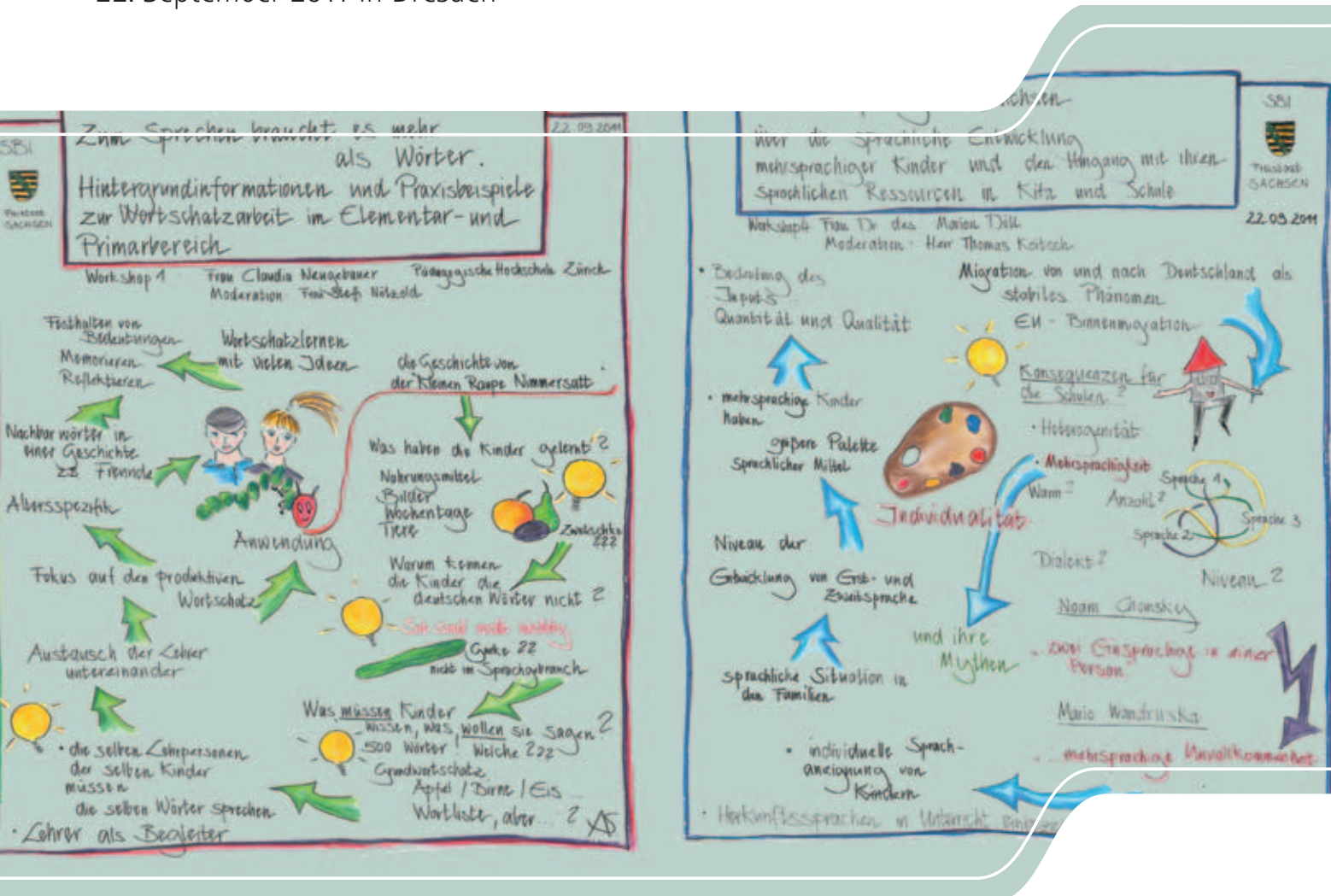


# Dokumentation zur Fachtagung „Mit sprachlicher Kompetenz zum Schulerfolg“

22. September 2011 in Dresden



# Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Vorwort .....	3
2. Tagungsprogramm .....	5
3. Eröffnungsrede: Dr. Dorit Stenke, Direktorin des Sächsischen Bildungsinstituts .....	7
4. Bildungssprache – Bildungserfolg .....	9
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg	
4.1 Wortlaut zur Präsentation .....	9
4.2 Präsentation .....	11
5. Vom Programm ins System .....	27
Wiebke Saalman, Sächsisches Bildungsinstitut	
5.1 Wortlaut zur Präsentation .....	27
5.2 Präsentation .....	30
6. Workshops .....	31
6.1 Zum Sprechen braucht es mehr als Wörter. Hintergrundinformationen und Praxisbeispiele zur Wortschatzarbeit im Elementar- und Primarbereich Claudia Neugebauer, Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich	
6.1.1 Abstract .....	37
6.1.2 Materialien .....	38
6.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	60
6.2 Welches sprachliche Ziel steckt in einem fachlichen Ziel? Mit Fokus auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht Tanja Tajmel, Humboldt-Universität zu Berlin	
6.2.1 Abstract .....	61
6.2.2 Materialien .....	62
6.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	85
6.3 Qualitätsmerkmale sprachlicher Bildung in allen Fächern: Schwerpunkt Schreiben Imke Lange, Westfälische Wilhelms-Universität Münster	
6.3.1 Abstract .....	86
6.3.2 Materialien .....	87
6.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	94
6.4 Mehrsprachig aufwachsen – Über die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder und den Umgang mit ihren sprachlichen Ressourcen in Kita und Schule Dr. Marion Döll, Universität Wien	
6.4.1 Abstract .....	95
6.4.2 Materialien .....	96
6.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	106

Die Bezeichnungen Lehrer, Schüler, Teilnehmer werden generalisierend für Lehrerinnen/Lehrer, Schülerinnen/Schüler bzw. Teilnehmerinnen/Teilnehmer gebraucht.



# 1. Vorwort

Eine chancengerechte Bildung für jeden Einzelnen stellt hohe Anforderungen an eine systemische und nachhaltige Unterrichts- und Schulentwicklung. Dabei ist und bleibt ein wichtiger Bestandteil die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen als Aufgabe jedes Faches.

Vom 1. Mai 2005 bis 31. Juli 2009 beteiligte sich der Freistaat Sachsen am bundesweiten Modellprogramm „FÖRMIG – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“. FÖRMIG Sachsen hatte sich dem Schwerpunkt „Sprachliche Bildung“ gewidmet und innovative Ansätze und Entwicklungen an den beteiligten Schulen

erarbeitet und erprobt. Derzeitig werden die Ergebnisse und Innovationen ins sächsische Schulsystem implementiert. Im Mittelpunkt stehen dabei u.a. Maßnahmen zur Herausbildung eines sprachbildungsförderlichen Schulklimas sowie zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen und der aktiven Zwei- und Mehrsprachigkeit.

Um den Akteuren einen inhaltlichen Austausch mit Wissenschaftlerinnen und praxiserfahrenen Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräften zu diesen Themenbereichen in Kitas und Schulen zu ermöglichen, fand am 22. September 2011 die Fachtagung „Mit sprachlicher Kompetenz zum

Schulerfolg“ im Konferenzzentrum der Sächsischen Aufbaubank in Dresden statt. Die vorliegende Veröffentlichung dokumentiert die Inhalte dieser Fachtagung, um einen weiteren vertiefenden Austausch vor Ort anzuregen.

Wiebke Saalmann  
Referentin für Migrationsfragen  
am Sächsischen Bildungsinstitut





## 2. Tagungsprogramm

09:00 Uhr	Einlass, Anmeldung	<b>Themen der Workshops</b>
10:00 Uhr	Eröffnung Dr. Dorit Stenke, Direktorin des Sächsischen Bildungsinstituts	<b>Workshop 1</b> Zum Sprechen braucht es mehr als Wörter. Hintergrundinformationen und Praxis- beispiele zur Wortschatzarbeit im Elemen- tar- und Primarbereich Claudia Neugebauer, Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich
10:15 Uhr	Bildungssprache – Bildungserfolg Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg	
	Vom Programm ins System Wiebke Saalman, Sächsisches Bildungsinstitut	<b>Workshop 2</b> Welches sprachliche Ziel steckt in einem fachlichen Ziel? Mit Fokus auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht Tanja Tajmel, Humboldt-Universität zu Berlin
12:00 Uhr	Mittagspause Möglichkeit eines Galerierundgangs	
13:30 Uhr	Parallele Workshops	<b>Workshop 3</b> Qualitätsmerkmale sprachlicher Bildung in allen Fächern: Schwerpunkt Schreiben Imke Lange, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
15:00 Uhr	Kaffeepause	
15:30 Uhr	Parallele Workshops	
17:00 Uhr	Ausklang der Fachtagung mit Kaffee, Tee und kleinem Imbiss	<b>Workshop 4</b> Mehrsprachig aufwachsen – Über die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder und den Umgang mit ihren sprachlichen Ressourcen in Kita und Schule Dr. Marion Döll, Universität Wien
17:30 Uhr	Ende der Veranstaltung	



### 3. Eröffnungsrede: Dr. Dorit Stenke, Direktorin des Sächsischen Bildungsinstituts



Sehr geehrte Frau Prof. Gogolin, sehr geehrte Vertreterinnen und Vertreter der Jugend- und Schülämter, der Kindertagesstätten, Schulen und Kooperationspartner, sehr geehrte Damen und Herren,

es ist mir eine große Freude, Sie zur heutigen Fachtagung „Mit sprachlicher Kompetenz zum Schulerfolg“ in den Räumen der Sächsischen Aufbaubank begrüßen zu können.

Besonders freut mich, dass namhafte Expertinnen aus dem In- und Ausland verschiedener Wissenschaftsbereiche nach Dresden gekommen sind, um Aspekte und Fragen zu erörtern, wie eine gezielte und durchgängige sprachliche Bildung zur Verbesserung der Bildungsbilanz aller Schülerinnen und Schüler beitragen kann. Zum anschließenden Plenumsvortrag begrüße ich herzlich Frau Prof. Ingrid Gogolin, Professorin für Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

Weiterhin freue ich mich, vom Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich, Frau Claudia Neugebauer, vom Institut für Germanistik der Universität Wien, Frau Dr. Marion Döll und vom Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Frau Imke Lange, zu begrüßen. Frau Tanja Tajmel vom Institut für deutsche Literatur der Humboldt-Universität zu Berlin hält zur Stunde einen Vortrag vor Dresdner Schulleitern und wird danach zu uns kommen.

In der Bundesrepublik Deutschland wird in Auswertung der nationalen und internationalen Vergleichsstudien zum Teil kontrovers diskutiert, welche Wege beschritten werden müssen, um Bildungserfolge wirksam zu unterstützen, die zur Ausbildungsreife, zur Studierfähigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe führen. Kontrovers deshalb, weil es keine Wirksamkeitsstudien gibt. Unstrittig sind aber die neuesten PISA – Ergebnisse, die u. a. auf Ressourcen in der sprachlichen Bildung hinweisen.

Für Sachsen ist die sprachliche Bildung kein neues schulpolitisches Anliegen, da wir

seit mehr als zehn Jahren intensiv daran arbeiten. Aber es ist ein Bildungsbereich, unter dem man nie einen Schlussstrich ziehen kann. Bildungssprachliche Kompetenz, deren Basis im Elementarbereich gelegt und systematisch und durchgängig in allen Schularten und über Schule hinaus weiterentwickelt wird, ist kein Selbstläufer.

Sie betrifft jedes Kind, jede Schülerin, jeden Schüler, jede Erzieherin, jeden Erzieher, jede Lehrerin, jeden Lehrer, Eltern und jeden an sprachlicher Bildung Beteiligten. Gemeinsames Agieren, gemeinsames Vernetzen, gemeinsame Qualifizierung sind u.a. deshalb für eine gelingende sprachliche Bildung unverzichtbar. Eine Fachtagung wie die heutige ist für Praktiker ein guter Ort, mit Wissenschaftlerinnen ins Gespräch zu kommen, untereinander Erfahrungen auszutauschen, die Aktivitäten in der Region zu vernetzen und vieles mehr.

Sprachliche Bildung von der Kita über Schule und außerschulische Partner ist komplex, vielschichtig und spannt sich facettenreich einem Regenbogen gleich über den Sprachentwicklungsprozess jedes Kindes. Je facettenreicher die Impulse und Anregungen, je farbiger die professionelle Begleitung und Unterstützung ist, die ein Kind in seiner Entwicklung erfährt, umso ausgeprägter ist seine bildungssprachliche Kompetenz.

In der Kita sind es am Anfang konkrete Erfahrungen und Handlungen, die die Kinder sprachlich wiedergeben. Später greifen Kinder auf früher Erfahrenes zurück, bis sie zu Generalisierungen, Abstraktionen und zu kontextentbundener Sprache kommen. Es werden Vermutungen und Beobachtungen geäußert, Erklärungen abgegeben. All das sind Vorstufen zur Bildungssprache der Schule.

In der Schule setzt sich dieses Kontinuum fort, das vom einfachen mündlichen Aus-

tausch über das Verstehen von Sach- und Erzähltexten reicht; vom Hervorbringen zusammenhängender mündlicher Darstellungen bis zur Aneignung von Textfähigkeit im Schriftlichen und zu fachlicher Vortrags- und Argumentationsfähigkeit und damit bis zur ausgebildeten bildungssprachlichen Kompetenz.

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion wird in vielen Bereichen der systematische und kompetenzbasierte Ansatz hervorgehoben. Dies trifft auch für die sprachliche Bildung aller Kinder und Jugendlichen zu. Denn schul- und bildungssprachliche Kompetenz lässt sich in der Regel nicht außerhalb expliziter Lehr- und Lernkonstellationen erwerben. Deshalb ist sprachliche Bildung ein Kernbereich des schulischen Lehrens und Lernens. Dabei dürfen migrationspezifische Aspekte nicht vernachlässigt werden. Beispielsweise laufen Lernprozesse bei zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen anders ab als bei einsprachigen. Dieses Sprachvermögen gilt es als individuelle Potenziale wahrzunehmen und zu erschließen.

Egal, ob ein-, zwei- oder mehrsprachig aufwachsend – in jedem Falle zählt die bildungssprachliche Kompetenz zum Portfolio der Kompetenzen, die jede Schülerin und jeder Schüler für eine optimale Bildungslaufbahn benötigt.

Wo immer möglich, sollen auch andere Partner mitwirken, die für die Unterstützung sprachlicher Bildung prädestiniert sind: Migrantinnenorganisationen, Bibliotheken, Künstler und Journalisten – Personen und Institutionen (außerschulische Kooperationspartner) also, die – in ihrem jeweils speziellen Feld – Experten für Sprache sind.

Bis zum Juli 2013 wird die sprachliche Bildung im Rahmen des FÖRMIG Transferprogramms mit Kompensationsmitteln unterstützt. Nutzen wir gemeinsam diese Zeit, damit die Gestaltung von Sprachentwicklungsprozessen nicht der Einsicht

oder dem guten Willen einzelner Personen überlassen bleibt, sondern frühzeitig, systematisch und individuell gestaltet und gesteuert wird.

Seit 2005 leisten sächsische Kitas und Schulen mit ihren Kooperationspartnern wichtige Entwicklungsarbeit. Im derzeit laufenden FöRMIG-Transferprogramm werden diese Innovationen ins Regelsystem implementiert.

Transfer ist ein anspruchsvoller und spannender Prozess. Wenn er Früchte trägt,

ergeben sich viele Synergien. Ein Beleg dafür ist die hohe Anzahl von Vertretern aus dem Elementarbereich auf dieser Tagung, über die ich sehr erfreut bin. Ebenso erfreulich ist auch die heutige Teilnahme von Lehrkräften, deren Schulen seit Anfang des Schuljahres mit der Arbeit im Projekt „Unterstützung des Qualitätsmanagements an sächsischen Schulen – QM-Projekt“ begonnen haben. Daraus können sich neue Kooperationen entwickeln.

Ich wünsche Ihnen allen, dass die Vorträge und Workshops, die Gespräche beim Gale-

rierungsgang und in den Pausen Sie in vielfältiger Weise inspirieren und Sie mit Elan und Freude als Ideengeber, Mitgestalter und Unterstützer für eine professionelle Sprachbildung in den Alltag zurückkehren.

Ich bitte nun Frau Prof. Gogolin um Ihren Plenumsvortrag.

## 4. Bildungssprache – Bildungserfolg<sup>1</sup>



Prof. Dr. Ingrid Gogolin  
Universität Hamburg

### 4.1. Wortlaut zur Präsentation

Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien haben erwiesen, dass Vertrautheit mit der Unterrichtssprache relevant für schulische Leistungsfähigkeit ist. Aber sie haben nicht gezeigt, wie die sprachlichen Fähigkeiten beschaffen sein müssen, die die Aussicht auf schulische Leistungsfähigkeit erhöhen. Gemessen werden stets nur Lesefähigkeiten, also die Fähigkeit, aus Gelesenem Sinn zu entnehmen. Produktive sprachliche Fähigkeiten – also die Möglichkeit, sich mündlich oder schriftlich auszudrücken – spielen in den Tests keine Rolle.

Zweifellos ist Lesefähigkeit für das Lernen bedeutsam. Für schulischen Erfolg aber ist sie allein nicht hinreichend. An dieser Erkenntnis setzt das Konzept der *Bildungssprache* an, das im Modellprogramm ‚FörMIG – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ entwickelt wurde. Es richtet sich nicht auf Sprachfähigkeit allgemein, sondern auf einen bestimmten Ausschnitt dieser Fähigkeit, der für Bildungserfolg besonders relevant ist.

Das Bundesland Sachsen gehört zu den ‚bildungserfolgreichen‘ Ländern. Dies zeigte sich zum Beispiel in den Ergebnissen von PISA 2009. Hier liegt Sachsen in den Schülerleistungen an der Spitze. Recht leichtsinnige Interpreten dieses Befundes haben als Erklärung angeboten, dass die vergleichsweise geringe Zahl der Risikoschüler – speziell derjenigen mit Migrationshintergrund – zu dem guten Ergebnis beitrage. Plausibler aber ist die folgende Lesart: In Sachsen werden erhebliche Anstrengungen unternommen, damit die dort lebenden Migrantenkinder ihre Bildungschancen gut entfalten können. Das Unterrichtsfach

Deutsch als Zweitsprache und der Lehrplan, die eine systematische Vorbereitung und Begleitung des Regelunterrichts ermöglichen, gehören ebenso dazu wie die Beteiligung des Landes am Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMIG“, das bis 2009 in zehn Bundesländern durchgeführt wurde.

Das FörMIG-Transferprogramm Sachsen ist ebenfalls eine Maßnahme, die sich in der Qualität der Leistungen der Schülerinnen und Schüler auszahlen wird. Dieses Programm hat sich der Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten verschrieben. Dabei geht es um die systematische Verbreitung von guter Praxis einer *Durchgängigen Sprachbildung*. Diese richtet sich auf die Gestaltung von Sprachbildung nach einem Gesamtkonzept, das über die Jahre, die Institutionen und die Fächergrenzen hinweg angelegt ist. Damit leistet das FörMIG-Transferprogramm Sachsen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer neuen Kultur der Sprachbildung in Deutschland. Und dazu kann man nur gratulieren.

In meinem Beitrag spreche ich folgendes an:

- Informationen über die sprachliche Lage in Deutschland,
- Informationen darüber, was diese Lage für die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen bedeutet, und
- Informationen über Gelingensbedingungen Durchgängiger Sprachbildung.

#### 1 Zur sprachlichen Lage in Deutschland

Mehrsprachigkeit wird oft für ein ‚exotisches‘ Phänomen gehalten, ist aber ein Faktum auch auf deutschem Boden. Der Hauptmotor für wachsende Mehrsprachig-

keit ist Migration. Das Migrationsgeschehen hat sich in den beiden letzten Jahrzehnten stark verändert. Während noch in den 1980er Jahren große Gruppen von Menschen aus wenigen Herkunftsregionen oder –nationen nach Deutschland zuwanderten, kommen inzwischen Zuwanderer buchstäblich aus aller Welt. Sie bringen ihre Herkunftssprachen mit und erhalten sie auch lebendig – auch wenn sie sich zugleich um das Deutsche bemühen. Hamburg ist ein Beispiel für zunehmende Sprachenvielfalt. Hier leben Menschen aus ca. 200 Staaten. In den meisten dieser Staaten wird mehr als eine Sprache gesprochen. Die Zahl der Sprachen, die in Hamburg alltäglich gesprochen werden, ist deshalb wahrscheinlich höher als 200.

Zunehmende Sprachenvielfalt ist ein Merkmal aller größeren Städte Europas. Es entstehen komplexe kulturelle und sprachliche Mixturen auf engem Raum. Diese Entwicklung wird die sprachlich-kulturelle Lage auch in Zukunft bestimmen.

Das Aufwachsen in sprachlicher Vielfalt ist für Kinder eigentlich kein ‚Problem‘, sondern eine Entwicklungschance. Frühe Zwei- oder Mehrsprachigkeit bringt mit sich, dass Kinder sehr früh vor kognitive Herausforderungen gestellt sind, die einsprachige Kinder viel später erst bewältigen müssen. Kinder, die in mehr als einer Sprache leben, müssen früh lernen, Sprachen zu unterscheiden, zwischen ihnen zu wechseln, zwischen ihnen zu übertragen – Tätigkeiten, die mit kognitiver Anregung verbunden sind. In dieser Hinsicht haben zwei- oder mehrsprachige Kinder beim Eintritt in den Bildungsprozess Vorteile gegenüber einsprachigen. Von Nachteil ist, dass sie in jeder ihrer beteiligten Sprachen einen geringeren Wortbestand erwerben als Einsprachige. Das ist leicht erklärlich,

<sup>1</sup> Dieser Beitrag beruht auf einer Publikation zum Thema, die ich zusammen mit Imke Lange ausgearbeitet habe: Ingrid Gogolin/ Imke Lange (2010): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 107-127.

denn der Erwerb von Wörtern hängt von den Situationen ab, in denen Wörter gebraucht werden – und in der Regel erleben Zwei- oder Mehrsprachige nicht in jeder beteiligten Sprache identische Situationen: Es mag z.B. sein, dass beim Sprechen über die Wohnung, die Verwandten oder ähnliche Themen die Herkunftssprache der Familie überwiegt, während beim Sprechen über Einkäufe oder Verkehrsmittel die Zweitsprache Deutsch überwiegt. Insgesamt ist der Wortbesitz zwei- oder mehrsprachiger Kinder oft größer als der der einsprachigen; aber er verteilt sich eben auf zwei oder mehr Sprachen.

Damit ist eine wichtige Voraussetzung für das Lernen angesprochen: es ist nämlich ohne ‚Sprache‘ so gut wie nicht möglich. Auch in den sog. nichtsprachlichen Fächern – wie den musischen Fächern oder Sport – gibt es keine Möglichkeit, ohne Sprache auszukommen: Regeln müssen besprochen werden, Verallgemeinerungen und Vergleiche müssen geleistet werden und so weiter; jede Systematisierung von Informationen ist mit Sprache verbunden. Je weiter eine Bildungsbiographie voranschreitet, desto spezifischer werden die sprachlichen Anforderungen, die mit dem Lernen der Sache verbunden sind. Hier kommt der Begriff der Bildungssprache ins Spiel: das ist das besondere sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich Wissen in der Schule aneignet.

Die Bezeichnung Bildungssprache an sich ist nicht neu. Auch heute noch weit verbreitet ist ein Verständnis, wie es in einem Pädagogischen Lexikon von Ende der 1920er Jahre zu finden ist. Hier wird Bildungssprache als ‚hohe‘ und ‚reine‘ Sprache definiert. Gemeint ist vor allem die (Aus-)Sprache der Gebildeten, die in einen Gegensatz zur Mundart gestellt wird. Mundart wird klassifiziert als Sprache der gesellschaftlichen Unterschichten. Dies ist vermutlich die in der Alltagswelt am weitesten verbreitete Vorstellung, die sich an den Begriff Bildungssprache knüpft: die Vorstellung von einer ‚besseren‘, ‚höheren‘ Sprache, deren Gegensatz die niedriger bewerteten Varianten sind – und die Letzteren sind verbunden mit der Geringschätzung der Menschen, die sie benutzen.

Es ist aber nicht dieses alltägliche Verständnis, das wir mit Bildungssprache verbinden. Wir haben den Begriff in Anlehnung an eine Definition von Jürgen HABERMAS vorgeschlagen. Danach ist mit Bildungssprache dasjenige sprachliche Register bezeichnet, *mit*

*dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann.* Dieses Verständnis von Bildungssprache geht auf Forschungsergebnisse zurück, die zeigen: Nicht das Verfügen über eine allgemeine, für alltägliche Kommunikation taugliche Sprachkompetenz – Alltagssprache – ist für den schulischen Erfolg entscheidend, sondern der Besitz von spezifischen sprachlichen Fähigkeiten, die im Englischen mit ‚*academic language*‘ und ‚*academic discourse*‘ bezeichnet werden. Die deutsche Analogbildung Bildungssprache trägt unter anderem dem Umstand Rechnung, dass ‚*academic*‘ im Englischen eine umfassendere Bedeutung hat als das deutsche Adjektiv ‚akademisch‘.

Bildungssprache ist also nicht ‚eine Sprache‘ (etwa: die deutsche), sondern ein spezifischer Sprachgebrauch, der in jeder Sprache vorkommt, die in einem formalen Bildungssystem gelehrt wird und als Medium des Lernens benutzt wird.

Mit Bildungssprache ist ein formelles Sprachregister gemeint: eine Art und Weise Sprache zu verwenden, die bestimmte formale Anforderungen beachtet. Sehr grob charakterisiert, kann man sagen, dass Bildungssprache auch dann, wenn sie im Mündlichen vorkommt, an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert ist. Im Bildungskontext ist dieser Sprachgebrauch von besonderem Gewicht: Er wird bei Lernaufgaben, in Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial verwendet; er wird in Prüfungen und vielen Unterrichtsgesprächen eingesetzt. Je weiter eine Bildungsbiographie fortschreitet, je weiter sich der Unterricht in Fächer bzw. Fächergruppen ausdifferenziert, umso mehr wird das Register Bildungssprache verwendet und gefordert. Und schließlich: Bildungssprache ist dasjenige Register, dessen Beherrschung von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird. Der Anspruch an die Kinder und Jugendlichen, sich bildungssprachlich auszudrücken und bildungssprachliche Ausdrucksweisen zu verstehen, spielt im schulischen Alltag stets eine Rolle – aber sehr oft wird er nicht explizit gemacht, sondern schwingt implizit in der Art der Kommunikation mit.

Nicht nur für Kinder, die in zwei oder mehr Sprachen leben, ist der Erwerb von Bildungssprache eine große Herausforderung. Auch für einsprachige Kinder, die aus eher bildungsfernen Elternhäusern kommen, ist Bildungssprache eine Art Fremdsprache. Bildungssprachliche Redemittel sind in alltäglich-mündlichem Sprach-

gebrauch sehr rar; sie kommen nur vor, wenn die Situation des Sprachgebrauchs sehr förmlich und öffentlich ist. Der Zugang zu bildungssprachlichen Redemitteln eröffnet sich über den intensiven Umgang mit Schrift. Solcher Umgang wird in bildungsnahen Familien gepflegt, viel seltener jedoch in Familien, die zu Bildung eher Distanz besitzen.

Nach internationalen Untersuchungen haben sich Maßnahmen für die Förderung guter bildungssprachlicher Fähigkeiten bewährt, die zu einem großen Teil als allgemeine Qualitätsmaßnahmen in guten Schulen angetroffen werden: eine gute und starke Schulleitung, gemeinsame Entwicklung und Realisierung eines positiven und ermutigenden Schulklimas, ein herausforderndes, reichhaltiges Curriculum und die Zusammenarbeit mit Eltern auf einer Augenhöhe – um nur einige zu nennen. Speziell für die sprachliche Bildung hat es sich bewährt, wenn sie als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht aufgefasst wird, und wenn alle Lehrerinnen und Lehrer, unabhängig vom Unterrichtsfach und von der Schulklasse oder -stufe, an ihrer Umsetzung mitwirken. Dies nennen wir ‚Durchgängige Sprachbildung‘.

Im Modellprogramm FÖRMIG und den daran anschließenden Transferprogrammen in verschiedenen Bundesländern entstanden Konzepte und Hilfsmittel, die die Realisierung einer Durchgängigen Sprachbildung unterstützen und erleichtern sollen. Dazu gehören:

- eine Handreichung ‚Qualitätsmerkmale durchgängiger Sprachbildung‘. Diesen Qualitätsmerkmalen liegen Erkenntnisse der internationalen Forschung über Gelingensbedingungen guter sprachlicher Bildung zugrunde. In gemeinsamer Arbeit haben Wissenschaftlerinnen und Lehrkräfte die abstrakten Merkmale auf konkreten Unterricht übertragen und Formulierungen für ihre Beschreibung gefunden, die auf der alltäglichen Schulerfahrung beruhen.
- Diagnoseinstrumente, die sich in der Praxis bewährt haben. Eine sinnvolle Sprachbildung muss an den Fähigkeiten anknüpfen, die ein Kind oder Jugendlicher in einer Sprache bereits erreicht hat. Die Beobachtung und Analyse der erreichten Sprachfähigkeiten erlaubt es, die nächsten Entwicklungsschritte zu konzipieren, die ein Lernender wahrscheinlich gehen kann; damit ist eine Grundlage für die zielgerichtete Unterstützung der Lernprozesse gelegt, die von Seiten der Lehrkräfte vorgenommen werden kann.



■ Kooperation, Vernetzung und Unterstützung durch Spezialist(inn)en. Die Aufgabe durchgängiger Sprachbildung kann nicht im Alleingang bewältigt werden. Vielmehr müssen sich Spezialist(inn)en verschiedener Provenienz zusammenschließen und arbeitsteilig ihre Aufgaben bewältigen. Dazu gehören zum einen die Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Unterrichtsfächer, die die sprachlichen Anforderungen kennen, die sich aus ihrer jeweiligen Perspektive stellen. Dazu gehören aber auch Spezialist(inn)en für das Deutsche als Zweitsprache, die sich mit den Besonderheiten des sprachlichen Lernens unter Mehrsprachigkeitsbedingungen auskennen. Weiter gehören dazu Spezialist(inn)en für Sprachanforderungen unterschiedlicher Art, die man ergänzend zum Unterricht in engerem Sinne einbeziehen kann – zum Beispiel Schauspielerinnen und Schauspieler, die sich mit dem Zusammenspiel von Sprache, Stimme und körperlichem Ausdruck

auskennen; oder Bibliothekar(inn)en, die auf spannende Weise an das Lesen in der Freizeit heranführen. Und nicht zuletzt gehören dazu: die Eltern – als Spezialist(inn)en für ihre Kinder, als Partner in der Gestaltung des Bildungsprozesses und als mögliche Vertreterinnen und Vertreter der Familiensprachen, die die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen.

■ Und damit sind wir beim letzten, aber keineswegs unbedeutenden Aspekt: der Anerkennung von Mehrsprachigkeit und der Einbeziehung von Sprachvielfalt in das Unterrichtsgeschehen. Menschen, die in zwei oder mehr Sprachen leben, können dieses Faktum nicht aus ihrem Kopf verbannen. Die Schule kann aber dafür Sorge tragen, dass sich die Mehrsprachigen ihre Fähigkeiten für das Lernen zunutze machen. Das Mindeste, das geschehen sollte, ist die öffentliche Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Kompetenz

und Ressource. Es ist bekannt, dass Motivation eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist, und dass Wertschätzung, Ermutigung von Lernenden eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass sie Motivation erlangen und behalten. Die Geringschätzung oder Zurückweisung der Sprache der Familie, in der ein Kind lebt, leistet gewiss keinen Beitrag zur Förderung der Motivation.

Das FÖRMIG-Transferprogramm Sachsen hat sehr gute Voraussetzungen dafür geschaffen, dass durchgängige Sprachbildung gelingt und gute Praxis im Lande verbreitet werden kann. Mit den ‚Kompetenzzentren Sprachliche Bildung‘ ist Sachsen auf einem ausgezeichneten Weg. Dazu sei hier gratuliert – und es sei Ihnen Kraft, Unterstützung und das Glück der Tüchtigen gewünscht, damit Ihre Anstrengungen sich in den Erfolgen der Lernenden auszahlen.

## 4.2 Präsentation



Universität Hamburg

Kompetenzzentrum  
Förderung von Kindern  
und Jugendlichen mit  
Migrationshintergrund



Sprachvielfalt – Chancengleichheit

# Bildungssprache - Bildungserfolg

Ingrid Gogolin

Beitrag zur Fachtagung des FÖRMIG  
Transferprogramms Sachsen  
„Mit sprachlicher Kompetenz zum  
Schulerfolg“  
am 22.09.2011 in Dresden



© Ingrid Gogolin/ FöRMIG 2011

The image shows a screenshot of the FÖRMIG website. At the top left is the logo of Universität Hamburg. At the top right is the FÖRMIG logo with the text 'Kompetenzzentrum Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund'. Below the logo is the tagline 'Sprachenvielfalt – Chancengleichheit'. The main content area features a large blue oval with the text 'FörMig-Transfer Sachsen' and another blue oval below it with the text 'HERZLICHEN GLÜCKWUNSCH ZUM GEBURTSTAG!'. The background of the screenshot shows a website layout with a navigation menu on the left, a central article titled 'SACHSEN' with a photo of fireworks, and a right sidebar with various links and a newsletter sign-up form.

The slide features the same header as the screenshot above. The main content is a large blue heading 'Was Sie erwartet' followed by a bulleted list of three items:

- Die sprachliche Lage
- Sprachliche Bildungsvoraussetzungen
- Durchgängige Sprachbildung

At the bottom of the slide, a blue bar contains the copyright notice: '© Ingrid Gogolin/ FÖRMIG 2011'.

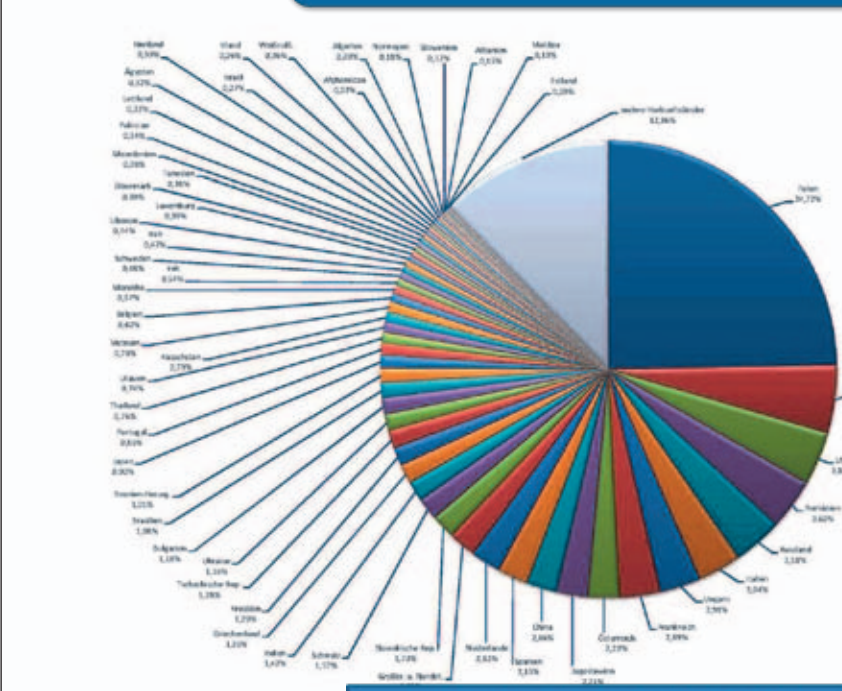
in vielen Weltgegenden  
werden viele Sprachen  
gesprochen



Zum Beispiel: mehr als 800  
Sprachen in Papua-Neuguinea...

© Ingrid Gogolin/ FörMig 2011

Zuwanderung nach  
Deutschland, 2006



= wieviele  
Sprachen in  
Deutschland  
?

© für die  
Graphik: Steven  
Vertovec

Source: Bundesagentur für Arbeit  
© Ingrid Gogolin/ FörMig 2011

## Staatenvielfalt

- In der Freien und Hansestadt Hamburg leben Menschen aus ca. 200 Staaten.

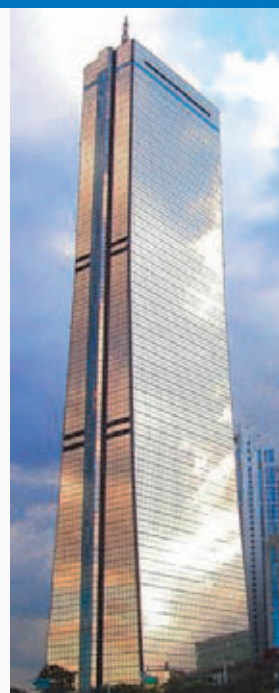
Türkei	Polen	Ghana	Philippinen	China	Indien	Süd Afrika	Malaysia	Uganda	Lesotho
55,000	20,000	5,000	4,500	3,500	2,500	400	300	42	1
Türkei	Polen	Ghana	Philippinen	China	Indien	Süd Afrika	Malaysia	Uganda	Lesotho
34	14	79	171	292	438	24	137	43	5

## Sprachenvielfalt?

Quellen: Landesamt für Statistik Nord, 2009; Ethnologue

© Ingrid Gogolin 2011

- In modernen Stadtregionen findet sich sprachliche Vielfalt auf engstem Raum
- Es entstehen komplexe kulturelle und sprachliche Mixturen
- Diese bestimmen die sprachlich-kulturelle Lage auch in Zukunft





- In modernen Stadtregionen wird sich sprachlich-kulturelle Vielfalt auf ein hohes Niveau ausdifferenzieren
- Es entstehen neue sprachlich-kulturelle Identitäten
- Diese bestmögliche sprachlich-kulturelle Lage auch in Zukunft

Es gibt mehr forschungsbasiertes Wissen über sprachlich-kulturelle Vielfalt in Papua New Guinea als über dasselbe Phänomen in Dresden, Hamburg, Frankfurt, München – oder einer anderen deutschen Region



Sprachliche (Super-)Diversität ist Realität in allen denkbaren Lernkonstellationen

## So kommt das Kind zur Sprache



Kinder bringen alle Voraussetzungen für die Aneignung von Sprache mit auf die Welt; um Sprache zu erwerben, benötigen sie **Sprache...**

© Ingrid Gogolin – FÖRMIG 2011

Die „Muttersprache“ von Kindern, die mit zwei oder mehr Sprachen groß werden und leben, heißt:  
(Zwei- oder) Mehr-Sprachigkeit



© Ingrid Gogolin, 2011

➤ Intuition



**Sprachentwicklung:**  
Kleine Kinder lernen Sprache intuitiv.  
Je älter Kinder werden, desto mehr bevorzugen sie  
kognitive Strategien bei der Sprachaneignung

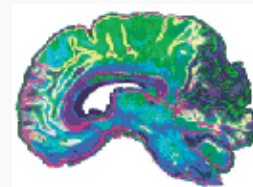
➤ Kognition



© Ingrid Gogolin, 2011

Mehrsprachiges Aufwachsen ist

förderlich für die kognitive  
Entwicklung



förderlich für die sprachliche  
Entwicklung



© Ingrid Gogolin, 2011



Vorausgesetzt, dass

- eine dauerhafte, kontinuierliche und systematische institutionelle Sprachbildung erfolgt,
- diese Sprachbildung konzentriert ist auf bildungssprachliche Fähigkeiten,
- diese Sprachbildung Mehrsprachigkeit angemessen berücksichtigt.

© Ingrid Gogolin, 2011

## Was Sie erwartet

- Sprachliche Lage
- Sprachliche Bildungsvoraussetzungen
- Durchgängige Sprachbildung

© Ingrid Gogolin/ FörMig 2011



# Einfache Mathematik

© Ingrid Gogolin, 2011



Lernen

➤ <http://www.youtube.com/watch?v=mLhSHauG9N4>

....ist ohne Sprache  
(fast) nicht möglich

© Ingrid Gogolin/ FörMig 2011

## Bildungssprache: was muss die Schule in dieser Lage leisten?



© Ingrid Gogolin 2011

## Sprachgebrauch

„Wie komme ich denn zur X-Schule?“  
„Erste rechts, dritte links“  
„Hier rechts, dahinten links“.

„Biegen Sie in die erste Querstraße rechts ab.  
Gehen Sie dann geradeaus bis zur dritten  
Kreuzung. Biegen Sie nach der Tankstelle links  
ab.“

© Ingrid Gogolin 2011

Bildungssprache

### Eine Mathematikaufgabe

Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz  
abgebaut.

**Bildungssprache =  
dasjenige sprachliche Register,  
mit dessen Hilfe man sich  
mit den Mitteln der Schulbildung  
ein Orientierungswissen  
verschaffen kann  
(in Anlehnung an Habermas 1977).**

© Ingrid Gogolin 2011

Bildungssprache

### Eine Mathematikaufgabe

Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz  
abgebaut.

**Bildungssprache =**

**Durchgängige  
Sprachbildung fördert  
bildungssprachliche Kompetenz**

© Ingrid Gogolin 2011

Bildungs

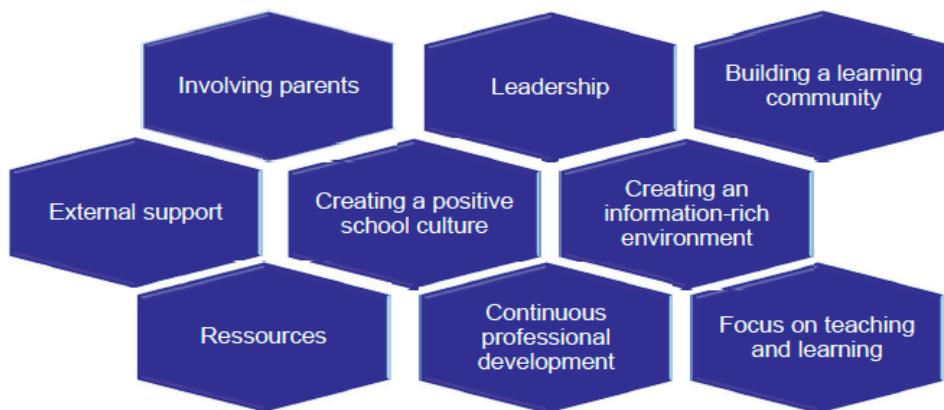
- Bildungssprachliche Kompetenz ist notwendig für Bildungserfolg.
- Bildungssprache ist für (fast) alle Schülerinnen und Schüler eine ‚Fremdsprache‘.
- Die Förderung bildungssprachlicher Kompetenz richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler.

egt.

© Ingrid Gogolin 2011

## Bildungsqualität von Schule – Allgemeines

Daniel Muijs; Alma Harris; Christopher Chapman; Louise Stoll; Jennifer Russ (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence. School Effectiveness and School Improvement, Vol. 15, No. 2, pp. 149–175.



UIMS-Expertise / Maag Merki – Moser – Roos / August 2011

8

## Bilungsqualität erfolgreicher sprachlich heterogener Schulen

- ✓ 'Alle Lehrer sind Sprachlehrer'
- ✓ Gemeinsame Strategien zur Förderung der Bildungssprache im gesamten Curriculum
- ✓ Systematische Abwechslung der Anforderungen:
- ✓ bei hohen kognitiven Herausforderungen: Senkung des sprachlichen Anspruchs;
- ✓ nach bewältigter kognitiver Herausforderung: Hebung des sprachlichen Anspruchs und Förderung der bildungssprachlichen Mittel.

Ingrid Gogolin, FörMig-Kompetenzzentrum 2011

## Bildungsqualität erfolgreicher sprachlich heterogener Schulen

- ✓ Anerkennung und Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Unterricht
- ✓ Anerkennung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt als gemeinsame Ressource für das Lernen aller Schülerinnen und Schüler

Ingrid Gogolin, FörMig-Kompetenzzentrum 2011





## DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG:

# QUALITÄTSMERKMALE FÜR DEN UNTERRICHT

Ingrid Gogolin  
Imke Lange  
Britta Hawighorst  
Christiane Einsiki  
Andreas Heintze  
Sabine Rutten  
Wibke Saalmann  
in Zusammenarbeit mit der FöRMig-AG  
Durchgängige Sprachbildung



### Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung

**Aufbau der sechs Qualitätsmerkmale**  
Die Qualitätsmerkmale benennen Eigenschaften, die bei der Umsetzung eines bildungssprachförderlichen Unterrichts sinnvoll und notwendig sind. Sie sind als Ziele formuliert.

Allen sechs Qualitätsmerkmalen liegen die zwei folgenden Voraussetzungen zugrunde:

- Die Bereitschaft, Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen, und
- die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler – verbunden mit der Bereitschaft, Mehrsprachigkeit zu fördern, wo es möglich ist.

© Ingrid Gogolin 2011

Sprachdiagnose

Sachsen = Auf gutem Weg...

Durchgängige Sprachbildung setzt adäquate Diagnose voraus

### Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I

Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache  
Transferfassung 2009



Freistaat Sachsen  
Sächsisches Bildungsinstitut

© Ingrid Gogolin, 2011



Bildungssprache  
Kompetenz

Sekundarstufe II /

Z  
u  
z  
s  
s

Erstsprache

Kita

on  
e,

**Durchgängige Sprachbildung setzt Kooperation und Vernetzung voraus**

**Sachsen = Auf gutem Weg...**

© Ingrid Gogolin/ FörMig 2011

**Durchgängige Sprachbildung geht pfleglich und förderlich mit Mehrsprachigkeit um**

¡Sean ustedes bienvenidos!  
Mirë se erdhët!  
Dobro došli!  
Sejam todos bem-vindos!

Hoş geldiniz!  
Siate cordialmente benvenuti!

HELLO GUTEN TAG

SPERREBEIET

MUNICIPALITET OUTRO MUNICIPALITY STADTVERWALTUNG

NO PIDDLE KEIN PINKELN

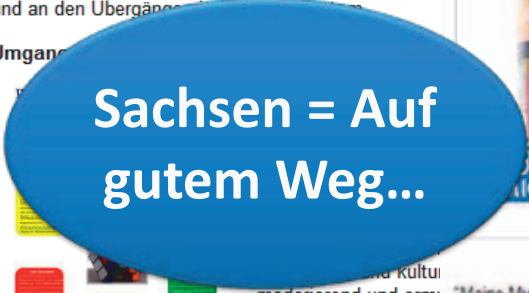
© Ingrid Gogolin/ FörMig 2011



### Netzwerke Sprachliche Bildung

In den sächsischen Netzwerken Sprachliche Bildung durchgängiger Sprachbildung: im Unterricht, im Schu und an den Übergängen

#### Umgang



**Sachsen = Auf gutem Weg...**



... und Kultur modernierend und erm Einbeziehen der Herk wie stellte schon der ist jede - aber auch je gesagt wird!"



"Meine Muttersprache ist Chinesisch. Ich habe Chinesisch von meiner Mama gelernt, als ich noch ganz klein war. Auch Winzhong, meine Landessprache habe ich im Bauch. Die Sprache ist von Papa. Ich lieb Deutschland, deshalb ist Deutschsprache bei meinem Herz. In der Schule lerne ich Englisch. Da spreche und zeige ich viel."



**Danke für's Zuhören ...**



## 5. Vom Programm ins System



**Wiebke Saalman,**  
Sächsisches Bildungsinstitut

### 5.1 Wortlaut zur Präsentation

Im Freistaat Sachsen verstehen wir erfolgreiche Integrationsprozesse in der Gestaltung und Verankerung von entsprechenden Maßnahmen im Regelsystem. Dabei war und ist uns immer bewusst, dass eine erfolgreiche Integration in der Schule und im gesellschaftlichen Leben kein „Selbstläufer“ ist, sondern nur durch kontinuierliches und vernetztes Zusammenwirken aller Beteiligten bei der Umsetzung der sächsischen Rahmenbedingungen gelingt.

Der Freistaat Sachsen hat zur Sicherung chancengerechter Bildung ein klar strukturiertes Handlungskonzept für alle Schularten, die sächsische Konzeption zur Integration von Migranten vom 1. August 2000, in Verbindung mit dem regulären Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache etabliert. Auf der Grundlage dieser Konzeption wurden im Regelsystem integrationsfördernde Maßnahmen und unterstützende Strukturen geschaffen.

Derzeit besuchen 22.226 Kinder mit Migrationshintergrund, 5,84%, sächsische Kindertagesstätten. In sächsischen Schulen lernten im vergangenen Schuljahr 14.103 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus 127 Ländern. Ca. 70 % dieser Schüler sind nicht im Freistaat Sachsen oder der Bundesrepublik Deutschland geboren, sondern direkt aus ihrem Herkunftsland zugewandert. Ca. 30 % gehören der zweiten Generation an und sind meist in Sachsen geboren, z.B. die vietnamesischen Kinder und Jugendlichen. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der Gesamtschülerschaft beträgt ca. 3,8 %. Schulen mit mehr als 40 % Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund bezogen auf die Gesamtschülerschaft gibt es besonders in den Städten Dresden und Leipzig sowie in bestimmten Wohngebieten.

Der größte Teil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wandert direkt aus einem Herkunftsland zu. Somit haben wir die Chance, Integrationsprozesse zu gestalten und zu steuern. Diese Aufgabe im schulischen Bereich kommt im Besonderen den Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern zu. Sie sind als Berater, Mentoren und Integrationsbegleiter tätig. Zu ihren Aufgaben gehört es, die schulische Integration und die Bildungslaufbahn jedes Schülers individuell zu fördern und außerschulische Partnerschaften und Kooperationen zu unterstützen. Die Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer beraten die Schulleitungen sowie Fachlehrer und sind so eine große Hilfe im täglichen Miteinander. Der enge und kontinuierliche Kontakt mit den Eltern schafft eine gute Vertrauensbasis zwischen Elternhaus und Schule.

Mit der Umsetzung der Rahmenbedingungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie mit der neuen Lehrplangeneration waren für Sachsen günstige Voraussetzungen für die Beteiligung am Modellprogramm FöRMIG – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegeben. Zur Unterstützung des Anspruchs „Sprachliche Bildung ist Aufgabe jedes Fachlehrers.“ hat sich der Freistaat Sachsen von 2005 – 2009 an diesem Modellprogramm mit dem Schwerpunkt „Sprachliche Bildung“ beteiligt. Insgesamt arbeiteten zehn Bundesländer in diesem Programm mit. Besonders hilfreich war es, während der gesamten Programmarbeit mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zusammenzuarbeiten. Es gab zahlreiche Kontakte zu anderen Ländern wie zur Schweiz, zu Kanada, zu Großbritannien und zu Australien.

FöRMIG Sachsen bearbeitete die Themenschwerpunkte der kontinuierlichen Sprachbildung in der Sekundarstufe, der Schnittstelle des Übergangs vom Primar- in den

Sekundarbereich und der kooperativen Sprachbildung.

In der Programmarbeit verfolgten wir folgende Ziele:

- die Entwicklung von Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe und die Sekundarstufe I
- die Professionalisierung der durchgängigen sprachlichen Bildung als einen systematischen und schullaufbahnbegleitenden Prozess
- die Verbesserung der Bildungsberatung von Schülern mit Migrationshintergrund und die Übernahme von Ergebnissen anderer Bundesländer.

Während der Programmlaufzeit gingen die schulischen und außerschulischen Partner gemeinsam den Fragen nach

- Was unterstützt die sprachliche Bildung und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen, die in zwei oder mehr Sprachen leben?
- Welche besonderen Zugänge brauchen sie durch Kindergarten, Schule und Berufsausbildung, um ihre Kompetenzen zu entwickeln?

Es ging und geht uns also darum, wie es gelingen kann, dass sprachliche Bildung zu einem systematischen und schullaufbahnbegleitenden Prozess des einzelnen Schülers während der gesamten Bildungsbiografie werden kann, an dem viele Beteiligte vernetzt und aufeinander abgestimmt mitwirken, in dem neue Partner gefunden werden und die Sprache der Schule in möglichst vielen Fächern systematisch vermittelt wird.

Dabei bearbeiteten wir folgende Aspekte der sprachlichen Bildung:

- Was setzt eine individuelle Sprachbildung voraus? Wodurch wird es möglich, dass spezifische sprachliche Fähigkeiten „zu



ihrer Zeit", nämlich dann, wenn sie im Bildungsprozess gefordert sind, ausgebildet bzw. weiterentwickelt werden? Mit der Beobachtung der sprachlichen Entwicklung lassen sich u.a. nächste Sprachentwicklungsschritte ableiten.

■ Die Schule muss der primäre Ort der expliziten und den Bildungsgang kontinuierlich begleitenden professionellen Vermittlung von Bildungssprache in jedem Fach sein. Wie ist ein bildungssprachförderlicher, ein sprachsensibler Unterricht zu gestalten? Anregungen dazu wird Ihnen u.a. Frau Tajmel im Workshop 2 geben.

■ Wie gelingt eine durchgängige Sprachbildung? Zum einen durchgängig als *sprachliche Bildung in allen Fächern*, zum anderen als *sprachliche Bildung über die Einzelschule hinausgehend*, sowohl entlang der bildungsbiografischen Schnittstellen als auch in Zusammenarbeit mit den Eltern und außerschulischen Partnern.

Zum zweitgenannten Aspekt möchte ich auf den Workshop 1 verweisen. Frau Neugebauer wird hier Hintergrundinformationen und Praxisbeispiele zur Wortschatzarbeit im Elementar- und Primarbereich geben.

■ Wie gelingt es im Schulalltag im Allgemeinen und im Unterricht im Besonderen, die Zwei- und Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung und als Bildungspotential bewusst wahrzunehmen, einzubeziehen, zu nutzen?

Umsetzungsmöglichkeiten dazu wird Ihnen u.a. Frau Dr. Döll im Workshop 4 zeigen. Sie wird explizit auf den Umgang mit den sprachlichen Ressourcen mehrsprachig aufwachsender Kinder in Kita und Schule eingehen.

Auf dem Galerierundgang können Sie konkrete Beispiele aus der schulischen Praxis sehen. Die Mitglieder der Lehrplankommission Herkunftssprachen geben Ihnen einen Überblick über den herkunftssprachlichen Unterricht in Sachsen. Herr Alwan, im Freistaat Sachsen Landeskoordinator des START – Schülerstipendienprogramms für engagierte Schüler mit Migrationshintergrund, stellt Ihnen dieses Programm vor.

■ Was ist zu tun, um die Lesekompetenz, der in allen Unterrichtsfächern eine bedeutende Rolle zukommt und die über die Lesemotivation weit hinausgeht, zu entwickeln und zu fördern?

An dieser Stelle möchte ich beispielhaft auf die Tagungsdokumentation von 2009 verweisen. Hier finden Sie u.a. das von Frau Neugebauer geleitete Fachforum „Mit guten Aufträgen das Verstehen von Sachtexten unterstützen“ dokumentiert.

Wie Sie sehen, ist dies ein komplexer Bereich. Diese Inhalte zeigen, dass im Modellprogramm FöRMIG eine sprachliche Bildungsaufgabe im Mittelpunkt stand, die jeden Unterricht und die gesamte Schullaufbahn einbezieht. Die Aufgabe nämlich, dafür zu sorgen, dass in der Bildungslaufbahn die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit den inhaltlichen Anforderungen und den Lernzielen der Schule Schritt halten und Brüche minimiert werden.

#### **Auf welche Ergebnisse können wir verweisen?**

##### **Zur „Beobachtung sprachlicher Entwicklung“:**

Auf Initiative Sachsens wurden Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe und Sekundarstufe I erarbeitet und empirisch geprüft. Im Schuljahr 2010/2011 arbeiteten 57 Schulen mit diesen Niveaubeschreibungen. Im Galerierundgang beantwortet Ihnen Frau Lehmann, Fachverantwortliche für Migration/Deutsch als Zweitsprache der Sächsischen Bildungsagentur, Regionalstellen Chemnitz und Zwickau, Fragen zu diesem Beobachtungsinstrument. Darüber hinaus wurde länderübergreifend ein Instrument zur prozessbegleitenden Schreibentwicklung erarbeitet.

##### **Zum „Bildungssprachförderlichen Unterricht“:**

Sachsen hat mit vier anderen Bundesländern unter wissenschaftlicher Begleitung von Frau Prof. Gogolin und Frau Lange Qualitätsmerkmale für einen bildungssprachförderlichen Unterricht erarbeitet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich für den Workshop 3 mit Frau Lange angemeldet haben, werden in diese Qualitätsmerkmale konkret eingeführt.

##### **Zur „Durchgängigen Sprachbildung“:**

Finanziert von FöRMIG und FöRMIG Transfer qualifizierten und qualifizieren sich an der Universität Hamburg sächsische Lehrkräfte zu Sprachberatern. Mit dieser Qualifizierung sind Lehrkräfte als Multiplikatoren zur Beratung und zur prozessbegleitenden Qualifizierung von Schul- und Unterrichtsent-

wicklungsprozessen tätig. Derzeit arbeiten Sprachberater als Koordinatoren für Migration der Sächsischen Bildungsagentur, als Fachberater für Migration/Deutsch als Zweitsprache sowie als Trainer für Unterrichtsentwicklung.

Weiterhin werden Kompetenzzentren Sprachliche Bildung aufgebaut, in denen ebenfalls Sprachberater tätig sind. Diese Kompetenzzentren Sprachliche Bildung gibt es in Chemnitz, Dresden, Freiberg, Görlitz und Leipzig. Sie begleiten und unterstützen die Schulen und andere Akteure vor Ort auf ihrem Weg der Entwicklung passgenauer Konzepte der sprachlichen Bildung, der Qualifizierung aller Beteiligten (auch der außerschulischen Partner) und dem Weg des Aufbaus funktionierender Strukturen der Kooperation und Vernetzung (helfen dabei, unterschiedliche Fachkompetenzen zu bündeln). Mit dem Ziel, ein gutes, sprachbildungsförderliches Klima zu schaffen und sprachliche Bildung als gemeinsame Aufgabe von Eltern, Kita, Schule und Kooperationspartnern effektiv zu gestalten. Im Galerierundgang können Sie sich umfassend zu den Kompetenzzentren Sprachliche Bildung informieren. Stellvertretend für die fünf Kompetenzzentren stellen Ihnen Frau Bluhm das Kompetenzzentrum in Leipzig und Frau Liebig das Kompetenzzentrum in Görlitz vor.

Sächsische Lehrkräfte absolvierten und absolvieren das FöRMIG-Online-Seminar, das die Universität Hamburg anbietet.

Eine durchgängige Sprachbildung lässt sich nur durch ein vernetztes Agieren vor Ort durchsetzen. Deshalb wurden Netzwerke Sprachliche Bildung gegründet. Frau Hinze, Frau Martin und Frau Schladitz, Lehrerinnen an der Apollonia-von-Wiedebach-Schule in Leipzig werden Ihnen als Vertreterinnen des Netzwerkes Sprachliche Bildung dieser Schule im Galerierundgang einen anschaulichen Eindruck in die Netzwerkarbeit vermitteln.

##### **Zur Zwei- und Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung:**

Zwei- und Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung zu berücksichtigen bedeutet, vom monolingualen zu einem plurilingualen Ansatz zu gehen. Erste Schritte sind für Sachsen der Einsatz von HAVAS 5 und ein Handlungskonzept zum Umgang mit Herkunftssprachen im Schulalltag.

Das Beobachtungsinstrument HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen stellt Ihnen

im Galerierundgang Frau Ziller, Fachberaterin für Migration/Deutsch als Zweitsprache an Grundschulen der Sächsischen Bildungsagentur, Regionalstelle Dresden vor.

Frau Brandes, Betreuungslehrerin an der Grundschule Kittlitz und Frau Cizek, Koordinatorin für Migration an der Sächsischen Bildungsagentur, Regionalstelle Bautzen sowie Frau Ruzier, Lehrerin für herkunftssprachlichen Unterricht Russisch vermitteln Ihnen einen Eindruck zum Umgang mit Herkunftssprachen im Schulalltag.

Mit der Umsetzung dieser Ergebnisse arbeiten wir an der Herausbildung eines sprachbildungsförderlichen Schulklimas sowie an der Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenz und der aktiven

Zwei- und Mehrsprachigkeit. Wir sichern die dafür notwendige prozessbegleitende Qualifizierung und schaffen bei allen Beteiligten einen tieferen Einblick in Sprachbildungsprozesse.

Abschließen möchte ich mit einer Empfehlung von Herrn Prof. Reich, Universität Landau, die er uns im September 2005 auf der FöRMIG Sachsen-Auftaktveranstaltung gab, die uns bei der FöRMIG Fachtagung „Bilanz und Perspektiven von FöRMIG Sachsen“ vor fast genau zwei Jahren begleitete und die an ihrer Aktualität nichts eingebüßt hat.

*„Es ist eine gewisse Achtsamkeit geboten bei der Behandlung des Themas ‚Sprachliche Bildung von Schülern mit Migrationshintergrund‘, damit es nicht wie ein völlig*

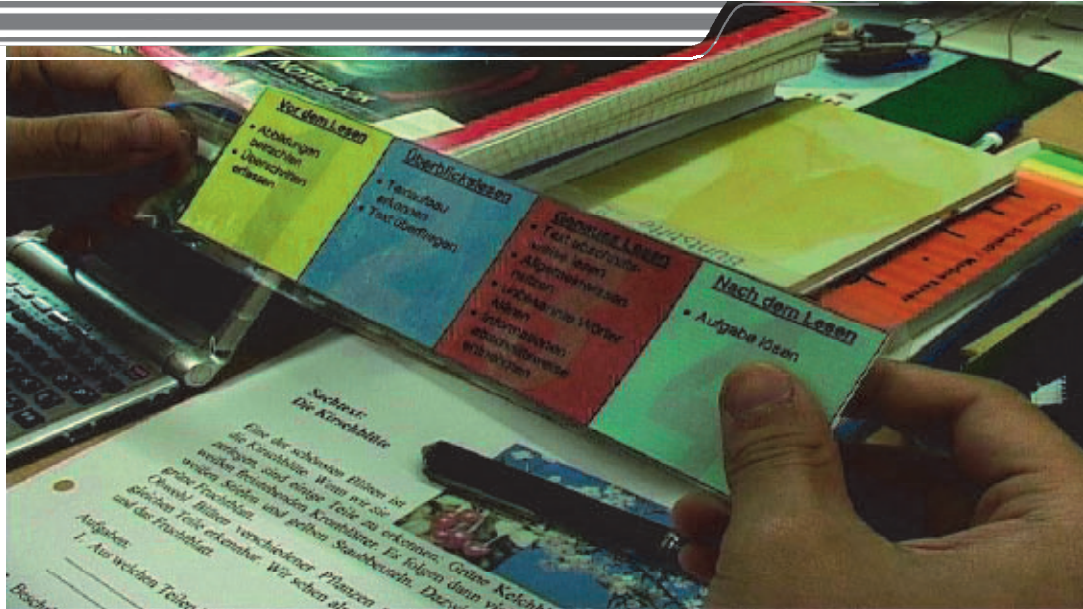
*eigenständiges Thema erscheint. Migrantenschüler sind keine Sprecher von einem anderen Stern, ihre sprachliche Bildung ist keine völlig andere Bildung als die der Nicht-Migranten-Schüler auch.*

*Es ist aber auch von allem Anfang an davor zu warnen, das Bestehende und Gewohnte schon für das Allgemeine und Gültige zu halten.*

*Nur eine sprachliche Bildung, die den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen aller Schüler gleichermaßen gerecht wird, darf die Bezeichnung „allgemein“ und „gültig“ für sich in Anspruch nehmen.“*

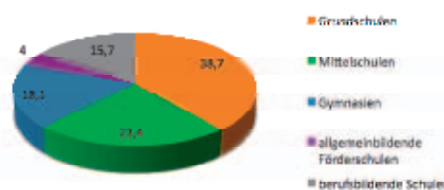
Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

## Vom System ins Programm – vom Programm ins System



## Im System Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Freistaat Sachsen

- KITA: 22.226 Kinder (5,84%)
- Schulen: 14.103 Schülerinnen und Schüler (3,8 %)
- Gestaltung und Verankerung von integrationsfördernden Maßnahmen und unterstützende Strukturen im sächsischen Schulsystem



## Im System Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

### Aufgaben der Betreuungslehrer

- migrationspezifische Beratung von Schulleitungen, Lehrern, Schülern, Eltern
- Sensibilisierung aller an der Integration beteiligten Personen/  
integrationsförderndes Schulklima
- Schaffung optimaler Rahmenbedingungen an der Schule und Koordinierung  
der Integrationsprozesse
- Erarbeitung von Festlegungen zur Teilintegration und individueller  
Integrationsmaßnahmen
- Koordination von Übergangsprozessen und außerschulischen  
Integrationsmaßnahmen
- Kooperation mit allen an der Integration beteiligten Partnern (z. B. mit  
Jugendmigrationsdiensten, Integrationsbeauftragten,  
Migrantenorganisationen, Wohlfahrtsverbänden, Initiativen und Vereinen)

## Im System

- günstige Voraussetzungen für die Beteiligung  
am Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit  
Migrationshintergrund)
- Unterstützung der sprachlichen Bildung als Aufgabe jedes Faches



## Im Programm

- kontinuierliche Sprachbildung
- Schnittstelle des Übergangs vom Primar- in den Sekundarbereich
- Anspruch einer kooperativen Sprachbildung

5 | 22.09. 2011, FÖRMIG Transfer-Fachtagung | [Wiebke Saalman](#)

## Im Programm Ziele

- Entwicklung von Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe und Sekundarstufe I
- Professionalisierung der durchgängigen sprachlichen Bildung als einen systematischen und schullaufbahnbegleitenden Prozess
- Verbesserung der Bildungsberatung von Schülern mit Migrationshintergrund
- Übernahme von Ergebnissen anderer Bundesländer

6 | 22.09. 2011, FÖRMIG Transfer-Fachtagung | [Wiebke Saalman](#)

## Im Programm Sprachliche Bildung

- Was unterstützt die sprachliche Bildung und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen, die in zwei oder mehr Sprachen leben?
- Welche besonderen Zugänge brauchen sie durch Kindergarten, Schule und Berufsausbildung, um ihre Kompetenzen zu entwickeln?

7 | 22.09. 2011, FÖRMIG Transfer-Fachtagung | [Wiebke Saalman](#)

## Im Programm

- Beobachtung sprachlicher Entwicklung
- Bildungssprachförderlicher Unterricht
- Durchgängige Sprachbildung
- Zwei- und Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung
- Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz

8 | 22.09. 2011, FÖRMIG Transfer-Fachtagung | [Wiebke Saalman](#)

## Im Programm

Sprachliche Bildung und Schulerfolg  
Unterrichts- und Schulentwicklung



Bildungssprache

Beobachtung  
sprachlicher  
Entwicklung

Niveaubeschreibungen  
Deutsch als Zweitsprache  
für die Primarstufe und  
Sekundarstufe I

SÄCHSISCHES  
BILDUNGSINSTITUT



Freistaat  
SACHSEN

9 | 22.09. 2011, FÖRMIG Transfer-Fachtagung | [Wiebke Saalman](#)

SÄCHSISCHES  
BILDUNGSINSTITUT



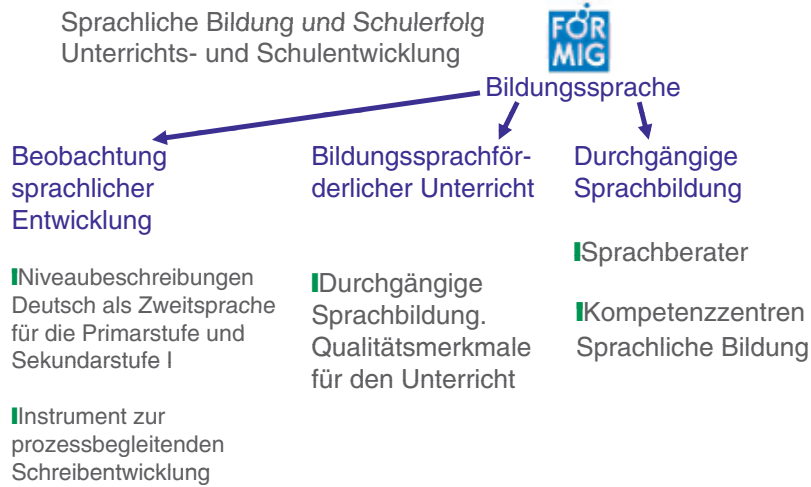
Freistaat  
SACHSEN

### FÖRMIG-Transfer Sachsen: Schulstandorte



10 | 22.09. 2011, FÖRMIG Transfer-Fachtagung | [Wiebke Saalman](#)

## Im Programm



11 | 22.09. 2011, FÖRMIG Transfer-Fachtagung | [Wiebke Saalman](#)

## Kompetenzzentren Sprachliche Bildung



12 | 22.09. 2011, FÖRMIG Transfer-Fachtagung | [Wiebke Saalman](#)

## Kompetenzzentren Sprachliche Bildung

- I Schulen und andere Akteure vor Ort begleiten und unterstützen
  - I auf ihrem Weg
    - I der Entwicklung passgenauer Konzepte der sprachlichen Bildung
    - I der Qualifizierung aller Beteiligten
    - I des Aufbaus funktionierender Strukturen der Kooperation und Vernetzung

13 | 22.09. 2011, FÖRMIG Transfer-Fachtagung | Wiebke Saalman

## Im Programm

Sprachliche Bildung und Schulerfolg  
Unterrichts- und Schulentwicklung



Bildungssprache

Beobachtung  
sprachlicher  
Entwicklung

I Niveaubeschreibungen  
Deutsch als Zweitsprache  
für die Primarstufe und  
Sekundarstufe I

I Instrument zur  
prozessbegleitenden  
Schreibentwicklung

Bildungssprachför-  
derlicher Unterricht

I Durchgängige  
Sprachbildung.  
Qualitätsmerkmale  
für den Unterricht

Durchgängige  
Sprachbildung

I Sprachberater

I Kompetenzzentren  
Sprachliche Bildung

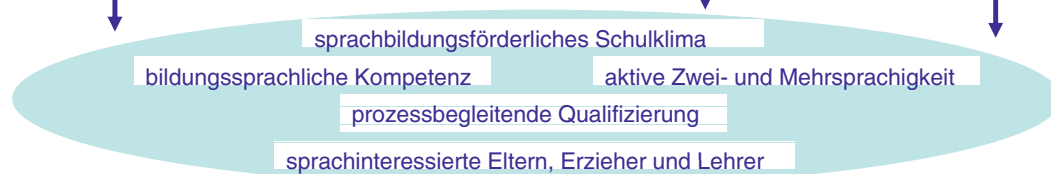
I FörMig-Online-Seminar

I Netzwerke Sprachliche  
Bildung

Zwei- und  
Mehrsprachigkeit als  
Lernvoraussetzung

I Einsatz von HAVAS 5

I Handlungskonzept zum  
Umgang mit  
Herkunftssprachen im  
Schulalltag



14 | 22.09. 2011, FÖRMIG Transfer-Fachtagung | Wiebke Saalman



## 6. Workshops



### WORKSHOP 1

#### 6.1 Zum Sprechen braucht es mehr als Wörter

Hintergrundinformationen und Praxisbeispiele zur Wortschatzarbeit im Elementar- und Primarbereich  
Claudia Neugebauer; Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich

##### 6.1.1 Abstract

Kinder lernen – auch ohne schulischen Input – immer wieder neue Wörter. Für erfolgreiches Lernen muss dieser ungesteuerte Erwerb durch gezielte Wortschatzarbeit ergänzt werden.

Wortschatzarbeit wird häufig mit Wortschatztraining, Spielen oder Lernprogrammen gleichgesetzt. Wirklich effektiv ist sie dann, wenn sie eng mit für die Kinder relevanten Themen verbunden wird und wenn intensive Begegnung mit neuen Wörtern und die Gelegenheit sie in verschiedenen Zusammenhängen anzuwenden, möglich ist.

Im Workshop diskutieren wir Hintergrundinformationen und Praxisbeispiele aus dem Elementar- und Primarbereich und gehen folgenden Fragen nach:

- Welche Wörter müssen bzw. wollen Kinder lernen?
- Wie können die Kinder beim Lernen unterstützt werden?

## 6.1.2 Materialien

### Welche Wörter sind wichtig?

Menschen lernen das, was für sie bedeutsam ist, besser als anderes. Kinder, die zuhause nicht Deutsch sprechen, kommen im Kindergarten und später in der Schule oft in die Situation, dass sie Wörter lernen sollen, die sie von sich aus nicht benutzen würden. Die folgende Erfahrung, die Kindergärtnerinnen mit dem bekannten Kinderbuch «Die kleine Raupe Nimmersatt» gemacht haben, ist in diesem Zusammenhang interessant. Während mehreren Wochen hatten die Kindergärtnerinnen das Buch eingesetzt und mit den Kindern die Bezeichnungen für die in der Geschichte erwähnten Nahrungsmittel geübt. Einige Monate später berichten sie Folgendes:

«Nach etwa drei Monaten wollten wir überprüfen, welche Nahrungsmittel aus dem Buch die Kinder noch benennen können. Wir haben sie in kleinen Gruppen über das Buch sprechen lassen. (...) Wir waren erstaunt, wie gut sich die Kinder an die Geschichte erinnerten. Sie versuchten sofort über die Bilder zu sprechen, blätterten im Buch, zeigten einander Bilder (...) Enttäuschend war für uns, dass sie viele Nahrungsmittel nicht mehr benennen konnten.»

Selbstverständlich ist das Thema «Nahrungsmittel» ein altersgerechtes und attraktives Thema. Im Zusammenhang mit der Geschichte der Raupe Nimmersatt können die Kinder die Früchte und Süßigkeiten, durch die sich die Raupe frisst, kosten, riechen und schmecken. Dabei hören sie auch immer wieder, wie die Kindergärtnerinnen die Nahrungsmittel benennen. Für Kinder im Anfangsunterricht sind aber deutsche Wörter für Nahrungsmittel, die sie in ihrem Alltag selten produktiv nutzen, kommunikativ nicht besonders bedeutsam. Wertvoller als Wörter wie «Gurke», «Zwetschge» oder «Torte» sind für sie beispielsweise die folgenden Sätze:

- Das mag ich.
- Ich möchte auch.
- Ich möchte das nicht essen.
- Wie heisst das auf Deutsch? Wie sagt man zu dem?
- Das schmeckt (nicht) gut.

Für Lehrpersonen ist also die Frage wichtig, was für Wörter, Formulierungen und Sätze Kinder kommunikativ kompetent machen. Die Orientierung an Wörterlisten zum Grundwortschatz kann dabei nützlich sein. Um herauszufinden, was Kinder sagen wollen, braucht es aber vor allem die aufmerksame Begleitung der Lehrperson. Sie muss beobachten, was für die Lernenden bedeutsam ist, und auf Deutsch passende sprachliche Mittel anbieten, wenn ihnen Wörter fehlen oder wenn sie etwas nicht korrekt sagen können.

### Was Kinder sagen können müssen und was sie sagen wollen

Im Unterricht stehen Lehrpersonen im Spannungsfeld zwischen dem, was Kinder sagen können WOLLEN, und dem, was sie sagen können MÜSSEN. Damit sinnstiftende Kommunikation zu aktuellen Themen überhaupt möglich wird, MÜSSEN gewisse Wörter gelernt werden. Geeignete Listen mit Grund-, Aufbau- oder Fachwortschatz können bei der Auswahl des zu lernenden Wortschatzes helfen. Solche Listen können auch für die Verständigung unter Lehrpersonen, die dieselbe Klasse unterrichten, nützlich sein. Ein mögliches Vorgehen ist das Folgende: Jede Lehrperson markiert mit einer bestimmten Farbe, welche Wörter die Kinder im Zusammenhang mit aktuellen Themen bei ihr lernen. So können die verschiedenen Lehrpersonen mit Hilfe der Liste feststellen, welchen Wörtern die Kinder bereits begegnet sind.

### Wann werden Wörter gelernt?

Wörter werden durch intensive Begegnung und Anwendung beim Zuhören, Sprechen, Lesen und Schreiben gelernt. Je nach Altersgruppe und Unterrichtssituation sind ausserdem spezielle Blöcke für die Wortschatzarbeit sinnvoll. In den speziellen Blöcken werden Wörter besprochen, Spiele und Trainingsmöglichkeiten zum Memorieren angeboten und es wird zur Reflexion über Wörter angeleitet. Bei Gesprächen über die Organisation des Unterrichts im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen fällt auf, dass Lehrpersonen Wortschatzarbeit vor allem mit diesen «speziellen Blöcken» assoziieren. Wichtig ist aber auch, dass bei der Arbeit an verschiedenen Themen bewusst auf Möglichkeiten zur Begegnung und Anwendung von neu zu lernendem Wortschatz geachtet wird.

FörMig Transferprogramm

Fachtagung

## **Mit sprachlicher Kompetenz zum Schulerfolg**

Dresden, 22. September 2011

### **Zum Sprechen braucht es mehr als Wörter – Hintergrundinformationen und Praxisbeispiele zur Wortschatzarbeit im Elementar- und Primarbereich**

Claudia Neugebauer

---

Pädagogische Hochschule Zürich  
Institut für Interkulturelle Kommunikation, Zürich

## **Überblick**

- 1. Welche Wörter sind wichtig?**
- 2. Was Kinder sagen können müssen und was sie sagen wollen**
- 3. Wann werden Wörter gelernt?**
- 4. Ideen zur Arbeit an einem Formulierungsschatz**
- 5. Fazit**

## 1. Welche Wörter sind wichtig?

Eine beliebte Geschichte, die im Kindergarten oder im DaZ-Anfangsunterricht oft als Ausgangspunkt zum Lernen neuer Wörter verwendet wird:



Mit verschiedensten Ideen wird versucht, das Wortschatzlernen zu unterstützen. Im Vordergrund stehen dabei die Wörter für Nahrungsmittel. Die Kinder ...



... machen Spiele,

basteln und malen

und probieren, wie die Nahrungsmittel schmecken.

Die Kinder lernen die Wörter und noch eine Menge anderes: Sie lernen den Ablauf einer Geschichte kennen, sie lernen Spiele kennen, sie üben Zählen, Schneiden, Kleben und Malen und machen Erfahrungen mit verschiedenen Sinnen.



Und was beobachten Lehrpersonen im Zusammenhang mit den neu gelernten Wörtern?



Erfahrungen einer Kindergärtnerin und einer DaZ-Lehrperson:

«Nach etwa drei Monaten wollten wir überprüfen, welche Nahrungsmittel die Kinder benennen können. Wir haben sie in kleinen Gruppen über das Buch sprechen lassen. [...]

Wir waren erstaunt, wie gut sich die Kinder an die Geschichte erinnerten. Sie versuchten sofort über die Bilder zu sprechen, blätterten im Buch, zeigten einander Bilder. [...]

Enttäuschend war für uns, dass sie viele Nahrungsmittel nicht mehr benennen konnten.»

«Ein Mädchen [zweites Kindergartenjahr] zeigte dabei auf einzelne Nahrungsmittel im Buch und sagte: «Am Donnerstag das und am Montag das.» Sie erinnerte sich daran, dass Wochentage in der Geschichte vorkommen. Das wiederum überraschte mich.»

## Austausch 1

Auf der Suche nach Erklärungen:

Warum erinnern sich Kinder trotz der intensiven Auseinandersetzung nicht an die deutschen Wörter für die verschiedenen Nahrungsmittel?



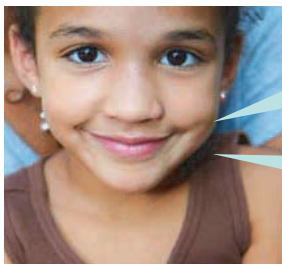
Vermutlich deshalb, weil die Wörter für sie nicht wichtig sind.  
Wie oft braucht ein Kind in seinem Alltag Sätze wie beispielsweise ...



Könnte ich eine  
Zwetschge haben?

Ich möchte keine  
Gurke.

Kommt das Kind nicht viel eher in Situationen, in denen es sagt ...



Ich möchte auch.

Ich mag das nicht!

Insbesondere, wenn das Kind zu Hause nicht Deutsch spricht, benötigt es **deutsche** Wörter wie «Zwetschge» und «Gurke» wahrscheinlich selten.



In seinem Bericht über ein Sprachförderprogramm, das in Kiel umgesetzt wurde, weist Ernst Apeltauer (2007, S. 16) noch auf eine zusätzliche Herausforderung hin, die das Lernen neuer Wörter im Anfangsunterricht erschwert:

Auffallend war [...], dass Wörter, die scheinbar schon beherrscht wurden, offenbar wieder in Vergessenheit gerieten. So hatten viele Kinder die meisten Obstsorten, die sie im Rahmen einer Raupe-Nimmersatt-Inszenierung nachweislich beherrscht hatten, nach zwei Monaten wieder vergessen. Alle Kinder hatten während dieser Zeit noch grosse Probleme mit der Aussprache deutscher Wörter. [...] Wir führen das rasche Vergessen schon beherrschter Wörter auf das Einhören in die fremde Sprache und die damit verbundene Neukalibrierung der Artikulation zurück.»

Die bisherigen Überlegungen können wie folgt zusammengefasst werden:

- Kinder vergessen Wörter, die für sie nicht bedeutsam sind – selbst wenn sie die Bedeutung der Wörter auf vielfältige Weise erschlossen und die Wörter intensiv memoriert haben.
- Kinder durchlaufen in den ersten Monaten des Deutschlernens eine Einhörphase und haben während dieser Phase vermutlich weniger Kapazität für das Lernen neuer Wörter als später.

- Die Raupe-Nimmersatt-Geschichte eignet sich gut für junge Deutschlernende. Ausgehend von der Geschichte kann viel gelernt und erfahren werden.
- Das Lernen von deutschen Wörtern für die verschiedenen Nahrungsmittel ist dabei aber kein vordringliches Anliegen.



## 2. Was Kinder sagen können müssen und was sie sagen wollen

Nochmals ein Blick auf die Nahrungsmittel, die in der Raupe-Nimmersatt-Geschichte vorkommen:



### Austausch 2

Welche dieser Wörter werden in der Broschüre «Grundwortschatz Deutsch als Zweitsprache für die 1. und 2. Klasse» vorgeschlagen? Was vermuten Sie? Notieren Sie die Wörter.

Insgesamt werden in der Broschüre ca. 500 Wörter vorgeschlagen.



Von 14 in der Raupe-Nimmersatt-Geschichte erwähnten Nahrungsmitteln, können mit dem in der Broschüre vorgeschlagenen Wortschatz 8 benannt werden (hier grün hervorgehoben).

1.	<b>Apfel</b>
2.	<b>Birne</b>
3.	<b>Eis</b>
4.	Erdbeere → Erde / Beere
5.	Früchtekuchen → <b>Kuchen / Frucht</b>
6.	Gurke
7.	<b>Käse</b>
8.	Melone
9.	<b>Orange</b>
10.	Schleckstängel → schlecken / Stängel
11.	Schokoladekuchen → <b>Schokolade / Kuchen</b>
12.	Törtchen → Torte
13.	<b>Wurst / Würstchen</b>
14.	Zwetschge

**Anmerkung zum Einsatz von Wörterlisten wie beispielsweise in «Grundwortschatz Deutsch als Zweitsprache für die 1. und 2. Klasse»**

Wenn es bei der Unterrichtsvorbereitung darum geht, «was die Kinder sagen können müssen», können geeignete Listen mit Grund-, Aufbau- oder Fachwortschatz bei der Auswahl des zu lernenden Wortschatzes helfen.

Solche Listen können auch für die Verständigung unter Lehrpersonen, die dieselbe Klasse unterrichten, nützlich sein.

Ein mögliches Vorgehen: Jede Lehrperson markiert mit einer bestimmten Farbe, welche Wörter die Kinder im Zusammenhang mit aktuellen Themen lernen müssen.

**Austausch 3**

Kennen Sie praktische Beispiele für den Einsatz von Wörterlisten zum Austausch unter Lehrpersonen?



Bestehende Wörterlisten können nützlich sein. Es kann aber auch einfach von der folgenden Frage ausgegangen werden:

Welche Wörter brauchen Kinder, damit sie Zusammenhänge verstehen und über ein Thema sprechen können?



### **Vorschlag: Fokus auf den produktiven Wortschatz**

Bei der Unterrichtsvorbereitung haben Sie bestimmte Vorstellungen davon, **was Kinder sagen können müssen**.

- Schreiben Sie auf, was Sie erwarten.
- Suchen Sie nach altersgemässen Formulierungen.



Sie können beim Zusammenstellen von zu lernenden Wörtern also davon ausgehen, **was Sie von den Kindern erwarten**.

Eine andere Möglichkeit ist, dass Sie im Unterricht sehr genau zuhören und beobachten, **was Kinder sagen wollen**.

- Versuchen Sie herauszufinden, was für die Kinder bedeutungsvoll ist.
- Wenn den Kindern Wörter fehlen oder wenn sie etwas falsch sagen, notieren Sie die entsprechenden deutschen Formulierungen korrekt.



Wir haben nun also zwei Fragen, die bei der Auswahl von zu lernenden Wörtern Orientierung geben:

**1. Was müssen Kinder sagen können?**

**2. Was wollen Kinder sagen?**

#### **Austausch 4**

Wählen Sie ein Thema aus, zu dem die Kinder, mit denen Sie arbeiten, in nächster Zeit Wörter lernen sollen.

- Schreiben Sie 5 bis 10 Wörter bzw. Formulierungen auf, die Teil des produktiven Wortschatzes der Kinder werden sollen.
- Schreiben Sie die Wörter bzw. Formulierungen so auf, dass sie für die Kinder brauchbar sind.

Beispiel: *Ich brauche Leim.* Nicht: *der Leim / brauchen*

### 3. Wann werden Wörter gelernt?

Mit der Auswahl von Wörtern sind wir erst am Anfang.

Zur eigentlichen Wortschatzarbeit im Unterricht:

Wortschatzarbeit wird häufig mit Wortschatztraining, Spielen oder Lernprogrammen gleichgesetzt. Wirklich effektiv ist sie dann, wenn sie eng mit für die Kinder relevanten Themen verbunden wird und wenn intensive Begegnung mit neuen Wörtern und die Gelegenheit sie in verschiedenen Zusammenhängen anzuwenden, möglich ist.



## **Austausch 5**

Schildern Sie einander anhand der Grafik je ein Beispiel zum Wörterlernen aus ihrer Praxis.

Äussern Sie sich zu den Stichwörtern aus der Grafik:

- Wie wurden die Wörter eingeführt und festgehalten?
- Wie wurden die Wörter memoriert?
- Wie wurde zur Reflexion über die Wörter angeleitet?
- Wie ist es gelungen, dass die Kindern den Wörtern immer wieder begegnet sind?
- Wie konnte «provoziert» werden, dass die Kinder die Wörter selber angewendet haben?

## **4. Ideen zur Arbeit an einem Formulierungsschatz**

Lehrpersonen und Schüler/-innen arbeiten gemeinsam an einem Formulierungsschatz:

- 1. Was müssen Kinder sagen können?**
- 2. Was wollen Kinder sagen?**

## Beispiel 1: Über ein Bilderbuch sprechen

DaZ-Unterricht Kindergarten



Der Mann will den  
Apfel wachsen  
lassen.

### Hinweise zur Umsetzung

- Sprechen über eine bekannte Geschichte
- Lehrperson hört zu, was die Kinder sagen wollen
- Hilfe, wo die Formulierungen nicht gelingen
- Notieren der Formulierungen, vorlesen, nachsprechen lassen
- Wiederholen der notierten Formulierungen, wenn wieder über die Geschichte gesprochen wird



Der Mann will den  
Apfel wachsen  
lassen.

## Beispiel 2: Rückmeldungen zum Vorlesen geben

Unterstufe

### Rückmeldungen zum Vorlesen

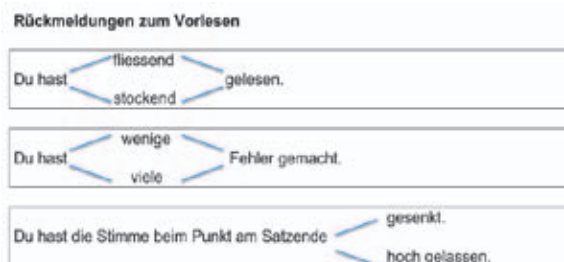
Du hast  $\begin{matrix} \swarrow & \text{fliegend} & \searrow \\ & & \\ \swarrow & \text{stockend} & \searrow \end{matrix}$  gelesen.

Du hast  $\begin{matrix} \swarrow & \text{wenige} & \searrow \\ & & \\ \swarrow & \text{viele} & \searrow \end{matrix}$  Fehler gemacht.

Du hast die Stimme beim Punkt am Satzende  $\begin{matrix} \swarrow & \text{gesenkt.} & \\ & & \\ \swarrow & \text{hoch gelassen.} & \end{matrix}$

### Hinweise zur Umsetzung

- Bevor das Vorlesen geübt wird, die Kriterien besprechen, die beurteilt werden
- evtl. gemeinsam Kriterien sammeln
- Bedeutung der entsprechenden Formulierungen genau klären
- beim Beurteilen beobachten, ob die Bedeutung der Formulierungen klar ist





### Beispiel 3: Über Aussagen zu Texten sprechen

Unterstufe

Aussagen beurteilen:

- Das steht genau so im Text.
- Das steht mit anderen Worten im Text.
- Das steht nicht im Text. Aber wenn man logisch denkt, merkt man, dass es richtig ist.

#### Hinweise zur Umsetzung

- Wiederholtes gemeinsames Besprechen von Aussagen zu Texten
- Über die Bedeutung der drei Formulierungen zum Beurteilen der Aussagen sprechen

Frage eines Schülers, nachdem bereits einige Zeit mit den drei Formulierungen gearbeitet worden war:

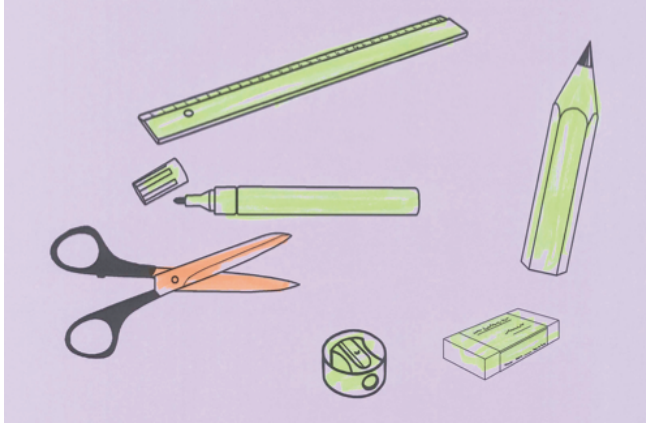
«Was heisst eigentlich ‹logisch›?»

Aussagen beurteilen:

- Das steht genau so im Text.
- Das steht mit anderen Worten im Text.
- Das steht nicht im Text. Aber wenn man logisch denkt, merkt man, dass es richtig ist.

## Beispiel 4: Bezüge zwischen Wörtern herstellen

Unterstufe



### Hinweise zur Umsetzung

- Ausgehen von Bildern oder Gegenständen
- Frage: Welche zwei passen zusammen?
- Kinder formulieren ihre Überlegungen mit einem weil-Satz: x und y passen zusammen, weil ...
- Lehrperson nimmt die Aussagen der Kinder auf und leitet das Gespräch
- Lehrperson sagt abschliessend den weil-Satz korrekt vor und lässt ihn wiederholen (im Chor, einzelne Schüler/-innen)



## Beispiel 5: Persönliche Lernkarten

Unterstufe

Seid ihr alle bereit:



Ich habe dir doch  
einen gegeben.

x

xx

Ich nehme als  
letzter.

l-e-t-z-ter



~~xxx~~

Ich habe meistens

0 oder einen Fehler.

### Hinweise zur Umsetzung

- Notieren von individuellen Lernsätzen bei Gesprächen in Gruppen (insbesondere auch im DaZ-Unterricht)  
«Es muss schnell gehen. Die Aufmerksamkeit der Gruppe soll nicht auf das Notieren gelenkt werden.»
- Aufbewahren der Lernsätze in einem Briefumschlag
- Lernkontrolle: auswendig aufschreiben
- Lehrpersonen achten auf korrektes Verwenden der Lernsätze (siehe Kreuze: 1 Kreuz = einmal korrekt aufgeschrieben)

Ich nehme als  
letzter.

l-e-t-z-ter



~~xxx~~

Ich habe meistens

0 oder einen Fehler.

## Beispiel 6: Wortschatz zum Thema «Körper»

Mittelstufe



### Experiment «Den Pulsschlag beobachten»

Wir haben Knete **flachgedrückt** und ein **Plättchen** geformt. Das **Plättchen** haben wir aufs **Handgelenk** gedrückt. Wir haben einen Strohhalm genommen und ihn **senkrecht ins Plättchen gesteckt**. Man konnte den **Pulsschlag** beobachten, weil der Strohhalm **sich hin und her bewegt hat**.

### Zum Trainieren:



### Experiment «Den Pulsschlag beobachten»

Wir haben Knete \_\_\_\_\_ und ein \_\_\_\_\_ geformt. Das \_\_\_\_\_ haben wir aufs \_\_\_\_\_ gedrückt. Wir haben einen Strohhalm genommen und ihn \_\_\_\_\_ . Man konnte den \_\_\_\_\_ beobachten, weil der Strohhalm \_\_\_\_\_ .

### Hinweise zur Umsetzung

- Zusammenarbeit mit einer zweiten Lehrperson, nachdem bereits einige Lektionen an einem Thema gearbeitet wurde
- Arbeit in kleinen Gruppen: Schüler/-innen werden aufgefordert über das Thema zu sprechen
- Lehrperson hilft bei falschen oder fehlenden Formulierungen und notiert sie oder tippt sie am Computer
- Lehrperson erstellt Trainingsblatt mit vollständigem Text und Lückentext
- Lernkontrolle: Lückentext-Blatt nehmen und der Klasse oder einer Gruppe vorlesen (Alternative: schreiben lassen)

#### Experiment «Den Pulsschlag beobachten»

Wir haben Knete **flachgedrückt** und ein **Plättchen** geformt. Das **Plättchen** haben wir aufs **Handgelenk** gedrückt. Wir haben einen Strohhalm genommen und ihn **senkrecht ins Plättchen gesteckt**. Man konnte den **Pulsschlag** beobachten, weil der Strohhalm **sich hin und her bewegt hat**.

## 5. Fazit

Kinder lernen Wörter effektiv, wenn die Wortschatzarbeit eng mit für sie **relevanten Themen** und **aktuellen Lerninhalten** verbunden wird.

Die Auswahl des zu lernenden Wortschatzes ist **eine Aufgabe, die von Lehrpersonen und Kindern gemeinsam gelöst werden soll**.

Im Unterricht muss **intensive Begegnung mit neuen Wörtern** und **Gelegenheit sie anzuwenden** ermöglicht werden. Ausserdem braucht es **spezielle «Blöcke»** während derer sich die ganze Klasse oder einzelne Gruppen gezielt mit neuen Wörtern auseinandersetzen ( Klären von Bedeutungen / Memorieren / Reflexion).

Kinder brauchen **nicht einfach Wörter, sondern Formulierungen, die sie anwenden können**. Beim Verwenden der Formulierungen verfestigt sich deren Bedeutung im Laufe der Zeit immer mehr.

Wortschatz

Formulierungsschatz

**Danke für Ihre Aufmerksamkeit und die aktive Mitarbeit!**

## Link

[www.netzwerk-sims.ch](http://www.netzwerk-sims.ch)

→ Materialien zum Wörterlernen:

u.a. Bericht zu einem Schulhausprojekt mit Redemitteln für den Schulalltag

## Literatur

Apeltauer, Ernst (2007): Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach Verlag.

Da Rin, Denise & Nodari, Claudio (2007): Grundwortschatz Deutsch als Zweitsprache für die 1. und 2. Klasse. Basel: Rektorat Primarschule Kleinbasel.

Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen: Kennen, Lernen, Können. In: Praxis Deutsch 218, S. 4–14. Seelze: Friedrich Verlag.

Hausmann, Franz Josef (1993): Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos. In: Info DaF 20, S. 471–485. München: iudicium Verlag.

Siepmann, Dirk (2007): Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 46, S. 59–80. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.



### 6.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Teilnehmer wurden anhand von Hintergrundinformationen und Praxisbeispielen aus der Zusammenarbeit mit Kindergärten und Schulen angeregt, über die Wortschatzarbeit bewusst nachzudenken und sich auszutauschen.

Das Inputreferat vermittelte anschaulich die theoretischen Grundpositionen zur Arbeit am Wortschatz im Elementar- und Primarbereich und bot durch gezielte Fragestellungen eine Vielzahl an Möglichkeiten zum Gedankenaustausch.

Im Mittelpunkt standen Fragestellungen wie:

- Welche Wörter sind wichtig?
- Was müssen Kinder sagen und was wollen sie sagen?
- Wann werden Wörter gelernt?
- Welche Ideen zur Arbeit an einem Formulierungsschatz gibt es schon?

Da die Teilnehmer aus unterschiedlichen Schularten, Kindergärten, Vereinen und kommunalen Einrichtungen kamen, entstanden anregende Diskussionen in kleineren Gruppen, deren Ergebnisse, oft gestützt durch Beispiele aus der eigenen Praxis, allen im Plenum zugänglich gemacht wurden.

Als besonders wertvoll für das Gelingen des Workshops erwies sich die Tatsache, dass die Teilnehmer unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Alters waren. Zum einen stützten die Beiträge herkunftssprachlicher Lehrkräfte Aussagen der Schweizer Referentin und zum anderen warfen die Sichtweisen junger Berufseinsteiger neue Fragen auf, insbesondere die nach dem Richtig oder Falsch bei der Wortschatzvermittlung.

Dem Fazit des Referats

- Kinder lernen Wörter effektiv, wenn die Wortschatzarbeit eng mit für sie relevanten Themen und aktuellen Lerninhalten verbunden wird.
- Die Auswahl des zu lernenden Wortschatzes ist eine Aufgabe, die von Lehrpersonen und Kindern gemeinsam gelöst werden soll.
- Im Unterricht muss intensive Begegnung mit neuen Wörtern und Gelegenheit sie anzuwenden ermöglicht werden. Außerdem braucht es spezielle «Blöcke» während derer sich die ganze Klasse oder einzelne Gruppen gezielt mit neuen Wörtern auseinandersetzen ( Klären von Bedeutungen / Memorieren / Reflexion).
- Kinder brauchen nicht einfach Wörter, sondern Formulierungen, die sie anwenden können. Beim Verwenden der Formulierungen verfestigt sich deren Bedeutung im Laufe der Zeit immer mehr.

stimmte die Mehrheit der Teilnehmer beider Durchgänge des Workshops zu.

Steffi Nötzold

Prozessmoderatorin

der Sächsischen Bildungsagentur



## WORKSHOP 2

### 6.2 Welches sprachliche Ziel steckt in einem fachlichen Ziel?

Mit Fokus auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht  
Tanja Tajmel; Humboldt-Universität zu Berlin

#### 6.2.1 Abstract

Der Workshop beschäftigt sich mit dem Stellenwert sprachlichen Handelns und der Konkretisierung sprachlicher Lernziele im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. An unterschiedlichen Beispielen wird gezeigt, dass alle Kompetenzbereiche in hohem Maße Sprachhandlungen implizieren und dass die Vermittlung fachbezogener Sprachhandlungskompetenz somit eine wesentliche Komponente fachdidaktischen Lehrerhandelns darstellt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Konkretisierung sprachlicher Lernziele, was bislang in den Vorgaben für den naturwissenschaftlichen Fachunterricht noch nicht berücksichtigt wurde. Sprachhandlungen werden zwar genannt, jedoch als Operatoren in sehr allgemeiner Form. Konkrete Hinweise und Deskriptoren der erforderlichen sprachlichen Mittel bleiben unerwähnt, sodass jede Lehrkraft subjektiv und nach Gutdünken entscheiden muss, ob die Schülerleistung, die sich über Sprachhandlung kommuniziert, nun dem Standard entspricht oder nicht. Auf Schülerseite bleibt unklar, was als zufriedenstellende sprachliche Leistung erachtet wird. Der Bildungserfolg hängt in zu hohem Maße von erfolgreichem sprachlichen Handeln ab, als dass die sprachlichen Erwartungen und sprachlichen Lernziele unbenannt und unreflektiert bleiben dürfen.

Im Workshop wird eine Methode vorgestellt, nach welcher, ausgehend von den in den Bildungsstandards und Lehrplänen angestrebten Kompetenzen, konkrete sprachliche Lernziele abgeleitet und operationalisierbar gemacht werden können. Durch konkret benannte sprachliche Lernziele wird für Schüler transparent, welche sprachliche Leistung erwartet wird und Lehrkräfte erhalten dadurch explizite Hinweise, welche sprachlichen Mittel im Unterricht besonders hervorgehoben und gefördert werden sollen. Die Workshopteilnehmer werden in die Arbeit mit dem Lernziel-Konkretisierungsraster eingeführt und führen in Kleingruppen zu einem selbst gewählten Thema eine Lernzielkonkretisierung durch.

## 6.2.2 Materialien

Tanja Tajmel

### Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Stellenwert sprachlichen Handelns und der Konkretisierung sprachlicher Lernziele im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. Die Relevanz von Sprache und sprachlichem Handeln im Fachunterricht wird zumeist in Zusammenhang mit Kommunikationskompetenz diskutiert. An unterschiedlichen Beispielen soll hier gezeigt werden, dass jeder Kompetenzbereich in hohem Maße Sprachhandlungen impliziert und dass die Vermittlung fachbezogener Sprachhandlungskompetenz somit eine wesentliche Komponente fachdidaktischen Lehrerhandelns darstellt, ein Faktum, welches im Unterricht von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache besonders deutlich wird. Wie noch ausgeführt wird, ist weder Fachkompetenz noch Erkenntnisgewinnung, weder Bewertungskompetenz noch Kommunikation ohne sprachliches Handeln denkbar. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Konkretisierung sprachlicher Lernziele, was bislang in den Vorgaben für den naturwissenschaftlichen Fachunterricht noch nicht berücksichtigt wurde. Sprachhandlungen werden zwar genannt, jedoch als Operatoren in sehr allgemeiner Form. Konkrete Hinweise und Deskriptoren der erforderlichen sprachlichen Mittel bleiben unerwähnt, sodass jede Lehrkraft subjektiv und nach Gutdünken entscheiden muss, ob die Schülerleistung, die sich über Sprachhandlung kommuniziert, nun dem Standard entspricht oder nicht. Auf Schülerseite bleibt unklar, was als zufriedenstellende sprachliche Leistung erachtet wird. Der Bildungserfolg hängt in zu hohem Maße von erfolgreichem sprachlichen Handeln ab, als dass die sprachlichen Erwartungen und sprachlichen Lernziele unbenannt und unreflektiert bleiben dürfen.

Mit dem vorliegenden Beitrag wird versucht, diese Lücke zu schließen. Dazu wird eine Methode vorgestellt, nach welcher, ausgehend von den in den Bildungsstandards und Lehrplänen angestrebten Kompetenzen, konkrete sprachliche Lernziele abgeleitet und operationalisierbar gemacht werden können. Durch konkret benannte sprachliche Lernziele wird für SchülerInnen transparent, welche sprachliche Leistung erwartet wird und Lehrkräfte erhalten dadurch explizite Hinweise, welche sprachlichen Mittel im Unterricht besonders hervorgehoben und gefördert werden sollen. Ein entsprechendes Lernziel-Konkretisierungsraster für Lehrkräfte ist am Ende dieses Beitrags zu finden. Die Anwendung des Rasters wird an einem Beispiel aus der Physik illustriert.

### 1. Sprachhandlungen als inhärenter Teil naturwissenschaftlicher Bildungsstandards

Unter sprachlichem Handeln wird die einer Situation angemessene und einem Zweck dienliche Verwendung von Sprache, sowohl als Textproduktion als auch als Textrezeption, verstanden. Sprachhandlungen erfordern Fähigkeiten zumeist konzeptuell schriftlicher Art, auch wenn sie in eine mündliche Kommunikation eingebunden sind. Zu den prototypischen Sprachhandlungen zählen: *Berichten, Erzählen, Zusammenfassen, Instruieren, Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Begründen, Argumentieren*. *Berichten* und *Beschreiben* werden als deskriptive Sprachhandlungen früher erworben als die stärker kognitiven Sprachhandlungen *Erklären* und *Argumentieren* (Trautmann 2008; Reich 2011).

Welche Sprachhandlungen werden für den naturwissenschaftlichen Unterricht als besonders relevant erachtet? Werfen wir dazu einen Blick in die Vorgaben für den Fachunterricht: die Bildungsstandards und die Rahmenlehrpläne. Die 2004 durch die Kultusministerkonferenz verbindlich festgelegten *Nationalen Bildungsstandards* stellen Mindestkompetenzen dar, welche die SchülerInnen bis zu einer gewissen Jahrgangsstufe erworben haben sollen (Kultusministerkonferenz 2005). In den naturwissenschaftlichen Fächern Physik, Chemie und Biologie werden diese Standards den vier Kompetenzbereichen Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Nutzung/Bewertung zugeordnet. Jeder Kompetenzbereich ist nach drei Anforderungsbereichen differenziert. Tabelle 1 zeigt die Kompetenzbereiche und deren Differenzierung in Anforderungsbereiche für den Mittleren Schulabschluss im Fach Physik. In jedem Kompetenzbereich und in nahezu jedem Anforderungsbereich finden sich sowohl explizite als auch implizite Hinweise auf Sprachhandlungen (in der Tabelle fett gedruckt). Als implizite Hinweise sollen Nennungen von Tätigkeiten und Fähigkeiten verstanden werden, denen Sprachhandlungen vorangehen oder nachfolgen bzw. die spätestens dann einer Sprachhandlungen bedürfen, wenn sie überprüft werden sollen.

		Kompetenzbereiche			
		Fachwissen	Erkenntnis- gewinnung	Kommunikation	Bewertung
Anforderungsbereich	I	Wissen wiedergeben Fakten und physikalische Sachverhalte <b>reproduzieren</b>	<i>Fachmethoden beschreiben</i> Physikalische Arbeitsweisen (Experimente) nachvollziehen und <b>beschreiben</b>	<i>Mit vorgegebenen Darstellungsformen arbeiten</i> Einfache Sachverhalte in Wort und Schrift oder in anderer Form unter Anleitung <b>darstellen</b> , sachbezogene <b>Fragen stellen</b>	<i>Vorgegebene Bewertungen nachvollziehen</i> Auswirkung physikalischer Erkenntnisse <b>benennen</b> , einfache Kontexte aus physikalischer Sicht <b>erläutern</b>
	II	Wissen anwenden Physikalisches Wissen in einfachen Kontexten anwenden	<i>Fachmethoden nutzen</i> Strategien nutzen, Experimente planen und durchführen, Wissen <b>erschließen</b>	<i>Geeignete Darstellungsformen nutzen</i> Sachverhalte fachsprachlich und strukturiert <b>darstellen</b> , ... Aussagen sachlich <b>begründen</b>	<i>Vorgegebene Bewertungen beurteilen und kommentieren</i> ... zwischen physikalischen und anderen Komponenten einer Bewertung <b>unterscheiden</b> .
	III	Wissen transferieren und verknüpfen Wissen auf teilweise unbekannte Kontexte anwenden	<i>Fachmethoden problembezogen auswählen und anwenden</i> Unterschiedliche Fachmethoden (experimentell, mathematisch) zielgerichtet einsetzen, Wissen selbständig <b>erwerben</b>	<i>Darstellungsformen selbständig auswählen und nutzen</i> Darstellungformen sach- und adressatengerecht <b>auswählen</b> , <b>anwenden</b> und <b>reflektieren</b>	<i>Eigene Bewertungen vornehmen</i> ... physikalische Erkenntnisse als Basis für die <b>Bewertung</b> eines Sachverhalts nutzen, Phänomene in einen physikalischen Kontext <b>einordnen</b>

Tabelle 1: Sprachhandlungen (fett gedruckt) in den Kompetenzbereichen für Physik

Noch deutlicher wird die Relevanz von Sprachhandlungen in der näheren Beschreibung der Kompetenzbereiche, wie die folgende Auswahl aus den Fächern Physik, Chemie und Biologie zeigt (siehe Tabelle 1 auf Seite 62). (Die Sprachhandlungen sind fett gedruckt; E...Erkenntnisgewinnung, K...Kommunikation, B...Bewertung, F...Fachwissen.)

### Physik:

Die Schülerinnen und Schüler ...

F2 **geben** ihre Kenntnisse über physikalische Grundprinzipien, Größenordnungen, Messvorschriften, Naturkonstanten sowie einfache physikalische Gesetze **wieder**, K1 **tauschen sich** über physikalische Erkenntnisse und deren Anwendungen unter angemessener **Verwendung der Fachsprache** und fachtypischer Darstellungen **aus**,

K2 **unterscheiden zwischen alltagssprachlicher und fachsprachlicher** Beschreibung von Phänomenen,

E1 **beschreiben Phänomene** und führen sie auf bekannte physikalische Zusammenhänge zurück,

E6 **stellen an einfachen Beispielen Hypothesen auf**,

E10 **beurteilen** die Gültigkeit empirischer Ergebnisse und deren Verallgemeinerung,

B1 **zeigen an einfachen Beispielen die Chancen und Grenzen physikalischer Sichtweisen** bei inner- und außerfachlichen Kontexten **auf**,

B4 **benennen** Auswirkungen physikalischer Erkenntnisse in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen.

## Chemie:

Die Schülerinnen und Schüler ...

F 1.5 **erklären** die Vielfalt der Stoffe auf der Basis unterschiedlicher Kombinationen und Anordnungen von Teilchen,

F 2.1 **beschreiben und begründen** Ordnungsprinzipien für Stoffe, z.B. mit ihren typischen Eigenschaften oder mit charakteristischen Merkmalen der Zusammensetzung und Struktur der Teilchen,

K 1 **recherchieren** zu einem chemischen Sachverhalt in unterschiedlichen Quellen,

K 7 **dokumentieren und präsentieren** den Verlauf und die Ergebnisse ihrer Arbeit situationsgerecht und adressatenbezogen,

E 1 **erkennen und entwickeln Fragestellungen**, die mit Hilfe chemischer Kenntnisse und Untersuchungen, insbesondere durch chemische Experimente, zu beantworten sind,

B 5 **diskutieren** und bewerten gesellschaftsrelevante Aussagen aus unterschiedlichen Perspektiven.

## Biologie:

Die Schülerinnen und Schüler ...

F 1.2 **erklären** den Organismus und Organismengruppen als System,

F 2.1 **beschreiben** Zellen als strukturelle und funktionelle Grundbaueinheiten von Lebewesen,

F 3.1 **erläutern** die Bedeutung der Zellteilung für Wachstum, Fortpflanzung und Vermehrung,

E 2 **beschreiben** und vergleichen Anatomie und Morphologie von Organismen,

K 7 **referieren** zu gesellschafts- oder alltagsrelevanten biologischen Themen,

B 4 **beschreiben** und beurteilen die Haltung von Heim- und Nutztieren.

## 2. Sprachhandlungen in den Lehrplänen

Welche Erwähnung findet sprachliches Handeln in den Rahmenlehrplänen? Eine Sichtung des Rahmenlehrplans für Physik, Sekundarstufe 1, des Landes Berlin ergibt, dass Sprachhandlungen an mehreren Stellen genannt werden (SenBJS 2006). Tabelle 2 zeigt die Häufigkeit und den Kontext der Nennung der fünf am häufigsten genannten Sprachhandlungen *Beschreiben*, *Interpretieren*, *Begründen*, *Formulieren* und *Erläutern*. Ein Vergleich mit der Häufigkeit eher „physikspezifischer Handlungen“ wie *Experimentieren*, *Berechnen*, *Protokollieren* zeigt, dass letztere sogar seltener vorkommen.

Sprachhandlung	Häufigkeit	Anwendungsbereich Physik
<i>Beschreiben</i>	52	... Phänomene, ...Geräte, ... Prinzipien, ... Vorgänge, ... Prozesse, ... mit einem Diagramm, ... physikalische Größen
<i>Interpretieren</i>	41	... Messdaten, ... Phänomene, ... Diagramme, ... Vorgänge, ... physikalische Größen
<i>Begründen</i>	35	... Handlungen, ... Bedeutungen, ... Phänomene, ... Definitionen, ... Abhängigkeiten, ... Entscheidungen
<i>Formulieren</i>	21	... Fragen, ...Prinzipien, ... Merkmale, ... Gesetze
<i>Erläutern</i>	10	... Prinzipien, ... Prozesse, ... Bedeutungen, ... Merkmale, ... Experimente
<b>physikspezifische Handlung</b>		
<i>Experimentieren</i>	14	---
<i>Protokollieren</i>	6	... Messdaten, ... Arbeitsschritte
<i>Berechnen</i>	3	... Aufgaben, ... physikalische Größen

Tabelle 2: Sprachhandlungen im Rahmenlehrplan Physik, Sek.1

An dieser Stelle soll die Frage aufgegriffen werden, ob es nicht ausreichte, wenn Sprachhandlungskompetenzen im Deutschunterricht vermittelt würden. Der Vergleich mit dem Rahmenlehrplan Deutsch zeigt, dass diese nur bedingt transferierbar sind. Die für den Physikunterricht am häufigsten genannten Sprachhandlungen (*Beschreiben*, *Interpretieren*, *Begründen*) werden im Rahmenlehrplan für das Fach Deutsch, Sekundarstufe 1, des Landes Berlin weitaus seltener genannt. Zudem unterscheiden sich die Kontexte und Anwendungsbereiche dieser Sprachhandlungen in den beiden Fächern (Tabelle 3).

Sprachhandlungen	Ph	D	Anwendungsbereich Deutsch
<i>Beschreiben</i>	52	20	... Figuren, ... Personen, ... Wirkungen, ... Vorgänge
<i>Interpretieren</i>	41	6	... Texte, ... Gestaltungsmittel
<i>Begründen</i>	35	9	... Standpunkte, ...Deutungen, ... Meinungen, Entscheidungen


Tabelle 3: Vergleich der Häufigkeit der Sprachhandlungen in den Rahmenlehrplänen für Physik und für Deutsch

### 3. Sprachlicher Erwartungshorizont

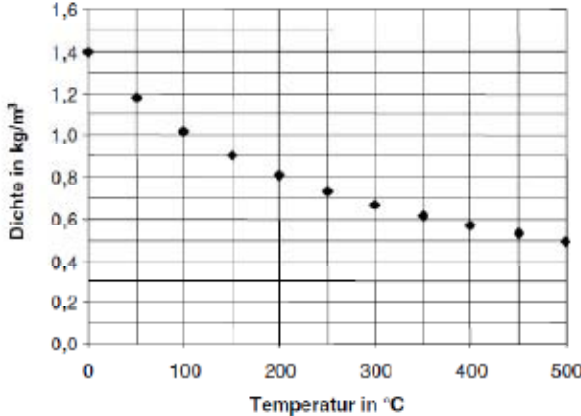
Trotz der Häufigkeit von Sprachhandlungen im Rahmenlehrplan Physik finden sich weder konkrete sprachliche Lernziele noch Deskriptoren der für eine Sprachhandlung notwendigen sprachlichen Mittel. Was genau müssen Schülerinnen und Schüler können, wenn sie z.B. ein physikalisches Phänomen *beschreiben* oder die Bedeutung der Zellteilung *erläutern* sollen? Damit verknüpft sind bestimmte Erwartungen an eine sprachliche Schülerleistung, die sich je nach Lehrkraft stark unterscheiden können. So beurteilen Lehrkräfte die sprachlichen Schülerleistungen nach mehr oder minder explizierten Beurteilungskriterien, befinden Schülerantworten als „zu knapp“ oder „nicht in die richtigen Worte gefasst“, sind sich aber häufig selbst nicht der Kriterien bewusst, auf die sich ihre Beurteilung stützt (Tajmel 2009). Der sprachliche Erwartungshorizont liegt also nur unbewusst und unkonkret vor. Wie kann eine Lehrkraft ihren sprachlichen Erwartungshorizont reflektieren? Wie können sprachliche Lernziele transparent gemacht werden?

Auf der Suche nach diesbezüglichen Hinweisen orientieren wir uns noch einmal an den Bildungsstandards. Zur Illustration, wie Aufgaben zu Bildungsstandards gestaltet sein können, werden Aufgabenbeispiele mit den entsprechenden (fachlichen) Erwartungshorizonten zu den Lösungen gegeben. Diese Erwartungshorizonte implizieren sprachliche Handlungen, die jedoch in den Bildungsstandards dieser Fächer nicht weiter beschrieben werden. Hier sollen exemplarisch an einem Aufgabenbeispiel aus den Bildungsstandards für Physik die in den angegebenen Erwartungshorizonten implizierten sprachlichen Besonderheiten auf der Wort- der Satz- und der Textebene identifiziert werden, um so konkrete Hinweise auf Sprache zu erhalten.

**3. Aufgabenbeispiel: Heißluftballon**  
(Basiskonzept Materie: Körper bestehen aus Teilchen.)



Quelle: [www.jj-pr.de/u-publikationen.htm](http://www.jj-pr.de/u-publikationen.htm)



Quelle: Kommission

Fahrten mit Heißluftballons werden immer beliebter. Mit einem Gasbrenner wird die Luft im Inneren des Ballons erhitzt. Das Diagramm zeigt den Zusammenhang zwischen der Dichte und der Temperatur der Luft bei konstantem Druck.

Aufgabe: Erklären Sie die Lage der Messpunkte im Diagramm mit der Bewegung der Teilchen.

Beispiel: „Heißluftballon“, aus den Bildungsstandards für Physik, (Kultusministerkonferenz 2005), 19-20:



Analyse des Beispiels: Die ersten beiden Zeilen der Tabelle 4 zeigen die in den Bildungsstandards genannte Vorgaben. Im Grau hinterlegten Teil ist die sprachliche Analyse des Erwartungshorizonts dargestellt.

<b>KMK 2005</b>	<b>Aufgabenstellung</b> (KMK 2005)	Erklären Sie die Lage der Messpunkte im Diagramm mit der Bewegung der Teilchen.
	<b>Erwartungshorizont</b> (KMK 2005)	Jede Temperaturerhöhung führt zu einer Zunahme der mittleren Geschwindigkeit der Gasteilchen und somit zu einer Vergrößerung des mittleren Abstandes zwischen ihnen. Dadurch nimmt die Dichte ab.
<b>Analyse und Deskription der sprachlichen Erwartung</b>	<b>Sprachhandlung</b>	Erklären
	<b>Identifikation der relevanten sprachlichen Mittel</b>	<u>Wortebene:</u> <i>führt zu ... ; abnehmen, nimmt ... ab</i> (fachsprachliche Verben) <i>mittlere</i> (fachsprachliches Adjektiv; von Mittel(wert)) <i>Temperaturerhöhung, Gasteilchen</i> (Komposita) <i>Zunahme, Vergrößerung</i> (Nominalisierungen) <i>Dichte, Abstand</i> (Fachwörter) <u>Satzebene:</u> <i>der Geschwindigkeit der Gasteilchen; des mittleren Abstandes</i> (Genitiv) <i>führt zu + Dativ; zwischen + Dativ</i> (Präpositionen) <u>Textebene:</u> <i>ihnen, dadurch, somit</i> (Pronomen, Konjunktionen)
	<b>Deskription des sprachlichen Erwartungshorizonts (Erweiterung um sprachliche Lernziele)</b>	Die Erklärung beinhaltet die für diesen Kontext fachspezifischen Verben ( <i>zu etwas führen</i> ), sowie Komposita und Nominalisierungen. Es wird der Genitiv verwendet; Textkohäsion wird durch Proformen hergestellt. <u>Schlüsselmerkmale:</u> <i>somit, dadurch, führt zu, mittlerer, Zu-/Abnahme</i>

Tabelle 4: Sprachliche Analyse eines Beispiels aus den Bildungsstandards für Physik

#### 4. Sprachliche Lernziele

Ähnlich der Analyse des vorhergehenden Beispiels sollen nun für einen Standard, für welchen keine Formulierung eines Erwartungshorizonts vorliegt, die sprachlichen Lernziele abgeleitet werden. Um aus den allgemeinen Vorgaben der Lehrpläne konkrete sprachliche Lernziele ableiten zu können, wird nach einem Konkretisierungsraster und entsprechenden Leitfragen vorgegangen. Wichtig ist, dass der sprachliche Erwartungshorizont wörtlich und dem Alter der SchülerInnen entsprechend ausformuliert wird. Zudem ist zu berücksichtigen, ob es sich um einen mündlichen oder einen schriftlichen Text handeln soll. So sind z.B. komplexe Nebensatzstrukturen und Partizipialkonstruktionen in mündlichen Äußerungen von SchülerInnen der 7./8. Klasse eher nicht zu erwarten. Dies wäre eine unrealistische, nicht altersgemäße sprachliche Erwartung.

In Tabelle 5 wird an einem Beispiel aus dem Physikunterricht dargestellt, auf welche Weise jene für eine fachspezifische Sprachhandlung erforderlichen sprachlichen Mittel identifiziert und sprachliche Lernziele formuliert werden können.

Leitfragen:

1. *Welcher Standard / welches Lernziel wird angestrebt?* (siehe Rahmenlehrplan)
2. *Welche Sprachhandlung ist damit verbunden?* (Beschreiben, Erklären, etc.)

3. *Welches ist der sprachlich ausformulierte Erwartungshorizont?*  
(Altersangemessenheit! Geschrieben oder gesprochen?)
4. *Welche sprachlichen Mittel beinhaltet dieser Erwartungshorizont?*  
(so detailliert wie möglich; auf Wort-, Satz-, Textebene)
5. *Wie lautet der um das sprachliche Lernziel erweiterte Standard?* (Wiederholung des angestrebten Standards und Deskription des sprachlichen Leistung; Nennung der wichtigsten Begriffe und der sprachlichen Schlüsselmerkmale)

<b>Standard aus dem Lehrplan</b>	„Die Schülerinnen und Schüler argumentieren bei Bewegungsänderungen und Verformungen mit dem Kraftbegriff“  Kompetenzbereich 3.1 Fachwissen, Doppeljahrgangsstufe 7/8, Basiskonzept: Wechselwirkung, Anforderungsbereich I und II (SenBJS 2006)
<b>Sprachhandlung/ gesprochen oder geschrieben</b>	Argumentieren / gesprochen
<b>Ausformulierter Erwartungshorizont</b>	Ein Körper wird langsamer oder schneller, weil eine Kraft wirkt. Wenn auf einen Körper keine Kraft wirken würde, würde er seine Geschwindigkeit und seine Bewegungsrichtung nicht verändern. Wenn ein Körper sich verformt, wirkt auch eine Kraft. Würde keine Kraft wirken, dann würde ein Körper sich nicht verformen.
<b>Sprachliche Mittel</b>	<i>Wortebene:</i> Körper, Geschwindigkeit, Bewegungsänderung, Bewegungsrichtung, verändern, Kraft wirkt, Verformung, sich verformen; Steigerungsformen (langsamer, schneller), Konjunktiv (würde), Komposita (Bewegungsrichtung), Nominalisierung (Geschwindigkeit, Bewegungsänderung)  <i>Satzebene:</i> Kausalsätze (...), weil (...), Konditionalsätze (Wenn ..., dann ...)
<b>Erweiterter Standard mit sprachlichen Lernzielen</b>	Die Schülerinnen und Schüler argumentieren bei Bewegungsänderungen und Verformungen mit dem Kraftbegriff.  Sie verwenden dazu Kausal- und Konditionalsätze, Steigerungsformen und Konjunktiv sowie die Begriffe <i>Bewegungsänderung, Verformung, Kraft wirkt, sich verformen</i> .

Tabelle 5: Sprachliche Lernziele für das Argumentieren mit dem Kraftbegriff 7

## 5. Zusammenfassung

Jeder Kompetenzbereich und nahezu jeder Bildungsstandard, der im naturwissenschaftlichen Unterricht angestrebt wird, beinhaltet Sprache und sprachliches Handeln. Besonders häufig genannt werden für den Physikunterricht die Sprachhandlungen *Beschreiben, Interpretieren* und *Begründen*. Diese Sprachhandlungen finden sich zwar auch im Rahmenlehrplan für Deutsch, sie sind also fächerübergreifend in Anwendung, unterscheiden sich jedoch in ihren Anwendungsbereichen. Die Interpretation von Messdaten unterscheidet sich von der Interpretation eines Textes. Ebenso ist die Beschreibung eines physikalischen Phänomens anders als die Beschreibung einer literarischen Figur. Diese Sprachhandlungen sind fachspezifisch und ihre Vermittlung ist daher im Fachunterricht zu verorten. In diesem Beitrag wurde eine Methode vorgestellt, wie naturwissenschaftliche Fachlehrkräfte aus den fachspezifischen Bildungsstandards die damit verbundenen sprachlichen Lernziele ableiten und konkretisieren können. Dadurch werden jene sprachlichen Mittel sichtbar und bewusst gemacht, die den Bildungsstandards entsprechen und als solche wesentliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterricht darstellen.

## 6. Quellen

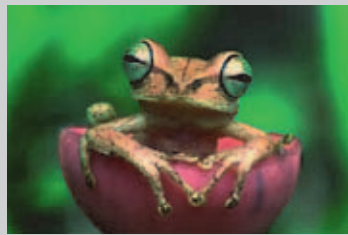
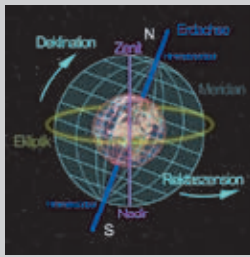
- Kultusministerkonferenz (2005). Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss vom 16.12.2004. München, Neuwied, Luchterhand - Wolters Kluwer.
- Reich, H. H. (2011). Prozessbegleitende Diagnose schriftsprachlicher Fähigkeiten auf der Sekundarstufe I. Workshop „Kinder und Jugendliche“, Expertengespräch „Überprüfbarkeit von Lernerfolgen“. Berlin, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- SenBJS, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006). Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7-10, Physik. Berlin.
- Tajmel, T. (2009). DaZ im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. B. Ahrenholz. Tübingen, Franck-Narr-Atempo: 167-184.
- Trautmann, C. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen. . K. Ehlich, U. Bredel and H. H. Reich. Bonn, Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung. 29/II: 31-50.

## Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele

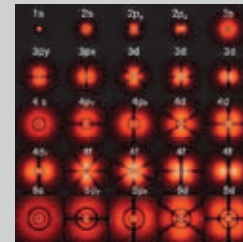
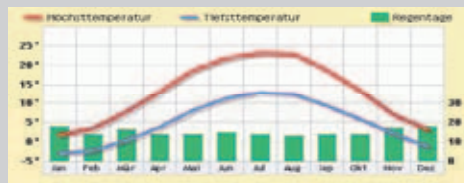
<b>Klasse:</b>		<b>Thema:</b>	<b>Datum:</b>
<b>Standard aus dem Lehrplan</b>			
<b>Sprachhandlung</b>			
<b>Ausformulierter Erwartungshorizont</b>			
<b>Sprachliche Mittel</b>	<b>Wortebene</b>		
	<b>Satz- und Textebene</b>		
<b>Erweiterter Standard mit sprachlichen Lernzielen</b>			

# Tanja Tajmel

Humboldt-Universität zu Berlin



## ***Sprachliche Lernziele des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts***



FörMig Sachsen, 22. September 2011

- 1) Was sollen SchülerInnen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht lernen?
- 2) Wie können sprachliche Lernziele formuliert werden?
- 3) Wo kann Förderung ansetzen?

## Bildungsstandards für Physik (KMK 2005)

F2 **geben ihre Kenntnisse** über die physikalischen Grundprinzipien, ... sowie einfache physikalische Gesetze **wieder**

E1 **unterschieden zwischen alltagssprachlicher und fachsprachlicher Beschreibung** von Phänomenen

E2 **beschreiben** Phänomene und führen sie auf bekannte physikalische Zusammenhänge zurück

K3 **recherchieren** in unterschiedlichen Quellen,

K5 **dokumentieren** die Ergebnisse ihrer Arbeit,

K6 **präsentieren** die Ergebnisse ihrer Arbeit adressatengerecht,

K7 **diskutieren** Arbeitsergebnisse und Sachverhalte unter physikalischen Gesichtspunkten.

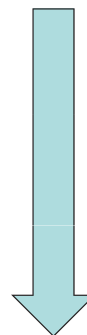
Tanja Tajmel

## Sprachhandlungen

= situationsangemessene und zweckgerichtete Verwendungen von Sprache

Berichten  
Erzählen  
Zusammenfassen  
Instruieren  
Beschreiben  
Vergleichen  
Erklären  
Begründen  
Argumentieren

**deskriptiv**



**kognitiv**

Tanja Tajmel

Schulerfolg erfordert in hohem Maße **Sprachhandlungskompetenzen** unterschiedlichster Art (*siehe Bildungsstandards*).

Wenn Schüler/innen sich nicht **bildungssprachlich ausdrücken** können, können sie sich am fachlichen Diskurs nicht entsprechend beteiligen und ihr fachliches Wissen nicht entsprechend mitteilen (*siehe „Kleiderbügel“*).

Zudem **beurteilen Lehrkräfte** Schülertexte eher schlechter, auch wenn diese nur geringfügige sprachliche Fehler aufweisen (*siehe „Baumstamm“*).

Tanja Tajmel

### Ein Phänomen beschreiben



Beobachte das Experiment!  
**Beschreibe**, was passiert!

*als das diess Becher mit Stein  
gefüllt ist, ist das stein leichter  
geworden als die andere*

(Schüler, 8. Klasse, türkisch)

Tanja Tajmel



## Eine Entscheidung begründen



(Jonen/Möller 2005)

Schwimmt dieser Baumstamm oder geht er unter?  
Bitte begründe deine Entscheidung!

Tanja Tajmel

## Eine Entscheidung begründen

Schwimmt dieser Baumstamm oder geht er unter? Bitte begründe deine Entscheidung! (Tajmel 2010)

Der Baumstamm schwimmt,  Der Baumstamm geht unter,

weil das ~~hertz~~ baum  
aus Holz entsteht.

*das baum aus Holz entsteht.*

Schülerin, 8. Klasse, russisch

### Bewertung der Lehrkräfte

Die Antwort scheint mir grundsätzlich in Ordnung zu sein, die Begründung ist mir allerdings zu knapp. Schön wäre noch eine Erklärung, z.B. "Holz ist meiner Erfahrung nach ziemlich leicht" oder ähnliches. (Bio, Inf)

Indirekt hat der Schüler etwas richtig aufgeschnappt, kann es aber nicht in Worte fassen. (Ph, Ch, Bio, M)

Tajmel, T. (2010), DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht, in: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Narr, Tübingen.

Tanja Tajmel

## **Fazit:**

Lehrkräfte haben bestimmte Erwartungen an die Sprachhandlungen der Schüler/innen.

Diese Erwartungen an bildungssprachlich korrekte Leistungen sind teilweise sehr hoch. So beurteilen Lehrkräfte Schülertexte schlechter, auch wenn diese nur geringfügige sprachliche Fehler aufweisen (*siehe „Baumstamm“*).

Häufig sind sich die Lehrkräften ihrer sprachlichen Erwartungen gar nicht bewusst.

→ Die sprachlichen Erwartungen sind nicht transparent.

Wenn die sprachlichen Erwartungen den Lehrkräften bewusst sind, können explizit sprachliche Lernziele formuliert werden.

→ Die sprachlichen Lernziele sind für alle transparent

Tanja Tajmel

- 1) Was sollen SchülerInnen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht lernen?
- 2) Wie können sprachliche Lernziele formuliert werden?
- 3) Wo kann Förderung ansetzen?

Tanja Tajmel

## → Formulierung sprachlicher Lernziele

### → Orientierung an:

- Rahmenlehrplänen
- Schulbuchtexten
- altersgemäßer Literatur

Tanja Tajmel

## → *Ein Blick in die Rahmenlehrpläne ...*

Tanja Tajmel



Tätigkeiten	Anz.	Beispiel
<b>beschreiben</b> (Beschreibung)	52 (25)	... <b>Phänomene</b> , ...Geräte, ... <b>Prinzipien</b> , ... <b>Vorgänge</b> , ... Prozesse, ... mit einem Diagramm, „... die Sonne als Energiespender“, ... physikalische Größen
<b>interpretieren</b>	41	... Messdaten, ... <b>Phänomene</b> , ... Diagramme, ... Vorgänge, ... physikalische Größen
<b>begründen</b> (Begründung)	35 (3)	... Handlungen, ... Bedeutungen, ... <b>Phänomene</b> , ... Definitionen, ... Abhängigkeiten, ... Entscheidungen
<b>experimentieren</b>	14	
<b>protokollieren</b>	6	... Messdaten, ... Arbeitsschritte
<b>berechnen</b> (Berechnung)	3 (6)	... Aufgaben, ... physikalische Größen

Tanja Tajmel



Tätigkeiten	Ph	D	Beispiel
<b>beschreiben</b> (Beschreibung)	<b>52</b> (25)	<b>20</b> (7)	... Figuren, ... Personen, ... Wirkungen, ... <b>Vorgänge</b>
<b>interpretieren</b> (Interpretation)	<b>41</b> 0	<b>6</b> (13)	... Texte, ... Gestaltungsmittel
<b>begründen</b> (Begründung)	<b>35</b> (3)	<b>9</b> (0)	... Standpunkte, ... Deutungen, ... Meinungen, ... Entscheidungen

## Rahmenlehrplan Physik Sek.I

Basiskonzept Wechselwirkungen		
←	← →	← → →
Die Schülerinnen und Schüler		
- interpretieren die Kraft als Wechselwirkung zwischen zwei Körpern, <b>- beschreiben Bewegungsänderungen und Verformungen mit dem Kraftbegriff,</b>		- unterscheiden zwischen Wechselwirkungs- und Kompensationskräften,
- beschreiben das Prinzip von Kraftmessern und messen Kräfte,	- diskutieren und beurteilen die Grenzen des Hooke'schen Gesetzes,	
	- stellen die Kraft mit dem Modell Kraftpfeil dar und wenden das Grundprinzip der Kräftezerlegung und -addition kontextbezogen an,	

Tanja Tajmel

## Rahmenlehrplan Deutsch Sek.I

Schreibhandlungen: Beschreiben – 7/8		
←	← →	← → →
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben strukturierte Vorgänge und Personen unter Berücksichtigung eines Adressaten und unter Verwendung einfacher Fachsprache und elementarer Gestaltungsmittel.	Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Vorgänge, Gegenstände und Personen inhaltlich-fachlich detailliert unter Verwendung von Fachsprache und wesentlichen funktionalen Gestaltungsmittel.	Die Schülerinnen und Schüler beschreiben komplexe Vorgänge, Gegenstände und Personen inhaltlich-fachlich detailliert und präzise unter Verwendung von Fachsprache und funktionalen Gestaltungsmitteln.
Dazu gehört im Einzelnen:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• beobachten Vorgänge genau</li> <li>• betrachten Gegenstände, Bilder, Personen differenziert</li> <li>• nutzen Algorithmen</li> <li>• berücksichtigen den Erfahrungs- und Erwartungshorizont des Adressaten</li> <li>• schätzen den Einfluss unterschiedlicher Sichtweisen ein</li> </ul>		
Strategien:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• erstellen Stichwortzettel und Vorlagen</li> </ul>		
<b>Mögliche Inhalte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gegenstands-, Vorgangs-, Personen-, Bild-, Ortsbeschreibungen</li> <li>=&gt; Wortfelder; Satzbausteine; Wörterbuch;</li> <li>=&gt; Funktionen der Tempora; Satzgefüge (z. B. Kausal- und Konditionalsätze); Satzreihe;</li> <li>Funktion von Adjektiven und Adverbien; Attribute</li> <li>=&gt; Nominalisierung von Verben und Adjektiven</li> <li>=&gt; Fremdwörter; Fachbegriffe</li> </ul>		

Wenn ..., dann ....  
Weil..., ...

bewegen – Bewegung  
verändern – Veränderung  
verformen – Verformung

Tanja Tajmel

- Sprachlicher Erwartungshorizont
- Konkretisierung der angestrebten sprachlichen Mittel

Tanja Tajmel

## “Kraft als Ursache der Bewegungsänderung beschreiben”

### 1. Ausformulierter Erwartungshorizont

*Wenn eine Kraft wirkt, dann verändert sich die Bewegung des Körpers. Der Körper wird dann zum Beispiel langsamer oder schneller oder er bewegt sich in eine andere Richtung.*

### 2. Angestrebte sprachliche Mittel?

**Syntax:** “Wenn ..., dann ...”-Sätze

**Lexik:** Kraft, Bewegung, Körper, Kollokationen (“Kraft wirkt”) reflexive Verben (“sich verändern”)

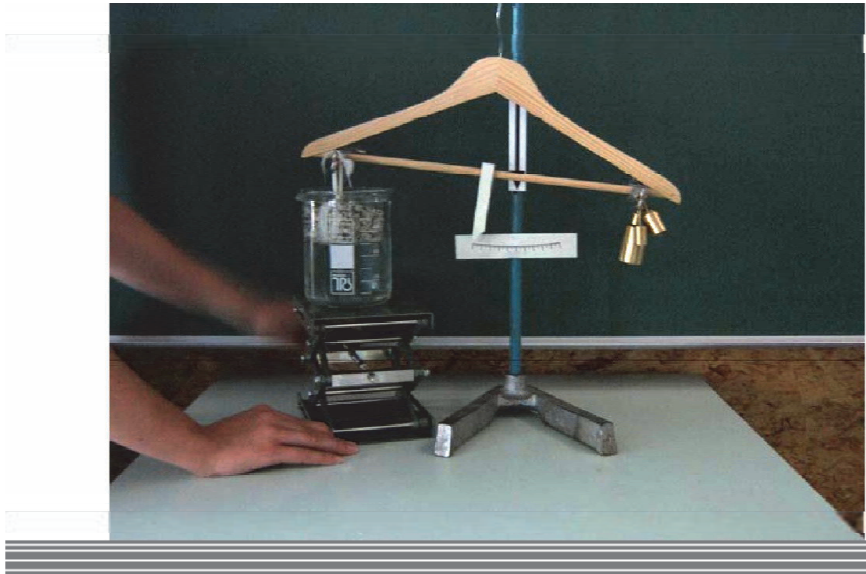
**Morphologie:** Genitiv (des Körpers), Steigerung (langsamer, schneller), in + Akkusativ (in eine andere Richtung)

**Weitere Merkmale:** Unpersönliche Form, “zeitloses” Präsens, ...

Tanja Tajmel



## Ein Phänomen beschreiben



Beobachte das Experiment!  
Beschreibe, was passiert!

Tanja Tajmel

## “Das Kleiderbügel-Phänomen beschreiben”

### 1. Ausformulierter Erwartungshorizont

*An einem Kleiderbügel hängen auf der einen Seite ein Stein und auf der anderen Seite Gewichte. Der Kleiderbügel ist waagrecht. Wenn der Stein in ein Gefäß mit Wasser getaucht wird, hebt sich die Seite mit dem Stein und der Kleiderbügel steht schräg. Er ist nicht mehr im Gleichgewicht.*

### 2. Angestrebte sprachliche Mittel?

**Syntax:** Konditionalsätze, Inversion

**Lexik:** Kleiderbügel, Stein, Gewichte, waagrecht - schräg, Gefäß, eintauchen, sich heben, ...

**Morphologie:** Passiv

**Weitere Merkmale:** Unpersönliche Form, “zeitloses” Präsens, ...

Tanja Tajmel

- 1) Was sollen SchülerInnen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht lernen?
- 2) Wie können sprachliche Lernziele formuliert werden?
- 3) Wo kann Förderung ansetzen?

Tanja Tajmel

## “Das Kleiderbügel-Phänomen beschreiben”

### 1. Ausformulierter Erwartungshorizont

*An einem Kleiderbügel hängen auf der einen Seite ein Stein und auf der anderen Seite Gewichte. Der Kleiderbügel ist waagrecht. Wenn der Stein in ein Gefäß mit Wasser getaucht wird, hebt sich die Seite mit dem Stein und der Kleiderbügel steht schräg. Er ist nicht mehr im Gleichgewicht.*

### 2. Angestrebte sprachliche Mittel?

**Syntax:** Konditionalsätze, Inversion

**Lexik:** Kleiderbügel, Stein, Gewichte, waagrecht - schräg, Gefäß, eintauchen, sich heben, ...

**Morphologie:** Passiv

**Weitere Merkmale:** Unpersönliche Form, “zeitloses” Präsens, ...

Sprachliche Unterstützung

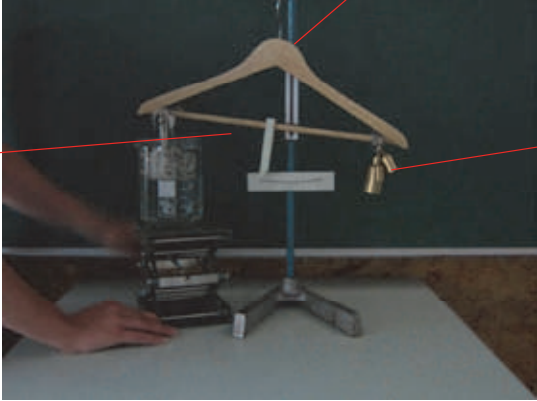
Tanja Tajmel

## Sprachliche Unterstützung zum Experiment

die (Balken-)Waage      der Kleiderbügel

der Waagebalken      das Gewicht

eintauchen  
versenken      das Gleichgewicht



leicht(er) – schwer(er)  
... schwerer als ...      waagrecht – schräg – senkrecht  
... gleich schwer wie ...

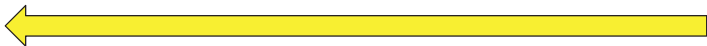
Tanja Tajmel

## Gruppenarbeit

### Formulierung sprachlicher Lernziele


1. Wählen Sie eine angestrebten **Kompetenz** aus dem Lehrplan bzw. den Standards
2. Identifizieren Sie die **Sprachhandlung** (*beschreiben, erklären, erläutern, berichten, darstellen, ...*)
3. Formulieren Sie einen sprachlichen **Erwartungshorizont** (*Welche sprachliche Leistung erwarte ich als Lehrer/in?*)
4. **Analysieren** Sie Ihre sprachliche Erwartung hinsichtlich der mit ihr verbunden notwendigen sprachlichen Mittel

Tanja Tajmel



**Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele**

Erweiterter Standard mit sprachlichen Lernzielen	Sprachliche Mittel		Ausformulierter Erwartungshorizont	Sprachhandlung	Standard aus dem Lehrplan	Klasse:
	Satz- und Textebene	Wortebene				
						Thema:
						Datum:



Tanja Tajmel

**Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!**

**[tajmel@physik.hu-berlin.de](mailto:tajmel@physik.hu-berlin.de)**

Tanja Tajmel

# Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele

<b>Klasse: 7.</b>		<b>Thema: Körper bewegen (Mechanik)</b>	<b>Datum:</b>
<b>Standard aus dem Lehrplan</b>	<p>„Die Schülerinnen und Schüler argumentieren bei Bewegungsänderungen und Verformungen mit dem Kraftbegriff“</p> <p>(Kompetenzbereich 3.1 Fachwissen, Doppeljahrgangsstufe 7/8, Basiskonzept: Wechselwirkung, Anforderungsbereich I und II (SenBJS 2006))</p>		
<b>Sprachhandlung</b>	Argumentieren / gesprochen		
<b>Ausformulierter Erwartungshorizont</b>	<p>Ein Körper wird langsamer oder schneller, weil eine Kraft wirkt. Wenn auf einen Körper keine Kraft wirken würde, dann würde er seine Geschwindigkeit und seine Bewegungsrichtung nicht verändern. Wenn ein Körper sich verformt, dann wirkt auch eine Kraft. Würde keine Kraft wirken, dann würde ein Körper sich nicht verformen.</p>		
<b>Sprachliche Mittel</b>	<b>Wortebene</b>	<p><i>Wortebene:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachwörter: Körper, Geschwindigkeit, Bewegungsänderung, Bewegungsrichtung, verändern, Kraft wirkt, Verformung, sich verformen;</li> <li>• Steigerungsformen (langsamer, schneller)</li> <li>• Konjunktiv (würde)</li> <li>• Komposita (Bewegungsrichtung), Nominalisierung (Geschwindigkeit, Bewegungsänderung)</li> </ul>	
	<b>Satz- und Textebene</b>	<p><i>Satzebene:</i></p> <p>Kausalsätze (... , weil ...), Konditionalsätze (Wenn ..., dann ...)</p>	
<b>Erweiterter Standard mit sprachlichen Lernzielen</b>	<p>Die Schülerinnen und Schüler argumentieren bei Bewegungsänderungen und Verformungen mit dem Kraftbegriff.</p> <p>Sie verwenden dazu Kausal- und Konditionalsätze, Steigerungsformen und Konjunktiv sowie die Begriffe <i>Bewegungsänderung</i>, <i>Verformung</i>, <i>Kraft wirkt</i>, <i>sich verformen</i>.</p>		

### 6.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ziel des Workshop 2 war es, den Teilnehmenden den ausdrücklichen Stellenwert sprachlichen Handelns und der daraus resultierenden Konkretisierung sprachlicher Lernziele im naturwissenschaftlichen Fachunterricht zu verdeutlichen.

An unterschiedlichen Beispielen wurde den Teilnehmenden gezeigt, dass alle Kompetenzbereiche in hohem Maße Sprachhandlungen implizieren und dass die Vermittlung fachbezogener Sprachhandlungskompetenz somit eine wesentliche Komponente fachdidaktischen Lehrerhandelns darstellt. Frau Tajmel stellte den Teilnehmenden ein Instrument vor, mit dessen Hilfe die Lehrkraft konkrete sprachliche Lernziele effektiv ableiten und operationalisierbar machen kann. Die Teilnehmenden hatten im Workshop die Möglichkeit, dieses Instrument „Raster zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele“ praxisnah auszuprobieren.

Im Ergebnis kamen die Teilnehmenden in beiden Durchgängen des Workshops zu folgenden Einsichten:

- Der Bildungserfolg für den Schüler hängt in hohem Maße vom erfolgreichen sprachlichen Handeln auch und gerade in den naturwissenschaftlichen Fächern ab.
- Sprachhandlungen, zu verstehen als situationsangemessene und zweckgerichtete Verwendung von Sprache, werden dort allerdings eher mit Operatoren in sehr allgemeiner Form verwendet.
- Konkrete Hinweise und Deskriptoren der erforderlichen sprachlichen Mittel bleiben unerwähnt, sodass die Lehrkraft oftmals subjektiv und nach Gutdünken entscheidet, ob die Schülerleistung, die sich über Sprachhandlung kommuniziert, nun dem Standard entspricht oder nicht.
- Dem Schüler erschließt sich dadurch zum einen die Aufgabenstellung nur schwer und zum anderen bleibt ihm weitestgehend unklar, was die Lehrkraft als zufriedenstellende sprachliche Leistung von ihm erwartet.
- Eine Sensibilisierung der Fachlehrer für die sprachliche Leistung der Kinder ist demzufolge eine Grundvoraussetzung für den schulischen Erfolg dieser.
- Die Lehrkraft muss das Verhältnis von Fachsprache und Alltagssprache immer wieder neu beleuchten und sich der Frage stellen: „Was muss ich erwarten und was kann ich vom Schüler erwarten?“
- Um Klarheit bei der Einführung und Verwendung von Operatoren zu erreichen, ist es notwendig, dass sich die Fachschaften der Schule auf eine gemeinsame Begriffsklärung und Vorgehensweise einigen.
- Die klare Gliederung des „Rasters zur Konkretisierung sprachlicher Lernziele“ erleichtert der Lehrkraft, die Komplexität der Lernzielbestimmung systematisch zu erfassen und eine für den Schüler verständliche Sprachhandlung auf der Grundlage der Lehrpläne und Bildungsstandards zu entwickeln.

Jürgen Schulz  
Prozessmoderator  
der Sächsischen Bildungsagentur



## WORKSHOP 3

### 6.3 Qualitätsmerkmale sprachlicher Bildung in allen Fächern. Schwerpunkt Schreiben

Imke Lange; Westfälische Wilhelms-Universität Münster

#### 6.3.1 Abstract

Die Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung bündeln die zweijährigen Erfahrungen aus sieben FÖRMIG-Modellschulen. Ziel war, fächerübergreifend Sprache als Medium des Lehrens und Lernens bewusst zu verwenden und zu fördern. Die Qualitätsmerkmale beschreiben Eigenschaften und Besonderheiten eines Unterrichts, der allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zur Bildungssprache eröffnet. Es gibt sechs als Ziele formulierte Qualitätsmerkmale, die bei der Umsetzung eines bildungssprachförderlichen Unterrichts in allen Fächern als sinnvoll und notwendig eingestuft wurden. Für jedes Qualitätsmerkmal gibt es Konkretisierungen, die Handlungen auf Lehrer- und Schülerseite beschreiben. Anhand dieser Konkretisierungen lässt sich überprüfen, ob ein Qualitätsmerkmal Eingang in den Schulalltag gefunden hat. Die Konkretisierungen werden durch ausgewählte Beispiele veranschaulicht.

„Schreiben“ findet sich in allen Qualitätsmerkmalen wieder, z.B. sollen Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit bekommen, ihre Schreibfertigkeiten und Textsortenkompetenz zu erweitern und in jedem Unterricht soll geschrieben werden. In diesem Workshop geht es darum, die unterschiedlichen Funktionen des Schreibens genauer zu betrachten. An Unterrichtsbeispielen soll gezeigt werden, wie Schreiben in einem bildungssprachförderlichen Unterricht umgesetzt wird und welche Leitgedanken bei der praktischen Umsetzung hilfreich sind.



## 6.3.2 Materialien

Dieser Beitrag fasst die zentralen inhaltlichen Inputs des Workshops zusammen. Zunächst führe ich ein in die FörMig-Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung. Anhand von drei Unterrichtsbeispielen illustriere ich ausgewählte Konkretisierungen zum Handlungsfeld Schreiben. Die Gedankenanstöße und Fragen für den Austausch im Workshop dienen als Anregung zur eigenen Beschäftigung mit dem Thema.

### Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht

Die „Qualitätsmerkmale für den Unterricht“ (kurz: FörMig-QM) (Gogolin u.a. 2011) sind Hilfestellung und Anregung bei der Umsetzung eines bildungssprachförderlichen Unterrichts in allen Fächern. Unter „Qualität“ wird dabei verstanden, allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Bildungssprache zu eröffnen und ihnen so die Möglichkeit zu geben, sich die bildungssprachlichen Anforderungen, die Schule mit sich bringt, so weit wie möglich anzueignen (ebd.: 7).

Die FörMig-QM sind im Rahmen der Arbeitsgruppe „Durchgängige Sprachbildung“ des Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entstanden. Ziel der Arbeitsgruppe war es, Sprachbildung im Unterricht aller Fächer konzeptionell zu füllen. Beteiligt an dieser Arbeitsgruppe waren sieben Modellschulen, die über zwei Jahre eine dafür geeignete Praxis in ihrem Schulalltag entwickelt und ausprobiert haben. Es gab kein vorgegebenes Programm oder ausgearbeitete Richtlinien – die Umsetzung sollte zu den jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort passen (ebd.: 7f.).

Die Grundlage der FörMig-QM sind die Erfahrungen aus der Praxis dieser sieben Modellschulen. In der Arbeitsgruppe wurden die Erfahrungen gesammelt und diskutiert. Die entscheidende Frage war: „Wie kann ein gelungener bildungssprachförderlicher Unterricht beschrieben werden?“ Das Ergebnis nach wiederholter Systematisierung, Diskussion und Überprüfung sind sechs Qualitätsmerkmale (ebd.: 8-10):

1. Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
2. Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
3. Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
4. Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
5. Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
6. Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Diesen Qualitätsmerkmalen liegen zwei Voraussetzungen zugrunde: Zum einen die Bereitschaft, Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen, und zum anderen die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Die FörMig-QM sind in drei Ebenen strukturiert: Die Qualitätsmerkmale selbst sind als Ziele formuliert. Für jedes Merkmal gibt es Konkretisierungen, die auf den Erfahrungen der Modellschulen basieren und Handlungen auf Lehrer- und Schülerseite formulieren. Diese Konkretisierungen werden wiederum durch ausgewählte Beispiele veranschaulicht. Außerdem gibt es für jedes Merkmal Hinweise zu Literatur und Links.

Allen, die sich mit den FörMig-QM auf den Weg machen wollen, Unterricht in allen Fächern bildungssprachförderlich zu gestalten, seien drei Gedanken mitgegeben:

- Die FörMig-QM sind eine Zusammenfassung der Erfahrungen aller sieben Modellschulen – keine Schule hat gleichzeitig alle Qualitätsmerkmale realisiert.
- Die sechs Merkmale sind Teil eines Ganzen – deswegen gibt es inhaltliche Überschneidungen. Für die Umsetzung bedeutet das: Ich kann bei einem Merkmal ansetzen und mir von dort aus die weiteren Merkmale erschließen.
- Auch wenn die FörMig-QM auf den Erfahrungen von Modellschulen der Sekundarstufe I basieren, hat sich in der Praxis gezeigt, dass eine Übertragung für die Primarstufe problemlos gelingt.

## Die FörMig-QM: Schwerpunkt Schreiben

In diesem Workshop setze ich beim Schwerpunkt Schreiben an. Warum ist das sinnvoll?

Bildungssprache besitzt Merkmale ‚konzeptioneller Schriftlichkeit‘ und kann sowohl medial mündlich als auch medial schriftlich realisiert werden. Das bedeutet: „Bildungssprachliche Äußerungen und Texte sind – sowohl mündlich als auch schriftlich – durch raumzeitliche Distanz geprägt. Um diese Distanz zu überwinden, sind sprachlich komplexe Strukturen notwendig, deren Form sich (auch im Mündlichen weitgehend) an dem Regelwerk orientiert, das für geschriebene Sprache gilt“ (Lange/Gogolin 2010: 12). Entsprechend sind auch die Konkretisierungen in den FörMig-QM zum Bereich Schreiben zu verstehen: Die Produktion von schriftlichen Texten umfasst Handlungen, wie Schülerinnen und Schüler mündlich zu bildungssprachlichen Äußerungen geführt werden und wie sie Texte schreiben, die bildungssprachlichen Anforderungen entsprechen.

Der Ausgangspunkt im Workshop ist das dritte Qualitätsmerkmal: „Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese“.

Das Merkmal betont die Verantwortung aller Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung sprachlicher Kompetenzen in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben im Unterricht aktiv zu unterstützen (Gogolin u.a. 2011: 9).

Diesen Modellierungsprozess kann man sich folgendermaßen vorstellen: Sprachliche Äußerungen beginnen mit dem Stimulieren der sog. ‚inneren Sprache‘ (Wygotski), einer halbbewussten individuellen Bilderschrift. Diese ‚innere Sprache‘ muss in eine ‚äußere Sprache‘ übersetzt werden, wenn ich von anderen verstanden werden möchte. Die ‚äußere Sprache‘ ist auf die Kommunikation im Alltag, auf ein Publikum hin gerichtet (Alltagssprache). Dies ist der erste Übersetzungsschritt. Von dieser ‚äußeren Sprache‘ ist ein zweiter Übersetzungsschritt notwendig, um zur Bildungssprache zu gelangen. Die Übersetzungsleistung besteht dann darin, die Texte bzw. sprachlichen Äußerungen so zu formulieren, dass sie auf bildungssprachliche Konventionen und Normen hin ausgerichtet sind.

Das dritte FörMig-QM besagt, dass die Lehrkräfte in ihrem Unterricht diese beiden Übersetzungsschritte bewusst gestalten, indem sie ihre Schülerinnen und Schülern aktiv in der Formulierung von Inhalten in der Alltagssprache und der Bildungssprache unterstützen. Schreibmethoden und Schreibübungen können diesen beiden Übersetzungsschritten zugeordnet werden, z.B. Cluster, Ideennetze oder Formulierungshilfen, um von der ‚inneren Sprache‘ zur ‚äußeren Sprache‘ zu kommen und Schreibkonferenzen oder Checklisten für die Textüberarbeitung, um Formulierungen den bildungssprachlichen Konventionen und Normen anzupassen.

## Unterrichtsbeispiele zu den FörMig-QM aus dem Projekt QueSS

Die im Workshop diskutierten Beispiele stammen aus dem Projekt QueSS (Qualitätskriterien erfolgreicher Sprachbildung und Sprachförderung), einem Kooperationsprojekt der Universität Münster und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung. Das Team der Universität Münster führt eine Unterrichts-Videostudie durch. Wir haben Regelunterricht in Schulklassen gefilmt, in denen ‚erfolgreiche‘ Lehrkräfte unterrichten. Über die Auswertung externer Leistungsdaten im Längsschnitt wurden Schulen ermittelt, in denen auch Kinder mit Migrationshintergrund überdurchschnittliche Leistungszuwächse in den sprachlichen Testbereichen hatten. In Gesprächen mit Schulleitungen und Sprachlernkoordinatoren dieser Schulen konnten wir die Lehrkräfte ermitteln, die zu den guten Ergebnissen beigetragen haben. Deren Regelunterricht haben wir gefilmt – quer durch die Schulformen, Fächer und Klassenstufen. Wir analysieren die Videoaufnahmen im Hinblick auf das Lehrerhandeln, auf das Wie der konkreten Gestaltung eines bildungssprachförderlichen Unterrichts (zur Anlage der Studie vgl. Fürstenau/Lange 2011: 45-48).

Den drei Unterrichtsbeispielen gemeinsam ist:

- dass sie aus dem Regelunterricht stammen,
- dass in den Klassen der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hoch ist und viele der Kinder und Jugendlichen eine weitere Sprache neben Deutsch sprechen,
- dass die Schulen einen Schwerpunkt im Bereich der sprachlichen Bildung haben.

Den Beispielen vorangestellt ist jeweils eine Konkretisierung aus dem dritten FörMig-QM für den Bereich „Sprachproduktion (mündlich und schriftlich)“ (Gogolin u.a. 2011: 20).

### Beispiel 1: Über Gelesenes berichten (Klasse 6)

*„Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler durch Leitfäden zur Gestaltung von Texten und mündlichen Beiträgen.“*

*(Gogolin u.a. 2011: 20)*

Im Unterricht können Leitfäden eingesetzt werden, um den Schülerinnen und Schülern Orientierung und Unterstützung bei der Gestaltung von mündlichen Beiträgen und Texten zu geben. In einem bildungssprachförderlichen Unterricht berücksichtigen diese Leitfäden die spezifischen sprachlichen Anforderungen.

In dem vorgestellten Beispiel wird ein Lernplakat als Leitfaden zur Orientierung der sprachlichen und inhaltlichen Gestaltung eines mündlichen Beitrags genutzt, um über gelesene Inhalte zu berichten. Die Lehrerin dieser Klasse hat einen Schwerpunkt auf das Lesen gelegt: Seit der fünften Klasse gibt es regelmäßige Lesezeiten bzw. Leseaktivitäten.

Am Tag der Unterrichtsaufnahme ist ‚Zeitschriftenlesetag‘. Eine neue Lieferung von Zeitschriften ist eingetroffen (Sport-, Wissens- und Jugendzeitschriften). Der Ablauf ist offenbar ritualisiert: Jeder Schüler wählt eine Zeitschrift aus und setzt sich an seinen Platz. Die Leh-

lerin beteiligt sich ebenfalls. Als die Lesezeit zu Ende ist, leitet die Lehrerin das Gespräch über die Texte an („wir machen es wie immer“) und weist auf den Leitfaden hin, der auf einem Flipchartbogen notiert ist:

Welche Zeitschrift?  
Ich habe die Zeitschrift ... angeguckt.  
In dieser Zeitschrift geht es hauptsächlich um Themen wie...  
Den Artikel über ... fand ich interessant, weil...  
Der Artikel, den ich gelesen habe, handelt davon, dass...  
Den Artikel ... fand ich am besten, weil...  
Der Artikel handelte davon, dass...

© QueSS 2011

Hier drei Beispiele für die mündliche Gestaltung der Beiträge. Die Lehrerin beginnt, es folgen die Schülerinnen und Schüler. Hervorgehoben sind Formulierungen, die vom Leitfaden übernommen sind bzw. sich dort auch finden.

L : ... ich möchte dass ihr kurz nochmal die Zeitungen vorstellt wie wir das immer machen ich fang mal an als Beispiel ... **ich hab die Zeitschrift** ... tja kann ich nicht richtig erkennen ... (Top and Pong) oder so {lacht} ... mir **angeguckt** {L steht vorne und hält die Zeitschrift so, dass SuS den Titel sehen können} ich dachte eigentlich sie heißt Popcorn aber heißt sie gar nicht ... ähm ... **da geht es hauptsächlich um Stars** {blättert} und um Liebe ganz viel ich hab bei N. gesehen dass da ein Artikel über Nena war deswegen hab ich sie mir geholt ... **fand den Artikel aber nicht so gut und hab dann diesen Artikel gelesen über** einen jungen Musiker {blättert, zeigt den Artikel der Klasse} Chipmonk

S?: ( )

L: ähm ...**den Artikel ... fand ich am besten weil** er ganz nett erzählt von seiner von diesen beiden Leben er geht noch zur Schule und er macht auch Musik ... und das hat er gut beschrieben in dem Artikel wie es was es für ihn bedeutet ... und was habt ihr für **Zeitschriften angeguckt** [?] ...

S5: ähm ... **ich hab die Zeitschrift** ähm (ich hab Kicker) **gelesen** und // ich hatte

L?: sch

S5: die ( ) **ging hauptsächlich** die ... die erste zweite dritte ( )

L: mmh mmh [ja]

S5: **der Artikel über** (den Spieltag) über die Spieler ... wer in der - in der T - alles in der Tageself war ... fand ich interessant

L: mmh mmh [ja] ... gut

S5: weil da auch Spieler waren die - die ich kannte und ... **der-der Artikel de - den hab ich - den hab ich ... gelesen** ähm **weil** die (Sünder) also die gelbe und rote Karten bekommen haben // (in dem Spiel)

L: // ah okay ... mmh mmh [ja] ... gut ... okay

S4: ähm **ich hab die Zeitschrift** ... als erstes (just kick it) **gelesen** ... dann hab ich das durchgelesen dann hab ich Bravo Sport gelesen ... **da gings drum** also der große Check ist Robben besser als Ribery ... und da stand auch noch so ... viel über Cristiano Ronaldo und so ... und über die Transfers also wenn Spieler ausgetauscht werden wohin die kommen und alles

L: ah ja // okay

S4: //und Informationen (für/über) die WM

© QueSS 2011

Wie setzt die Lehrerin den Leitfaden im Unterricht ein?

Zunächst nutzt sie ihn selber und verwendet die vorgeschlagenen Formulierungen. Ihr Beitrag ist so ein Beispiel für die Schülerinnen und Schüler. Der Leitfaden dient zur Orientierung der inhaltlichen Gestaltung (Aufbau) eines mündlichen Beitrags und bietet Formulierungsbausteine, in die die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Inhalte einbetten können. Die Formulierungen umfassen Satzstrukturen, die sowohl eher Alltagssprachlich sind („ich“, „angeguckt“, „fand ich interessant“) als auch eher Bildungssprachlich („geht es...um Themen wie“, „handelt davon dass“, unpersönliche Formulierungen). Aus diesem Angebot können die Schülerinnen und Schüler wählen: Manche schauen während ihres Redebeitrags den Leitfaden an, andere haben Abfolge und Formulierungen verinnerlicht und sprechen frei. Die Aufnahmen aus dem Unterricht zeigen: Jeder kann über das Gelesene berichten.

Der Leitfaden wird hier für die Gestaltung mündlicher Beiträge verwendet. Die Formulierungen und der Aufbau verweisen bereits auf schriftliche Textsorten wie Buchbesprechung und Rezension. Ähnliche Leitfäden setzt die Lehrerin durchgängig und ritualisiert in allen Fächern ein, die sie unterrichtet.

Gedankenanstöße und Überlegungen für den Einsatz von Leitfäden im Unterricht:

- Welche Erfahrungen habe ich mit Leitfäden in meinem Unterricht bisher gemacht?
- Welchen o.g. Übersetzungsschritt unterstützen meine Leitfäden?

- Brauchen meine Schülerinnen und Schüler Leitfäden für die Gestaltung mündlicher Beiträge und/oder für die Gestaltung von Texten?
- Für welche im Unterricht immer wiederkehrenden Sprachhandlungen kann ich Leitfäden entwickeln und fächerübergreifend einsetzen (z.B. Berichten, Argumentieren)?
- Möchte ich Leitfäden mit Handlungsanweisungen (z.B. Schritte in der Textproduktion) einsetzen und/oder auch Formulierungsbausteine zur Verfügung stellen?
- Formulierungsbausteine: Sollen die Schülerinnen und Schüler aus alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Formulierungen auswählen können oder konzentriere ich mich auf ein Sprachregister?
- In welchen Situationen dürfen die Schülerinnen und Schüler die Leitfäden (nicht) nutzen?

### Beispiel 2: Sich eine fachspezifische Textsorte erarbeiten (Biologie Klasse 6)

„Die Lehrkräfte fördern die Textsortenkompetenz der Schülerinnen und Schüler und üben mit ihnen die jeweiligen fachspezifischen Textsorten ein.“ (Gogolin u.a. 2011: 20)

Das Wissen um die sprachlichen Anforderungen und die Gestaltung fachspezifischer Textsorten ist ein wichtiger Bereich bildungssprachlicher Kompetenz. Auch die sog. Operatoren in Aufgabenstellungen verweisen häufig auf Merkmale von Textsorten. Beispiel: Die Aufgabe „Beschreibe den Versuch“ impliziert, dass die Schülerin nicht irgendwie und irgendetwas über den Versuch erzählen oder schreiben soll, sondern dass sie sich in ihrem Beitrag an den Konventionen und Normen der Textsorte Versuchsbeschreibung orientiert.

Das zweite Beispiel analysiert die Gestaltung einer Doppelstunde Biologie aus dem Projekt QueSS. Die Doppelstunde ist auf den Erwerb und die Einübung einer fachspezifischen Textsorte („Verhaltensbeschreibung“) hin ausgerichtet und lässt sich in folgende Phasen gliedern:

Phase A: Die Schülerinnen und Schüler sehen mehrmals eine kurze Filmsequenz (ohne Ton) mit einem Schimpansen und sollen sich **Notizen** zu dessen Verhalten machen.

Phase B: In einer **Beispielbeschreibung** eines Schülers zu eben dieser Filmsequenz sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst in Einzelarbeit **Abschnitte markieren**, die sie für gelungen halten oder denen sie so nicht zustimmen.

Phase C: Es folgt eine Partnerarbeit, in der die Teams ihre markierten Abschnitte vergleichen und ihre Entscheidung begründen sollen. Jedes Team soll auf dieser Grundlage **Vorschläge für eine gelungene Verhaltensbeschreibung** notieren.

Phase D: Diese Regelvorschläge werden vom Lehrer an der Tafel in Form eines **Clusters** gesammelt und dann in der Klasse **diskutiert** und kritisch hinterfragt.

Phase F: Die Stunde schließt mit der **Hausaufgabe: Regeln für eine gelungene Verhaltensbeschreibung auf Grundlage des gemeinsam erarbeiteten Tafelbildes formulieren**.

Wie fördert der Lehrer Textsortenkompetenz?

Er erarbeitet gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die Kriterien, Merkmale und sprachlichen Anforderungen für die fachspezifische Textsorte: Er stellt den Schülerinnen und Schülern einen Modelltext zu Verfügung. Dieser Modelltext enthält gelungene und weniger gelungene Formulierungen bezogen auf eine Verhaltensbeschreibung. Die Schülerinnen und Schüler nehmen gegenüber dem Modelltext die Rolle des Lesers ein. Sie kennen den Gegenstand (= Filmsequenz) des Modelltextes. Ihre individuellen Einschätzungen und alltagssprachlichen Vermutungen überführen sie nach der Partnerarbeit in ein Regelwerk zum Schreiben einer Verhaltensbeschreibung. Der Lehrer unterstützt diesen Übersetzungsschritt, indem er die alltagssprachlichen Formulierungen (gesammelt an der Tafel) durch Nachfragen und Diskussion mit der Klasse diskutieren, präzisieren und priorisieren lässt. Das Tafelbild am Ende der Doppelstunde enthält die gemeinsam überarbeiteten Stichworte. Auf dieser Grundlage können die Schülerinnen und Schüler zu Hause die „Regeln für eine gelungene Verhaltensbeschreibung“ ausformulieren.

In der nächsten Biologiestunde werden die Schülerinnen und Schüler eine eigene Verhaltensbeschreibung über den Schimpansen aus der Filmsequenz formulieren und dabei ihre Notizen und die formulierten Regeln nutzen. Auf diese Texte werden sich die Schülerinnen und Schüler dann gegenseitig eine Rückmeldung geben: „Was mir an dieser Beschreibung gefällt bzw. was du besser machen könntest“ – so wird die Aufgabe lauten.

Die Doppelstunde Biologie lässt sich auch als ein Schreibarrangement sehen, als ein geplantes Ineinandergreifen von Hilfstexten und Transfertexten (vgl. Bräuer/Schindler 2011: 34-37). **Hilfstexte** sind Texte, deren Gebrauchswert sich auf den Verfasser und die unmittelbare Praxisgemeinschaft bezieht (ebd.: 34f.). Es geht darum, eigene Gedanken zu versprachlichen (erster Übersetzungsschritt). **Transfertexte** sind Texte, um sich an einen Gegenstand bzw. eine Leserschaft heranzuschreiben (ebd.: 35f.). Es geht in dem Beispiel darum, sich die Textsorte Verhaltensbeschreibung zu erschließen (zweiter Übersetzungsschritt). Textrecycling ist die gezielte didaktische Weiterverwertung von Hilfs- und Transfertexten (ebd.: 36f.).

In der Doppelstunde Biologie lässt sich der Prozess des Textrecycling folgendermaßen skizzieren:

1. Die **Notizen** während des Films sind Hilfstexte. Die Schülerinnen und Schüler erhalten kleine Notizzettel, so dass auch durch das Material deutlich gemacht wird: Diese Texte sind nur für mich.

2. Indem der Lehrer mit der **Beispielbeschreibung** eines Schülers arbeitet, wird dieser Text zu einem Transfertext, d.h. er wird gezielt genutzt, um den Aneignungsprozess der Schülerinnen und Schüler für beschreibende Texte zu unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Leserrolle ein und bewerten den Text aus dieser Perspektive. Die Bewertung umfasst gelungene und weniger gelungene Passagen. Es besteht die Möglichkeit, später Formulierungen für den eigenen Text zu übernehmen und so die eigene Textproduktion zu entlasten.
3. In Partnerarbeit formulieren die Schülerinnen und Schüler **Vorschläge für eine gelungene Verhaltensbeschreibung**. Diese Vorschläge sind Hilfstexte, die zunächst die Erkenntnisse aus der Partnerarbeit zusammenfassen. Für die Sammlung an der Tafel weist der Lehrer darauf hin, dass es jetzt darum geht, Vorschläge zu sammeln und diese nicht richtig oder falsch sein können.
4. Das **Cluster an der Tafel** am Ende der Stunde ist ein gemeinsam erarbeiteter Transfertext. Die Regeln sind inhaltlich abgestimmt, einzelne Formulierungen bereits überarbeitet. Aus diesen Stichworten können die Schülerinnen und Schüler nun eigenständig die Regeln zu Hause formulieren – entlastet von Unsicherheiten zur Frage, ob der Inhalt der Regel nun „richtig“ ist oder nicht und entlastet von fachspezifischen Formulierungsfragen.

Gedankenanstöße und Überlegungen für den eigenen Unterricht:

- Welche fachspezifischen Textsorten gibt es in meinem Fach? Welches sind die wichtigsten? Welche Strategien nutze ich, um den Schülerinnen und Schülern die sprachlichen Besonderheiten und die Gestaltung dieser Textsorten zu vermitteln?
- Bei welchen Textsorten bietet es sich an, mit Modelltexten zu arbeiten? Welche Qualität sollen die Modelltexte haben (z.B. Beispieltex te von Schülern oder Beispieltex te aus der (Fach)literatur)?
- Wo gibt es Möglichkeiten, durch ein gezieltes Ineinandergreifen von Hilfs- und Transfertexten die Schülerinnen und Schüler schrittweise darin zu unterstützen, sich eine Textsorte inhaltlich und sprachlich zu „erschreiben“?

### Beispiel 3: Formulierungshilfen (Freies Schreiben Klasse 1)

„Die Lehrkräfte geben Formulierungshilfen.“ (Gogolin u.a.2011: 20)

In einem bildungssprachförderlichen Unterricht kann es sinnvoll sein, den Schülerinnen und Schülern Formulierungshilfen anzubieten, denn Formulierungshilfen ermöglichen:

- sich in ein Sprachregister einzufinden,
- ins Schreiben hineinzukommen,
- sich auf die Inhalte zu konzentrieren.

Mit Formulierungshilfen haben auch die Lehrkräfte in den ersten beiden Beispielen gearbeitet: Satzanfänge und Satzmuster (Beispiel 1), Tafelbild als Grundlage zum Ausformulieren der Regeln (Beispiel 2). Das dritte Beispiel zeigt, wie eine Lehrerin in einer ersten Klasse binnendifferenziert Formulierungshilfen beim Freien Schreiben einsetzt (ausführlich Fürstenau/Lange 2011: 48-52).

Die Kinder haben einige Tage zuvor bei einem gemeinsamen Büchereibesuch ein Bilderbuchkino gesehen. Das Buch hieß „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ von Martin Baltscheit: Ein Löwe möchte seiner Löwin einen Brief schreiben, weil er sie so mag. Weil er selbst nicht schreiben kann, bittet er immer ein anderes Tier, für ihn diesen Brief zu schreiben. Diese Briefe sind aber inhaltlich nicht das, was der Löwe sich vorstellt – er möchte etwas schreiben, was zu ihm passt. Der Löwe befindet sich also an einem entscheidenden Punkt in Bezug auf Bildungssprache: dem Schriftspracherwerb.

Die Kinder erfahren zu Stundenbeginn, dass sie in ihr „Bilderbuch-Buch“ einen Brief für den Löwen an seine Löwin schreiben sollen. Das sagt: „... und dazu möchte ich dann heute, dass ihr [...] auch einen Brief selber reinschreibt [in das Bilderbuch-Buch, IL], weil ihr seid ja schon etwas länger in der Schule als der Löwe und ihr schafft das bestimmt auch“.

Die Lehrerin legt die Seiten des Buches als Folien auf dem Overheadprojektor nacheinander auf. Die Kinder sollen dazu erzählen, was sie erinnern. Am Ende dieser Sequenz lobt die Lehrerin die Kinder: „Ich finde es toll, was ihr nach einmal vorlesen und zuhören schon alles behalten habt!“

Anschließend legt die Lehrerin alle Folien noch einmal auf und liest nun den Text dazu vor.

Gemeinsam sammelt die Lehrerin mit den Kindern mündlich Ideen, was man einem Löwen schreibt, den man mag. Die Lehrerin wiederholt die Schreibaufgabe und sagt: „Ich kann euch gleich noch mal die eine Seite anmachen, wo steht, was der Löwe der Löwin gerne geschrieben [hätte]. Vielleicht findet ihr davon etwas, was ihr abschreiben möchtet. Ansonsten dürft ihr aber auch gerne etwas Eigenes schreiben.“ Die Kinder unterhalten sich miteinander, einige beginnen zu schreiben. Die Lehrerin (L) geht herum, einzelne Kinder kommen zur Lehrerin. Dabei entspinnen sich folgende Wortwechsel:

S 1: Aber ich kann doch noch nicht schreiben!

L: Überleg mal, ob du nicht schon ein paar Wörter schreiben kannst.

S 2: Ich kann nicht schreiben.

L: Dann schreib doch da oben ab. L zeigt auf die Folie mit dem Text aus dem Buch

S 3: Ich bin ein Löwe. Ich kann nicht schreiben.

L: Du hast das aber schon gelernt. Du hast gestern zum Beispiel das Wort „schlau“ gelernt. Dann schreib doch „Ich bin schlau“! ... Das hast du gestern gelernt.

L wendet sich der ganzen Klasse zu: Ihr dürft auch eure Fibeln oder eure roten Mappen holen, weil gestern zum Beispiel habt ihr geschrieben „Ich bin schlau“.

S4: Ich kann doch nicht aber schreiben.

L: Doch! Du hast gestern was geschrieben: Ich bin schlau! Hol mal deine Fibel raus.

S: (...)

L: Ja siehst du! Also kannst du doch schreiben.

© QueSS 2011

Ausgangspunkt ist bei allen vier Wortwechseln: Die Kinder sehen sich selbst nicht in der Lage, eine bildungssprachliche Anforderung zu bewältigen, nämlich einen Text zu schreiben – und das obwohl die Vorbereitung zunächst ausreichend scheint und beispielhaft ist (Zuhören, eigenes Erzählen, Vorlesen, mündliche Ideensammlung). Sie erleben sich selbst als nicht kompetent – gerade bei einer Anforderung, die entscheidend für Schule ist, dem Schreiben. Sie müssen bildungssprachlich und schreibdidaktisch gesehen eine anspruchsvolle Aufgabe bewältigen: Sie müssen sich in die Perspektive des Löwen versetzen, einen monologischen Text konzipieren, sich in der Textsorte Brief bewegen, aus der Ideensammlung auswählen und etwas Passendes für sich finden, diesen Gedanken dann verschriftlichen und damit situations- und handlungsentbunden formulieren.

Wie gibt die Lehrerin Formulierungshilfen?

Sie bietet den Kindern individuell unterschiedliche Strategien an, um ins Schreiben und schließlich zu einem Text zu kommen: Sie aktiviert die Wissensbestände („Überleg mal, ob du nicht schon ein paar Wörter schreiben kannst.“). Sie stellt Textvorlagen zur Verfügung und erlaubt auch das Abschreiben vom Originaltext. Sie verknüpft die aktuelle Schreibaufgabe mit bereits erworbenen Kenntnissen der Kinder („Das hast du gestern gelernt.“). Sie motiviert die Kinder, auf die Fibeln als Text- und Wortsammlung zurückzugreifen.

Zum Abschluss der Stunde stellt die Lehrerin fest: „Ihr habt also gesehen: Ihr könnt schon schreiben und ihr habt ganz tolle Ideen!“ Entscheidend ist für sie offenbar, dass die Kinder sich als Schreibende erfahren können und hierbei unterstützt sie die Kinder mit Formulierungshilfen bei.

Gedankenanstöße und Überlegungen für den eigenen Unterricht:

- In welchen Situationen und wie unterstütze ich meine Schülerinnen und Schülern mit Formulierungshilfen? Wann und warum gebe ich keine Formulierungshilfen?
- Welche Qualität haben meine Formulierungshilfen (z.B. Satzmuster, Satzanfänge, Hinweise auf Modelltexte)?
- Wenn eine Schülerin oder ein Schüler sagt: „Ich kann nicht schreiben“ oder „Wie soll ich das schreiben?“ können unterschiedliche Schwierigkeiten gemeint sein, z.B. keine Idee für einen Text haben, keinen Einstieg finden, Unklarheit über die Anforderungen der Schreibaufgabe, Unklarheit über das erwartete Sprachregister. Ich kann die Schülerinnen und Schülern durch Nachfragen darin unterstützen, ihre Schwierigkeiten genauer zu formulieren. So kann ich erkennen, für welchen Übersetzungsschritt sie aktuell Unterstützung brauchen. Formulierungshilfen sind dabei eine mögliche Hilfe.

#### **Abschlussdiskussion und Zusammenfassung**

Beim Handlungsfeld Schreiben anzusetzen, ist eine Möglichkeit, sich die FörMig-Qualitätsmerkmale zu erschließen und umzusetzen. Wichtige Gedanken und Impulse für einen bildungssprachförderlichen Unterricht aus den drei Beispielen im Workshop sind für mich:

- Schreiben fängt schon bei der Gestaltung mündlicher Beiträge an (Beispiel 1).
- Formulierungsbausteine und Formulierungshilfen sind sinnvoll (Beispiel 1 und 3).
- Sprachliche Merkmale von Textsorten sollten explizit erarbeitet werden (Beispiel 2).
- Modelltexte können hilfreich sein (Beispiel 2 und 3).
- Bildungssprachförderliche Schreibarrangements sind eine planvolle Abfolge von Hilfs- und Transfertexten, die auf schulisch relevante Textsorten hin ausgerichtet sind (Beispiel 2).

In einem bildungssprachförderlichen Unterricht tragen die Lehrerinnen und der Lehrer Sorge dafür, dass sich alle Schülerinnen und Schüler als fähige Sprachlernende im Bereich Schreiben erfahren können und eröffnen ihnen so einen Zugang zur Bildungssprache.

## Literatur

- Bräuer, G./Schindler, K. (Hrsg.) (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Dies. (Hrsg.): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Freiburg: Fillibach-Verlag, S. 12-63.
- Fürstenau, S./Lange, I. (2011): Schulerfolg und sprachliche Bildung. Perspektiven für eine Unterrichtsstudie. In: Hüttis-Graff, P./Wieler, P. (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg: Fillibach-Verlag, S. 39-56.
- Gogolin, I./Lange, I./Hawighorst, B./Bainski, C./Heintze, A./Rutten, S./Saalman, W. in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung (2011): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig-Material Bd. 3. Münster u.a.: Waxmann.
- Lange, I./Gogolin, I (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Unter Mitarbeit von Dorothea Griebach. FörMig-Material Bd. 2. Münster u.a.: Waxmann.



### 6.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Als gemeinsamer Einstieg in den Workshop diente ein Schreibimpuls, d.h. jeder Teilnehmer sollte zum Thema „Schreiben und Schule“ seinen Gedanken freien Lauf lassen und sieben Minuten lang ununterbrochen schreiben. Nach kurzem Zögern war schnell jeder von dieser Aufgabe gefangen. Durch das eigene Erleben schloss sich leicht ein erster Meinungs austausch zu verschiedenen Aspekten des Schreibens an.

Eine anschließende Kurzvorstellung verschaffte den Anwesenden zunächst einen Überblick über die sechs FÖRMIG-Qualitätsmerkmale. Zum Qualitätsmerkmal 3 – „Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.“- wurden drei praxisnahe Konkretisierungen zur Sprachproduktion präsentiert. Die Teilnehmer glichen diese Konkretisierungen mit ihren eigenen Unterrichtserfahrungen ab und diskutierten Vor- und Nachteile der vorgestellten Verfahren bzw. Instrumente. So wurde z.B. die Bedeutung verschiedener Leitfäden zur Unterstützung der schriftlichen und mündlichen Sprachproduktion in allen Fächern betont. Die Teilnehmer diskutierten Möglichkeiten der Bewertung von Texten, die aufgrund von Leitfäden entstanden. Außerdem wurden Fragen der Differenzierung im Unterricht mit Hilfe von Leitfäden diskutiert.

Ein weiteres Beispiel zeigte die Verwendung eines Modelltextes. Alle Anwesenden waren sich einig, dass Modelltexte die sprachliche Bildung in allen Fächern unterstützen können und vielfältig einsetzbar sind.

Eine weitere Fragestellung war, wie die Textsortenkompetenz der Schülerinnen und Schüler innerhalb eines gesamten Schuljahres und nicht nur während der Methodenwochen gefördert werden kann. Die Anwesenden beschrieben dazu aus ihrer Sicht, dass eine enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit exakten Vereinbarungen zwischen den einzelnen Fächern unbedingt notwendig ist.

Eine abschließende Kernaussage war, dass sprachliche Bildung gemeinsame Aufgabe aller Kollegen einer Schule sein muss.

Ines Müller  
Prozessmoderatorin  
der Sächsischen Bildungsagentur



## WORKSHOP 4

### 6.4 Mehrsprachig aufwachsen – Über die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder und den Umgang mit ihren sprachlichen Ressourcen in Kita und Schule

Dr. Marion Döll, Universität Wien

#### 6.4.1 Abstract

Eine zunehmende Zahl Kinder und Jugendliche an deutschen Schulen haben einen Migrationshintergrund und wachsen mit mehr als einer Sprache auf. International vergleichende Schulleistungsstudien wie z.B. PISA haben mehrfach gezeigt, dass die Leistungen dieser Schülerinnen und Schüler hinter denen ihrer autochthonen Mitschülerinnen und Mitschülern zurückbleiben. Von diesen Befunden ausgehend werden seit einigen Jahren vermehrt Konzepte zur Verbesserung der sprachlichen Bildung vorgestellt und diskutiert. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachigen Schulklassen stellt für viele Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar, da mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sprachlich in vielerlei Hinsicht von dem abweichen, was bislang als ‚normal‘ galt und gilt.

Ziel des Workshops ist es, einerseits einen Überblick über die Aneignung des Deutschen unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit zu geben und andererseits Mythen rund um den Themenbereich Mehrsprachigkeit und Sprachförderung zu diskutieren.

## 6.4.2 Materialien

Die Wanderungsstatistik zeigt, dass Migration von und nach Deutschland ein stabiles Phänomen ist. Unter Berücksichtigung von Migrantinnen und Migranten der sog. zweiten Generation haben rund ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen Migrationshintergrund (s. PISA 2009: 207). In Sachsen liegt der Anteil von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit einem Wert von 3 Prozent deutlich unter dem bundesdeutschen Mittelwert, es zeigen sich jedoch große regionale Unterschiede. Größere MigrantInnenzahlen finden sich v. a. in Leipzig, Dresden und Chemnitz, in ländlicheren Landkreisen lassen sich vergleichsweise weniger MigrantInnen nieder. Daten des statistischen Landesamtes Sachsens<sup>1</sup> zeigen, dass neue Zuzüge aus dem Ausland durch Personen nicht-deutscher Staatsbürgerschaft überwiegend aus EU-Staaten stattfindet, d. h. Unionsbürger nehmen die in Artikel 45 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union verankerte Freizügigkeit in Anspruch und lassen sich in Sachsen nieder. In Folge trifft man an Schulen in urbanen Gebieten eine sozial, kulturell und sprachlich zunehmend heterogene SchülerInnenenschaft an – ein Phänomen, das sich in allen EU-Staaten finden lässt und in Zukunft mindestens stabil bleiben wird. Lehrkräfte werden für den Umgang mit kultureller, sprachlicher und religiöser Vielfalt bislang jedoch kaum aus- und fortgebildet:

*„LehrerInnen werden [...] nach wie vor nicht dafür ausgebildet, um mit einer mobilen SchülerInnenenschaft umzugehen, und die nationalen Bildungssysteme in Europa haben sich auf die Herausforderung, SchülerInnen bei Wechsel der schulischen Bezugssysteme zu unterstützen, noch nicht ausreichend vorbereitet.“ (Herzog-Punzenberger 2009: 31)*

Eine zeitgemäße PädagogInnenbildung kommt um die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld *Mehrsprachigkeit* nicht umhin. Die Konzepte von Mehrsprachigkeit haben sich in den vergangenen Jahrzehnten stark gewandelt: Ab den 1950er Jahren verbreitete sich das Konzept Chomskys (1965), das unter einem Zweisprachigen einen idealen Sprecher und Hörer in zwei Sprachen, also gewissermaßen zwei Einsprachige in einer Person, verstand. Lange Zeit war es, an Chomsky anknüpfend, üblich, erst dann von Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu sprechen, wenn jemand in den gesprochenen Sprachen von monolingualen Sprechern nicht mehr zu unterscheiden war. Gefordert wurde häufig der ‚perfekte‘ Gebrauch beider bzw. aller Sprachen. Auch heute findet man noch immer die Forderung, Mehrsprachige müssten ‚gutes Deutsch‘ sprechen. Diese Forderung ist in der Realität jedoch nicht einhaltbar, da schlichtweg nicht festzulegen ist, was ‚gutes Deutsch‘ ist – vor allem die gesprochene Sprache ist so vielfältig und wandlungsfreudig, dass sie nur schwer normierbar ist. In starkem Kontrast zu Chomsky konstatierte Wandruszka (1979) zwei Jahrzehnte später, dass Mehrsprachigkeit nicht „vollkommene Einsprachigkeit und einsprachige Vollkommenheit“ bedeuten solle, sondern dass „mehrsprachige Unvollkommenheit“ das Anzustrebende sei. Er stellt also das Kriterium der Perfektion drastisch zurück.

Ein späteres Konzept von Ingrid Gogolin (1988), das der *lebensweltlichen Zweisprachigkeit*, verzichtet ebenfalls auf das Kriterium der Perfektion und beschreibt Zweisprachigkeit als Sprachbesitz von Menschen, wie er sich unter ihren individuellen Lebens- und Sprachlernbedingungen entwickeln konnte. Es beschreibt den Umstand, die Aneignung einer zweiten oder weiteren Sprache funktional geschieht: Angeeignet wird, was für die Bewältigung des Alltags gebraucht wird. In Folge dessen bilden Mehrsprachige höchst individuelle und teilweise domänenspezifische Kompetenzen aus.

Vor einigen Jahren hat Hans H. Reich (2009) Untersuchungen zur zweisprachigen Entwicklung türkisch-deutsch bilingualer Kinder und Jugendlicher zusammengefasst und dabei die Individualität der Aneignungswege und Kompetenzprofile herausgearbeitet. Schon bei Schuleintritt verfügen türkisch-deutsch bilingual aufwachsende Kinder über heterogene Sprachkompetenzen, da der Gebrauch des Türkischen und die Verwendung und der Einfluss des Deutschen in den Familien sehr unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Mit dem Eintritt in die Schule ist bei allen Kindern ein Entwicklungsschub im Deutschen zu beobachten, zum Ende der Sekundarschulzeit findet sich bei den meisten Jugendlichen eine Dominanz des Deutschen. Die Fähigkeiten im Türkischen sind, in Abhängigkeit von individuellen Lebenslagen, zu diesem Zeitpunkt noch heterogener als beim Schuleintritt.

Es ist deutlich, dass es sich bei Mehrsprachigkeit um eine höchst individuelle Angelegenheit handelt, die in der Schulpraxis eine individuelle und differenzierte Auseinandersetzung mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern erfordert. Statt diesen Auseinandersetzungen und auf die Individuen gerichtet Perspektiven wird in der Praxis jedoch noch häufig auf Grundlage verschiedener aus wissenschaftlicher Sicht als überholt geltender Thesen argumentiert. In Anlehnung an Tracy (2007) sind die folgenden Thesen bzw. Mythen auszumachen.

Mythos 1: Mehrsprachigkeit ist unnormal und eine Überforderung für das Gehirn.

Mythos 2: Entweder man beherrscht eine Sprache perfekt oder mehrere unvollkommen.

Mythos 3: Für die Identitätsentwicklung ist v. a. die Erstsprache wichtig.

Mythos 4: Das Mischen von Sprachen ist ein Anzeichen für Defizite.

Mythos 5: Kinder müssen ihre Erstsprache gut können, um die Zweitsprache gut lernen zu können.

Mythos 6: Nicht-deutschsprachige Eltern können ihren Kindern das Deutsche beibringen, indem sie Deutsch zur Familiensprache machen.

<sup>1</sup> Quelle: [http://www.statistik.sachsen.de/download/010\\_GB-Bev/auslandT29\\_tab.pdf](http://www.statistik.sachsen.de/download/010_GB-Bev/auslandT29_tab.pdf)

## Mythos 7: Sprachförderung muss „ganzheitlich“ sein

Auch wenn diese Mythen (noch) in aller Munde sind, sind sie doch stark veraltet und nicht haltbar. Mehr als nur eine Sprache zu lernen und zu verwenden ist eine grundlegende Fähigkeit des menschlichen Gehirns und keine Überforderung. Auch ist das Mischen von Sprachen kein Anzeichen für sprachliche Defizite, sondern in vielen Fällen sogar ein Zeichen von hohen Kompetenzen in mehreren Sprachen. Werden Sprachen im Gespräch gemischt oder gewechselt, hat dies in aller Regel eine Funktion, beispielsweise können Themen- oder Adressatenwechsel durch den Wechsel von einer in eine andere Sprache betont werden (Dirim 1998).

Eine ausführliche Diskussion der Mythen findet sich in der Dokumentation des Kongresses „Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen“, die im Internet kostenlos heruntergeladen werden kann:

[http://www.bwstiftung.de/uploads/tx\\_ffbwspub/fruehe\\_mehrsprachigkeit.pdf](http://www.bwstiftung.de/uploads/tx_ffbwspub/fruehe_mehrsprachigkeit.pdf)

### Literatur:

Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax.

Dirim, I. (1998): "Var mı lan Marmelade?" - Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster (Waxmann)

Gogolin, Ingrid (1988), *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Hamburg: Bergmann und Helbig.

Herzog-Punzenberger, B. (2009): Die zweifache Chancengerechtigkeit. SchülerInnen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem. In: Plutzar, V./Kerschhofer-Puhalo, N. (Hrsg.) „Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven“. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 29–42.

Klieme, E./ Artelt, C./ Hartig, J./ Jude, N./ Köller, O./ Prenzel, M./ Schneider, W./ Stanat, P. (2009, Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.

Reich, H. H. (2009): Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In: Neumann, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen (= FÖRMIG EDITION 6), Münster u. a.: Waxmann, S. 63-90.

Tracy, R. (2007): Einführung in die Thematik des Kongresses. In: Landesstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.): Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen. Dokumentation zum Kongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim. Waldkirch: Burger Druck.

Wandruszka, Mario (1979), Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper.

# MEHRSPRACHIG AUFWACHSEN

Über die sprachliche Entwicklung  
mehrsprachiger Kinder und den Umgang mit  
ihren sprachlichen Ressourcen in Kita und  
Schule

Dr. des. Marion Döll

Dresden, 22. September 2011



universität  
wien

## ÜBERBLICK

1. Migration & SuS mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen
2. Wann gilt jemand als mehrsprachig?
3. Mythen
4. Zweisprachige Entwicklung
5. Alternierender Sprachgebrauch

## MIGRATION - DEUTSCHLAND

Wanderungen zwischen Deutschland und dem Ausland 2003 bis 2009

Wanderungen	Einheit	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Zuzüge insgesamt <sup>1</sup>	1 000	769,0	780,2	707,4	661,9	680,8	682,1	721,0
darunter								
Ausländer/-innen <sup>1</sup>	1 000	601,8	602,2	579,3	558,5	574,8	573,8	606,3
Fortzüge insgesamt <sup>1</sup>	1 000	626,3	697,6	628,4	639,1	636,9	737,9	733,8
darunter								
Ausländer/-innen <sup>1</sup>	1 000	499,1	547,0	483,6	483,8	475,7	563,1	578,8

<sup>1</sup> Einschließlich Herkunfts-/Zielgebiet "ungeklärt" und "ohne Angabe".

Quelle: Statistisches Bundesamt, www.destatis.de

- Migration von und nach Deutschland ist ein stabiles Phänomen
- ca. ein Viertel aller 15-jährigen SuS an deutschen Schulen haben einen Migrationshintergrund (mit zweiter Generation, 25,6% n. PISA 2009, S. 207)



## MIGRATION – SACHSEN

Ausländische Bevölkerung im Freistaat Sachsen am 31. Dezember 2010 n.

Kreisfreie Stadt Landkreis Direktionsbezirk Land	Insgesamt	Europa	davon	
			EU-Staaten	Nicht- Staatsbürger
Chemnitz, Stadt	7 650	4 766	2 007	2 759
Erzgebirgskreis	2 713	1 637	900	737
Mittelsachsen	3 995	2 226	1 290	936
Vogtlandkreis	2 972	1 840	1 008	832
Zwickau	4 246	2 100	1 150	950
<b>Direktionsbezirk Chemnitz</b>	<b>21 576</b>	<b>12 569</b>	<b>6 366</b>	<b>6 203</b>
Dresden, Stadt	21 112	12 121	6 552	5 569
Bautzen	3 129	1 967	1 196	771
Görlitz	5 028	3 873	3 022	1 851
Meißen	2 759	1 724	948	776
Sächsisches Schweiz-Osterzgebirge	2 955	2 012	1 397	615
<b>Direktionsbezirk Dresden</b>	<b>34 983</b>	<b>21 697</b>	<b>13 117</b>	<b>8 580</b>
Leipzig, Stadt	23 773	12 437	4 816	7 621
Leipzig	3 239	2 199	1 425	774
Nordsachsen	2 574	1 403	705	698
<b>Direktionsbezirk Leipzig</b>	<b>29 586</b>	<b>16 039</b>	<b>6 946</b>	<b>9 093</b>
<b>Sachsen</b>	<b>86 145</b>	<b>50 305</b>	<b>26 418</b>	<b>23 887</b>

Quelle: www.statistik.sachsen.de

- nicht-deutsche Staatsbürger vorwiegend Europäer
- SuS mM in Sachsen: 3% mit großen regionalen Unterschieden, vorwiegend aus dem Ausland zugezogen



## MIGRATION

- Zuzug zu großen Teilen aus EU-Staaten, EWR und Schweiz
- EU-Binnenmigration: Grundrecht der Unionsbürger
- sozial, kulturell und sprachlich zunehmend heterogene SchülerInnenschaft

## MIGRATION

Differenzen

Sprache(-n)

*„LehrerInnen werden [...] nach wie vor nicht dafür ausgebildet, um mit einer mobilen SchülerInnenschaft umzugehen, und die nationalen Bildungssysteme in Europa haben sich auf die Herausforderung, SchülerInnen bei Wechsel der schulischen Bezugssysteme zu unterstützen, noch nicht ausreichend vorbereitet.“*

„Kultur“

Religion

Lehrpläne

(HERZOG-PUNZENBERGER 2009: 31)

Kenntnisse



## MEHRSPRACHIGKEIT

Wann gilt jemand als mehrsprachig



Anzahl?

Niveau?

Dialekt?

...

## MEHRSPRACHIGKEIT – WER GILT ALS MEHRSPRACHIG?

### Noam Chomsky (1965):

- idealer Sprecher/Hörer in zwei Sprachen, „zwei Einsprachige in einer Person“

Was ist „gutes Deutsch“ und wer legt das fest??

### Mario Wandruszka (1979):

- nicht „vollkommene Einsprachigkeit und einsprachige Vollkommenheit“ sind das Ziel, sondern „mehrsprachige Unvollkommenheit“

## MEHRSPRACHIGKEIT – WER GILT ALS MEHRSPRACHIG?

### Francois Grosjean (1982/1989):

- zweisprachige Sprecher sind kompetente, aber spezifische Sprecher/Hörer; Bedeutung der Sprachen: „those people who use two or more languages in their every day life“

### Ingrid Gogolin (1988):

- lebensweltliche Zweisprachigkeit – Sprachbesitz der Kinder, so wie er sich unter den besonderen Sprachlern- und Lebensbedingungen entwickeln konnte

Funktional!

Domänenabhängig!

Individuell!


## ZWEISPRACHIGE ENTWICKLUNG AM BEISPIEL DER TÜRKISCH-DEUTSCHEN BILINGUALITÄT (REICH 2009)

### sprachliche Situation in den Familien – vorschulischer Spracherwerb:

- nur selten monolinguale Kommunikation, Nebeneinander der Sprachen, mit Dominanz der Erstsprache (L1) in den Familien
- verschiedene Akteure (Eltern, Geschwister) haben verschiedene Präferenzen im Gebrauch
- grundlegender Spracherwerb der L1 verläuft ähnlich wie in monolingual-erstsprachlicher Umgebung, weitgehend altersgemäße Entwicklung der L1


## ZWEISPRACHIGE ENTWICKLUNG AM BEISPIEL DER TÜRKISCH-DEUTSCHEN BILINGUALITÄT (REICH 2009)

### **sprachliche Situation in den Familien – vorschulischer Spracherwerb:**

- frühes Hinzutreten des Deutschen: Geschwister, Spielplatz, Kindertagesstätte, Eltern usw.
  - Einflüsse der Umgebungssprache Deutsch (Medien, öffentlicher Raum,...), z.B. übermäßige Verwendung von Personalpronomina im Türkischen
  - Weitergabe dialektaler Merkmale
  - ➔ heterogene Aneignungsstände in Erst- und Zweitsprache bei Schuleintritt
- 

## ZWEISPRACHIGE ENTWICKLUNG AM BEISPIEL DER TÜRKISCH-DEUTSCHEN BILINGUALITÄT (REICH 2009)

### **Sprachaneignung während der Grundschulzeit:**

- mit Eintritt in die Grundschule Entwicklungsschub im Deutschen
  - Weiterentwicklung der L1, jedoch deutlich langsamer als bei monolingualen Lernern (z.B. weniger komplexe Äußerungen)
  - ➔ Ausbildung balancierter Bilingualität im mündlichen Bereich
  - ➔ Ausbildung Dominanz des Deutschen bzgl. literaler Fähigkeiten
- 

## ZWEISPRACHIGE ENTWICKLUNG AM BEISPIEL DER TÜRKISCH-DEUTSCHEN BILINGUALITÄT (REICH 2009)

### **Spracherwerb während der weiteren Schulzeit:**

- weitere Verstärkung der Heterogenität der Fähigkeiten in der Erstsprache, abhängig von individuellen Lebenslagen
- in der Regel Ausbildung einer Dominanz des Deutschen zum Ende der Sekundarschulzeit
- in beiden Sprachen kein Erreichen des Niveaus Monolingualer



## MEHRSPRACHIGKEIT

### **Mythen zur Mehrsprachigkeit** (in Anlehnung an R. Tracy 2007)

- **Mythos 1:** Mehrsprachigkeit ist unnormal und eine Überforderung für das Gehirn.
- **Mythos 2:** Entweder man beherrscht eine Sprache perfekt oder mehrere unvollkommen.
- **Mythos 3:** Für die Identitätsentwicklung ist v.a. die Erstsprache wichtig.
- **Mythos 4:** Das Mischen von Sprachen ist ein Anzeichen für Defizite.
- **Mythos 5:** Kinder müssen ihre Erstsprache gut können, um die Zweitsprache gut lernen zu können.
- **Mythos 6:** Nicht-deutschsprachige Eltern können ihren Kindern das Deutsche beibringen, indem sie Deutsch zur Familiensprache machen.
- **Mythos 7:** Sprachförderung muss „ganzheitlich“ sein.



## ALTERNIERENDER SPRACHGEBRAUCH

Funktionen („Diskursmanagement“):

- Betonung eines Themen- oder Adressatenwechsels
- Adressateneingrenzung durch die Wahl einer Sprache, die nicht alle Gesprächsteilnehmer verstehen
- Adressatenerweiterung durch die Wahl einer Sprache, die alle Gesprächsteilnehmer verstehen
- ...

(Dirim 1998)



### 6.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ziele des Workshops wurden aus Sicht der Beteiligten vollständig erreicht. Zudem tauschten sich die Teilnehmer zu folgenden Fragen aus:

- Ab wie vielen Sprachen gilt man als mehrsprachig?
- Wann gilt eine Sprache als angeeignet, ab welchem Niveau?
- Was ist Dialekt – eine eigenständige Sprache?
- Sind Dialektsprecher, die auch die Standardsprache (z.B. Hochdeutsch) beherrschen, mehrsprachig?

Zwischenfazit: Im Laufe der Diskussionen wurde herausgearbeitet, dass in der Frage, wann jemand als mehrsprachig gelten kann (mehr als eine Sprache auf muttersprachlichem Niveau vs. basale Kommunikationsfähigkeit in mindestens zwei Sprachen) keine klaren Grenzziehungen möglich sind. Es kann weder ein bestimmtes Sprachniveau begründet als Mindestmaß festgelegt werden, noch ist eindeutig abgrenzbar, was als eigenständige Sprache gelten (Dialekt vs. Standard-/Nationalsprachen) kann.

Als Konsens wurde festgehalten, dass als mehrsprachig gilt, wer seinen Alltag in mehr als einer Sprache meistert. Dies ist z. B. der Fall, wenn ein Kind in seiner Familie eine andere Sprache als die dominante Umgebungssprache (Deutsch) spricht, oder wenn in der Familie mehr als eine Sprache verwendet wird. Wenn als ‚Sprache‘ nicht nur National- oder Standardsprachen gelten, ist nahezu jeder als mehrsprachig anzusehen. Die Fähigkeit, eine Sprache lesen oder schreiben zu können, ist nicht als Kriterium heranzuziehen.

Nach der Diskussion um Mythen zur Mehrsprachigkeit stand die Frage „Was können wir tun?“ im Mittelpunkt. Die Antworten verstehen sich als Anregungen bzw. Thesen.

- Das Mischen von Sprachen („Code-Switching“) hat einen praktischen Nutzen (Effizienz, Ausdruck von Emotionen, ...) und gilt als Indikator für hohe Kompetenzen in beiden Sprachen. Vor diesem Hintergrund sollte das gemischte Sprechen in dafür passenden Unterrichtssituationen (z.B. Gruppenarbeitsphasen) zugelassen werden.
- Die Vorstellung, Einsprachigkeit sei „normal“, Zwei- und Mehrsprachigkeit dagegen „unnormale“, ist veraltet.
- Herkunftssprache sollte man erhalten und fördern und im Unterricht, wenn möglich, aktiv einsetzen.

Thomas Koitsch  
Prozessmoderator  
der Sächsischen Bildungsagentur



Foto: Ulf Saalman

## Dank

Herzlichen Dank an alle Personen, die vor und hinter den Kulissen zum guten Gelingen und reibungsarmen Ablauf sowie zur Dokumentation der Fachtagung beitrugen!







**Herausgeber und Redaktion:**

Sächsisches Bildungsinstitut  
 Dresdner Straße 78c  
 01445 Radebeul  
 Telefon: +49 351 8324-374  
[www.saechsisches-bildungsinstitut.de](http://www.saechsisches-bildungsinstitut.de)

**Gesamtherstellung:**

MAXROI Graphics GmbH, Görlitz

**Redaktionsschluss:**

30. Oktober 2012

**Auflagenhöhe:**

1000 Stück

**Bezug:**

Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden bei:  
 Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung  
 Hammerweg 30, 01127 Dresden  
 Telefon: +49 351 2103671 oder 2103672  
 Telefax: +49 351 2103681  
 E-Mail: [publikationen@sachsen.de](mailto:publikationen@sachsen.de)  
[www.publikationen.sachsen.de](http://www.publikationen.sachsen.de)

**Titelbild:**

Anett Stephan

**Verteilerhinweis:**

Diese Informationsschrift wird vom Sächsischen Bildungsinstitut im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.