren Schüleräußerungen bei.
- **schülerzentrierte kommunikative Ordnung:** bei dieser Interaktionsform erhalten Lernende die meiste Gelegenheit sprachlich zu handeln. Der Redebeitrag der Lehrkraft ist äußerst gering, sie greift nur noch strukturierend in den Interaktionsprozess ein und unterstützt beim Lernen eher aus dem Hintergrund (vgl. Lengyel 2012:143-161).

INTERFERENZ

bedeutet eine nicht normgerechte Äußerung in einer → **Sprache**, die durch Übertragung (z. B. → **Übergeneralisierung**) einer Regel aus der anderen Sprache zustande kommt. Der Einfluss einer Sprache auf die andere kann alle sprachlichen Strukturen betreffen. Beim Übertrag von Strukturen der → **Erstsprache** auf die → **Zweitsprache** können positive → **Transfers** stattfinden, aber auch negative. Durch Sprachvergleiche und Beobachtung des Zweitsprachlernenden können Interferenzfehler erkannt und bewusst gemacht werden (vgl. Dirim 2005:53-57).

INTERLANGUAGE

Auf dem Weg von der → **Erstsprache** zur Zielsprache Deutsch bewegen sich Lernende quasi in einer „Zwischensprache“ (auch Interimssprache genannt). Damit ist eine eigene Lernaltersprache gemeint, die eine große Flexibilität kennzeichnet. Lernende entwickeln ein spezifisches Sprachsystem, das im Wissenschaftskontext von Selinker als Interlanguage-Hypothese definiert wurde. Es wird davon ausgegangen, dass Lernende bestimmte Erwerbsphasen durchlaufen, in denen Sprachformen vorkommen, die es weder in der Zielsprache noch in der Erstsprache gibt. Diese Lernervarietäten zeichnen sich durch eine sog. Lernergrammatik aus, die eine Reihe von Übergängen (mit zeitweilig falschen und korrekten sprachlichen Formen nebeneinander) enthält und sich durch den weiteren Erwerb neuer Strukturen oder Regeln verändert, bis eine immer größere Deckung mit der Zielsprache erreicht wird (vgl. Ahrenholz 2010:20; Riehl 2014:89f.).

INVERSION

bezeichnet die „Umstellung von → **Subjekt** und → **Prädikat**, wenn ein anderer Satzteil, eine Angabe oder ein Fragewort, am Anfang steht; das normalerweise vorn stehende Subjekt tritt dann hinter das finite Verb, z. B.: *Der Vogel fliegt. – Wohin fliegt der Vogel? – Dahin fliegt der Vogel*“ (Reich/Roth 2004:23).

K

KOHÄRENZ

steht für einen logischen und semantischen Zusammenhang von mündlichen oder schriftlichen Äußerungen (vgl. Günther/Trömer 2013:144).

KOHÄSION

beschreibt „sprachliche Erscheinungen, durch die Teile eines Textes miteinander verknüpft werden, z. B. Wiederaufnahme eines Wortes durch → **Pronomen**, Verbindung von Teilsätzen durch → **Konjunktionen** („und“, „aber“, „wenn“, „weil“ usw.), Gliederungshinweise“ (Reich 2008:8).

KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ

ist ein „umfassender Ausdruck für die Fähigkeit, sprachlich gegenüber anderen und zusammen mit anderen zu handeln“ (Reich/Roth 2004:23).

KOMPETENTE SPRACHVERWENDUNG

Mit diesem Begriff wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen die Stufe C 1, die fünfte von insgesamt sechs Stufen der Sprachbeherrschung, bezeichnet. Das Erreichen kompetenter Sprachverwendung wird als Kann-Bestimmung definiert: „Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden“ (Goethe-Institut).

KOMPETENZ

umfasst nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch Haltungen und wird verstanden als die „Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitiver Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden. So ist beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit eine Kompetenz, die sich auf Sprachkenntnisse, praktische IT-Fähigkeiten einer Person und deren Einstellungen gegenüber den Kommunikationspartnern abstützen kann“ (PISA 2005:7; vgl. Bainski/Brandenburger u. a. 2013:21).

KOMPOSITUM

bezeichnet Wortzusammensetzungen, vor allem von → **Nomen**, die aus zwei oder „mehr als zwei Teilen („Komponenten“) bestehen, z. B. Drei + viertel + takt, Achs + wende + getriebe, Früh + warn + system + behälter, Bundes + ausbildungs + förderungs + gesetz, Ein + draht + fessel + flug + steuerung“ (Reich 2008:8f.).

KONJUNKTION

dient als „Bindewort“ „(a) zur Anknüpfung von → **Nebensätzen** an → **Hauptsätze** (oder auch andere Nebensätze), z. B. *dass, weil, wenn, ob* usw.; (b) zur Verbindung von Hauptsätzen untereinander, z. B. *und, aber* usw.; (c) zur Verbindung von einzelnen Gliedern im Satz, z. B. *Katze und Vogel*“ (Reich/Roth, 2004:23).

KONJUNKTIV

steht für die „Möglichkeitsform des → **Verbs**, z. B.: *Ginge er doch zurück. – Er wäre nicht geflogen, wenn ... – Könnte ich das nicht bekommen?*“ (Reich/Roth 2004:23).

KONNEKTIV/KONNEKTOR

Konnektive oder Konnektoren sind „sprachliche Mittel zur Verbindung von Sätzen, wie → **Konjunktionen** (vgl. → **Kohäsion**), → **Adverbien** („darum“, „andererseits“), Partikel („auch“, „nur“) oder auch Satzzeichen (Doppelpunkt)“ (Reich 2008:8).

KONNOTATION

„Mitschwingende Bedeutungselemente, die zur Grundbedeutung eines Wortes hinzukommen, z. B. emotionale Elemente („Heimat“), wertende Elemente („Kerl“), geschichtliche Assoziationen („Führer“)“ (Reich 2008:8).

KONZEPTIONELLE MÜNDLICHKEIT

folgt den Gesetzmäßigkeiten der gesprochenen Sprache und wird nach Koch/Oesterreicher auch als „Sprache der Nähe“ definiert. Sie ist dialogisch organisiert, setzt tendenziell die Vertrautheit der Partner voraus, ist mit dem situativen Kontext verwoben, Themensprünge und freie Themenentwicklung sind erlaubt. Konzeptionell mündliche Äußerungen können im Medium der Mündlichkeit (gesprochen) oder der Schriftlichkeit (geschrieben) ausgeführt werden (vgl. Koch/Oesterreicher 1985).

KONZEPTIONELLE SCHRIFTLICHKEIT

folgt den Gesetzmäßigkeiten der geschriebenen Sprache und wird von Koch/Oesterreicher auch als „Sprache der Distanz“ bezeichnet. Sie ist monologisch organisiert, situationsentbunden, auf ein Thema bezogen und geht von der Fremdheit der Kommunikationspartner aus. Konzeptionell schriftliche Äußerungen können gesprochen (medial mündlich) oder

geschrieben (medial schriftlich) umgesetzt werden (vgl. Koch/ Oesterreicher 1985).

KORREKTURSCHLEIFE

steht für eine Methode, wonach Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bekommen, ihre Texte mehrfach zu überarbeiten. Korrekturschleifen zielen jeweils auf eine Überarbeitungsebene ab, „z. B. erst auf der inhaltlichen Ebene (→ **Kohärenz** und Struktur), dann auf der → **syntaktischen** und grammatischen Ebene und schließlich auf der Ebene Rechtschreibung und Zeichensetzung“ (Gogolin/Lange u. a. 2011:27).

L

LANGUAGE ACROSS THE CURRICULUM (LAC)

bezeichnet ein in England seit den 1980er Jahren entwickeltes Konzept sprachlicher Bildung. Es hat zum Ziel, die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozial schlechtergestellten Familien, die sich u. a. in einem unzureichenden Zugang zur Sprache der Bildung zeigt, zu beheben. Entwickelt wurde ein Konzept sprachlichen Lernens „durch das Curriculum hindurch“, also in allen Lernbereichen und Fächern (Gogolin/Lange 2010:15). Erprobte Konzepte wie dieses flossen in die Entwicklung einer → **durchgängigen Sprachbildung** im → **FörMig**-Programm ein.

LANGUAGE AWARENESS

„ist eine ursprünglich englische Entwicklung. Hier wurde die Konstellation der Mehrsprachigkeit in Schulen zum Ausgangspunkt für eine systematische Förderung von Sprachgefühl einerseits, → **Sprachbewusstsein** andererseits genommen – der Begriff ‚awareness‘ umfasst beides. Bevorzugtes Mittel dieses Ansatzes ist das Vergleichen von Sprachen auf der Grundlage derjenigen → **Sprachkompetenzen**, die zwei- oder mehrsprachige Kinder in den Klassenraum mitbringen. Der Vergleich kann alle sprachlichen Ebenen betreffen: Klänge, Schreibweisen, Bedeutung von Wörtern oder Redensarten, Verwendung von Sprachstrukturmitteln – oder auch: Bedeutung von Mimik und Gestik“ (Gogolin/Lange 2010:15).

LESEKOMPETENZ/LESEFERTIGKEITEN

„Lesen ist ein Prozess, der sich aus verschiedenen Schritten und Handlungen zusammensetzt. Lesefertigkeiten werden im Verlauf der Bildungsbiographie auf- und ausgebaut“ (Gogolin/Lange u. a. 2011b:27). Die Fähigkeit zu lesen ist eine wesentliche Schlüsselkompetenz für erfolgreiche Bildung, eine „durchgängige Leseförderung“ (BiSS-Trägerkonsortium 2016) von der Kita bis in die Sekundarstufe daher eine zentrale Bildungsaufgabe.

LESESTRATEGIEN

kennzeichnen ein „bewusstes Verfahren der Informationsentnahme aus Texten, z. B. überfliegen, herauspicken, zwischen den Zeilen lesen. Lesestrategien sind eine Folge zweckgerichteter Handlungen zum Erreichen eines bestimmten (Lese-)Ziels. Die strategische Kompetenz umfasst demzufolge die Fähigkeit, Handlungen zum Erreichen eines bestimmten Leseziels auszuwählen und bewusst anzuwenden, z. B. vor dem Lesen: Vorwissen aktivieren, Textart bestimmen, Kontext herstellen; während des Lesens: Text in Sinnabschnitte einteilen, Verstandenes markieren; nach dem Lesen: Kernaussagen formulieren, Inhalt zusammenfassen, Text beurteilen“ (Gogolin/Lange u. a. 2011b:27; BiSS-Trägerkonsortium 2016:11).

LEXIKALISCH-SEMANTISCHE MERKMALE

beziehen sich auf die Eigenart des Wortschatzes und auf einzelne Bedeutungen. Kennzeichnend für lexikalisch-semantische Merkmale von Bildungssprache sind nach Reich (2008:10) u. a.:

- „differenzierende und abstrahierende Ausdrücke [z. B. *nach oben transportieren* statt *raufbringen*];
- Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (entweichen, verpuffen, erhitzen, sich entfalten, sich beziehen, sich ergeben);
- nominale Zusammensetzungen [z. B. *Winkelmesser*] und

- normierte Fachbegriffe [z. B. *rechtwinklig*, *Dreisatz*]“ (zitiert nach Gogolin/ Lange 2010:13).

LITERALE BASISQUALIFIKATION

wird in zwei Phasen der Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen unterteilt: Bereits im vorschulischen Alter und zu Schulbeginn (Phase I) werden wichtige Vorläuferfähigkeiten durch präliterale Erfahrungen erworben, wozu „Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen“ und „die Umsetzung mündlicher Sprachproduktion in schriftliche und umgekehrt“, auch erste Texterfahrungen gehören (Ehlich u. a. 2008:20). Im weiteren Verlauf (Phase II) entwickeln sich dann die Orthographie, das Lesevermögen sowie die Textkompetenz und Sprachbewusstheit (vgl. Ehlich 2005:24; Ehlich u. a. 2008:20f.). S. a. → **Phonologische Bewusstheit**; Syntaktische Bewusstheit (→ **Syntax**); → **Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation**.

LITERALE DIDAKTIK

bezeichnet eine Methode, die Textkompetenz (analog → **Bildungssprache**) in den Fokus des Lernens stellt. Die Förderung von Textkompetenz in der literalen Didaktik umfasst nicht nur das Lesen und Schreiben von Texten, auch aktives Sprachhandeln stellt einen wichtigen Baustein dar. Zur Umsetzung entwickelte Schmölzer-Eibinger das „3-Phasen Modell“. Es zeigt auf, wie in drei Phasen (Wissensaktivierung – Arbeit an Texten – Texttransformation) Textkompetenz von Schüler*innen kontinuierlich ausgebildet und erweitert werden kann. Mittels vielfältiger Aufgaben (und Sozialformen) werden die Lernenden zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Texten angeregt (analysieren, interpretieren, transferieren, diskutieren) und ihre → **metasprachlichen** und meta-kognitiven Fähigkeiten gefördert. Das Modell ist generell auf alle Texte anwendbar – unabhängig von deren Komplexität, Textsorte und Inhalt – und somit für verschiedenste Unterrichts- und Lernsituationen geeignet (vgl. Schmölzer-Eibinger 2007; 2008).

LITERALITÄT

ist eine Entlehnung aus dem Englischen → **Literacy** und meint alltags-sprachlich „Alphabetisiertsein“. Eine weitere Bedeutungskomponente ist auch „Belesenheit und literarische Bildung“ (Feilke 2011:3).

LITERACY

bezeichnet die Teilhabe an der Erzähl-, Buch- und Schriftkultur, im weiteren Sinne auch Textverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Umgang mit Schriftsprache oder mit literarischer Sprache (vgl. Albers 2014).

M**MEHRSPRACHIGKEIT**

Eine Person wird im Allgemeinen dann als mehrsprachig definiert, wenn ihr mehrere → **Sprachen** zur Verfügung stehen, wobei es nach heutigem wissenschaftlichen Verständnis nicht darauf ankommt, alle gleichermaßen gut zu beherrschen, sondern auf das Verfügen über Teilkompetenzen (vgl. Barkowski/Krumm 2010:207). „Je nach Gesprächskontext, Gesprächspartner oder Thema wird die eine oder die andere Sprache bevorzugt“ (Lengyel 2010b:4).

Unter Mehrsprachigkeit werden nicht nur unterschiedliche Standardsprachen wie bspw. Deutsch und Türkisch verstanden, sondern auch Varianten einer Sprache in verschiedenen Nationalsprachen, z. B. österreichisches Deutsch, Schweizerdeutsch. Weitere Elemente von Mehrsprachigkeit sind Sprachvarietäten (siehe → **Varietät**) wie Dialekte, → **Regiolekte** oder → **Soziolekte**. Sie werden auch als innere Mehrsprachigkeit bezeichnet (vgl. Dirim 2013). Die Mehrheit der Menschen ist heute mehrsprachig.

MEHRSPRACHIGKEIT, INSTITUTIONELL	bezieht sich auf Institutionen oder Organisationen, die mehrsprachig aufgestellt sind und mehrsprachig agieren, z. B. mehrsprachige Universitäten oder Unternehmen, die „ihre Dienste in verschiedenen Sprachen anbieten“ (Gogolin 2015).
MEHRSPRACHIGKEIT, LEBENSWELTLICH	Viele Kinder und Jugendliche kommen heute mit vielsprachigen Biographien und oft mehrsprachigen Identitäten in die Kita und Schule. Mehrsprachigkeit ist für sie aufgrund ihrer spezifischen Lebenssituation notwendig, um in ihrer Lebenswelt zu bestehen, und spielt folglich in ihrem subjektiven Erleben eine sehr große Rolle. Als Beschreibung dieser Situation führte Gogolin (2004) den Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ein.
MEHRSPRACHIGKEIT, SOZIAL	„Soziale Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn sich Sprachen in einer Gesellschaft unterschiedliche Funktionen teilen wie im Schweizer Kanton Graubünden, wo Deutsch, Rätoromanisch (und Italienisch) zwar theoretisch gleichberechtigte Amtssprachen sind, aber Rätoromanisch und Italienisch aufgrund der allgemeinen Zweisprachigkeit der Minderheiten in vielen Situationen von Deutsch dominiert werden („Polyglossie“). In modernen Großstädten leben Sprecher unterschiedlicher Sprachen oft nebeneinander, ohne dass ihre Sprachen funktionell getrennt wären („Heteroglossie“)“ (Gogolin 2015).
METASPRACHLICH	bezeichnet die Ebene des Wissens oder Reflektierens über Sprache, z. B. begriffliche Analyse sprachlicher Erscheinungen oder Beurteilung von Texten. Metasprachliche Kompetenz meint die „Fähigkeit, sprachliche Einheiten nicht nur für kommunikative Zwecke zu nutzen, sondern sie selbst zum Gegenstand der Kommunikation zu machen“ (Krafft 2013:147).
MODALVERBEN	Hierzu gehören „die Verben <i>wollen, können, dürfen, mögen/möchten, müssen, sollen</i> in Verbindung mit dem Infinitiv eines Vollverbs, z. B.: <i>Er <u>will</u> losfliegen. – Die Katze <u>kann</u> den Vogel nicht kriegen</i> “ (Reich/Roth 2004:23).
MONOLINGUAL	nur eine Sprache sprechend. Bei einem weiten Verständnis von → Mehrsprachigkeit ist in gewisser Weise jeder Mensch mehrsprachig, „da er schon in seiner → Muttersprache über mehrere → Varietäten verfügt“ (Barkowski/Krumm 2010:207).
MONOLINGUALER HABITUS	ist ein von Gogolin (1994) geprägter Begriff, der – die zu überwindende – Grundüberzeugung beschreibt, „dass Individuen und Staaten ‚normalerweise‘ einsprachig seien“. Tatsächlich sind alle Staaten der Welt vielsprachig (vgl. Gogolin 2003:12). Ein monolingualer Habitus bezogen auf das Bildungssystem zeigt sich im Streben des Systems nach sprachlicher Homogenität: Deutsch wird als einzig legitime Sprache betrachtet und andere Sprachen, Sprachstile, -codes etc. werden nicht anerkannt, was dazu führt, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder ihre in der Familie angeeignete mehrsprachige Sprachpraxis als abweichend erleben, auch wenn → Mehrsprachige in einer Schule die Mehrheit darstellen (vgl. Fürstenau 2011:40f.).
MORPHOLOGISCH-SYNTAKTISCHE BASISQUALIFIKATION	Diese grundlegende Qualifikation erfasst den Bereich der Grammatik und charakterisiert „die zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen“ (Ehlich 2005:12). Der Erwerbsverlauf dieser Fähigkeit ist abhängig von der spezifischen Sprachstruktur der jeweiligen Sprache. „Für die deutsche Sprache gilt, dass sich das Kind im Verlaufe der ersten sechs Lebensjahre wesentliche Kompetenzen aneignet, und zwar im Bereich der → Syntax [...] sowie im

Bereich der → **Morphologie** [...] und Bildung von Wortformen durch → **Flexion** [...]“ (Ehlich u. a. 2008:20).

„Morphologisch-syntaktische Fähigkeiten lassen sich bei Kindern zunächst quantitativ über die Anzahl der Wörter in einer Äußerung erfassen. [...] Neben dieser quantitativen Entwicklung werden die Äußerungen der Kinder mit zunehmendem Alter auch qualitativ immer komplexer“ (Lengyel/Michel 2016a:11). Diese Komplexität bezieht sich u. a. auf die Satzbildung – „im Deutschen vor allem erkennbar an der Form und Stellung des → **Verbs** sowie am Auftreten von → **Satzgefügen**“ (Lengyel/Michel 2016a:11; vgl. Ehlich 2005: 12ff.). Etwa im Alter von drei bis vier Jahren können → **monolingual** deutschsprachige Kinder bereits komplexe Sätze bilden. Kinder, die erst mit zwei bis vier Jahren Deutsch als → **Zweitsprache** lernen, erschließen sich – bei einem entsprechenden sprachlichen Input – innerhalb von zwölf bis 18 Monaten die Satzbaupläne (vgl. Tracy/Lemke 2009:68-71.).

MULTILINGUAL

mehrsprachig, → Mehrsprachigkeit.

MUTTERSPRACHE

Der Begriff Muttersprache hat unterschiedliche Konnotationen: Er wird z. B. zur Bezeichnung der Sprache verwendet, die jemand als erste Sprache in der Familie erworben hat und am besten beherrscht und/oder eine große emotionale Bedeutung für die Sprecherin oder den Sprecher hat, unabhängig vom Grad der Beherrschung der Sprache (vgl. Dirim 2010:99-120). Im wissenschaftlichen Kontext hat sich für „Muttersprache“ mittlerweile der präzisere Begriff → **Erstsprache** durchgesetzt, da ein Kind, das in einer einsprachigen Umgebung aufwächst, sprachlichen Input von vielen Seiten bekommt, nicht nur von der (biologischen) Mutter als unmittelbarer Bezugsperson (vgl. Tracy/Lemke 2009:24).

N

NEBENSATZ

„[...] ein Satz, der zusammen mit einem → **Hauptsatz** einen Gesamtsatz (ein ‚Satzgefüge‘) bildet; er kann in der gesprochenen Sprache auch allein stehen. Nebensätze werden durch eine → **Konjunktion** oder ein → **Relativpronomen** eingeleitet und sind in der Regel durch → **Endstellung des finiten Verbs** gekennzeichnet“ (Reich/Roth 2004:23).

NOMEN

auch Hauptwort genannt; „bezeichnet Personen, Gegenstände, Sachverhalte usw.: *Mutter, Vogel, Katze, Mauer, Baum, Musik* usw.“ (Reich/Roth 2004:23).

NOMINALISIERUNG

ein „Nominaler Ausdruck, der aus einem → **Verb** (oder auch einer anderen Wortart) entstanden ist, z. B. ‚die Heranziehung, das Unterfüttern‘, kann vielfach erweitert sein, z. B. ‚die umfassende Heranziehung aller Arbeitsfähigen zu Erntearbeiten‘, ‚das Auf-dem-Wasser-Treiben des Blattes“ (Universität Hamburg, FörMig-Toolkit 2011:28).

O

OBJEKT

oder Satzergänzung. Es „kann in verschiedenen Fällen stehen, z. B.: *Die Katze wollte den Vogel fangen.* (= Akkusativobjekt) – *Die Katze wollte dem Vogel weh tun.* (= → **Dativobjekt**)“ (Reich/Roth 2004:23).

OPERATOREN

„sind Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten von Aufgaben erwartet werden. Sie initiieren eine Handlung, z. B. zusammenfassen, beschreiben, analysieren, vergleichen. Je nach Fach oder Textsorte können Operatoren unterschiedlich akzentuiert sein“ (Gogolin/Lange u. a. 2011:28). Siehe auch → **Sprachhandlungen**.

P

PARTIZIPIAL-KONSTRUKTION

Hierbei „handelt es sich um ein erweitertes Partizip, das, als → **Attribut** verwendet, durch einen vollständigen Nebensatz paraphrasierbar ist, vgl. *Durch zahlreiche Ermutigungen angespornt, erreichte sie ihr Ziel*“ (Tajmel/Hägi-Mead 2017:148). Paraphrase: „Weil sie [...] angespornt wurde,...“.

PARTIZIP PERFEKT

eine „zur Bildung des → **Perfekts** und des → **Passivs** benötigte nicht-finite Form, z. B.: *Er ist gelaufen*. – *Er wurde verfolgt*. – *Er hat gesessen*. – *Er ist weggefliegen*. – *Es ist nun einmal passiert*.“ (Reich/Roth 2004:23).

PASSIV

auch „Leideform“ genannt, steht für „eine Verwendungsweise des → **Verbs**, bei der im Gegensatz zum Aktiv der Vorgang selbst, nicht der Verursacher des Vorgangs, im Vordergrund steht: *Der Gärtner steckt die Zwiebeln*. (= Aktiv) – *Die Zwiebeln werden gesteckt*. (= Passiv); *Die Krankenkasse erhöht die Beiträge*. (= Aktiv) – *Die Beiträge werden erhöht*. (=Passiv)“ (Reich/Roth 2004:24).

PERFEKT

bezeichnet „eine ‚Vergangenheitsform des → **Verbs**‘ für Berichte, Mitteilungen usw.; wird aus einem Hilfsverb und dem → **Partizip Perfekt** gebildet, z. B. *Die Katze hat den Vogel gefressen*. *Sie ist den Baum hinaufgeklettert*“ (Reich/Roth 2004:24).

PHONEM/PHONETISCH

ist die „kleinste bedeutungsunterscheidende lautliche Einheit einer → **Sprache**“ (Schneider u. a. 2013: 109, zit. nach. Bereznai/Albers 2016:24).

PHONETIK

„Die Phonetik beschäftigt sich mit der Wahrnehmung und Produktion von Lauten (Phonen) als physiologisch-akustisches Ereignis“ (Breit 2011, zit. nach Bereznai/Albers 2016:24).

PHONISCHE BASISQUALIFIKATION

Jede Sprache hat bestimmte phonetisch-phonologische Merkmale. Diese sprachlichen Phänomene der Lautunterscheidung und Lautproduktion, aber auch Bestandteile in der Kommunikation, die die Lautsprache begleiten (beispielsweise Wort- und Satzintonation), beinhaltet die phonische Basisqualifikation (vgl. Ehlich u. a. 2008:19). Kinder beginnen schon im Mutterleib Laute wahrzunehmen und auf die → **Sprache** zu reagieren und sich erste sprachliche Strukturen (vornehmlich die Sprachmelodie) anzueignen. Etwa im ersten Lebensjahr wird diese Lautwahrnehmung (Rezeptionsfähigkeit) weiter ausgebildet. Rhythmus, Betonung und das Lautinventar der Zielsprache werden identifiziert und kennengelernt. Zunächst experimentieren Kinder durch Lallen mit Sprache. Sie lernen dann erste Wörter – anfänglich nur ein- oder zweisilbig (*sagen z. B. mel statt Kamel*) – auszusprechen. Die → **prosodische** Struktur von Sätzen (Sprachmelodie: Pausen, Satzakzente, Fragekonturen) erwerben Kinder im → **monolingualen** deutschsprachigen Erwerb etwa ab 1,5 Jahren bis zum Ende des dritten Lebensjahres (vgl. Falk u. a. 2008:35f.; Lengyel/Michel 2016a:8). Für Kinder ist die Prosodie der Hauptzugang zur Sprache. Mit Hilfe von Prosodie werden Grenzen von Wörtern und Sätzen markiert, aber auch Unterschiede in der Wortbedeutung, wie z. B. „*Du musst die Leute da vorne umfahren*“ oder „*Du musst die Leute da vorne umfahen*“ (Hellrung 2012:35).

PHONOLOGIE

beschäftigt sich mit der Lautstruktur einer Sprache: Jede Sprache besteht aus einer Anzahl spezifischer → **Phoneme** (bedeutungsunterscheidender Laute). Wenn ein Phonem in einem Wort durch ein anderes ausgetauscht wird, verändert sich die Bedeutung des Wortes (z. B. *leise* – *Reise*). Im Deutschen kann sich eine andere Bedeutung auch dadurch ergeben, dass sich die Vokallänge verändert, z. B. *Beet* – *Bett*. Wortpaare, die sich nur in einem Phonem unterscheiden, heißen Minimalpaare (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008:125; Szagun 2013).

PHONOLOGISCHE BEWUSSTHEIT

bedeutet „die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die Laute der Sprache zu richten, und zwar unabhängig von ihrer Bedeutung, und diese Laute bewusst zu manipulieren“ (Becker-Mrotzek/Ehlich u. a. 2013:13). Unterschieden wird zwischen phonologischer Bewusstheit im engeren Sinne, wozu die Identifizierung von Einzellaute in Wörtern gehört und im weiteren Sinne, womit das Erkennen größerer sprachlicher Einheiten und von Ähnlichkeiten im Klang (Reime) gemeint ist (vgl. Hellrung 2012:37).

PISA

= **Programme for International Student Assessment**. Eine von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) seit 2000 durchgeführte internationale Schulleistungstudie. Getestet werden die Leistungen von Schulen und Bildungssystemen weltweit. Dazu nehmen fünfzehnjährige Schüler*innen in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften an den Studien teil. Die Leistungsstudien werden alle drei Jahre durchgeführt, jeder Durchgang setzt einen anderen Schwerpunkt (vgl. PISA).

PRÄDIKAT

„Die wichtigste Funktion des → **Verbs** im Satz ist die Bildung des Prädikats, d. h. die Mitteilung der Handlungen, Vorgänge, Zustände oder Sachverhalte, als deren „Verursacher“ das → **Subjekt** dargestellt wird: *Die Katze schleicht heran.* – *Der Vogel will auf den Baum fliegen.* – *Der Baum ist grün.* Das Prädikat ist die zentrale Organisationseinheit im Satz, von der alle weiteren Satzteile abhängen. Es wird unterschieden zwischen einteiligen (*er singt*) und mehrteiligen Formen des Prädikats (*er hat gesungen*)“ (Reich/Roth 2004:24).

PRÄFIX

eine „wortbildende ‚Vorsilbe‘; bei den deutschen → **Verben** sind manche Vorsilben beweglich, d. h., sie können vom finiten Teil des Verbs abgetrennt werden: z. B. *weggehen* – *Sie geht schnell weg*“ (Reich/Roth 2004:24).

PRÄFIXBILDUNGEN/PRÄFIGIERUNG

bezeichnen „Wörter, die durch Voransetzen eines Wortteils (‚Vorsilbe‘) gebildet sind, z. B. Nach + pflanzung, Unter + bau, un + beschränkt, zwischen + gelagert, zu + leiten, vorher + berechnen“ (Reich 2008:9).

PRÄPOSITION

auch Fügewort genannt, „durch das ein → **Nomen** (oder auch ein → **Pronomen**) in den Satz eingefügt wird, z. B. *an, auf, bei, in, während, wegen*“ (Reich/Roth 2004:24).

PRÄSENS

„Gegenwartsform des → **Verbs** (*er geht, sie fliegt*)“ (Reich/Roth 2004:24).

PRÄTERITUM

auch Imperfekt genannt, ist „eine ‚Vergangenheitsform des → **Verbs**‘ im Deutschen, vor allem in Erzählungen, Nachrichten usw., z. B.: *Er ging weg.* – *Sie suchte den Vogel*“ (Reich/Roth 2004:24).

PRAGMATIK

Hierbei handelt sich um eine (in sich verzweigte) linguistische Teildisziplin, die aus verschiedenen sprachwissenschaftlichen, philosophischen und sozialwissenschaftlichen Traditionen hervorgegangen ist und den Sprachgebrauch im situativen Kontext untersucht. → **Sprachhandlungen** und deren Vollzug in unterschiedlichen Verwendungssituationen sowie das Verhältnis zwischen den Handlungsmustern, den dabei genutzten Ausdrücken und den spezifischen Kontextbedingungen sind der zentrale Untersuchungsgegenstand. Ziel der Pragmatik ist es, eine Sprachhandlungstheorie zu entwickeln (vgl. Linke/Nußbaum u. a. 1994:169ff.).

PRAGMATISCHE BASISQUALIFIKATION

bildet die „kommunikative Grundlage für die Aneignung von Sprache“ (Ehlich u. a. 2008:19). Kinder erwerben mit dieser Qualifikation grundlegende sprachliche Handlungsfähigkeit. Was einerseits bedeutet, die eigene Sprache zielgerichtet einsetzen zu können, andererseits auch, aus den sprachlichen Äußerungen anderer „deren Handlungsziele erkennen und angemessen darauf eingehen zu können“ (Ehlich 2012:3). Dafür müssen

PRONOMEN

neben spezifischen sprachlichen Kompetenzen auch kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten ausgebildet werden. Diese werden sprachenunabhängig erworben (vgl. Trautmann/Reich 2008:43f.).
auch Fürwort genannt, ist „ein Wort, das für ein (bereits bekanntes oder genanntes) → **Nomen** steht: *Da sitzt ein Vogel. Der ist ganz schön bunt. – Eine Katze kommt. Sie ist böse“ (Reich/Roth 2004:24).*

PROSODIE

bezeichnet einen Teilbereich der → **Phonologie**, die sich mit den lautlichen Strukturen der → **Sprache** beschäftigt. Prosodie beschreibt die rhythmischen und melodischen Aspekte von Sprache, die beim Einsatz der Stimme durch Veränderung der Tonhöhe, Lautstärke, Geschwindigkeit und durch Pausen gebildet werden. Durch die sprachliche Artikulation werden Wortbetonung und Satzmelodie gestaltet (vgl. Jampert/Leukefeld u. a. 2006:29).

R

REGISTER

steht in der Sprachwissenschaft für eine funktionale Sprachvarietät (→ **Varietät**). Sprachliche Mittel werden in Abhängigkeit von den damit verbundenen sozialen Aktivitäten ausgewählt. Nach Halliday wird ein Register definiert als „Konfiguration von Bedeutungen, die typischerweise mit einer bestimmten situationsbezogenen Konfiguration von Diskursfeld, Diskurstenor und Diskursmodus assoziiert werden“ (Halliday/Hasan 1985:38f.).

REGIOLEKT

beschreibt eine Regionalsprache oder regional gebundene Umgangssprache (vgl. Dirim 2013).

RELATIVPRONOMEN

auch Fürwort genannt, „zur Einleitung eines → **Nebensatzes**, der den Inhalt eines → **Nomens** näher bestimmt, z. B.: *Der Vogel, der da auf der Mauer sitzt, singt so vor sich hin“ (Reich/Roth 2004:24).*

RELATIVSÄTZE

sind mit Relativpronomen eingeleitete → **Nebensätze**.

RESTRINGIERTER CODE

bezeichnet nach Bernstein eine bestimmte Art, Sprache zu sprechen. Der restringierte Code charakterisiert Menschen, „die in Gruppen leben, welche wenig Außenkontakte zulassen oder erfordern und durch feststehende innere Beziehungen gekennzeichnet sind, sowie überwiegend Tätigkeiten ausüben, für die wenig sprachliche Kommunikation erforderlich ist, mit relativ einfachen sprachlichen Ausdrucksweisen zurechtkommen. Sie können sich auf die Gültigkeit des gemeinsamen Wissens und der festen Regeln verlassen und eignen sich das dazu Notwendige an Sprache an“ (Reich 2008:3). Gegensatz → **elaborierter Code**.

REZEPTIV

In Modellen zur → **Sprachkompetenz** wird u. a. nach rezeptiven und produktiven Kompetenzen unterschieden. Während die rezeptive Kompetenz die Fähigkeit beschreibt, sprachliche Äußerungen zu verstehen (auch „passive Sprachfähigkeit“ genannt), bezieht sich die produktive Kompetenz darauf, sprachliche Äußerungen zu erzeugen und zu vermitteln (auch „aktive Sprachfähigkeit“ genannt). Beide → **Kompetenzen** stehen in Zusammenhang und sind „auch immer in Kognition eingelagert“ (Döll/Roth u. a. 2009:72).

S

SATZGEFÜGE

bestehen aus einem → **Haupt-** und mindestens einem → **Nebensatz** und stellen daher komplexe Sätze dar (vgl. Wildemann/Fornol 2016:326).

SATZKLAMMER

„Die Bestandteile von zweiteiligen → **Prädikaten** klammern andere Satzteile ein, z. B.: *Der Vogel fliegt ganz schnell weg. – Die Katze hat den Vogel mit*

großem Vergnügen verspeist. – ein typisches Phänomen im deutschen Satz“ (Reich/Roth 2004:24).

SCAFFOLDING

ist ein von Gibbons (2002) in der Zweitsprachendidaktik entwickeltes Konzept, das darauf ausgerichtet ist, die Differenz zwischen der → **Alltagssprache** und der Sprache der Schule (→ **Bildungssprache**) aufzuheben. Es basiert auf einem Unterstützungssystem mit zeitweiligen sprachlichen „Gerüsten“ (= Scaffolds) auf Wort-, Satz- und Textebene am Lernprozess entlang. Schüler*innen erhalten über diesen Weg eine Rahmung und werden immer wieder an die nächste Stufe des Lernens herangeführt. Scaffolding umfasst nach Gibbons zwei Ebenen: Das Makro-Scaffolding stellt die Rahmung für das bewusste sprachliche Handeln mit Bedarfsanalyse, Lernstandsanalyse und Unterrichtsplanung; das Mikro-Scaffolding betrifft die Gestaltung verschiedenster Prozesse auf der Ebene der konkreten Unterrichtsinteraktion (vgl. Gibbons 2006). Auf beiden Ebenen richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Übergänge der sprachlichen → **Register**. (vgl. Scheinhardt-Stettner 2017:59; Quehl/Trapp 2013).

SCHREIBKONFERENZ

steht für eine „Methode zur Textbesprechung in Gruppen mit dem Ziel, einen Textentwurf durch Überarbeitung zu verbessern. In Form eines Beratungsgesprächs geben die Gruppenmitglieder zu vereinbarten Aspekten Rückmeldungen auf einen Text“ (Gogolin/Lange u. a. 2011:28).

SCHULSPRACHE

Der Begriff beinhaltet zweierlei: „Zum einen bezeichnet er die Sprache, die in der Bildungsinstitution Schule verwendet wird; zum anderen wird er als Bezeichnung eines sprachlichen → **Registers** genutzt. Im letzteren Verständnis ist Schulsprache ein Ausschnitt der → **Bildungssprache**: Es wird auf dasjenige sprachliche Repertoire verwiesen, das rein auf den Kontext Schule bezogen ist“ (Gogolin/Lange 2010:12).

SEMANTISCHE BASISQUALIFIKATION/ SEMANTIK

Diese Qualifikation beschreibt die Fähigkeit, sich die Bedeutungen und den Inhalt von Wörtern (Semantik) anzueignen und → **rezeptiv** und produktiv zuzuordnen. „Die Produktion erster Wörter beginnt im Alter von etwa einem Jahr; die Ausdifferenzierung des Wortschatzes reicht in bestimmten Bereichen (z.B. Fachbegriffe, Metaphern) bis ins Schul- und Erwachsenenalter hinein“ (Ehlich u. a. 2008: 20).

Während die Wörter anfangs vor allem auf den direkten Wahrnehmungsraum beschränkt sind, werden sie zunehmend abstrakter. Wortklassen erweitern sich von der Verwendung von Eigennamen, Substantiven und Verbpartikeln über Adjektive, Verben hin zu Partikeln. Wörter und ihre Bedeutungen werden in Kategorien zusammengefasst und zugeordnet (z. B. in Familie, Ernährung, Bekleidung) (vgl. Komor/Reich 2008:51f.). „Diese Prozesse dauern bis ins Jugendalter an, und gerade in der Schule werden Begriffsbildung und Lexikonaneignung durch neues schulspezifisches Wissen und (Fach-)begriffe noch einmal erweitert“ (Lengyel/Michel 2016:10).

SPRACHE/SPRACHANEIGNUNG

Recht weit verbreitet und stark von schulischen Erfahrungen geprägt ist ein traditionelles Verständnis, demzufolge sich → **Sprache** aus Grammatik und Lexikon zusammensetzt. Eine Sprache zu lernen bedeutet danach, sich ein Regelwissen anzueignen. Neuere Betrachtungsweise erklären Sprache über ihre Funktionen: „Sich eine Sprache anzueignen bedeutet zu allererst, den eigenen Handlungsspielraum auszuweiten“ (Ehlich 2012:1f.). Kindliche Sprachaneignung in diesem lebensweltlichen Sinn geht weit über den Erwerb abstrakter Systeme grammatischer und lexikalischer Art hinaus. Dabei ist die Kommunikation mit anderen von zentraler Bedeutung, → **Interaktion** und sprachlicher Input haben somit eine wesentliche Funktion für den Erwerb von Sprache.

SPRACHBEWUSSTHEIT

„Sprachbewusstheit [...] umfasst Aufmerksamkeit eines Individuums auf Sprachliches und metasprachliche Fähigkeiten, sichtbar an sprachlichen

Operationen [...] und an Reflexionen über Sprache. Sie entwickelt sich im Austausch mit dem Gebrauch einer oder (eher) mehrerer Sprachen, indem aufgrund der menschlichen Sprachfähigkeit aus den Sprachdaten Hypothesen gebildet und geprüft werden. Im mehrsprachigen Kontext gibt es vielerlei Gelegenheit dazu, weil die reale Begegnung mit Sprachen Unvertrautes als Auffälliges zeigt und so aufmerksam macht“ (Oomen-Welke 2006:253, zit. nach Berenznai/Albers 2016:28). Sprachbewusstheit spielt beim Zweitspracherwerb eine bedeutende Rolle. Im Unterricht ist es notwendig, Kindern eine Rahmung für die unterschiedlichen Funktionen von Sprache (→ **Alltags-** und → **Bildungssprache**) zu geben und dabei die Voraussetzung Zwei- und Mehrsprachiger bewusst einzubeziehen.

SPRACHBILDUNG/SPRACHFÖRDERUNG

werden oft synonym verwendet. Im Laufe des Modellprogramms → **FörMig** wurde der Begriff "Sprachförderung" weitgehend durch den Begriff "Sprachbildung" ersetzt, da mit dem Terminus "Förderung" vielfach die Vorstellung von additiven Maßnahmen verknüpft wird – also von Maßnahmen, die zusätzlich zum (ansonsten unveränderten) Unterricht angeboten werden. Demgegenüber intendiert das Konzept der → **durchgängigen Sprachbildung** eine integrative sprachliche Bildung in jedem Unterricht und in der ganzen Schullaufbahn (vgl. Gogolin/Lange 2010:14).

SPRACHHANDLUNG

meint eine Handlung, die mit Sprache ausgeführt wird. Schulisch relevante Sprachhandlungen, auch → **Operatoren** genannt, werden in Bildungsstandards und Lehrplänen aufgeführt, z. B. argumentieren, begründen, berichten, beschreiben, beurteilen, benennen, erklären. Mit den einzelnen Sprachhandlungen sind bestimmte Anforderungen an Textgestaltung, stilistische Normen und sprachliche Mittel verbunden (vgl. Gogolin/Lange u. a. 2011:28).

SPRACHKOMPETENZ

In der Sprachwissenschaft hat Chomsky (1981) Sprachkompetenz als implizites (grammatisches) Regelwissen definiert und die Begriffspaare Kompetenz und Performanz eingeführt. Kompetenz ist nach ihm ein kognitives abstraktes System von Sprachwissen und Sprachkönnen, das eine Person in ihrer → **Erstsprache** auszeichnet, als solches aber nicht beobachtbar ist, da das auf natürlichem Wege gelernte Grammatiksystem der Sprache nur im Unterbewusstsein existiert. Performanz hingegen ist beobachtbar und bezeichnet die sprachliche Realisierung (Sprachproduktion) auf Basis der Kompetenz. Die Trennlinie zwischen beiden Begriffspaaren ist nicht immer scharf und für Zwecke der sprachlichen Bildung zu ungenau (vgl. Döll/Roth u. a. 2009:71; Lengyel/Michel 2016a). Für Analysen im Bildungskontext (Feststellung des Förderbedarfs) und zur Planung sprachlicher Bildung eignet sich der von Ehlich u. a. (2008) entwickelte „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“. Sprachkompetenz wird darin als erlernbare sprachliche Handlungsressource verstanden, wobei die Interaktion in einem bestimmten (kulturellen) Kontext Ausgangspunkt der Betrachtung ist (vgl. Lengyel/Michel 2016a:). Siehe → **Basisqualifikationen**.

SPRACHSENSIBLER FACHUNTERRICHT

verbindet sprachliches und fachliches Lernen und ist auf fachliche Kommunikation hin ausgerichtet. Nach Leisen (2015:235) zeichnet er sich durch zwei wesentliche Merkmale aus:

- „Sprachsensibler Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache. Er versteht diese als Medium, das dazu dient, fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. In diesem Sinne geht es um sprachbezogenes Fachlernen.
- Sprachsensibler Fachunterricht erkennt, dass Sprache im Fachunterricht ein Thema ist und dass Sprachlernen im Fach untrennbar mit dem Fachlernen verbunden ist. In diesem Sinne geht es um fachbezogenes Sprachlernen.“

SPRACHSENSIBLE SCHULENTWICKLUNG

verankert die durchgängige sprachliche Bildung systematisch in Schulkultur, Lerngelegenheiten und Schulstruktur. Motor ist hierbei der sprachensible Fachunterricht oder präziser ein durchgängiger bildungs-sprachförderlicher Unterricht. Der Begriff wurde entwickelt im Projekt „Sprachensible Schulentwicklung“, einem gemeinsamen Projekt der Stiftung Mercator, des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren NRW (vgl. Scheinhardt-Stettner 2017).

SOZIOLEKT

wird als eine → **Varietät** einer → **Sprache** verstanden, „die von den Angehörigen einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe innerhalb einer Sprachgemeinschaft verwendet wird“ (Barkowski/Krumm 2010:295), bspw. von Angehörigen bestimmter Altersgruppen, Berufsgruppen oder sozialer Schichten.

STARKE UND SCHWACHE VERBEN

bezeichnen eine „Unterscheidung von Verbtypen, die bei der Bildung des → **Präteritums** und des → **Partizips** zu unterschiedlichen Formen führen. Die schwachen → **Verben** bilden das Präteritum mit der Endung – *te*, z. B. *setzen* – *setzte*, und das Partizip mit der Endung – *t*, z. B. *setzen* – *gesetzt*. Dies ist eine regelhafte Bildung. Die starken Verben verändern den Stammvokal: z. B. *singen* – *sang* – *gesungen*; *kommen* – *kam* – *gekommen*; *liegen* – *lag* – *gelegen*. Für diese Vokalveränderungen, die in althochdeutscher Zeit noch aus der Beschaffenheit des → **Wortstammes** abgeleitet werden konnten, ist heute keine Regel mehr zu erkennen; sie müssen einzeln angeeignet werden“ (Reich/Roth 2004:24).

SUBJEKT

auch als Satzgegenstand bezeichnet. Es „bildet zusammen mit dem → **Prädikat** den Satz, der dann durch weitere Satzteile (Objekte und Angaben) ergänzt bzw. erweitert werden kann“ (Reich/Roth 2004:24).

SYNTAKTISCHE UND TEXTUELLE MERKMALE

der → **Bildungssprache** beziehen sich auf Besonderheiten im Satzbau und im Aufbau von Texten. Nach Reich (2008:10) sind es u. a. folgende Merkmale:

- „explizierte Markierungen der → **Kohäsion**;
- → **Satzgefüge** (bspw. Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive);
- unpersönliche Konstruktionen (Passivsätze, man-Sätze, ist-zu-Sätze, Sätze mit reflexivem Verb);
- Funktionsverbgefüge (zur Explosion bringen, einer Prüfung unterziehen, in Betrieb nehmen);
- umfängliche Attribute (die nach oben offene Richter-Skala, der sich daraus ergebende Schluss, ...)“ (vgl. Gogolin/Lange 2010:13).

SYNTAX

ein Kerngebiet der Linguistik, das sich mit dem Bilden und Verstehen von Sätzen beschäftigt. Im Sinne der Satzlehre bezeichnet es einen Teilbereich der Grammatik, der den Satzbau betrifft (vgl. Barkowski/Krumm 2010:329; Tajmel/Hägi-Mead 2017:149).

T**TRANSFER, SPRACHLICH**

Beim → **Code-Switching** wird sprachliches Wissen von einer Sprache in die andere übertragen. Dieser Prozess wird als sprachlicher Transfer und das Ergebnis als → **Interferenz** bezeichnet. In mehrsprachigen Interaktionen können einzelne Wörter oder größere Äußerungseinheiten transferiert werden, u. a. weil sie „ein besonderes kulturelles Konzept repräsentieren und in der gerade verwendeten Sprache nur mühselig umschrieben werden können. Solche Transfers erfüllen über das Ziel des Gebrauchs besonders passender Ausdrücke hinaus den Zweck der Sprechökonomie“ (Rösch 2001:27).

TRANSLANGUAGING

Mit dem von García (2009:45) eingeführten Begriff ist das gesamte sprachliche Repertoire gemeint, das Mehrsprachigen (→ **Mehrsprachigkeit**) zur Verfügung steht und dass sie in multiplen diskursiven Praktiken kreativ einsetzen: „Das Spielen und Experimentieren mit Sprache, flexibler Wechsel zwischen Sprachen, Lernen und Handeln durch Sprache“ (Lengyel/Michel 2016b). Translanguaging unterstreicht die Normalität von Sprachwechseln und betont die sprachreflexive Seite von Mehrsprachigkeit (vgl. Becker 2016:36).

TEXTSORTE

bezeichnet eine „Gruppe von Texten, die gleichen Zwecken dienen und daher auch bestimmte Textmerkmale gemeinsam haben. In der Fachsprache z. B. Versuchsprotokoll, Betriebsanleitung, Durchführungsverordnung, Gesetzeskommentar“ (Reich 2008:9).

U

ÜBERGENERALISIERUNG

steht für ein „Phänomen der Anwendung gelernter Regeln an nicht passenden Stellen, z. B.: *Er hat gekommen*. Dieses Phänomen taucht sowohl im Erst- wie im Zweitspracherwerb häufig auf; es handelt sich nicht um Fehler im traditionellen Sinne, sondern um Anzeichen dafür, dass das Kind z. B. eine neue Wortbildungsregel gelernt hat und mit dieser gewissermaßen experimentiert“ (Reich/Roth 2004:24).

V

VARIETÄT

„Spezifische Ausprägung sprachlichen Handelns in einem bestimmten Zusammenhang (z. B. regional: Dialekt; historisch: mittelalterliches Deutsch, Deutsch des 18. Jahrhunderts; situativ: formelle Sprache, informelle Sprache usw.). Eine Varietät kann beschrieben werden als ein Bündel von lautlichen, lexikalischen, grammatischen, textlichen Merkmalen“ (Reich 2008:9).

VERB

„Tätigkeitswort (auch 'Zeitwort', 'Aussagewort', 'Tuwort') wie *gehen, kommen, singen, zwitschern, fliegen*; das Verb ist in seiner Funktion als → **Prädikat** die zentrale ‚Schaltstelle‘ im Satz, von der aus alle weiteren Satzglieder gesteuert werden“ (Reich/Roth 2004:24).

W

WORTGELÄNDER

ein sprachstützendes Werkzeug im Unterricht, das aus Wörtern und Satzelementen besteht. „Es eignet sich zum Einüben zusammenhängender Beschreibungen oder Erläuterungen. In einer „Wortliste“ sind wichtige Wörter und Fachbegriffe aufgeführt, die z. B. bei Bild-, Geräte- oder Versuchsbeschreibungen als Sprachstütze dienen“ (Gogolin/Lange u. a. 2011:28).

WORTSCHATZ, PRODUKTIV UND REZEPTIV

benennt eine grobe Einteilung des Wortschatzes einer Person. Der produktive Wortschatz (auch Mitteilungswortschatz, früher aktiver Wortschatz) wird beim Sprechen und Schreiben abgerufen, der rezeptive Wortschatz (auch Verstehenswortschatz, früher passiver Wortschatz) bezeichnet das Verstehen mündlicher und schriftlicher Texte, was aber immer auch eine aktive Leistung voraussetzt und den produktiven Wortschatz einschließt (vgl. Nodari 2006:1).

WORTSTAMM

„Grundeinheit des Wortes, von der aus über das Anhängen von → **Flexionsendungen** Formen gebildet werden (*suchen* – *suche*, *suchst*, *gesucht*); kann auch lautlich verändert werden (*gehen*, *ging*, *gegangen*)“ (Reich/Roth 2004:24).

Z

ZWEITSPRACHERWERB, FRÜH UND SPÄT

Beim *frühen (oder sukzessiven) Zweitspracherwerb* lernt das Kind zwischen dem dritten bis fünften Lebensjahr eine neue Sprache, nachdem es sich eine → **Erstsprache** in den Grundzügen angeeignet hat. Im Unterschied zum *späten Zweitspracherwerb* ist der grundlegende Spracherwerb in der Erstsprache noch nicht abgeschlossen und dem Kind stehen → **implizite Lernvorgänge** zur Verfügung (Tracy/Lemke 2009:30f.,71). Der *späte Zweitspracherwerb* ist abhängig vom Alter und beginnt etwa im Schul- und Erwachsenenalter, wenn der Erstspracherwerb im Wesentlichen abgeschlossen ist. In diesem Alter kommen sehr viel stärker → **explizite Lernvorgänge** zum Tragen (vgl. Rothweiler/Ruhberg 2011:11).

3. NETZWERKARBEIT UND INSTITUTIONENENTWICKLUNG

BEGRIFF	ERKLÄRUNG
B	
BEGLEITINSTANZEN	sind all diejenigen externen Partner, wie z.B. Universitäten, Landesinstitute für Schule und Lehrerbildung, Stiftungen, Kommunale Integrationszentren und Beratungsstellen, die Entwicklungsprozesse in → Sprachbildungsnetzwerken unterstützen und kritisch begleiten. Die Unterstützung kann in unterschiedlicher Form erfolgen (Qualifizierung, Moderation, Mitarbeit in Steuergruppen u.a.) und dient der Qualitätssicherung der → Netzwerkarbeit (vgl. Dobutowitsch/Neumann u. a. 2013:12).
BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND -INSTITUTIONEN	Die einzelnen Kitas, Schulen, Universitäten etc. werden als <i>Bildungseinrichtungen</i> bezeichnet. Die <i>Institution</i> Schule hingegen umfasst die Gesamtheit der Einrichtungen, die, um ihrem Bildungsauftrag gerecht zu werden, gesetzlichen Regelungen wie Schulgesetzgebung und Curricula verpflichtet sind (vgl. Dobutowitsch/Neumann u. a. 2013:12).
BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT	bezeichnet die Zusammenarbeit zwischen den Bildungsinstitutionen und den Familien der Kinder und Jugendlichen, welche die Einrichtung besuchen, und deren Umfeld (vgl. Dobutowitsch/Neumann u. a. 2013:12).
I	
INSTITUTIONENENTWICKLUNG	Der Ansatz der Institutionenentwicklung bezieht sich einerseits auf die gezielte Weiterentwicklung einzelner → Bildungseinrichtungen , andererseits auch auf die Veränderung des gesamten betroffenen Systems. Institutionenentwicklung zielt auf eine Veränderung aller Ebenen des jeweiligen Systems mit einem bestimmten Fokus (hier z. B. der durchgängigen Sprachbildung), bei → Sprachbildungsnetzwerken betrifft diese zum einen die einzelne Einrichtung, zum anderen die Ebene der Verwaltung sowie die Curricula und die Aus- und Weiterbildung (vgl. Dobutowitsch/Neumann u. a. 2013:13 f.).
K	
KOORDINATOR*IN FÜR SPRACHLICHE BILDUNG	Er/Sie entwickelt gemeinsam mit weiteren Akteuren vor Ort (Leitung, Steuergruppe etc.) ein Konzept zur durchgängigen sprachlichen Bildung für die jeweilige → Bildungseinrichtung oder für das jeweilige → Sprachbildungsnetzwerk und begleitet die Umsetzung des Konzepts und die Durchführung der Evaluation (vgl. Dobutowitsch/Neumann u. a. 2013:14).
N	
NETZWERKARBEIT	Beim Aufbau von → Sprachbildungsnetzwerken werden drei Verantwortungsebenen der Netzwerkarbeit unterschieden: • Die normative Ebene: Es werden die Programmziele definiert, Leitziele für die durchgängige Sprachbildung festgelegt und Ressourcen für die Umsetzung bereitgestellt. Verantwortlich hierfür ist der → Netzwerkträger. • Die strategische Ebene: → Netzwerkkoordination und → Steuergruppe sind verantwortlich für die Information der → Netzwerkpartner über durchgängige Sprachbildung und prozessbegleitende Evaluation. • Die operative Dimension: Es werden Handlungsnetze aufgebaut. Unterstützt durch die → Netzwerkkoordination beginnen die → Netzwerkpartner ihre Zusammenarbeit. Es werden Produkte erstellt

und die Ergebnisse der Arbeit präsentiert. Die Verantwortung liegt bei den → **Netzwerkpartnern**.

Netzwerkarbeit ist langfristig angelegt und hat die dauerhafte Kooperation aller relevanten Akteure im → **Sozialraum** zum Ziel (vgl. Dobutowitsch/Neumann u. a. 2013:14; Salem/Neumann u. a. 2016).

NETZWERKKOOPERATION

nimmt „im Gegensatz zu → **Netzwerkarbeit** die Zusammenarbeit der → **Netzwerkpartner** allein auf operativer Ebene“ (Dobutowitsch/Neumann u. a. 2013:14f.) in den Blick. Form und Intensität der Kooperation sind Bestandteil der Netzwerkkoperation und sollten reflektiert und dokumentiert werden, z. B. mithilfe des Netzwerkprotokolls des FÖRMIG-TOOLKITS (vgl. Universität Hamburg, FÖRMIG-Kompetenzzentrum 2011).

NETZWERKKOORDINATION

oder Netzwerkmanagement bezeichnet die Person oder die Stelle, die den gesamten Netzwerkprozess moderiert. Sie ist zuständig für Finanzmanagement, Öffentlichkeitsarbeit, Erfahrungsaustausch, Qualifizierung und Qualitätssicherung. Außerdem „koordiniert sie die verschiedenen Ebenen des → **Sprachbildungsnetzwerkes**“ (vgl. Dobutowitsch/Neumann u. a. 2013:15).

NETZWERKPARTNER

sind die am → **Sprachbildungsnetzwerk** beteiligten Bildungseinrichtungen. Sie benennen jeweils Vertreter*innen, die verbindlich an den Netzwerktreffen teilnehmen, die sog. Netzwerkakteur*innen. Durch diese soll das Konzept der → **durchgängigen Sprachbildung** in der jeweiligen Einrichtung eingeführt und verankert werden (vgl. Dobutowitsch/Neumann u. a. 2013:15).

NETZWERKTRÄGER

sind die Institutionen, die das jeweilige → **Sprachbildungsnetzwerk** einrichten. Sie sind für die normative Ebene der → **Netzwerkarbeit** verantwortlich, d. h. sie definieren die Programmziele, stellen die Ressourcen für die Umsetzung zur Verfügung und beteiligen sich an der Qualitätssicherung. (vgl. Dobutowitsch/Neumann u. a. 2013:15).

P

PROFESSIONELLE LERNGEMEINSCHAFT (PLG)

Der Begriff bezeichnet organisationsinterne oder organisationsübergreifende Arbeitsgruppen pädagogischer Fachkräfte, die gemeinsame Ziele zur Entwicklung ihrer → **Bildungseinrichtungen** haben. Sie treffen sich regelmäßig, um sich weiterzuqualifizieren und ihre Praxis im Dialog zu reflektieren und dadurch die Qualität der eigenen Arbeit zu erhöhen (vgl. Rolff 2008; Hintzler/Mehlin u. a. 2009:4).

S

SOZIALRAUM

Damit werden der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet. Näheres hierzu und zu → **Sozialer Raum** siehe Kap. 1. Migration, Bildungsgerechtigkeit und Sozialraum. Bei Sprachbildungsnetzwerken umfasst der Sozialraum geographisch alle Bildungsorte und sozialen Institutionen, Produkte und Praktiken (vgl. Salem 2016:17ff.).

SPRACHBILDUNGSNETZWERK

Es dient der konkreten Umsetzung der → **durchgängigen Sprachbildung**. Sprachbildungsnetzwerke sind definiert als organisatorischer Zusammenschluss von verschiedenen → **Netzwerkpartnern**, die in einem → **Sozialraum** zusammenarbeiten. Sie unterstützen Innovationsprozesse in den beteiligten Bildungseinrichtungen in Bezug auf sprachbildende Kultur, Lerngelegenheiten und Strukturen. Sie befördern damit einen „Paradigmenwechsel im Bildungssystem hin zu einer interkulturellen Öffnung der Regeleinrichtungen“ (Dobutowitsch/Neumann u. a. 2013:16).

4. PROJEKTMANAGEMENT UND CHANGE MANAGEMENT

BEGRIFF	ERKLÄRUNG
C CHANGE MANAGEMENT	wird in mehreren Bedeutungen in Projekten verwendet: (a) Gesteuerte Veränderung der Projektziele und des Projektumfangs. Da Veränderungen der Projektziele erheblichen Aufwand und potenziell erfolgsgefährdende Konsequenzen haben, müssen diese Veränderungen umsichtig eingeführt werden (vgl. Project Management Institute 2008:61). (b) Übergreifender gesteuerter Veränderungsprozess, der eine Organisation hinsichtlich ihrer Prozesse, Strukturen und Kompetenzen der Akteure beeinflusst (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon 2019a).
E EINFLUSSNETZWERK	auch als Soziogramm bekannt: Eine grafische Übersicht der Beziehungen der → Stakeholder untereinander unter Berücksichtigung von Kontakthäufigkeit, -wichtigkeit und Qualität der Beziehung (vgl. Jäger 2008:32f.).
G GANTT-DIAGRAMM	Darstellung des Projektzeitplans in Form einer horizontalen Balkengrafik. Die X-Achse dient als Zeitachse, alle Projektmaßnahmen werden untereinander entsprechend ihrer geplanten Dauer als Balken eingezeichnet. In Verbindung mit → Projektressourcen lassen sich Engpässe einfach erkennen (vgl. Litke 1995:106f.; Ganttproject).
K KOMMUNIKATIONSPLAN	Übersicht aller geplanten Kommunikationsmaßnahmen des Projekts mit dem Ziel, eine transparente Information der → Stakeholder sicher-zustellen und Feedback zu ermöglichen (vgl. Project Management Institute 2008:53).
P PROJEKT	DIN 69 901: Ein Projekt ist „[...] ein Vorhaben, das im Wesentlichen durch eine Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist“ (Deutsches Institut für Normung 1987), wie z. B. • Ziele; • zeitliche, finanzielle, personelle Bedingungen; • projektspezifische Organisation; • Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben.
PROJEKTRRESSOURCEN	Alles, was zur erfolgreichen Umsetzung des → Projekts nötig ist; umfasst Personen mit ihren speziellen Fähigkeiten, Produktionsmittel (Maschinen, Software, Materialien) und alle nötigen Mittel zur Administration des Projekts (vgl. Project Management Institute 2008:50).
S STAKEHOLDER	Beteiligte und Betroffene, die einen Anteil und/oder ein Interesse am Projekterfolg haben. Bei Projekten im Schulumfeld können dazu z. B. Kollegium, Schulleitung, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Unterstützungspersonal der Schule (Betreuung, Kantine, Hausmeisterei etc.) gehören. Sollten zu Beginn des Projekts in einer → Stakeholderanalyse bestimmt werden (vgl. Project Management Institute 2008:23 ff.).

STAKEHOLDERANALYSE

Prozessschritt, in dem die Frage geklärt wird, wer alles vom Projekt betroffen bzw. am Projekt interessiert ist, so dass auf deren Input oder auf deren Information über den Projektverlauf nicht verzichtet werden kann. Leitfrage: Der Projekterfolg ist gefährdet, wenn ... nicht berücksichtigt werden (vgl. Project Management Institute 2008:46).

STRUKTURPLAN

Grafische Übersicht der einzelnen Projektaufgaben und deren Zusammenhang. Wird üblicherweise als Baumdiagramm dargestellt, innerhalb dessen übergeordnete Projektschritte und darunter liegende Aufgaben gezeichnet werden. Lässt sich bis auf die Ebene individueller Aufgaben (Wer macht was bis wann?) herunterbrechen (ausführlich Litke 1995:96ff.).

SWOT-ANALYSE

SWOT steht für **S**trengths, **W**eaknesses, **O**pportunities, **T**hreats, also Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken. Diese Analyse findet sinnvollerweise zu Beginn des Projekts statt, um Möglichkeiten und Problemstellungen der Projektarbeit zu erkennen (vgl. Project Management Institute 2008:288).

T**TRANSFER**

Für Transfer existieren zahlreiche Vorstellungen und Begriffsdefinitionen. Allen gemeinsam ist eine Übertragung eines Sachverhalts/Inhalts von einem Kontext in einen anderen. Im Umfeld von Entwicklungsprogrammen werden drei Begriffe im Zusammenhang mit der Verbreitung von Erkenntnissen gebraucht: Dissemination, Diffusion und Transfer.

„Dissemination“ beschreibt nach dem Duden-Fremdwörterbuch vor allem die Verbreitung von Seuchen. Über den Umweg der englischen Sprache taucht Dissemination nun auch in der Bedeutung einer allgemeinen Verbreitung im Kontext von Schulentwicklung auf. Dissemination ist dabei eine geplante Form der Verbreitung, die von der Makroebene, der Sicht auf das Gesamtsystem gesteuert wird.

Eine andere Sichtweise auf die Verbreitung wird mit dem Wort „Diffusion“ assoziiert. Wenn Ideen und Erkenntnisse diffundieren, dann handelt es sich dabei um eine ungeplante Verbreitung. Diffusion ist ein Phänomen, das ebenfalls aus einer Sicht aus der Distanz, einer Betrachtung des Gesamtsystems Schule, beschrieben wird; hier gibt es jedoch keine steuernde Instanz. Vielmehr verbreiten sich Ideen durch informelle Kontakte, bspw. aufgrund der hohen Nutzenerwartung, die eine neue Unterrichtsmethode verspricht.

„Transfer“ findet analog zu dem Begriff, wie er beim Lernen verwendet wird, auf einer individuellen Ebene, also beispielsweise zwischen zwei Gruppen eines Kollegiums oder zwischen zwei Schulen statt. Transfer ist der Prozess, innerhalb dessen von der einen Einheit zu der anderen Einheit eine Idee weitergeleitet wird (vgl. Jäger 2004:24f.).

Z**ZIELE (SMART)**

Ziele beschreiben die grundlegende Vorstellung, was als Projekterfolg gewertet wird und wie dieser erreicht werden soll. Zur Beschreibung der Ziele hat sich das Akronym SMART bewährt. Es steht für die Art und Weise, wie diese Ziele formuliert werden sollen:

- **Spezifisch:** trennscharf beschreibend, was erreicht werden soll und was nicht;
- **Messbar:** mit einer klaren Möglichkeit zur Erfolgskontrolle;
- **Akzeptiert:** mit dem eindeutigen Einverständnis der → **Stakeholder** zur Gültigkeit des Ziels;
- **Realistisch:** mit den vorhandenen → **Projektressourcen** zu erreichen;
- **Terminiert,** also mit einem Zeitplan und Abschlussdatum versehen (vgl. Jäger 2008:30).

5. EVALUATION VON SPRACHBILDUNGSNETZWERKEN

BEGRIFF	ERKLÄRUNG
A	
ABSTRAKTION	steht für eine Verallgemeinerung, die darauf abzielt, bestimmte Details nicht zu berücksichtigen und den Blick auf das Wesentliche zu lenken. Ein forschender oder reflektierender Blick auf einen Arbeitskontext bedarf einer gewissen Abstraktion von der Realität. Einige Aspekte des realen Arbeitskontextes sind für eine → Evaluation nicht wichtig. Indem die unwesentlichen Aspekte herausgefiltert werden, entsteht ein Bild der Realität, das eine Abstraktion von dieser darstellt.
AUDIT	bezeichnet ein Verfahren intern gesteuerter Qualitätsentwicklung von Organisationen, im engeren Sinne eine „regelmäßige Reflexion einer Einrichtung in Form einer Besichtigung“ (RAA Berlin 2008:4). Begutachtet wird dabei, welche Ziele gesetzt und erreicht wurden. Audits werden geplant und geleitet von einem internen oder externen Auditor und Entwicklungsfortschritte anhand bestimmter Kriterien systematisch erfasst. Im Programm „Ein Quadratkilometer Bildung“ werden Audits „verstanden als ein Verfahren, das den Institutionen helfen soll, ihre Qualitätsentwicklung zu reflektieren und systematisch zu steuern“ (RAA Berlin 2008:4).
D	
DOKUMENTATION	Nutzbarmachung von Informationen. Die Dokumentation von Prozessen und (Zwischen-)Ergebnissen spielt in der Evaluation eine große Rolle. Das zu nutzende Dokumentationsformat und -medium sollte vor Beginn des Evaluationsprozesses passend zum → Evaluationsgegenstand festgelegt werden (z.B. Lerntagebücher bei → lernzielbasierter Evaluation).
E	
EMPIRISCHE FORSCHUNG	„Empirisch“: auf Erfahrung und Beobachtung beruhend. „Empirische Forschung sucht nach Erkenntnissen durch systematische Auswertung von Erfahrungen“ (Bortz/Döring 2006:2).
EVALUATION	ist eine systematische Untersuchung eines Gegenstandes auf der Basis empirisch gewonnener Daten. Es werden Prozesse und Ergebnisse erfasst und bewertet. „Evaluation dient der rückblickenden Wirkungskontrolle (z. B.: Zeigt eine Maßnahme den angestrebten Erfolg?), der voraus-schauenden Steuerung (Wie muss die Fortsetzung einer Veranstaltung gestaltet werden?) und/oder der Reflexion und dem Verständnis von didaktischen Situationen, Prozessen und Problemen“ (Fachhochschule Dortmund).
EVALUATIONSGEGENSTAND	bezeichnet das, was im Rahmen der → Evaluation systematisch unter-sucht und bewertet wird.
EXTERNE EVALUATION	wird von Personen (Evaluierenden) durchgeführt, die nicht der Organi-sation angehören, die für den → Evaluationsgegenstand verantwortlich ist (vgl. DeGEval 2016:66).
F	
FALSIFIKATION	„Eine Falsifikation liegt vor, wenn zu einer wissenschaftlichen Aussage (→ Hypothese) ein widersprüchlicher Befund festgestellt wird, z.B. durch eine hypothesenkonträre Beobachtung“ (Gabler Wirtschaftslexikon 2019b).

FEEDBACK

Rückkoppelung, Rückmeldung. Bezeichnet in der Kommunikation eine „Gesprächsform, anderen etwas darüber zu sagen, wie ich sie sehe bzw. zu lernen, wie andere mich sehen“ (Stangl 2019a). Unterschieden wird in Feedback-Gebende und Feedback-Nehmende. Ein Feedback sollte möglichst zielorientiert und konstruktiv sein. Die Rückmeldung kann mündlich oder schriftlich erfolgen und durch verschiedene Methoden (z. B. Blitzlicht, Fragebogen, Bullseye) durch Feedback-Nehmende gelenkt werden.

FORMATIVE EVALUATION

Methode der → **Evaluation**, die dem Zweck der Verbesserung und Steuerung des → **Evaluationsgegenstands** dienen soll. Sie kann prozess-begleitend zu einer Maßnahme/einem Projekt oder zyklisch durchgeführt werden (vgl. DeGEval 2016:67).

FRAGEBOGEN

bildet die Grundlage für Erhebungen und ist ein Arbeitsmittel bei Befragungen. „Im Fragebogen sind schematisch die eindeutig bestimmten Erhebungseinheiten und Erhebungsmerkmale [...] verankert“ (Gabler Wirtschaftslexikon 2019c).

G**GÜTEKRITERIEN**

Zu den Standards für Evaluationen gehören vier grundlegende Eigenschaften (Gütekriterien): Nützlichkeit – Durchführbarkeit – Fairness – Genauigkeit. „Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, dass sich die Evaluation an den geklärten Evaluationszwecken sowie am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer und Nutzerinnen ausrichten. [...] Die Durchführbarkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst geplant und ausgeführt wird. [...] Die Fairnessstandards sollen sicherstellen, dass in einer Evaluation respektvoll und fair mit den betroffenen Personen und Gruppen umgegangen wird. [...] Die Genauigkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation gültige Informationen und Ergebnisse zu dem jeweiligen Evaluationsgegenstand und den Evaluations-fragestellungen hervorbringt und vermittelt“ (DeGEval 2008:10ff.). Zudem müssen die eingesetzten Datenerhebungsinstrumente und erhobenen Daten weiteren Gütekriterien genügen, um Fehlerquellen zu vermeiden: → **Objektivität**, → **Reliabilität** und → **Validität**.

H**HYPOTHESE**

Annahme über einen Zusammenhang zwischen mindestens zwei Sachverhalten, die noch nicht überprüft wurde oder noch nicht → **falsifiziert** (widerlegt) wurde. Forschungshypothesen werden aus etablierten Theorien und gut gesicherten Befunden abgeleitet (vgl. Döring/Bortz 2016:144).

I**INDIKATOR**

bezeichnet ein „empirisch erfassbares Merkmal, das ein nicht direkt beobachtbares und für den → **Evaluationsgegenstand** bedeutsames Konstrukt zugänglich für eine qualitative oder quantitative Erhebung macht“ (DeGEval 2016:67).

K**KORRELATION**

kennzeichnet in der Statistik das Maß eines Zusammenhangs zweier quantitativer Merkmale. „Positive Korrelation liegt vor, wenn zu einem hohen Wert des einen Merkmals tendenziell auch ein hoher Wert des zweiten Merkmals gehört; negative Korrelation, wenn zu einem hohen Wert des einen Merkmals tendenziell ein niedriger Wert des anderen Merkmals gehört“ (Gabler Wirtschaftslexikon 2019d).

KRITERIUM	Merkmal eines → Evaluationsgegenstandes .
L LERNZIELBASIERTE EVALUATION	zeichnet sich durch eine „exakte Formulierung von verhaltensbasierten Lernzielen vor der Durchführung“ einer Maßnahme aus. Der Erfolg wird an der Erreichung dieser Lernziele gemessen (vgl. Seminarwiki).
M MONITORING	Prüfung und Kontrolle von (Arbeits-)Prozessen durch systematische und kontinuierliche Beobachtung und → Dokumentation /Protokollierung.
N NETZWERKEVALUATION	Nach Netzmann/Tiedt (1990) ist eine Netzwerkanalyse das „Konzept einer angeleiteten, systematischen und kontrollierten → Selbstevaluation “. Bei einer Netzwerkevaluation steht die „nutzenfokussierte Evaluation“ im Vordergrund und zunächst kein bestimmter Inhalt, sondern der Prozess selbst, „der bei der Entwicklung geeigneter Inhalte unterstützen soll“ (Quilling u. a 2013:123).
O OBJEKTIVITÄT	bezeichnet die Unabhängigkeit einer wissenschaftlichen Aussage von subjektiven Einschätzungen und Bewertungen der Person, die das Messinstrument anwendet (vgl. DeGEval 2008:359) siehe → Gütekriterien .
P PROZESSEVALUATION	kennzeichnet eine „Evaluation, die sich auf die Umsetzung eines → Evaluationsgegenstands und nicht auf seine Wirkungen konzentriert und daher in der Regel prozessbegleitend zu diesem durchgeführt wird“ (DeGEval 2016:69).
Q QUALITATIVE FORSCHUNG	steht für die Erhebung nichtstandardisierter Daten (z.B. von Interviews oder Textdokumenten) und deren Auswertung. Anhand verschiedener Methoden wird der Sinngehalt von Aussagen analysiert. Qualitative Untersuchungsmethoden können → quantitative Forschung in ihrer Aussagekraft ergänzen.
Q QUANTITATIVE FORSCHUNG	Forschungsmethode, bei der es „vor allem um die zählbaren und messbaren Merkmale eines Forschungsgegenstandes“ (Stangel 2019d) geht und mittels mathematischer Verfahren (Messoperationen wie z. B. Erfassung von Häufigkeiten) versucht wird, Aussagen über eine Allgemeinheit zu formulieren.
R RELIABILITÄT	meint Zuverlässigkeit oder Gültigkeit und soll in der Evaluation gewährleisten, dass die eingesetzten Instrumente „die Merkmale oder Verhaltensweisen, die sie zu messen vorgeben, auch tatsächlich effektiv erfassen“ (DeGEval 2008:35). → Gütekriterien .

S**SELBSTEVALUATION**

steht für eine „Evaluation, bei der Personen, die einen Gegenstand entwickeln und/oder umsetzen, diesen selbstverantwortlich und eigenständig evaluieren. Die Rollen Evaluierende, Programmverantwortliche und teils auch Auftraggebende fallen hier zusammen. Ist immer eine → **interne Evaluation**“ (DeGEval 2016:70).

STICHPROBE

ist eine Auswahl (Teilmenge) von Personen oder Objekten, die für eine → **quantitative Untersuchung** ausgewählt wurde und stellvertretend für die Grundgesamtheit Auskunft gibt. Hierzu muss die Stichprobe repräsentativ für die Grundgesamtheit sein (vgl. Statista).

SUMMATIVE EVALUATION

„Bilanzierende/Produktbewertende Evaluation, die dem Zweck der Entscheidungsfindung über den → **Evaluationsgegenstand** (z.B. Fortführung, Ausweitung, Einstellung) dienen soll. Impliziert eine retrospektive Gesamtbewertung und richtet sich primär an Entscheidungspersonen“ (DeGEval 2016:70).

V**VALIDITÄT**

dt. Gültigkeit/Zuverlässigkeit. Validität ist eines der → **Gütekriterien**, das „nicht nur die Qualität von Datenerhebungsinstrumenten und Daten [betrifft], sondern auch die Güte und Glaubwürdigkeit der Schlüsse, die aus den Ergebnissen der Datenerhebung gezogen werden“ (DeGEval 2008:35). Validität bezieht sich auf den Grad der Genauigkeit, mit dem eine Untersuchung das erfasst, was sie erfassen soll.

6. FACILITATION: VERÄNDERUNGSPROZESSE ANBAHNEN UND BEGLEITEN

BEGRIFF	ERKLÄRUNG
A	
APPRECIATIVE INQUIRY (AI)	dt. → Wertschätzende Erkundung, die nach acht Prinzipien durchgeführt wird: 1. Das konstruktivistische Prinzip 2. Das Simultaneitäts-Prinzip 3. Das poetische Prinzip 4. Das antizipatorische Prinzip 5. Das positive Prinzip 6. Das Ganzheitlichkeits-Prinzip 7. Das Selbsterfüllungs-Prinzip 8. Das Prinzip der Freiwilligkeit Die „Kommunikationslotsen“ betrachten diese als generell einsetzbar und hilfreich, wenn es um Zusammenarbeit, Beteiligung und Entwicklung in Organisationen geht (vgl. Scholz 2015a).
B	
BAR CAMP/BARCAMP	oder → Unkonferenz . Großgruppenmoderationsformat. Eine offene Tagung mit Workshops, deren Inhalte und Ablauf von den Teilnehmenden zu Beginn selbst entwickelt und gestaltet werden.
BETEILIGUNGSORIENTIERTE VERFAHREN	sind Moderations- und Tagungsformate, die sich bewusst von traditionellen Formen abgrenzen und den Teilnehmenden große Selbstständigkeit in der Wahl der Themen und des Ablaufs zugestehen (z. B.: → Bar Camp).
C	
CHECK IN	steht für die Anfangsrunde/die erste Phase des → Circle Way . Hier wird eine Frage gestellt, die mit dem Ziel und Zweck des Treffens zusammenhängt. Jede/r Teilnehmende kann diese Frage beantworten.
CHECK OUT	Die Abschlussrunde und der Abschied stehen am Ende des → Circle Way . Hierbei ist es wichtig, dass alle die Gelegenheit erhalten zu sagen, was sie gelernt haben und von dem Treffen mit nach Hause nehmen.
CIRCLE WAY	ist eine Methode zum Umsetzen der Grundannahmen der → dialogischen Intelligenz , die nach bestimmten Regeln abläuft. Durch das Sitzen im Stuhlkreis entsteht eine neue Art des Zuhörens und Miteinander-Sprechens, die gekennzeichnet ist durch Offenheit, achtsames Zur-Mitte-Sprechen und tiefes Zuhören (vgl. Oleschko 2017:239).
COMMITMENT	beschreibt die positive Identifikation und das Engagement eines/einer Beteiligten/Mitarbeitenden mit seinem/ihrem Projekt oder seiner/Ihrer Organisation.
D	
DIALOGISCHE INTELLIGENZ	Um Problemlösungen zu finden, wird eine neue Art von Intelligenz benötigt, die dabei hilft, die jeweiligen Möglichkeiten besser zu entfalten. Die dialogische Intelligenz hilft, andere zu verstehen, eigene verengte Denkweisen und Standpunkte zu überwinden und gemeinsam Neues zu denken (vgl. Oleschko 2017:239).
DYNAMIC FACILITATION	ist ein → beteiligungsorientiertes Verfahren für eine kleine Gruppe bis zu ca. 25 Personen, entwickelt von dem US-Amerikaner Jim Rough.

Wesentliche Prinzipien:

- dem Gedankenfluss freien Lauf lassen;
- Personen und deren Meinungen wertschätzen;
- unterschiedliche Meinungen und Standpunkte als Belebung verstehen;
- darauf vertrauen, dass die Gruppe das für sie Wichtige einbringt (vgl. Scholz/Vesper 2012c).

E

EIGENVERANTWORTUNG

Jeder Einzelne und jede Gruppe ist für den eigenen Lernprozess verantwortlich. Diese Verantwortung kann nicht an die Gruppenleitung oder an die Moderation abgegeben werden.

ELEFANT, DER GANZE

Die Metapher „Den ganzen Elefanten erkunden“ steht für das → **systemische Denken**. Der Elefant mit all seinen Teilen, Werten und Gefühlen muss aus den verschiedenen Blickwinkeln aller Teilnehmenden beschrieben werden. Erst wenn das geschehen ist, kann man die gemeinsame Grundeinstellung (den gemeinsamen Nenner) ermitteln (vgl. Weisbord/Janoff 2011:77f.).

ERFOLGSGESCHICHTEN

eine Methode, welche die Aufmerksamkeit auf das Positive lenkt. → **Story Telling/Storytelling**:

F

FACILITATOR

dt. Prozessbegleiter*in, Unterstützer*in. Bezeichnung für eine Person, die einen anderen Menschen oder eine Gruppe dabei unterstützt, seine bzw. ihre Ziele zu erreichen, ohne sich selbst einer teilnehmenden Partei zuzuordnen (vgl. Stangl 2019b). Es ist die Aufgabe des Facilitators, das Wissen einer Gruppe/eines gesamten Systems „zutage zu fördern“. Dabei muss er/sie auf die Eigendynamik der Gruppe achten und dieser nicht im Wege stehen (vgl. Scholz 2012). Grundlage der Arbeit eines Facilitators ist der passgenaue Einsatz verschiedener → **Methoden**.

FACILITATING/FACILITATION

bedeutet „Ermöglichung“ und bezeichnet einen Prozess, der die handelnden Personen mit ihren Potentialen und Ressourcen in den Mittelpunkt stellt (vgl. Stangl 2019b). Ziel des Facilitating ist es, die Potentiale einer Gruppe und ganzer Systeme zum Vorschein zu bringen und wertzuschätzen. So sollen Prozesse beschleunigt werden. Der Paradigmenwechsel in Organisationen zu mehr Eigenverantwortung soll so bereits durch die Herangehensweise vorbereitet werden (vgl. Scholz/Vesper 2019).

FACILITATIVE LEADERSHIP

meint eine ganz neue Art von Leitung oder Führung von Gruppen und Prozessen, die charakterisiert ist durch Ergebnisoffenheit, Selbstverantwortung und Beteiligung aller Mitarbeitenden (vgl. Scholz/Vesper 2017a).

FACILITATION SKILLS

dt. Moderationsfähigkeiten. Bezeichnet die Fähigkeit, die verschiedenen → **Methoden** des → **Facilitating** passgenau einzusetzen.

FACILITATIVE HALTUNG

bezieht sich auf das Geschick, die Integrität eines Systems bzw. einer Gruppe in schwierigen Prozessphasen zu wahren.

FUTURE SEARCH

dt. → **Zukunftskonferenz**, eine Methode der Großgruppenmoderation (vgl. Haussmann/Scholz 2015b).

G

GEMEINSAME GRUNDEINSTELLUNG

umfasst diejenigen Aussagen, mit denen sich alle Teilnehmenden in Hinblick auf ihre Werte, Normen und Ziele einverstanden erklären können. Hierzu gehört es auch, die Punkte zu benennen, in denen keine Übereinstimmung gegeben ist (vgl. Weisbord/Janoff 2011:107). Erst wenn die zu lösende Aufgabe von allen Blickwinkeln aus betrachtet worden ist, also der → **ganze Elefant** erkundet worden ist, kann die gemeinsame Grundeinstellung (der gemeinsame Nenner) ermittelt werden, die als Basis der weiteren Arbeit dient.

GLAD-SAD-MAD/
GLÜCKLICH-TRAURIG-WÜTEND“

Werkzeug für die Retrospektive und zur Erkundung der Gefühlslage: Jedem der Teilnehmenden werden – bezogen auf einen bestimmten Kontext – die Fragen gestellt: „Was macht dich glücklich, traurig, wütend?“. Die Ergebnisse werden notiert oder visualisiert und im Anschluss gemeinsam von der Gruppe besprochen (vgl. Scheinhardt-Stettner 2017:112).

GRUNDANNAHMEN

sind verinnerlichte Überzeugungen und Glaubenssätze, die jeder Mensch im Laufe seiner Sozialisation und aufgrund seiner Erfahrungen ausgebildet hat. Diese Grundannahmen bestimmen das Denken und Handeln jedes Einzelnen genauso wie das von Gruppen und Organisationen. Im Veränderungsprozess ist es wichtig, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sie zu überprüfen und ggf. durch neue, hilfreichere zu ersetzen (vgl. Scholz/Vesper 2017b). Beispiele:

- Jede(r) tut sein/ihr Bestes.
- Menschen möchten Verantwortung übernehmen und etwas Sinnvolles tun.
- Das Wissen liegt im System.

H

HARVESTING

bedeutet „Ernten“ der Ergebnisse, also Sichtbarmachen und Bündelung. Geeignete Methode: z. B. → **Mindmapping**.

I

ITERATIVES VORGEHEN

ein Prozess mehrfachen Wiederholens unter immer neuen Blickwinkeln, um sich einer Lösung anzunähern.

K

KOLLEGIALE BERATUNG

ist ein bewährtes, gut strukturiertes Verfahren, das nach bestimmten Regeln abläuft. Es ermöglicht, Lösungen in selbstangeführten Gruppen zu finden. Die Teilnehmenden können aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern und Hierarchiestufen kommen.

Alle Mitwirkenden können Anregungen und Handlungsmöglichkeiten für ähnlich gelagerte Probleme erhalten (vgl. Tietze 2012).

KONTEXT-PROZESS-CONTENT MODELL

→ **Schüssel-Modell**, das drei Ebenen des Handelns vereint: Inhalt, Prozess und Kontext.

- Die Inhalt-Schüssel betrifft das Was.
- Die Prozess-Schüssel betrifft das Wie.
- Die → **Kontext**-Schüssel als größte Schüssel macht deutlich, dass sowohl das Was als auch das Wie in den Kontext eingebettet sind.

In allen Phasen der Begleitung eines Veränderungsprojekts liegt der Fokus des → **Facilitators** auf der gemeinsamen Erschaffung (Co-Kreation) eines zieldienlichen Kontextes (vgl. Scholz/Vesper 2017a).

KONTEXT

Unter Kontext werden die Tradition, Kultur und Organisationsstruktur der jeweiligen Institution oder Gruppe gefasst, „die im Sinne der Wortbedeutung von ‚Kontext‘ mit dem aktuellen Projekt verwoben sind und in

gewisser Weise hineinstrahlen. Dazu gehört auch das soziale Betriebssystem, also die Art und Weise wie die Organisation funktioniert und auf Basis welcher → **Grundannahmen** entschieden und gehandelt wird“ (Scholz/Vesper 2017b).

L**LÖSUNGSORIENTIERUNG**

Der Fokus liegt auf dem Erreichen einer Lösung und nicht auf Problemen und Konflikten. Die Lösungsorientierung ist eine Voraussetzung des → **Facilitation-Ansatzes**.

M**MEDICINE WHEEL TOOL**

dt. „Medizinrad“. Ein Tool, das von Birgitt Williams, einer kanadischen Organisationsberaterin, entwickelt wurde. Hierbei handelt es sich um die Adaption eines uralten Instruments indigener Völker zum Sichtbarmachen menschlicher Entwicklung. Es dient als Reflexionsinstrument am Ende eines → **Open Space** Prozesses.

Ziel ist es zu ermitteln, ob die beteiligten Individuen und Gruppen in den vier Dimensionen Leitung, Vision, Gemeinschaft und Management in einem Gleichgewicht sind und worauf der Fokus bei den nächsten Schritten gelegt werden sollte. Im deutschsprachigen Raum vereint der → **Organisationskompass** diese Prinzipien (vgl. Gläser 2018).

METHODEN ZUR BESTANDSAUFNAHME

Dialogrunden, Zeitleisten, Ablaufpläne, → **Mind Maps**.

**METHODEN ZUR
GROßGRUPPENMODERATION**

→ **Appreciative Inquiry (=AI)**, → **Circle Way**, → **Worldcafé**, → **Zukunftskonferenz**.

MIND MAP/MINDMAPPING

ist ein kreatives und logisches Werkzeug zum Notieren und Sichtbarmachen von Gedanken. Mindmapping fördert den Ideenfluss und ist daher ein ideales Format für Brainstorming und kreative Problemlösungen.

O**OPEN SPACE TECHNOLOGY**

dt. offener Raum. Open Space ist eine bewährte Methode der Großgruppenmoderation für Meetings, Workshops, Tagungen oder Konferenzen, die jeweils zu einem konkreten Leitthema durchgeführt werden. Rund um dieses Leitthema können die Teilnehmenden ihre Anliegen und Visionen einbringen.

Eine Tagung mit der Methode Open Space kann je nach Bedarf und Zeit zwischen einem halben Tag und drei Tagen in Anspruch nehmen (vgl. Scholz/Vesper 2012a).

P**POTENTIAL-ORIENTIERTE ARBEITSWEISE**

nimmt die Potentiale und Stärken jeder/s Teilnehmenden in den Blick, nicht die Defizite und Schwächen, und legt den Fokus auf das Erreichen einer Lösung.

PRINZIP DER SELBSTORGANISATION

Die Teilnehmenden verfügen über eine große Selbstständigkeit in der Wahl des Vorgehens.

R**REFLEXIONSVERFAHREN**

→ **Reflective Writing**, → **Lernpartnerwalk**, → **Glad-Sad-Mad**, → **Tiefes Zuhören** (vgl. Oleschko 2017:242).

REFLECTIVE WRITING

Methode zur inneren Reflexion mithilfe verschiedener Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven (vgl. Scholz 2015b).

S

SCHÜSSEL-MODELL→ **Kontext-Prozess-Content Modell.****SCHLÜSSELAKTEURE**

Akteure, ohne die der Prozess nicht sinnvoll ablaufen kann. Will man das ganze System zusammenbringen, werden Teilnehmende benötigt, die über Verschiedenes verfügen:

- Entscheidungsbefugnis (Leitung, Entscheider*in);
- Ressourcen (Mittelbeschaffung);
- Sachverstand (Autorität, Experten);
- Information (Fachpersonal);
- Betroffenheit (z.B. Familien) (vgl. Weisbord/Janoff 2011:41).

SELBSTSTEUERUNG, LEITFADEN ZUR

Die Teilnehmenden einer Kleingruppe sollen ihre Fähigkeit zur Selbststeuerung entdecken und selbst mehr Verantwortung übernehmen. Gemäß dem Leitfaden zur Selbststeuerung werden folgende Rollen verteilt: Gesprächsleitung, Schreiber*in, Berichterstatter*in, Zeitnehmer*in (vgl. Weisbord/Janoff 2011:100).

STORY TELLING

→ **Erfolgsgeschichten.** Hierbei geht es nicht um erfundene Geschichten, sondern um Erlebnisse und Erfahrungen der Gruppe. (*“To tell my story”* bedeutet im Englischen, seine Sicht der Dinge zu teilen). Es können schöne und inspirierende, aber auch schmerzliche oder frustrierende Geschichten sein. Story Telling lässt sich einsetzen, um die Gruppe zu beleben und zu aktivieren, indem die interessantesten Geschichten geteilt werden (vgl. Scholz/Vesper 2015a).

SYSTEMISCHES DENKEN/SYSTEMBLICK

nimmt das gesamte System und das Zusammenwirken aller Beteiligten in den Blick. Als Metapher dafür wird das Bild „Den → **ganzen Elefanten** erkunden“ verwendet (vgl. Weisbord/Janoff 2011:77ff.).

T

TIEFES ZUHÖREN

Eine/r spricht, die anderen hören intensiv zu. Am Ende teilen die Zuhörenden der Sprecherin/dem Sprecher mit, was sie an dem Gehörtem besonders berührt hat.

U

UNKONFERENZ

→ **Bar Camp.** Eine Konferenz, ein Kongress oder eine Tagung, die sich bewusst von traditionellen Organisationsformen abgrenzt und sich ohne zuvor festgelegtes Thema und ohne Trennung zwischen Publikum und Vortragenden entwickelt.

V

VERTRAUEN IN DEN PROZESS

Die Beteiligten sind im Mittelpunkt. Der → **Facilitator** macht sich zugunsten von Eigenverantwortung und Selbststeuerung „unsichtbar“ (ist gleichzeitig jedoch völlig präsent) und steht dem Prozess nicht im Weg.

VISION

Die Entwicklung einer gemeinsamen Vision oder der Blick in die Zukunft steht am Anfang gemeinsamer Planungen und kann z.B. während einer → **Zukunftskonferenz** geschehen.

VIER RÄUME/ZIMMER DER VERÄNDERUNG

Ein Analysewerkzeug, entwickelt von dem Schweden Claes Janssen im Jahr 1982 (vgl. Janssen 1996).

Mittlerweile ein weit verbreitetes Werkzeug für Veränderungsprozesse. Zeigt anschaulich die vier Phasen des Wandels, des „Change“:

1. Raum der Zufriedenheit;
2. Raum der Verleugnung;
3. Raum der Verwirrung/der Konfusion;

4. Raum der Erneuerung (vgl. Weisbord/Janoff 2011).

W**WERKZEUGE**

Stuhlkreis, Namensrunden, → **Mind Maps**, Blitzlicht etc.

WERTSCHÄTZENDE ERKUNDUNG

→ **Appreciative Inquiry (AI)**. Leitsatz: „Das, worauf man den Blick richtet, davon bekommt man mehr.“ Eine Methode, mit der es gelingen kann, weg von der „Problemtrance“ hin zu einer lösungsorientierten Sicht, zum „Lösungsstanz“ zu kommen (vgl. Scheinhardt-Stettner 2017:112).

WORLD CAFÉ

Das World Café ist ein dialogorientiertes Moderationsformat für Großgruppen, entwickelt von Juanita Brown und David Issacs. Details zur Methode siehe Scholz/Vesper (2012b).

Z**ZUKUNFTSKONFERENZ**

→ **Future Search**. Ein Moderationsformat für Großgruppen bis zu 100 Personen. Ein Ansatz zur Erarbeitung einer → **Vision** und zur Planung der Zukunft eines ganzen Systems, ausgehend von einem Rückblick in die Vergangenheit und der Bewertung der gegenwärtigen Situation (vgl. Haussmann/Scholz 2015b).

LITERATURVERZEICHNIS

- Ahrenholz, B. (2010): Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Wiso Diskurs.
- Albers, T. (2014): Sprache im Alltag – eine Antwort auf PISA. In: Hunger, I./ Zimmer, R. (Hrsg.): Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung. Schorndorf: Hoffmann, S. 230-236.
- Bainski, C. /Brandenburger, A./Hochherz, W./Roth, H.-J. (2013): European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland. Universität zu Köln, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät (Hrsg.). <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> (verifiziert: 22.02.20).
- Barkowski, H. /Krumm, H.-J. (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen u. a.: A. Franke Verlag.
- Becker, S. (2016): Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei. In: Küppers, A./ Pusch, B./Semerci, U. (Hrsg.): Bildung in transnationalen Räumen. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-52.
- Becker-Mrotzek, M./Ehlich, K./Füssenich, I./Günther, H./Hasselhorn, M./Hopf, M./Jeuk, S./Lengyel, D. u. a. (2013): Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita. Köln: Mercator-Institut. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/studien-des-mercator-instituts/> (verifiziert: 24.11.19).
- Becker-Mrotzek, M./ Vogt, R. (2002): Unterrichtskommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Bereznai, A. /Albers, T. (2016): Glossar Sprachliche Bildung & Förderung. nifbe-Online-Text. <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1039-nifbe-glossar-zur-sprachlichen-bildung-und-foerderung> (verifiziert: 22.11.19).
- BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). (2016): Handreichung durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bollweg, P./Otto, H.-U. (2015): Bildungslandschaft zwischen Raum und Bildung. In: Coelen, T. /Heinrich, H.J./Million, A. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 203-213.
- Bortz J./Döring N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Springer-Lehrbuch. Heidelberg u.a.: Springer-Verlag.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.
- Cummins, J. (1999): BISC and CALP: Clarifying the Distinction. University of Toronto. ERIC Document Reproduction Service No. ED 438 551. <https://eric.ed.gov/?id=ED438551> (verifiziert: 20.11.2019).
- DeGEval-Gesellschaft für Evaluation (Hrsg.) (2008): Standards für Evaluation. https://www.STANDARDS_2008-12.pdf (verifiziert: 3.12.19).
- DeGEval-Gesellschaft für Evaluation (Hrsg.) (2016): Standards für Evaluation. Online-Fassung. Langfassung. <https://www.degeval.org/degeval-standards/download/> (verifiziert: 3.12.19).
- Deutsches Institut für Normung (1987): DIN 69901 Projektwirtschaft, Projektmanagement, Begriffe.
- Dirim, İ. (2005): Deutsch lernen auf der Grundlage der Erstsprache Türkisch. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt a.M. (Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.), S. 53-57.

Literaturverzeichnis

- Dirim, İ. (2013): Vortrag „Kinder dürfen Sessel nicht erklimmen. Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Perspektiven“. Gehalten am 23.11.2013, Tagung „Sprachbildung in sprachlicher Vielfalt“, FörMig-Kompetenzzentrum, Universität Hamburg.
- Dirim, İ./Mecheril, P. (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./Kalpaka, A./ Castro Varela, N./Dirim, İ./Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim u.a., S. 99-120.
- Ditton, H./Maas, K. (2011): Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Reinder, H./Ditton, H. /Gräsel, C. /Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Lehrbuch. Wiesbaden: VS-Verlag, S.193-208.
- Dobutowitsch, F./Neumann, U./Michel, U./Salem, T. (2013): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 2. FörMig Material Bd. 6. Münster u. a.: Waxmann.
- Döll, M./Roth H.-J./Siemon, J. (2009): Computergestützte Analyse der gesprochenen Kindersprache? Entwicklung und Erprobung eines parsergestützten Sprachtools für das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger (HAVAS 5). In: Lengyel, D./Reich, H./Roth, H.J./Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Bd. 5. Münster u. a.: Waxmann, S. 71-90.
- Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Heidelberg: Springer Verlag.
- Ehlich, K. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsreform Bd. 11. Bonn/Berlin: BMBF.
- Ehlich, K. (2012): Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. Pro DaZ, Universität Duisburg. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s_tze.pdf (verifiziert: 22.11.19).
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsreform Bd. 29/1. Bonn/Berlin: BMBF.
- Fachhochschule Dortmund: Was ist Evaluation? https://www.fh-dortmund.de/de/hs/servicebe/verw/dezernat/v/eval/Was_ist_Eva.php (verifiziert: 3.12.19).
- Falk, S./Bredel, U./Reich, H. (2008): Phonische Basisqualifikation. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsreform Bd. 29/1. Bonn/Berlin: BMBF, S. 35-40.
- Feilke, H. (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. Leseforum. Ch. Online-Plattform für Literalität. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf (verifiziert: 23.11.19).
- Fürstenau, S. (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 25-50.
- Gabler Wirtschaftslexikon (2019a): Das Wissen der Experten. Change Management. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/change-management-28354/version-251986> (verifiziert: 29.11.19).
- Gabler Wirtschaftslexikon (2019b): Das Wissen der Experten. Falsifikation. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/falsifikation-36529> (verifiziert: 3.12.19).
- Gabler Wirtschaftslexikon (2019c): Das Wissen der Experten. Fragebogen. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/fragebogen-35145> (verifiziert: 3.12.19).
- Gabler Wirtschaftslexikon (2019d). Das Wissen der Experten. Korrelation. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/korrelation-40362> (verifiziert: 3.12.19).
- Ganttproject: www.ganttproject.org (verifiziert: 29.11.19).
- García, O. (2009): Bilingual Education in the 21th Century: A Global Perspective. West-Sussex: Wiley-Blackwell.
- Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gibbons, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u. a.: Waxmann, S. 269-290.
- Gläser, W. (2018): Organisationskompass. <https://www.vuca-welt.de/wp-content/uploads/2017702/VUCA-Organisationskompass.pdf> (verifiziert: 23.10.19).
- Goethe-Institut: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm> (verifiziert: 23.11.19).
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2003): Sprachenvielfalt – Ein verschenkter Reichtum. In: Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Voraussetzung für Integration. Tagungsdokumentation. Tagung 21.-22. März 2002 in Potsdam.
- Gogolin, I. (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 55-61.
- Gogolin, I. (2015): Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen. Online-Beitrag: <https://www.goethe.de/ins/kr/de/spr/mag/sta/20492171.html> (verifiziert: 23.11.19).
- Gogolin, I./Dirim, İ./Klinger, T./Lange, I./Lengyel, D./Michel, U./Neumann, U./Reich, H. H./Roth, H.-J./Schwippert, K. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. FörMig Edition Bd. 7. Münster u. a.: Waxmann.
- Gogolin, I./Lange, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig Material Bd. 2. Münster u. a.: Waxmann.
- Gogolin, I./Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag, 107-127.
- Gogolin, I./Lange, I./Hawighorst, B. u. a. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig Material Bd. 3. Münster u. a.: Waxmann.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Heidelberg: Springer VS-Verlag.
- Gresch, C. (2012): Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Guckelsberger, S. (2010): Vortrag „Zur Aneignung pragmatischer und diskursiver Qualifikationen im Vor- und Grundschulalter“. Gehalten am 18./19.6.2010, FörMig-Weiterbildung Sprachberater, Deutsch als Zweitsprache. Universität Hamburg.
- Guckelsberger, S./Reich, H. H. (2008): Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsreform Bd. 29/1. Bonn/Berlin: BMBF. S. 83-93.
- Günther, H. /Trömer, W. (2013): Lexikon Sprachliche Bildung. Berlin: Cornelsen.
- Haller, A. O. (1968): On the Concept of Aspiration. In: Rural Sociology, 33 (4), S. 484-487.
- Halliday, M. A. K./Hasan, R. (1985): Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford: University Press.
- Hellrung, U. (2012): Sprachentwicklung und Sprachförderung. Beobachten, Verstehen, Handeln. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Hintzler, K.-J./Mehlin, S./Weckowski, D. (2009): Professionelle Lerngemeinschaften für die Qualitätsentwicklung von Sprachbildung im Unterricht. Eine Handreichung für Berater/innen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Huxel, Katrin (2018): Vortrag „Bildung im Sozialraum“. Gehalten am 15.12.2018, Praxiskolleg, Universität Hamburg.

Literaturverzeichnis

- Jäger, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, M. (2008): Wenn Ideen Schule machen. Anregungen zum Transfer von FörMig-Prinzipien und bewährter Praxis. FörMig Material Bd. 1. Münster u. a.: Waxmann.
- Jampert, K./Leukefeld, K./Zehnbauer, A./Best, P. (Hrsg.) (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaft und Medien? Weimar u.a.: Verlag das Netz.
- Janssen, C. (1996): Förändringens fyra rum. Stockholm: Wahlström & Widstrand. Nur auf Schwedisch erschienen. Englische Version: <http://www.claesjanssen.com/books/the-four-rooms-of-change/index.shtml> (verifiziert: 27.11.19).
- Kemper, T. (2015): Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. Münster u. a.: Waxmann.
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2010): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2015): Urbane Spielräume an der Schnittstelle zwischen Bildung und Stadtentwicklung. In: Coelen, T./ Heinrich, A./ Million, A. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 125-135.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch, 36, S. 15–43.
- Komor, A./Reich, H. H. (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsreform Bd. 29/1. Bonn/Berlin: BMBF, S. 49-61.
- Krafft, A. (2013): „Wenn’s keine Wörter gibt, wär’s ganz schön langweilig.“ – Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Dirim, İ./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse – wahrnehmen – aufnehmen – fördern. Stuttgart: Fillibach, S. 147-160.
- Kreckel, R. (1992): Politische Soziologie der Sozialen Ungleichheit. Frankfurt: Campus.
- Leisen, J. (2015): Fachlernen und Sprachlernen! Bringt zusammen, was zusammengehört! In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 68 (2015) 3, S. 132-137. <http://www.josefleisen.de/download-sprachbildung> (verifiziert: 27.11.19).
- Lengyel, D. (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster u. a.: Waxmann.
- Lengyel, D. (2010a): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (4), Themenheft Mehrsprachigkeit, S. 593-608.
- Lengyel, D. (2010b): Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit. Fachbroschüre der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) und des Deutschen Bundesverbands der akademischen Sprachtherapeuten (dbs), Nr. 12.
- Lengyel, D. (2012): Unterrichtsinteraktion in sprachlich heterogenen Klassen. In: Fürstenau, S. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 143-161.
- Lengyel, D. (2018): Vortrag „Soziale Ungleichheit, Migration und Bildung“. Gehalten am 15.12.2018, Praxiskolleg, Universität Hamburg.
- Lengyel, D./Michel, U./Rybarski, K. (2016a): Allgemeine Grundlagen sprachlicher Bildung. Skript „Sprachkompetenz-Basisqualifikationen“. Blended-Learning-Fortbildung. BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.) Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Lengyel, D./Michel, U./Rybarski, K. (2016b): Allgemeine Grundlagen sprachlicher Bildung. Bildungsvoraussetzung Mehrsprachigkeit. Blended-Learning-Fortbildung. BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.) Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Linke, A./Nußbaumer, M./Portmann, P. R. (1994): Studienbuch Linguistik. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

- List, G. (2005): Vortrag „Sprachliche Entwicklung, kognitions- und sozialpsychologisch wahrgenommen: Was soll gefördert werden und mit welchen Zielen?“ Gehalten am 18.10.2005. Fachtagung „Sprache fördern – aber wie?“ in Mainz.
- List, G. (2006): Die Funktion von Sprache und Spracherwerb für die kognitive und sozial-kommunikative Entwicklung. In: Jampert, K./Leukefeld, K./Zehnbauer, A./Best, P. (Hrsg.): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar u.a.: Verlag das Netz.
- List, G. (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.). https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf (verifiziert: 22.11.19).
- Litke, H.-D. (1995): Projektmanagement – Methoden, Techniken, Verhaltensweisen. 3. Aufl. München: Hanser.
- Löw, M./Geier, T. (2014): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. 3. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Nestmann, F./Tiedt F. (1990): EVAPLAN. Eine Anleitung zur strukturierten Evaluation psychosozialer Modellprojekte. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. H. 4, S. 241–261.
- Neue deutsche Medienmacher*innen (2018): Glossar der neuen deutschen Medienmacher*innen. Formulierungshilfen für die Berichterstattung im Einwanderungsland (verifiziert: 29.11.19).
- Neugebauer, C. (2006): Anregungen für eine erweiterte Lesedidaktik. In: Sträuli Arslan, B./Neugebauer, C./Mächler, S. (Hrsg.): Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. 2. Aufl. Zürich: Lehrmittelverlag; S. 58-77.
- Nodari, C. (2006): Grundlagen zur Wortschatzarbeit. Institut für Interkulturelle Kommunikation. Zürich. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/literalitaet/lesen.html> (verifiziert: 27.11.19).
- Oleschko, S. (2017): Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst. Dortmund: Eigenverlag. http://sprachsensibles-unterrachten.de/wp-content/uploads/2017/12/Buch_Sprachsensibles-Unterrichten-foerdern.pdf (verifiziert: 28.10.19).
- Oomen-Welke, I. (2. Auflage 2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, U./Günther, H. u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: Schöningh, S. 253.
- Paulus, W./Blossfeld, H.-P. (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53 (4), S. 491-508.
- PISA (Programme for International Student Assessment). <http://www.oecd.org/pisa/> (verifiziert: 22.11.19).
- PISA (2005): Definitionen und Auswahl von Schlüsselkompetenz. <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (verifiziert: 22.11.19).
- Portmann-Tselikas, P. R. (2013): In allen Fächern Sprache lernen. In: Gogolin, I./Lange, I./Michel, U./Reich, H. H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FörMig Edition Bd. 9. Münster u. a.: Waxmann, S. 273-275.
- Project Management Institute (Hrsg.) (2008): A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK(R) Guide) (4. Aufl.). Newtown Square, Pennsylvania: Project Management Institute, Inc.
- Quehl, T./Trapp, U. (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. FörMig Material Bd. 4. Münster u. a.: Waxmann.
- Quilling, E./Nicolini, H.J. u.a. (2013): Praxiswissen Netzwerkarbeit. Gemeinnützige Netzwerke erfolgreich gestalten. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- RAA Berlin (2008): Materialien zur Qualitätsentwicklung im Projekt „Ein Quadratkilometer Bildung“: Selbstbewertungsverfahren und Kriterienkatalog. Das Auditverfahren im Projekt „Ein Quadratkilometer Bildung“. Überarbeitete Fassung vom 7. Oktober 2008. Mimeo.

Literaturverzeichnis

- Racherbäumer, K. (2009): Hochbegabte Schulanfängerinnen und Schulanfänger. Eine explorative Längsschnittstudie zum Übergang hochbegabter Kinder vom Kindergarten in die flexible Schuleingangsstufe NRW. Münster u. a.: Waxmann.
- Reich, H. H. (2008): Material zum Workshop Bildungssprache. Zusammengestellt und kommentiert. FörMig-Weiterbildung Sprachberater. Mimeo.
- Reich, H. H./Roth, H.-J. (2004): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. Auswertungshinweise. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.). Hamburg.
- Riehl, C. (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.
- Rösch, H. (2001) (Hrsg.): Mitsprache – Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel.
- Rolff, H.-G. (2008): Unterrichtsentwicklung etablieren und leben. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster u. a.: Waxmann.
- Rothweiler, M./Ruhberg, T. (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. WiFF Expertise 12. München: DJI, S. 11. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/der-erwerb-des-deutschen-bei-kindern-mit-nichtdeutscher-erstsprache/> (verifiziert: 27.11.19).
- Salem, T. (2016): Voraussetzungen für den Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken. In: Salem, T./Neumann, U./Michel, U./Dobutowitsch, F. (Hrsg.) (2016): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele. FörMig Material Bd. 5. Münster u. a.: Waxmann, S. 13-32.
- Salem, T./Neumann, U./Michel, U./Dobutowitsch, F. (Hrsg.) (2016): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele. FörMig Material Bd. 5. Münster u.a.: Waxmann.
- Scheinhardt-Stettner, H. (2017): Das Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“. Erfahrungen und Konzepte zur Umsetzung in Schulen. Dortmund: Eigenverlag. https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/November/Das_Projekt_Sprachsensible_Schulentwicklung_Erfahrungen_und_Konzepte_zur_Umsetzung_in_Schulen_Publikation_November_2017.pdf (verifiziert: 24.02.20)
- Schmölzer-Eibinger, S. (2007): Auf dem Weg zur Literalen Didaktik. In: Schmölzer-Eibinger, S./Weidacher, G. (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Gunter Narr, S. 207-222.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008): Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch (Hrsg.): Textkompetenz. H. 39, S. 28-34.
- Scholz, H. (2012): Einfach, aber nicht leicht. <https://kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/pdf/essay-scholz-einfach-aber-nicht-leicht.pdf> (verifiziert: 28.10.19).
- Scholz, H. (2015a): Lotsenpapier. <https://kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/pdf/lotsenpaper-ai-principles.pdf> (verifiziert: 14.10.19).
- Scholz, H. (2015b): Lotsenpapier Reflective Writing. <https://kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/pdf/lotsenpaper-reflective-writing.pdf> (verifiziert: 28.10.19).
- Scholz, H./Vesper, R. (2012a): Lernlandkarte Nr. 1, Open Space. Eichenzell: Neuland.
- Scholz, H./Vesper, R. (2012b): Lernlandkarte Nr. 2, World Café. Eichenzell: Neuland.
- Scholz, H./Vesper, R. (2012c): Lernlandkarte Nr. 8, Dynamic Facilitation. Eichenzell: Neuland.
- Scholz, H./Vesper, R. (2015a): Lernlandkarte Nr. 5, Storytelling. Eichenzell: Neuland.
- Scholz, H./Vesper, R. (2015b): Lernlandkarte Nr. 7, Zukunftskonferenz. Eichenzell: Neuland.
- Scholz, H./Vesper, R. (2017a): Neuland Lernlandkarte Nr.11, Facilitation. Eichenzell: Neuland.
- Scholz, H./Vesper, R. (2017b): Lotsenpapier. <https://kommunikationslotsen.de/wp-content/uploads/pdf/lotsenpaper-denkmodelle.pdf> (verifiziert: 10.10.19).
- Scholz, H./Vesper, R. (2019): Facilitation. <https://kommunikationslotsen.de/facilitation/> (verifiziert: 09.10.2019).

- Seminarwiki: Handlungsfeld 1.6 Auswertung von Unterricht im selbstständigen Unterricht.
<https://seminarwiki.zfsl.nrw.de/pmwiki.php/KerncurriculumZfslDuesseldorf/Handlungsfeld1> (verifiziert: 3.12.19).
- Stanat, P./Edele, A. (2011): Migration und soziale Ungleichheit. In: Reinders, H. u.a. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181-192.
- Stangl, W. (2019a): Gutes Feedback – Was ist das? [werner stangl]s arbeitsblätter. <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/Feedback.shtml> (verifiziert: 3.12.2019).
- Stangl, W. (2019b): Stichwort: Facilitation. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.
<https://lexikon.stangl.eu/2241/facilitation/> (verifiziert: 8.10.19).
- Stangl, W. (2019c): Stichwort: Habitus. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.
<https://lexikon.stangl.eu/1971/habitus/> (verifiziert: 28.11.19).
- Stangl, W. (2019d): Stichwort: Quantitative Forschung. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.
<https://lexikon.stangl.eu/2795/quantitative-forschung/> (verifiziert: 4.12.19).
- Statista. Statistik-Lexikon – Definition „Stichprobe“.
<https://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/128/stichprobe/> (verifiziert: 4.12.19).
- Statistisches Bundesamt. Destatis: Migration und Integration. Personen mit Migrationshintergrund.
<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/Erlauterungen/migrationshintergrund.html> (verifiziert: 29.11.19).
- Szagun, G. (2013). Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch. 5. aktualisierte. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Tajmel, T./Hägi-Mead, S. (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. FörMig Material Bd. 9. Münster u. a.: Waxmann.
- Tietze, K.-M. (2012): Anleitung zur Moderation einer kollegialen Beratung.
https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen_org/Verband/Was_wir_tun/Veranstaltungen/EK-Alumniarbeit/2017/Moderation-Kollegiale-Beratung.pdf (verifiziert: 14.10.19).
- Tracy, R./Lemke, V. (2009): Sprache macht stark. Offensive Bildung. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag.
- Trautmann, C./Reich, H. (2008): Pragmatische Basisqualifikation I und II. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsreform Bd. 29/1. Bonn/Berlin: BMBF, S. 35-40.
- Universität Hamburg. Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. FörMig-Kompetenzzentrum (Hrsg.) (2011): FörMig-TOOLKIT. Instrumente zur Unterstützung kooperativer Entwicklungsarbeit für eine durchgängige Sprachbildung. Sprachgitter. Hamburg.
<https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/sprachbildungsnetzwerke.html> (verifiziert: 27.11.19).
- Weisbord, M./Janoff, S. (2011): Einfach mal Nichts tun! Zehn Leitsätze, mit denen jedes Treffen etwas Besonderes wird. Berlin/Bonn: Westkreuz-Verlag.
- Wiese, H. u. a. (2012): Die sogenannte Doppelte Halbsprachigkeit: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. In: Wiese, H. Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München: C. H. Beck, S. 276-279.
- Wolff, D. (2013): Content and Language Integrated Learning (CLIL) – Ein Königsweg zur Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I./Lange, I./Michel, U./Reich, H.-H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FörMig Edition Bd. 9. Münster u. a., Waxmann, S. 285-299.

INDEX

ABSTRAKTION	35	ELABORierter CODE.....	14
ADVERB	11	ELEFANT, DER GANZE	40
AKKUSATIVOBJEKT	11	EMPIRISCHE FORSCHUNG.....	35
ALLTAGSSPRACHE	11	ENDSTELLUNG DES FINITEN VERBS IM NEBENSATZ	14
APPRECIATIVE INQUIRY (AI).....	39	ERFOLGSGESCHICHTEN	40
AUDIT.....	35	ERSTSPRACHERWERB	14
BAR CAMP/BARCAMP	39	ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT.....	31
BASIC INTERPERSONAL COMMUNICATIVE SKILLS(BICS)	11	EVALUATION	35
BASISQUALIFIKATION, LITERALE	20	EVALUATION, EXTERN	35
BASISQUALIFIKATION, MORPHOLOGISCH-SYNTAKTISCHE	21	EVALUATION, FORMATIV	36
BASISQUALIFIKATION, PHONISCHE	23	EVALUATION, LERNZIELBASIERT	37
BASISQUALIFIKATION, PRAGMATISCH	24	EVALUATION, SELBST-.....	38
BASISQUALIFIKATION, SEMANTISCH	26	EVALUATION, SUMMATIV.....	38
BASISQUALIFIKATION, SPRACHLICHE.....	11	EVALUATIONSGEGENSTAND	35
BEGLEITINSTANZEN	31	EXPLIZITES LERNEN	14
BETEILIGUNGSORIENTIERTE VERFAHREN	39	EXTERNE EVALUATION	35
BICS	11	FACHMETAPHORIK	15
BILDUNGSASPIRATION	7	FACHSPRACHE	15
BILDUNGSDISPARITÄT	7	FACILITATING/FACILITATION	40
BILDUNGSEINRICHTUNGEN.....	31	FACILITATION SKILLS	40
BILDUNGSINSTITUTIONEN	31	FACILITATIVE HALTUNG.....	40
BILDUNGSLANDSCHAFTEN.....	7	FACILITATIVE LEADERSHIP	40
BILDUNGSPARTNERSCHAFT	31	FACILITATOR	40
BILDUNGSSPRACHE	11	FALSIFIKATION	35
BILINGUALITÄT/BILINGUAL	12	FAMILIENSPRACHE	15
CALP	12	FEEDBACK.....	36
CHANGE MANAGEMENT	33	FINITES VERB	15
CHECK IN	39	FLEXIONSENDUNGEN	15
CHECK OUT	39	FORMATIVE EVALUATION.....	36
CHUNKS	12	FÖRMIG	15
CIRCLE WAY	39	FOSSILIERUNG.....	15
CLIL	12	FRAGEBOGEN.....	36
CODE-MIXING.....	12	FUTUR	16
CODE-SWITCHING	12	FUTURE SEARCH	40
COGNITIVE ACADEMIC LANGUAGE PROFICIENCY (CALP).....	12	GANTT-DIAGRAMM.....	33
COMMITMENT	39	GANZER ELEFANT	40
CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING.....	12	GEMEINSAME GRUNDEINSTELLUNG	41
DATIVOBJEKT.....	13	GLAD-SAD-MAD	41
DEIKTISCHE AUSDRÜCKE.....	13	GLÜCKLICH-TRAURIG-WÜTEND	41
DEKONTEXTUALISIERUNGSPROZESS	13	GRUNDANNAHMEN	41
DEMONSTRATIVPRONOMEN	13	GÜTEKRITERIEN.....	36
DIALOGISCHE INTELLIGENZ	39	HABITUS	7
DIDAKTISIERTE LESETEXTE.....	13	HALBSPRACHIGKEIT	16
DISKURSIVE BASISQUALIFIKATION.....	13	HARVESTING.....	41
DISKURSIVE MERKMALE	13	HAUPTSATZ	16
DISPARITÄTEN, ETHNISCHE.....	7	HERKUNFTSSPRACHE	16
DOKUMENTATION	35	HILFSVERBEN	16
DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG	14	HYPOTHESE	36
DYNAMIC FACILITATION.....	39	IMPLIZITES LERNEN	16
EGOZENTRISCHES SPRECHEN.....	14	INDIKATOR.....	36
EIGENVERANTWORTUNG.....	40	INFINITIV.....	16
EINFLUSSNETZWERK.....	33	INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG	8
EINWANDERUNGSGESELLSCHAFT.....	7	INSTITUTIONENENTWICKLUNG.....	31

INTERAKTION	16	NEBENSATZ	22
INTERAKTIONSFORMEN	16	NETZWERKARBEIT	31
INTERFERENZ	17	NETZWERKEVALUATION	37
INTERLANGUAGE	17	NETZWERKKOOPERATION	32
INVERSION	17	NETZWERKKOORDINATION	32
ITERATIVES VORGEHEN	41	NETZWERKPARTNER	32
KAPITAL	8	NETZWERKTRÄGER	32
KAPITAL, KULTURELLES	8	NOMEN	22
KOHÄRENZ	17	NOMINALISIERUNG	22
KOHÄSION	17	OBJEKT	22
KOLLEGALE BERATUNG	41	OBJEKTIVITÄT	37
KOMMUNIKATIONSPLAN	33	OPEN SPACE TECHNOLOGY	42
KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ	17	OPERATOREN	22
KOMPETENTE SPRACHVERWENDUNG	18	PARTIZIP PERFEKT	23
KOMPETENZ	18	PARTIZIPIAL-KONSTRUKTION	23
KOMPOSITUM	18	PASSIV	23
KONJUNKTION	18	PERFEKT	23
KONJUNKTIV	18	PHONEM	23
KONNEKTIV/KONNEKTOR	18	PHONETIK	23
KONNOTATION	18	PHONETISCH	23
KONTEXT	41	PHONISCHE BASISQUALIFIKATION	23
KONTEXT-PROZESS-CONTENT MODELL	41	PHONOLOGIE	23
KONZEPTIONELLE MÜNDLICHKEIT	18	PHONOLOGISCHE BEWUSSTHEIT	24
KONZEPTIONELLE SCHRIFTLICHKEIT	18	PISA	24
KOORDINATOR(IN) FÜR SPRACHLICHE BILDUNG	31	PLG	32
KORREKTURSCHLEIFE	19	POTENTIAL-ORIENTIERTE ARBEITSWEISE	42
KORRELATION	36	PRÄDIKAT	24
KRITERIUM	37	PRÄFIGIERUNG	24
LAC	19	PRÄFIX	24
LANGUAGE ACROSS THE CURRICULUM	19	PRÄFIXBILDUNGEN	24
LANGUAGE AWARENESS	19	PRAGMATIK	24
LERNZIELBASIERTE EVALUATION	37	PRAGMATISCHE BASISQUALIFIKATION	24
LESEFERTIGKEITEN	19	PRÄPOSITION	24
LESEKOMPETENZ	19	PRÄSENS	24
LESESTRATEGIEN	19	PRÄTERITUM	24
LEXIKALISCH-SEMANTISCHE MERKMALE	19	PRINZIP DER SELBSTORGANISATION	42
LITERACY	20	PRODUKTIVER WORTSCHATZ	29
LITERALE BASISQUALIFIKATION	20	PROFESSIONELLE LERNGEMEINSCHAFT	32
LITERALE DIDAKTIK	20	PROJEKT	33
LITERALITÄT	20	PROJEKTRESSOURCEN	33
LÖSUNGSORIENTIERUNG	42	PRONOMEN	25
MEDICINE WHEEL TOOL	42	PROSODIE	25
MEHRSPRACHIGKEIT	20	PROZESSEVALUATION	37
MEHRSPRACHIGKEIT, INSTITUTIONELL	21	QUALITATIVE FORSCHUNG	37
MEHRSPRACHIGKEIT, LEBENSWELTLICH	21	QUANTITATIVE FORSCHUNG	37
MEHRSPRACHIGKEIT, SOZIAL	21	REFLECTIVE WRITING	42
METASPRACHLICH	21	REFLEXIONSVERFAHREN	42
METHODEN ZUR BESTANDSAUFNAHME	42	REGIOLEKT	25
METHODEN ZUR GROßGRUPPENMODERATION	42	REGISTER	25
MIGRANT*IN	8	RELATIVPRONOMEN	25
MIGRATIONSGESELLSCHAFT	8	RELATIVSÄTZE	25
MIGRATIONSHINTERGRUND	8	RELIABILITÄT	37
MIGRATIONSSTATUS	9	RESTRINGIERTER CODE	25
MIND MAP/MINDMAPPING	42	REZEPTIV	25
MODALVERBEN	21	REZEPTIVER WORTSCHATZ	29
MONITORING	37	SATZGEFÜGE	25
MONOLINGUAL	21	SATZKLAMMER	25
MONOLINGUALER HABITUS	21	SCAFFOLDING	26
MORPHOLOGISCH-SYNTAKTISCHE BASISQUALIFIKATION	21	SCHLÜSSELAKTEURE	43
MULTILINGUAL	22	SCHREIBKONFERENZ	26
MUTTERSPRACHE	22	SCHULSPRACHE	26

Index

SCHÜSSEL-MODELL	43	SUMMATIVE EVALUATION.....	38
SCHWACHE VERBEN	28	SUPERDIVERSITY	10
SELBSTEVALUATION	38	SWOT-ANALYSE	34
SELBSTORGANISATION, PRINZIP DER	42	SYNTAKTISCHE MERKMALE	28
SELBSTSTEUERUNG, LEITFADEN ZUR	43	SYNTAX	28
SEMANTIK	26	SYSTEMBLICK	43
SEMANTISCHE BASISQUALIFIKATION	26	SYSTEMISCHES DENKEN	43
SMART	34	TEXTSORTE	29
SOZIALE HERKUNFT – BILDUNGSERFOLG	9	TEXTUELLE MERKMALE	28
SOZIALE UNGLEICHHEIT	9	TIEFES ZUHÖREN	43
SOZIALER RAUM	9	TRANSFER	34
SOZIALRAUM	9, 32	TRANSFER, SPRACHLICH	28
SOZIALRAUMORIENTIERUNG	9	TRANSLANGUAGING.....	29
SOZIOLEKT	28	ÜBERGENERALISIERUNG	29
SOZIOÖKONOMISCHER STATUS.....	10	UNKONFERENZ	43
SPRACHANEIGNUNG	26	VALIDITÄT.....	38
SPRACHBEWUSSTHEIT	26	VARIETÄT.....	29
SPRACHBILDUNG.....	27	VERB	29
SPRACHBILDUNGSNETZWERK	32	VERTRAUEN IN DEN PROZESS	43
SPRACHE	26	VIER RÄUME.....	43
SPRACHFÖRDERUNG	27	VISION.....	43
SPRACHHANDLUNG.....	27	WERKZEUGE.....	44
SPRACHKOMPETENZ	27	WERTSCHÄTZENDE ERKUNDUNG	44
SPRACHSENSIBLE SCHULENTWICKLUNG	28	WORLD CAFÉ.....	44
SPRACHSENSIBLER FACHUNTERRICHT	27	WORTGELÄNDER	29
STAKEHOLDER.....	33	WORTSCHATZ, PRODUKTIV UND REZEPTIV	29
STAKEHOLDERANALYSE	34	WORTSTAMM.....	29
STARKE VERBEN.....	28	ZIELE (SMART)	34
STICHPROBE.....	38	ZIMMER DER VERÄNDERUNG	43
STORY TELLING	43	ZUKUNFTSKONFERENZ	44
STRUKTURPLAN.....	34	ZUWANDERUNGSGESELLSCHAFT	10
SUBJEKT	28	ZWEITSPRACHERWERB, FRÜH UND SPÄT	30

AUTORINNEN



Ute Michel, M.A., Ethnologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe „Diversity in Education Research – DivER“, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachliche Bildung in sprachlich heterogenen Gruppen, Entwicklung problembasierter digitaler Lernarrangements, Entwicklung und Durchführung von Blended Learning Qualifizierungsangeboten für Lehrkräfte und pädagogisches Personal. Von 2004-2013 Geschäftsführerin im Modellprogramm FöRMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) und FöRMig-Kompetenzzentrum. Seit 2015 Mitarbeiterin im Praxiskolleg Ein Quadratkilometer Bildung.

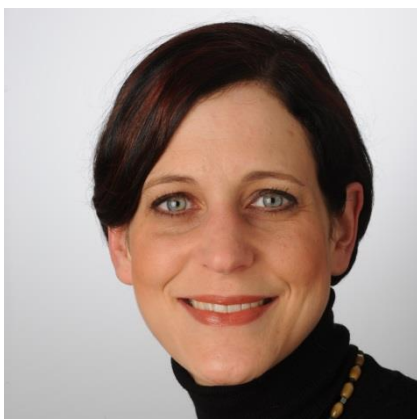
Kontakt: ute.michel@uni-hamburg.de



Heidi Scheinhardt-Stettner, Oberstudienrätin, bis 2017 Leitung „Sprachsensible Schulentwicklung“, ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW. Mitarbeiterin der LaKI.

Arbeitsschwerpunkte: Begleitung von Schulentwicklungsprozessen mit dem Schwerpunkt der durchgängigen Sprachbildung, ehemals Koordinatorin im Modellprogramm FöRMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) und FöRMig-Transfer in NRW (2004 -2013). Seit 2018 Mentorin im Praxiskolleg Ein Quadratkilometer Bildung.

Kontakt: h.scheinhardt@gmail.com



Drorit Lengyel, Prof. Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft in multilingualen Kontexten an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe „Diversity in Education Research – DivER“.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen und Schule, Herkunftssprachlicher Unterricht, Sprachdiagnostik, Evaluation von Sprachbildungsprogrammen, Professionalisierungsforschung (pädagogische Fachkräfte, Lehramtsstudierende und Lehrkräfte), Minority Teachers.

Kontakt: drorit.lengyel@uni-hamburg.de

IMPRESSUM

Herausgeber

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Prof. Dr. Drorit Lengyel
DivER - Diversity in Education Research Group
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
www.diver.uni-hamburg.de

Kooperation und Förderung

Freudenberg Stiftung, Weinheim a.d. Bergstraße
Programm „Ein Quadratkilometer Bildung“

FREUDENBERG
STIFTUNG



Autorinnen

Ute Michel, M.A., Universität Hamburg
Heidi Scheinhardt-Stettner, Duisburg
Prof. Dr. Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Layout

Judith Keinath, Universität Hamburg

Bildnachweis

Umschlag: Bild von congerdesign auf Pixabay, books-1082942_1920
S. 5: Ute Michel
S. 6: Bild von Pexels auf Pixabay, books-1841116_1920

Schrift

TheSans UHH von LucasFonts

Druck

Universitätsdruckerei

Urheberrecht

Die Veröffentlichung und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Fotos sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der durch das Urheberrecht festgelegten Grenzen (Recht zur Veröffentlichung und Übersetzung, Vergabe von Nachdruckrechten, elektronische Speicherung in Datenbanken, Herstellung von Sonderdrucken, Fotokopien und Mikrokopien) ist ohne Zustimmung der Herausgeberin unzulässig.

Stand

Juni 2020, 2. überarbeitete Auflage.