

SPRACHEN BILDEN CHANCEN

INNOVATIONEN FÜR DAS
BERLINER LEHRAMT



Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung: Eine Bestandsaufnahme

(Stand Oktober 2015)

Brigitte Jostes (Koord.), unter Mitarbeit von Torsten Andreas, Anke Börsel,
Daniela Caspari, Cornelia Chmiel, Annkathrin Darsow, András Horváth, Simone Knab,
Alexander Lohse, Beate Lütke, Jennifer Paetsch, Inger Petersen, Kristina Peuschel,
Julia Schallenberg, Matthias Sieberkrob

Download unter: sprachen-bilden-chancen.de

Berlin, 2016



“Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt”
ist eine gemeinsame Initiative der Freien Universität (FU),
der Humboldt Universität zu Berlin (HU) und der Technischen Universität (TU).

gefördert vom

MERCATOR 
INSTITUT 
für Sprachförderung 
und Deutsch 
als Zweitsprache 

Danksagung

Diese Bestandsaufnahme ist das Ergebnis zahlreicher Kooperationen, insbesondere mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Unser herzlicher Dank gilt all jenen, die Zeit und Engagement für den Informationsaustausch im Hinblick auf eine Verstärkung der Zusammenarbeit im Bereich Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung investiert haben.

Inhalt

1	Hintergrund und zusammenfassende Fazits (B. Jostes)	5
2	Kontext (B. Jostes)	6
2.1	Schulen und Schülerinnen und Schüler (SuS) in Berlin	6
2.2	Sprachbildung / DaZ in der Berliner Bildungspolitik	7
3	Sprachbildung / DaZ in der Lehrkräftebildung	12
3.1	Lehrkräftebildung in Berlin: Lehrämter und lehrkräftebildende Institutionen (B. Jostes)	12
3.2	Bildungspolitische Grundlagen für Sprachbildung / DaZ in der Lehrkräftebildung (B. Jostes)	13
3.3	Erste Phase: Sprachbildung / DaZ in der universitären Ausbildung	15
3.3.1	Strukturen der Studiengänge in Berlin (B. Jostes)	15
3.3.2	Inhalte und Umsetzung der DaZ-Module bis SoSe 2015 (A. Darsow)	16
3.3.3	Module Sprachbildung / DaZ ab dem WS 2015/16 (B. Jostes)	18
3.3.4	Inhaltliche Situierung der Module Sprachbildung / DaZ im Kontext der weiteren Studieninhalte (C. Chmiel / B. Jostes)	24
3.3.5	Sprachbildung / DaZ in den Fachdidaktiken (B. Jostes)	30
3.3.5.1	Sprachbildung / DaZ in den Fachdidaktiken der Naturwissenschaften und der Mathematik (A. Horváth)	30
3.3.5.2	Sprachbildung / DaZ in der Fachdidaktik Deutsch (B. Lütke)	33
3.3.5.3	Sprachbildung / DaZ in den Fachdidaktiken der Fremdsprachen (A. Lohse / D. Caspari)	36
3.3.5.4	Sprachbildung / DaZ in den Fachdidaktiken der Gesellschaftswissenschaften (M. Sieberkrob)	41
3.3.5.5	Sprachbildung / DaZ in der Grundschulpädagogik (T. Andreas)	45
3.3.5.6	Sprachbildung / DaZ in den Fachdidaktiken der beruflichen Bildung (J. Schallenberg / A. Börsel)	49
3.3.5.7	Sprachbildung / DaZ in der Fachdidaktik Arbeitslehre / Wirtschaft-Arbeit-Technik (A. Börsel / S. Knab)	53
3.3.6	Ausbildung der KindheitspädagogInnen an Hochschulen (B. Jostes)	55
3.4	Zweite Phase: Sprachbildung / DaZ im Vorbereitungsdienst (B. Jostes)	56
3.4.1	„Handbuch Vorbereitungsdienst“	56
3.4.2	Rahmenbedingungen / Umsetzung	58
3.4.3	Qualifizierungsmaßnahmen für SeminarleiterInnen und FachseminarleiterInnen	58
3.5	Dritte Phase: Sprachbildung / DaZ in der Fort- und Weiterbildung	59
3.5.1	Berufsbegleitende Weiterbildung (B. Jostes)	59
3.5.2	Fortbildung (B. Jostes)	61
3.5.3	Fortbildung Berufliche Bildung: Landesmodellprojekt Sprachbildung an Schulen (J. Schallenberg)	63
3.5.4	MentorInnenqualifizierung für Lehrkräfte (A. Darsow)	64
3.6	Tabellarische Übersicht: Sprachbildung / DaZ in der Berliner Lehrkräftebildung (B. Jostes)	66

4	Materialien	67
4.1	Fachbriefe für Durchgängige Sprachbildung / DaZ (B. Jostes)	67
4.2	Materialien zur Sprachbildung und Leseförderung in Berlin (B. Jostes)	67
4.2.1	Kommentierte Darstellung: „Mit Kindern den Wortschatz entdecken“ (T. Andreas)	68
4.2.2	Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache“ (B. Jostes)	70
4.2.2.1	Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wortschatzarbeit im Deutschunterricht“ (A. Lohse)	70
4.2.2.2	Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wortschatzarbeit im Englischunterricht“ (A. Lohse)	72
4.2.2.3	Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wortschatzarbeit im Geografieunterricht“ (M. Sieberkrob)	73
4.2.2.4	Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht“ (M. Sieberkrob)	75
4.2.2.5	Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wortschatzarbeit im Mathematikunterricht“ (A. Horváth)	79
4.2.2.6	Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wortschatzarbeit im naturwissenschaftlichen Unterricht“ (A. Horváth)	80
4.2.2.7	Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wissenschaftliche Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fachunterricht“ (A. Horváth)	81
4.2.3	Kommentierte Darstellung: „Leseförderung 5-10: Auf dem Weg zur lesenden Schule“ (A. Horváth)	81

1 Hintergrund und zusammenfassende Fazits (B. Jostes)

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache fördert seit Mai 2014 das Projekt „Sprachen-Bilden-Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt“.¹ In diesem gemeinsamen Projekt der Freien Universität Berlin (FU), der Humboldt Universität zu Berlin (HU) und der Technischen Universität Berlin (TU) in Kooperation mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW), der Universität Potsdam und dem Berliner Interdisziplinären Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM) soll die Lehrkräftebildung in den Bereichen Sprachbildung, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) verbessert werden. In der ersten Phase dieses Projekts wurde eine Bestandsaufnahme zur aktuellen Verankerung von Sprachbildung / DaZ in der Lehrkräftebildung durchgeführt. Hierzu wurden die bildungspolitischen und curricularen Grundlagen auf Dokumentenbasis gesichtet, Materialien analysiert sowie Interviews mit Akteuren aller drei Phasen der Lehrkräftebildung (universitäre Ausbildung, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung) geführt. Die Ergebnisse dieser Bestandsaufnahme werden hier eingebettet in allgemeine Informationen zum Berliner Bildungssystem, um sie einer breiteren Leserschaft zugänglich zu machen.

ÜBERGREIFENDE FAZITS:

Über die Phasen hinweg ist die Berliner Lehrkräftebildung von einem großen Konsens über die Bedeutung von Sprachbildung / DaZ für alle Schülerinnen und Schüler (SuS) als Aufgabe aller Fächer geprägt. Nachhaltig wirksam waren Begriffe und Konzepte des FörMig-Programms. Die Einrichtung eines auf Dauer angelegten Zentrums für Sprachbildung durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft verdeutlicht den zentralen Stellenwert, der der Sprachbildung von politischer Seite zugewiesen wird.

Trotz dieser durchgängig anerkannten Relevanz gibt es (jenseits von individuellen Initiativen) keine institutionalisierte phasenübergreifende Abstimmung im Hinblick auf Ausbildungsinhalte, übergreifende Prinzipien oder Kernkompetenzen. Die Schwerpunkte werden unterschiedlich gelegt.

In der universitären Ausbildung zeigen sich für Studierende sprachenbezogener Fächer und / oder Grundschulpädagogik inhaltliche Überschneidungen mit den für alle Studierenden obligatorischen DaZ-Modulen, während es für Studierende mit anderen Fächerkombinationen zu keinerlei Überschneidungen kommt. Dies führt zu einer großen Heterogenität der Studierenden im Hinblick auf ihre Vorkenntnisse.

LehramtsanwärterInnen und Lehrkräfte, die nicht in Berlin studiert haben, zeigen einen deutlichen Qualifizierungsbedarf. Das gleiche gilt für Lehrkräfte, die vor Einführung der DaZ-Module ausgebildet wurden.

Nicht nur in den aktuellen DaZ-Modulen, auch nach Einführung der neuen Module und Ausbildungsanteile im Bereich Sprachbildung / DaZ ab Wintersemester 2015/16 liegt ein Schwerpunkt der universitären Ausbildung auf Deutsch-als-Zweitsprache. Demgegenüber wird DaZ-spezifischen Kompetenzen (im Gesamtkonzept von Sprachbildung) im Vorbereitungsdienst und in der Fort- und Weiterbildung weniger

1 sprachen-bilden-chancen.de

Bedeutung beigemessen. Angesichts der aktuellen Einwanderungssituation wird die Frage nach DaF/DaZ-spezifischen Kompetenzen und hierfür geeigneten Fortbildungsprogrammen oder Spezialisierungsangeboten aber intensiv im Hinblick auf die Lehrkräfte in den Klassen für Neuzugänge sowie auf den Übergang der SeiteneinsteigerInnen in die Regelklassen diskutiert.

2 Kontext (B. Jostes)

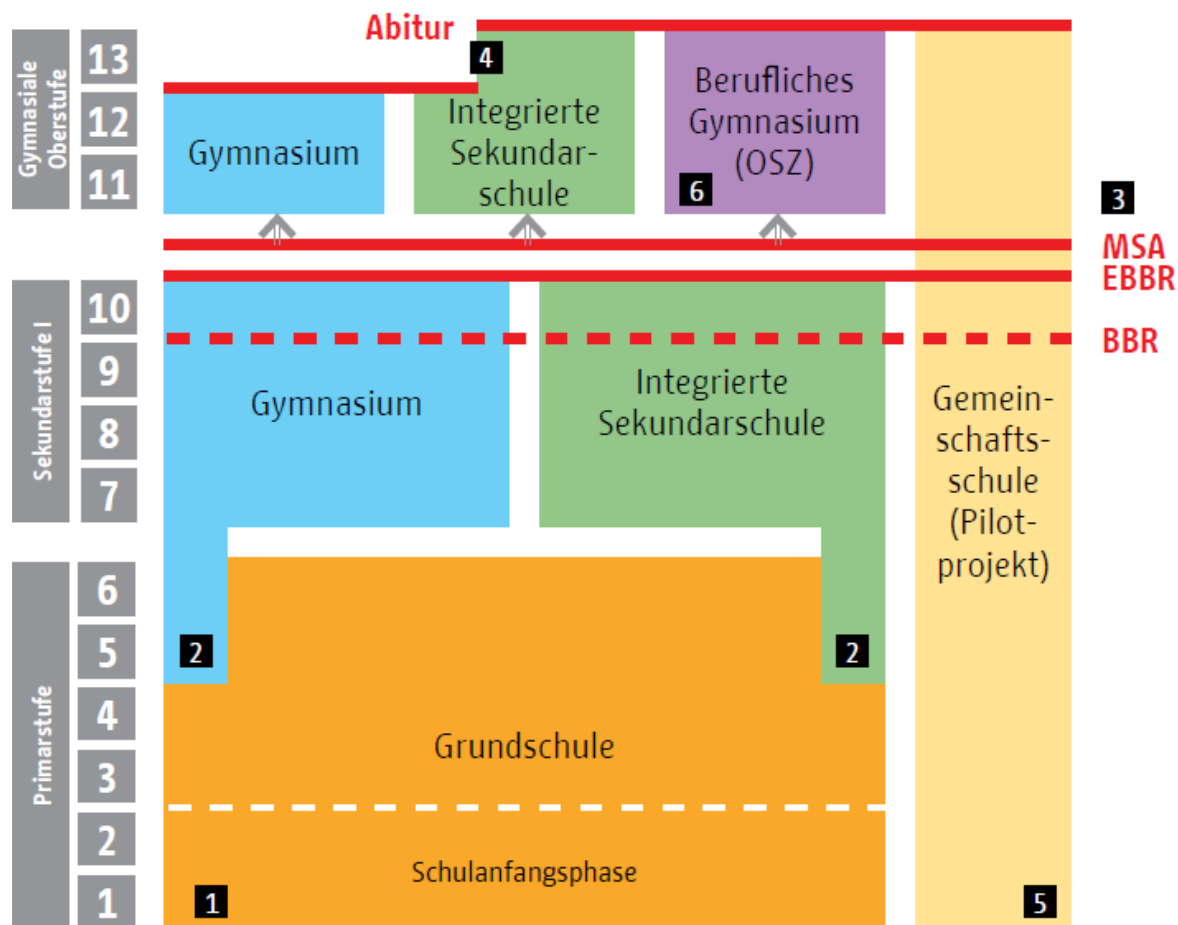
2.1 Schulen und Schülerinnen und Schüler (SuS) in Berlin

Die Berliner Grundschule umfasst sechs Schuljahre und ist als (offene oder gebundene) Ganztagschule organisiert. Für die Sekundarstufe 1 existieren seit der Schulstrukturreform im Jahre 2010 nur noch zwei Schulformen:

Die ebenfalls als Ganztagschule organisierte Integrierte Sekundarschule (ISS) und das Gymnasium. Für die Sekundarstufe II gibt es neben dem Gymnasium (an dem das Abitur nach 12 Schuljahren abgelegt wird), die ISS (mit 13 Schuljahren bis zum Abitur) sowie die Beruflichen Gymnasien / Oberstufenzentren.

Neben diesem grundlegenden Angebot existieren die Gemeinschaftsschule als Pilotprojekt sowie Schulen mit sonderpädagogischen Schwerpunkten.

Das Berliner Schulsystem (allgemeinbildende Schulen)



Im Schuljahr 2013/14 wurden an 670 öffentlichen allgemein bildenden schulischen Einrichtungen Berlins (einschließlich der Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt) insgesamt 292.632 SuS unterrichtet.

Seit Mitte der 1990er Jahre wird bei den Berliner SuS im Hinblick auf die Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen das Merkmal „**nicht deutscher Herkunftssprache**“ (**ndH**) erfasst. An den öffentlichen allgemein bildenden Schulen betrug ihr Anteil im Schuljahr 2013/2014 **insgesamt 35,7 %**, in den öffentlichen Grundschulen 40,2 %. Die Verteilung auf die Berliner Bezirke zeigt große Unterschiede: So liegt der Anteil der SuS mit ndH im Bezirk Mitte bei 73,3 %, in den Integrierten Sekundarschulen in diesem Bezirk bei 81,2 % (Ausgewählte Eckdaten Allgemein bildende Schulen 2013/2014).²

Die Heterogenität im Hinblick auf die **Herkunftssprachen** nimmt zu: Zwar stellen die SuS mit Türkisch als Herkunftssprache nach wie vor die größte Gruppe dar, sie verlieren aber relativ an Gewicht (Bildung in Berlin und Brandenburg 2013. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf, 26).³

Schulen, an denen der Anteil von SuS mit ndH oder Lehrmittelbefreiung über 40 % liegt, erhalten seit 2008/09 zusätzliche Personalmittel für Sprachförderung. Seit 2011/12 erstellen diese Schulen (gegenwärtig ca. 390) ein schuleigenes Sprachbildungskonzept und benennen eine(n) Sprachbildungskoordinator(in) (siehe hierzu 3.5.1.).

Zum Beginn des Schuljahrs 2014/15 gab es berlinweit 257 „**Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse**“⁴, deren TeilnehmerInnen schrittweise in die Regelklassen integriert werden.⁵ Zum Verfahren des Übergangs in die Regelklassen hat das Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) 2014 die Publikation *Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse. Ein dokumentiertes Verfahren* herausgegeben.⁶

2.2 Sprachbildung / DaZ in der Berliner Bildungspolitik

Nicht nur in begrifflicher Hinsicht war das Programm „**Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**“ (**FörMig**) (2004-2009) sowie FörMig-Transfer (2009-2013) der **Bund-Länder-Kommission (BLK)** für die Berliner Bildungspolitik im Bereich Sprachförderung richtungsweisend.⁷ Ziel des Projekts war die Entwicklung und Erprobung innovativer Ansätze zur Verbesserung der sprachlichen Leistungsfähigkeit zugewanderter Kinder und

2 berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/eckdaten_allgemeinb_schulen_2013_14.pdf

3 bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/einzelseiten/bildungsbericht-2013.html

4 stefanie-remlinger.de/wp-content/uploads/2014/11/ka-willkommensklassen-zahlen-und-daten.pdf
stefanie-remlinger.de/wp-content/uploads/2015/02/ka_willkommensklassen_20150113_s17_15273.pdf

5 www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/leitfaden_schulische_integration.pdf?start&ts=1437564006&file=leitfaden_schulische_integration.pdf

6 bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Lerngruppe_fuer_Neuzugaenge_ges_WEB_2014_12.pdf

7 blk-foermig.uni-hamburg.de/www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html

Jugendlicher. Der Ausdruck „durchgängige Sprachförderung“, der zunächst geprägt wurde, sollte verdeutlichen: Sprachförderung muss planvoll sowohl über die gesamte Bildungsbiographie hinweg (vertikal), als auch durch die Schulfächer und außerschulischen Lebensbereiche hindurch (horizontal) gestaltet sein. Um zu unterstreichen, dass es sich hierbei um eine Aufgabe handelt, die nicht allein „additiv“ (als zusätzlicher Förderunterricht) gestaltet sein kann, wurde „Sprachförderung“ ab 2007 durch den Begriff „Sprachbildung“ ersetzt. „Durchgängige Sprachbildung“ verweist so auf eine Aufgabe, die den Unterricht in allen Fächern betrifft. Die Lancierung des Begriffs „Sprachbildung“ wurde bewusst mit der Verbreitung des Begriffs „Bildungssprache“ verbunden. Anlass war erstens die Erkenntnis, dass geringere schulische Leistungen, die sprachlich bedingt sind, auch in der soziokulturellen Herkunft des Kindes begründet sein können. Somit sind nicht nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache die AdressatInnen von „Sprachbildung“. Zweitens sollte die Prägung des Begriffs „Bildungssprache“ in Verbindung mit dem Gegenbegriff „Alltagssprache“ auf die spezifischen sprachlichen Anforderungen der schulischen Bildung verweisen und Forschungen zu diesem Register (= funktionsspezifische Sprechweise) des Deutschen anregen.

Durch das im Jahr 2012 beschlossene und derzeit bis 2019 bewilligte bundesweite Forschungs- und Entwicklungsprogramm „**Bildung durch Sprache und Schrift**“ (BiSS) wird an die Initiativen des FörMig-Programms auch mit Projekten in Berlin angeknüpft.⁸ Ziel des Programms ist die wissenschaftliche Überprüfung und Weiterentwicklung der in den Bundesländern eingeführten Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung für Kinder und Jugendliche. Mit diesem Programm findet eine neue **begriffliche Abgrenzung** statt, die nun auch in die Berliner Bildungspolitik hineinwirkt. So wurde in der Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ empfohlen, den Begriff „**sprachliche Bildung**“ als Aufgabe aller Lehrkräfte für alle SuS von „Sprachförderung“ abzugrenzen, deren Zielgruppe Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf (z.B. in Deutsch als Zweitsprache) seien (vgl. Schneider / Baumert u.a. 2012: 23)⁹. Obgleich diese Abgrenzung in Bezug auf die Zielgruppe (ohne vs. mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf) eindeutig ist, zeigen sich unterschiedliche Auffassungen erstens in Bezug auf die Art der Umsetzung von Sprachförderung (hier wird das Verständnis von Sprachförderung in Abgrenzung zu Sprachbildung / sprachlicher Bildung bisweilen eingegrenzt auf additive Maßnahmen im Gegensatz zu unterrichtsintegrierten) und zweitens (hieran anknüpfend) in Bezug auf die Zuständigkeiten: Bei einem Verständnis von Sprachförderung, das auf additive Maßnahmen beschränkt ist, müssten nur Sprachförderkräfte über spezifische Sprachförderkompetenzen verfügen. Da im Rahmen einer integrativen Beschulung aber immer auch SuS mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf am Regelunterricht teilnehmen, müssten auch Lehrkräfte aller Fächer im Rahmen eines differenzierenden Unterrichts nicht nur über Sprachbildungskompetenz, sondern auch über Grundkenntnisse in Sprachförderung verfügen.

Im Jahr 2011 wurde in Berlin das „**Qualitätspaket Kita und Schule**“ verabschiedet, das bis heute als Referenzpunkt für bildungspolitische Maßnahmen im

8 biss-sprachbildung.de

9 biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf

Bereich Sprachförderung / Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache gilt.¹⁰ Sowohl im Bereich Kita als auch im Bereich Schule stehen die Maßnahmen für „Sprachförderung“ an erster Stelle. Für die Schule wird im Paket 6 die Entwicklung eines Konzepts „Durchgängige Sprachbildung in Berlin“ auf der Grundlage wissenschaftlicher Expertise durch die FU Berlin und die HU Berlin zur Unterstützung der Schulen beschlossen. In der von Konrad Ehlich, Renate Valtin und Beate Lütke erstellten Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“¹¹ wird u.a. der Forschungsstand zum Spracherwerb in der Schule präsentiert und Empfehlungen für Sprachunterricht in der Schule, die diesbezüglichen Rahmenpläne sowie allgemeine Rahmenbedingungen ausgesprochen.

Im Paket 7 unter dem Titel „Erfolgreiche Sprachförderung bedarf verbindlicher Konzepte“ werden die Qualifizierung von SprachbildungskoordinatorInnen sowie die Einführung von Sprachbildungskonzepten beschlossen.

Im aktuell gültigen **Handlungsrahmen Schulqualität** der SenBJW vom Juli 2013,¹² bei dem es sich um die Grundlage für die Qualitätsentwicklung und –sicherung der Berliner Schulen handelt, stellt „Sprachbildung“ eines der sieben Qualitätsmerkmale des Qualitätsbereichs „Lehr- und Lernprozesse“ dar:

1.5 Sprachbildung: Die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sind grundlegende Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen. Sie zeigen sich in den Bereichen Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören. Die systematische Förderung dieser Kompetenzen ist eine zentrale Aufgabe der Schule; Sprachbildung ist in allen Unterrichtsfächern zu verankern.

Sprachbildung in allen Fächern: Eine systematische **Sprachbildung ist Aufgabe aller Fächer**. Ziel ist es, die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler auf das Niveau der Bildungssprache zu heben. (Handlungsrahmen Schulqualität, 16)

Während in der Version des Handlungsrahmens von 2007 als Zielgruppe noch ausschließlich SuS nicht-deutscher Herkunftssprache genannt wurden und die Schulen aufgefordert waren, für diese ein Konzept zur „systematischen Sprachförderung“ zu erstellen, wurde die Zielgruppe für „Sprachbildung“ – ganz im Sinne des FörMig-Programms - hier nicht mehr eingegrenzt.

Im Jahr 2002 erschien ein **Rahmenlehrplan für Deutsch als Zweitsprache** als Grundlage für Deutschkurse, Förderunterricht DaZ und integrative Sprachförderung.¹³ Bereits ein Jahr zuvor war die von Heidi Rösch erstellte „Handreichung Deutsch als Zweitsprache“ erschienen, um Lehrkräfte über die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs und methodisch-didaktische Grundlagen des DaZ-Unterrichts zu informieren.¹⁴ Ab dem Schuljahr 2017/2018 wird ein

10 berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/qualitaetspaket/

11 berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/expertise_sprachfoerderung.pdf

12 berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/handlungsrahmen_schulqualitaet.pdf

13 berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/rlp_daz.pdf?start&ts=1429785405&file=rlp_daz.pdf

14 berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/daz_handreichung.pdf?start&ts=1440423705&file=daz_handreichung.pdf

neuer Rahmenlehrplan eingeführt werden, der für die Jahrgangsstufen 1-10 für die Grundschule, die Sekundarstufe I sowie für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ gelten wird. Im Rahmen einer öffentlichen Anhörung von November 2014 bis März 2015 wurde eine Anhörungsfassung auf dem Bildungsserver Berlin Brandenburg veröffentlicht.¹⁵ Im Bereich der „Fachübergreifenden Kompetenzentwicklung“ kommt Sprachbildung (neben Medienbildung) als integrativem Bestandteil des Unterrichts in allen Fächern eine hervorgehobene Bedeutung zu. Im **Basiscurriculum Sprachbildung** des Rahmenplans werden für die Kompetenzbereiche Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachbewusstheit Standards formuliert. Die ausführliche Stellungnahme des Projekts „Sprachen-Bilden-Chancen“ ist auf der Projekthomepage abrufbar.¹⁶

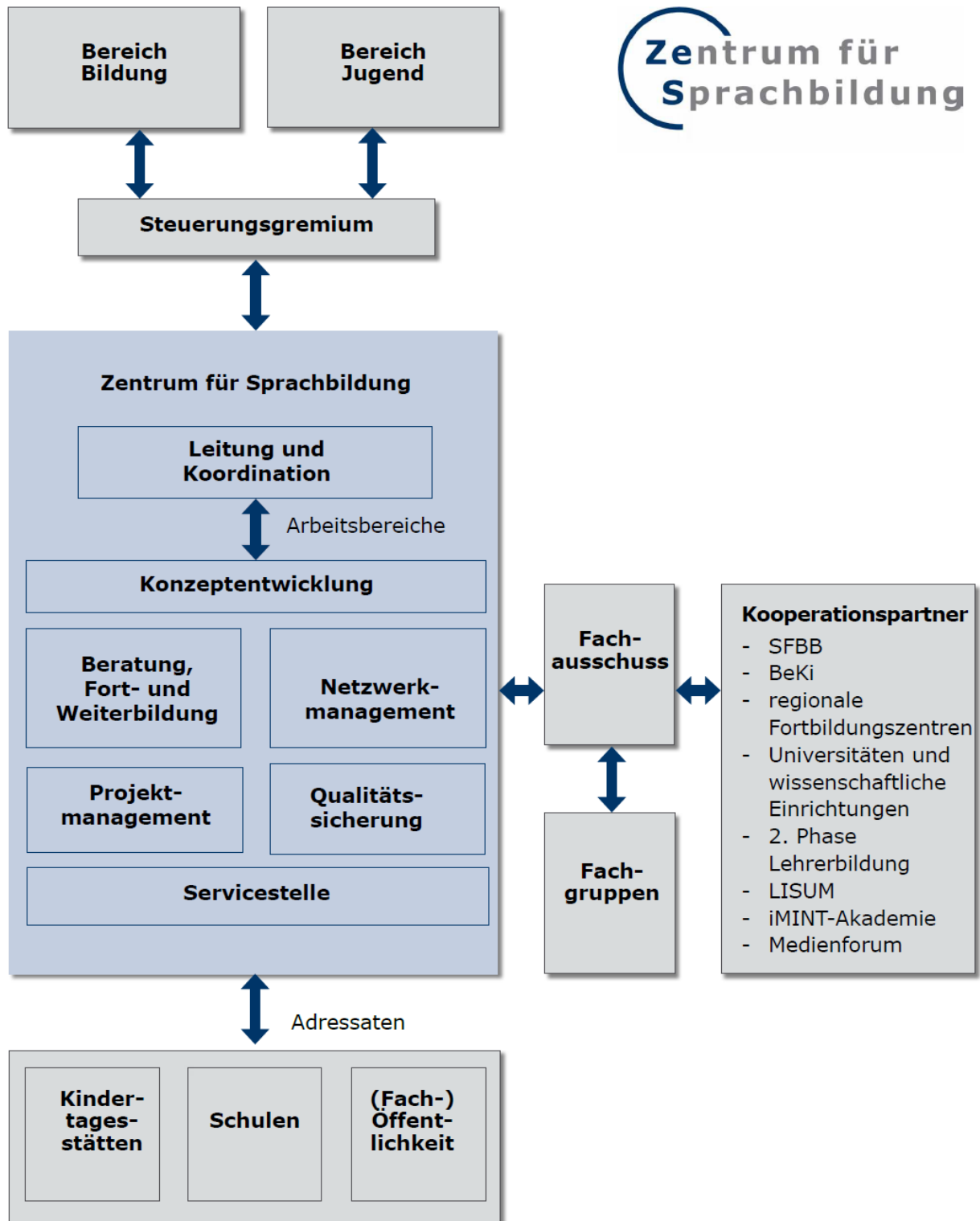
Wichtige **Institutionen** für den Bereich Sprachbildung / DaZ stellen die Werkstatt Integration und Bildung¹⁷ sowie die Lehr- und Lernwerkstatt Sprachbildung im Sprachförderzentrum Mitte¹⁸ dar. Eine zentrale Rolle wird zukünftig auch das im Mai 2015 eröffnete **Zentrum für Sprachbildung** der SenBJW einnehmen, dessen Zielsetzung die Weiterentwicklung und Umsetzung des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung ist. Es hat die Funktion einer Servicestelle für die (Fach-) Öffentlichkeit und soll die Berliner Expertise im Bereich Sprachbildung bündeln.

15 bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/projekt-zum-neuen-rahmenlehrplan-1-10/anhoerungsportal/rahmenlehrplan-1-10/

16 sprachen-bilden-chancen.de/images/Files/Stellungnahme_Basiscurriculum_Sprachbildung_Berlin.pdf

17 wib-ada23b.de

18 berlin.de/ba-mitte/politik-und-verwaltung/sprachfoerderzentrum/wir-ueber-uns/



(Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft)

3 Sprachbildung / DaZ in der Lehrkräftebildung

3.1 Lehrkräftebildung in Berlin: Lehrämter und lehrkräftebildende Institutionen (B. Jostes)

Am 7. Februar 2014 wurde das neue „Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Land Berlin (**Lehrkräftebildungsgesetz - LBiG**) verabschiedet, mit dem der Zuschnitt der Lehrämter an die neue Schulstruktur angepasst wurde.¹⁹

Bisherige Berliner Lehrämter (Studienbeginn letztmalig im WS 2014/15)

(L1) Amt des Lehrers (Grundschulpädagogik + Zweitfach; Klassen 1–10)

(L2) Amt des Lehrers mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern; Klassen 1–10)

(L3) Amt des Lehrers an Sonderschulen / für Sonderpädagogik

(L4) Amt des Studienrats (zwei allgemeinbildende Fächer); Klassen 5–13 bzw. 7–13;

(L5) Amt des Studienrats (berufliche Fachrichtung + Zweitfach); Klassen 11–13

(L6) Amt des Studienrats (Kernfach Bildende Kunst oder Musik + Zweitfach); Klassen 5–13 bzw. 7–13

Neue Lehrämter (Studienbeginn ab Wintersemester 15/16)

- ➔ **Lehramt an Grundschulen mit Deutsch**, Mathematik und einem dritten Fach oder mit Deutsch oder Mathematik, einem weiteren Fach und zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen (Unterricht bis Klasse 6)
- ➔ **Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und an Gymnasien** mit zwei Fächern oder mit einem Fach und zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen
- ➔ **Lehramt an beruflichen Schulen** mit zwei Berufswissenschaften; alternativ mit einer Berufswissenschaft und entweder einem Fach oder zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen

Alle vier Berliner Universitäten (**Freie Universität Berlin (FU)**, **Humboldt-Universität zu Berlin (HU)**, **Technische Universität Berlin (TU)**, **Universität der Künste (Udk)**) bieten lehramtsqualifizierende Studiengänge an.²⁰ Basierend auf den Berliner Hochschulverträgen stellen die Universitäten sicher, dass mindestens 1.000 LehramtsabsolventInnen pro Jahr für den Vorbereitungsdienst zur Verfügung stehen können.

Der Vorbereitungsdienst wird mit gegenwärtig ca. 2.700 Ausbildungsplätzen an **62 Schulpraktischen Seminaren** durchgeführt.²¹ Die Regelungen des neuen Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes gelten bereits seit August 2014.

19 gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+BE&psml=bsbprod.psml&max=true&aiz=true

20 studieren-in-bb.de/content/lehramt-berlin-und-brandenburg

21 Für einen Überblick mit Daten aus dem Jahre 2012 siehe: https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2012/SB_B02-07-00_2012j01_BE.pdf

Das **Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)** hat drei Arbeitsgebiete (Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, Personalentwicklung). Im Bereich Schulentwicklung werden Lehrkräfte zu SchulberaterInnen qualifiziert und fortgebildet. Darüber hinaus werden Konzepte für die Fort- und Weiterbildungen entwickelt und die Lehrkräfte hierfür als MultiplikatorInnen qualifiziert. Für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte ist die **Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW)** verantwortlich. Die Angebote von LISUM und SenBJW richten sich an insgesamt ca. 29.000 Lehrkräfte in Berlin.

3.2 Bildungspolitische Grundlagen für Sprachbildung / DaZ in der Lehrkräftebildung (B. Jostes)

In den Rahmen gebenden Dokumenten der **Kultusministerkonferenz (KMK)** zur Lehrkräftebildung wird Sprachbildung / DaZ nicht explizit erwähnt. Indes erfolgt mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention eine Verankerung von Kompetenzen im Umgang mit Diversität und Heterogenität in einem weiteren Sinne, die die Dimension der heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der SuS umfasst.

So wird in den überarbeiteten **KMK-Standards für die Bildungswissenschaften** von 2014 explizit darauf verwiesen, dass „Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler“ Behinderungen einschließt, die „zu berücksichtigende Unterschiedlichkeit“ sich aber „nicht vor allem durch eine Behinderung begründet“ (KMK 2014:9).²² Explizit wird in den gemeinsamen Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz vom März 2015 darauf verwiesen, dass die „Dimensionen von Diversität“ sowohl Behinderungen im Sinne der Konvention einschließen, „als auch **besondere Ausgangslagen, z.B. Sprache**, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente“ (Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (2015:6)).²³

Hierauf zielende Kompetenzbeschreibungen mit einem weiten Diversitäts- oder Heterogenitätsbegriff finden sich in all jenen „**Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung**“, die bereits überarbeitet wurden (letzter Stand 11.6.2015).²⁴ So wird etwa für das Fach Musik die Kompetenz formuliert, „inklusive Konzepte für heterogene Lerngruppen und Lernende mit individuellem Förder- oder Unterstützungsbedarf zu entwickeln.“

Vor dem Hintergrund der **Berliner Schulstrukturreform** hat die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) im Jahr 2011 eine ExpertInnenkommission unter der Leitung von Prof. Jürgen Baumert mit der Erstellung einer Expertise zur Berliner Lehrkräftebildung beauftragt. Für die Lehrämter an Grundschulen und an Integrierten Sekundarschulen / Gymnasien wird

22 kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

23 kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf

24 kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

in dieser Expertise die Empfehlung für eine verpflichtende Auseinandersetzung „mit dem Bereich Sprachbildung / DaZ und den sprachlichen Grundlagen des Lernens im Umfang von jeweils 3 LP für das Bachelor- und Masterstudium“ ausgesprochen (Ausbildung von Lehrkräften in Berlin: **Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung** (2012), Seite 40, 42).²⁵

Im **Lehrkräftebildungsgesetz (LBiG)** vom 7. Februar 2014 begegnen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an hervorgehobener Position im Absatz 2 des §1, Ziel und Inhalte der Lehrkräftebildung:

(2) Die Lehrkräftebildung vermittelt allen Lehrkräften fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen. Sie unterstützt darüber hinaus die Personalentwicklung durch die Qualifizierung von Lehrkräften, insbesondere für Leitungsfunktionen im Schulbereich. Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen **Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache**, Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

In der **Verordnung über den Zugang zu Lehrämtern (LZVO)** vom 30.6.2014²⁶ wird für den Zugang zum Vorbereitungsdienst in §1 neben dem Gesamtumfang von 300 Leistungspunkten unter Absatz 2 explizit „der für Sprachbildung vorgesehene **Studienanteil von zehn Leistungspunkten**“ hervorgehoben. Die Inhalte werden in § 5, Lehramts- und fachübergreifende Studieninhalte, genauer präzisiert:

(1) Der in den §§ 2 bis 4 vorgesehene Bereich **Sprachbildung** umfasst die Vermittlung pädagogisch-didaktischer Basisqualifikationen, die die angehenden Lehrkräfte befähigt, die Entwicklung von Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der deutschen Sprache auf bildungssprachlichem Niveau zu fördern, sowie Grundlagen der Diagnostik und Beratung. **Sprachbildung beinhaltet Deutsch als Zweitsprache und Maßnahmen gegen Analphabetismus.**

In der **Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO)**²⁷ vom 23. Juni 2014 ist Sprachbildung in §9 „Umfang der Ausbildungsverpflichtungen“ explizit als verbindliches Thema verankert:

(6) Die Themen Suchtprophylaxe, **Sprachbildung**, Umgang mit Heterogenität sowie Gender, gesellschaftliche Vielfalt und interkulturelle Bildungsarbeit werden für alle Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter verbindlich in die modularisierten Ausbildungsangebote der Allgemeinen Seminare einbezogen. Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter, die kein Fachseminar mit sonderpädagogischer Fachrichtung besuchen, erhalten im Allgemeinen Seminar ein Angebot zu inklusiver Bildung.

25 berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/expertenkommission_lehrerbildung.pdf

26 gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrZV+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true

27 gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrVorbDStPrV+BE+%C2%A7+16&psml=bsbeprod.psml&max=true

3.3 Erste Phase: Sprachbildung / DaZ in der universitären Ausbildung

3.3.1 Strukturen der Studiengänge in Berlin (B. Jostes)

Die Grundstruktur aller sechssemestrigen **Bachelorstudiengänge** mit einem Gesamtumfang von 180 Leistungspunkten (LP) ist in den alten und neuen Studiengängen mit Ausnahme der Ordnungen für das Lehramt an Grundschulen im Prinzip identisch. Studiert werden für das Lehramt an ISS und Gymnasien sowie für das Lehramt an beruflichen Schulen ein Kernfach (90 LP), ein Modulangebot / Zweitfach (60 LP) und die Lehramtsbezogene Berufswissenschaft (30 LP), die sich aus Modulen der Erziehungswissenschaften, der Fachdidaktiken und dem **DaZ-Modul** zusammensetzt. Je nach Kernfach schließt das Studium mit einem Bachelor of Arts (B.A.) oder einem Bachelor of Science (B.Sc.) ab.

Für das Lehramt an Grundschulen (ohne sonderpädagogischen Schwerpunkt) werden drei Fächer studiert, wobei die Fächer Deutsch und Mathematik verpflichtend sind. Eines der drei Fächer wird vertieft studiert, wobei in der Verteilung der Leistungspunkte zwischen FU und HU leichte Unterschiede bestehen, so dass die Lehramtsbezogene Berufswissenschaft (mit ihrem obligatorischen DaZ-Modul) an der FU insgesamt 30 LP und an der HU 34 LP umfasst. Bei Wahl des Studienfachs Sonderpädagogik sind zwei von sechs möglichen Förderschwerpunkten zu wählen, zuzüglich zwei weiterer Fächer, von denen eines Deutsch oder Mathe sein muss (siehe hierzu die grafischen Darstellungen in Abschnitt 3.3.4.).

Darüber hinaus kann für das Lehramt an ISS und Gymnasien an der HU das Kernfach Sonderpädagogik in Kombination mit einem Zweitfach und der Lehramtsbezogenen Berufswissenschaft studiert werden, in der ebenfalls das Sprachbildungs-/DaZ-Modul obligatorisch ist.

Aufbauend auf die lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge wurden vor Inkrafttreten des neuen Lehrkräftebildungsgesetzes drei **Masterstudiengänge** angeboten, die mit dem Abschluss Master of Education (M. Ed.) abschlossen: Für die Lehrämter L1 und L2 ein zweisemestriger M.Ed. (60 LP), für das Lehramt L3 ein dreisemestriger M.Ed. (90 LP) und für die Lehrämter L4, L5 und L6 ein viersemestriger M.Ed. (120 LP). In jedem dieser Masterstudiengänge war ein **aufbauendes DaZ-Modul** zu absolvieren.

Ab WS 2015/16 sind alle Studiengänge mit dem Abschluss M.Ed. auf zwei Jahre angelegt und umfassen 120 LP. Integriert ist ein Praxissemester mit 30 LP.

Es gibt **drei wesentliche Neuerungen im Hinblick auf die bisherigen DaZ-Module** in den BA und M.Ed.-Studiengängen ab dem WS 2015/16: Erstens wurde der **Umfang der Leistungspunkte** für die Module und Studienanteile von bisher je 3 LP in den B.A.- und M.Ed.- Studiengängen auf je 5 LP erhöht. Zweitens findet eine inhaltliche Ausweitung von Deutsch als Zweitsprache zu Sprachbildung statt, die auch durch die neuen Bezeichnungen der Module und Studienanteile angezeigt wird. Drittens werden im M.Ed. zwei der fünf Leistungspunkte in **die Fachdidaktiken integriert** und die weiteren drei Leistungspunkte in das **Praxissemester**.

3.3.2 Inhalte und Umsetzung der DaZ-Module bis SoSe 2015 (A. Darsow)

Mit der Umstellung des Lehramtsstudiums auf das Bachelor- und Mastersystem wurden 2007 die DaZ-Module an allen drei Berliner Universitäten eingeführt. An der FU haben sich in den letzten beiden Semestern etwa 840 Studierende im B.A. und etwa 530 Studierende im M.Ed für die Modulabschlussprüfung (MAP) angemeldet. An der HU waren es etwa 526 Studierende im B.A. und 315 Studierende im M.Ed. An der TU haben sich im B.A. etwa 130 Studierende angemeldet, im M.Ed. etwa 60 Studierende.

An der FU sind die DaZ-Module seit dem Wintersemester 2014/2015 an das Institut für Romanische Philologie angebunden (Prof. Dr. Daniela Caspari), an der HU seit Mai 2014 an die Professional School of Education (Prof. Dr. Stefan Kipf). An der TU sind die Module am Institut für Sprache und Kommunikation (Prof. Dr. Thorsten Roelcke) verortet. Es gibt in Berlin keine Professur im Bereich DaZ/Sprachbildung. Prof. Dr. Beate Lütke hat eine Juniorprofessur im Bereich „Fachdidaktik Deutsch: Sprachdidaktik unter Berücksichtigung multilingualer Lerngruppen“ inne, die an das Institut für deutsche Literatur angebunden ist. Es besteht dabei keine organisatorisch-strukturelle Verknüpfung zu den DaZ-Modulen, Prof. Dr. Beate Lütke leistet jedoch Zuarbeit durch ihren Sitz im Institutsrat der PSE und ist in die inhaltliche Ausarbeitung und Weiterentwicklung der Module eingebunden (z.B. Ausarbeitung der neuen Modulbeschreibungen, gültig ab Wintersemester 2015/2016). An allen drei Universitäten arbeiten Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Lehrbeauftragte. An der FU gibt es aktuell zwei Lehrkräfte für besondere Aufgaben, im M.Ed. konnten für die Übungen bisher sechs Lehraufträge vergeben werden. An der HU schwanken die Zahlen aufgrund von Vertretungen. Im Wintersemester 2014/2015 gab es fünf Lehrkräfte für besondere Aufgaben (insgesamt 2,25 Vollzeitstellen) und etwa neun Lehrbeauftragte. An der TU wird die Lehre von einer Lehrkraft für besondere Aufgaben übernommen, zusätzlich gibt es ein bis zwei Lehrbeauftragte.

In den zu vermittelnden Inhalten stimmen die Modulbeschreibungen der drei Universitäten überein. Die **Qualifikationsziele und Inhalte** sind laut Modulbeschreibung im B.A. folgende:

Die Absolventinnen und Absolventen ...

- ➡ kennen Theorien zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache und ihre Relevanz für die Umsetzung in der Erziehungs- und Bildungsarbeit
- ➡ unterscheiden zwischen DaZ als didaktischem Prinzip in allen Unterrichtsfächern und DaZ in der Lehrgangsvariante in allen Schulstufen
- ➡ entwickeln diagnostische Fähigkeiten zur Feststellung lernerspezifischer Entwicklungen und kennen geeignete Umsetzungsinstrumente in verschiedenen Schulstufen sowie Feedbackverfahren zur Korrektur von Fehlern
- ➡ kennen Prinzipien der Sprachaneignung (u.a. Hypothesenbildung, Monitoring, Transfer von sprachlichem Wissen) und des Sprachgebrauchs (berücksichtigen Aspekte der Mündlichkeit und Schriftlichkeit und domänenspezifische Faktoren)

- kennen grammatische Besonderheiten der deutschen Sprache (z.B. Artikel, Präpositionen, Verbstellung, Deklination) und ausgewählter Minderheitensprachen
- reflektieren Unterrichtskommunikation und berücksichtigen Heterogenität und Binnendifferenzierung im Unterricht, um die schriftlichen wie mündlichen Leistungen zu optimieren, z.B. durch Textentlastung, Lesestrategien
- setzen sich kritisch mit DaZ- und Fachunterrichtsmaterialien hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten auseinander (vgl. Modulbeschreibung HU²⁸)

Folgende Qualifikationsziele und Inhalte sind laut Modulbeschreibung im M.Ed. vorgesehen:

Die Absolventinnen und Absolventen ...

- beurteilen und entwickeln Unterrichtsqualität unter besonderer Berücksichtigung von DaZ als didaktischem Prinzip in allen Unterrichtsfächern und von DaZ in der Lehrgangsvariante in allen Schulstufen
- beurteilen Diagnoseverfahren und wenden sie zur Feststellung der Sprachentwicklung in ausgewählten Sprachaneignungsphasen an
- unterscheiden zwischen Erwerbsweisen des Deutschen, kennen Zusammenhänge zwischen ungesteuertem und gesteuertem Erwerb von DaZ und verfügen über Möglichkeiten, den mündlichen und schriftsprachlichen Zweitspracherwerb unterrichtlich zu erweitern und auszubauen
- berücksichtigen und nutzen Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer
- vernetzen DaZ mit dem Fachunterricht und verwenden dazu authentische, unterrichtsrelevante Materialien des Fachunterrichts
- planen, realisieren und evaluieren exemplarische Lehr- und Lernprozesse für sprachlich heterogene Lernergruppen unter besonderer Berücksichtigung von Binnendifferenzierung, Sprachlernprogression und der Entfaltung von Sprachbewusstheit durch angeleitete Sprachbeobachtung
- kennen die Bedeutung der familiären / außerschulischen Kommunikationspraxis und verfügen über Möglichkeiten, vor allem Eltern als Bildungspartner zu gewinnen. (vgl. Modulbeschreibung HU)

An allen drei Universitäten haben die DaZ-Module sowohl im B.A. als auch im M.Ed. jeweils einen Umfang von drei Leistungspunkten. Die DaZ-Module setzen sich im B.A. und M.Ed. aus jeweils zwei Lehrveranstaltungen zusammen. Die B.A.-Studierenden besuchen an der HU und der TU je ein Seminar und eine Übung, an der FU eine Vorlesung und eine Übung. Im M.Ed. besuchen die Studierenden aller Universitäten je ein Seminar und eine fachspezifische Übung. An der FU werden in der Regel fachspezifische Übungen mit den Schwerpunkten Mathematik / Physik / Informatik, Biologie / Chemie, Fremdsprachen, Deutsch, Gesellschaftswissenschaften,

28 hu-berlin.de/wipaed/Dokumente/StudienordnungenundAnforderungen/DaZ-Modulbeschreibung.pdf

Geschichte und Grundschule angeboten. An der HU gab es z.B. im Sommersemester 2014 fachspezifische Übungen für Gesellschaftswissenschaften, Deutsch, Fremdsprachen, Biologie / Chemie / Geografie / Geschichte / Physik bzw. mathematisch-naturwissenschaftliche Übungen (enthalten auch Mathe und Informatik) sowie für die Grund- und Berufsschulfächer. An der TU gibt es fachspezifische Übungen für die Fächer Arbeitslehre und die einzelnen beruflichen Fachrichtungen: Bautechnik und Landschaftsgestaltung, Metall- und Elektrotechnik, Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaft.

Bei der Präsenzzeit zeigen sich universitätsspezifische Unterschiede. Entsprechend werden die DaZ-Module an der TU und FU in drei und an der HU in vier Semesterwochenstunden umgerechnet. Hierdurch unterscheidet sich auch der Rhythmus der Lehrveranstaltungen an den drei Standorten. An der FU und der TU finden nicht alle Veranstaltungen wöchentlich statt, sondern werden zum Teil 14-tägig oder als Blockveranstaltung angeboten.

Die Modulabschlussprüfungen der DaZ-Module sind von den Studierenden an den verschiedenen Universitäten in unterschiedlicher Form abzuleisten. Im B.A. werden an der FU und der HU Klausuren geschrieben, an der TU erstellen die Studierenden einen Beobachtungsbogen, den sie im Berufsfelderschließenden Praktikum (Orientierungspraktikum) einsetzen, sowie einen Beobachtungsbericht. Im M.Ed. werden an allen Standorten Hausarbeiten verlangt, in denen Materialien sprachlich analysiert und sprachdidaktisch (weiter-)entwickelt werden, z.T. durch die Einbindung in Form eines Unterrichtsentwurfs, dessen Planung und z.T. auch Durchführung reflektierend begleitet wird. An der HU muss zusätzlich ein Essay zu einem ausgewählten Thema erstellt werden.

3.3.3 Module Sprachbildung / DaZ ab dem WS 2015/16 (B. Jostes)

Mit der Erhöhung der Leistungspunkte für Sprachbildung / DaZ von zwei mal drei Leistungspunkten auf zwei mal fünf Leistungspunkte und die Integration in die Fachdidaktiken und das Praxissemester im M.Ed. mussten auch die Qualifikationsziele und Inhalte der Module neu bestimmt werden. Hierzu hat sich eine universitätsübergreifende Arbeitsgruppe auf Qualifikationsziele verständigt. Diese wurden in den Modulbeschreibungen der **Freien Universität Berlin** und der **Technischen Universität Berlin** wörtlich übernommen und um Inhalte ergänzt. Beispielhaft seien hier die Modulbeschreibungen der FU Berlin abgebildet.²⁹

Modul Deutsch als Zweitsprache / Sprachbildung im BA mit 5 LP, das als Vorlesung mit 2 SWS und Seminar mit 1 SWS umgesetzt wird:³⁰

Qualifikationsziele: Die Studentinnen und Studenten kennen strukturelle Besonderheiten der deutschen Sprache und verfügen über Grundkenntnisse bezüglich der sprachlichen Vielfalt des Deutschen und im Hinblick auf die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Sie kennen Verläufe erst- und zweitsprachlicher

29 Zu den Modulbeschreibungen der TU siehe: lehrkraeftebildung.tu-berlin.de/fileadmin/i42/Modulkatalog_Bautechnik_Bauingenieurtechnik_B.Sc._StuPO_2015_WiSe2015-16.pdf

30 fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2015/ab012015.pdf?1431332731

Erwerbsprozesse, auch im Vergleich zum Fremdsprachenlernen. Die Studentinnen und Studenten besitzen exemplarisches Wissen über Strukturen anderer Sprachen und können dieses Wissen bedarfsorientiert erweitern. Sie kennen zentrale Dimensionen und Prinzipien von DaZ / Sprachbildung und verschiedene methodisch-didaktische Ansätze der Sprachförderung für unterschiedliche Zielgruppen. Darüber hinaus verfügen sie über Grundkenntnisse in der Sprachstandsdiagnostik, kennen den Sprachlernprozess unterstützende mündliche und schriftliche Korrektur- und Feedbackverfahren und erkennen sprachliche Herausforderungen in Bildungsprozessen vor dem Hintergrund der individuellen lernersprachlichen Voraussetzungen.

Inhalte:

- ➔ die Disziplin Deutsch als Zweitsprache / Sprachbildung in ihren unterschiedlichen Bezugfeldern
- ➔ Grundlagen und Verlaufsformen des Spracherwerbs
- ➔ Sprachstandsdiagnoseinstrumente, z. B. C-Test, Profilanalyse
- ➔ Besonderheiten der deutschen Sprache, auch kontrastiv
- ➔ Formen des Sprachgebrauchs, z. B. konzeptionelle Mündlichkeit / Schriftlichkeit
- ➔ Konzepte und Prinzipien der Sprachbildung
- ➔ methodisch-didaktische Ansätze der Sprachförderung in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen, z. B. Scaffolding, Feedbackverfahren
- ➔ Grundlagen der Unterrichtskommunikation

Im **M.Ed. für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen** sind 3 LP in das insgesamt 11 LP umfassende Lernforschungsprojekt des Praxissemesters integriert.³¹ Umgesetzt werden diese als Seminar (1 SWS) als Blockveranstaltung vor dem Praktikum, einem Seminar (1 SWS) am Uni-Tag mit Blended Learning-Anteilen sowie einem Anteil von 40 Stunden am insgesamt 150 Stunden umfassenden Praktikum:³²

Qualifikationsziele: Die Studentinnen und Studenten kennen Prinzipien für sprachbildenden Unterricht in der Praxisschule und können ihn kriteriell entsprechend beurteilen. Sie untersuchen die Rolle von Mehrsprachigkeit für Lernprozesse. Sie können exemplarisch bildungssprachliche Kompetenzen analysieren und Vorschläge zu ihrer systematischen Weiterentwicklung unterbreiten. Sie können Unterrichtsmaterialien für Sprachaneignungsprozesse unter sprachbildnerischer Perspektive analysieren und weiterentwickeln. Sie sind in der Lage, ausgewählte Lehr- und Lernprozesse für sprachlich heterogene Lerngruppen theoriegeleitet zu reflektieren und erkennen für Bildungswege einschränkende und förderliche Rahmenbedingungen und Rituale, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache.

31 Zu den Modulbeschreibungen der TU siehe: lehrkraeftebildung.tu-berlin.de/fileadmin/i42/Modulkatalog_Arbeitslehre_M.Ed._Kernfach_StuPO_2015_WiSe2015-16.pdf

32 fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2015/ab122015.pdf?1431335098

Inhalte: Im Bereich Sprachbildung / DaZ werden Prinzipien, Kriterien und Verfahren der Sprachförderung vermittelt und Fachtexte zur Sprachförderung analysiert und aufbereitet. Die Studentinnen und Studenten arbeiten an der Entwicklung von sprachförderlichen Unterrichtsmaterialien. Sie diagnostizieren bildungssprachliche Kompetenzen und erproben Fördermöglichkeiten in den einzelnen Kompetenzbereichen. Sie nutzen Prinzipien der (Fach-)Wortschatzarbeit und entwickeln sprachförderliche Lern- und Kommunikationsstrategien in der Praxis.

Da die Lehramtsstudierenden in den Fachwissenschaften ein Kernfach und ein Modulangebot (Zweifach) studieren, belegen sie Module in zwei **Fachdidaktiken**. Mit den neuen Studiengängen ist jeweils ein Leistungspunkt für Sprachbildung / DaZ in diese fachdidaktischen Module integriert, so dass sich nun Qualifikationsziele und Inhalte für Sprachbildung / DaZ in allen fachdidaktischen Modulbeschreibungen der M.Ed.-Studiengänge finden. Einige davon seien hier beispielhaft aufgeführt:

FACH DEUTSCH, MODUL SCHULPRAKTISCHE STUDIEN:

Qualifikationsziele: Die Studentinnen und Studenten können Deutschunterricht in der Praxis theoriegeleitet analysieren, reflektieren und bewerten. Sie können Zielsetzungen, Inhalte und Verfahren des Deutschunterrichts mit Bezug auf den Rahmenlehrplan begründet wählen und jahrgangsadäquate, lerngruppen-, kompetenz-, DaZ- und inklusionsorientierte Deutschstunden wie auch -einheiten schriftlich planen und praktisch durchführen.

FACH GESCHICHTE, MODUL: FACHDIDAKTIK

Qualifikationsziele: Sie haben ein Bewusstsein für die spezifischen sprachlichen Herausforderungen von Geschichtsunterricht und kennen Möglichkeiten, diesen mit DaZ-spezifischen und generellen sprachbildenden Maßnahmen zu begegnen.

Inhalte: Inklusionsfragen werden im Hinblick auf die Integrierte Sekundarschule an konkreten Materialien untersucht und eigene Materialien im Hinblick auf Sprachbildung erstellt.

FACH: LATEIN, ALTGRIECHISCH (NUR GYMNASIALLEHRAMT)

Modul: Grundlage der Planung und Analyse von Latein- / Altgriechischunterricht

Qualifikationsziele: Sie kennen Möglichkeiten der Implementierung sprachbildender / DaZ und inklusiver Verfahren im gymnasialen Latein- /Altgriechischunterricht und reflektieren ihre individuelle fachspezifische Lernbiographie und deren Bedeutung für die eigene professionelle Weiterentwicklung.

Inhalte: darüber hinaus werden im Kontext gymnasialer Bildung die Bereiche Sprachbildung/DaZ und Inklusion in heterogenen Lerngruppen thematisiert.

Modul: Schulpraktische Studien

Qualifikationsziele: Sie erproben und reflektieren Möglichkeiten der Implementierung sprachbildender/DaZ und inklusiver Verfahren im Sprach- und Literaturunterricht.

Inhalte: Es werden darüber hinaus Themen mit zentraler Relevanz für die allgemeine und fachspezifische Professionalisierung (z. B. Lehrerrolle, Umgang mit Schülerinnen und Schülern) behandelt sowie eine Fokussierung auf fachdidaktische Fragestellungen vorgenommen, die für den Sprach- und Literaturunterricht im gymnasialen Lateinunterricht von zentraler Bedeutung sind (z. B. Binnendifferenzierung, Leistungsmessung, Wortschatzarbeit, Sprachbildung / DaZ, Inklusion).

Über die für alle verpflichtenden 10 Leistungspunkte im Bereich Sprachbildung / DaZ hinaus werden an der FU im Wahlbereich zwei **Wahlmodule** mit einem Umfang von je 5 Leistungspunkten angeboten.

Die **Humboldt Universität zu Berlin** bietet zukünftig zwei separate Module im BA an, die jeweils eine Vorlesung (mit 2 SWS) und ein Seminar (2 SWS) umfassen. Das eine Modul richtet sich an Studierende des Studiengangs „Bildung an Grundschulen“ (für das Lehramt an Grundschulen), das andere Modul richtet sich an die Studierenden in den anderen Studiengängen mit Lehramtsoption für ISS, Gymnasium und die Fächer Wirtschaftspädagogik und Agrar- und Gartenbauwissenschaften für das Lehramt an beruflichen Schulen.³³ In beiden Modulbeschreibungen finden sich die gleichen Lern- und Qualifikationsziele, die leicht von den berlinweit vereinbarten Qualifikationszielen abweichen. „Sprachbildung“ wird hier als didaktisches Prinzip in allen Fächern verstanden und von „Sprachförderung“ als Lehrgangsvariante (also additiv oder in Lehrgangsform wie in Willkommensklassen) abgegrenzt. Hier vollständig zitiert aus der Ordnung für das Grundschullehramt:

Modul 1: Sprachbildung

Lern- und Qualifikationsziele:

Die Studierenden:

- ➡ kennen den Unterschied zwischen dem Erwerb von Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache,
- ➡ kennen unterrichtsrelevante Formen sprachlichen Handelns,
- ➡ kennen einschränkende und förderliche Rahmenbedingungen für Bildungswege in Lerngruppen mit sprachlicher Heterogenität, insbesondere für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache,
- ➡ kennen institutionelle Rahmenbedingungen sprachlichen Lernens,
- ➡ unterscheiden zwischen Sprachbildung als didaktischem Prinzip in allen Unterrichtsfächern und Sprachförderung in der Lehrgangsvariante,

33 gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/80/80_2015_AMB_BiW%20-%20SB_KombiBA_DRUCK.pdf

- ➔ unterscheiden zwischen soziologischen, linguistischen und didaktischen Konzepten von Mehrsprachigkeit,
- ➔ kennen Merkmale und Anforderungen der Sprache zur Wissensvermittlung und -aneignung und den Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen,
- ➔ lernen beispielhaft Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Diagnoseinstrumenten zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten sowie Feedbackverfahren zur Korrektur von Fehlern kennen,
- ➔ kennen Merkmale und Prinzipien der Sprachaneignung (u.a. Hypothesenbildung, Monitoring, Transfer von sprachlichem Wissen) und Besonderheiten des Zweitspracherwerbs und des Sprachgebrauchs (Formen sprachlicher Variation und domänenspezifische Faktoren),
- ➔ kennen grammatische Besonderheiten der deutschen Sprache (z.B. polyfunktionale Artikelbildung, Wortbildungsprozesse, Verbstellung und –klammer) und ausgewählter Minderheitensprachen,
- ➔ reflektieren theoriegeleitet ausgewählte Lehr- und Lernprozesse für sprachlich heterogene Lerngruppen,
- ➔ kennen ausgewählte sprachdidaktische Maßnahmen für einen sprachbildenden Fachunterricht.

Auch die Listen der Themenbereiche sind weitgehend identisch (die ersten vier Bereiche der Vorlesung und die ersten drei Bereiche des Seminars), Differenzierungen finden sich jeweils in den letzten Themenbereichen, die hier durch die Kürzel GS (Grundschule) und Kombi (für ISS und Gymnasium) markiert werden:

Vorlesung:

- ➔ Formen sprachlichen Handelns
- ➔ Merkmale und Anforderungen der Sprache zur Wissensvermittlung und -aneignung
- ➔ Merkmale von Lernersprachen und des Sprachaneignungsprozesses
- ➔ grammatische Bereiche des Deutschen und ausgewählter Minderheitensprachen
- ➔ grundschulspezifische Diagnoseverfahren (GS), alters- und schulstufenbezogene Diagnoseverfahren (Kombi)
- ➔ Sprachlernvoraussetzungen bei der Einschulung (GS)
- ➔ Bedingungen und Merkmale des frühen Literalitätserwerbs (GS)
- ➔ Prinzipien und Maßnahmen des sprachbildenden Fachunterrichts (Kombi)

Seminar:

- ➔ Exemplarische Erprobung von Diagnoseinstrumenten

- ➔ Vertiefende Analyse lernersprachlicher Merkmale und fachbezogener sprachlicher Anforderungen
- ➔ Übungen zur kontrastiven Sprachbetrachtung (am Beispiel ausgewählter Minderheitensprachen)
- ➔ Übungen zur fachbezogenen Anwendung sprachdidaktischer Prinzipien und Maßnahmen und zur Alphabetisierung (GS)
- ➔ Übungen zur fach- und schulstufenbezogenen Anwendung sprachdidaktischer Prinzipien und Maßnahmen (Kombi)

Im **Master of Education** für das Lehramt an Grundschulen bleibt die Humboldt Universität zu Berlin bei einem separaten Modul im Umfang von 5 Leistungspunkten, die nicht in die Fachdidaktiken und das Praxissemester integriert sind. Lern- und Qualifikationsziele dieses Moduls sind eng an die berlinweit vereinbarten Qualifikationsziele (für die 3 LP im Praxissemester) angelehnt:

Die Studierenden

- ➔ kennen Prinzipien für sprachbildenden Anfangs- und Fachunterricht,
- ➔ können Unterricht nach Sprachbildungskriterien beurteilen (z.B. anhand von Beispielen aus dem Praxissemester),
- ➔ untersuchen und berücksichtigen die Rolle von Mehrsprachigkeit für Lernprozesse,
- ➔ können sprachliche Kompetenzen von Grundschülerinnen und Grundschülern diagnostizieren und Vorschläge zur systematischen Weiterentwicklung dieser Kompetenzen entwickeln,
- ➔ berücksichtigen Sprachlernvoraussetzungen, insbesondere von Zweitsprachlernenden, und darauf abgestimmte sprachdidaktische Maßnahmen bei der Unterrichtsplanung und -reflexion,
- ➔ kennen und berücksichtigen Merkmale des Sprachgebrauchs und Spracherwerbs (insbesondere des Literalitätserwerbs) mehrsprachiger Kinder,
- ➔ kennen exemplarische Unterrichtsmaterialien für Sprachaneignungsprozesse und können diese unter fach- und sprachbildungsbezogener Perspektive analysieren und weiterentwickeln.

Dieses Modul setzt sich aus zwei Seminaren mit jeweils 2 SWS zusammen. Als Themenbereiche für das Seminar „Literalitätserwerb im Mehrsprachigkeitskontext“ werden genannt:

- ➔ Schriftspracherwerb und schriftlich-konzeptuale Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder
- ➔ Zweitsprachliches Lesen und Schreiben
- ➔ Language Awareness und metasprachliche Fähigkeiten

- ➔ Spezifik literarischen Lernens
- ➔ Anwendung lese- und schreibdidaktischer Prinzipien und Maßnahmen

Die Bereiche des Seminars „Sprachbildung im Fachunterricht der Grundschule“ lauten:

- ➔ Diagnose bildungssprachlicher und fachspezifischer Kompetenzen
- ➔ Analyse fachspezifischer sprachlicher Anforderungen
- ➔ Planung und Reflexion sprachbildenden Fachunterrichts unter Berücksichtigung unterschiedlicher Erwerbskontexte und Sprachlernvoraussetzungen

Für den M.Ed. für das Lehramt an ISS³⁴ und Gymnasien³⁵ sowie für das Lehramt an beruflichen Schulen³⁶ sind die 3 Leistungspunkte in das Praxissemester integriert und die Qualifikationsziele entsprechen den exemplarisch für die FU dargestellten.

3.3.4 Inhaltliche Situierung der Module Sprachbildung / DaZ im Kontext der weiteren Studieninhalte (C. Chmiel / B. Jostes)

Anlässlich eines Workshops an der School of Education der TU München im Frühjahr 2015 wurden drei Modelle der Lehrkräftebildung im Bereich Sprachbildung / DaZ unterschieden: 1. DaZ als Modul – das Berliner Modell, 2. DaZ integriert – das niedersächsische Modell, 3. DaZ als Unterrichtsfach – das Münchener Modell.³⁷ Mit der Einführung der neuen Studienordnungen ab Wintersemester 2015/16 wird das Berliner Modell nun zu einem gemischten Modell, da die Ausbildungsinhalte im M.Ed. teilweise in die Fachdidaktiken integriert sind. Im BA bleibt es beim Berliner Modell – DaZ als Modul.

Hierbei wird es nach wie vor für Studierende bei bestimmten Fächerkombinationen (z.B. Grundschulpädagogik als Kernfach und / oder sprachenbezogenes Modulangebot / Zweitfach) zu Doppelungen und Überschneidungen der Inhalte der Sprachbildung / DaZ-Module mit ihren weiteren Studieninhalten kommen. So gibt es an der FU Berlin auch für den Lernbereich Deutsch im Rahmen der Grundschulpädagogik ein Pflichtmodul mit dem Titel „Didaktische Konzepte für das Fach Deutsch in der Erprobung“, in dem DaZ einen der inhaltlichen Schwerpunkte darstellt. Demgegenüber gibt es bei anderen Kombinationen (z.B. nicht-sprachenbezogenes Kernfach und nicht-sprachenbezogenes Modulangebot/Zweitfach)

34 gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/40/40_2015_MA%20BW%20-%20SB%20-ISS-_PSE_23.07.15_DRUCK.pdf

35 gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/41/41_2015_MA%20BW%20-%20SB%20-Gym-_PSE_23.07.15_DRUCK.pdf

36 gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/42/42_2015_MA_%20BW%20-%20SB%20-BS-_PSE_23.07.15_DRUCK.pdf

37 mercator-institut-sprachfoerderung.de/themenportal/thema/umbrueche-und-chancen-mit-der-bildungssprache-deutsch-drei-projekte-drei-modelle/

keinerlei Überschneidungen. Diese große Heterogenität der Studierenden im Hinblick auf Vorkenntnisse in DaZ-relevanten Bereichen wie Sprache, Spracherwerb und Sprachdidaktik stellt eine große Herausforderung für die Lehrenden in den Sprachbildungs-/DaZ-Modulen dar. Zugleich böten sich perspektivisch auch Möglichkeiten für Kooperationen zwischen den Fächern im Hinblick auf profilbildende Angebote im Bereich Sprachbildung/ DaZ.

Diese inhaltlichen Überschneidungen bei verschiedenen Fächerkombinationen wurden genauer analysiert. Ziel war eine übersichtliche Darstellung der Problematik. Diese Analyse beschränkte sich auf die Inhalte der Modulbeschreibungen, tatsächlich stattfindende Lehrveranstaltungen und deren Inhalte wurden nicht berücksichtigt. Das methodische Vorgehen lehnte sich an das Vorgehen der Studie „Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?“ des Mercator-Instituts an.³⁸ So wurde in einem ersten Schritt das Suchwort sprach* verwendet, um dann in einem zweiten Schritt die hiermit gefundenen Beschreibungen näher zu betrachten. Wie erwartet bot es sich an, in der Zusammenfassung der Ergebnisse zwischen Fächern mit Sprachbezug und Fächern ohne Sprachbezug zu unterscheiden oder hier auch noch zwischen dem Fach Deutsch und anderen Sprachen zu differenzieren.

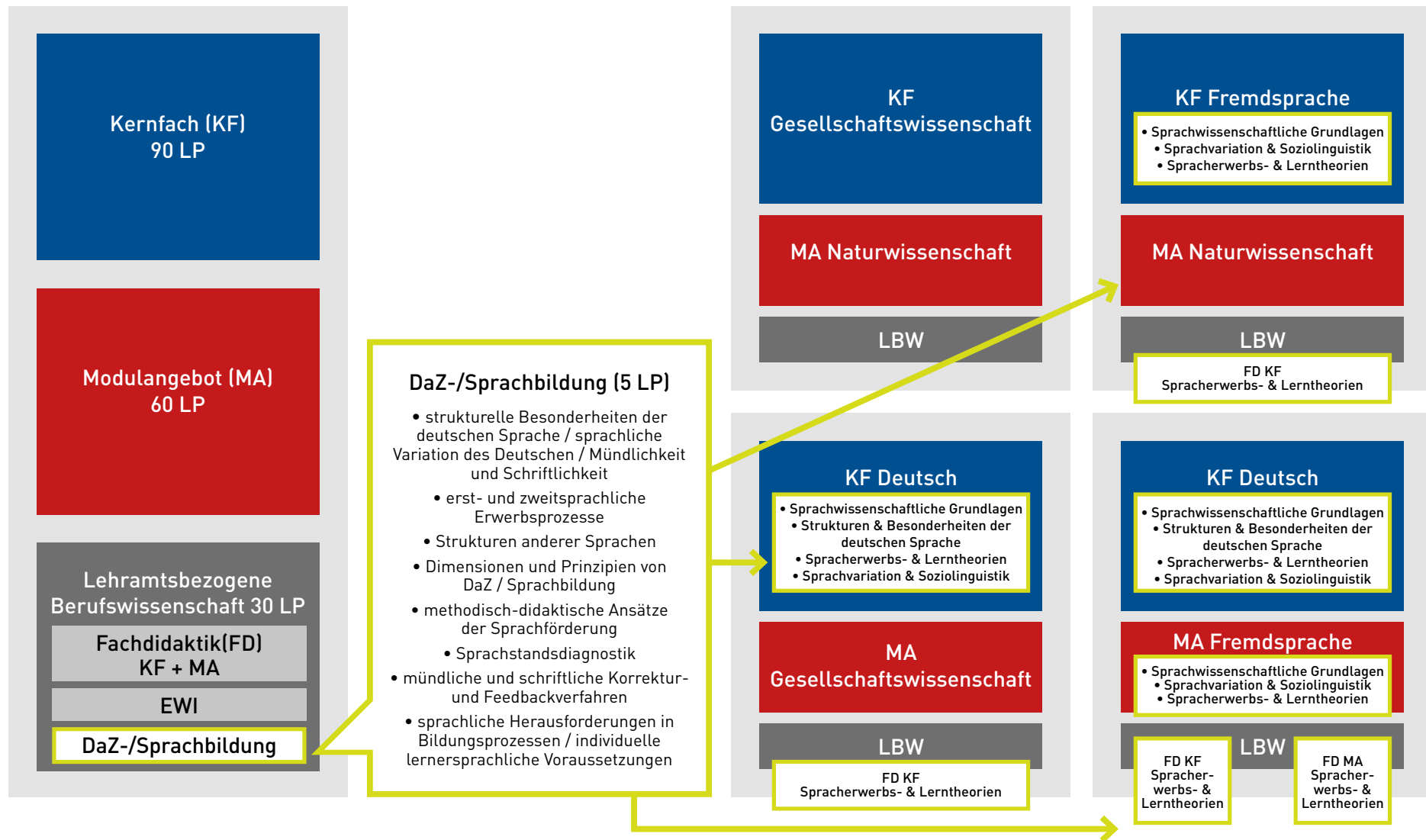
Beispielhaft seien hier die Ergebnisse für die BA-Studiengänge präsentiert.

Die **Grafiken 1 und 2** stellen die inhaltlichen Überschneidungen des Moduls Sprachbildung / DaZ mit weiteren Studieninhalten in den BA-Studiengängen für das Lehramt an ISS und Gymnasien (Grafik 1) (ohne Sonderpädagogik im Kernfach) und für das Lehramt an beruflichen Schulen (Grafik 2) dar.

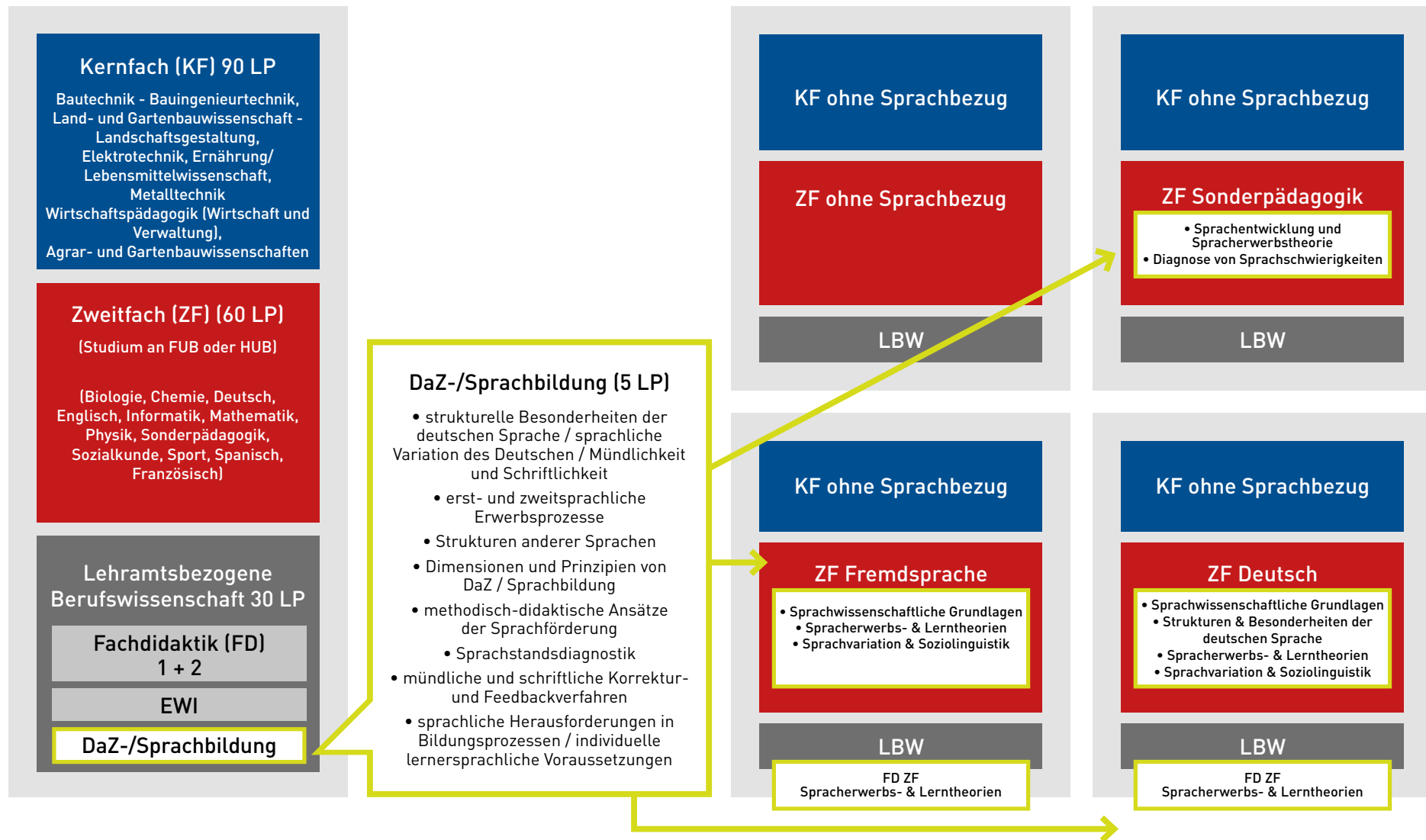
Jeder Studierende wählt zwei kombinierbare Fächer für das Kernfach (90 LP) und das Modulangebot (Zweifach) (60 LP). Je nach Art der kombinierten Fächer können Häufigkeiten der inhaltlichen Doppelungen mit den DaZ-Modulen unterschieden werden. So zeigt die hier abgebildete Graphik vier mögliche Kombinationen: Während bei einer Kombination eines naturwissenschaftlichen Fachs mit einem gesellschaftlichen Fach keinerlei inhaltliche Überschneidungen vorliegen (rechte Seite der Abbildung oben links), gibt es bei einer Kombination des Faches Deutsch mit einer Fremdsprache zahlreiche Überschneidungen mit den Inhalten des DaZ-Moduls, wie etwa sprachwissenschaftliche Grundlagen, Strukturen und Besonderheiten der deutschen Sprache, etc.

Grafik 3 und **Grafik 4** stellen die Situation für die BA Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen dar. **Grafik 3** zeigt die an HU und FU studierbare grundlegende Struktur mit Deutsch, Mathematik und einem dritten Fach. **Grafik 4** stellt die an der HU studierbare Alternative mit zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen dar, bei der zusätzlich Deutsch oder Mathematik und ein weiteres Fach studiert werden.

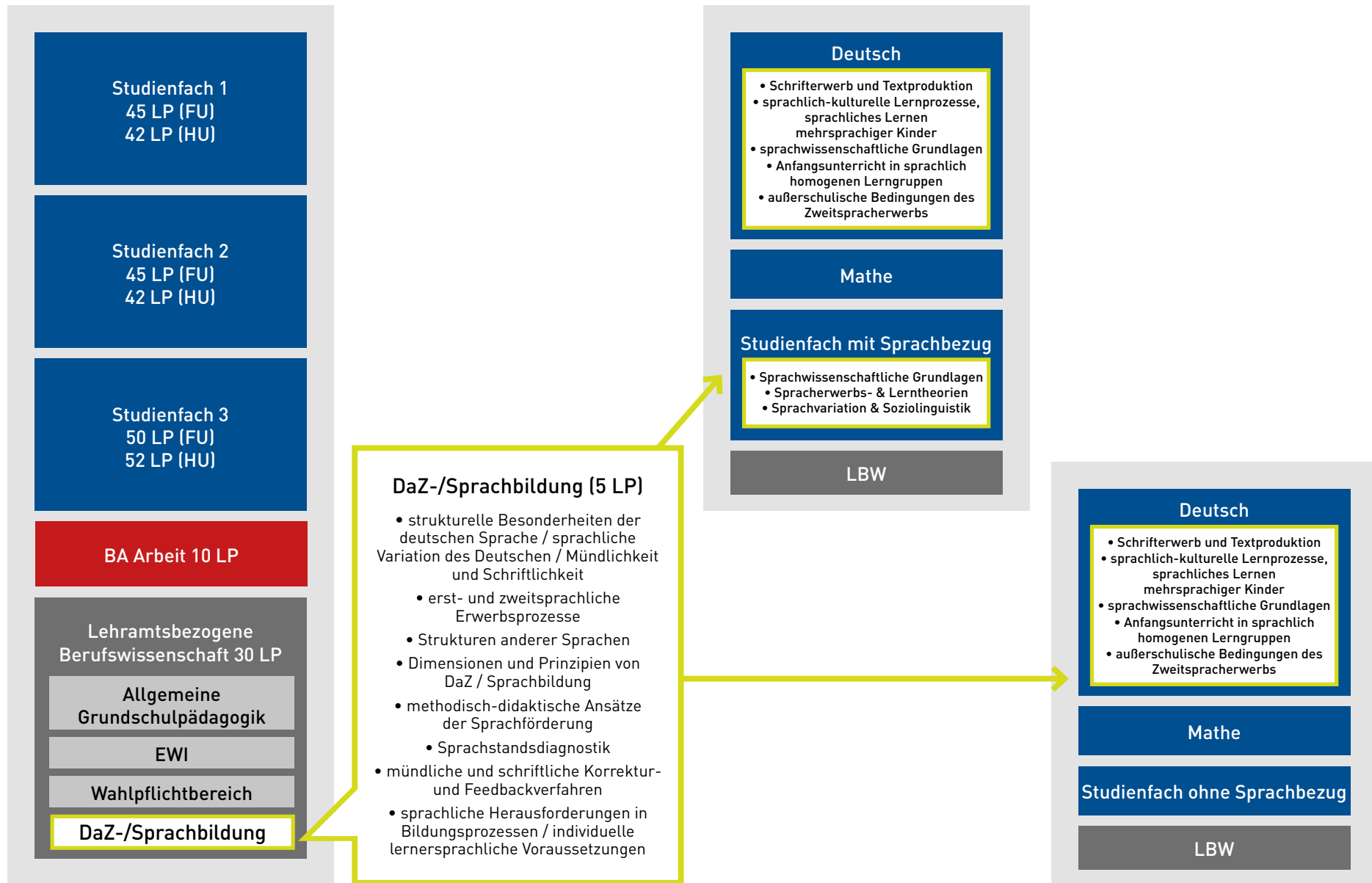
38 mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf



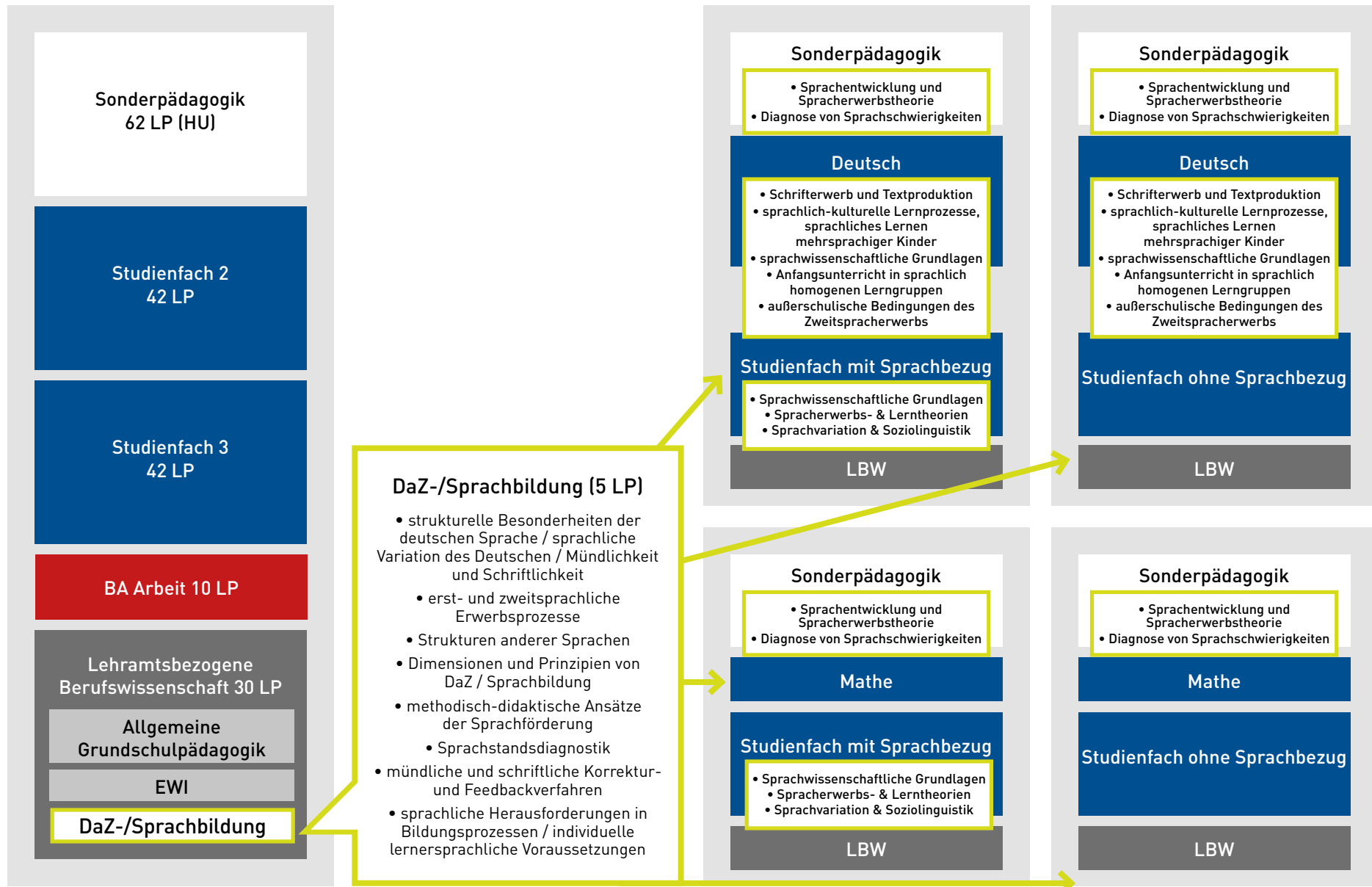
Grafik 1: BA-Studiengänge für das Lehramt an ISS und Gymnasien



Grafik 2: BA-Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen



Grafik 3: BA-Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen (ohne sonderpädagogischen Schwerpunkt)



Grafik 4: BA-Studiengänge für das Lehramt an Grundschulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt

3.3.5 Sprachbildung / DaZ in den Fachdidaktiken (B. Jostes)

Die Umsetzung der neuen curricularen Verankerung von Sprachbildungs- / DaZ – Ausbildungsanteilen in den Fachdidaktiken stellt die fachdidaktische Ausbildung vor Herausforderungen, für deren Bewältigung das Projekt „Sprachen-Bilden-Chancen“ durch die kooperative Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien Unterstützungsangebote bietet. Hierzu wurde erstens recherchiert, inwieweit Sprachbildung / DaZ bereits im jeweiligen fachdidaktischen Diskurs verankert ist. In Bezug auf die Berliner Lehrkräftebildung wurden dann die curricularen fachdidaktischen Vorgaben im Hinblick auf die Verankerung von Sprachbildung / DaZ durchgesehen. Hierbei wurden die bis Oktober 2015 gültigen Studienordnungen zugrunde gelegt. In leitfragengestützten Gesprächen mit den Lehrenden an den Berliner Universitäten wurde nach bereits vorhandenen individuellen Forschungs- und Lehrschwerpunkten und damit verbundenen Projekten gefragt und die Grundlagen für Kooperationen in der Materialentwicklung eruiert.

Auf allen drei Ebenen (fachdidaktischer Diskurs, curriculare Verankerung, individuelle Forschungs- und Lehrschwerpunkte) herrschen zwischen den verschiedenen Fachdidaktiken große Unterschiede. Während Sprachbildung / DaZ etwa in der Deutschdidaktik und in den Didaktiken für das Lehramt an Grundschulen auf allen Ebenen verankert ist, zeigt sich in den Didaktiken der Naturwissenschaften teilweise nur ein Diskurs über Fachsprachenvermittlung. Indes gibt es in der Mathematikdidaktik bereits einen umfangreichen Diskurs. Für die Didaktiken der modernen Fremdsprachen stellt die neue Verankerung von Sprachbildung / DaZ eine besondere Aufgabe dar, da die Unterrichtssprache zu weiten Teilen die Zielsprache ist. Hier bietet die Ausweitung von DaZ im engeren Sinne auf Sprachbildung die Chance, übergreifende Ziele wie Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz zu reflektieren.

3.3.5.1 Sprachbildung / DaZ in den Fachdidaktiken der Naturwissenschaften und der Mathematik (A. Horváth)

FACHDIDAKTISCHER DISKURS

Es lässt sich generell feststellen, dass das Thema Sprachbildung / Sprachförderung / Deutsch als Zweitsprache bisher in unterschiedlichem Maße in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken verankert ist.

Das Fach **Biologie** verfügt über etablierte Kompetenzmodelle. In allen vier Kompetenzbereichen spielt Sprache eine wichtige Rolle, insb. im Bereich „Kommunikation“. Allerdings beschränkt sich die Thematisierung von Sprache größtenteils auf den Umgang mit Fachsprache und Fachbegriffen im Hinblick auf biologische Konzepte. In den letzten Jahren entstanden die ersten Ansätze für einen sprachsensiblen Biologieunterricht bzw. die Nutzung und Förderung bildungssprachlicher Ressourcen.

In der Fachdidaktik **Chemie** beschränkte sich die Beschäftigung mit Sprache lange Zeit auf die Spezifika der Fachsprache. Diese Ansätze werden nun erweitert und die Bildungssprache im Chemieunterricht rückt mehr und mehr in den Mittelpunkt.

In der Chemiedidaktik hat sich auch ein eigener didaktischer Ansatz durchgesetzt: der sprachaktivierende naturwissenschaftliche Unterricht.³⁹ Dabei handelt es sich um ein Modell für einen handlungs- und problemorientierten Unterricht unter Berücksichtigung der Sprachentwicklung von SuS nichtdeutscher Herkunft. Auch das Projekt „**Chemie im Kontext**“ liefert neue Erkenntnisse zur Rolle der Sprache im Chemieunterricht.⁴⁰ Aus den Grundprinzipien des Unterrichts nach „Chemie im Kontext“ (Kontextorientierung, Vernetzung zu Basiskonzepten, Methodenvielfalt) ergeben sich auch Erkenntnisse über die Einbeziehung von sprachlichen Aspekten in die Unterrichtsgestaltung sowie „Scientific Literacy“ im chemischen Kontext.

In der Fachdidaktik der **Mathematik** ist der Sprachbildungsdiskurs bereits angekommen und gehört in mehreren Arbeitskreisen zu wichtigen Forschungsschwerpunkten. Ansätze für die Sprachbildung im Mathematikunterricht finden sich unter anderem in folgenden Bereichen: Vernetzung der Darstellungsebenen, Sprache als Gegenstand, Medium und Voraussetzung mathematischen Lernens, sprachliche Ebenen im Mathematikunterricht, Sprache und Textaufgaben im Mathematikunterricht, etc.

Das relativ intensiv erforschte Gebiet der Sprache bzw. Sprachbildung / Sprachförderung im **Mathematikunterricht** wird stark geprägt durch die Entwicklungsarbeit am Institut für Erforschung und Entwicklung des Mathematikunterrichts auf allen Schulstufen an der Universität Dortmund. Eine wichtige Säule ist dabei das Projekt **PIK AS**, ein Kooperationsprojekt der Deutschen Telekom Stiftung, des Ministeriums für Schule und Weiterbildung und der TU Dortmund zur Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts in der Grundschule (2009-2016). Im Rahmen des Projektes wurden Unterstützungsleistungen bzw. -materialien für den Mathematikunterricht erprobt und entwickelt (www.pikas.dzlm.de). Viele dieser Materialien bieten nun die Grundlage für diverse Fortbildungen für Mathematiklehrkräfte im Bereich Sprachbildung / Sprachförderung.

Ein bereits abgeschlossenes Projekt trägt den Namen **MuM** - Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit (2009-2014). Zielsetzung dieses Projektes war die Entwicklung von theoretisch begründeten und empiriebasierten Diagnose- und Förderkonzepten für die Sprachförderung im Mathematikunterricht. Die Ergebnisse wurden im hochschuldidaktischen Teilprojekt dortMINT in die universitäre Lehrkräftebildung übertragen.

Im Bereich der **Physik** gibt es Projekte und Forschungsarbeiten zur Erforschung fachsprachlicher Fähigkeiten der SuS bzw. fachsprachenorientierten Unterrichtskonzepten. In der Physikdidaktik zeichnet sich ebenfalls eine Erweiterung der Forschungsinteressen auf die Rolle der Sprache für die Kompetenzentwicklung der SuS und die Bildungssprache im Physikunterricht ab.

CURRICULARE GRUNDLAGEN

In den Studienordnungen der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge der naturwissenschaftlichen Fächer an den Berliner Universitäten (FU, HU), die bis Sommersemester 2015 gültig sind, finden sich bisher so gut wie keine expliziten

39 sprachaktivierung.de

40 chik.de

Hinweise auf Sprachbildung oder die Rolle der Sprache beim Fachlernen. Im Fach „Integrierte Naturwissenschaften“, das für das Lehramt an Grundschulen an der FU angeboten wird, finden die heterogenen LernerInnenvoraussetzungen im Bereich Sprache und die dafür notwendigen Kenntnisse, um „Verständnis- und Verständigungsschwierigkeiten zu verringern“ allerdings explizite Berücksichtigung.

SPRACHBILDUNG / DAZ IN LEHRE UND FORSCHUNG

Die Rolle von Sprache bei der Erschließung fachlicher Inhalte wird von allen VertreterInnen der Berliner Fachdidaktiken betont. Unterschiede bestehen nur darin, welche Bedeutung der Sprache zugemessen wird bzw. welche sprachlichen Bereiche für die fachdidaktischen Konzepte relevant sind.

In den **biologiedidaktischen** Lehrveranstaltungen an der FU wird die Sprache als eines der Medien im Unterricht behandelt, und zwar als das zentrale Medium für das Lehren und Lernen. Es geht dabei um die Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Lernenden vor allem beim Begriffslernen. Angehende Biologielehrkräfte nutzen auch anthropomorphe Vorstellungen, Metaphern und Redeweisen zur Auseinandersetzung mit biologischen Sachverhalten.

Die Sprache stellt in der **Fachdidaktik Informatik** eher ein Randphänomen dar. Sie kommt dort zwar in Form von natürlichen und Programmiersprachen vor und das Verstehen der Sprache gilt als Grundlage für algorithmische Sprachen aber eine systematische Beschäftigung mit sprachlichen Phänomenen findet in den Lehrveranstaltungen der HU nicht statt.

In den Gesprächen mit den VertreterInnen der **Didaktik der Mathematik** (FU und HU) wurde betont, dass sie Sprache als Mittel der präzisen Ausdrucksweise und Mittel zum mathematischen Denken betrachten. Sprachbezogene Themen, die sich in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen bereits etabliert haben, sind u.a. die Rolle der Formel- und Symbolsprache, mathematische Definitionen, Begriffsbildung durch Prototypen, Begriffsinclusion. In den Kompetenzbereichen der Mathematik haben sich sprachliche Handlungen ebenfalls etabliert, indem die Lernenden im Mathematikunterricht kommunizieren, begründen und mathematisch argumentieren.

HERVORZUHEBENDE PROJEKTE

Im Rahmen des Projektes „**Sprachaktivierung / Die Naturwissenschaften zur Sprache bringen**“ wurde das Konzept des sprachaktivierenden naturwissenschaftlichen Unterrichts entwickelt (Reinhard Pastille und Kamen Alexander Mantschew, FU Berlin). Es verbindet fachdidaktische und sprachprozessorientierte Ansätze, orientiert an den Basiskonzepten und Kompetenzmodellen der Rahmenpläne. Die Arbeitsgruppe erstellte Handreichungen für den Unterricht, die in ausgewählten Partnerschulen erprobt wurden (Pastille / Mantschew 2013).

An der FU Berlin wurden bis 2014 regelmäßig die „**KieWi Sprachcamps Naturwissenschaften**“ angeboten. Grundlage für die Sprachcamps waren das 2009 ins Leben gerufene Projekt „Sprachaktivierung im Naturwissenschaftlichen Unterricht der Jahrgangsstufen 7/8“ unter der Leitung von Claus Bolte und Reinhard Pastille und 2008 das „KieWi & Co.“ Programm, geleitet von Bolte und Sabine Streller.

Das Projekt wurde von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin unterstützt. Inhaltlich konzipiert von Prof. Claus Bolte und Mario Hoffmann von der Didaktik der Chemie an der FU Berlin fand das Projekt erstmals im Schuljahr 2009/10 in Kooperation mit Berliner Grundschulen erstmals statt. Es richtete sich an SuS der Jahrgänge 5/6 mit sprachbezogenem Förderbedarf und Interesse, ihre sprachbezogenen Kompetenzen im Kontext naturwissenschaftlich-forschenden Lernens zu verbessern.

Im Grundschulbereich beschäftigt sich der Lernbereich Mathematik der **Grundschulpädagogik an der FU Berlin** unter der Leitung von Prof. Uwe Gellert intensiv mit Mathematik und Sprache. Die einschlägigen Publikationen umfassen Themenschwerpunkte wie Bildungssprache im Mathematikunterricht der Grundschule, die Rolle der Sprache beim Lernen von Mathematik bzw. sprachdidaktische Ansätze etc.

LITERATUR

Pastille, Reinhard / Mantschew, Kamen Alexander (2013): *Die Naturwissenschaften zur Sprache bringen. Erprobte Werkstücke für Unterricht und Forschung. Von Vielfalt, Energie, Arbeit und Ordnung*. Münster: Schöningh.

3.3.5.2 Sprachbildung / DaZ in der Fachdidaktik Deutsch (B. Lütke)

SPRACHBILDUNG IM DEUTSCHDIDAKTISCHEN FACHDISKURS

Der deutschdidaktische Fachdiskurs richtet seit der ersten PISA-Studie seinen theoretischen und empirischen Fokus auch verstärkt auf Formen und Grundlagen der Sprachförderung, auf Instrumente zur Sprachstandsdiagnose, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Kontext von Kindergarten und Schule (vgl. u.a. Bredel / Günther / Klotz / Ossner / Siebert-Ott 2003, Ahrenholz / Oomen-Welke 2008). Die wissenschaftliche Deutschdidaktik folgt in diesem Zusammenhang verschiedenen Empfehlungen der KMK, u.a. in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch, die die (Früh-)Förderung von Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, und solchen mit ungünstigem sozio-ökonomischen Hintergrund u.a. als Aufgabe des Faches Deutsch formulieren. Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern ist es genuine Aufgabe des Faches Deutsch, sich mit den für Sprachbildung und -förderung zentralen Fragestellungen zu befassen und diese in die ohnehin anstehende Theoriebildung und Forschung zum kompetenzorientierten Deutschunterricht zu integrieren. Charakteristisch ist die Interdisziplinarität der am deutschdidaktischen Fachdiskurs Beteiligten: Neben LinguistInnen, Sprach- und (auch Literatur-)DidaktikerInnen sind außerdem ErziehungswissenschaftlerInnen an der Diskussion beteiligt. Dies spiegelt sich in interdisziplinären Forschungs Kooperationen wider (vgl. z.B. das BeFo-Projekt: Rösch / Stanat 2011, das BLK-Programm FörMig und Projekte wie FISS und BISS). Der diesbezügliche Austausch erfolgt phasenübergreifend zum Elementar- Primar- und Sekundarbereich und außerdem in den einschlägigen Verbänden (SDD, GAL, FaDaF, DGV) auch international vernetzt (Deutschland Österreich, die Schweiz und Südtirol).

Als einschlägige Foren sind u.a. der seit 10 Jahren jährlich stattfindende Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ (vgl. u.a. Ahrenholz (Hg.) 2006), die DaZ-AG des Symposiums Deutschdidaktik⁴¹, die FaDaF und die Schwerpunkte zu Mehrsprachigkeit im Kontext der GAL zu nennen. Aktuelle Interessen richten sich u.a. auf Formen und Wirksamkeit von Sprachförderung unter Berücksichtigung der verschiedenen Zielgruppen, Literalitätserwerb in seiner ganzen Breite und diesbezügliche Fördermaßnahmen, Literaturunterricht im Mehrsprachigkeitskontext oder auch auf das Problem subjektiver Zuschreibungen im Deutschunterricht.

Die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt „Bildungssprache“ erfolgt eher theoretisch (vgl. Feilke 2012) unter Beobachtung der linguistischen und erziehungswissenschaftlich-psychologischen Empirie. Wie sich ein kompetenzorientierter sprachbildender Deutschunterricht von herkömmlichem Deutschunterricht unterscheidet und von Sprachförderung abgrenzt, ist bisher noch kaum modelliert worden (vgl. Lütke 2013, 2014a: 203). In diesem Bereich bestehen vielfältige theoretische und empirische Desiderate.

CURRICULARE GRUNDLAGEN IN DER BERLINER LEHRKRÄFTEBILDUNG UND VERANKERUNG IN LEHRE UND FORSCHUNG

In den Studienordnungen des Lehramtsstudiengangs gibt es im Bachelor der HU ein Wahlpflichtmodul Zweitspracherwerb innerhalb der Studienanteile in den Sprachwissenschaften. An der FU können Zweitspracherwerbsprozesse in den Vertiefungsmodulen Semantik/Pragmatik thematisiert werden, freilich ohne einen ausgewiesenen didaktischen Schwerpunkt.

Eine Besonderheit der Fachdidaktik Deutsch an der HU ist es, dass der DaZ-Bereich bis vor wenigen Semestern organisatorisch an die Deutsch-Fachdidaktik gebunden war. In der Folge existiert eine Juniorprofessur mit der Denomination „Sprachdidaktik unter Berücksichtigung multilingualer Lerngruppen“. Die Inhaberin der Juniorprofessur, Prof. Lütke, veröffentlicht regelmäßig einschlägig zum Thema (Lütke 2011, 2014b, 2015, im Druck, in Vorbereitung a, b). In den Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik Deutsch wird das Thema DaZ in Abhängigkeit von DozentIn und Thema integriert thematisiert.

EXISTIERENDE DEUTSCHDIDAKTISCHE PROJEKTE

- ➔ zur Sprachförderung in der Elementar- und Primarstufe: Kooperation der HU mit dem BIVEM-Verbund,
- ➔ zur Sprachförderung für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse: Kooperation mit der DaF-Abteilung der HU,
- ➔ in der universitätsübergreifenden Arbeitsgruppe (Universität Basel, Humboldt-Universität, Universität Heidelberg) „Zur Rolle von Bewusstmachung in der Sprachvermittlung: Kognitive und didaktische Perspektiven auf DaM, DaZ und DaF“,

41 Vgl. sdd-ag-daz.net

- ➔ im Projekt „Towards a multilingual pedagogy“: Kooperation mit der Universität von Stellenbosch (Südafrika).

LITERATUR

Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2006): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach,

Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (2008): *Deutsch als Zweitsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis)*. Baltmannsweiler: Schneider.

Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (Hg.) (2003): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn u.a.: Schöningh.

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

Lütke, Beate (2011): *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule - eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen*. Berlin: De Gruyter.

Lütke, Beate (2013): Sprachförderung im Deutschunterricht – fachspezifische und fachübergreifende Schwerpunkte. In: Becker-Mrotzek, Michael / Schramm, Karen / Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u.a.: Waxmann, 99-112.

Lütke, Beate (2014a): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen in der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 202-234.

Lütke, Beate (2014b): 'From meta-processes to conscious access' Metasprachliche Fähigkeiten im frühen Zweitspracherwerb aus theoretischer, empirischer und sprachdidaktischer Perspektive. In: Klages, Hana / Pagonis, Giulio (Hg.) (2014): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. Berlin / New York: De Gruyter, 99-121.

Lütke, Beate (2015): Selbstkorrekturen als Aufmerksamkeitsindikatoren. In: Rösch, Heidi / Webersik, Julia (Hg.) (2015): *Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 37-54.

Lütke, Beate (im Druck): Implizite Bezugnahmen im zweitsprachlichen Erzählen: Anschlussmöglichkeiten für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht? In: Handke, Jürgen / Kreyer, Rolf (Hg.): *Angewandte Linguistik in der Lehre, Angewandte Linguistik lehren*.

Lütke, Beate (in Vorbereitung a): Sprachförderung in der Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (Hg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. (Sprachliche Bildung)*. Münster, New York: Waxmann.

Lütke, Beate (in Vorbereitung b): Korrektur und Feedback im sprachbildenden Deutschunterricht. In: Lütke, Beate / Petersen, Inger / Tajmel, Tanja (Hg.): *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin. New York: De Gruyter.

3.3.5.3 Sprachbildung / DaZ in den Fachdidaktiken der Fremdsprachen (A. Lohse / D. Caspari)

FACHDIDAKTISCHER DISKURS

Der Fremdsprachenunterricht (FSU) unterscheidet sich bezüglich des Gebrauches des Deutschen im Unterricht grundlegend von den anderen Schulfächern: In der Tradition des kommunikativen Ansatzes soll der Gebrauch des Deutschen als Unterrichtssprache grundsätzlich vermieden werden. Nur wenn die Lernenden nicht über ausreichende Kompetenzen in der Zielsprache verfügen, wird dazu geraten, ausgewählte Aspekte auf Deutsch zu thematisieren, z.B. bei der Einführung von grammatischen Phänomenen, in Phasen zum interkulturellen Lernen oder zur Sprachreflexion.

Zudem ist der Anteil an Unterrichtsinhalten, die explizit Bildungssprache bzw. Fachsprache benötigen, gering. Im Anfangsunterricht in der Grundschule und bis in die Oberstufe hinein sind die Themen weitestgehend ausgerichtet an der Erfahrungswelt der Lernenden, um die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden über die verschiedenen Fertigkeitsbereiche hinweg nicht an zu komplexen Inhalten scheitern zu lassen.

Der FSU unterscheidet sich daher konzeptuell bzgl. der Rolle von Sprache im Fach recht grundlegend von den anderen Fächergruppen. Es überrascht daher nicht, dass aus Sicht der Diskurse zu Sprachbildung/DaZ keine direkt anschlussfähige Beschäftigung mit dem Thema Sprachbildung und praktisch keine Literatur zu finden ist.

Trotzdem kann der FSU einen wichtigen Beitrag zur gesamtsprachlichen Entwicklung aller SuS leisten. Insbesondere in den ‚neuen‘ Kompetenzbereichen **Sprachbewusstheit** (Knapp 2013) und **Sprachlernkompetenz** (Finkbeiner 2009) gibt es ein weites Entwicklungsfeld, das ebenfalls in den Bildungsstandards der modernen Fremdsprachen Niederschlag findet (KMK 2012: 18). Auch der Bereich der **Sprachmittlung**, der seit den Bildungsstandards 2003/4 etabliert ist, bietet Ansatzmöglichkeiten für bewusste Spracharbeit auch im Deutschen. Die im FSU seit 2007 verankerten **Lernaufgaben** sowie die **Kompetenzorientierung** des FSU stellen weitere Anknüpfungspunkte dar.

Bezüglich der SuS mit anderen Erstsprachen als Deutsch und SuS mit nur wenig entwickelten bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen gibt es in der Fremdsprachendidaktik bislang so gut wie keinen Diskurs. Im Zuge der Diskussion um Differenzierung gibt es allerdings Überlegungen zu ‚lernschwachen‘ SuS im Allgemeinen und es existieren einige wenige Studien, die in ausgewählten Kompetenzbereichen den Lernstand von SuS mit und ohne Migrationshintergrund vergleichen (Elsner 2007; Keßler / Paulick 2010; Maluch u.a. 2015). Es ist jedoch noch ungeklärt, ob Lernende mit anderen Erstsprachen als dem Deutschen eher Vor- oder Nachteile beim schulischen Fremdspracherwerb haben. Eine Korrelation mit den Deutschkenntnissen besteht jedoch.

Spracherwerb ist im FSU ein explizites Lernziel, es gibt daher einen ganz eigenen fremdsprachlichen **Sprachbildungs- und Spracherwerbsbegriff**, der nur in Teilen anschlussfähig an den im Sprachbildungs-Diskurs verwendeten Begriff scheint. Königs, einer der profiliertesten Köpfe der fremdsprachlichen Sprachlehrforschung, fasst dies wie folgt zusammen:

Die durch das unterrichtliche Lehren und Lernen von Fremdsprachen ausgelösten Vorgänge und Prozesse sind durch die Spezifik des Phänomens ‚Fremdsprachenunterricht‘ gekennzeichnet und sind in Entstehung und Wirkung mit fremdsprachlichen Aneignungsvorgängen, die außerhalb des Fremdsprachenunterrichts und losgelöst von ihm stattfinden, nur partiell vergleichbar. (Königs 2013: 9).

Die *Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (DGFF) nennt zur Absteckung des Bildungsbegriffes in den Fremdsprachen in einem Positionspapier folgende „bildende“ Bereiche:

Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung durch interkulturelles Verstehen und Selbstrelativierung (Dezentrierung), die Reflexion über Sprachen, Sprachverwendung und Mehrsprachigkeit, die ästhetisch-imaginativen Funktionen von Sprachverwendung und – mit allen drei Bereichen in Zusammenhang stehend – die Urteilsfähigkeit und das Verantwortungsbewusstsein in grenzüberschreitenden und sprachübergreifenden Kommunikationssituationen. (Hu u.a. 2008: 8)

Nicht nur an diesem Bildungsverständnis zeigt sich, dass die weiten Teilen des Sprachbildungs-Diskurses inhärente Grundidee vom Aufbau von Fachsprache / Bildungssprache als eine Art Werkzeug zum Erreichen fachlicher Lernziele zu modifizieren ist für die Fächergruppe, deren zentrale Lernziele prozedural-sprachlicher Natur sind. Für den Bereich der Fremdsprachendidaktiken gilt daher: Es wird sich nicht zu wenig mit der Rolle von Sprache im Fach beschäftigt, sondern der Erwerb sprachlicher Kompetenzen steht im Zentrum des Fachs, wird aber aufgrund der anderen Zielsprache auf eine eigene Art reflektiert und bislang nicht zusammengedacht.

Dafür gibt es eine Reihe von fremdsprachendidaktischen Forschungsgebieten, deren Diskurse und Handlungsvorschläge für das Ziel der Sprachbildung anschlussfähig sind. Dabei handelt es sich zum einen um den Bereich **Mehrsprachigkeit**, in dem auch herkunftssprachliche Mehrsprachigkeit thematisiert wird (für die Romanistik z.B. Fernandez Amman / Kropp u.a. 2014). Dies geschieht allerdings eher hinsichtlich der Frage, inwiefern diese im Rahmen eines Mehrsprachigkeitskonzepts in den FSU einbezogen und zur Förderung des Fremdsprachenlernens genutzt werden können und nicht, inwiefern bildungssprachliche Defizite dieser SchülerInnenkohorte im Deutschen ausgeglichen werden könnten. Krumm / Reich haben sogar ein umfangreiches Curriculum zur Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit vorgelegt (Krumm / Reich 2013), aber richtig produktiv wurden diese Ansätze noch nicht. Sie stehen zudem auch unverbunden neben dem Bereich DaZ / Sprachbildung.

Weitere fruchtbare Ansätze für die Sprachbildung sind in den Überlegungen zu einem **Gesamtsprachencurriculum** im Rahmen des von Hufeisen begleiteten Projektes *PlurCur* zu finden (Hufeisen 2011), das statt der bisherigen isolierten Betrachtung der schulischen (Fremd-)Sprachen Ansätze für gezielte Kooperation und Integration der Sprachen sucht, um Synergieeffekte zu ermöglichen und die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern.

Als unterrichtsbezogene Ansätze sind der **sprachvergleichende Ansatz** (Behr 2005) und die **Interkomprehensionsforschung** (Bär 2009, Meißner u.a. 2011) zu nennen. Während im ersten Fall vor allem die Schulfremdsprachen im Mittelpunkt

stehen, geht die Interkomprehensionsforschung davon aus, dass auf der Basis von Kenntnissen in einer Sprache (z.B. Französisch) weitere Sprachen der gleichen Sprachfamilie (z.B. Italienisch oder Spanisch), aber auch indirekt verwandte Sprachen zumindest rezeptiv erschlossen werden können.

Darüber hinaus bieten die Forschungen zum Bilingualen Sachfachunterricht oder **Content and language integrated learning (CLIL)**, der zumindest in der französischen Tradition als Unterricht in zwei Sprachen verstanden wird (Christ 2000), eine Vielzahl von Ansätzen, die für die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Fremdsprache (und im Deutschen) genutzt werden können (z.B. die Forschungen zu Diskursfunktionen (Zydatiś 2013)).

Grundsätzlich ergibt sich für die Fremdsprachen somit die Situation, dass es zwar eine Reihe von Ansätzen gibt, für die die Entwicklung eines eigenständigen Konzeptes fremdsprachendidaktischer Sprachbildung herangezogen werden könnte, diese bislang jedoch so gut wie gar nicht unter diesem Aspekt entwickelt und zusammengeführt worden sind. Außerdem werden LernerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zwar zunehmend in Diskursen zu Differenzierung und Mehrsprachigkeit berücksichtigt, nicht jedoch in den Diskursen zum zentralen Bereich des Fremdsprachenlernens und Fremdsprachenunterrichts.

Ein Sonderfall ist das Fach Latein, das außerhalb der modernen Fremdsprachen steht, da kein über die vier Fertigkeiten verteilter fremdsprachlicher Erwerbsprozess angepeilt wird. Zudem spielt in der Reflexionssprache Latein die deutsche Sprachkompetenz eine ganz zentrale Rolle, so dass hier eine Notwendigkeit besteht, sowohl die deutschsprachige ‚Übersetzungskompetenz‘ als auch die Fähigkeit, metalinguistische Beschreibungssprache zu verwenden, intensiv zu fördern. Das Projekt *pons latinus*⁴² der HU Berlin sieht sich explizit als Projekt, das über die ‚neutrale‘ Vergleichssprache bzw. Brückensprache Latein den SuS die Möglichkeit bietet, an Inhalten des Lateinunterrichts Kompetenzen aufzubauen, die förderlich für den Erwerb weiterer Sprachen sind, insbesondere für den Ausbau ihrer Deutschkenntnisse (Kipf 2014). Flächendeckend ist dieser Ansatz freilich noch nicht in den Fachdidaktiken der Alten Sprachen verbreitet.

CURRICULARE GRUNDLAGEN

In den Studienordnungen der Lehramtsstudiengänge der Fremdsprachen an den Berliner Universitäten (FU, HU) gibt es bislang keine Nennung von Sprachbildung oder Deutsch als Zweitsprache. Die Rolle der Sprache im Fach wird natürlich auf vielfältige Weise beleuchtet, aber nicht in einer an den DaZ- / Sprachbildungsdiskurs anschlussfähigen Form, sondern bezogen auf den Aufbau fremdsprachlicher Kompetenzen.

VERANKERUNG VON SPRACHBILDUNG / DAZ IN LEHRE UND FORSCHUNG

Außerhalb der oben bereits angedeuteten Interessen für artverwandte Themen wie dem interkulturellen Kompetenzerwerb, CLIL oder Mehrsprachigkeit gab es bislang kein explizites Lehrangebot oder ein dezidiertes Forschungsinteresse, das sich um

42 hu-berlin.de/de/foerdern/was/projekte/nachwuchs/latinus-pons

Deutsch als Zweitsprache oder Sprachbildung dreht. Sprachbildung im Sinne von *language awareness* und *language learning awareness* spielt zwar im Rahmen von Forschung und Lehre zu kompetenzorientiertem Fremdsprachenunterricht und zu Literalität eine Rolle, jedoch nicht bezogen auf das Ziel der Sprachbildung im Deutschen.

Eine Besonderheit der englischen Fachdidaktik der HU ist das besondere Forschungsinteresse von Prof. Breidbach und Prof. Zydatiß an CLIL. Die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen steht dort im Vordergrund, wird allerdings ausschließlich für die Zielsprache Englisch gedacht (es gibt allerdings Kooperationen mit dem Französischbereich).

In der **Didaktik der romanischen Sprachen an der HU** besteht ein besonderes Forschungsinteresse an verwandten Themen aus dem Bereich der Interkulturalität und Multiliteralität.

Einen Sonderfall stellt die **Didaktik der Romanischen Sprachen an der FU** dar. Frau Prof. Caspari ist neben der Leitung dieses Arbeitsgebietes seit der Einführung der DaZ-Module auch für die Lehre in diesem Bereich zuständig. Mit dem WS 2015/16 wird sie auch offiziell die Leitung des Arbeitsgebietes Sprachbildung / DaZ übernehmen. Dazu ist sie im Mercator-Projekt als Verantwortliche des Standortes FU auch in der Projektleitung tätig. Sie leitet das Teilprojekt zur Entwicklung von Lehr- und Unterrichtsmaterialien für die verschiedenen Fachdidaktiken und hat dort die Fremdsprachen übernommen. Ansatzpunkt ist für sie die Förderung von Sprachbildung für alle SuS in einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht.

Der Bereich **Alte Sprachen** (FU / HU) ist hochinteressiert am Thema und es gibt bereits ein großes Vorwissen in Bezug auf DaZ / Sprachbildung. Professor Stefan Kipf veröffentlicht regelmäßig Beiträge zu diesem Thema und sieht in dem sprachbildenden Förderbeitrag, der von den Alten Sprachen (insbesondere Latein) ausgehen kann, eines der zukunftssträchtigen Felder für sein regelmäßig unter Legitimationsdruck geratendes Fach.

LITERATUR

Bär, Markus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.

Behr, Ursula (Hg.) (2005): *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.

Christ, Herbert (2000): Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen. In: Bredella, Lothar / Meißner, Franz-Joseph (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, 43-83.

Elsner, Daniela (2007): *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit deutscher Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache*. Frankfurt am Main: Lang.

Fernández Ammann, Eva Maria / Kropp, Amina/ Müller-Lancé, Johannes (Hg.) (2014): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank&Timme.

Finkbeiner, Claudia (2009): Lernstrategien und Lerntechniken im Kontext neuer Unterrichtsaufgaben. In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hg.) (2009): *Englischunterricht*. Tübingen: Francke, 230-255.

Hu, Adelheid u.a. (2008): *Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF Oktober 2008*. Mitarbeit: Daniela Caspari, Andreas Grünewald, Adelheid Hu, Lutz Küster, Günter Nold, Helmut J. Vollmer, Wolfgang Zydaitis. dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf (letzter Zugriff: 2.9.2015).

Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur Rupprecht S. / Hufeisen, Britta (Hg.) (2011): *„Vieles ist sehr ähnlich“*. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265–282.

Keßler, Jörg-U. / Paulick, Christian (2010): Mehrsprachigkeit und schulisches Fremdsprachenlernen. Englischunterricht bei Lernern mit Migrationshintergrund. In: B. Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 257-278.

Kipf, Stefan (2014): Lateinunterricht und Zweitsprachförderung: Neue Perspektiven für eine alte Sprache. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19, 1/2014, 138-147.

KMK (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (letzter Zugriff: 24.9.2015).

Knapp, Annelie (2013): Still aware of language awareness? In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 42. Tübingen: Narr, 65-79.

Königs, Frank G (2013): Was hat die Sprachlehrforschung eigentlich gebracht? Plus- und Minuspunkte aus subjektiver Sicht In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 42. Tübingen: Narr, 7-21.

Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.

Meißner, Franz-Joseph / Vazquez Graciela / Tesch, Bernd (2011): Interkomprehension und Kompetenzförderung mit Blick auf die Konstruktion von Lehrwerken. In: Meißner, Franz-Joseph / Krämer, Ulrich (Hg.) (2011): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Kallmeyer: Seelze, 81-119.

Maluch, Jessica T. / Kempert, Sebastian / Neumann, Marco / Stanat, Petra (2015): The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. In: *Learning and Instruction* 36, 76-85.

Zydati, Wolfgang (2013): Generalisierbare sprachlich-diskursive Kompetenzen im bilingualen Unterricht (und darüber hinaus). In: Breidbach, Stephan / Viebrock, Britta (Hg.) (2013): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe Research Perspectives on Policy and Practice*. Frankfurt/M: Lang, 315-332.

3.3.5.4 Sprachbildung / DaZ in den Fachdidaktiken der Gesellschaftswissenschaften (M. Sieberkrob)

FACHDIDAKTISCHER DISKURS

Allgemein ist in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ein Bewusstsein für Sprache festzustellen. Die Bedeutung von Sprache für das jeweilige Fach ist weitgehend unstrittig. Der Sprachbildungsdiskurs ist dennoch bisher eher ein Randthema. Bislang wird die Thematik für die meisten gesellschaftswissenschaftlichen Fächer v. a. von Oleschko (z. B. 2013, 2014a, 2014b) bearbeitet, der interdisziplinär ausgerichtet ist. In den Kompetenz(modell)debatten der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer spielt Sprache zumindest implizit eine Rolle, wird teils aber auch etwa als Argumentations- oder Interpretationskompetenz expliziert.

Interessante Anregungen und Erkenntnisse für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer bieten der englischsprachige Diskurs und seine VertreterInnen der funktionalen Grammatik (z. B. Schleppegrell 2004). Vor allem die Sprache des Geschichtsunterrichts wurde hier schonverstrkt in den Blick genommen und beschrieben (z. B. Coffin 2006; de Oliveira 2011).

Im Fach **Geschichte** ist Sprache das zentrale Medium für den Umgang mit Vergangenheit – ohne Quellen und historiographische Schriften ist Geschichte nicht denkbar. Dass Sprache auch beim historischen Lernen eine besondere Rolle zukommt, ist in der Geschichtsdidaktik weitgehend unstrittig. Die Rekonstruktion vergangener Wirklichkeit, historisches Verstehen, die Darstellung von Geschichte und der Diskurs über Geschichte sind auf Sprache angewiesen. Weiterhin lässt sich in den letzten Jahren eine Hinwendung der Geschichtsdidaktik zur Sprache feststellen (z. B. Hartung 2013; Handro / Schnemann 2010; Barricelli 2005; Kster 2012). In den verschiedenen Kompetenzmodellen der Geschichtsdidaktik sind auch sprachliche Herausforderungen zu finden, wenngleich sie meist nicht deutlich gemacht (oder erkannt?) werden. Dennoch steht der Sprachbildungsdiskurs in der Geschichtsdidaktik noch am Anfang. Bislang ist es vor allem Handro (z. B. 2013), die auf Forschungsdesiderate aufmerksam macht. Momentan ist auch eine Zunahme der Bedeutung im fachdidaktischen Diskurs festzustellen – so erscheint 2015 die Zeitschrift für Geschichtsdidaktik mit dem Titel *Sprache und historisches Lernen*.

Auch für das Fach **Sozialkunde** wendet sich die Politikdidaktik als Leitdisziplin in Ansätzen der Sprache zu. So wird in verschiedenen Studien (Goll u.a. 2010; Goll 2012) Sprache als ein Leistungsprdiktator bzgl. des politischen Wissens von SuS mit und ohne Migrationshintergrund gesehen. Auch in den Studien von Richter (2009) sowie Richter und Gottfried (2012) wird Sprache bei Untersuchungen zum Einfluss von *Concept Maps* auf das politische Lernen mitgedacht. Als gemeinsamer Befund dieser Studien ist die Bedeutung der Sprachfähigkeit als Erklärung von Leistungsunterschieden herauszustellen. Sprachbildung wird bislang vereinzelt in

Publikationen thematisiert oder mitgedacht (z. B. Achour 2015; Oleschko & Manzel 2015), eine systematische Forschung existiert jedoch nicht.

In der **Religionsdidaktik** spielt die Sprache im Fach ebenfalls eine bedeutende Rolle – auch hier sind zahlreiche Unterrichtsgegenstände sprachlich. Vor allem Altmeyer forscht zur Sprache der Religion (2011, 2013). Der Diskurs scheint bislang jedoch in der Fachdidaktik zu bleiben – der Anschluss an den Sprachbildungsdiskurs ist eher marginal.

Die Sprache im **Geographieunterricht** wird verschiedentlich in Publikationen in den Blick genommen, vor allem von Budke (z. B. Budke / Schiefele / Uhlenwinkel, 2010). Der Anschluss an den Sprachbildungsdiskurs ist teilweise vollzogen (z. B. Budke 2013; Budke / Weiss 2014).

Im Fach **Ethik** ist – soweit zu sehen ist – Sprachbildung (noch?) kein Thema, wenngleich auch hier Sprache etwa in den Teilkompetenzen „Argumentieren und Urteilen“ oder „Kommunizieren“ (vgl. Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, 2012) in fachdidaktischen Kompetenzmodellen eine Rolle spielt.

CURRICULARE GRUNDLAGEN

In den Studienordnungen der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer an den Berliner Universitäten (FU, HU) finden sich bisher so gut wie keine expliziten Hinweise auf Sprachbildung oder die Rolle der Sprache beim Fachlernen. In den Studienordnungen an der HU wird auf den Studienteil „Deutsch als Zweitsprache“ verwiesen.

VERANKERUNG VON SPRACHBILDUNG / DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN LEHRE UND FORSCHUNG

Soweit bekannt, spielt Sprachbildung in der Ausbildung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sehr wohl eine Rolle, wenn auch meist eine untergeordnete. Die Bereitschaft, dieses Thema (mit Unterstützung) auszubauen, ist unterschiedlich.

In der **Geschichts- und Politikdidaktik an der FU** besteht ein reges Interesse am Thema. Zum Teil wird, wo es möglich erscheint, Sprachbildung bereits in der fachdidaktischen Lehre mitverhandelt. Beide Fachdidaktiken zeigen Interesse an einer Vertiefung in Kooperation mit dem Projekt Sprachen – Bilden – Chancen für die Lehre, zum Teil wird hierzu auch publiziert (Achour 2015), wobei für die nächsten Jahre Ausbaupotential besteht.

Die **Geschichtsdidaktik an der HU** bietet im Sommersemester 2015 sowohl eine Übung als auch ein Hauptseminar mit dem Titel „Sprache im Geschichtsunterricht“ an.

In der **Religionsdidaktik an der HU** ist vor allem ein starkes Interesse an Sprachbildung in der Lehre erkennbar. Mehrere MitarbeiterInnen zeigen sich gegenüber dem Thema sehr aufgeschlossen.

LITERATUR

Achour, Sabine (2015): Sprachbildung im Politikunterricht als Grundlage politischer Mündigkeit: Die Notwendigkeit einer durchgängigen Sprachbildung. Erscheint in: Achour, Sabine (2015): *Heterogenität. Wochenschau Sonderheft*. Schwalbach Ts: Wochenschau.

Altmeyer, Stefan (2011): *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Altmeyer, Stefan (2013): Die (religiöse) Sprache der Lernenden. Sprachempirische Zugänge zu einer großen Unbekannten. In Becker-Mrotzek, Michael / Schramm, Karen / Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut J. (Hg.) (2013): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 365-379.

Barricelli, Michele (2005): *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (2012). Ethik. Hrsg. v. der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. URL: berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_ethik.pdf?start&ts=1398697565&file=sek1_ethik.pdf (29.7.2015).

Budke, Alexandra (2013): Stärkung von Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht – sinnlos, unnötig und zwecklos? In: Becker-Mrotzek, Michael / Schramm, Karen / Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut J. (Hg.) (2013): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* Münster/ New York / München / Berlin: Waxmann, 353-364.

Budke, Alexandra / Schiefele, Ulrich / Uhlenwinkel, Anke (2010): Entwicklung eines Argumentationskompetenzmodells für den Geographieunterricht. In: *Geographie und ihre Didaktik/Journal of Geography Education*, 3, 180-190.

Budke, Alexandra / Weiss, Günther (2014): Sprachsensibler Geographieunterricht. In: Michalak, Magdalena (Hg.) (2014): *Sprache als Lernmedium in allen Fächern* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 113-133.

Coffin, Caroline (2006): *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. London / New York: Continuum.

Goll, Thomas (2012): POWIS II: Die Entwicklung politischen Wissens bei Schülern der Sekundarstufe I – ein Zwischenbericht. In: Juchler, Ingo (Hg.) (2012): *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung* Schwalbach / Ts.: Wochenschau, 139-152.

Goll, Thomas / Richter, Dagmar / Weißeno, Georg / Eck, Valentin (2010): Politisches Wissen zur Demokratie von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In: Weißeno, Georg (Hg.) (2010): *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 21-48.

- Handro, Saskia (2013): Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In: Becker-Mrotzek, Michael / Schramm, Karen / Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut J. (Hg.) (2013): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 317-333.
- Handro, Saskia / Schönemann, Bernd (Hg.) (2010): *Geschichte und Sprache*. Berlin: LIT Verlag.
- Hartung, Olaf (2013): *Geschichte Schreiben Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*. Berlin/Münster: LIT Verlag.
- Köster, Manuel (2012): *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*. Berlin/Münster: LIT Verlag.
- Oleschko, Sven (2013): „Ich verstehe nix mehr.“ Zur Interdependenz von Bild und Sprache im Geschichtsunterricht. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12, 112-127.
- Oleschko, Sven (2014a). Rezeption und Textproduktion zu einem Schaubild. Ein Vergleich von Schülern und Studierenden zur schriftlichen Schaubildbeschreibung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 5 (1), 163-166.
- Oleschko, Sven (2014b). Fachliches und sprachliches Lernen im Politikunterricht – ein wechselseitiges Bedingungsgefüge. In: Ziegler, Béatrice (Hg.) (2014): *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung „Politische Bildung empirisch 2012“*. Zürich / Chur: Rüegger, 74-91.
- Oleschko, Sven / Manzel, Sabine (2015): Epistemologische und kommunikative Aspekte von Lernaufgaben im Politikunterricht. Erste Ergebnisse eines quasi Mixed-Methods-Ansatzes aus zwei Fachperspektiven. In: Riegel, Ulrich / Schubert, Sigrid / Siebert-Ott, Gesa /Klaas Macha, Klaas (Hg.) (2015): *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 197-212.
- de Oliveria, Luciana C. (2011): *Knowing and Writing School History. The Language of Students' expository Writing and Teachers' Expectations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Richter, Dagmar (2009): Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 2, 91-103.
- Richter, Dagmar / Gottfried, Lara M. (2012): Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps bei Viertklässlern. Zusammenhänge mit verbalen Fähigkeiten und Migrationshintergrund? In: Juchler, Ingo (Hg.) (2012): *Unterrichtsbilder in der politischen Bildung* Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 153-163.
- Schleppegrell, Mary J. (2004): *The Language of Schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

3.3.5.5 Sprachbildung / DaZ in der Grundschulpädagogik (T. Andreas)

FACHDIDAKTISCHER DISKURS

Unabhängig von der fachlichen Spezifizierung besteht in der Grundschulpädagogik ein starkes Bewusstsein für die Relevanz von Sprache, Sprachbildung, -förderung und Unterstützung für den Bildungserfolg der SuS. Inhaltliche und quantitative Unterschiede können ausgemacht werden hinsichtlich der Aktivitäten, Projekte und Publikationen in der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sprache des Fachs als integrativer Bestandteil der einzelnen Grundschulfächer.

Im **Deutschunterricht** zielen alle fachspezifischen (Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln, mit Texten und Medien umgehen) und prozessbezogenen (Sprechen und Zuhören, Lesen, Schreiben) Kompetenzen direkt auf zu vermittelnde sprachliche Inhalte bzw. reflexive und sprachanalytische Fähigkeiten ab (vgl. Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg, Anhörungsfassung 2014). In der Didaktik des Anfangsunterrichts kommt der Anbahnung von Lesen und Schreiben dabei eine zentrale Rolle zu. Hier wird der Grundstein gelegt für die literale Teilhabe und Bewältigung jeglichen Fachunterrichts und den späteren Ausbau konzeptionell schriftlicher Fertigkeiten. Ein weiteres Thema ist die Anbahnung des literarischen Gesprächs beispielsweise durch Nutzung intermediärer Potenziale (siehe z. B. Dehn / Kruse 2013, Schüler / Dehn 2013). Bei der Vermittlung orthografischer und grammatischer Fähigkeiten bewegen sich die fachdidaktischen Diskurse im Spannungsfeld zwischen formfokussierenden expliziten und eher impliziten Vermittlungsansätzen. Zu letzteren gehören die sogenannten Lernszenarien (vgl. Hölscher 2004, Merklinger / Dehn 2013, Pagonis 2015).

Fähigkeiten von Lehrkräften insbesondere hinsichtlich der Einschätzung von schriftsprachlichen Kompetenzen, die Diagnose u. a. von Rechtschreibkompetenzen, deren flexiblere Vermittlung weg von mechanistischem Regeldrill (siehe dazu z. B. Sasse / Valtin 2014), eine ressourcenorientierte Fehleranalyse (siehe z.B. Dehn / Schüler 2012), eine stärkere, durch Fachinhalte und entsprechende Aufgabenstellung motivierte Einbindung kooperativer Lernformen (siehe zum Lesen z. B. Rosebrock u.a. 2011) sowie Besonderheiten im Zusammenhang mit Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören bei mehrsprachigen SuS bilden weitere Fachdiskurse ab. Angestoßen durch Cummins (1981) wird hier beispielsweise die Relevanz bzw. die Möglichkeiten der Nutzung von Kenntnissen der Erstsprache diskutiert.

Die mit dem **Mathematikunterricht** verbundenen sprachlichen Anforderungen und Herausforderungen sind enorm. Für Laien möglicherweise nicht unmittelbar evidente Zusammenhänge zwischen Leseleistungen und Leistungen im Mathematikunterricht wurden anhand statistischer Erhebungen mit großen Stichproben belegt. Dies ist innerhalb der Mathematik-Fachdidaktik bekannt, ein breiter Diskurs über die Rolle und Einbettung von Sprachbildung ist dort seit Jahren fest etabliert. Das lokale Zentrum und starke Impulsgeberin der Forschungsarbeit in den Bereichen Sprache, Sprachbildung und -förderung auf allen Schulstufen ist die TU Dortmund. Beispielsweise vereint das dort verankerte Projekt **MuM - Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit** - verschiedene landesweit agierende KooperationspartnerInnen in zahlreichen Arbeitsgruppen. Zu den zentralen Themen gehören empirische Analysen zum Ineinandergreifen fachlicher und sprachlicher Herausforderungen, die Entwicklung von sprach- und

fachintegrierten Förderansätzen und die Erforschung ihrer Wirkungen, sprach- und fachintegrierte Aspekte von Diagnose und Förderung in der universitären Lehrkräftebildung sowie deren Integration im Unterrichtsalltag. Die Ergebnisse wurden im hochschuldidaktischen Teilprojekt dortMINT in die universitäre Lehrkräftebildung übertragen.

Die Erprobung und Weiterentwicklung von sprachbildenden Materialien für den Mathematikunterricht in der Grundschule, die auch Anwendung in der dritten Phase finden, erfolgt im **Projekt PIK AS**⁴³ seit 2009 ebenfalls an der TU Dortmund in Kooperation mit der Deutschen Telekom Stiftung und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung.

In der Didaktik des **Sachunterrichts** gewinnt Sprachbildung zunehmend an Bedeutung, obgleich hier noch keine beispielsweise mit dem Grundschulfach Mathematik vergleichbaren diesbezüglichen Vernetzungen und Forschungsaktivitäten vorhanden sind.

Insbesondere das bereits für das Fach Deutsch erwähnte Konzept der Lernszenarien mit der Verbindung von fachlichem Lernen und v. a. impliziten sprachlichen Unterstützungsangeboten ist weit verbreitet. Die sprachlichen Anforderungen im Sachunterricht sind aufgrund der thematischen Vielfalt besonders umfangreich und mit dem Anspruch verbunden, hier die fachsprachliche Basis für einen darauf aufbauenden Fachunterricht in den verschiedenen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu legen. Sprachbildende und -fördernde inhaltliche Schwerpunkte sind dabei u. a. Möglichkeiten der Einführung, Vermittlung und Nutzung von fachspezifischen sprachlichen Strukturen, Textsorten und der Fachlexik – auch unter besonderer Berücksichtigung mehrsprachiger SuS, kooperative, Sprache elizitierende Lernformen sowie sprachliche Unterstützungen bei der Textproduktion. Insbesondere beim Übergang von der Alltags- in die Fachsprache spielen Überlegungen zur Nutzung von „Scaffolding“ eine entscheidende Rolle (siehe z. B. Quehl / Trapp 2013).

CURRICULARE GRUNDLAGEN

In den Studienordnungen bzw. Modulbeschreibungen finden sich an HU und FU für das Fach Deutsch zahlreiche sprachbildende Themen u. a. zu mündlichem und schriftlichem Sprachhandeln im bildungsbiografischen Kontext, zur Bedeutung sprachlicher Vielfalt im Rahmen (inter-)kultureller und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, zu sprachlichen Registern jenseits der Standardsprache, zu Voraussetzungen gelingenden Schriftspracherwerbs, zu Konzepten im Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache, zu Textsorten und –musterwissen sowie zu Sprachbewusstheit und Sprachreflexion.

Für den Mathematik- und den Sachunterricht der HU sind Veranstaltungen zum Umgang mit Heterogenität und Differenzierung ohne expliziten Bezug auf die Rolle von Sprache, Sprachförderung und -bildung konzipiert. An der FU Berlin finden die heterogenen Voraussetzungen der SuS im Bereich Sprache und die dafür notwendigen Kenntnisse, um „Verständnis- und Verständigungsschwierigkeiten

43 pikas.dzlm.de

zu verringern“ im Fach „Integrierte Naturwissenschaften“ innerhalb der Lehramtsausbildung für die Grundschulen explizite Berücksichtigung. Thematisiert werden für den Bereich Mathematik weiterhin „Aspekte der Bedeutungskonstruktion durch Erklären, Begründen und Verallgemeinern“, „die Funktion von Sprache und Kommunikation im Unterricht (u. a. die Funktion und Entwicklung von Zeichen und Symbolisierungssystemen; Rolle und Arten von Definitionen; Bedeutung von Erklären, Argumentieren, Begründen, Verallgemeinern und Beweisen; mathematischer Diskurs und Unterrichtsdiskurs).“

HERVORZUHEBENDE PROJEKTE IN BERLIN UND BRANDENBURG

Fächerübergreifend sind v. a. zwei Projekte zu nennen, das BIVEM⁴⁴ sowie das Projekt „Sprache, Variation und Migration“⁴⁵.

Tragende Säule von **BIVEM**, dem Berliner Interdisziplinären Verbund für Mehrsprachigkeit, ist die Vernetzung von auf Spracherwerb spezialisierten WissenschaftlerInnen mit ExpertInnen aus Erziehungs- und Diagnosebereichen, um gemeinsam erarbeitete Forschungsergebnisse in konkrete Fördermaßnahmen im Vor- und Grundschulbereich umzusetzen. BIVEM wurde vom Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS) Berlin mit Unterstützung des Berliner Senats initiiert.

Das Projekt **Sprache, Variation und Migration** verbindet als Netzwerk Forschungsverbünde, -zentren und WissenschaftlerInnen in Deutschland miteinander, die zum Bereich sprachlicher Variation im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit forschen.

MATHEMATIK / SACHUNTERRICHT

Die **Grundschulpädagogik an der FU Berlin** beschäftigt sich im **Lernbereich Mathematik** unter der Leitung von Prof. Uwe Gellert in vielen einschlägigen Publikationen sowie Projekten intensiv mit zahlreichen Themen im Kontext von Sprache bzw. Sprachbildung im Mathematikunterricht. Inhaltliche Schwerpunkte sind u. a. Bildungssprache und konzeptionelle Schriftlichkeit im Mathematikunterricht der Grundschule, die Rolle dekontextualisierter Sprache beim Lernen von Mathematik sowie diskursanalytische Untersuchungen und Studien zur Unterrichtsinteraktion. Im Zusammenhang mit dem universitätsübergreifenden Projekt **Mathe sicher können** bzw. in **PIK AS** entstanden sprachbildende Materialien für die universitäre Lehre und Lehrkräftefortbildungen. An der HU finden sich in Arbeiten von Frau Grassmann ebenfalls dezidiert Auseinandersetzungen mit Sprache im Mathematikunterricht, beispielsweise zu sogenannten sprachlichen Stolpersteinen in der Mathematik.

In **BeFo I**⁴⁶ erfolgte eine formfokussierte Sprachförderung mit „focus on form“ (FoF) durch sprachsystematischen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache sowie eine bedeutungsfokussierte Sprachförderung mit „focus on meaning“ (FoM) durch fachbezogenen Unterricht in den Fächern Mathematik und Sachunterricht. Die

44 zas.gwz-berlin.de/bivem.html

45 uni-potsdam.de/svm

46 iss-bmbf.uni-hamburg.de/projekte/befo-1-roesch-stanat.html

Ergebnisse weisen in beiden Gruppen u. a. auf eine Wortschatzprogression hin. Mit **BeFo II**⁴⁷ sollen Bedingungen analysiert werden, die Einfluss auf die Wirksamkeit der sprachsystematischen und fachbezogenen Sprachförderung bei Grundschulkindern nicht-deutscher Herkunftssprache haben können.

Für die **Sprachbildung im Deutschunterricht an der Grundschule** existieren ebenfalls umfangreiche Forschungen an der HU, der FU sowie der Universität Potsdam. Zu finden sind neben Projekten zahlreiche Publikationen u. a. zu den Schwerpunkten Schriftspracherwerb (auch unter Bedingungen von Inklusion und sozialer Benachteiligung), zu literarischem Lernen bei mehrsprachigen Kindern, zur Sprachförderung durch Einbindung von Medien, zur Unterstützung beim Erlangen von Lesekompetenz sowie zum Erwerb bildungssprachlicher Register. Neben Forschungsarbeiten sind zahlreiche Lehrwerke sowie Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien zu sprachbildenden und sprachfördernden Themen entstanden.

Materialien für die Lehrkräftefortbildung sowie die universitäre Lehre wurden beispielsweise im Projekt **Deutsch ist vielseitig**⁴⁸ an der Universität Potsdam erstellt. Als wissenschaftliches Projekt sei an dieser Stelle **BeLesen**⁴⁹ erwähnt. Es handelt sich um eine Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern (Schriftspracherwerb von Grundschulkindern nichtdeutscher Herkunft), die Projektträgerschaft liegt beim Interdisziplinären Zentrum für Lehr-Lern-Forschung (IZLL) der Freien Universität Berlin.

LITERATUR

Cummins, Jim (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Hg.): *Schooling and language minority students. A theoretical framework*. Los Angeles: Legal Books Distributing.

Dehn, Mechthild / Kruse, Norbert (2013): Frühe intermediäre Räume des Literarischen beim Betrachten von Bilderbüchern - oder: „‘Putte‘ geht zur Post“. In: Ritter, Alexandra u.a. (Hg) (2013): *Poetische Spielräume für Kinder. Literarische Erfahrungen und sprachliche Produktivität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 65-74.

Schüler, Lis / Mechthild Dehn (2013): „So sternklar war die Nacht.“ Bilder zu Gedichten - Gedichte zu Bildern. In: *Die Grundschulzeitschrift* 27. Jg., Heft 262/263, Materialheft, 28-33.

Dehn, Mechthild / Schüler, Lis (2012): Arbeit am Text. Das Gelungene in den Blick nehmen. In: *Die Grundschulzeitschrift* 26. Jg. Heft 258/259.

Hölscher, Petra (2004). *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4 interkulturell-integrativ-interaktiv*. Oberursel: Finken.

47 iqb.hu-berlin.de/research/dm/BeFoll

48 deutsch-ist-vielseitig.de/de/

49 ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/allg_paedagogik/projekte/b_belesen/

Merklinger, Daniela / Dehn, Mechthild (2013): Implizite Lernprozesse am Schulanfang. Prozesse phonologischer Bewusstheit beim Diktieren eigener Texte. In: Deckert-Peaceman, Heike / Seifert, Anja (Hg.) (2013): *Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung? Beiträge zu einer Neuverordnung der Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhart, 145-154.

Pagonis, Giulio (2015): Zur Eignung von expliziter Formfokussierung in der schulischen DaZ-Vermittlung. In: Klages, Hana / Pagonis, Giulio (Hg.) (2015): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. Berlin: De Gruyter, 141-171.

Quehl, Thomas / Trapp, Ulrike (2013): *Spachbildung in der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.

Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg, Anhörungsfassung (2014): bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/projekt-zum-neuen-rahmenlehrplan-1-10/anhoerungsportal/rahmenlehrplan-1-10/?L=0, zuletzt aufgerufen am 12.10.2015.

Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniela / Rieckmann, Carola / Gold, Andreas (2011): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.

Sasse, Ada / Valtin, Renate (2014): Rechtschreibdiagnose für freie Texte. Die Anwendung der Oldenbruger Fehleranalyse (OLFA). In: *Deutsch Differenziert. Zeitschrift für die Grundschule*, 4, 4-6.

3.3.5.6 Sprachbildung / DaZ in den Fachdidaktiken der beruflichen Bildung (J. Schallenberg / A. Börsel)

FACHDIDAKTISCHER DISKURS

Da die beruflichen Schulen zusätzlich zu den vielfältigen Migrationshintergründen der SuS (Kimmelman 2010) weit stärker als allgemeinbildende Schulen von einer starken Heterogenität bezüglich Ausbildungsgängen, Übergangsmangement, Vorbildung und Alter geprägt sind, muss hier auch von sehr stark differierenden sprachlichen Ausgangskompetenzen ausgegangen werden. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Ausbildung sozial-kommunikativer und sprachlicher Kompetenzen bei BerufsschülerInnen in den letzten fünfzehn Jahren an Bedeutung gewonnen.

In der beruflichen Bildung lassen sich zur Diskussion um den Lernbereich Deutsch bzw. Sprache zwei Entwicklungslinien konstatieren:

Zum einen ist die Diskussion um Stellung und Funktion des Faches Deutsch in der beruflichen Bildung (z. B. Ludwigsen 1981; Grundmann 2007) zu nennen, wo Sprachfähigkeit als ein Faktor von Ausbildungsfähigkeit konzeptioniert wurde. Durch das Hinzukommen des Ansatzes der integrierten Sprachbildung im Fachunterricht wurde der Diskurs über Sprachförderung / Sprachbildung erweitert (z.B. Börsel 2013; ISB 2011).

Zum anderen entwickelten sich zahlreiche regionale Einzelprojekte, durch die Sprachförderkonzepte an berufliche Schulen herangetragen wurden, bspw. Lehrkräftefortbildung durchgeführt durch den Berliner Verein Meslek Evi (Börstel 2010), das NRW-Projekt VOLI (Efing 2006) oder auch das Berliner Projekt „SPAS - Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen“ (Andreas u.a. 2010).

Diskurse über kommunikative Kompetenz werden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor allem im Kontext der Modellierung und Messung beruflicher Handlungskompetenz geführt. Kommunikative Kompetenz wird hierbei entweder als Querschnittskompetenz betrachtet (KMK 2011) oder als Teilbereich sozialer Kompetenz (Erpenbeck / Rosenstiel 2003). Momentan beschäftigen sich Projekte mit der Ermittlung sprachlich-kommunikativer Anforderungen bestimmter Ausbildungsberufe (u.a. Efing 2013; Settelmeyer 2014). Durch die spezifische Anforderungsermittlung wird ein zentraler Beitrag zu einer domänenspezifischen Betrachtung von Sprache und Kommunikation geliefert, weshalb sich neuere Projekte stärker mit der Sprachbildung im Lernfeld in bestimmten Ausbildungsberufen oder Berufsfeldern beschäftigen (zur Sprachbildung im Lernfeld: Bocksrocker 2011). Dadurch wird der bisherige Fokus auf Lesen und Schreiben (Ohm 2007; Keimes / Rexing 2011; Günther u.a. 2013) nun um mündliche Handlungssituationen erweitert.

Ziel des Münchner Mercator-Projektes „Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen“⁵⁰ ist die Entwicklung und Pilotierung innovativer, interkulturell sensibler Unterrichtskonzepte für die fachübergreifende Sprachbildung an beruflichen Schulen und in der Lehrkräftebildung.

Vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus wurde 2010 das Projekt „Berufssprache Deutsch“⁵¹ ins Leben gerufen. Im Rahmen des Projektes werden Unterrichtskonzepte und -materialien zur berufsspezifischen Sprachförderung entwickelt.

In dem Verbundprojekt „Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung“ (SpraSiBeQ)⁵² der drei Universitäten Bielefeld, Leipzig und Erlangen-Nürnberg wird ein modulares Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte, die in der beruflichen Qualifizierung tätig sind, erarbeitet.

Um die regionale Vereinzelung zu überwinden haben sich 2013 im Netzwerk „Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung“ (SKiBB) Forschende, Lehrende und weitere Interessierte zusammengeschlossen.⁵³

CURRICULARE GRUNDLAGEN

Sprachbildung fand bisher in den Studienordnungen der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge berufsbildender Fachrichtungen an den Berliner Universitäten (TU, HU) keine explizite Erwähnung. Deutsch als Zweitsprache mit domänenspezifischen Bezügen wurde im Rahmen des DaZ-Moduls vermittelt.

50 daf.uni-muenchen.de/personen/professoren/riehl/riehl_forsch/index.html

51 isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/b/berufssprache-deutsch/

52 deutsch-am-arbeitsplatz.de

53 berufsbildungssprache.de

SPRACHBILDUNG / DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN LEHRE UND FORSCHUNG

Die sieben Fachdidaktiken der beruflichen Bildung sind in Berlin an der TU (FD Ernährung und Lebensmittelwissenschaft, FD Metall- und Elektrotechnik, FD Bauwesen und Landschaftsgestaltung) und an der HU (FD Wirtschaftspädagogik und FD Agrar- und Gartenbauwissenschaft) verankert.

In den einzelnen Fachdidaktiken wird Sprache, Sprachbildung und Sprachförderung unterschiedliche Bedeutung zugemessen. Für die Berufsfelder mit einer Vielzahl kommunikativer Handlungssituationen, v.a. in der Kundenkommunikation, sehen die VertreterInnen der Fachdidaktiken einen stärkeren Bedarf an Sprachbildung als für die „kommunikationsärmeren“ Berufsfelder. In zwei Punkten besteht ein Grundkonsens bei den VertreterInnen der Berliner Fachdidaktiken: Sprache wird als Schlüsselqualifikation zur Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten gesehen und kommunikative Kompetenz ist ein elementarer Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz, wenn auch für verschiedene Berufe unterschiedlich gewichtet. Zugleich erfuhr Sprachbildung in der fachdidaktischen Lehre mangels entsprechender Ansätze bisher kaum explizite Behandlung. Als neue Aufgabe wurden vielfach die Bedarfe in den „Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse“ benannt (siehe hierzu Schallenberg 2015).

In den Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik Bauwesen der TU wurde bei Fragen zur Sprachbildung bisher auf eine Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch verwiesen. Dabei geht es v.a. um die Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung kommunikativer Handlungen wie Präsentieren, ein Kundengespräch führen, einen Flyer erstellen. Dass die Umsetzung dieser Verzahnung an den Schulen oft nicht gelingt, sei hierbei ein großes Problem. Insgesamt seien die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in den meisten Berufen des Berufsfeldes zwar ziemlich gering, zur Erschließung fachlicher Inhalte am Lernort Schule und bezüglich lebenslangen Lernens jedoch von grundlegender Bedeutung. Integrierte Sprachbildung fand bisher keine Berücksichtigung, wird aber für wichtig und sinnvoll erachtet. Da die Lehrveranstaltungen lernfeldbasiert und aufgabenorientiert strukturiert sind, werden hier gute Anknüpfungspunkte für die Entwicklung und den Einsatz sprachbildender Lernaufgaben gesehen.

Die Relevanz der Sprachbildung wird seitens der Fachdidaktik Land- und Gartenbauwissenschaft / Landschaftsgestaltung v.a. bezüglich des umfangreichen Fachwortschatzes gesehen. Die fachdidaktische Ausbildung orientiert sich bedarfsbedingt am GärtnerInnenberuf. Dieser Beruf ist jedoch noch nicht nach Lernfeldern neu geordnet, weshalb berufliche Handlungskompetenz und damit verbundene kommunikative Kompetenz nicht im Curriculum verankert sind.

Am Lehrstuhl FD Bautechnik und Landschaftsgestaltung ist das Projekt SPIN.PRO⁵⁴ zu Alphabetisierung und Grundbildung verankert.

Von Seiten des Vertreters der Fachdidaktik Ernährung und Lebensmittelwissenschaft der TU wurde die wachsende Bedeutung der Sprachbildung für Hotel- und Gastronomieberufe betont.

Die Fachdidaktik Wirtschaftspädagogik der HU hat bereits Erfahrung in der Verknüpfung von beruflichem Lernen mit Sprachförderung. Am Lehrstuhl wurden

54 zukunftsbaue.de/index/1594/

bereits mehrere Projekte im Bereich Sprachförderung und Alphabetisierung umgesetzt: „Sprachförderung in der beruflichen Bildung/Modellversuch MDQM“ (2003-2007)⁵⁵, „AlphaZ“ zu Grundbildung in der arbeitsplatzorientierten Erwachsenenbildung (2007 bis 2011)⁵⁶ sowie „INA-Pflege - Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich“ (2012 – 2015)⁵⁷.

Das Fachgebiet FD Agrarwissenschaft und Gartenbau der HU wird seit circa zwei Jahren von Prof. Dr. Marcel Robischon geleitet. Er sieht insbesondere den Bedarf für die Entwicklung der fachintegrierten SB-Modulanteile in der fachdidaktischen Lehre im Master (2. FS).

LITERATUR

Andreas, Torsten / Baake, Heike / Laufer, Gudrun / Wiazewicz, Magdalena (2010): *Integrierte Sprachförderung in der Berufsvorbereitung und -ausbildung. Modellprojekt an Berliner berufsbildenden Schulen (SPAS)*. Berlin.

Bocksrocker, Nina (2011): Sprachkompetenz als Basis der Handlungskompetenz – zur Notwendigkeit eines erweiterten Lernfeldkonzepts. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 20, 1-22, Online: bwp.at/de/ausgabe20/bocksrocker_bwp20.pdf

Börstel, Anke (2010): „Integration durch Bildung“: Sprachförderung für Berliner Schülerinnen und Schüler. In: Neumann, Astrid (Hg.) (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe. Theoretische Aspekte und Praxis an Berliner Berufs- und Oberschulen*. Hamburg: Kovač (Schriftenreihe Blickpunkt Deutsch als Zweitsprache, Bd. 1), 9-32.

Börstel, Anke (2013): Wortschatz, Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit in der beruflichen Bildung. In: Neumann, Astrid (Hg.) (2013): *Wortschatzarbeit unter den Bedingungen von Heterogenität. Theoretische Überlegungen und praktische Beispiele im Kontext mehrsprachiger Ausbildung*. Hamburg: Kovač (Schriftenreihe Blickpunkt Deutsch als Zweitsprache, Bd. 1), 123-152.

Efing, Christian (2006): *Baukasten Lesediagnose: Inklusive Arbeitsmaterialien auf CD-ROM*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.

Efing, Christian (Hg.) (2013): *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt: Lang.

Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz von (Hg.) (2003): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Grundmann, Hilmar (2007): *Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Günther, Katrin / Laxczkowiak, Jana / Niederhaus, Constanze / Wittwer, Franziska (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen*. Berlin: Cornelsen Verlag.

55 erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed/Forschung/abgeschlossene_projekte/MDQM_S

56 site.alpha-z.de/index/24/

57 erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed/Forschung/projekte/ina-pflege

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München)(Hg.). (2011): *Berufssprache Deutsch. Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in Ausbildung*. München.

Keimes, Christina / Rexing, Volker (2011): Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit im Berufsfeld Bautechnik – empirische Befunde und Konsequenzen für die Lesekompetenzförderung. In: Baabe-Meijer, Sabine / Kuhlmeier, Werner / Meyser, Johannes (Hg.) (2011): *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 03*, 1-11. Online: bwpat.de/ht2011/ft03/keimes_rexing_ft03-ht2011.pdf

Kimmelmann, Nicole (2010): *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil des Diversity Management*. Aachen: Shaker.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland)(2011): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: KMK.

Ludwigsen, Horst (1981): *Zur Geschichte des Deutschunterrichts im beruflichen Schulwesen. Die Krise eines Faches zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung*. Königstein / Ts: Scriptor.

Ohm, Udo / Kuhn, Christina / Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.

Schallenberg, Julia (2015): *Angekommen! Handreichung für den Unterricht mit Flüchtlingen an Schulen der beruflichen Bildung in Berlin*. Berlin: GFBM / SWI.

Settmeyer, Anke u.a. (2014): *Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung*. Zwischenbericht. Bonn. Online: bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/zw_22304.pdf, letztmalig geprüft: 28.09.2015

3.3.5.7 Sprachbildung / DaZ in der Fachdidaktik Arbeitslehre / Wirtschaft-Arbeit-Technik (A. Börsel / S. Knab)

FACHDIDAKTISCHER DISKURS

Nach unseren Recherchen in einschlägiger fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Literatur wird in der Fachdidaktik Arbeitslehre bzw. in den Arbeitslehre-Fachwissenschaften Technik, Haushalt und Ökonomie kein Diskurs um Sprache im Fach, Sprachbildung oder Deutsch als Zweitsprache geführt, der durch Explizitheit, breite Beteiligung und Integration aller Partikularbereiche charakterisierbar wäre. Auch in dem aus sprachdidaktischer Perspektive geführten Diskurs um Sprache in Fach und Fachunterricht sind das Fach Arbeitslehre oder die entsprechenden Partikularfächer nicht abgebildet, vgl. bspw. Michalak (2014) oder Becker-Mrotzek (2012).

Nichtsdestotrotz finden sich Verweise auf ein frühes Bewusstsein um die zentrale Rolle von Sprache, Sprechen, Sprachhandeln und Spracherwerbsspezifika als

Ausdruck eines Bewusstseins für das Medium des Fachlernens bereits nach Gründung des Schulfaches durch Beschlüsse des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964. Als Beleg hierfür kann der ab Ende der siebziger Jahre in Berlin geplante Modellversuch „Integration der ausländischen Schüler in Gesamtschulen“ (Thomas 1987) gelten, der auf Unterrichtsuntersuchungen zu fachlichem und sprachlichem Wissenserwerb am Beispiel der Berufsorientierung im Fach Arbeitslehre an unterschiedlichen Schulstandorten abzielte. Weitere Belege sind z. B. Steffens (1984) für den Bereich der Berufsvorbereitung oder auch Reuel (1998) zur Bedeutung von semantischem Wissen und Fachlexik z. B. für Fertigungsprozesse. Einen weiteren zentralen Aspekt fügt Dederling (2000) mit seiner Beschäftigung mit LehrerInnensprache im Fachunterricht Arbeitslehre hinzu. Einige wenige AutorInnen beschäftigen sich aktuell mit ausgewählten Aspekten von Sprache und Sprachlichkeit. So arbeitet bspw. Bender (2012) zu Textsortenspezifika und Lexik. Als Ausdruck dieses andauernden Bewusstseins für die Bedeutung von Sprache im Fach kann auch die Explizierung des Kompetenzbereichs „Erfolgreich Kommunizieren“ im Berliner Rahmenlehrplan WAT für die Sekundarstufe I gelten.

CURRICULARE GRUNDLAGEN

In der bis zum 30.09.2015 geltenden Studien- und Prüfungsordnung des lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengangs Arbeitslehre (TU) finden sich in den fachdidaktisch ausgerichteten Modulen keine expliziten Hinweise auf Sprachbildung, Deutsch als Zweitsprache oder Sprachförderung.

SPRACHBILDUNG / DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN LEHRE UND FORSCHUNG:

Bereits vor Beginn der Projektlaufzeit war am Lehrstuhl der Fachdidaktik Arbeitslehre eine ausgebaute Sensibilisierung für die o.g. Themenbereiche offenkundig. Dies stellte eine solide und belastbare Grundlage für die Zusammenarbeit mit dem DaZ-Modul dar: So kooperierte der Lehrstuhl z.B. ab dem Sommersemester 2013 im Masterstudiengang im Rahmen des Fachdidaktikseminars „Fachdidaktik der Arbeitsgestaltung in relevanten Arbeits- und Lebenszusammenhängen“. Die derzeitige Lehrstuhlinhaberin ist außerdem als stellvertretende Projektleiterin für den Standort TU tätig und forscht im Bereich Sprachbildung und Inklusion (Börstel / Knab 2014; Knab / Wachtel 2015). Dies zeigt ein großes Interesse an Professionalisierung und interdisziplinärer Kooperation in diesem Arbeits- und Forschungsfeld.

LITERATUR

Becker-Mrotzek, Michael (2012): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u.a.: Waxmann.

Bender, Ute (2012): „Rezepte“ überwinden: Aufgabenkulturen in der Ernährungs- und Konsumbildung im Fach Hauswirtschaft. In: Keller, Stefan / Bender, Ute (Hg.) (2012): *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, auswerten*. Seelze: Klett / Kallmeyer, 191-201.

Börssel, Anke / Knab, Simone (2014): *Sprachaneignung durch Aufgaben im Fachunterricht?* Symposium Deutschdidaktik 7. – 11. 9. 2014, FHNW Basel (unveröffentlichte Präsentation).

Dedering, Heinz (2000): *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre*. ²München /bWien: Oldenbourg.

Knab, Simone / Wachtel, Grit (2015): WAT - Lernen im inklusiven Fachunterricht. In: Musenberg, Oliver / Judith Riegert (Hg.) (2015): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, 438-454.

Michalak, Magdalena (Hg.) (2014): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Reuel, Günter (1998): *Arbeitslehre. Eine Integrationsidee ohne Integrationswillige. Studien zur Beharrungstendenz der Schulfächer Haushalt, Technik Wirtschaft und zur Neuschneidung eines Arbeitslehre-Curriculums*. Dissertation TU Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7 - 10. Integrierte Sekundarschule. Wirtschaft-Arbeit-Technik. RLP WAT, 1. Fassung*.

Steffens, Heiko (1984): *Berufliche Erwartungen und Fähigkeiten. Berufswahlvorbereitung. Fernstudienbrief. Studienbrief 3*. Weinheim / Basel: Beltz.

Thomas, Helga (Hg.) (1987): *Modellversuch „Integration der ausländischen Schüler in Gesamtschulen“*. Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. gefördert auf Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bd. I. Pädagogisches Zentrum. 2 Bände. Berlin (Gesamtschul-Informationen, Sonderheft 1 u. 2).

3.3.6 Ausbildung der KindheitspädagogInnen an Hochschulen (B. Jostes)

Da die sechsjährige Berliner Grundschule als (offene oder gebundene) Ganztagschule organisiert ist, arbeiten hier GrundschulpädagogInnen mit ErzieherInnen zusammen. In Berlin bieten mittlerweile auch drei Hochschulen Studiengänge zur Ausbildung zum / zur „KindheitspädagogIn“ an, die im Anschluss an die Bolognaform neben die Ausbildung zur ErzieherIn an Fachschulen getreten ist. In jedem der Studiengänge („Kindheitspädagogik“ an der Evangelischen Hochschule Berlin, „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin, „Bildung und Erziehung“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin) sind Sprachbildung / DaZ auch im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb verankert. So sind etwa an der evangelischen Hochschule Berlin drei Module zu „Sprache und Kommunikation“ mit einem Gesamtumfang von 18 SWS verpflichtend, die die Schwerpunkte Spracherwerb, Schriftkultur und Medien und Mehrsprachigkeit und Sprachförderung abdecken.⁵⁸ In der Umsetzung wird für eine enge Theorie / Praxis-Verzahnung etwa zur Reflexion des eigenen Sprachverhaltens mit Videographie und Audiographie gearbeitet. Im Hinblick auf die Ausbildung für den Primarbereich wird bereits mit der Grundschulpädagogik der FU (Lernbereich

⁵⁸ eh-berlin.de/studienangebot/kindheitspaedagogik/downloads.html

Deutsch) kooperiert. Studierende beider Hochschulen haben hierzu gemeinsame Kooperations Sitzungen gestaltet.

3.4 Zweite Phase: Sprachbildung / DaZ im Vorbereitungsdienst (B. Jostes)

3.4.1 „Handbuch Vorbereitungsdienst“

Das „**Handbuch Vorbereitungsdienst. Materialien für den reformierten Berliner Vorbereitungsdienst**“ der SenBJW vom Juli 2014⁵⁹ stellt den verbindlichen Handlungsrahmen für den Vorbereitungsdienst dar. In seiner Grundstruktur gliedert sich der Vorbereitungsdienst für alle LehramtsanwärterInnen (LAA) in zwei große Module: Das Modul „Unterrichten“ mit 6 Pflichtbausteinen und das Modul „Erziehen und Innovieren“ mit 4 Pflichtbausteinen. Für LAA mit sonderpädagogischen Fachrichtungen gibt es zwei zusätzliche Module.

Inhalte der universitären DaZ / Sprachbildungsmodulen finden sich insbesondere im **Pflichtbaustein U3 „Sprachbildung / Sprachförderung“**, der für alle LAA verpflichtend ist:

Pflichtbaustein 3: Sprachbildung / Sprachförderung (vollständig)

Kompetenzen: Die LAA planen und führen Unterricht sprachsensibel, sprach- und kommunikationsfördernd durch, unterstützen durch die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Lernsituationen das sprachliche Lernen von Schülerinnen und Schülern.

Standards:

Die LAA ...

- planen Unterricht durch Lernaufgabenanalysen sprachsensibel, kommunikations- und sprachfördernd.
- gestalten Fachtexte und Aufgaben unter Beachtung von Maßnahmen der Textvorentlastung, der sprachsensiblen Aufbereitung und zum Wechsel der Darstellungsformen.
- unterstützen Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von entsprechenden Lernsituationen, die die systematische Arbeit am Aufbau eines Fachwortschatzes ermöglichen.
- fördern Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum mündlichen und schriftlichen Formulieren von Lernergebnissen.

59 berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/vorbereitungsdienst/handbuch_vorbereitungsdienst.pdf

Mögliche Inhalte:

- ➔ Sprachfunktionen, erforderliche Sprachmittel und notwendiger Wortschatz der Lernaufgaben
- ➔ Entwicklung und Erprobung von Planungsrastern für konkrete Unterrichtsvorhaben und –situationen (U2)
- ➔ Aufbereitung und Gestaltung von Fachtexten unter Beachtung abgestufter sprachlicher Lernhilfen (U4/U6)
- ➔ Methoden zum Wechsel der Darstellungsformen und zum Aufbau von Begriffsnetzen (U4)
- ➔ Umgang mit sprachlichen Fehlern und mündliche und schriftliche Bewältigung sprachlicher Standardsituationen
- ➔ Entwicklung von abgestuften Lernhilfen zur mündlichen und schriftlichen Formulierung von Erkenntnissen
- ➔ Sprachförderkonzepte (U6)
- ➔ Aufgaben der Sprachkoordinatorinnen und Sprachkoordinatoren an den Schulen

Darüber hinaus findet sich z.B. der Verweis auf das Konzept Bildungssprache im Pflichtbaustein U6 Inklusion I: Heterogenität wahrnehmen und berücksichtigen. In beiden Modulbeschreibungen fällt das Stichwort Deutsch als Zweitsprache jedoch nicht. DaZ / Sprachförderung wird explizit aber im Pflichtbaustein 2 des Moduls Erziehung, Unterricht und sonderpädagogische Förderung (Therapie) für LAA mit sonderpädagogischen Fachrichtungen als verpflichtender Inhalt genannt.

Pflichtbaustein 2: Grundsätze der Planung von Erziehung, Unterricht und sonderpädagogischer Förderung (Therapie) in Sonderschulen und in allgemeinen Schulen (Inklusion) (Auszüge):

Mögliche Inhalte:

- ➔ Diagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten (Anamnese, behindertenspezifische diagnostische Verfahren, fachbezogene Lernstandsanalysen, Förderplanung)
- ➔ DaZ / Sprachförderung (verpflichtend)
- ➔ Sprachbildung

3.4.2 Rahmenbedingungen / Umsetzung

Der Baustein Sprachbildung / Sprachförderung umfasst mit 4-5 Sitzungen (à 2,5 Stunden) im Hauptseminar etwa 10% aller Ausbildungsinhalte. Die SeminarleiterInnen setzen in der Umsetzung individuelle Schwerpunkte. Inhaltlich gibt es eine große Orientierung an den Arbeiten von Josef Leisen⁶⁰ und Claudio Nodari,⁶¹ so auch in den vom LISUM herausgegebenen Materialien, die im Vorbereitungsdienst eingesetzt werden (siehe hierzu Abschnitt 4.2.). Eingesetzt werden auch ausgewählte Fachbriefe für Durchgängige Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache (siehe 4.1.). „Aspekte der Sprachbildung“ stellen einen verbindlichen Bestandteil aller Unterrichtsentwürfe dar. Die Integration von Sprachbildung in die Fachseminare scheint teilweise (z.B. aus organisatorischen Gründen) schwierig. Hier gibt es auch durch die unterschiedlichen Bedarfe in den Schulen große Unterschiede. Die Bedeutung DaZ-spezifischer Kompetenzen im Gesamtkomplex von Sprachbildung wird uneinheitlich eingeschätzt: Während diesen von administrativer Ebene keine spezifische Bedeutung für die 2. Phase zugesprochen wird, verweisen SeminarleiterInnen auf die Bedarfe der LAA in Bezirken mit einem hohen Anteil von SuS nicht deutscher Herkunftssprache. Insgesamt sei die Vorstellung einer kumulativen Kompetenzentwicklung über die Phasen hinweg zu idealtypisch. Viele vermittelte Inhalte würden vergessen oder nur vage erinnert, so dass immer auch Grundlegendes wieder neu eingeführt werden müsse. Problematisch seien zudem die fehlenden Sprachbildungsvorkenntnisse von LAA, die aus anderen Bundesländern kommen. Einen Austausch zwischen den Verantwortlichen für die Inklusionsbausteine mit den explizit genannten DaZ / Sprachförderung-Inhalten im Rahmen der sonderpädagogischen Schwerpunkte gäbe es bislang nicht. Gegenwärtig erfolgt eine Umstrukturierung in vier Berliner Regionen, in denen die zweite und dritte Phase inhaltlich (auch im Bereich Sprachbildung) enger zusammenarbeiten sollen. In jeder Region wird es eine verantwortliche Person des Vorbereitungsdienstes (plus Vertretung) für Sprachbildung geben.

3.4.3 Qualifizierungsmaßnahmen für SeminarleiterInnen und FachseminarleiterInnen

Beginnend mit dem Jahr 2011 wurden FachseminarleiterInnen Einführungen in das Thema Sprachbildung durch Lehrbeauftragte der FU angeboten und Zusatzqualifizierungen für alle SeminarleiterInnen von einer Dozentin der HU durchgeführt. Zur Vorbereitung auf die Durchführung des obligatorischen Moduls Sprachbildung / Sprachförderung können SeminarleiterInnen auf die allgemeinen Angebote der Fortbildung zurückgreifen, spezielle Qualifizierungsangebote gibt es hierfür allerdings bislang nicht.

⁶⁰ Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.

⁶¹ Nodari, Claudio / Steinmann, Cornelia (2008): *Fachdingsda – Fächerorientierter Grundwortschatz für das 5. – 9. Schuljahr*. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

Nach Auskunft der SenBJW absolvieren seit 2014 neue FachseminarleiterInnen die **Qualifizierungsreihe „Sprachsensibler Fachunterricht“** in vier Modulen:

Zielgruppe: AusbilderInnen im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an den Berliner Schulen

Zielstellung: Praxisorientierte Erweiterung der Handlungskompetenz der LAA / Lehrkräfte in Bezug auf Entwicklung der Lesekompetenzen von Fachtexten, Schreibkompetenzen von Sachtexten, der Stärkung einer sprachsensiblen Gesprächsführung im Unterricht und Umgang mit sprachlichen Fehlern.

Methodik: Handlungsorientiertes Kennenlernen und Reflektieren von sprachfördernden Methodenwerkzeugen, Lese- und Schreibstrategien und -methoden, angeleitete Übungen sprachlicher Standardsituationen im Fachunterricht nach Prof. Leisen

ABLAUF:

Modul 1: Methodenwerkzeuge

Den LAA effektiv ein breites Spektrum an sprachfördernden und gleichzeitig fachinhaltlichen Methoden vorstellen

Modul 2: Lesestrategien /-methoden (Textverständnis)

Fachtexte mit LAA reflektieren, Kompetenzvermittlung Fachtexte zu erschließen

Modul 3: Schreibstrategien /-methode (Schreibkompetenz)

Kompetenzvermittlung Sachtexte zu verfassen

Modul 4: Gesprächsführung und Umgang mit sprachlichen Fehlern (Sprechkompetenz)

Unterrichtssituationen üben, Vermittlung kompetent mit sprachlichen Fehlern umzugehen

3.5 Dritte Phase: Sprachbildung / DaZ in der Fort- und Weiterbildung

3.5.1 Berufsbegleitende Weiterbildung (B. Jostes)

In der Weiterbildung wurden seit 2011/12 in einjährigen Qualifizierungen insgesamt 283 „**SprachbildungskoordinatorInnen**“ ausgebildet, die die Umsetzung und Entwicklung der Sprachbildungskonzepte an Schulen mit zusätzlichen Personalmitteln für Sprachförderung koordinieren.⁶²

Ab 2015/16 wird diese Weiterbildung in überarbeiteter Form und einer größeren Zielgruppe angeboten. Neben Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen können nun auch Lehrkräfte der beruflichen Schulen teilnehmen. Der erweiterte fachliche Rahmen spiegelt damit auch die Durchgängigkeit der Sprachbildung wider.

⁶² berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/fort_und_weiterbildung/weiterbildungsangebote/off.ausschr.qm_sbk_15_16_1.pdf?start&ts=1429255921&file=off.ausschr.qm_sbk_15_16_1.pdf

Parallel dazu gibt es ein zusätzliches, inhaltlich fast identisch strukturiertes Angebot, das nicht mit der Aufgabe der Koordination verbunden ist, sondern auf die „**Unterrichts- und Schulentwicklung im Rahmen der Durchgängigen Sprachbildung**“ fokussiert und eng mit dem Basismodul Sprachbildung im neuen RLP verknüpft ist.⁶³

Beide Weiterbildungen erstrecken sich über 2 Schulhalbjahre und haben einen Umfang von 110 Doppelstunden. Das erste Modul wird als E-Learning-Modul von der Universität Hamburg durchgeführt:

- ➔ **Modul I: Grundlagen der Durchgängigen Sprachbildung**
- ➔ (E- Learning)
- ➔ Ansprüche an die Sprachbeherrschung in der Schule
- ➔ Schul- und Bildungssprache: Anforderungen an den Unterricht
- ➔ Einbezug der Erstsprache in die sprachliche Bildung
- ➔ Konzeptionelle Schriftlichkeit und Literalität
- ➔ **Modul II: Praxis der Durchgängigen Sprachbildung**
- ➔ Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- ➔ Diagnoseinstrumente und Förderung
- ➔ Planung eines sprachförderlichen Unterrichts
- ➔ Gestaltung eines sprachförderlichen Unterrichts (u. a. Scaffolding, Methodenwerkzeuge, Lernszenarien)
- ➔ Kompaktseminar: Profilanalyse
- ➔ Praxis der Durchgängigen Sprachbildung
- ➔ Gestaltung eines sprachförderlichen Unterrichts (u.a. Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz)
- ➔ Rückmeldungen zum sprachlichen Lernen
- ➔ **Modul III: Einbettung und Verankerung der Durchgängigen Sprachbildung**
- ➔ Dimensionen der Schulentwicklung
- ➔ Planungs- und Steuerungsstrukturen
- ➔ Schritte zur Weiterentwicklung des Sprachbildungskonzepts
- ➔ Praxis einer professionellen Lerngemeinschaft

⁶³ berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/fort_und_weiterbildung/weiterbildungsangebote/off.ausschr.qm_u_se_d.sb_15_16_1.pdf?start&ts=1429255921&file=off.ausschr.qm_u_se_d.sb_15_16_1.pdf

- ➔ Modul IV: Nachhaltigkeit der durchgängigen Sprachbildung
- ➔ Moderations- und Präsentationstechniken
- ➔ Einführung in die kollegiale Beratung
- ➔ Stressmanagement
- ➔ Kompaktseminar: Interkulturalität

Darüber hinaus ist seit 2012/13 in allen berufsbegleitenden Weiterbildungen ein eintägiges Seminar mit dem Titel „**Durchgängige Sprachbildung in der Berliner Schule**“ verpflichtend, das die beiden Teile „Wege zur Durchgängigen Sprachbildung“ (Teil 1) und „Interkulturelle Kommunikation“ (Teil 2) umfasst. Bis zum Ende des Schuljahres 2014/15 haben 346 Lehrkräfte dieses Seminar absolviert.

3.5.2 Fortbildung (B. Jostes)

In der regionalen Fortbildung hat Sprachbildung durch ihren Status als „**gesamstädtischer Schwerpunkt**“ eine besondere Bedeutung.

Seit dem Schuljahr 2010/11 sind für die Berliner Schulen umfassende „Fortbildungsangebote zur Durchgängigen Sprachbildung“⁶⁴ von zwei Fortbildungsteams entwickelt worden. Qualifiziert wurden 32 FortbildnerInnen im Rahmen des Projekts FörMig Transfer durch die Universität Hamburg.

In der Verantwortung der SenBJW werden angeboten:

- ➔ viermal jährlich **Fachnetzwerktreffen** der SprachbildungskoordinatorInnen (regelmäßige Begleitung für die Tätigkeit der SprachbildungskoordinatorInnen)
- ➔ **Fachtagungen** für SprachbildungskoordinatorInnen zu ausgewählten Themen der Sprachbildung
- ➔ **Studientage, schulinterne Fortbildungsreihen** und Beratung zu den Inhalten Lesen und verstehendes Zuhören, Schreiben und Sprechen, Interaktion und Sprachbewusstheit bezogen auf die unterschiedlichen Schulfächer (z.B. „Mit Sprache muss man rechnen“) und den Unterricht ergänzende Maßnahmen im Ganztätigen Lernen
- ➔ Die Fortbildung „**Von der Lernstandserhebung zur erfolgreichen Förderung**“: Diese Fortbildung im Umfang von 1,5 Tagen ist für SprachbildungskoordinatorInnen und je zwei weitere Lehrkräfte all jener Schulen verpflichtend, die zusätzliche Mittel für Sprachförderung erhalten. Die Inhalte der Fortbildung laut Ausschreibungstext:⁶⁵

⁶⁴ foermig-berlin.de/materialien.html

⁶⁵ bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige_Sprachbildung/News/von_der_lernstandserhebung_zur_sprachfoerderung__oberschulen_2013-2014.pdf

„Im 1. Teil der 1,5-tägigen zentralen Fortbildung erwerben die Lehrkräfte Basiskenntnisse zu wichtigen Diagnoseverfahren, die in der Grundschule zur Sprachstandsfeststellung verwendet werden: Lernausgangslage Berlin (LauBe), Hamburger Schreibprobe (HSP), Profilanalyse nach Griesshaber, Stolperwörterlesetest und C-Test. Darauf aufbauend werden im 2. Teil der Fortbildung zu den jeweiligen Diagnoseverfahren passende konkrete Fördermaterialien vorgestellt und zur Umsetzung in den Schulalltag erläutert.“

- ➔ Für fachbezogene Sprachförderung im Mathematikunterricht werden Fortbildungen für Lehrkräfte und ErzieherInnen u.a. auch in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) und der iMint-Akademie angeboten.
- ➔ Seit 2014 wird eine einjährige „**Fortbildung für Lehrkräfte in Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse**“ angeboten. Diese gliedern sich in ein dreitägiges Blockseminar, drei Tagesseminare pro Halbjahr und kollegiale Beratungstreffen.

1. Blockseminare:

Ein Tag: Fachwissen Deutsch als Zweitsprache:

Diagnose – wie kann ich den Sprachstand meiner Schüler/innen einschätzen?
Unterricht – an welchen Grundprinzipien sollte sich der Unterricht ausrichten?
Bewertung – wie kann ich Lernzuwächse abprüfen und dokumentieren?

Ein Tag: Unterrichtsmethodik:

Planung und Ziele – wie plane ich Unterricht für eine heterogene Lerngruppe?
Binnendifferenzierung – welche Methoden und Sozialformen bieten sich an?
Lebensweltbezug – wie sieht projektbezogener Unterricht aus?

Ein Tag: Interkulturalität:

Hintergrundwissen – aus welchen Regionen kommen die Schüler/innen, wie sieht die aktuelle Lebenssituation aus, welche Unterstützungssysteme gibt es?
Handlungskompetenz – wie kann ich die Ressourcen des multikulturellen und mehrsprachigen Umfelds nutzen, wie gehe ich mit kulturell bedingten Missverständnissen und Konflikten um?
Selbst- und Fremdbild: was strahle ich aus, welche Reaktionen kommen zurück?

2. Tagesseminare:

Drei Tagesseminare pro Halbjahr dienen zur Einführung in Sprachdidaktik und -methodik. Im ersten Halbjahr stehen die produktiven und rezeptiven sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) einschließlich Wortschatzaufbau und Grammatikvermittlung im Vordergrund:

Wie entwickeln sich die sprachlichen Kompetenzen bis hin zum Übergang in die Regelklasse?

Welche Aufgabenstellungen und Methoden unterstützen den Spracherwerb gezielt?

Wie sieht eine sinnvolle Progression für diese Lernbereiche aus?

Schwerpunktmäßige Themen im zweiten Halbjahr:

Wie kann der Unterricht durch Binnendifferenzierung, Theatermethoden und Übungen an der Phonetik der heterogenen Schülerschaft gerecht werden?

Welche unterschiedlichen Lern- und Präsentationsformen bieten sich an?

- ➔ Zum Thema Alphabetisierung werden gesonderte Fortbildungen angeboten.

3. Intervention und kollegiale Beratung:

Vier Beratungstreffen legen den Schwerpunkt auf den Austausch über die eigene Unterrichtspraxis. Sie werden von erfahrenen Kolleginnen begleitet, die selbst in Lerngruppen für Neuzugänge unterrichten und die auf Wunsch auch Einzelberatungen und Unterrichtshospitationen durchführen.

Kollegiale Beratungstreffen

Informationsfluss, Input: geladene kompetente Sachreferenten stellen aktuelle Thematiken und Unterstützungsangebote vor, z.B. Lesepatzen, Informationen zu Übergängen in die Regelklassen, Alphabetisierung

Kollegiale Fallberatung über Unterrichtserfahrungen, Austausch und gemeinsame Entwicklung von Materialien und Unterrichtsplanungen

Beratung in den Schulen:

Individuelle Beratung zur Unterrichtsplanung; Unterrichtsbesuche

Unterstützung bei Gesprächen mit Schulleitungen und Sachfachkollegen

- ➔ Für Lehrkräfte, die erstmalig Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse unterrichten, wird ein fünfwöchiger Kompaktkurs zum Einstieg angeboten.
- ➔ Fortbildungen für PädagogInnen in der Elementar- und Primarstufe bieten die regionalen „**Sprachberaterteams**“ an (so im Sprachförderzentrum Mitte), die sich aus Lehrkräften für den Förderschwerpunkt Sprache und DaZ-Lehrkräften zusammensetzen.

3.5.3 Fortbildung Berufliche Bildung: Landesmodellprojekt Sprachbildung an Schulen (J. Schallenberg)

Wenngleich das SPAS-Projekt (SPrachbildung An Schulen) im Sommer 2015 ausgelaufen ist, soll es in der vorliegenden Bestandsaufnahme Erwähnung finden, da es in einer relativ langen Projektlaufzeit seit 2006 die integrierte Sprachbildung an beruflichen Schulen in Berlin forcierte. Als Projektträger dieses Landesmodellprojekts fungierte das Sven Walter Institut (SWI) der Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen gGmbH im Auftrag der Senatsverwaltung

für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Referat Berufliche Bildung. Während andere Modellprojekte zur Sprachbildung an beruflichen Schulen nach ein bis zwei Förderperioden wieder beendet wurden, hielt sich das SPAS-Projekt über sechs Förderperioden, was auf die enge Kooperation zwischen dem Projekt und der Senatsverwaltung zurückzuführen ist. Die zentrale Aufgabe bestand in der Förderung eines integrativen sprachbildenden Fach- bzw. Lernfeldunterrichts in Berufsvorbereitung und Ausbildung. Ging es zu Beginn des Projektes vornehmlich um die Entwicklung sprachbildender Unterrichtsmaterialien, sog. „Sprachförderbausteine“, rückte allmählich die Implementierung einer integrierten Sprachbildung an den Schulen stärker in den Fokus. Im Laufe des Projektes stieg die Zahl der beteiligten Schulen von 8 auf über 30, wodurch 16 Berufsfelder erfasst wurden.⁶⁶

Die Lehrkräftefortbildung bildete einen Schwerpunkt des SPAS-Konzeptes und wurde sowohl schulintern als auch schulübergreifend durch das SWI koordiniert und umgesetzt. Die Maßnahmen umfassten berufsfeldspezifische und –übergreifende Fortbildungen, Coachings, kollegialen Austausch in schulübergreifenden Arbeitsgruppen und den Austausch auf z.T. länderübergreifenden Fachtagungen. Während der Projektlaufzeit besuchten ca. 300 Lehrkräfte der beruflichen Schulen Fortbildungsveranstaltungen rund um das Thema Sprachbildung. 45 von diesen spezialisierten sich als „Sprachbildungsbeauftragte“ (die nicht mit den „SprachbildungskoordinatorInnen“ gleichzusetzen sind, siehe 3.5.3.) und übernahmen an ihren Schulen eine projektinterne MultiplikatorInnenrolle. Für diese Funktion ernannten die Schulleitungen ein bis zwei Lehrkräfte. Die ihnen zugeteilten Entlastungsstunden nutzten die Sprachbildungsbeauftragten sowohl für ihre eigene selbstbestimmte Fortbildung, v.a. durch die Teilnahme an den projektintern angebotenen Veranstaltungen, als auch für die Gestaltung der vielschichtigen Aufgaben. Das Aufgabenspektrum umfasste v.a. die Einbeziehung und Unterstützung der KollegInnen, die Mitarbeit an der Entwicklung eines Sprachbildungskonzeptes und der Implementierung der Durchgängigen Sprachbildung an der Schule sowie die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation neuer sprachbildender Methoden und Unterrichtsmaterialien. In AGs entwickelte und erprobte Unterrichtsmaterialien wurden auf einer internen Projektplattform gesammelt. Da im Rahmen der berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahmen auch Lehrkräfte zu SprachbildungskoordinatorInnen an beruflichen Schulen weitergebildet werden, existierten beide MultiplikatorInnenqualifizierungen in den letzten Monaten des SPAS-Projektes parallel.

3.5.4 MentorInnenqualifizierung für Lehrkräfte (A. Darsow)

Im Zuge des Inkrafttretens des neuen Lehrerbildungsgesetzes wird in Berlin im Masterstudium ein Praxissemester eingeführt, in dem die Ausbildung in Universität und Schule stärker verzahnt wird. Erstmals wird das Praxissemester im September 2016 umgesetzt. Die Studierenden werden von Seiten der Schulen durch Lehrkräfte betreut. Diese sogenannten MentorInnen durchlaufen eine Qualifizierung, um auf die Betreuung der Studierenden vorbereitet zu werden. Diese Fortbildung wird seit

⁶⁶ gfbm.de/sven-walter-institut/sprachfoerderung

2014 an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Freien Universität pilotiert (bis Ende 2015). Ziel der Pilotierung ist es, die Fortbildungsmodule zu konzipieren und wissenschaftlich zu evaluieren. Das Angebot soll anschließend ausgeweitet werden (gemeinsamer Antrag von FU und HU).

Die Fortbildung ist fachspezifisch ausgerichtet und umfasst verschiedene Module. Die Eckpunkte sind an den Universitäten aufeinander abgestimmt, die beiden Standorte weisen jedoch auch Spezifika auf. Behandelt werden fachdidaktische Studieninhalte, Formen der Lernbegleitung von Studierenden z.B. in Form von Orientierungsgesprächen und Unterrichtsbesprechungen, inklusiver Fachunterricht (HU), Klassenmanagement (FU) sowie DaZ / Sprachbildung. Die Qualifizierung zielt darauf ab, die MentorInnen darüber zu informieren, was den Studierenden an der Universität vermittelt wird und zu diskutieren, wie dies im Praktikum aufgegriffen werden kann. Ferner wird dargestellt, welche Anforderungen von Seite der Universität an die Schulen gestellt werden und erörtert, wie sie die Studierenden lernwirksam begleiten können.

Das Fortbildungsmodul „DaZ im Fachunterricht“ (FU) bzw. „Sprachbildung im Fachunterricht“ (HU) hat einen Umfang von 3 Stunden. An der FU handelt es sich um ein Wahlpflichtmodul, d.h. es muss nicht von allen MentorInnen belegt werden. Um den MentorInnen zu verdeutlichen, welcher didaktische Ansatz den Studierenden im DaZ-Modul – neben anderen Inhalten – vermittelt wird, wird an beiden Standorten ausgehend von einem Lehrwerkstext aufgezeigt, wie dieser sprachdidaktisch aufbereitet werden kann. An der HU und an der FU wird der Scaffolding-Ansatz vorgestellt, veranschaulicht und diskutiert. An der FU kommt noch ein erweitertes 3-Phasenmodell mit konkreten methodisch-didaktischen Vorschlägen zur Gestaltung jeder Phase, hinzu, sowie Anlagen zum Nachlesen einzelner Schwerpunkte (u.a. Methoden der Textentlastung, Erstellung eines Glossars, Förderung der Lese- und Schreibfertigkeit im Fachunterricht, Integration eines Sachtextes in den Unterricht etc.) und eine Checkliste für die Arbeit mit Studierenden bei der Besprechung der jeweiligen Phase. Es werden Materialien, die von Studierenden (weiter-)entwickelt wurden, einbezogen. An der HU werden abschließend Leitfragen zur Unterrichtsvor- und -nachbesprechung eines sprachbildenden Fachunterrichts vorgestellt und ihr Einsatz vor dem Hintergrund der zuvor gelesenen studentischen Arbeit abgewogen.

Bisher haben an der HU Lehrkräfte aus den Fächern Biologie, Geographie, Latein / Griechisch, Sachunterricht, Deutsch, Philosophie / Ethik und Evangelische Theologie an der Fortbildung teilgenommen. An der FU wurde die Fortbildung bislang für Lehrkräfte aus den Fächern Biologie, Englisch, Politik und Sachunterricht angeboten.

3.6 Tabellarische Übersicht: Sprachbildung / DaZ in der Berliner Lehrkräftebildung (B. Jostes)

1. Phase	2. Phase	3. Phase	LISUM
<p>BA: Modul obligatorisch Sprachbildung / DaZ (5 PL)</p> <p>M.Ed.: Praxissemester obligatorisch 3 LP und Fachdidaktiken obligatorisch je 1 LP</p> <p>Wahlmodule im M.Ed. (an der FU)</p>	<p>Schulpraktisches Seminar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Baustein verpflichtend Sprachbildung / Sprachförderung ➔ Sprachbildung als Bestandteil aller Unterrichtsentwürfe ➔ Module für sonderpädagog. Schwerpunkt, mit DaZ / Sprachförderung <p>Fachseminare:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ erarbeiten zurzeit Ausbildungspläne, in denen Sprachbildung impliziert ist 	<p>Berufsbegleitende Weiterbildung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ SprachbildungsbeauftragteInnen / Unterrichts- und Schulentwicklung im Rahmen der Durchgängigen Sprachbildung ➔ Verpflichtend für jede Weiterbildung: „Durchgängige Sprachbildung in der Berliner Schule“ <p>Fortbildungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Studientage, schulinterne Fortbildungsreihen ➔ „Von der Lernstandserhebung zur erfolgreichen Förderung“ ➔ Fortbildungen für Lehrkräfte in Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse ➔ fachbezogene Sprachförderung <p>Fortbildungen und Qualifizierungen für SeminarleiterInnen und FachseminarleiterInnen</p> <p>FU/HU/TU: MentorInnenqualifizierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Konzeptentwicklungen für Fort- und Weiterbildungen ➔ Ausbildung der MultiplikatorInnen

4 Materialien

4.1 Fachbriefe für Durchgängige Sprachbildung / DaZ (B. Jostes)

Seit 2008 gibt die Senatsverwaltung die *Fachbriefe für Durchgängige Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache*⁶⁷ heraus, die das LISUM dreimal pro Jahr erstellt (mittlerweile insgesamt 20 Fachbriefe). Die Fachbriefe werden über einen Verteiler versandt und auf der Homepage der Senatsverwaltung veröffentlicht. Neben Informationen und Materialien für Lehrende (Projektvorstellungen, kommentierte Literaturlisten etc.) enthalten die Briefe meist Texte zu einem Schwerpunktthema. Hierbei steht oft die Umsetzung der Sprachbildungskonzepte im Zentrum, einzelne Fachbriefe widmen sich aber auch Themen wie Alphabetisierung oder Mehrsprachigkeit. Da die Fachbriefe in allen Phasen der Berliner Lehrkräftebildung rezipiert werden, stellen sie ein wichtiges Element der Verzahnung der Ausbildung im Bereich Sprachbildung / DaZ dar.

4.2 Materialien zur Sprachbildung und Leseförderung in Berlin (B. Jostes)

Im Jahr 2014 wurden die „Materialien zur Sprachbildung und Leseförderung in Berlin“ in einem grünen Ordner an alle Berliner Schulen verschickt und sind zugleich auch online verfügbar. Ihr Ziel ist es, die Leseförderung und die Sprachbildungsarbeit im Kollegium zu unterstützen. Die Arbeit mit den Handreichungen wird auch in den entsprechenden regionalen Fortbildungen für Lehrkräfte reflektiert, auch werden sie zum Teil im Modul Sprachbildung / Sprachförderung des Vorbereitungsdienstes eingesetzt. Die Inhalte des Ordners sind auf Grundlage von verschiedenen Bildungsprojekten der letzten Jahre (z.B. ProLesen) bzw. in Arbeitsgruppen der SenBJW und des LISUM entstanden.

Der Ordner ist in vier thematische Abschnitte gegliedert:

1. Mit Kindern den Wortschatz entdecken. Handreichung zum (Grund-)wortschatzlernen⁶⁸
2. Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache⁶⁹
3. Leseförderung 1-4: In Lesewelten hineinwachsen (LISUM-Broschüre, grundsätzlich nicht Teil des Ordners)⁷⁰

67 bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/fachbriefe-bl/fachbriefe-uebergreifend/fachbriefe-daz/?L=0

68 bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Wortschatz_entdecken_2013.pdf

69 bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/sprachbildung/publikation-sprachsensibler-fachunterricht/

70 bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Lesewelten.pdf

4. Auf dem Weg zur „lesenden Schule“. Systematische schulische Leseförderung in den Jahrgangsstufen 5-10⁷¹

Jeder Abschnitt beginnt mit einer kurzen theoretischen Einführung in das jeweilige Themenfeld (Wortschatzarbeit, Leseförderung). Den Großteil der Abschnitte bilden die Praxiskapitel, in denen konkrete Arbeitsmethoden und Anregungen für die Unterrichtspraxis beispielhaft vorgestellt und erklärt werden. Im Folgenden werden die einzelnen Abschnitte kommentiert dargestellt.

4.2.1 Kommentierte Darstellung: „Mit Kindern den Wortschatz entdecken“ (T. Andreas)

In der von Mascha Kleinschmidt-Bräutigam, Karin Babbe und Friederike Terhechte-Mermeroglu erstellten Handreichung zur Sprachbildung und Leseförderung wird Wortschatzarbeit als kontinuierliche Aufgabe aller Schulstufen und -fächer verstanden, um „[...] sich in allen Lebenslagen auszudrücken, flüssiger lesen und sicherer schreiben zu können“ (S. 7). Zentral bei der Vermittlung von Wortschatz ist dabei das Wissen um Vermittlungs- und Lernprozesse, Arbeitstechniken und Strategien – möglichst verknüpft mit für die Kinder relevanten Themen und Lerninhalten. Die Handreichung ist in insgesamt zwölf Kapitel gegliedert. Neun Kapitel befassen sich mit der inhaltlichen Ausgestaltung, Kapitel 10 bietet Kopiervorlagen und ein Glossar (Kapitel 11) sowie ein Literaturverzeichnis (Kapitel 12) ergänzen den Text.

In Kapitel 1: Zum Umgang mit dem Grundwortschatz sind – bezogen auf den Grundschulbereich - Auswahlkriterien eines Grundwortschatzes beschrieben: Ausgegangen wird von einer Kombination aus (hoher) „Gebrauchsfrequenz“ und einer starken Verbreitung unter einer Vielzahl von SuS. Die Kriterien grenzen sich ab von möglichen alternativen Orientierungen an „einem vorgefundenen oder gar wünschenswerten Verstehens- und Mitteilungswortschatz von Grundschulkindern“ (S. 9).⁷² Empfehlungen zur Einbettung des Grundwortschatzes in den Unterricht fokussieren u. a. Bedingungen erfolgreichen mündlichen Lernens in Verbindung mit schriftlicher Kodierung. Hervorgehoben wird ein zu erwartender positiver Effekt bei der Rechtschreibsicherheit aufgrund der quantitativen Begrenzung des Grundwortschatzes. Eine Darstellung der Binnenstruktur des „Grundwortschatzes“, dessen (empfohlene) Verlinkung mit weiteren im Schulkontext relevanten Wortschatzen sowie Hinweise zum Einsatz im Unterricht schließen dieses Kapitel ab. Zahlreiche Merksätze und unverbundene Zitate zur Funktion, der Bedeutung und dem Gelingen von Wortschatzarbeit füllen das zweite und dritte Kapitel.

71 bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Lesende_Schule_2013.pdf

72 Ob sich dabei „Gebrauchsfrequenz“ auf Unterrichtsanforderungen oder andere Lebensbereiche bezieht, wird nicht explizit geklärt. Die Differenzierung zwischen „starker Verbreitung“ und „vorgefundenem Wortschatz“ entbehrt ebenfalls erläuternder Paraphrasierungen.

Zu finden sind beispielsweise Erläuterungen zum Aufbau und zur Struktur des mentalen Lexikons, zu Erwerbsstufen sowie Hinweise zu im Unterricht einsetzbaren Vermittlungsstrategien.⁷³

Mit dem vierten Kapitel eröffnet sich ein Herzstück der Publikation. Orientiert an dem Berliner Grundwortschatz wurden die darin enthaltenen Elemente in Listenform neu sortiert. Die Neuorganisation soll durch stärkere Ausrichtung an der Struktur des mentalen Lexikons Lernprozesse effizienter als bisher anregen. Enthalten sind sowohl lexikalische als auch grammatische und auf Besonderheiten bei der Artikulation / Orthografie hinweisende Elemente (Vor- und Endsilben, Konsonantenhäufungen im Anlaut, Doppelkonsonanten im Wortinneren, Auslautverhärtung). Z. T. auftretende Mehrfachnennungen sollen der „Ausschärfung von Wortbedeutungen“ dienen (S. 27). Eine Sammlung formelhafter, häufig auftretender Redewendungen zu den Schwerpunkten „Unterrichtsgespräch/ Aufgabenverständnis“, „Präsentation/Vortrag“ und Rückmeldung ergänzt im fünften Kapitel die Liste lexikalischer Einheiten. Der bisher beschriebene materielle Fundus wird in den folgenden Kapiteln mit didaktischen Hinweisen kombiniert, die auf die Einbindung und Umsetzung v. a. im Unterricht abzielen:

Das sechste Kapitel bietet 50 prägnante, oft in einem einzigen Satz formulierte Aufgaben bzw. Fragen zur Wortschatzarbeit. Sie sind in Subdomänen unterteilt, die jeweils unterschiedliche Facetten fokussieren. Neben thematischen Übungen, die auf inhaltliche Merkmale des Wortschatzes abzielen (z. B. Aufgabe 5: „Welche Geräte oder Gegenstände benutzen nur Erwachsene? Schreibe X Wörter dafür auf.“ (S. 35)), enthält das Kapitel auch Aufgaben zum orthografischen und grammatischen Entdecken und Trainieren.

Arbeitstechniken und Strategien - hier überwiegend bezogen auf den Erwerb orthografischer Kompetenzen - thematisiert das siebente Kapitel. Es umfasst auch Hinweise zum Umgang mit Wörterbüchern und zur möglichst ressourcenorientierten Fehlerkorrektur, bei der Fehler wichtige Indikatoren zur Ermittlung individueller Lernerstände und der daran anschließenden passgenauen Unterstützung sind. Vielfältige Ideen, Orthografie in sogenannten Rechtschreibgesprächen unter hoher Beteiligung möglichst vieler SuS zu etablieren, ergänzen dieses Kapitel. Gleichermaßen relevant für die Unterstützung von Lese- und Schreibprozessen sind die „Dreizehn Beispiele zur Wortschatzarbeit“ in Kapitel acht. Die hier angelegten Ideen laden zum Spielen mit Sprache ein, sollen auch kreative Prozesse bei SuS anstoßen und geben Hinweise, wie sprachliche Rituale im Unterricht integriert werden können.

Anschauliche Wortschatzarbeit im Rahmen eines Lernszenarios zum Thema: „Sicher mit dem Fahrrad im Verkehr“ (59) bietet Kapitel neun. Es enthält u. a. Anregungen zur Aktivierung von Vorwissen, Möglichkeiten der Einflechtung von Übungen zur Grammatik (insbesondere der Pluralbildung) und der Einbindung von Mehrsprachigkeit.⁷⁴

Das zehnte Kapitel enthält drei Kopiervorlagen eines sogenannten Aufgabenwürfels zum spielerischen Umgang mit Sprache. Der Text schließt in den Kapiteln 11 und 12

73 Alle dargestellten Positionen bilden große Schnittmengen, auf historische Herleitungen oder auch eine mögliche Darstellung kontroverser Standpunkte wird weitgehend verzichtet.

74 Deren Bezug zum Kernthema jedoch in der Umsetzung nicht evident ist.

mit einem kleinen Glossar zu 14 Begriffen⁷⁵ sowie einem überschaubaren, einseitigen Literaturverzeichnis ab.

4.2.2 Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache“ (B. Jostes)

In der Handreichung „Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache“⁷⁶ geht es um die explizite Wortschatzarbeit im Fachunterricht als Voraussetzung für das Erschließen fachlicher Inhalte. Es werden entsprechende Unterrichtsbeispiele aus den Fächern Deutsch, Englisch, Geografie, Geschichte, Mathematik und aus den naturwissenschaftlichen Fächern vorgestellt, Methoden erläutert und die wissenschaftlichen Grundlagen der Wortschatzarbeit beschrieben, ausgehend vor allem von Erkenntnissen der Fremdsprachendidaktik. Im Folgenden werden die Kapitel zu den einzelnen Fächern kommentiert.

4.2.2.1 Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wortschatzarbeit im Deutschunterricht“ (A. Lohse)

Die Handreichungen zum Bereich Wortschatzarbeit im Deutschunterricht für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 von Astrid Lehmann, Anett Pilz und Thea Sarich basieren vom Konzept her zu großen Teilen auf der Veröffentlichung von Nodari / Steinmann (2008). Nach einer kurzen Einführung zur Bedeutung von „lexikalischer Kompetenz“ für das fachliche Lernen und einem knappen Überblick über die verschiedenen Speicherformen für Wörter im mentalen Lexikon schildern die Autorinnen den Ansatz von Nodari und Steinmann, der Wortschatzarbeit in 5 Module unterteilt, und dem sie komplett folgen.

1. Wörter und Formulierungen kontextbezogen einführen, so dass das Verstehen der neuen Begriffe ermöglicht wird
2. Wörter und Formulierungen üben
 - ➔ Bedeutungen zunehmend genauer erfassen und formulieren
3. Wörter und Formulierungen nutzen
 - ➔ Fachsprache verwenden
 - ➔ Lernende zum selbstständigen Gebrauch der neuen Begriffe und Formulierungen führen

75 Hier bleibt die Funktion unklar, ob das Glossar beispielsweise auf den Text bezogen sein soll oder aber die angeführten Begriffe (auch) zum SchülerInnenrepertoire gehören sollten.

76 bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/sprachbildung/publikation-sprachsensibler-fachunterricht/

4. Über Wörter und Formulierungen reflektieren

- ➔ Aufbau einer Wortschatzanalysekompetenz, die beim Verstehen und Lernen neuer Wörter und Formulierungen hilft

5. Testen

- ➔ Ergebnissicherung, Arbeit am Fachwortschatz verbindlich machen

Den fünf Modulen werden dann im weiteren „Aufgabenformen“ zugeordnet, die zum Teil wortschatzspezifisch sind (das Erstellen von Wortkarten, Wortnetzen, Wörterlisten, Minilexika), zum Teil aber auch relativ unspezifische Übungen des Sprachunterrichts umfassen (Textlupe, Advance Organizer, u.a.).

Das umfangreiche Material bemüht sich darum den Wortschatz zu kontextualisieren, allerdings finden sich doch eine ganze Reihe von dekontextualisierten Übungen im vorgestellten Materialfundus wieder.

Der Aufbau von Wortschatz wird anhand der verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten (Schreiben, Hören, Lesen, (Nach)sprechen) durchexerziert. Der Ansatz ist überwiegend um semantische Entfaltung bemüht, es gibt allerdings eine Aufgabe, die explizit Wortmorphologie in den Blick nimmt. Erschließungsstrategien spielen nur eine Nebenrolle. Den Abschluss des Methodenteils bilden Verfahren, die den Wortschatz jenseits von klassischen Vokabeltests abfragen.

Auffällig ist, dass sich der Bereich mehrheitlich dem spezifischen Fachwortschatz nähert (Beispiele gibt es v.a. aus dem Bereich Lyrik und dem Bereich Werbeanalyse) und überwiegend Substantive betrifft, was sicherlich dem Nodari / Steinmannschen Ansatz geschuldet ist. Es gibt einen sehr knappen Teil, der sich dem allgemeinsprachlichen Wortschatz zuwendet.

Ein letzter Teil beschäftigt sich mit der Besonderheit von Operatoren in Aufgabenformaten des Deutschunterrichts und versucht sehr knapp zu umreißen welche Sprachhandlungen dahinterstecken.

Wortschatzerwerb unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit spielt keine Rolle.

Insgesamt handelt es sich um einen lohnenswerten Ansatz, denn eine spezifische Didaktik der Wortschatzarbeit existiert für den Bereich des Deutschunterrichts nicht.⁷⁷ Dadurch wirken die Vorschläge aber aus LehrerInnensicht sicherlich aufwändiger, als es die Autorinnen einschätzen, denn mehrfach wird erwähnt, dass die Aufgabenformate kaum zusätzliche Unterrichtszeit kosten.

Auffällig ist allerdings, dass der Ansatz Wortschatzarbeit vor allem als eine Tätigkeit sieht, die integriert im Unterricht zu geschehen hat. Die eigentliche „Arbeit“ der Wortschatzarbeit ist aber halbwegs zeitneutral kaum durch den Unterricht leistbar, sondern ist eine Tätigkeit der Lernenden. Die bis zu 30 nötigen Wiederholungen, bis ein Fachbegriff ausreichend semantisiert ist, können in einem Unterricht, der überwiegend fachliche Ziele verfolgt, kaum geleistet werden, ohne die SuS stärker bzgl. Mnemostrategien und Techniken häuslichen Vokabellernens anzuleiten. Informationen explizit zum Vokabellernen finden sich in den Ausführungen von Lehmann / Pilz / Sarich allerdings nicht.

⁷⁷ Hierzu könnte Winfried Ulrich als ein Vorreiter zu genannt werden, der zwar Autor eines weiteren Kapitels dieser Materialien ist, jedoch hier nicht genannt wird.

LITERATUR

Nodari, Claudio / Steinmann, Cornelia (2008): *Fachdingsda – Fächerorientierter Grundwortschatz für das 5. – 9. Schuljahr*. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

4.2.2.2 Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wortschatzarbeit im Englischunterricht“ (A. Lohse)

Der Beitrag zur Wortschatzarbeit im Englischunterricht von Katrin Reinisch besteht aus vier Abschnitten:

1. Bedeutung der Wortschatzarbeit im Fach Englisch,
2. Möglichkeiten des Aufbaus / Trainings von Wortschatz im Fach Englisch und
3. Strategien für die Formulierung und Beispiele gelungener Aufgabenstellungen.

Der Beitrag schließt mit einer Literaturliste.

Im ersten Abschnitt werden grundsätzliche Bemerkungen zur Wortschatzarbeit im Englischunterricht gemacht. Demnach kommt der Wortschatzarbeit im Fach Englisch wie in allen fremdsprachlichen Fächern eine zentrale Bedeutung für das Erlernen der Sprache zu. Gleichzeitig wird die Wortschatzarbeit im Unterricht oft vernachlässigt oder von den SuS als lästige Pflicht empfunden. Es wird die Unterscheidung zwischen aktivem Wortschatz (alle Wörter, die benutzt werden) und passivem Wortschatz (alle Wörter, die verstanden werden) eingeführt und darauf hingewiesen, dass eine Auswahl getroffen muss, welche Wörter aktiv bzw. passiv beherrscht werden sollten.

Als förderlich für das Lernen von Wörtern werden folgende Aspekte genannt: Einsprachigkeit des Unterrichts, methodische Vielfalt, Aneignungstiefe, Kontextgebundenheit und bewusster Aufbau von Wissen (z.B. zu Ausspracheregeln). In Bezug auf die Einsprachigkeit des Unterrichts wird hervorgehoben, dass dieser den SuS nichtdeutscher Herkunftssprache bessere Möglichkeiten zum Erlernen der Fremdsprache bietet. So wird ihnen „die Zusatzanforderung erspart, über den Erwerb der neuen Fremdsprache hinaus auch noch ständig zwischen dieser und ihrer ersten Fremdsprache Deutsch vermitteln zu müssen“ (S. 99). Der fremdsprachige Unterricht erleichtert zudem den Bezug auf und den Vergleich mit den nichtdeutschen Herkunftssprachen.

Der zweite Abschnitt „Möglichkeiten des Aufbaus / Trainings von Wortschatz im Fach Englisch“ orientiert sich an den Unterrichtsphasen *Einführung, Übung / Festigung, Anwendung und Ergebnissicherung durch Testen*. Für alle Phasen werden exemplarisch Unterrichtsaktivitäten genannt. Bei der Einführung des Wortschatzes wird vor allem die Bedeutung der Wörterbücher hervorgehoben, deren Benutzung ab Klasse 5 (zweisprachig) bzw. Klasse 10 (einsprachig) eingeübt werden kann. In der Phase der Übung und Festigung spielen das Training der Aussprache und der Schreibung sowie Mnemotechniken eine Rolle. Es folgt eine Zusammenstellung verschiedener Übungen zur selbständigen Anwendung neuer Wörter (z.B. *Recall & Share, Erase, Lernkartei*) und Vorschläge für die mündliche und schriftliche Überprüfung des Wortschatzes. In dem dritten und letzten Abschnitt („Strategien

für die Formulierung und Beispiele gelungener Aufgabenstellungen“) werden noch einmal verschiedene Übungsmöglichkeiten vorgestellt. Außerdem enthält der Abschnitt Hinweise zur fächerübergreifend einheitlichen Verwendung von Operatoren, eine Checkliste für Lehrkräfte zur Wortschatzarbeit und eine Checkliste und Lerntipps zur Wortschatzarbeit für SuS.

4.2.2.3 Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wortschatzarbeit im Geografieunterricht“ (M. Sieberkrob)

Obwohl Lehrkräften angeblich eine Heterogenität der SuS in den sprachlichen Kompetenzbereichen auffällt, geht Nadine Düppe von Vorbehalten gegenüber Spracharbeit und Wortschatzarbeit seitens der Lehrkräfte aus und zeigt in den einzelnen Kapiteln dieses Textes die Bedeutung von Sprachbildung für den Geografieunterricht und entsprechende Handlungsstrategien auf.

1. NOTWENDIGKEIT VON SPRACHLICHER ARBEIT IM GEOGRAFIEUNTERRICHT

Die Verantwortung der Fachlehrkräfte für die Sprachbildung im Fachunterricht wird betont, was einerseits mit dem entsprechenden Fachwortschatz, andererseits mit der Bedeutung der Sprache als zentrales Mittel in einer Wissensgesellschaft begründet wird. Gerade durch die Hinwendung zum kompetenzorientierten Unterricht wird der Sprache als soziale und kommunikative Grundlage fächerübergreifend und fachintern eine besondere Rolle zugesprochen. Auch die Deutsche Gesellschaft für Geografie (DGfG) und der Berliner Rahmenlehrplan betonen die Bedeutung von Sprache durch die Definition des Kompetenzbereichs Kommunikation bzw. den Standard der sachgerechten Nutzung der Fachsprache explizit.

Möglichkeiten und Notwendigkeiten von sprachlicher Bildung im Geografieunterricht werden im Umgang mit den vielfältigen Materialien gesehen, aber auch durch die diversen Bezüge des Geografieunterrichts. Denn dieser bezieht sich sowohl auf Natur- als auch auf Gesellschaftswissenschaften, was eine komplexe und differenzierte Ausdrucksweise notwendig macht. Das Fach wird als besonders textlastig angesehen, da es komplexe und teils abstrakte Sachverhalte mit präzisen Begriffen und komplexen Satzstrukturen präsentiert. Eine weitere Herausforderung wird im Verständnis von Aufgabenstellungen gesehen. Um für Sprachbildung als Prinzip des Geografieunterrichts zu argumentieren, wird auf ihre Rolle bei der Unterstützung des fachlichen Lernens verwiesen – womit sie zu einem genuinen Bestandteil des Unterrichts wird. Sprachbildung im Geografieunterricht hat das Ziel, „das Sprachbewusstsein der Schülerinnen und Schüler so zu erweitern, dass sie die sprachlichen Anforderungen im Fach Geographie bewältigen können“ (S. 129). Folglich wird gefordert, Sprache auch in schriftlichen Leistungsüberprüfungen zu bewerten sowie zu einer hohen mündlichen sowie schriftlichen Sprachkompetenz hinzuführen.

Als wichtigste Voraussetzung für einen sprachbildenden Unterricht werden solche Lehrkräfte angesehen, die sich der Bedeutung von Sprache für den Lernprozess bewusst sind und die Spracharbeit in ihren Unterricht integrieren. Dabei gilt der Sprachgebrauch der Lehrkräfte als Vorlage bzw. Vorbild, weshalb sie ihren eigenen

Sprachgebrauch entsprechend gestalten sollten („sachliche Fachsprache“, S. 130). So lernen die SuS, zwischen Alltags- und Fachsprache zu unterscheiden. Weiterhin werden Lehrkräfte aufgefordert die Sprache der SuS zu korrigieren, wenn es notwendig ist. Anschließend wird besonders auf den Umgang mit Sachtexten (Anregung zu sprachlicher Aktivität), den Umgang mit Karten, Diagrammen und Statistiken (sprachliche Unterstützung bei der sachlogischen Auswertung anbieten, Bereitstellung eines Wortschatzes) und die Begriffsbildung (sorgfältige Einführung neuer Begriffe, vom Konkreten zum Abstrakten) hingewiesen.

2. MÖGLICHKEITEN DES AUFBAUS / TRAININGS VON (FACH-)WÖRTERN UND FORMULIERUNGEN

In diesem Kapitel finden sich Vorschläge für Wortschatzarbeit im Geografieunterricht anhand von Aufgabentypen, aufbauend auf der Fünf-Schritte-Methode nach Nodari / Steinmann (2008).

Schritt 1: Kontextbezogene Einführung von Fachwörtern und Formulierungen

Fachinhalte stehen im Vordergrund, Wörter und Formulierungen sollen kontextbezogen eingeführt werden. Es wird darauf Wert gelegt, dass diese genau verstanden werden. Exemplarische Aufgaben sind ein Buchstabensalat (xumiamM → das Maximum,...), die Zuordnung von (Fach-)Wörtern und Formulierungen zu grafischen Darstellungen, die Beschreibung von Diagrammen mit vorgegebenen Kommunikationsmitteln, das selbstständige Erschließen von Fachwörtern aus einem Text und einer grafischen Darstellung, das selbstständige Erschließen eines Textes mittels Überschriftenformulierung und Blockbildbeschriftung und das selbstständige Erschließen von Fachwörtern aus einem Text mit Blockbildbeschriftung.

Schritt 2: Üben der Fachwörter und Formulierungen

Ziel ist es, die Bedeutung der Wörter und Formulierungen zunehmend genauer zu erfassen und selbst zu verwenden. Dies soll durch Wiedererkennen gefördert werden. Exemplarische Aufgaben sind hier: Schreiben und Zuordnen von Wörtern zu einer Abbildung, fehlende Vokale zu einzelnen Fachwörtern finden, fehlende Konsonanten finden, Definitionen schreiben und erraten, Kreuzworträtsel und Lückentext.

Schritt 3: Anwenden der neuen Wörter und Formulierungen

Die Fachbegriffe sollen hier in den produktiven Wortschatz überführt und Fachsprache verwendet werden. Hierzu sollen die Fachbegriffe möglichst oft und in verschiedenen Kontexten angewendet werden. Ziel ist eine zunehmend freie Sprachproduktion. Exemplarische Aufgaben: Laufdiktat, Schreiben eines Textes mit Wortgerüst und Auswertung eines Klimadiagramms mit Kommunikationsmitteln.

Schritt 4: Reflektion über Wörter und Formulierungen

Es soll die Wortschatzanalysekompetenz gefördert werden, die beim Verstehen und Lernen neuer Fachwörter hilft. Hierzu wird der größere sprachliche Zusammenhang von Wörtern betrachtet und ein bewusster Umgang mit Wortbildungen gefördert. Hierdurch wird letztendlich auch der Mitteilungswortschatz vergrößert.

Als wesentlicher Teil einer Fachsprache werden die Fachwörter angesehen, die durch Zusammensetzung versch. lexikalischer Elemente oder durch Ableitungen entstehen. Die SuS sollen lernen, zur Bedeutung von Wörtern Hypothesen aufzustellen, zu prüfen und ggf. ihre Hypothese anzupassen. Um die Übungen in den Kontext zu betten, beziehen sich die hier gezeigten Übungen auf die bereits bekannten aus den Schritten 1-3. Exemplarische Aufgaben: Wortbildung durch Zusammensetzung von Wörtern (Komposita) (in Tabellenform), Begriffsnetze zum Speichern und Systematisieren des Fachwortschatzes: Wortfamilien (mittels Karteikarten), Wortbildung durch Ableitungen und Textvergleich (SuS-Texte mit Alltagssprache und Bildungs- / Fachsprache).

Schritt 5: Testen

Testen ist unabdingbar, wenn die sprachliche Qualität in die Note miteinfließt, wie oben gefordert. Das Testen des Fachwortschatzes trägt demnach ebenso zum nachhaltigen Lernen und zur Ergebnissicherung bei wie die inhaltliche und methodische Kompetenzüberprüfung. Exemplarische Aufgaben: Multiple-Choice, freies Aufgabenformat mit Textproduktion bei Vorgabe von Fachwörtern zur Verwendung.

3. AUFGABENFORMULIERUNG IM GEOGRAFIEUNTERRICHT

Der Teil ist weitgehend identisch mit dem entsprechenden Abschnitt aus „Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht“, nur die Beispielsätze sind fachlich angepasst. Vgl. dort.

LITERATUR

Nodari, Claudio / Steinmann, Cornelia (2008): *Fachdingsda – Fächerorientierter Grundwortschatz für das 5. – 9. Schuljahr*. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

4.2.2.4 Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht“ (M. Sieberkrob)

1. FACHDIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

Die Wichtigkeit von Wortschatzarbeit im Geschichtsunterricht wird in diesem Beitrag von Christoph Hamann und Thomas Krehan v. a. mit der Bedeutung von Lesekompetenz für den Geschichtsunterricht begründet, was mit den schlechten Ergebnissen zur Lesekompetenz in PISA kontrastiert wird. Ausgehend von der Feststellung, dass Geschichtsunterricht vor allem das Lesen von Texten bedeutet, wird das Verfügen über den Wortschatz als Voraussetzung für die Lesekompetenz angesehen – nach dem Motto: Wer die Wörter versteht, versteht auch den Text.

Der Lesekompetenz der SuS werden die Anforderungen der Texte des Geschichtsunterrichts gegenübergestellt, mit denen die SuS oftmals überfordert sind. Deshalb sei Lesetraining, lexikalisches Lernen und das „Einführen und Üben bildungssprachlicher Wendungen des Geschichtsunterrichts“ (S. 172) notwendig.

Hiervon ausgehend folgt eine differenzierte Betrachtung des Umfangs und der Verwendung von geschichtlichen Fachbegriffen (S. 172-173), aus der geschlussfolgert wird, dass Fachbegriffe kontextbezogen gelernt werden müssen. Hierbei soll von der Anschauung zum Begriff und wieder zur Anschauung, vom hist. Konkreten zum Abstrakten und dann wieder zum hist. Konkreten vorgegangen werden. Weiterhin wird auf den Gebrauchszusammenhang von sprachlichen Wendungen eingegangen (dem König huldigen, der König trägt eine Krone, ...herrscht in seinem Reich,...). Wird dieser thematisiert, festigt dies die Wahrnehmung und das Behalten des semantischen Kerns.

2. KÖNIGSHERRSCHAFT IM MITTELALTER

Die 5-Schritte-Methode der Wortschatzarbeit (Nodari / Steinmann 2008) wird vorgestellt und die Bedeutung einer *kontinuierlichen* Wortschatzarbeit betont. Anschließend wird am Beispiel von „Königsherrschaft im Mittelalter“ die Möglichkeit von Fachwortschatzlisten (mit Artikel, Fachwort, Beispielsatz und Merkhilfe) aufgezeigt sowie die Bedeutung von Wortschatzaktivierung / Vorentlastung (Beispiel: Wörter suchen im Buchstabengitter) herausgestellt.

3. DIE FÜNF SCHRITTE DER WORTSCHATZARBEIT

Die fünf Schritte der Wortschatzarbeit werden hier am Beispiel der Königswahl Otto I. exemplarisch im Sinne eines Anwendungsbeispiels durchgespielt:

Schritt 1: Fachwörter zu einem Thema einführen

In diesem ersten Schritt soll Bekanntes angewandt und neue Fachwörter kontextbezogen eingeführt werden. Hierzu werden Aufgaben formuliert (sowie die jeweiligen Lösungen mitgeliefert). In einem Einführungstext sollen jeweils farblich getrennt bekannte und unbekannte Begriffe markiert werden. Die unbekanntenen Begriffe sollen dabei „neue Begriffe des Wortfeldes sein“ (S. 180). Was das Wortfeld sein soll ist dabei (für SuS) nicht unbedingt ersichtlich, aber v. a. bleibt unklar, wie die SuS unbekannte Begriffe dem (welchem?) Wortfeld zuordnen sollen. Weiterhin sollen Personengruppen im Text gesucht werden, die den König bei seiner Arbeit unterstützen. Auf der Grundlage einer zusätzlichen Quelle (Krönungsbericht von Widukind) sollen die Fachbegriffe der Kleidung eines Bischofs (Krummstab, Albe, Messgewand) mit einer entsprechenden bildlichen Darstellung verbunden werden. Die Verhältnismäßigkeit von der Länge der Quelle (52 Zeilen) und dem Lerngewinn (Krummstab, Albe, Messgewand) scheint hier fraglich zu sein. Auch ist zu überlegen, ob man ausgerechnet diese Fachbegriffe in eine Wortschatzarbeit mit aufnehmen muss. Das ist wohl abhängig von ihrer Bedeutung im weiteren Unterrichtsverlauf. Wenn gelernt werden soll, was einen Bischof ausmacht und was mit diesem Amt verbunden ist, spielt die Kleidung wohl eher eine nebensächliche Rolle.

Schritt 2: Fachwörter üben

Wortklang und Schriftbild neuer Fachbegriffe sollen den SuS geläufig werden, damit sie in den Mitteilungswortschatz aufgenommen werden. Hierfür sind vielfältige Übungsaufgaben notwendig. Wiederum wird dabei betont, dass die Wortschatzarbeit das Leseverständnis schult und zur produktiven Verwendung der

Fachbegriffe hingeführt werden soll. Hierzu werden darüber hinaus Möglichkeiten zur Differenzierung aufgezeigt.

Exemplarische Aufgaben (in Bezug auf Widukinds Krönungsbericht) sind: Bildbeschriftung, Schaubildbeschriftung, Buchstabenanordnung korrigieren (HGREG Herzog,...), alltagssprachliche Formulierungen bildungs- / fachsprachlichen Formulierungen zuordnen (als König ausgewählt → zum König designiert,...), als HA: in Lückentext die alltagssprachlichen Formulierungen einsetzen, Textabschnitten eine passende Überschrift geben, Informationen aus der Quelle entnehmen (überreichte Insignien benennen), Tabelle mit Personen und ihren Eigenschaften ausfüllen (König Heinrich → größte, beste), direkte Rede im Text markieren und in eigenen Worten wiedergeben

Schritt 3: Fachwörter benutzen lassen

Hier soll der Fachwortschatz dauerhaft bei den SuS verankert und in den produktiven Wortschatz überführt werden. Auch hierbei wird auf Möglichkeiten der Differenzierung verwiesen. Die exemplarischen Aufgaben umfassen dabei ein Rollenspiel (aufbauend auf einem Originaltext), eine schriftliche Quellenanalyse (Unterstützung durch vorgegebene Fragen an den Text und Satzbausteine) sowie einen Dokumentarfilm (Otto und das Reich), aus dem heraus Fragen in Stichpunkten beantwortet werden sollen. Auf diesen aufbauend sollen die SuS einen Kurzvortrag halten und einen Krönungsbericht in Form eines Briefes verfassen.

Schritt 4: Über Wörter reflektieren

Ziel ist der systematische Aufbau des Fachwortschatzes durch den bewussten Umgang mit der Wortfamilie. Hierzu werden Wortbildungsregeln in den Blick genommen, um so neue, abgeleitete Begriffe leichter verstehen zu können. Dabei wird empfohlen, mit Wort-Karteikarten zu arbeiten (hieraus: die Königskrönung,...; der Krönungsmantel,...; krönen, die Krönung, die Krone und Beispielsätze).

Schritt 5: Testen

Es sollen die Wörter aus dem Kernwortschatz der Wortschatzliste getestet werden (Beispielaufgaben: Bildbeschriftung, Sätze zur Königswahl in die richtige Reihenfolge bringen, Lückentext, Kurzttext selbstständig verfassen). Es wird darauf hingewiesen, dass Fehler korrigiert, aber nicht sanktioniert werden sollen.

Die Autoren verweisen auf die Besonderheiten historischer Fachbegriffe, u. a. auf den zeitlichen Wandel ihrer Semantik, ihre kulturelle Prägung, ihre Perspektivabhängigkeit und ihre häufige Nähe zur Alltagssprache. Ähnliches gilt auch für weitere gesellschaftswissenschaftliche Unterrichtsfächer (z. B. Politik). Die hier vorgeschlagene Wortschatzarbeit zielt jedoch hauptsächlich auf den Umgang mit den neuen Fachwörtern ab, rezeptiv und produktiv, also auf die sprachlichen Besonderheiten. Im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht ist es allerdings erforderlich, nicht nur die Begriffe zu erlernen, sondern vielmehr die zugrunde liegenden Fachkonzepte zu verstehen, also die inhaltliche Ebene in den Blick zu nehmen. Geschichte unterliegt immer einer gewissen Perspektivität und das Verständnis von Fachkonzepten basiert entsprechend auf Interpretation und Konstruktion. Königsherrschaft ist hierfür ein gutes Beispiel, da sie weder räumlich noch zeitlich stets gleich zu verstehen ist und auch für verschiedene Akteure etwas Unterschiedliches bedeutet. Es ist daher notwendig zu wissen, welches Verständnis

die SuS zu einem bestimmten Fachkonzept ggf. schon mitbringen und was (für den weiteren Unterrichtsverlauf) erlernt werden soll. Die Methode von Nodari / Steinmann vernachlässigt dieses Feld weitgehend – neben der Anwendung bezieht sich die Reflexion über die Wörter auf die Wortfamilie, thematisiert aber nicht das Fachkonzept. Zielführender wäre es, wenn ein Fachkonzept als Oberbegriff eingeführt und mit versch. Bedeutungszusammenhängen gefüllt würde. So können bspw. unterschiedliche AutorInnen eines Textes etwas anderes meinen (Quellen, Historiographie, Perspektivität,...) mit der Folge, dass der gleiche Begriff in anderen Texten eine andere Bedeutung trägt.

4. AUFGABENFORMULIERUNGEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT

Der Abschnitt weist auf die Bedeutung von Operatoren bei der präzisen Formulierung von Arbeitsaufträgen hin. Aufgrund der unterschiedlichen Bedeutung von Operatoren in den einzelnen Fächern wird nahegelegt, dass sich ein Kollegium über die genaue Bedeutung von fächerübergreifenden Operatoren einigt, wozu eine beispielhafte Liste gegeben wird. In einer weiteren Liste werden Aufgaben ausformuliert. Dabei wird vergleichend zwischen „alten“ Aufgaben (W-Fragen) und neuen Lernaufgaben (Operatoren) vorgegangen.

Die Diskussion um Lernaufgaben im Geschichtsunterricht ist allerdings noch im Entstehen begriffen. Die Ansprüche reichen aber über die Verwendung von Operatoren hinaus. Insofern ist dies eher als ein Anfang zu sehen und nicht als fertige Lösung. Neben der Verwendung von Operatoren benennt Thünemann (2013) als Kriterien für Lernaufgaben bspw. noch diese (weitgehend allgemein): „verständlich sein“, „Offenheit ausweisen“, „fordern“, „differenzieren“, „zur Kooperation anregen“, „zum Erzählen anregen“ sowie (die stärker fachdidaktisch profilierten Kriterien) „Historische Leitfrage als Lernimpuls“, „Historische Werturteilsbildung als Lernziel“ und „Historische Reflexion als Lernprozessevaluation“. Hierin sind versch. sprachliche Anlässe und somit auch Möglichkeiten zur Sprachbildung enthalten.

LITERATUR

Nodari, Claudio / Steinmann, Cornelia (2008): *Fachdingsda – Fächerorientierter Grundwortschatz für das 5. – 9. Schuljahr*. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

Thünemann, Holger (2013): Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12, 141-155.

4.2.2.5 Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wortschatzarbeit im Mathematikunterricht“ (A. Horváth)

1. BEDEUTUNG DER WORTSCHATZARBEIT FÜR DEN MATHEMATIKUNTERRICHT

In dem einführenden Abschnitt des Beitrags von Mike Rebin wird die Bedeutung der Wortschatzarbeit für den Mathematikunterricht deutlich gemacht. Die AutorInnen stellen das immer noch häufige, traditionell spracharme Unterrichtsprinzip mit hoher LehrerInnensteuerung der Förderung prozessorientierter Kompetenzen gegenüber, wobei sinnvolle Texte und Kontexte den Kern des Unterrichts bilden. In Bezug auf die Konzepte der Schweizer Fachdidaktiker Gallin und Ruf (1998) wird die Bedeutung der Verschriftlichung von Denkprozessen im Unterricht betont. Außerdem soll es im Mathematikunterricht um die Förderung des Allgemeinwortschatzes gehen: „Natürlich ist es Aufgabe der Schule, allgemeinsprachliche Kompetenz zu entwickeln“ (S. 215). Hier erscheint die Verwendung des Begriffes „Allgemeinsprache“ vielleicht etwas undifferenziert. Sinnvoller wäre die Unterscheidung zwischen Alltags- und Bildungssprache, denn Letzteres soll in den Bildungsinstitutionen erworben und gefördert werden.

2. MÖGLICHKEITEN DES AUFBAUS EINES FACHWORTSCHATZES:

Die bewusste Arbeit am Fachwortschatz wird auf Grundlage der Leitlinien und methodischen Anregungen von Josef Leisen erläutert. Leisens Richtlinien werden außerdem mit den 5 Phasen der Wortschatzarbeit nach Nodari und Steinmann (2008) in Bezug gesetzt. Es wird dafür plädiert, dass Wortschatzarbeit permanent Bestandteil des Unterrichtes sein soll, wobei die Fachlehrkraft die Begriffsbildung und Einübung des neu erlernten Fachwortschatzes durch den Einsatz entsprechender Methoden (z.B. Lernkartei, Wortschatzliste, Rätsel, Memotechniken etc.) fördert.

3. AUFGABENSTELLUNGEN ZUR BESSEREN EINBINDUNG VON SPRACHE IN DEN MATHEMATIKUNTERRICHT

In diesem Kapitel werden Beispiele aus der schulischen Praxis gezeigt und erläutert. In den Aufgabenstellungen wird die Sprache als Teil des Mathematikunterrichts betrachtet bzw. zum Gegenstand des Unterrichtes gemacht. Es handelt sich dabei um einzelne Aufgabenstellungen (also keine Lernaufgaben), die aber vom Fach ausgehend, nach den mathematischen Kompetenzbereichen und Jahrgangsstufen sortiert werden. Als AutorInnen werden unterrichtende „Kolleginnen und Kollegen“ angegeben. Darüber hinaus wird auf die Bedeutung der entsprechenden Aufgabenformulierungen sowie die Einigung im Kollegium über eine einheitliche Verwendung und Erwartungen gegenüber den Operatoren hingewiesen.

LITERATUR

Gallin, Peter / Ruf, Urs (1998): *Sprache und Mathematik in der Schule*. Seelze: Kallmeyer-Verlag.

4.2.2.6 Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wortschatzarbeit im naturwissenschaftlichen Unterricht“ (A. Horváth)

1. WARUM IST WORTSCHATZARBEIT IM FACHUNTERRICHT WICHTIG?

In diesem Abschnitt von Sabine Both, Oliver Pechstein und Ilona Siehr wird Fachsprache in Anlehnung an Claudio Nodari als Werkzeug der Lernenden für die Erschließung neuer Fachinhalte betrachtet. Sie ist nicht nur Unterrichtsgegenstand, sondern auch das Mittel zum Lernen und zur Äußerung von fachlichen Inhalten. Als wegweisend für eine sprachensible Unterrichtsgestaltung werden die Empfehlungen von Leisen betrachtet.

2. DIDAKTISCHER RAHMEN DER WORTSCHATZARBEIT

Ähnlich wie bei Mathematik wird für die Naturwissenschaften an dieselben Leitlinien von Leisen bzw. an die Phasen der Wortschatzarbeit von Claudio Nodari angeknüpft. Im Anschluss werden die fünf Phasen der Wortschatzarbeit an einem komplexen Aufgabenbeispiel aus der Schulpraxis illustriert.

3. ALLTAGSSPRACHE UND FACHSPRACHE

Im Mittelpunkt des Abschnittes steht die schülergemäße (=Alltagssprache) Formulierung der fachlichen Inhalte (=Fachsprache). Gewarnt wird aber vor Vereinfachungen, die auf Kosten der fachlichen Richtigkeit gehen, denn solche alltagssprachlichen Formulierungen enthalten häufig Fehlvorstellungen.

Für die Wortschatzarbeit wird noch das Heranziehen des Dudens empfohlen und dazu ein Aufgabenvorschlag zum physikalischen Begriff der Arbeit erörtert.

Parallel dazu wird auch eine kreative Herangehensweise an die Fachwörter erläutert, die sogenannte KAWA-Methode der freien Assoziation, wobei die Lernenden sowohl alltagssprachliche als auch fachsprachliche Bezüge zum zentralen Begriff herstellen.

4. METHODENAUSWAHL FÜR DIE ARBEIT AM WORTSCHATZ

In diesem Kapitel werden einzelne Methoden der Wortschatzarbeit kurz erläutert und an konkreten Beispielen aus dem naturwissenschaftlichen Fachunterricht veranschaulicht. Die Auswahl der Methoden orientiert sich an den im Abschnitt 2 erläuterten fünf Phasen der Wortschatzarbeit nach Nodari & Steinmann. Es geht dabei unter anderem um Methoden wie *Arbeit mit Ober- und Unterbegriffen*, *Wortlisten bzw. Formulierungshilfen für Protokolle*, *Arbeit mit Wortfeldern und Wortfamilien*, *Synonyme und Antonyme*, *Mind maps* und *Cluster* etc.

5. STRATEGIEN FÜR DIE FORMULIERUNG UND BEISPIELE GELUNGENER AUFGABENSTELLUNGEN

Im Mittelpunkt des kurzen Kapitels steht die eindeutige Formulierung von Arbeitsanweisungen durch Operatoren. Es wurde eine fächerübergreifende Liste der gängigen Operatoren, allerdings ohne Quellenangaben, zusammengestellt.

Anschließend wird an einigen konkreten Beispielen erläutert, welche Vorteile bzw. Möglichkeiten diese Gestaltung der Aufgabenstellungen im Gegensatz zu den „herkömmlichen“ Aufgabenformulierungen bieten.

4.2.2.7 Kommentierte Darstellung: „Sprachsensibler Fachunterricht: Wissenschaftliche Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fachunterricht“ (A. Horváth)

Im letzten Kapitel werden die wissenschaftlichen Grundlagen der vorgestellten Methoden und Handlungsempfehlungen von Winfried Ulrich erläutert. Ausgangspunkt sind die Erkenntnisse über Sprachlehr- und Lernprozesse aus der Sprachdidaktik.

Im Mittelpunkt steht die Frage, wie der Wortschatzerwerb erfolgt (bewusst und unbewusst) und wie man ihn im Unterricht gezielt steuern kann. Für eine erfolgreiche Wortschatzarbeit ist eine Klarheit über die Typologie von Lexemen grundlegend sowie Kenntnisse über den Aufbau und die Funktion des mentalen Lexikons.

Es folgt auch ein Überblick über die Besonderheiten der Fachsprachen bzw. des Fachwortschatzes und die Unterscheidung zwischen Alltags- und Fachbegriffen. Das Kapitel will auch Klarheit über den Prozess der Begriffsbildung schaffen, den man im Fachunterricht häufig initiiert und durch entsprechende Aufgabenstellungen fördert.

Der letzte Teil ist der Rolle der präzisierenden Arbeitsanweisungen in den Aufgabenstellungen, den Operatoren, gewidmet. Daran anschließend werden fächerübergreifende Empfehlungen für Lehrkräfte zu Wortschatzarbeit, Arbeitsaufträgen und Operatoren formuliert.

4.2.3 Kommentierte Darstellung: „Leseförderung 5-10: Auf dem Weg zur lesenden Schule“ (A. Horváth)

Im Mittelpunkt der Handreichung⁷⁸ steht die systematische Leseförderung in der Sekundarstufe I. an Berliner Schulen. Die Leseförderung wird als Bestandteil der wirksamen schulischen Sprachbildung angesehen und soll die Aufgabe aller Fächer sein. Die in der Handreichung dargestellten Materialien und Unterrichtsbeispiele basieren auf den Ergebnissen des KMK-Projektes „ProLesen“ (2008-2010) sowie auf den Fortbildungsmaterialien aus dem Berliner Transfer-Projekt (2010-2013).

Die Broschüre beginnt mit der Darstellung des didaktischen Modells der Lesekompetenz von Rosebrock / Nix, in dem auf drei Ebenen unterschiedliche Dimensionen des Lesens, bezogen auf das lesende Subjekt, veranschaulicht werden. Parallel zum Lesekompetenzmodell stehen die drei Säulen der Leseförderung: 1. Lesen im Unterricht, 2. Lesen in der Schule, 3. Kooperationspartner. Sie bilden

⁷⁸ bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Lesende_Schule_2013.pdf

verschiedene Arbeitsbereiche der Institution Schule ab und sind im Rahmen von Fortbildungen des LISUM zur Leseförderung entstanden.

In dem umfangreichsten Teil der Broschüre, dem „Praxiskapitel“, werden acht Handlungsfelder der schulischen Leseförderung beschrieben. Diesen Entwicklungsbereichen werden einzelne Methoden bzw. Handlungsmöglichkeiten zugeordnet und ihr Einsatz im schulischen Kontext erläutert. Die Beschreibung der Handlungsfelder beginnt jeweils mit der Darstellung des theoretischen Rahmens. Dabei wird auf das jeweilige Handlungsfeld vom Lesekompetenzmodell ausgehend eingegangen. Darauf folgen einzelne schulpraktische Anregungen mit Hinweisen auf die vom LISUM entwickelten Materialien, die am Berliner Bildungskontext orientiert sind. Die Kapitel der Handlungsfelder schließen jeweils mit Überlegungen und Empfehlungen zur Schulentwicklung mit Bezug zu einzelnen Bereichen der drei Säulen der Institution Schule ab.

HANDLUNGSFELD 1: LESEFLÜSSIGKEIT TRAINIEREN

In diesem Kapitel wird erläutert, warum flüssiges Lesen wichtig für die Lernenden ist bzw. wie man es mithilfe von Lautlese-Methoden trainieren kann. Flüssiges und genaues Lesen gilt als Voraussetzung für das Verstehen von Textinhalten.

HANDLUNGSFELD 2: LESESTRATEGIEN ERWERBEN

Das Beherrschen von Lesestrategien befähigt die SuS komplexe Texte besser zu verstehen und neue Informationen mit ihrem Vorwissen in Beziehung zu setzen. Das Ordnungsprinzip der Lesestrategien richtet sich nach der gängigen Unterscheidung nach dem Zeitpunkt ihres Einsatzes im Laufe des Leseprozesses: vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen.

HANDLUNGSFELD 3: SACHTEXTE LESEN UND VERSTEHEN

Das Kapitel beginnt mit einem Überblick über die möglichen sprachlichen Stolpersteine von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Sachtexten auf der Wort-, Satz- und Textebene bzw. in der Gestaltung. Daraufhin werden mögliche Leseaufgaben vorgestellt, durch die Sachtexte für Lernende einfacher rezipierbar sind. Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt im Zusammenhang mit Sachtexten ist die Arbeit mit Diagrammen. Die entsprechenden Anregungen zur Diagrammarbeit basieren auf dem Strukturmodell der Diagrammkompetenz von Lachmayer / Nerdel / Precht.

HANDLUNGSFELD 4: SCHULE UND BIBLIOTHEK

In diesem Kapitel werden Kooperationsmöglichkeiten für Schulen mit öffentlichen Bibliotheken (VÖBB) bzw. ihre Angebote aufgezeigt. Es beinhaltet ein Plädoyer für die Erweiterung der schulischen Leseangebote und -projekte um diese außerschulischen „Lernorte“.

HANDLUNGSFELD 5: LESEINTERESSEN WAHRNEHMEN / LESEMOTIVATION STEIGERN

Die Wahrnehmung und Dokumentation von Leseinteressen kann durch verschiedene Methoden unterstützt werden, z.B. durch einen Lese-Report, Lesefragebögen, schulische Ausstellungen etc. Außerdem werden in dem Kapitel Informationsquellen für Lehrkräfte aufgelistet, die Anregungen für die Auswahl und den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht liefern.

HANDLUNGSFELD 6: INDIVIDUELLE LESEPROZESSE BEIM LESEN VON LITERARISCHEN TEXTEN ANSTOSSEN, BEGLEITEN UND UNTERSTÜTZEN

In diesem Kapitel geht es um praxisbezogene Beispiele, durch die Deutschlehrkräfte die Leseinteressen und Lesemotivation der SuS beeinflussen bzw. eine Entwicklung ihrer literarischen Kompetenzen bewirken können. Die Arbeit mit Lesekisten, Leserollen, Guckkasten, Werkstattbüchern etc. motiviert die Lernenden zur intensiven Auseinandersetzung mit literarischen Texten in einer schülerInnenorientierten Form.

HANDLUNGSFELD 7: ELTERN ALS PARTNERINNEN

Die schulische Leseförderung sollte im Idealfall durch eine aktive Elternarbeit unterstützt werden. Die Intensivierung des literalen Lebens in der Familie übt eine fördernde Wirkung auf die Lesemotivation der Kinder aus. Das beginnt bei einfachen Formen wie Vorlesen und Lieder singen im familiären Kreis und kann intensiviert werden unter anderem durch gemeinsame Lese- und Sprachspiele bis hin zur Erstellung einer Familienzeitung.

HANDLUNGSFELD 8: EINE LESEFÖRDERLICHE KULTUR (IM GANZTAG) GESTALTEN

Zu einer leseförderlichen Kultur gehören zum Lesen anregende Aktivitäten außerhalb des Unterrichts und in der Schulumgebung wie z.B. Textausstellungen, Büchertausch, Lesungen etc. Mögliche leseförderliche Kooperationen mit der LesArt-Initiative, LesepatInnen, der Stiftung Lesen und den „LeseProfis“ können insbesondere im Ganztagsschulbereich wertvolle Ergänzungen der schulischen Leseangebote darstellen. Die im Handlungsfeld 8 dargestellten Aktivitäten beziehen die Eltern und weitere außerschulische AkteurInnen mit ein und entwickeln eine positive Lesekultur.

Der lange Weg zur „lesenden Schule“ führt nach einer gemeinsamen Konzeptentwicklung seitens aller Beteiligten zur Entwicklung einer systematischen Leseförderung in der Bildungsinstitution Schule. Wichtig ist dabei, dass die Mitwirkenden jeden kleinen Schritt schätzen und darauf bauend neue Maßnahmen sammeln, strukturieren und (weiter)entwickeln. Das Heft bietet dazu eine Sammlung von Indikatoren für diese Entwicklung, die sich durch den systematischen Einsatz der im Praxiskapitel beschriebenen Handlungsmöglichkeiten realisieren lassen.