

Februar 2011

Sprachförderung / Deutsch als Zweitsprache

Fachbrief Nr. 9

Inhalt des Fachbriefes:

Das Qualitäts-Paket	2
Ein Sprachförderkonzept erstellen — Teil II: Sprachförderbedarf erfassen	3
Interview mit Friederike Terhechte-Mermeroglu, Hunsrück-Grundschule	16
Vorstellung von FörMig Broschüren:	20
- LdS-Lerndokumentation Sprache: Eine Handreichung zur prozessbegleitenden Sprachdiagnose in der Schulanfangsphase	
- Die Schatzkiste: Wie Kinder ihr Lernen sichtbar machen	
- Fortbildungsmodule zum sprachsensiblen Fachunterricht	21
Umzug des Medienforums	23
TuWas!- Ein Projekt der Freien Universität Berlin	23

Ihre Ansprechpartnerin in der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung:
Ulrike Grassau, Tel.: 030 90227-5693, E-Mail: ulrike.grassau@senbwf.berlin.de

Ihre Ansprechpartnerin im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM):
Marion Gutzmann, Tel.: 03378 209-312, E-Mail: marion.gutzmann@lisum.berlin-brandenburg.de

Diesen Fachbrief finden Sie auch unter:

www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung (Materialien für Lehrkräfte)

www.bwfinfo.verwalt-berlin.de/index.aspx (Schule-Fachbriefe)

Redaktion: Daniela Borck, Tel. 030 90227-5731, E-Mail: daniela.borck@senbwf.berlin.de

Das Qualitätspaket für die Schulen und Kindertagesstätten

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

am 19. November 2010 stellte Senator Zöllner das Qualitätspaket vor. Dabei handelt es sich um Vorschläge zur Qualitätsverbesserung der Sprachförderung in Kitas und Schulen. Die Vorschläge wurden in einer Expertenkommission entwickelt und in einem Bericht erläutert:

<http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/qualitaetspaket/>.

Folgende demographische Daten verdeutlichen, warum Sprachförderung ein zentrales Element von erfolgreicher Integration ist:

1. Deutschland wird heterogener: 34% aller Kinder von 0 - 5 Jahren haben Migrationshintergrund; in der Berliner Schulanfangsphase sind es 35,4%
2. Bildungserfolg hängt von Herkunft ab, u.a. ablesbar in den Daten über Schulabgänger: In Berlin machen 40% aller Abgänger Abitur, bei den Schülern ndH sind es 20%
3. Bevölkerungsprognose für Berlin für 2020:
 - der Alterungsprozess setzt sich fort: der Anteil der >65-Jährigen steigt auf 20%
 - die Ausländerzahl steigt: +31%
 - gleichzeitig enorme absolute Verluste bei Kindern in Schul- und Vorschulalter: -11%
 - wobei allerdings der Anteil der Schüler/innen ndH auf bis zu 50% steigt.

Vorschlag Nr. 8 des Qualitätspakets fokussiert auf die Planung von Sprachförderung: Für Schulen, die Sprachförderressourcen erhalten, ist die Erarbeitung eines schuleigenen Sprachförderkonzeptes verbindlich. Damit ist die Überzeugung verbunden, dass ein strukturiert durchgeführter Planungsprozess zu einer Qualitätsverbesserung des Unterrichts führt: Ausgehend von einer Bestandsaufnahme der Rahmenbedingungen (Ressourcen und Anforderungen) einer Schule werden Fördermaßnahmen geplant (Inhalte und Organisationsformen), die am Ende des Schuljahres schulintern auf ihre Wirksamkeit hin betrachtet und ggf. neuen Umständen oder Einsichten angepasst werden. Das schulinterne Sprachförderkonzept ist die Verschriftlichung dieses Prozesses zur Kenntnis aller an Schule Beteiligter, auch der Eltern.

Konkrete verfahrenstechnische Hinweise zur Qualitätsentwicklung finden sich in der FörMig-Broschüre „Professionelle Lerngemeinschaften für die Qualitätsentwicklung von Sprachbildung im Unterricht“ (www.foermig-berlin.de/materialien.html). Konkrete inhaltliche Hinweise gibt der Leitfaden zur Sprachförderung, begonnen in Fachbrief Sprachförderung/ DaZ Nr. 8 (Oktober 2010) mit dem Thema „Ein Sprachförderkonzept erstellen - Teil I: Standortbestimmung vornehmen“. In dieser Ausgabe des Fachbriefs wird der Leitfaden fortgesetzt mit Teil II: „Sprachförderbedarf erfassen“.

Ich wünsche allen eine anregende Lektüre.

Ulrike Grassau

Marion Gutzmann, Brigitte Schulte

Ein Sprachförderkonzept erstellen — Teil II: Sprachförderbedarf erfassen

Vom Defizitblick zur Kompetenz- und Ressourcenorientierung: Fehler als Quelle der Information über die Sprachentwicklung und zur Sprachförderung nutzen

Ein Text wie der unten stehende von Serdal begegnet Lehrkräften sicherlich sehr häufig im Schulalltag. Daraus ergeben sich Fragen, die nicht nur für die Sprachlernbiografie Serdals bedeutsam sind:

- ❖ Was kann Serdal, (*was kann der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin*)? Woran messe ich das?
- ❖ Wie kann Serdal, (*wie kann der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin*) weiter gefördert werden? Woran orientiere ich mich dabei?
- ❖ Wie kann der Lernfortschritt von Serdal (*wie kann der individuelle Lernfortschritt*) erfasst werden? Wie mache ich das sichtbar?

In einem seiner Texte erzählt Serdal, ein Fünftklässler, Folgendes:

„Mein schrecklichste Erlebnis

Es war ein schönen Sonntag. Ich spielte mit meine freunde Fußball. Meine freunden hatten gesagt, dass ich ins Tor gehen soll. Ich hatte nichts dagegen. Als meine freunde zwei manschaften gewählt hattn, hatten wir angefangen zu spielen. Mein Freund Marcus hatte den Ball auf einer garten geschossen. Der Besitzer des gartens hatte einen schäferhund und ich musste den Ball holen, weil ich in der nähe des Gartens war. Ich sprang über den Zaun leise und holte den Ball. Als ich wieder über den Zaun springen wollte, hatte ich ausfersehen einer Stein berührt. Da weckte der hund und sehte mich, das ich über den Zaun springen wollte. Ich hatte da schrecklicher Angst und rufte meine freunde "Michael, Marcus, Andreas wo seit ihr den." Aber die hörten nich, weil sie weck waren, aber warum denn? Ich hatten die nich gemacht. Ich sprinkte runter von dem Zaun und kletterte auf einen Eisengitter ungefähr 5 m war. Ich kletterte immer noch weiter bis zur Ende der gitter. Ich kletterte auf der Andre Zeite des Zaunes. Da sah ich das meine freunde da auf einer Stein sitzen. Dann kletterte ich mit freude Runta aber der Hund war schneller. Er sprinkte auf den Am und bis meine hände zwischen dem Eisen gitter. Dann fiel ich von 2,00 m runter. Mit passierte nicht außer in mein geschiebt bisschen Kratze waren. Meine freunde gibten ihre hände und sagten: Dieses Erlebnis ist nur wegen uns deutsche." Und wir gingten nach hause.
THE END“¹

Wie ist es Ihnen beim Lesen ergangen?

Haben Sie zuerst überlegt, was für ein Schüler Serdal ist?

Sind Ihnen die vielen Fehler aufgefallen, besonders die falschen Artikel?

Haben Sie auch bemerkt, dass Serdal in seinem Text bereits lebendig und anschaulich erzählt, er damit über eine Fähigkeit verfügt, die zu den hierarchiehöheren Textkompetenzen zählt?

Sicherlich denken auch Sie darüber nach, warum man als Leser immer wieder mit einem charmannten Rotstiftblick zuerst das Fehlerhafte wahrnimmt. Vielleicht haben Sie auch überlegt,

¹Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2003

welche Lernfortschritte Serdal bereits in seiner Sprachentwicklung vollzogen hat, was sich jedoch auf den ersten Blick nicht so leicht erschließen lässt.

Da Spracherwerb nicht linear und für alle gleich verläuft, bedarf es einer sorgsamsten Analyse dessen, was Schüler und Schülerinnen können. Förderung beginnt folglich mit der bewussten Wahl der **Diagnoseinstrumente** und einer sorgfältigen prozessorientierten **Sprachstandsdocumentation**. Dabei ist es wichtig, sich nicht nur auf die Schwächen und Defizite der Kinder und Jugendlichen zu konzentrieren, sondern auch die Stärken bewusst wahrzunehmen und einen neuen Blick auf Fehler zu wagen — denn Fehler sind Teil eines Lernprozesses und können sogar Anzeichen eines Lernfortschritts sein.

Serdals Erzählung weist — trotz der Fehler — viele Stärken auf, die ihn als durchaus kompetenten Sprecher des Deutschen auszeichnen. So entspricht sein Aufsatz der Textform „Erlebnisaufsatz“ in vollem Maße:

- Er zeigt einen klaren und inhaltlich sinnvollen Textaufbau mit Einleitung, Hauptteil und Schluss.
- Stilistisch zeichnet sich der Text durch eine große Lebendigkeit und Anschaulichkeit aus, die sich im Gebrauch der wörtlichen Rede und den anschaulichen Adjektiven zeigen.
- Er verwendet das Präteritum und somit eine der Erzählung angemessene Zeitform.
- Die Erzählung erscheint insgesamt verständlich; nur der Satz: „Ich hatten die nich gemacht“ bedürfte einer näheren Erläuterung.

Deutlich wird jedoch auch, dass sich der Text sehr stark an Mündlichkeit orientiert; abstrakte schriftsprachliche Konzepte fehlen. Der Text ist nicht in einem restringierten Sprachcode verfasst, der Verfasser ist durchaus in der Lage, sich differenziert auszudrücken und einen komplexen Satzbau zu verwenden. Allerdings zeigt der fehlerhafte Gebrauch der unregelmäßigen Verben im Präteritum sowie die große Anzahl von Fehlern insbesondere im Bereich von Genus und Kasus, dass Serdals Spracherwerb nicht abgeschlossen ist. Die Ferne von Literatur- und Bildungssprache ist dem Text deutlich anzumerken. Deshalb ist es wichtig, als Ergebnis der Diagnose seines sprachlichen Entwicklungsstandes auf der Basis seines Textes, weitere Schritte im Bereich der sprachlichen Förderung für Serdal festzulegen.

Täglich treffen Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Praxis eine Vielzahl pädagogischer Entscheidungen. Mitunter reichen systematische Beobachtungen und ein gutes „Bauchgefühl“ dafür aus. Schrader und Helmke (2001) geben dahingehend zu bedenken: „Eine zutreffende Einschätzung des Leistungsstandes ist allerdings eine außerordentlich schwierige Aufgabe, die ohne den Einsatz von professionell entwickelten, am Lehrplan orientierten diagnostischen Instrumenten kaum möglich ist.“² Im Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin heißt es dazu: „Die Sprachförderangebote erfolgen auf einer diagnostischen Grundlage.“³

Unter dem Leitspruch „Keine Diagnose ohne Förderung, keine Förderung ohne Diagnose“⁴ soll im Folgenden das Augenmerk auf das Erfassen des Sprachförderbedarfs und die Nutzung von Instrumenten und Ergebnissen gelenkt werden. Dies wird aus dem Blickwinkel von vier Aspekten vorgestellt:

- 1. Ein Einblick:** Potenziale zentraler Prüfungen und Instrumente nutzen
- 2. Ein Überblick:** Die Wahl der Instrumente treffen

² Schrader, F.-W./ Helmke, A.: Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim Beltz 2001

³ Bildung für Berlin, Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin, Qualitätsbereich 2, 2.2 Unterrichtsgestaltung/ Lehrerhandeln im Unterricht, 2.2.3 Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern (Indikatoren) www.berlin.de/sen/bwf

⁴ Rahmenthema einer Ringvorlesung im Schuljahr 2009/2010, die von der Werkstatt Integration durch Bildung im Rahmen der regionalen Fortbildung der Region Kreuzberg initiiert und von FörMig unterstützt wurde.

3. **Im Blickpunkt:** Lernprozesse mithilfe von Instrumenten begleiten
4. **Den Blick schärfen:** Verantwortung als Sprachlerner stärken

Zur Illustration dient in diesem Fachbrief das Sprachförderkonzept der Hunsrück-Grundschule Berlin.

1. Ein Einblick: Potenziale zentraler Prüfungen und Instrumente nutzen

„Sprachbildung und die Aneignung der Bildungssprache sind wesentliche Basiskompetenzen für die erfolgreiche Teilhabe am allgemeinen Bildungsweg und der schulischen Bildung für Deutsch als Erstsprach- als auch Zweitsprachler. (...) Mit dem schulischen Sprachförderkonzept stellen wir das Erlernen der Bildungssprache in den Fokus aller unterrichtlicher Arbeit.“

Auszug aus dem Sprachförderkonzept der Hunsrück-Grundschule

Externe Überprüfungen, Diagnosen und Rechenschaftsverpflichtungen gehören zu den zentralen Aufgaben von Schule. Der Trend zur möglichst frühen Förderung hat in Berlin dazu geführt, dass in den letzten Jahren vor Schuleintritt die Sprachstandsfeststellung mit **DEUTSCH PLUS 4**⁵ verbindlich geregelt ist und Kinder mit mangelnden sprachlichen Kompetenzen im Deutschen vor Schuleintritt zusätzlich gefördert werden. Das letzte und vorletzte Kita-Jahr sind beitragsfrei, ab Januar 2011 auch das dritte Jahr vor Schulbeginn.

Instrumente am Übergang von der Kita in die Grundschule wie das **Sprachlerntagebuch**⁶ und die **Lerndokumentation Sprache**⁷ schaffen Anschlussfähigkeit. Zur Ermittlung der Lernausgangslage stehen Instrumente wie die **Lernausgangslage Berlin (LauBe)**⁸ in der Schulanfangsphase und die **Lernausgangsuntersuchungen** in der 7. Jahrgangsstufe (**LAL**)⁹ zur Verfügung. Letztere Instrumente berücksichtigen Schwerpunkte der Sprachförderung implizit, beziehen aber die Erstsprache der Kinder und Jugendlichen nicht mit ein. Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit in der Sprachlernbiografie eines Kindes oder Jugendlichen können die benannten Verfahren konzeptionell in die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung eingebunden werden. Sie unterstützen gleichzeitig die notwendige Kooperation von Bildungseinrichtungen, um dem Auftrag der prozessgeleiteten Diagnose und der Frage, ob die Sprachförderung eines Kindes „normal“ verläuft, gerecht zu werden.

Ergebnisse aus externen Überprüfungen wie VERA 3 und 8, IGLU und PISA liefern vor allem diagnostische Hinweise auf die Nachhaltigkeit von Unterricht. Sie machen deutlich, dass die Ergebnisse im Bereich der individuellen Förderung noch nicht zufriedenstellend sind und im Erwerb der Bildungssprache eine entscheidende Hürde besteht. Daraus lässt sich auch ableiten, dass Diagnose und Förderung stärker auf die Förderung von **Bildungssprache** bezogen sein muss, mündliche und schriftliche Textkompetenz als Sprache der Schule noch stärker in den Fokus rücken muss.

Das Aufgreifen der unterschiedlichen Informationen und ein verantwortungsvoller Umgang mit dem Wissen um die Ergebnisse offerieren die Potenziale zentraler Prüfungen und Instrumente.

⁵ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Sprachstandsmessung DEUTSCH PLUS (Sprachstandsmessung vor Schuleintritt). Berlin 2005 <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/lernausgangsuntersuchungen/>

⁶ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Mein Sprachlerntagebuch. Berlin 2007 <http://www.berlin.de/sen/bwf/service/veroeffentlichungen/anwendung/index.aspx?PublikationID=0>

⁷ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: LdS-Lerndokumentation Sprache. Eine Handreichung zur prozessbegleitenden Sprachdiagnose in der Schulanfangsphase. Berlin 2009; <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Lds.pdf>

⁸ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Lernausgangslage Berlin (LauBe) <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/lernausgangsuntersuchungen/>

⁹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Lernausgangsuntersuchungen in der 7. Klasse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen. Berlin 2010 <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/lernausgangsuntersuchungen/>

An diese Ergebnisse anzuknüpfen, das Selbstkonzept der (Sprach)Lernenden zu stärken und deren Verantwortung für das (Sprach)Lernen ernst zu nehmen und herauszufordern, sind wesentliche Elemente einer diagnosegestützten Förderung.

2. Ein Überblick: Die Wahl der Instrumente treffen

Alle am Bildungsprozess Beteiligten und damit auch jede Lehrkraft tragen Verantwortung für Sprachbildung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Daraus folgt, dass sprachliche Lern- und Fördermöglichkeiten in allen Unterrichtsprozessen genutzt, dass Sprache ins Zentrum aller Fächer gerückt, die Sprachlernbewusstheit bei Lehrenden und Lernenden weiter geschärft und fachliches Lernen dahingehend optimiert werden muss.

Der individuelle Blick auf das, was Kinder schon können, was Kinder noch lernen müssen, was sie als nächstes lernen können, richtet sich unter dem Aspekt der Sprachförderung vor allem auf die sprachlichen Basisqualifikationen, die sowohl Lautbildung, Wortschatz, Grammatik als auch Kompetenzen der Sprachhandlungs- und schriftsprachlichen Kompetenzen einschließen. Es gilt, sprachliches Handeln im Sinne des Handelns „in der nächsten Zone“ der Sprachentwicklung (vgl. Wygotzki¹⁰) fördern. Raster wie die „Lerndokumentation Sprache“ oder Analyseraster zur „prozessbegleitenden Diagnose in der Schreibentwicklung“ für die Jahrgangsstufen 5 bis 10¹¹ lenken und strukturieren die Beobachtung der Kinder und Jugendlichen in ihrem Sprachlernprozess. Damit können Ansatzpunkte für die wirksame Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen gefunden werden, die über das Feststellen und Vergleichen punktueller Sprachstände hinausgehen und jeweils an der Weiterentwicklung des momentanen Könnens ansetzen.

Die folgende Übersicht stellt im ersten Teil ausgewählte Instrumente und Verfahren der Sprachdiagnose und im zweiten Teil zur Ermittlung von zentralen bildungssprachlichen Kompetenzen dar, die auf die vertikale wie auch horizontale Dimension der durchgängigen Sprachbildung ausgerichtet sind.

¹⁰ Wygotzki, Lew: Ausgewählte Schriften. Band 2. Arbeiten zur psychologischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln Pahl-Regenstein 1987

¹¹ <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/schr/index.html>

Verfahren und Instrumente zur Sprachdiagnose

Verfahren	Beschreibung	Vorteile	Grenzen
Sprachlertagebuch SenBWF Berlin http://www.berlin.de/sen/bwf/service/veroeffentlichungen/anwendung/index.aspx?PublikationID=	Für Kindergartenkinder Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung eines Kindes nach den Kriterien: Basale Fähigkeiten, phonologische Bewusstheit, Sprachhandeln, erste Erfahrungen mit Bild- und Schriftsprache, Sprachstrukturen die Dokumentation erfolgt in einem Portfolio mit einem strukturierten Elterninterview, 15 von dem Kind gemalten Bildern zu thematischen Vorgaben, zwei ausführlichen strukturierten Interviews des Kindes sowie einem Beobachtungsbogen	geht von den Ressourcen der Kinder aus und nicht von ihren Defiziten umfassender Ansatz, der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum abbildet und so Entwicklungsprozesse verdeutlicht eignet sich für ein- und mehrsprachige Kinder ist leicht durchzuführen und flexibel handhabbar bezieht die Kinder in die Reflexion über Lernfortschritte mit ein	
HAVAS 5 Hans Reich und Hans-Joachim Roth http://li-hamburg.de/projekte/projekte.Foer/projekte.Foer.havas/index.html	Für Kinder im letzten Kindergartenjahr und in der Schulanfangsphase Kinder erzählen eine sechsteilige Bildgeschichte kann sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache durchgeführt werden	berücksichtigt Fähigkeiten in der Erst- und in der Zweitsprache umfassender Ansatz: Berücksichtigt Lexik, Morphologie und Syntax	sehr zeitaufwändig, Tonband erforderlich Test dauert pro Kind 40 Min.(10 Min. Erhebung, 30 Min. Auswertung) Auswertung erfordert linguistische Kenntnisse und vorherige Schulung
Verfahren	Beschreibung	Vorteile	Grenzen
Profilanalyse Wilhelm Grieshaber http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/	Grundschule und die Jahrgangsstufen 7-8 in der Sekundarstufe I beschreibt den Sprachstand anhand von sechs verschiedenen Kompetenzniveaus auf der syntaktischen Ebene zeigt Erwerbsstufen im Spracherwerbsprozess auf, die wissenschaftlich erwiesen sind	kann an jedem Schülertext durchgeführt werden ist leicht erlernbar und leicht durchführbar sinnvolle Fördermaßnahmen lassen sich aus dem Ergebnis leicht ableiten	gibt keine Aussagen bezüglich der Morphologie und der Textkompetenz bezieht Mehrsprachigkeit als Teil der Sprachkompetenz nicht mit ein
C-Test Rupprecht Bauer www.c-test.de	Grundschule ab Jahrgangsstufe 4 sowie Sekundarstufe beschreibt den allgemeinen Sprachstand durch Testung besonders der Lese- und Schreibfertigkeit	wissenschaftlich überprüfter Test kann auch in weiteren Sprachen angewandt werden	erfordert eine vorherige Schulung für die Durchführung und Auswertung

	Schüler füllen Lücken aus: In vier kurzen Schulbuchtexten aus der vorherigen Klassenstufe wird bei jedem dritten Wort die hintere Hälfte gelöscht. Anfangs- und Satzsatz bleiben. Anschließend gibt es bei schwachen Schülerinnen und Schülern zur Diagnose Teilfertigkeitstests: einen C-Test mit Stammtilgung bei jedem dritten Wort und einen C-Test mit Tilgung grammatischer Phänomene, sodass klar wird, ob lexikalische oder morphologische Schwierigkeiten vorliegen.	der Test ist auf die individuelle Lerngruppe abgestimmt der Test selbst ist gleichzeitig ein Übungsinstrument Fördermaßnahmen leiten sich direkt aus dem Test ab	tung zeitaufwändig: Test muss selbst erstellt werden Test muss vor der Durchführung mit der Klasse geübt werden
Niveau- beschreibungen DaZ Sachsen Marion Döll und Hans Reich http://www.sachsen-macht-schule.de/sbi/daten/broschure/niveaubeschreibung.pdf	Sekundarstufe I Instrument zur unterrichtsbegleitenden kriteriengeleiteten Beobachtung der Sprachfähigkeiten auf vier Niveaustufen; die vierte Stufe entspricht den Bildungsstandards für das Fach Deutsch die Niveaubeschreibungen umfassen die Bereiche: Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben, Grammatik (mündlich und schriftlich), Persönlichkeitsmerkmale des Schülers die Sprachentwicklung des Schülers wird in einem Beobachtungsbogen dokumentiert	geht von den Ressourcen der Schüler aus und nicht von ihren Defiziten umfassender Ansatz, der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum abbildet und so Entwicklungsprozesse verdeutlicht ist leicht durchzuführen und flexibel handhabbar richtet sich an Lehrkräfte aller Fächer und dient dem strukturierten kollegialen Austausch über die Sprachfähigkeiten eines Schülers	umfangreich, ist ggf. nur für Teilbereiche sinnvoll

Verfahren und Instrumente zur Ermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen

Verfahren	Beschreibung	Vorteile	Grenzen
Hamburger Schreibprobe HSP Peter May, Ulrich Viehuf, Volkmar Malitzky www.hsp-plus.de	Für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1-9 Diagnoseinstrument für die Rechtschreibkompetenz Schülerinnen und Schüler notieren in einem Arbeitsheft Wörter und Sätze, die für die Jahrgangsstufe relevante Rechtschreibstrategien abprüfen Auswertung erfolgt durch die Lehrkraft mithilfe eines beiliegenden Analyseschemas	geht von Ressourcen aus und nicht von Defiziten wissenschaftliche Fundierung: Stimmt mit zahlreichen Entwicklungsmodellen des Schriftspracherwerbs überein leicht handhabbar erstellt ein individuelles Strategieprofil, das Stärken und Schwächen verdeutlicht und Fördermaßnahmen nahelegt	erfasst die Rechtschreibkompetenz nur in der deutschen Sprache Auswertung dauert pro Schüler 15 Minuten

Verfahren	Beschreibung	Vorteile	Grenzen
<p>Lesewörterstolpertest Wilfried Metze www.wilfriedmetze.de</p> <p>Hans Brügelmann www.uni-siegen.de/~agprim/lust</p>	<p>Für Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 1 Schüler müssen aus 45-60 Items je ein störendes Wort identifizieren und ausstreichen das störende Wort passt entweder inhaltlich oder grammatisch nicht in den Satz Testdauer liegt bei ca. 30 Min. (10 Min. Instruktion und 20 Min. Durchführung)</p>	<p>kann über Jahre hinweg Lernfortschritte dokumentieren</p> <p>der Test für die Jahrgangsstufen eins bis vier kann bei dem Verfasser kostenlos heruntergeladen werden der Verfasser bittet um Rückmeldung und erstellt Prozentrangtabellen, sobald eine aussagekräftige Stichprobe vorhanden ist, sodass anonyme Vergleiche möglich sind leicht handhabbar, Auswertung erfolgt über beigefügte Schablone</p>	<p>erfasst nur die Lesekompetenz in der deutschen Sprache ist bei Kindern im Zweitspracherwerb nur bedingt aussagekräftig. Zwar kann das Instrument durchaus als Screening-Verfahren genutzt werden, um lernschwache Schülerinnen und Schüler zu identifizieren. Ob der Schwerpunkt der Förderung allerdings in der Rekodierung und Dekodierung liegen sollte, sollte bei Zweitsprachlernern noch einmal gesondert überprüft werden, da ihre Fehler auch darauf beruhen können, dass sie die deutsche Morphologie und Syntax noch nicht vollständig beherrschen.</p>

„Die Pädagogen reflektieren regelmäßig über die Erfolge der schulischen Sprachförderung. Dazu dient ab dem Schuljahr 2009/2010 die Profilanalyse nach Prof. Dr. Grießhaber als anerkanntes Diagnoseinstrument. Für alle Pädagogen besteht das Angebot der begleitenden Umsetzung und Auswertung des Erhebungsinstrumentes.“

Auszug aus dem Sprachförderkonzept der Hunsrück-Grundschule

„Die Kenntnis des individuellen Sprachstandes eröffnet Möglichkeiten einer differenzierten, individuell passenden Förderung, der mehr Erfolgchancen zugetraut werden als einem allgemeinen Vorgehen, das keine Unterschiede macht.“¹² Jeder Bildungsbereich, jedes Fach besitzt Sprachförderpotenzial. Die Lehrkräfte einer Schule müssen Vereinbarungen treffen, welche standardisierten Instrumente oder Verfahren zur Sprachstandserhebung bzw. welche Instrumente der kontinuierlichen und lernprozessbegleitenden Lernentwicklungsdokumentation genutzt werden. Dabei sollten zu den Vereinbarungen für die ganze Schule im Rahmen der Entwicklung eines Sprachförderkonzeptes **auch Diagnose-, Test- und Korrekturvereinbarungen** gehören, die für Absprachen innerhalb einzelner Fächergruppen oder zwischen Fächergruppen modifiziert werden können.

Keinesfalls darf Diagnose nur halbherzig und ohne Überzeugung erfolgen. Vielmehr gilt es, sich innerhalb des Kollegiums intensiv über die Wirksamkeit einer diagnosegestützten Sprachförderung als Bestandteil der Sprachförderarbeit zu verständigen. Beispielsweise darüber, wie der individuelle (Sprach)entwicklungsbedarf der (Sprach)lernenden ermittelt werden kann oder wie schriftsprachliche Leistungen oder Präsentationen von Lernergebnissen mithilfe vereinbarter Kriterien erfasst werden können. Über die institutionell bereitgestellten Instrumente hinaus sind den Lehrkräften einer Schule Hilfen in die Hand zu geben, mit denen der Stand der Sprachaneignung von Kindern und Jugendlichen besser eingeschätzt werden kann. Dabei ist es insbesondere auch eine zentrale Frage, welche Beobachtungs- und Diagnoseverfahren eingesetzt werden bzw. wurden, um Entscheidungen über die Zuweisung von Sprachfördermaßnahmen vorzunehmen. Es ist zu entscheiden, ob die Erfassungsinstrumente verändert oder ergänzt werden, welche und wie viele Kinder erfasst werden sollen und in welchen Bereichen Förderung stattfinden muss. Auch Fragen, wie dabei Vorläuferkompetenzen zum Schriftspracherwerb gefördert, wie der ungesteuerte Spracherwerb unterstützt, wie Bildungssprache in den Kompetenzbereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben gefördert wird, wie Lernfortschritte dokumentiert werden und wie die Lernentwicklung mit allen Beteiligten kommuniziert wird, stehen im Fokus der Verständigungsprozesse. All dies trägt letztendlich dazu bei, individuelle Lernwege beim Sprachlernen zu erfassen und gezielte Fördermaßnahmen anbieten zu können.

3. Im Blickpunkt: Lernprozesse mithilfe von Instrumenten begleiten

„Die Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler wird dokumentiert, in der Schulanfangsphase im Rahmen der Lernausgangslage „Lerndokumentation Sprache“, in den Klassenstufen 3-6 durch die Profilanalyse.“

Auszug aus dem Sprachförderkonzept der Hunsrück-Grundschule

Einen Überblick über die individuelle Lernentwicklung gibt neben der punktuellen Erhebung eine prozesshafte Beobachtung der Sprachentwicklung, die (Zweit)Sprachlernen als fortlaufenden Lernprozess ansieht. „Punktuelle Sprachstandserhebungen und Tests, die die Bewältigung einer eng beschriebenen, standardisierten Aufgabe zu einem bestimmten Zeitpunkt messen, bilden nur einen Ausschnitt aus dem komplexen Sprachlernprozess ab. Sie sind zudem beein-

¹² Reich, Hans H.: Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In: Lengyel, Dorit/ Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Waxmann 2009

flusst von der Tagesform, aktueller Motivation und weiteren Faktoren, die nicht unbedingt den Testgegenstand selbst betreffen.“¹³

Nachfolgend wird auf drei Instrumente verwiesen, die verstärkt den Schwerpunkt der Lernprozessbegleitung berücksichtigen.

1. Lerndokumentation Sprache

Mit dem Diagnoseinstrument Lerndokumentation Sprache kann die Lernentwicklung parallel verlaufender Teilbereiche der Sprach- und Schriftsprachentwicklung anhand von Meilensteinen des Spracherwerbs in der zweijährigen Schulanfangsphase erfasst werden. „Nur wer erkennen kann, welche Meilensteine des Spracherwerbs ein Kind bereits gemeistert hat, kann dieses Kind individuell da „abholen“, wo es steht.“¹⁴ Das im Rahmen von FörMig Berlin entwickelte Instrument dient der prozessorientierten Beobachtung des Sprachlernens, als Grundlage zur Förderung der individuellen Lernentwicklung und als Unterstützung für die Entwicklung eines schulinternen Sprachlernkonzeptes. Zur Lerndokumentation Sprache gibt es eine Handreichung, die dieses Instrument ausführlich beschreibt. Die Handreichung wird an anderer Stelle in diesem Fachbrief vorgestellt.

2. Profilanalyse

Die Profilanalyse ist ein zuverlässiges und gleichzeitig einfach einsetzbares Instrument, das die Lernaltersprache analysiert und zur Konzipierung von didaktisch nutzbaren Fördermaßnahmen verwendet werden kann. Mithilfe dieses Instrumentes werden Erwerbsschritte in der Verbstellung erfasst. Diese Wortstellungsregeln sind im Deutschen nicht variabel, ihre Erwerbsstufen können in der Abfolge ihres Erwerbs nicht übersprungen werden und müssen deshalb grundsätzlich in der Förderung berücksichtigt werden. Unabhängig vom Alter vollzieht sich der Sprachaneignungsprozess in diesem Bereich in vergleichbaren Entwicklungsschritten. Im Verlauf der Grundschulzeit erwerben viele mehrsprachige Kinder die Verbstellungsregeln. Kinder mit Schwierigkeiten in der Verbstellung benötigen eine umfangreiche, mit allen Lehrkräften abgestimmte Förderung. Mithilfe eines Beobachtungsbogens¹⁵ kann eingeschätzt werden, an welchem Punkt die Förderung einsetzen muss. So hat es beispielsweise wenig Sinn, Inversion oder Verbendstellung im Nebensatz zu trainieren, wenn die Kinder noch unsicher im Trennen von finiten/ infiniten Verbformen sind. Basis für die Sprachdiagnose mithilfe der Profilanalyse ist eine mündliche Erzählung, die als Sprachprobe mitgeschrieben oder aufgenommen wird. Mit zunehmender schriftsprachlicher Kompetenz dient eine schriftliche Erzählung als diagnostische Grundlage. Nachfolgend werden die einzelnen Profilstufen und ihre Merkmale (vergl. Griebhaber) beschrieben. Ihnen sind Förderschwerpunkte (vgl. F. Terhechte-Mermeroglu¹⁶) zugeordnet, die für die Lernenden Förderbausteine zum Erreichen der nächsten Erwerbsstufe und Anregungen für die alltägliche pädagogische Arbeit ausweisen.

¹³ FörMig Berlin: Materialien zur durchgängigen Sprachbildung, LdS-Lerndokumentation Sprache. Eine Handreichung zur prozessbegleitenden Sprachdiagnose in der Schulanfangsphase. Berlin 2009 <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Lds.pdf>

¹⁴ Tracy, R.: Wie Kinder Sprache lernen. Tübingen 2007

¹⁵ Griebhaber, Wilhelm. Beobachtungsbogen Profilanalyse <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/>, Hunsrück-Grundschule/ Terhechte-Mermeroglu, Friederike: Sprachförderkonzept <http://hgs.be.schule.de/schule/schulprogramm>

¹⁶ Hunsrück-Grundschule/ Terhechte-Mermeroglu, Friederike: Sprachförderkonzept <http://hgs.be.schule.de/schule/schulprogramm>

1. Erwerbsstufe	Merkmale
Bruchstückhafte Äußerungen ein – Wort – Ausdrücke <i>manno!</i> Aussagen ohne Verb <i>Ich Schule</i> Aussage mit infinitem Verb <i>Ich Schule <u>gehe</u></i>	stark eingeschränkter Wortschatz unklare Strukturen (Kasus, ...) viele Äußerungen ohne Verben Verben in der Regel irgendwie flektiert keine Verkettung von Aussagen Mimik und Gestik als Hilfe

Förderangebote zum Erreichen der nächsten Stufe

Erweiterung des Wortschatzes mit realen Gegenständen
 Verbalisieren eigener Handlungen
 Beschreiben wahrnehmbarer Eigenschaften
 Erweiterung des Wortschatzes mit Schwerpunkt auf: Bewegung, wahrnehmbare Vorgänge, Tätigkeiten anderer Kinder, Interaktion

2. Erwerbsstufe	Merkmale
Finites Verb einfache Sätze mit finitem Verb in Zweitstellung <i>Ich <u>versteh</u>.</i> <i>Ich <u>gehe</u> in Pause.</i>	eingeschränkter Wortschatzumfang, Lücken unsicherer Genus Symbolfeldausdrücke Neufokussierung statt Verkettung Mimik und Gestik als Hilfe Hilfe durch Hörer

Förderangebote zum Erreichen der nächsten Stufe

handlungsbegleitendes Sprechen
 Ich – Du - Dialoge
 Bildbetrachtung mit Schwerpunkt auf dargestellten Vorgängen
 Alltagsgespräche (Willensbekundungen, Erklärungen, Regeln des Zusammenlebens)
 Betrachten von Bilderbüchern und Bildfolgen sowie dialogisches Vorlesen mit Schwerpunkt auf:
 Bewegungen und Motive der handelnden Figuren, Erzählungen in der Vergangenheit (vor allem eigener Erlebnisse), Rollenspiele

3. Erwerbsstufe	Merkmale
Verbkammer Separierung von finiter und infiniter Verbform, zweiteiliges Prädikat Perfekt <i>Der Lehrer <u>hat</u> das <u>gesagt</u>.</i> Trennbares Verb <i>Ich <u>male</u> der Comic <u>aus</u>.</i> Modalverb mit Infinitiv <i>Ich <u>will</u> nach Hause <u>gehen</u>.</i>	ausreichender Wortschatz unsicherer Genus sichere Perfektformen Nutzung von Modalverben Verkettung durch beginnende operative Prozeduren (...und dann ..., und dann ...) Reduzierung der nonverbalen Mittel Unterstützung durch Hörer

Förderangebote zum Erreichen der nächsten Stufe

Vorlesen längerer Textabschnitte
 Berichte und Erzählungen des Kindes mit Nachfragen
 Nutzung von Bilderbüchern und Bildfolgen zum Sprechen, Unterstützung durch Stabfiguren, Fingerpuppen o.ä.

4. Erwerbsstufe	Merkmale
<p>Inversion: Subjekt nach finitem Verb nach vorangegangenem Adverb <i>Da <u>haben</u> wir mit Bausteine Haus so <u>gebaut</u>.</i> <i>Und dann <u>bin</u> ich nach Hause <u>gegangen</u>.</i></p>	<p>ausreichender Wortschatzumfang teilweise schwankender Genus häufig inkorrekt Dativ bei schwächeren Lernern meist korrekte Formen unregelmäßiger Verben Verkettung mit operativen und deiktischen Prozeduren Unsicherheit in Nebensatzstrukturen</p>

Förderangebote zum Erreichen der nächsten Stufe

- Vorlesen längerer Textabschnitte
- Nacherzählungen
- kleine Vorführungen (Fernsehen, Theater)
- Diktieren von Texten durch das Kind, Aufschreiben durch die Lehrkraft
- Scaffolding zur Erklärung von Experimenten
- Spielvorschläge, Konstruktionspläne
- Planung und Vorbereitung besonderer Ereignisse (Projekte, Feste,...)

5. Erwerbsstufe	Merkmale
<p>Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung <i>Da sagte der Mann, dass der Fußballtor kaputt <u>war</u>.</i></p>	<p>differenzierter Wortschatz differenzierte Verben sichere Nebensatzstrukturen dichte Verkettung von Aussagen mit operativen und deiktischen Prozeduren (dieser, jener, dadurch, ...) Partikel zur Hörersteuerung und Modularisierung</p>

Förderangebote zum Erreichen der nächsten Stufe

- Spezifizierung/ Differenzierung des Wortschatzes (Wortfelder, Wortfamilien)
- Gespräche, Fragen nach Begründungen
- Diskussion, Argumentation
- genaue Erklärungen
- Vorbringen von Einwänden

6. Erwerbsstufe	Merkmale
<p>Insertion <i>Ich <u>wollte</u> gestern, obwohl es <u>regnete</u>, nicht zu Hause <u>bleiben</u>.</i></p>	<p>komplexe, differenzierte Strukturierung mit Satzgefüge</p>

Angebote zur weiteren Förderung

- differenzierte Wortschatzarbeit
- bewusste Erarbeitung des Fachwortschatzes, Scaffolding
- häufiger Umgang mit Sach- und Fachtexten

Zur Durchführung der Profilanalyse wird der Text bzw. die Sprachprobe in minimale syntaktische Einheiten zerlegt, die jeweils ein finites Verb enthalten bzw. als eine solche Äußerung gelten könnten. Zu jeder dieser syntaktischen Einheiten wird die jeweilige Entwicklungsstufe auf der Grundlage der sechs Profilstufen nach Grieshaber ermittelt. Für den Gesamttext bzw. die gesamte Sprachprobe gilt jene Stufe als erreicht, die am häufigsten ermit-

telt wurde. Nachfolgend können entsprechend der ermittelten Entwicklungsstufe Förderschwerpunkte zum Erreichen der nächsten Stufe vereinbart werden. Im Netz¹⁷ finden sich weitere Informationen zur Profilanalyse, Beispiele für Schülertexte und entsprechende Auswertungsraster.

3. Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

Für den Bereich der Sekundarstufe können Progressionsmodelle wie z.B. die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache¹⁸ genutzt werden. Diese Niveaubeschreibungen sind ein Instrument zur strukturierten Beobachtung und Beschreibung von Kompetenzen im Deutschen als Zweitsprache. Bezugspunkt der Niveaubeschreibungen, die vier Stufen ausweisen, sind die durch Ehlich (2005)¹⁹ benannten Basisqualifikationen und die Vorgaben der KMK-Bildungsstandards für das Fach Deutsch (KMK 2005)²⁰, die für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft Bildungsziele im Bereich der deutschen Sprache ausweisen. Stufe IV korrespondiert mit den Zielvorgaben der Bildungsstandards im Fach Deutsch, die Stufen I-III bilden Etappenziele auf dem Weg dahin ab. Für jede Stufe sind jeweils Niveaubeschreibungen für sprachliche Teilbereiche wie Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben und Grammatik sowie einzelne Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler ausgewiesen.

Im Rahmen der Evaluation zur Nutzung des Instrumentes wurde Folgendes resümiert: „Insgesamt wurde festgestellt, dass die Kommunikation über Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler im Deutschen als Zweitsprache durch das Beobachtungsraster strukturiert und optimiert werden kann. Die kollegiale Auseinandersetzung mit dem Instrument bietet darüber hinaus Potenzial, Lehrkräfte sprachdiagnostisch zu qualifizieren.“²¹

4. Den Blick schärfen: Verantwortung als Sprachlerner stärken, Sprachlernbewusstsein stärken

„Sprachbildung und die Aneignung von Bildungssprache sind wesentliche Basiskompetenzen für die erfolgreiche Teilhabe am allgemeinen Bildungsweg (...). In allen schulischen und unterrichtlichen Bereichen nehmen wir dies als Auftrag an, um unsere Schülerinnen und Schüler auf ihren individuellen Bildungswegen zu fördern und zu unterstützen. (...) Die Eltern sind in die Sprachförderarbeit einbezogen, indem sie u.a. regelmäßig die Gelegenheit bekommen, sich über die (sprachliche) Entwicklung ihrer Kinder zu informieren.“

Auszug aus dem Sprachförderkonzept der Hunsrück-Grundschule

Alles Lernen, auch das Sprachlernen ist stets ein individueller Prozess. Ein produktiver Umgang mit der (sprachlichen) Heterogenität knüpft mit veränderten Arbeitsformen, vielfältigen Methoden der Lerndokumentation und einem breiten Angebot an unterschiedlichen Lernzugängen an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden an. Im Berliner Handlungsrahmen Schulqualität heißt es dazu: „Die Schule unterstützt die individuelle Lernentwicklung, indem sie regelmäßig Lernstandsanalysen erhebt, die lerndiagnostischen Befunde kollegial auswertet und zur Ver-

¹⁷ Grießhaber, Wilhelm <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/>

¹⁸ Sächsisches Bildungsinstitut: Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Freistaat Sachsen 2009 http://www.sachsen-macht-schule.de/sbi/daten/brosch_niveaubeschreibung.pdf

¹⁹ Ehlich, K.: Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Bildungsreform Band 11. Bonn, Berlin 2005

²⁰ KMK: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich/ für den Hauptschulabschluss: Beschlüsse vom 15.10.2004. – Bonn <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html>

²¹ Döll, Marion: Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: Lengyel, Dorit/ Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Waxmann 2009

besserung des Unterrichts nutzt. Die Schülerinnen und Schüler werden regelmäßig um Rückmeldungen zum eigenen Lernverhalten sowie zum Lernverhalten der Gruppe im Rahmen des Unterrichts gebeten. Die Ergebnisse werden zur Verbesserung des Unterrichts und zur Stärkung der Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler genutzt.“²²

Stärkere Individualisierung im Unterricht mit dem Ziel einer Leistungsoptimierung für alle Kinder und Jugendlichen rückt die **Selbststeuerung des (Sprach)Lernens** in den Fokus. Entscheidend sind Arbeiten oder Beobachtungen, die im Unterricht entstehen und so das Lernbewusstsein schaffen und stärken. Selbsteinschätzungsbögen, Checklisten, die Arbeit mit Portfolios oder mit einem Lern-Logbuch sowie darauf basierende Lerngespräche machen Lernentwicklungen, Lernstände und Lernerperspektiven greifbar und anschaulich. Dabei kann auch der Blick auf eigene Fehlerschwerpunkte, das persönliche „Fehlerprofil“ eine Kognitivierung und Reflexion des eigenen Sprachentwicklungsprozesses unterstützen. Das heißt aber auch, von Lernpartnern und Lehrkräften inhaltlich reiche, nachvollziehbare und für das weitere (Sprach)Lernen förderliche Rückmeldungen zu erhalten und so die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung zu entwickeln, Lernfortschritte entdecken können und zu lernen, mit Rückmeldungen umzugehen.

Die Erfahrung und das Bewusstwerden eines kontinuierlichen Kompetenzzuwachses, auch beim Sprachlernen, an dem die Lernenden selbst Mitverantwortung tragen, darf und soll Kindern und Jugendlichen nicht vorenthalten bleiben. Eine frühzeitige Förderung des Sprachbewusstseins auch in der Zweitsprache bietet die Möglichkeit, Lernschwierigkeiten vorzubeugen und den schulischen Erfolg jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen optimal zu gestalten.

Die Ausrichtung der Unterrichts- und Schulentwicklung an Standards und Kompetenzentwicklung sowie die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen führen auch zu veränderten Formen und Verfahren des Umgangs mit Schülerleistungen. Felix Winter führt dazu u.a. aus: „Wenn die Schule dem Ziel der Förderung aller Kinder gerecht werden will, müssen die Bemühungen zur Lerndiagnose und die dafür erforderlichen Qualifikationen gesteigert werden.“²³

Die Erwartungen sind hoch. Defizite lassen sich jedoch nicht allzu schnell ausgleichen und erfordern, einen Blick auf die Bildungssprachkompetenz jeden Kindes und Jugendlichen ernst werden zu lassen. Dies wird länger dauern, braucht aber viele Erwachsene als Lernbegleiter, die bereit sind und sich dem stellen, einen guten Blick auf das, was Kinder und Jugendliche können und was sie als nächstes lernen müssen, zu schärfen. Konzepte zur pädagogischen Sprachdiagnostik sollten dies aufgreifen. Deshalb ist es unumgänglich, Diagnostik im Kollegium zu reflektieren und die Entscheidungen darüber in das schuleigene Sprachförderkonzept aufzunehmen.

²² Bildung für Berlin, Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin, www.berlin.de/sen/bwf

²³ Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Schneider Verlag Hohengehren 2004

Interview mit Friederike Terhechte-Mermeroglu, Hunsrück-Grundschule zum Thema „Sprachförderkonzept“



Die Hunsrück-Grundschule (Schulleiter Herr Mario Dobe) in Berlin-Kreuzberg ist eine gebundene Ganztagsgrundschule, die in diesem Schuljahr von 464 Schülerinnen und Schülern besucht wird. 62% von ihnen sind nichtdeutscher Herkunftssprache und der überwiegende Teil hat einen Förderbedarf in „Deutsch als Zweitsprache“. Die Schule integriert Kinder mit Behinderungen, favorisiert individuelles und projektorientiertes Lernen, wozu es

auch zahlreiche Werkstätten gibt, und bietet JüL für die Jahrgangsstufen eins bis drei an. Schon seit vielen Jahren besitzt die Hunsrück-Grundschule ein Sprachförderkonzept und hat das sprachliche Lernen im Regelunterricht verankert.

Frau Friederike Terhechte-Mermeroglu ist Klassenlehrerin an der Hunsrück-Grundschule und langjährige Fortbildnerin im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ mit dem besonderen Schwerpunkt „Sprachstandsdiagnose und Förderung“. Das Interview führte Frau Brigitte Schulte.

Aus welchen Gründen hat sich die Hunsrück-Grundschule für die Entwicklung eines Sprachförderkonzepts entschieden?

Frau T.: Wie die meisten anderen Schulen hat die Hunsrück-Grundschule zunächst deshalb ein Sprachförderkonzept entwickelt, weil es den Anforderungen der Schulaufsicht entsprach. Es ist in dem Bemühen entstanden, den Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache gerecht zu werden. Dann aber haben wir erkannt, dass die Arbeit mit den Kindern und mit den Schwierigkeiten, die sich auftun, ein dynamisches Konzept erfordert, und so haben wir uns an die Entwicklung eines neuen Sprachförderkonzepts gemacht. Das heißt, das Konzept ist in unterschiedlichen Stufen entstanden und spiegelt einen Entwicklungsprozess innerhalb der Schule wider.

Für mich spiegelt das Sprachförderkonzept der Hunsrück-Grundschule die Entwicklung in der Berliner Lehrerlandschaft wider. Am Ende steht die Erkenntnis, es gibt kein isoliertes Sprachproblem, sondern eine Auseinandersetzung mit der Sprachentwicklung im Allgemeinen. Es hat eine völlige Umorientierung gegeben, weg von dem isoliert betrachteten Sprachphänomen hin zu einer positiven Wendung und dem Lernen, wie Sprachlernen ganzheitlich stattfindet, auch in Zusammenhang mit der allgemeinen Schulentwicklung.

Wann entstand das erste Konzept? Welche Zwischenschritte gab es bis zum heutigen Konzept?

Frau T.: Das erste Sprachförderkonzept, an dem ich nicht beteiligt gewesen bin, weil ich noch nicht an der Schule gearbeitet habe, basierte auf dem Bemühen, alles als ein Sprachlernphänomen zu betrachten. Es war sehr grammatiklastig und hat sich hauptsächlich damit beschäftigt: „Wie kriege ich die Grammatik der deutschen Sprache in die Köpfe der Schüler und Schülerinnen nichtdeutscher Herkunftssprache?“ Es ging von einem sehr einheitlichen Bild aus und hat die vielen Varietäten, die es beim Sprachlernen gibt, noch nicht berücksichtigt. Wahrschein-

lich konnte es das auch noch nicht, weil die Entwicklung in der Fortbildung nicht so war, als sich der DaZ-Jahreskurs in den 1980er Jahren in Berlin etablierte. Kolleginnen und Kollegen, die an dem DaZ-Jahreskurs teilgenommen haben, haben dieses Konzept damals entwickelt. Aber es konnte nicht tragfähig sein, weil es von wenigen entwickelt wurde und nicht der gesamten Diskussion im Kollegium unterlag. Und ich glaube, das ist der wesentliche Schritt: Ein Sprachförderkonzept kann nicht geschrieben werden und ist dann für alle gültig, sondern ein Sprachförderkonzept oder ein ganzheitliches Sprachförderkonzept muss von dem gesamten Kollegium entwickelt und getragen werden.

Das ist bestimmt auch ein wesentlicher Aspekt für alle Schulen, die sich jetzt auf den Weg machen, ein Sprachförderkonzept zu entwickeln. Wie ist das gelungen?

Frau T.: Wir haben uns im Vorfeld mit vier Bausteinen auseinandergesetzt. Der erste Baustein umfasste die grundsätzlichen Voraussetzungen, die Lebensbedingungen und den äußeren Rahmen unserer Schüler, der zweite die Wege, wie ein Kind überhaupt Sprache lernt, und zwar unabhängig davon, ob deutscher Herkunftssprache oder nichtdeutscher Herkunftssprache. Der dritte Baustein beschäftigte sich damit, wie diagnostiziere ich das Sprachlernen, und der vierte, welche vernünftigen Fördermaterialien für eine sprachanregende Unterrichtsgestaltung sind möglich und reizvoll, um damit sowohl im Regelunterricht als auch im zusätzlichen Sprachförderunterricht zu arbeiten.

Welche Eckpunkte zur Diagnose sind im Sprachförderkonzept der Schule verankert?

Frau T.: Wir haben uns sehr intensiv mit unterschiedlichen Diagnoseinstrumente beschäftigt und festgestellt, dass die Profilanalyse nach Professor Dr. Griebhaber die einzige Methode ist, die den Lebensrealitäten und den Sprachrealitäten der Kinder gerecht wird, weil sie eben in der Lage ist, Kinder auf ihren unterschiedlichen Lernstufen abzuholen und diese unterschiedlichen Stufen auch zu erkennen. Es kann kein einheitliches Sprachlernsystem für alle Kinder geben, weil alle Kinder auf ganz unterschiedlichen Stufen sind. Um eine lineare Sprachentwicklung festzustellen, ist die Verwendung des Verbs im Satz das einzige Paradigma, an dem ich es festmachen kann. Alle anderen Verwendungen wie das Deklinationssystem, die Größe oder die Enge des Wortschatzes sind Variablen, die nicht aussagekräftig sind, um die Sprachentwicklungsstufe zu erfassen. So haben wir uns für die Profilanalyse entschieden, weil sie ein sinnvolles Instrument ist, weil die Profilanalyse im zeitlichen Rahmen machbar ist und weil sie ohne große linguistische oder sprachwissenschaftliche Kenntnisse von allen Kollegen durchführbar ist. Die Profilanalyse erfordert eine Einführungszeit von vielleicht anderthalb oder zwei Stunden, dann muss es immer ein Angebot des Übens geben, damit die Kolleginnen und Kollegen mit dem Instrument vertraut sind. Sie kann ab der Klassenstufe vier auch im gesamten Klassenverband durchgeführt werden, wenn die Kinder in der Lage sind, längere schriftliche Texte zu verfassen. Und an die Profilanalyse knüpfen konkrete Förderbausteine oder Fördermodule an, die klar zeigen, welche nächsten Schritte ich mit einem Schüler unternehmen muss, damit er die nächste Spracherwerbsstufe erreichen kann.

Welche Fördermaßnahmen oder Förderbausteine sind das?

Frau T.: Die Profilanalyse teilt sich ja in fünf — wenn man will, in sieben — Stufen. Meines Erachtens ist die Profilanalyse von der Kita bis in die Sekundarstufe einsetzbar, sicherlich bis einschließlich der Klasse acht. Und insofern erweitern sich auch die Stufen, ich kann immer weiter, immer spezieller blicken. Aber die grobe Einteilung sind die ersten fünf Stufen, von den bruchstückhaften Äußerungen der ersten Stufe bis zur fünften Stufe, wo die Verwendung von Nebensätzen schon relativ sicher ist. Wenn ich z.B. ein Kind, das sich auf der dritten Stufe befindet, betrachte - dort ist die Inversion, also die Umstellung des Verbs, dass das Subjekt an

die dritte Stelle kommt, bereits angebahnt - dann gibt es dieser Stufe zugeordnete weitere Merkmale. So ist der Wortschatz z.B. schon ausreichend, das Kind kann sich auch ohne große Gestik und Mimik klar verständlich machen, aber jetzt wäre z.B. eine Anbahnung von Fachwortschatz ganz wichtig. Daran könnten sich dann immer wieder neue Fortbildungsbausteine knüpfen, und da trennt sich natürlich auch das Kollegium. Wie können alle Kolleginnen und Kollegen — und das ist eben auch die Basis unserer Schule — wie können alle Kollegen vom Sportkollegen und Musikkollegen bis zum naturwissenschaftlichen Kollegen ihren Beitrag für einen sprachanregenden Unterricht leisten, sodass die Kinder ihre Sprachkenntnisse erweitern können?

Alle Kollegen der Schule scheinen Sprachförderung wirklich aktiv mitzutragen. War das immer so?

Frau T.: Man hat nie alle in einem Boot. Das ist ganz klar. Aber es ist wichtig — und ich möchte das noch einmal betonen — dieses Sprachförderkonzept entwickelt sich nicht von heute auf morgen und es entwickelt sich auch nicht in zwei Monaten. Wir haben es im Laufe eines ganzen Jahres entwickelt und diese vier Fortbildungsbausteine auch auf das Jahr verteilt angeboten und zwischendurch für die interessierten Kollegen und Kolleginnen oder die Vorreiter Übungszeiten angeboten. Es kann sich nur um ein Angebot handeln. Aber das gesamte Kollegium verabschiedete dieses Konzept. Also alle Kollegen haben in ihrer Abstimmung dafür gestimmt, dass wir es als Teil unseres Schulcurriculums oder Schulprogramms aufnehmen. Wenn sich auf jeder Jahrgangsstufe einer Schule zwei, drei vier Kollegen und Kolleginnen für diese Arbeit begeistern können, dann hat es einen Synergieeffekt.

Der Reiz der Profilanalyse in Verbindung mit Sprachlernszenarien liegt darin, dass es in der Arbeit deutliche Entlastungen gibt. Die Sprachprofilanalyse kann man für viele andere Phänomene, die ein Kind betreffen, auch nutzen — für den deutschsprachigen Unterricht oder für den Zugang zum Fachunterricht. Wenn Kollegen das erkannt haben und wenn sie es auch über Umwege erkennen, dass andere Kollegen damit gut arbeiten können und gute Erfolge haben oder wenn Sprachlernszenarien, die ja sehr projekt- und handlungsorientiert organisiert sind, sie einfach faszinieren, dann kommt dazu, dass der Großteil der Kollegen darauf zurückgreift und auch im Unterricht umsetzt. Wie tief die Kollegen und Kolleginnen das tun ist unterschiedlich. Die Profilanalyse bietet sich ja auch dafür an, dass ich sie zunächst nur punktuell einsetze, beispielsweise bei Schülern, bei denen ich mich frage, warum der Schulerfolg oder das Sprachlernen des Kindes so zögerlich ist.

Die Minimalanforderung wäre, dass alle Kollegen, die für Sprachförderung an einer Schule verantwortlich sind, mit der Profilanalyse sehr vertraut sind und ihre Kenntnisse dann als Multiplikatoren immer weiter in die Schule hineinragen können. Aber es muss behutsam geschehen, weil das, was von Kolleginnen und Kollegen in den letzten Jahren erwartet wird, ja ganz immens ist und immer wieder neue Anforderungen dazukommen. Problematisch ist auch sicher, dass viele Kolleginnen und Kollegen mit der Einführung von JüL so überfordert waren, dass sie sich, was das Sprachlernen und die Sprachprofilanalyse betrifft, zunächst einmal zurückgezogen haben.

Darf ich noch einmal nachfragen: Die Entwicklung des Sprachförderkonzepts an der Hunsrück-Grundschule ist von einer Gruppe engagierter Kolleginnen und Kollegen ausgegangen, die in der Schule selbst Fortbildungsbausteine für die anderen Kollegen angeboten haben?

Frau T.: Also, in der Schule kann es ja nur arbeitsteilig funktionieren. Die einen haben sich mehr für Bewegung in der Schule engagiert, die anderen für Leseförderung und die dritten haben sich intensiv mit der Profilanalyse auseinandergesetzt. Wir haben geschafft, dass sich für alle Jahrgangsstufen Kolleginnen und Kollegen engagiert haben, die dann wieder in ihre Stu-

fenkonferenzen gegangen sind, um die Profilanalyse noch einmal vorzustellen und auch durchaus den Kollegen Arbeit abzunehmen und vorzuarbeiten. Es gibt auch Kollegen und Kolleginnen, die über die Lernszenarien gegangen sind. Die Lernszenarien an unserer Schule sind Kisten, die ich mitnehme und mir einen Nachmittag ansehe und mit denen ich dann am nächsten Schultag — je nachdem, wie viel Zeit ich engagieren kann und will — für einen Tag oder für eine Dauer von bis zu drei Monaten arbeite. Der Reiz dieser Sprachlernszenarien besteht darin, dass die Schüler sehr handlungsorientiert und sprachanregend miteinander arbeiten. Daraus hat sich bei einigen Kollegen die Erkenntnis gebildet: „ Ich muss noch einmal untersuchen, wie sich das Sprachlernen entwickelt hat.“

Also, der Weg geht nicht zwingend, von der Profilanalyse zu den Sprachlernszenarien, sondern auch umgekehrt. Das geschieht besonders häufig in den Phasen, in denen es um die Optimierung der Präsentation geht, wo Kinder an ihrem Sprachvermögen arbeiten, um eine gute Präsentation zu machen. Dazu gibt es in den meisten Sprachlernszenarien einen Leitfaden. Und diese Arbeit hat auch einen Lerneffekt für Kollegen und Kolleginnen, die erfassen, wie Sprachlernen auf Niveau von Kindern stattfinden kann.

Wie werden die Maßnahmen evaluiert? Gibt es eine solche Komponente im Sprachförderkonzept?

Frau T.: Die Profilanalyse schließt ja eine Evaluation der Sprachförderung mit ein, da die Untersuchung in Abständen von sechs bis zwölf Monaten wiederholt wird. Wenn ein Kind dann eine höhere Stufe oder sogar zwei Stufen erreicht hat, dann ist dieser Lernzuwachs eine Evaluation der schulischen Arbeit.

Welche Auswirkungen auf den schulischen Alltag hat das Sprachförderkonzept?

Frau T.: Also, ich möchte noch einmal betonen, man hat nie alle im Boot. Aber es hat eine positive Wendung hin zu den Kindern gegeben, denn die Kollegen und Kolleginnen haben erfasst, wie umfangreich Sprachlernen ist, wie wesentlich der Faktor Zeit ist und dass ich Kinder nicht überfordern kann, sondern nur fördern und fordern. Diese Unterscheidung zwischen fördern und fordern bewirkt eine Abwendung von dem Blick darauf, was Kinder nicht leisten können. Wenn man z.B. dieses komplizierte Deklinationssystem betrachtet, wird deutlich, dass es eigentlich die ganze Schullaufbahn erfordert, um auf diesem Gebiet eine Sicherheit zu erlangen. Es ist nicht damit getan, dass ich den Kindern Tabellen an die Wand hänge und glaube, wenn dort das Deklinationssystem oder das Konjugationssystem des Deutschen hängt, können die Kinder das dann abrufen und in ihrem Sprachgebrauch verankern, so geht Sprachlernen nicht.

In dieser Hinsicht hat die Arbeit mit der Profilanalyse die Kollegen auch entlastet und gibt ihnen die Möglichkeit, die Texte der Kinder mit anderen Augen zu betrachten. Zu erkennen, was das Kind bereits geleistet hat, wie kompliziert der Weg zur Fachsprache ist und welche Vorstufen ich den Kindern erlauben muss, um diesen Weg von der Alltagssprache über die Schulsprache zur Fach- und Bildungssprache zu gehen. Außerdem ist die Bedeutung des Sprachlernens allgemein viel deutlicher im Bewusstsein der Kollegen als früher. Dass diese Verbindlichkeit von Deutsch als Sprache auf dem Schulhof mit der Idee, dass sich dieser Sprachgebrauch sinnvoll auf den Fachunterricht auswirken könnte, völliger Unfug ist. Ganz im Gegenteil, die Grundvoraussetzung ist auch eine Akzeptanz der Erstsprache. Ohne die Akzeptanz der Erstsprache, ohne eine Haltungsänderung, ohne die Einsicht, dass die Kinder ein unglaubliches Leistungsvermögen zeigen, indem sie sich auf den Weg machen, die Fachsprache zu lernen, kann man gar nichts erreichen. Die Arbeit mit der Profilanalyse muss auch mit einer Haltungsänderung einhergehen, mit einer Wertschätzung der Erstsprache und einer Wertschätzung dessen, was die Kinder tun. Diese Haltungsänderung muss vollzogen sein. Eine Sprachförderung, ohne das Kind in seiner Gesamtheit wahrzunehmen, funktioniert überhaupt gar nicht.

Vorstellung von FörMig-Broschüren

LdS-Lerndokumentation Sprache: Eine Handreichung zur prozessbegleitenden Sprachdiagnose in der Schulanfangsphase

Die Schatzkiste: Wie Kinder ihr Lernen sichtbar machen

Die Lerndokumentation Sprache²⁴ (LdS) für die Schulanfangsphase ist eine individuelle, den Lernweg begleitende Diagnostik und kein Test. Auf einem DIN A3 Bogen sind Aspekte benannt, die beim Sprachlernen und Schriftspracherwerb von Bedeutung sind und auf den Anforderungen des Rahmenlehrplans Deutsch basieren. Es wird dokumentiert, was das Kind kann, sodass weiterführende Lernangebote daran anknüpfen können. Eine punktuelle Sprachstandserhebung (Sprachprofilanalyse) wird in die Prozessbeobachtung eingebunden. In so genannten Meilensteinen werden Ziele benannt, deren Erreichen bei jedem Kind sichergestellt werden sollte. Sie werden schulintern vereinbart und sind an Kriterien gebunden (z.B. Hamburger Schreibprobe, Kriterien eines Lesepasses, Kriterien für die Bewertung von Schülerarbeiten).

Lerndokumentation Sprache: Eine Handreichung zur prozessbegleitenden Sprachdiagnose in der Schulanfangsphase

- gibt der Lehrkraft einen systematischen Überblick über die Lernentwicklung eines Kindes;
- nennt für das Sprachlernen wichtige Aspekte, um eine differenzierte Unterstützung des Kindes zu erleichtern;
- unterstützt die Lehrkraft beim Verfassen von Zeugnissen und in Elterngesprächen über die Lernentwicklung;
- schafft Transparenz bei der Entscheidung über die Verweildauer in der Schulanfangsphase.

Die Schatzkiste²⁵: Wie Kinder ihr Lernen sichtbar machen

„Lernen sichtbar machen“ ist das Anliegen der Schatzkiste. Hier sammelt das Kind Produkte, die ihm persönlich bedeutend sind: erste Schreibversuche, Wörter und Geschichten, Lieblingstexte, Fotos und Gegenstände, die besondere Ereignisse repräsentieren sowie Bestätigungen der Lehrkraft von Lernerfolgen. Dem kindgemäßen Lernen entspricht es, dass die Sammlung auch Objekte enthalten darf, die nicht unmittelbar mit dem Sprachlernen in Verbindung stehen. Diese Sammlungen werden z.B. im Stuhlkreis anderen Kindern vorgestellt und begründet. Ferner können sie als Grundlage für ein individuelles Gespräch mit dem Kind über seine Lernentwicklung genutzt werden.



Fortbildungsmodule²⁶

Die Lerndokumentation Sprache (LdS) sowie die Schatzkiste sind weiterentwickelte Teile der Materialien zum Sprachlernen in Kitas und Grundschulen²⁷. Hierzu gehören Themenhefte und

²⁴ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2009): LdS-Lerndokumentation Sprache. Eine Handreichung zur prozessbegleitenden Sprachdiagnose in der Schulanfangsphase – Berlin www.foermig-berlin.de

²⁵ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2010): Die Schatzkiste. Wie Kinder ihr Lernen sichtbar machen – Berlin www.foermig-berlin.de

²⁶ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2010): Fortbildungsmodule zu den Materialien zum Sprachlernen in Kitas und Grundschulen – Berlin www.foermig-berlin.de

²⁷ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2005): Materialien zum Sprachlernen in Kitas und Grundschulen – Berlin

Handreichungen. Zur LdS, den Handreichungen Basale Fähigkeiten, Phonologische Bewusstheit und Sprachhandeln wurden im Modellprogramm FörMig Fortbildungsmodule erarbeitet, die Schulen oder Fachkonferenzen zur Verfügung stehen.

Anfragen richten Sie bitte an:

gudrun.carls@ba-fk.verwalt-berlin.de

NEU: Lehrerfortbildung zum sprachsensiblen Fachunterricht rund um das Thema „Lesekompetenz in allen Fächern“

Ein Angebot der AG „Durchgängige Sprachbildung“ im Rahmen des gesamtstädtischen Fortbildungsschwerpunkts



Wie kann der Fachunterricht sprachliches und fachliches Lernen so verzahnen, dass er möglichst vielen Schülerinnen und Schülern Bildungserfolg und kulturelle Teilhabe ermöglicht?

Seit diesem Schuljahr gibt es in Berlin den gesamtstädtischen Fortbildungsschwerpunkt „Durchgängige Sprachbildung“, der die Weiterentwicklung der Sprachkompetenzen über die Schulfächer hinweg in den Mittelpunkt

der Lehrerfortbildung stellt. In einem fächerübergreifenden Multiplikatoren-Team haben wir als ersten Schritt ein Fortbildungsangebot für Kolleginnen und Kollegen ALLER FÄCHER rund um das Thema Lesen entwickelt — wie die aktuelle PISA-Studie zeigt, ein ganz wesentlicher Schwerpunkt der Unterrichtsentwicklung, der sowohl für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als auch für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern eine besondere Relevanz besitzt.

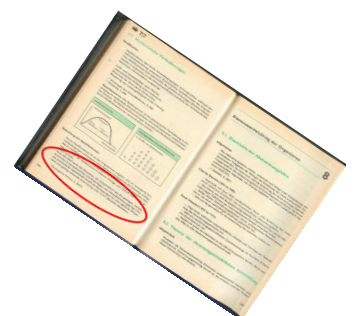
Die Fortbildungsmodule zeigen unterschiedliche Zugänge zu einem sprachsensiblen und sprachintensiven Fachunterricht, der im Sinne des Scaffolding-Ansatzes Schülerinnen und Schüler gezielt von der Alltagssprache zur Bildungssprache führt. Sie sind als Workshops konzipiert und vermitteln Handlungsstrategien für den erfolgreichen Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen.

Die Themen der Workshops, die wir nach Absprache als schulinterne Fortbildungen für Teams oder für das gesamte Kollegium anbieten:

Lesestrategien:

Sachtexte selbstständig erschließen

Lesestrategien leiten vom ersten Leseindruck bis zur differenzierten Auseinandersetzung mit den Textinhalten. Diese Schritte des individualisierten Lernens eignen sich für Fachtexte aller Art - aus den Natur- und Gesellschaftswissenschaften ebenso wie aus den Kulturwissenschaften.



Texte didaktisieren:

Klar strukturiert zum gemeinsamen Ziel

Wie können Aufgaben den Prozess des Lesens so strukturieren, dass sie für die Schülerinnen und Schüler ein Gerüst bilden, um auch schwierige Texte zu bewältigen? Texte zu didaktisieren statt sie zu vereinfachen heißt Partizipation ermöglichen und zur Bildungssprache hinführen.

Textaufgaben im Mathematikunterricht:

Jedes Wort zählt

Welche Stolpersteine weist die deutsche Sprache auf? Welche Strategien helfen, um sprachlich verdichtete Texte wie z.B. die Aufgabenstellungen im MSA richtig zu verstehen? Ein Workshop nicht nur für den Fachbereich Mathematik.

Binnendifferenzierung mit Textszenarien:

Anregende Aufgaben für alle Lerntypen

Heterogene Lerngruppen brauchen vielfältige Aufgaben. Die Lernszenarienmethode vermittelt eine Fülle von binnendifferenzierenden Aufgabenstellungen für unterschiedliche Lerntypen und Interessen — selbst für abstrakte oder schwer zugängliche Fachtexte.

Interkulturelle Bildung:

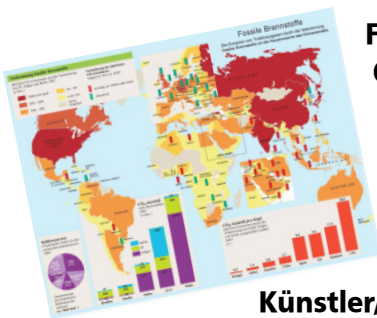
Heterogenität als Chance

Interkulturelles Lernen bedeutet Empathie, Perspektivwechsel sowie Selbst- und Fremdrelexion. Welchen Stellenwert hat es z.B. in aktuellen Deutsch- und Sozialkundelehrwerken? Der Workshop gibt Hinweise für Textauswahl und Aufgabenstellungen — auch im mehrsprachigen Lebensumfeld.

Fächerübergreifendes Lernen:

Querdenken mit dem Projektportfolio

Was bedeutet Glück? Welche Auswirkungen hat die Ernährung auf unseren Körper? Für viele Fragen bietet eine fächerübergreifende Perspektive einen vertieften Zugang. Das Projektportfolio leitet einen forschenden Leseprozess — vom Leseziel bis zur Dokumentation und Reflexion der Ergebnisse.



Künstler/innen in der Schule:

Vom kreativen Schreiben zum Poetry Slam

Slammer/innen setzen sich auf humorvolle und sprachspielerische Weise mit ihrem Alltag auseinander. Gerade Slam-Texte eignen sich als Anregung zum eigenen Schreiben — für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem sprachlichen Niveau. Ein integratives Projekt, das durch professionelle Slam-Künstler/innen begleitet wird. *Mit Unterstützung durch FörMig-Transfer.*

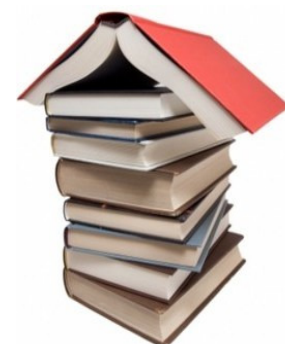
Künstler/innen in der Schule:

Zugang zu Weltliteratur durch Erzählen

Professionelle Erzählerinnen kommen an Ihre Schule und erzählen Mythen wie z.B. die Odyssee - anschließend setzen die Jugendlichen ihre Leseindrücke in eigenen Bildern und Geschichten um. Verführung zur Literatur - ein fächerübergreifendes Projekt für Deutsch, Kunst, Geschichte. *Mit Unterstützung durch FörMig-Transfer*

Termine und Kontakt

Haben Sie Interesse? Gern beraten wir Sie am Telefon oder in einem persönlichen Gespräch, um das Angebot nach den Bedürfnissen Ihrer Schule abzusprechen.



Brigitte Schulte
(Kordinatorin der AG „Durchgängige Sprachbildung“)
Adalbertstr. 23 b
10 997 Berlin
Tel: 90 298 1698 (0176 498 63 505)
(Sprechzeit mittwochs 9.00-12.00)

E-Mail: brigitte@schulte.net

Umzug des Medienforums in die Levetzowstraße, Berlin-Mitte U-Bhf. Turmstraße/ Hansaplatz oder S-Bahn Bellevue/Tiergarten

Das **Medienforum** ist im vergangenen Jahr umgezogen und befindet sich nun in der Levetzowstraße 1-2. Dort können umfangreiche Materialien zur Sprachförderung, zum Beispiel Unterrichtsreihen, Spiele, Medienkoffer etc. kostenlos ausgeliehen werden. Eine Beratung findet außer in den Ferien- montags von 13.30 bis 16.30 statt.

Das Medienforum unterstützt die in Berliner Bildungsinstitutionen Tätigen durch den Download von Online-Medien, die Präsentation und den Verleih von audio-visuellen Medien, Printmedien, technischem Equipment sowie qualifizierter Beratung mit dem Ziel, Qualität in Schule und Unterricht zu sichern und zu verbessern. Des Weiteren besteht die Möglichkeit für Fachkonferenzen und Seminare, das Medienforum durch eine Führung kennenzulernen. Weitere Informationen des Medienforums finden Sie online unter <http://www.berlin.de/sen/bildung/medienforum/index.html>"

TuWaS! — Ein Projekt der Freien Universität Berlin

TuWaS! ist die Kurzform für **Technik und Naturwissenschaften an Schulen**.

Das **TuWaS!-Projekt** wurde von der Freien Universität Berlin und der Berlin Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften ins Leben gerufen. Finanziert wird das Projekt u.a. durch die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Es hat zum Ziel, das forschende Lernen im Sachunterricht und im Fach Naturwissenschaften zu fördern.

Lehrerinnen und Lehrer werden gezielt zu den einzelnen Unterrichtseinheiten fortgebildet. Sie arbeiten die 17 Lektionen einer Experimentiereinheit selbst durch und lernen so deren didaktisches Konzept sowie die zur Einheit benötigten Materialien kennen. 30 Schülerinnen und Schüler werden in den Stand versetzt, selbstständig und in Teams zu den jeweiligen Themen handlungsorientiert und forschend zu arbeiten.

Zurzeit sind sieben Themen im Einsatz (umrandet) und zwei in der Erprobungsphase (grau):

Klasse	Biologie	Geowissenschaften	Physik & Chemie	Technik
1/2	Organismen	Wetter	Festkörper und Flüssigkeiten	<i>Vergleichen und Messen</i>
	Lebenszyklus eines Schmetterlings	Erden und Böden	Veränderungen	Wägen und Wiegen
3/4	<i>Wachstum und Entwicklung einer Pflanze</i>	Steine und Mineralien	Elektrische Stromkreise	Klang
	Tierstudien	Land und Wasser	Chemische Tests	Schwimmen und Sinken
5/6	Mikrowelten	Ökosysteme		Bewegung und Konstruktion
	Experimente mit Pflanzen	Zeitmessung	Lebensmittelchemie	Magnete und Motoren

Alle Themeneinheiten eignen sich in besonderer Weise zur fachimmanenten Sprachförderung. Die Schülerinnen und Schüler lernen die Namen der Materialien kennen, mit denen sie experimentieren. Durch die Heranführung an gezieltes Beobachten sowie der geforderten Mitteilung der wahrgenommenen Phänomene an die Mitschüler ist es der Sache nach gefordert, sich sprachlich immer genauer und treffender auszudrücken. Da die gewählten Begriffe mit sinnlichen Wahrnehmungen und Handlungen verknüpft sind, ist der so vollzogene Spracherwerb besonders nachhaltig.

Derzeit können aus unserem Materialzentrum von Schulen, die ins Projekt aufgenommen sind, die Experimentiereinheiten mit allen erforderlichen Materialien sowie Lehrerhandbuch und Schülerheften gegen eine Gebühr von 100,- € ausgeliehen werden. Die ganztägigen Lehrerfortbildungen sind kostenlos.

Mehr Informationen unter: <http://www.tuwas-deutschland.de>