

Juni 2009

Sprachförderung / Deutsch als Zweitsprache

Fachbrief Nr. 4

Inhalt des Fachbriefes:

- Aktuelles 2
- Schulinterne Evaluation
Erfahrungen aus dem Modellprogramm FörMig 5
- Unterwegs zur Bildungs- und Fachsprache
ein Blick auf die Praxis des ‚Scaffolding‘-Ansatzes 9
- Sprachförderung an beruflichen Schulen 13

Ihre Ansprechpartnerin in der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung:
Ulrike Grassau (ulrike.grassau@senbwf.berlin.de)

Ihre Ansprechpartnerin im LISUM:
Marion Gutzmann (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)

Aktuelles



Ansprechpartnerin im LISUM
für das Aufgabengebiet
Sprachförderung/ Deutsch als Zweitsprache

Marion Gutzmann
Struveshof
14197 Ludwigsfelde

Tel. 03378/ 209 172
marion.gutzmann@lisum.berlin-brandenburg.de

Seit dem 15.12.2008 bin ich am LISUM Berlin-Brandenburg als Referentin für Sprachförderung/ Deutsch als Zweitsprache tätig.

Meine Perspektive auf dieses Aufgabengebiet ist durch biografische Erfahrungen und Prozesse geprägt. Meine wichtigste Erfahrung ist: Schulalltag in über dreißig Dienstjahren als Lehrerin erlebt zu haben. Die herausforderndste: mich immer wieder der Aufgabe zu stellen, individuelle Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen zu beobachten und unterstützen zu lernen. Meine nachhaltigste Erfahrung: gemeinsam mit anderen über Unterrichts- und Schulentwicklung und die eigene Rolle als Lehrkraft zu reflektieren und sie neu zu gestalten.

1993 übernahm ich als Fachberaterin im Schulamt Frankfurt (Oder) und ab 2003 am Pädagogischen Landesinstitut in Ludwigsfelde im Bereich Deutsch Fortbildungs- und Qualifizierungsaufgaben mit den Schwerpunkten Schuleingangsphase, Sprach- und Leseförderung sowie Aufgabenentwicklung. Während dieser Zeit habe ich für das Fach Deutsch in dem Vierländerprojekt (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen) zur Erarbeitung der Rahmenpläne für die Grundschule mitgearbeitet. Parallel zu diesen Aufgaben wurde ich 2004 an das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg abgeordnet und war in die Gesamtsteuerung des Implementierungsvorhabens Rahmenlehrpläne sowie in den Aufbau des Netzwerkes Grund- und Förderschulen einbezogen.

Zu meinem neuen Aufgabenbereich gehört die Leitung der LISUM-Fachkonferenz Sprachförderung/ Deutsch als Zweitsprache. Schwerpunkt in meiner Beratungs- und Fortbildungstätigkeit ist die Weiterentwicklung von Sprachförderung als Querschnittsaufgabe von Schule. Das beinhaltet die systematische Umsetzung einer durchgängigen Sprachförderung als zentrale Aufgabe von Schulentwicklung mit Aspekten wie Sprachförderung als ständige Aufgabe aller Fächer, Vermeidung von Brüchen an den Schnittstellen und Vernetzung mit außerschulischen Dritten.

Ich freue mich auf die neuen Aufgaben und die vielfältigen Möglichkeiten der Zusammenarbeit.

Marion Gutzmann

Ankündigung - bitte vormerken - Ankündigung - bitte vormerken

Vom Diagnostizieren zum Fördern bildungssprachlicher Fähigkeiten

Im Schuljahr 2009/2010 ist „Durchgängige Sprachförderung“ einer der gesamtstädtischen Fortbildungsschwerpunkte. Die Werkstatt Integration durch Bildung (WIB), die Regionale Lehrerfortbildung Friedrichshain-Kreuzberg, FörMig-Transfer Berlin und das LISUM Berlin-Brandenburg werden dieses Vorhaben in gemeinsamer Kooperation unterstützen.

Dazu ist u.a. geplant, von September 2009 bis Mai 2010 im Rahmen von Ringvorlesungen und Werkstattgesprächen sowie einer begleitenden Ausstellung in der WIB, das Thema Sprachdiagnostik verstärkt in den Blick zu nehmen.

In den Vorlesungen, für die u.a. Prof. Ehlich, FU Berlin, Prof. Reich, Uni Landau und Prof. Roth, Uni zu Köln, gewonnen werden konnten, geht es insbesondere um die Schnittstellen im Übergang von der Kita zur Grundschule, von der Grundschule zur Sekundarstufe und zur beruflichen Bildung.

Ziel der **Vorlesungsreihe** ist es, Sensibilität für die Thematik Sprachdiagnostik zu befördern und für wichtige Phasen der Sprachentwicklung Diagnoseinstrumente vorzustellen, um Grundlagen zur Förderung zu schaffen.

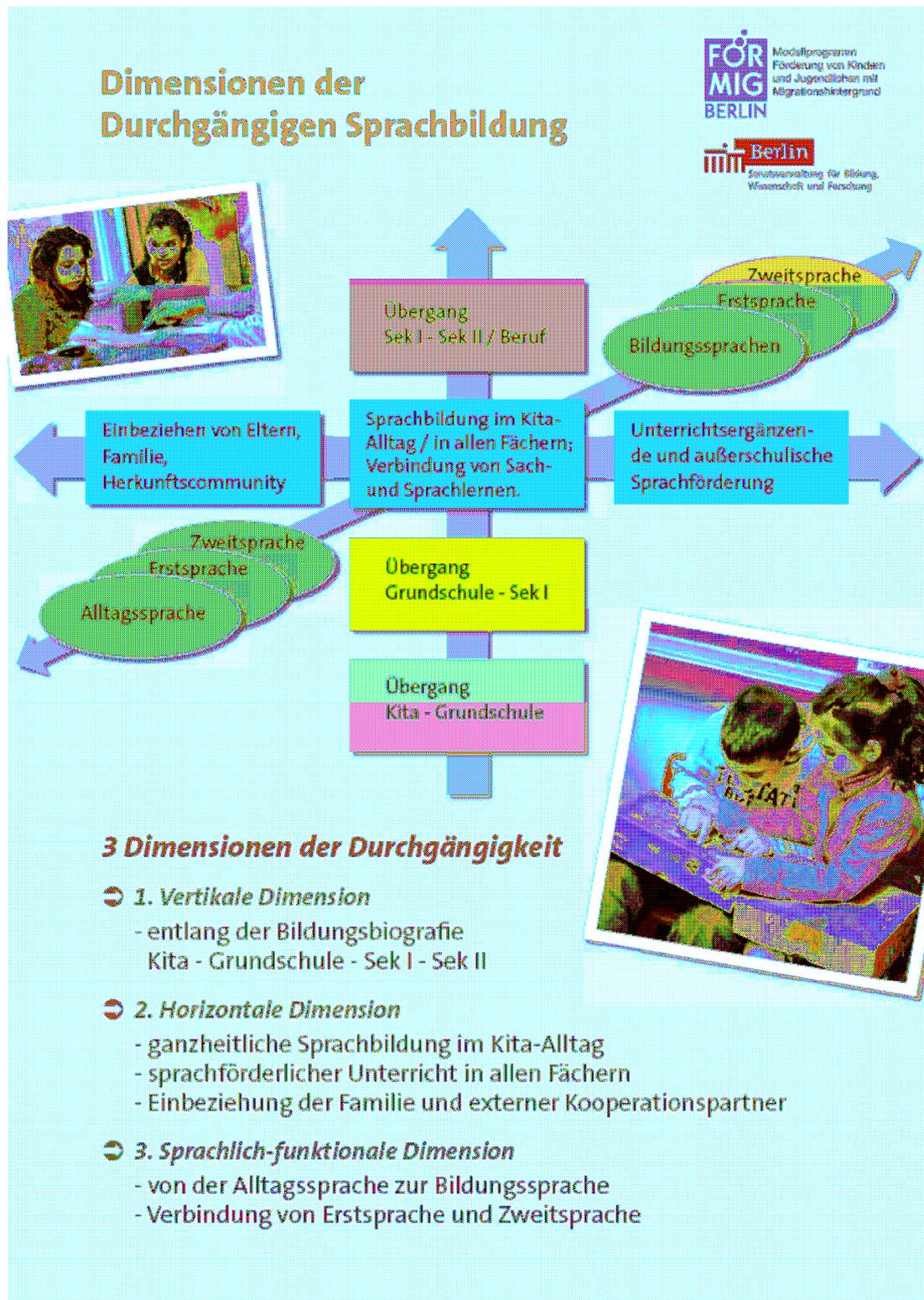
Zielgruppenspezifisch wird in **Werkstattgesprächen** Raum für Diskussion mit weiteren Experten geschaffen und die Praxisrelevanz der Instrumente und Verfahren erörtert.

Die geplante **Ausstellung** wird einen Überblick über die in Berlin und Brandenburg genutzten Diagnoseinstrumente geben. Es werden Kriterien zur kritischen und reflektierten Nutzung der Instrumente vermittelt.

Die Veranstaltungsreihe beginnt am 29.09.2009 in der *Werkstatt Integration durch Bildung* (WIB) Adalbertstraße 23 b 10179 Berlin (2. Etage) mit einem Vortrag von Prof. Ehlich zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“. Gleichzeitig wird dort die Ausstellung „Keine Diagnose ohne Förderung — keine Förderung ohne Diagnose“ eröffnet.

Zu allen Veranstaltungen laden wir hiermit recht herzlich ein. Die weiteren Termine und Veranstaltungsorte werden zu Beginn des neuen Schuljahres mitgeteilt.

FörMig hat sein **Grundmodell der Durchgängigen Sprachförderung** weiterentwickelt.¹ **Die vertikale Dimension** nimmt auf der institutionellen Ebene verstärkt die Schnittstellen in den Blick und ist auf die Optimierung der Anschlussfähigkeit innerhalb der Bildungsgänge ausgerichtet. **Die horizontale Dimension** zielt auf die Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern sowie innerhalb der Institution auf Sprachlernen in allen Fächern bzw. im Kita-Alltag. **Die sprachlich-funktionale Dimension** stellt Beziehungen zwischen den Domänen der Sprachen her und richtet sich auf Wege zur Bildungssprache.



¹ vgl. Fachbrief 3 *Sprachförderung* (S.8). www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung (Mat. f. Lehrkräfte)

Schulinterne Evaluation² Erfahrungen aus dem Modellprogramm FörMig³

Schulinterne Evaluation ist eine Maßnahme zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, ausführlich erläutert im *Leitfaden zur internen Evaluation für Schulen in Berlin*¹, der Hinweise zur Durchführung und Berichtslegung von Evaluation gibt.

Wozu dient eine Evaluation?

Sie ist eine verständliche und nützliche Entscheidungshilfe zur Bewertung von Projekten/ Maßnahmen in Bezug auf:

- Die Relevanz der Maßnahme (Ist die Maßnahme für die Zielgruppe das Richtige?)
- Den Verlauf der Maßnahme (Werden die einzelnen Planungsschritte umgesetzt? Gibt es Veränderungen? Warum?)
- Die Wirksamkeit der Maßnahme (Sind die Aktivitäten geeignet das gesetzte Ziel zu erreichen?)
- Effizienz (Steht das erzielte Ergebnis in einem angemessenen Kosten-Nutzungsverhältnis zu den eingesetzten Mitteln?).

Die beteiligten Schulen im Modellprogramm FörMig erhielten bei der schulinternen Evaluation Unterstützung und Beratung durch den Programmträger in Berlin.

Ziel der FörMig-Schulen war es, einzelne Maßnahmen zur Sprachförderung hinsichtlich Effektivität und Ressourcenverwendung zu überprüfen, z.B. Maßnahmen der Schule zur Leseförderung. Schon bei der Planung der Maßnahmen hatten die Schulen die Evaluation mit in den Blick genommen und entschieden, ob sich die Evaluation auf den Input, den Prozess oder den Output richten sollte.

Da jede Schule ganz spezifische Entwicklungsvorhaben zur Sprachförderung hat, kann es keinen allgemeingültigen „Königsweg“ für die Evaluation geben. Allgemein gilt: Der kritische Blick auf die eigene Arbeit (= Evaluation) betrachtet deren Erfolge gemessen an der Zielstellung und den für die Zielerreichung ausgewiesenen Zielkriterien (Woran lässt sich der Erfolg festmachen?). Aus der Analyse der Ergebnisse leiten sich neue Ziele in der Qualitätsentwicklung der Schule (= neue Entwicklungsvorhaben) ab.

Die nachfolgenden Schritte sollen Schulen dabei helfen, je nach ihrem Stand der Schulentwicklung, ihre Evaluation für den Bereich Sprachförderung anzugehen.

Schritte zur schulinternen Evaluation von Sprachförderung:

1. die offene, unspezifische Bestandsanalyse (für Schulen, die noch keine Entwicklungsvorhaben im Bereich Sprachförderung haben),
2. die Überprüfung einer Maßnahme (für Schulen, die ein Entwicklungsvorhaben zur Sprachförderung haben, z.B. „Leseförderung“ im Entwicklungsbereich Erziehung und Schulleben⁴),
3. die Evaluation „Sprachförderlicher Unterricht“ (für Schulen, die gemeinsame Verabredungen hinsichtlich sprachförderlichem Unterricht in den Jahrgangsstufen haben).

² Im §9 des Schulgesetzes für Berlin *Qualitätssicherung und Evaluation* wird ausdrücklich auf die Notwendigkeit von Evaluation hingewiesen, ebenso geben der Handlungsrahmen *Schulqualität in Berlin* (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung April 2007) und die Handreichung *Schulinternes Curriculum* (Herausgeber: Kleinschmidt-Bräutigam, Meierkord im Auftrag des Berliner Landesinstitut für Schule und Medien) Hinweise.

³ FörMig — Modellprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter www.foermig-berlin.de

⁴ Die drei weiteren Entwicklungsbereiche lt. AV Schulprogramm: Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung (Sen BWF Oktober 2004)

1. Die offene, unspezifische Bestandsanalyse

Ziel: Erhebung der Ausgangslage, Bestandsanalyse, Ableitung neuer Entwicklungsvorhaben

Methode: Audit: offene Befragung mit Leitfragen zur Systematisierung von Erfahrungswissen

Im Rahmen von Gesamtkonferenzen, Dienstbesprechungen, Fachkonferenzen, Teambesprechungen der Jahrgangsstufen sowie weiteren Arbeitsgruppentreffen können einfache offene W-Fragen helfen, formales und informelles Organisationswissen für die Bestandsanalyse zusammenzutragen. Dieses kollektive Brainstorming hat den Vorteil, dass auch im Kollegium bisher nicht bekannte Initiativen und Angebote einzelner Lehrkräfte erkennbar werden.

Beispiel: In der nächsten Gesamtkonferenz wird Sprachförderung als Pädagogisches Thema auf die Tagesordnung gesetzt:

Leitfragen zu den schulischen Rahmenbedingungen

- Wie hoch ist der Anteil von der Lernmittelzuzahlung befreiten Schülerinnen und Schülern?
- Wie hoch ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache?
- Welche Erstsprachen von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache sind an unserer Schule vertreten?
- Welchen Handlungsbedarf sehen wir und wo?
- Gibt es regionale Besonderheiten im Schulumfeld?

Leitfragen zur Umsetzung der Sprachförderung

- Wie findet Sprachförderung an unserer Schule statt?
- Welche Maßnahmen/Angebote haben sich als effektiv erwiesen? Warum?
- Wie viel Stunden bekommt die Schule für die Sprachförderung?
- Wer verteilt diese Stunden an wen, für was?

2. Die Überprüfung einer Maßnahme

Ziel: Auswertung und Darstellung (im Evaluationsbericht) sowie Analyse des schulischen Entwicklungsvorhabens

Methode: mündliche und schriftliche Befragung (Feedbackrunden, Analysestern, Kartenabfrage +/-, Dokumentenanalyse, Selbsteinschätzungsbogen)

Im Schulprogramm sind verschiedene Maßnahmen zur Leseförderung der Schülerinnen und Schüler beschrieben, z.B.

- (1) Lesewochen
- (2) Lesewettbewerb
- (3) Lesekoffer
- (4) Lesezeiten

Es folgt die Berichtslegung durch die Arbeitsgruppen/ Jahrgangsstufenteams. Wichtig dabei ist, dass bei jeder Berichtslegung das Ziel, die Zielkriterien und eine Erfolgsbewertung, auch im Hinblick auf die verwendeten Ressourcen, genannt werden. Ein Beispiel ist die Handreichung der Stiftung Lesen *Evaluation in der Leseförderung*⁵, in die auch die Ergebnisse von FörMig und anderen Projekten eingeflossen sind.

Die Diskussion im Plenum (z.B. Gesamtkonferenz) und die Dokumentation der Ergebnisse bilden die Grundlage für die Berichtslegung im Evaluationsbericht.

⁵ *Evaluation in der Leseförderung* Eine Handreichung für die Praxis, Schriftenreihe der Stiftung Lesen (06) Hrsg.: Heinrich Kreibich und Stefan Aufenanger

3. Die Evaluation „Sprachförderlicher Unterricht“

Ziel: Einschätzung der Qualität und Quantität von Maßnahmen zur Sprachförderung im Unterricht durch Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler

Methode: Befragung (Feedbackrunden, Analysestern, Kartenabfrage +/-, Dokumentenanalyse, Selbsteinschätzungsbogen)

Beobachtung (kollegiale Hospitation, Externe, Schulleitung)

Die selbstkritische Analyse des eigenen pädagogischen Handelns ist eine besondere persönliche Herausforderung für jede Lehrkraft. Ein gutes Arbeitsklima im Team und in der Schule unterstützt diesen Prozess, denn nur eine konstruktive Fehler- und Innovationskultur eröffnet Lernchancen und ist eine Grundlage für Entwicklungen.

Eine Evaluation von sprachförderlichem Unterricht bezieht sich auf die integrierte Sprachförderung in jedem Fach. Hier sind nicht die Angebote der additiven DaZ-Förderung für einzelne Schülerinnen und Schüler oder kleine Lerngruppen gemeint. Diese Förderangebote sind Ergänzungen eines durchgängigen sprachförderlichen Unterrichts. Sprachförderlicher Unterricht ist ein Qualitätsmerkmal jeder Unterrichtsstunde in jedem Fach.

Merkmale eines sprachförderlichen Unterrichts sind:

- Die Unterrichtsplanung und Maßnahmen zur Sprachförderung beruhen auf einer Diagnose⁵ (Statusdiagnosen wie Ausgangslage- und Sprachstandsanalysen sowie Prozessdiagnostik zur Dokumentation von individuellen Entwicklungsverläufen in bestimmten Bereichen).
- Die Ausbildung der **Bildungssprache** geht von der Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler aus. (scaffolding⁶ - ein Ansatz zur aufbauenden Sprachförderung).
- Im Unterricht werden **sprachliche Mittel** (Modelle) für die verschiedenen Lerntypen (visuell, auditiv, haptisch, kommunikativ) bereit gestellt.
- Es findet ein **sprachbewusster Unterricht**⁷ mit dem Fokus auf die Reflexion⁸ auf Sprache/ den Sprachgebrauch mit Sprache als Lerngegenstand statt.
- Es findet ein **sprachintensiver Unterricht** mit vielfältigen Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler zur mündlichen und schriftlichen Sprachanwendung statt.
- Das Lernarrangement berücksichtigt individuelle Lernpotentiale der Schülerinnen und Schüler durch **differenzierte und herausfordernde Aufgaben**. (innere Differenzierung)
- Die Unterrichtsplanung beinhaltet **Reflexionsschleifen** auf den eigenen Lernprozess durch die Schülerinnen und Schüler (kriterienorientierte Selbsteinschätzung) sowie die Einschätzung der Erreichung des Unterrichtsziels durch die Lehrkraft.

Eine Evaluation aller dieser Merkmale anzustreben, hieße eine Überforderung zu riskieren. Auch in der Evaluation muss man Kräfte bündeln und Prioritäten setzen.

⁵ Prozessdiagnostik (z. B. Lernentwicklungsbericht) vs. Statusdiagnostik (z. B. Test für einen Teilbereich)

⁶ siehe auch Artikel in diesem Fachbrief ab S. 9 und Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth NH: Heinemann.

⁷ Konzept der „Language awareness“ steht für die Sensibilität für Strukturen und Funktionen von Sprache.

⁸ Sprachreflexion (vgl. z.B. Ingendahl 1999), Sprachbewusstheit (vgl. Hecht 1994; Karagiannakis/ Oomen-Welke 1997; Wolff 1993) oder Sprachaufmerksamkeit (vgl. Oomen-Welke 2000,17)

Abschließend ein **Überblick** zu den in den drei Schritten erwähnten **Evaluationsmethoden** zur Datenerhebung:

1. Beobachtung

unstrukturierte Beobachtung vs. strukturierte Beobachtung (wenige Merkmale)

- von Personen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkraft)
- von Inhalten (z. B. Textangeboten, Glossaren, Redeanteilen, sprachlichen Äußerungen)
- von Strukturen (z. B. Arbeitsorganisation)

Mögliche Instrumente und Verfahrensweisen:

Videoaufnahme, kollegiale Hospitation, Fremdbeobachtung durch Externe (z. B. Lehramtsstudentinnen und Studenten, Lehrkräfte anderer Schulen), Rückmeldung über Beobachtungsbogen, Mitschrift zur Dokumentation der Beobachtungen, Gespräch.

Wichtig ist, dass es klare Absprachen der Beteiligten zum Beobachtungsauftrag (Was soll wie, warum, von wem beobachtet werden?) sowie zur Durchführung und zur Art und Weise der Auswertung (Rückmeldung der Beobachtungsergebnisse) gibt.

2. Befragung

offene Fragen vs. geschlossene Fragen (eher quantitative Ergebnisse)

- von Einzelpersonen oder Gruppen
- mündliche Befragung (Interview) vs. schriftliche Befragung

Mögliche Instrumente und Verfahrensweisen:

Interviewleitfaden, Themenkomplexe, Leitfragen, Fragebogen, Einzelinterview, Gruppendiskussion, Fragen z. B. nach Meinungen, Verhalten, Eigenschaften, Wünschen, Einschätzungen.

Wichtig ist, dass die Fragen eindeutig und zielgerichtet auf Erkenntnisgewinn gestellt werden. Eine Mischung von Fragen für offene Antworten (freie Texte) sowie Antworten auf Einschätzskalen

- nach Häufigkeiten: nie, manchmal, oft, immer
- nach Intensität: schwach, stark
- nach Bewertungen: stimmt nicht, stimmt wenig, stimmt überwiegend
- nach Wahrscheinlichkeiten: keinesfalls, möglich, sicher

ist günstig.

3. Dokumentenanalyse

Die Analyse von Dokumenten hat je nach dem Grad der Strukturiertheit einen explorativen Charakter (Was ist vorhanden?) oder einen Ergebnischarakter (Bewertung der Informationen nach Zielkriterien).

Unterwegs zur Bildungs- und Fachsprache — ein Blick auf die Praxis des ‚Scaffolding‘-Ansatzes

Der nachfolgende Artikel von Thomas Quehl⁹ beschäftigt sich mit einem der sechs Merkmale eines sprachförderlichen Unterrichts.¹⁰ Im Februar hat Herr Quehl im Rahmen des FörMig Programms einen Vortrag zu diesem Thema gehalten.

In der Diskussion um eine **durchgängige Sprachförderung** hat das Konzept ‚**Bildungs-sprache**‘ in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Für eine erfolgreiche Mitarbeit in den Unterrichtsfächern benötigen die Schülerinnen und Schüler nicht nur fach- und bildungssprachliche Kompetenzen, sondern diese Fächer sind auch genau der Ort, an dem diese Fähigkeiten gelernt und fortlaufend erweitert werden können — und letztlich auch müssen. In didaktischer Hinsicht ergibt sich daher die Herausforderung, in den Fächern — und gewissermaßen durch die fachlichen Inhalte hindurch — diese sprachlichen Fähigkeiten auch explizit zu vermitteln.

Fachsprachliches Handeln geht dabei weit über die Kenntnis von Fachbegriffen hinaus und umfasst auch die Anwendung lexikalischer und grammatischer Mittel wie z.B. die häufig verwandte Nominalisierung von Verben zur Benennung von Vorgängen, Redemittel für unterschiedliche Mitteilungsbereiche¹¹ wie das Vergleichen oder die Formulierung von Zeitangaben oder auch den spezifischen Gebrauch von Wörtern, insbesondere Verben, die im fachlichen Kontext eine andere als die umgangssprachliche Bedeutung haben.

Nimmt man mit der Registertheorie¹² an, dass die Wahl der in einer Situation verwandten lexikalischen und grammatischen Mittel vom Kontext eben dieser Situation abhängig ist, so ist konzeptionell zu fassen, wie **sprachliche Veränderungen auf dem Weg von der Alltags-zur Fachsprache** zustande kommen. Ein Beispiel kann illustrieren, wie die Konstruktion der Fachsprache dabei im Sinne einer fachsprachlichen Annäherung erfolgt:¹³

[1] Ein Kind sagt beim Experiment in der Kleingruppe: *„Guck, der bewegt sie. Die da sind nicht hängen geblieben.“* Da der sichtbare Kontext eine genauere Beschreibung des Gemeinten erübrigt, finden sich hier zahlreiche hinweisende Wörter.

[2] Gegenüber der Lehrerin sagt die Schülerin: *„Wir haben herausgefunden, die Stecknadeln bleiben an dem Magneten hängen.“* Um das nun zeitlich wie räumlich entfernte Geschehen sprachlich zu rekonstruieren, müssen genauere Bezeichnungen verwandt werden.

[3] In einer Versuchsbeschreibung: *„Unser Experiment zeigt, dass Magnete einige Metalle anziehen.“* Da keine gemeinsame Erfahrung mehr vorausgesetzt werden kann, muss das Geschehene vollständig sprachlich umgesetzt werden. Dabei wird eine (fachlich gelernte) Verallgemeinerung ebenso verwandt wie die fachspezifische Bedeutung eines Verbs.

[4] Aus einem Kinderlexikon: *„Magnetische Anziehung tritt nur zwischen Eisenmetallen auf.“* Das Zitat zeigt eine noch größere lexikalische Dichte und beinhaltet jene für Fachtexte charakteristische Darstellung eines Prozesses durch Nominalisierung.

Unterrichtspraktisch kann vor diesem Hintergrund gefragt werden: Wie muss der **Kontext einer Lernsituation** gestaltet sein, wenn fachsprachliches Handeln explizit vermittelt und geübt

⁹ Thomas Quehl arbeitet als Grundschullehrer in Duisburg. Er ist Mitherausgeber des Buches „Die Macht der Sprachen — Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule“ (Waxmann Verlag 2006) und hat darin einen grundlegenden Aufsatz von Pauline Gibbons zu dem Konzept des Scaffolding (= Gerüste bauen) ins Deutsche übersetzt.

¹⁰ Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache Fachbrief Nr.3, Januar 2009

¹¹ Siehe Rösch, Heidi: Mitteilungskompetenz: Womit kann man was ausdrücken? In: dies. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen für die Sprachförderung. Hannover: 2003, S. 50-52.

¹² Halliday, M.A.K./Hasan, Ruqaiya: Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford 1989.

¹³ Gibbons, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Portsmouth NH 2002, S. 3f.

werden soll? Hier setzt — unter Bezug auf das Konzept unterschiedlicher sprachlicher Register — der sog. Scaffolding-Ansatz an, der von der australischen Zweitsprachdidaktikerin Pauline Gibbons entwickelt wurde.¹⁴

Der Scaffolding-Ansatz

Bei der Konzeption des Scaffolding wird die didaktische Aufmerksamkeit auf die Unterrichtsgespräche selbst gerichtet, um den Übergang vom alltags- zum fachsprachlichen Handeln *bewusst* zu gestalten. Bewusst ist hier in einem doppelten Sinn zu verstehen: Erstens thematisiert die Lehrerin diesen Übergang — bei ihrer Unterrichtsplanung wie im Gespräch mit den Schülern. Zweitens stellt sie Gelegenheiten bereit, bei denen die Schülerinnen und Schüler diesen Wechsel von der an die konkrete Anschauung gebundenen zu einer zunehmend **kontextunabhängigen Sprache** *bewusst* vollziehen, gestalten und üben können. Der Unterricht nutzt dabei „das jeweils aktuelle Verständnis, das die Kinder von einem Unterrichtsthema entwickeln, und ihr[en] Gebrauch der vertrauten ‚alltäglichen‘ Sprache, mit der sie dieses Verständnis zum Ausdruck bringen, als Grundlage für die Entwicklung der nicht vertrauten schulsprachlichen Register...“¹⁵ Sowohl hinsichtlich des gesamten Lernarrangements als auch innerhalb der Unterrichtsgespräche wird dabei gewissermaßen ein unterstützendes ‚Gerüst‘ um die Äußerungen des Kindes aufgebaut. Je weiter die Schülerinnen und Schüler in ihrer fachsprachlichen Annäherung voranschreiten, desto mehr kann das Gerüst wieder abgebaut werden. Zu diesem Zweck wird ein dreischrittiges Vorgehen gewählt:

Phase 1: Aktivitäten in kleinen Gruppen

Die Schülerinnen arbeiten in Kleingruppen an verschiedenen Aktivitäten, die so angelegt sind, dass ähnliche Beobachtungen oder Ergebnisse erwartet werden können bzw. die Themen sich überschneiden. Die Schülerinnen und Schüler begleiten ihr Handeln und Erkunden mit einer alltäglichen, kontextgebundenen Sprache wie beim obigen Beispiel zum Magnetismus.

Phase 2: Angeleitetes Berichten / „Forscherkonferenz“

Die Kinder und Jugendlichen berichten vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern von ihren Beobachtungen und Ergebnissen, äußern Vermutungen und stellen sich gegenseitig Fragen. Es besteht ein wirklicher Kommunikationsanlass, da nicht alle Beteiligten über dieselben Informationen verfügen. Die Lehrkraft stellt hier sowohl Fachbegriffe als auch andere sprachliche Mittel bereit. Ein weiterer Übungseffekt ergibt sich, wenn dabei neues sprachliches Material in ähnlichen, jedoch nicht völlig identischen Zusammenhängen wiederholt wird. Die Veränderung der Sprache, d.h. der Übergang von der alltäglichen zur kontextunabhängigen Sprache, wird hier zum Thema gemacht: *Was ist anders, wenn wir die Gegenstände des Experiments nicht mehr zum Zeigen vor uns haben? Was müssen wir genauer ausdrücken, damit unsere Zuhörerinnen und Zuhörer es verstehen?*

Mit einem Ausschnitt aus einer Unterrichtseinheit zur ‚Erderwärmung‘ in Klasse 4 möchte ich einige Merkmale, die sich in dieser — für die Kinder ‚Forscherkonferenz‘ genannten — Phase häufig beobachten ließen, illustrieren:¹⁶

- 1 Lehrer: Ich glaube, es hat in allen Gruppen ganz toll geklappt. Forscherkonferenz heißt
- 2 jetzt, dass ihr nichts mehr in der Hand habt. Und wenn man nichts mehr in der
- 3 Hand hat, aber vor vielen anderen Forschern spricht, auch vor denen, die nicht
- 4 denselben Versuch gemacht haben ... worauf muss man da achten? (...)

¹⁴ In dt. Sprache: Gibbons, Pauline: 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 2006, S. 269–290. Siehe dort auch eine ausführliche Herleitung des Konzepts aus der Forschung zum Zweitsprachunterricht.

¹⁵ Gibbons 2006, S. 269.

¹⁶ In diesem Mitschnitt sollten die Kinder einen Versuch zur ‚Sichtbarmachung‘ des Kohlendioxyd beschreiben; entnommen aus: Quehl, Thomas: Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Lengyel, D./Reich, H.H./Roth, H.-J./Döll M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster 2009, S. 193-205.

- 5 Bilal: Auf die Reihenfolge.
 6 Ömer: Dass man es genau erzählen.
 7 L.: Was heißt genau?
 8 Ö.: Alles so, wie wir es gemacht haben. So nach der Reihe. [...]
 9 L.: (...) So, wer mag einmal anfangen? Ayşe.
 10 Ayşe: Wir haben den Luftballonserfindung gemacht ... ich weiß nicht, was das heißt
 11 L.: Den Luftballonversuch.
 12 A.: Den Luftballonversuch. Und wir haben zuerst in den- ähm- Luftballon
 Backpulver
 13 geschüttet und dann haben wir in eine Flasche- eine Mineralflasche- eine
 14 Mineralwasserflasche zwei Zentimeter Essig reingeschüttet.
 15 B.: Gegossen.
 16 Mustafa: Gegossen.
 17 L.: Stopp. Du hast es richtig gesagt, aber versuch sie trotzdem nicht zu
 18 unterbrechen. Schütten ist Pulver, gegossen ist [...]
 19 A.: Gegossen. Und danach haben wir den Luftballon- ähm- wie heißt das? Wie heiß
 20 heißt das von der Flasche? (Deutet den Flaschenhals und die Öffnung an.)
 21 L.: Wie heißt das oben bei der Flasche? Wo die Flasche offen ist? [...] Weiß keiner
 22 zu helfen? ... Es ist die Flaschenöffnung.
 23 A.: Wir haben an der Flaschenöffnung den Ballon befestigt und dann haben wir so
 24 ein bisschen gewartet. Und zuerst haben wir von dem Ballon die Backpulver
 25 reingemacht. Also, als wir den Ballon so bewegten, ist das von selbst
 reingefallen
 26 L.: Hm, prima.
 27 A.: Äh, danach, danach haben wir eine Weile gewartet und auf einmal- und der
 28 Ballon ist so, hm, da ist so Luft reingegangen.
 29 L.: Luft?
 30 A.: Hat der sich aufgeblasen.
 31 L.: Der Ballon, der Ballon wurde aufgeblasen. Habt ihr in eurer Gruppe darüber
 32 gesprochen, warum das passiert ist? Habt ihr 'ne Vermutung gehabt?
 33 A.: Hm, wir haben ein bisschen ge- gedenkt- nachgedacht, aber wir haben es nicht
 34 so ganz gefunden. Aber wir haben ein- ich- ähm, ich dachte, das wär von dem
 35 Essig und dem Backpulver. Weil, wenn Essig und Backpulver zusammenkommen,
 36 dann wird so irgendwie Luft draus oder so was.
 37 L.: [...] Das ist ja eigentlich schon ein Forschungsergebnis. Wenn Essig und
 38 Backpulver zusammenkommen ... Was kann man denn für ‚zusammenkommen‘
 für ein Fachwort sagen?
 39 Ipek: Verbinden.
 40 Kevin: Sich verbinden. [...]
 41 L.: Oder was noch? Was macht ihr mit Rot und Blau zum Beispiel beim Farbkasten?
 42 mehrere: Vermischen!
 43 L.: Genau. Wenn- ... Yusuf?
 44 Yusuf: Da entsteht Kohlendioxyd bei.
 45 L.: Gut, prima. Danke schön, Ayşe.

Nach einem Hinweis auf den Gesprächstyp ‚Forscherkonferenz‘ (1-4) reiht sich die Lehrkraft, auch optisch, in die Zuhörerschaft ein und die Initiative für das Unterrichtsgespräch geht auf die Schülerinnen und Schüler über.¹⁷ Auf diese Weise werden sie zu längeren, kohärenteren Äußerungen angeregt, als dies beim herkömmlichen Beantworten von Fragen im Unterricht häufig der Fall ist. Darüber hinaus erfolgt das Sprechen an den Grenzen des aktuellen Könnens der Schülerin und des Schülers und die von der Lehrkraft oder von Mitschülerinnen und Mit-

¹⁷ In anderen Situationen wurde zu Beginn der Forscherkonferenz mündlich oder auch visuell fachsprachliches Material zur Verfügung gestellt bzw. in Erinnerung gerufen.

schülern bereitgestellten sprachlichen Mittel werden lernaktuell abgerufen. Sie können so ‚erinnerungswirksam‘ in das Sprachrepertoire aufgenommen werden.¹⁸

An mehreren Stellen zeigt sich, dass die Schülerin beim bewussten Gestalten ihrer Äußerungen Unterstützung erhält, wenn sie einen Begriff nicht weiß (11: *den Luftballonversuch*; 22: *es ist die Flaschenöffnung*) oder auch — hier kommt die Unterstützung von zwei Mitschülern —, wenn sie ein unpräzises Verb benutzt (14-16: *Essig reingeschüttet* — *gegossen*). Als federführende Sprecherin hat Ayşe in diesen Situationen die Möglichkeit eines erneuten Anlaufs. Charakteristisch ist, dass die Schülerin dabei zu umfassenderen Äußerungen kommt (12-14 und 23-25), bei denen sie sich wiederum selbst korrigiert. Dies geschieht einmal, um einen Gegenstand genauer zu benennen (13/14: *eine Flasche- eine Mineralflasche- eine Mineralwasserflasche*), ein anderes Mal, um den Handlungsablauf des Experiments präziser zu schildern (24/25). Im weiteren Verlauf übernimmt das Kind den vom Lehrer eingebrachten Begriff *Vermutung* nicht, sondern fasst ihn lediglich umgangssprachlich (32-34). Zugleich vollzieht Ayşe einen Übergang zum fachlichen Sprechen, indem sie von Personen als handelnden Akteuren, wie es für die Äußerungen während der Experimentierphase typisch ist, zu Stoffen als ‚Akteuren‘ wechselt (35/36: *Weil, wenn Essig und Backpulver zusammenkommen, dann wird so irgendwie Luft draus*).

Der Unterrichtsmitchnitt zeigt aber auch Situationen, in denen Chancen zum fachsprachlichen Lernen ungenutzt bleiben: So geht die Lehrkraft auf die Unterschiede zwischen *verbinden* und *sich verbinden* (39/40) und zwischen *vermischen* (42) und *sich vermischen* nicht ein. Darüber hinaus wäre es sinnvoll gewesen, die Schülerin abschließend um eine zweite Darstellung des Gesamtablaufs zu bitten, um auch hier noch einmal eine zusammenhängendere Äußerung anzuregen. In anderen Worten: Auch beim Scaffolding-Ansatz bleibt es unsere alltägliche Realität, als Lehrkraft oft sehr schnell und sehr spontan auf die Impulse der Schülerinnen und Schüler reagieren zu müssen.

Phase 3: Lerntagebuch / Text für Wandplakat o.Ä.

In der abschließenden Phase des Scaffolding-Ablaufs schreiben die Kinder und Jugendlichen Texte für ein Lerntagebuch oder z.B. ein Lernplakat. Die Lehrkraft hat dabei die Möglichkeit, Differenzierungen vorzunehmen und Visualisierungen zu den in der zweiten Phase eingeführten sprachlichen Mitteln bereitzustellen. Auf diese Weise erhalten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, sprachliche Äußerungen aus der vorherigen Phase aufzugreifen und sich jener Redemittel noch einmal zu versichern.

Resümee

Der Unterrichtsausschnitt stammt aus einer Duisburger Grundschulklasse, in der vier von fünf Kindern Deutsch als Zweitsprache sprachen und weiter lernten. Die Erfahrungen der Arbeit lassen sich nach zwei Jahren, in denen sich der Sachunterricht in Klasse 3 und 4 am Scaffolding-Konzept orientierte, folgendermaßen zusammenfassen:

- Der Ansatz erwies sich als eine gut praktikable Möglichkeit, sprachliches und fachliches Lernen miteinander zu verbinden.
- Die Kinder waren seit Beginn der Klasse 3 sehr motiviert und entwickelten, unterstützt von Forscherkittel und Mikrofon, ihre Fähigkeiten, über das Sprechen in der ‚Forschersprache‘ (als altersgemäße Bezeichnung für ‚Fachsprache‘) nachzudenken.
- Sie gestalteten dabei ihre Äußerungen bewusst, so dass auf dieses bewusste und um Genauigkeit bemühte Sprechen auch in anderen Situationen des Sachunterrichts zurückgegriffen werden konnte.
- Die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler richtete sich sowohl auf das eigene Sprechen als auch auf jenes des jeweils vortragenden Mitschülers. Das Nachfragen bei

¹⁸ Vgl. Gibbons 2006, S. 288.

Schwierigkeiten und die gegenseitige Unterstützung wurden so in der Klasse zu einer Selbstverständlichkeit.

- Eine individuelle Ansprache und Unterstützung auf dem jeweiligen Sprachentwicklungsstand der Kinder waren grundsätzlich möglich.
- Gleichzeitig bleibt der Bereich der Individualisierung weiterzuentwickeln und es könnte beispielsweise nach Möglichkeiten gesucht werden, die Phase des angeleiteten Berichtens in kleineren Arbeitszusammenhängen und/ oder parallel zu anderen Arbeitsformen zu organisieren.

Doch die Arbeit mit dem Scaffolding-Konzept schärft nicht nur den Blick der Schülerinnen und Schüler auf ihr Sprechen. Last but not least kann der Ansatz auch unseren Blick als Lehrkraft für den langen Weg schärfen, den die Kinder und Jugendlichen zurücklegen müssen, um erfolgreich am Fachunterricht teilzunehmen — und dafür, wie wir sie auf diesem Weg unterstützen können.

Sprachförderung an beruflichen Schulen

Die beruflichen Schulen bieten Sprachförderung an in berufsvorbereitenden Bildungsgängen wie Berufsqualifizierender Lehrgang (BQL), Berufsqualifizierender Lehrgang — Förderschwerpunkt Lernen (BQL (FL)), Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme I (MDQM I) sowie der einjährigen Berufsfachschule und im ersten Ausbildungsjahr der dualen Ausbildung (Berufsschule).

An beruflichen Schulen kommen Jugendliche mit unterschiedlichsten sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnissen zusammen: Da befinden sich zum Beispiel nicht selten in einer Berufsschulklasse Schülerinnen und Schüler mit einfachem oder erweitertem Hauptschulabschluss neben Schülerinnen und Schülern mit der Fachhochschulreife oder dem Abitur. Diese Unterschiede setzen sich im Hinblick auf die Herkunftsländer und damit unterschiedliche Muttersprachen fort. Betrachtet man die berufliche Bildung als System, sind in den unterschiedlichen Berufsfeldern und — genauer noch — in unterschiedlichen Berufen sehr verschiedene sprachliche Anforderungen zu bewältigen. Aus diesem Grund kommt einer passgenauen, an den heterogenen Voraussetzungen der Jugendlichen orientierten und den unterschiedlichen Bildungszielen gerecht werdenden Sprachförderung eine besondere Bedeutung zu. Die Fähigkeit zur Bewältigung komplexer sprachlicher Anforderungen entscheidet nicht zuletzt häufig über den erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung.

Es wird jedoch an beruflichen Schulen nicht in allen Bildungsgängen Deutsch unterrichtet. Insbesondere in der gewerblichen dualen Berufsausbildung ist das Fach Deutsch in den meisten Stundentafeln nicht enthalten. Sprachlichen Defiziten, die zum Beispiel im Fachunterricht offenkundig werden, können die Lehrkräfte aus diesem Grund kaum systematisch entgegenarbeiten.

Wird bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Deutsch- oder Fachunterricht ein besonderer Förderbedarf festgestellt, nehmen sie in zusätzlichen Unterrichtsstunden am Unterricht „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ teil. Hierfür steht den beruflichen Schulen je nach ihrem Anteil von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache ein bestimmtes Stundenvolumen zur Verfügung. Die Zumessung erfolgt bei Nachweis eines schuleigenen Förderkonzeptes. Die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung behält sich jedoch die Förderung bestimmter Maßnahmen, die der Erhöhung der Sprachkompetenz dienen, im Rahmen der Sprachförderung vor.

In letzter Zeit wird von Seiten der Fachdidaktik zu Recht die Forderung erhoben, sich vom reinen **DaZ-Unterricht** zu verabschieden und das Unterrichtsangebot hin zur **Sprachförderung** zu entwickeln. Dies ist darauf zurückzuführen, dass auch bei Jugendlichen, die mit Deutsch als Muttersprache aufgewachsen sind, immer öfter gravierende Sprachdefizite diagnostiziert werden. Dies entspricht der Erfahrung in beruflichen Schulen, hier insbesondere im Bereich der Berufsvorbereitung und der mehrjährigen Berufsfachschule.

Obwohl bereits vor mindestens 10 Jahren auf die Bedeutung des (Zweit-)Spracherwerbs für die persönliche und berufliche Entwicklung und auf wesentliche didaktische Prinzipien hingewiesen wurde¹⁹, werden diese im Schulalltag an beruflichen Schulen noch nicht immer konsequent umgesetzt. Hierzu zählen insbesondere Folgende:

- Sprachförderung findet nicht nur als Fördermaßnahme im DaZ-Unterricht, sondern in jedem Fach und bei allen schulischen Aktivitäten statt (integrativer Ansatz).
- Alle Lehrkräfte müssen befähigt werden, Sprachprobleme im Unterricht wahrzunehmen, um methodisch-didaktisch darauf reagieren zu können.
- Spezieller DaZ-Unterricht (additiver Ansatz) ergänzt den integrativen Sprachunterricht, ersetzt ihn aber nicht.
- Sprachstandserhebungen sind ein wichtiger Baustein der Sprachförderung.
- Fortbildungen der Lehrkräfte und kollegialer Austausch sind wesentliche Elemente einer umfassenden Sprachförderung.

Ein Beispiel für einen gelungenen integrativen Sprachunterricht an beruflichen Schulen stellt das Modellprojekt **„Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Ausbildung — SPAS“** dar, das seit 2006 durchgeführt wird. Es besteht im Wesentlichen aus der Erarbeitung von Sprachförderbausteinen im Rahmen von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsvorbereitung und Lernfeldern in der Ausbildung in beruflichen Kontexten durch Lehrkräfte. Sprachhandlungen werden nicht in Form von mehr oder weniger praxisrelevanten Übungen, sondern in antizipierten konkreten beruflichen Handlungszusammenhängen eingeübt und reflektiert. Hier geht es zum Beispiel im Berufsfeld Gesundheit für Auszubildende als Medizinische Fachangestellte um das Projekt „Empfang von Patienten in der Arztpraxis“, im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung um eine „Präsentation eines Unternehmens“ oder die „Erstellung eines „Werbefilms“ zu Marketingzwecken und in der Berufsvorbereitung um alle mit der Abwicklung eines Kundenauftrags verbundenen sprachlichen Handlungen. Die Sprachförderbausteine stehen exemplarisch für ähnliche sprachliche Anforderungen und werden allen interessierten Lehrkräften zugänglich gemacht.

Weiterhin wurde im Modellprojekt SPAS das Sprachstandserhebungsverfahren (Texteazy) konzipiert, evaluiert und standardisiert, die in mehreren Durchläufen auf die besonderen Erfordernisse der Schülerinnen und Schüler von beruflichen Schulen abgestellt wurden. Weitere Elemente von SPAS sind Lehrerfortbildungen und die Durchführung von Tagungen. SPAS wird wissenschaftlich begleitet durch das Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V. (IBBW).

Nach einer zweijährigen Projektphase mit zunächst 15 berufsbildenden Schulen sind wegen des offensichtlichen Erfolgs und des konkreten Nutzens für die Unterrichtsarbeit 13 weitere berufliche Schulen dazu gekommen. Es nimmt nunmehr über die Hälfte aller beruflichen Schulen an dem integrierten Sprachförderprojekt teil.

Das Modellprojekt SPAS wird von der Gesellschaft für Berufsbildende Maßnahmen e. V. (GFBM) durchgeführt, die ihrerseits zur Erarbeitung der Sprachförderbausteine mit verschiedenen Trägern zusammenarbeitet.

Auf den nächsten Seiten finden Sie ein Beispiel.

¹⁹ Siehe das Rundschreiben 35/1998 der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, auf das sich die o. g. Grundsätze beziehen.



Modellprojekt:

Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Ausbildung (SPAS) gefördert durch die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und den Europäischen Sozialfonds

Einrichten eines Großraumbüros

Ein Projekt im Rahmen des Qualifizierungsbausteins:
Bürowirtschaft / Statistik

Entwickelt durch:

Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e. V. (*Wiazewicz, M.*)

Sven Walter Institut

OSZ Banken und Versicherungen (*Streit, J.*)

Forum Berufsbildung e.V. (*Schulze, H.*)

Projektträger:

GFBM e.V.

Lützowstr. 106

10785 Berlin

Tel.: 617764 0 Fax: 61776418

Gestaltung eines Arbeitsplatzes

Ein Projekt im Rahmen des Qualifizierungsbausteins:

Bürowirtschaft / Statistik

Sprachförderbaustein - Übersicht

Die Schüler/-innen sollen gemäß der ergonomischen Erkenntnisse und der geltenden rechtlichen Vorschriften ein Großraumbüro mit vorgegebener Größe und festgelegter Anzahl Mitarbeiter/-innen im Grundriss entwerfen, einrichten, ihren Vorschlag begründen und präsentieren. Die dafür notwendige Entwicklung von Argumentationsstrategien dient der Förderung der kommunikativen Kompetenz. Zudem wird die Übertragung fachsprachlicher Inhalte aus Texten in den Argumentationsaufbau trainiert.

Formen der Sprachförderung

- Der Schwerpunkt liegt in der Erarbeitung der Fachlexik sowie im Training sprachlich effizienter Präsentations- und Argumentationsstrategien.
- Fachbegriffe aus den einzelnen Themenbereichen (z.B. Ergonomie der Büroausstattung) werden durch diverse binnendifferenzierende Übungen geklärt und geübt.

- Im Bereich der Grammatik geht es hauptsächlich um Wortbildung, insbesondere der Komposita.
- Durch Aufgabenstellungen zum globalen, detaillierten und selektiven Leseverstehen werden Lesetexte entlastet und für die Schüler/-innen handhabbar gemacht. Übungen zur Bedeutungerschließung von Begriffsdefinitionen sowie verschachtelten Sätzen dienen zur Entlastung, besonders von Gesetzestexten.
- Mit Hilfe von Zuordnungsübungen in diversen Schwierigkeitsvarianten werden sprachliche Mittel im Feld des Vergleiches trainiert und in Folge in Argumentationsstrukturen eingesetzt.
- Zur Verfügung gestellte Redemittel bieten den Schülern und Schülerinnen zusätzliche Formulierungsmöglichkeiten, damit sie ihre Präsentation prägnant und kommunikativ vorführen.

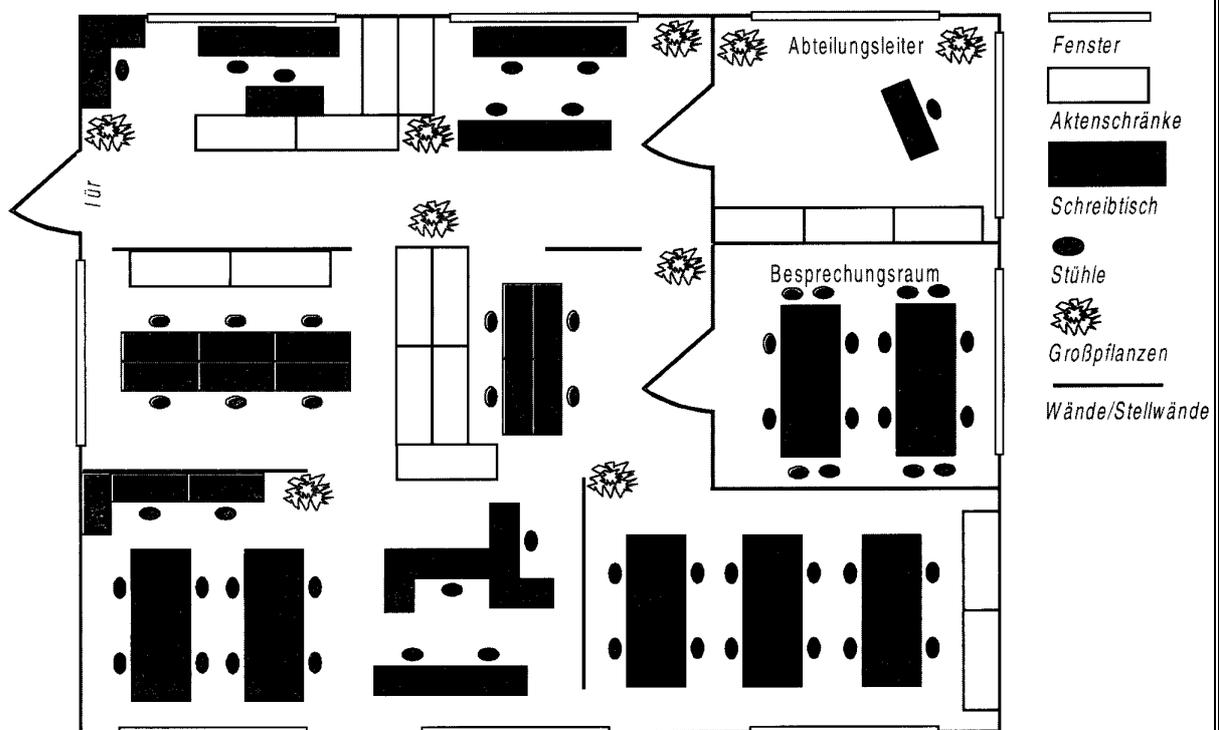
Arbeitsblatt 4.1	Sequenz IV Fallbeispiel: Ein Großraumbüro gestalten	Datum:
Thema: Raumarten und –formen - Großraumbüro / Freies Formulieren		

Arbeitsauftrag:

Sprechen Sie über die Vor- und Nachteile dieses Büroraumes! Würden Sie sich für solch einen Raum entscheiden?

Formulieren Sie vollständige Sätze!

Partner- oder Gruppenarbeit, Plakat



In einem Raum von mindestens 300 m² arbeiten mehr als 20 Mitarbeiter. Die einzelnen Mitarbeiter werden in Gruppen zu Abteilungen / Arbeitsgruppen zusammengefasst und

durch individuelle Raumteiler (Stellwände, Großpflanzen, Regale, Schränke) optisch voneinander abgegrenzt („Raum-im-Raum-System“). Leitende Mitarbeiter erhalten Einzelräume.

Arbeitsblatt 4.2.V1	Sequenz IV Fallbeispiel: Ein Großraumbüro gestalten	Datum:
Thema: Raumarten und –formen - Großraumbüro Gestaltung des Arbeitsraumes		

Arbeitsauftrag:

Auf dem Arbeitsblatt haben Sie einige Argumente zu der Diskussion.
Lesen Sie die Tabelle! Was fällt Ihnen dabei auf?
Formulieren Sie Ihre Argumente in vollständigen Sätzen!

<u>Vorteile:</u>	<u>Nachteile:</u>
Teamarbeit und Kommunikation der Mitarbeiter untereinander wird gefördert	künstliche Klimatisierung
relative Abschirmung der einzelnen Arbeitsgruppen durch Büromobiliar	komplizierte Installation von Büromaschinen
wirtschaftliche Ausnutzung des vorhandenen Arbeitsraumes	gegenseitige Störung der Mitarbeiter
flexible Raumausnutzung	kaum individuelle Arbeitsplatzgestaltung
wirtschaftliche Nutzung der Büroeinrichtung	künstliche Beleuchtung notwendig

Arbeitsblatt 4.2.V2	Sequenz IV Fallbeispiel: Ein Großraumbüro gestalten	Datum:
Thema: Raumarten und –formen - Großraumbüro		

Arbeitsauftrag:

Auf dem Arbeitsblatt sind die Anmerkungen in den jeweiligen Klammern falsch gesetzt und müssen deshalb richtig zugeordnet werden.
Ordnen Sie die Anmerkungen den Argumenten in der Tabelle richtig zu, so dass die dadurch entstehenden Angaben logisch richtig sind!

Formulieren Sie Ihre Argumente unter Berücksichtigung der richtigen Anmerkungen in vollständigen Sätzen!

Vorteile:	Nachteile:
<p>Teamarbeit und Kommunikation der Mitarbeiter untereinander wird gefördert</p> <p>(Blockform der Arbeitsplätze, kurze Informationswege)</p>	<p>künstliche Klimatisierung</p> <p>(keine künstliche Abtrennung)</p>
<p>relative Abschirmung der einzelnen Arbeitsgruppen durch Büromobiliar</p> <p>(Gefahr von „Kabelsalat“)</p>	<p>komplizierte Installation von Büromaschinen</p>
<p>wirtschaftliche Ausnutzung des vorhandenen Arbeitsraumes</p> <p>(Luftzug)</p>	<p>gegenseitige Störung der Mitarbeiter</p> <p>(Windschleusen)</p>
<p>flexible Raumausnutzung</p> <p>(einfache Umgestaltung der Raumaufteilung möglich)</p>	<p>kaum individuelle Arbeitsplatzgestaltung</p> <p>(keine Fensterplätze)</p>
<p>wirtschaftliche Nutzung der Büroeinrichtung</p> <p>(z.B. Stellwände)</p>	<p>künstliche Beleuchtung notwendig (Kältezonen sind selten)</p>

Arbeitsblatt 4.2.V3	Sequenz IV Fallbeispiel: Ein Großraumbüro gestalten	Datum:
Thema: Raumarten und –formen - Großraumbüro / Zuordnen von Vor- und Nachteilen		

Arbeitsauftrag:

Ordnen Sie die unter der Tabelle angebrachten Argumente den Vorteilen oder den Nachteilen zu! Tragen Sie die einzelnen Argumente in die Tabelle ein!

Vorteile:	Nachteile:

1. künstliche Klimatisierung (Luftzug, Windschleusen, Kältezonen ...)
2. Teamarbeit und Kommunikation der Mitarbeiter untereinander wird gefördert (Blockform der Arbeitsplätze, keine künstliche Abtrennung, kurze Informationswege)
3. komplizierte Installation von Büromaschinen (Gefahr von „Kabelsalat“)
4. relative Abschirmung der einzelnen Arbeitsgruppen durch Büromobiliar (z.B. Stellwände)
5. wirtschaftliche Ausnutzung des vorhandenen Arbeitsraumes
6. gegenseitige Störung der Mitarbeiter
7. kaum individuelle Arbeitsplatzgestaltung
8. flexible Raumausnutzung (einfache Umgestaltung der Raumaufteilung möglich)
9. künstliche Beleuchtung notwendig (Fensterplätze sind selten)
10. wirtschaftliche Nutzung der Büroeinrichtung

Arbeitsblatt 4.3	Sequenz IV Fallbeispiel: Ein Großraumbüro gestalten	Datum:
Thema: Redemittel zum Vergleich		

Arbeitsauftrag:

Lesen Sie die Redemittel durch! Wenden Sie diese in Ihrer Argumentation an!

- Liste der Redemittel — Vergleiche**
- Sowohl das kleine als auch das große Büro...
 - Entweder das große oder das kleine Büro...
 - Weder das große noch das kleine Büro...
 - Demgegenüber stellt sich das Büro ... dar.
 - Im Gegensatz zu dem kleinem Büroraum kann man im großen Büro
 - Dagegen wird dieses Modell
 - Im Vergleich dazu muss man sagen, dass...
 - aber = jedoch, allerdings
 - Man muss jedoch bedenken, dass...
 - Während das kleine Büro ..., bietet das andere Büro mehr Möglichkeiten.