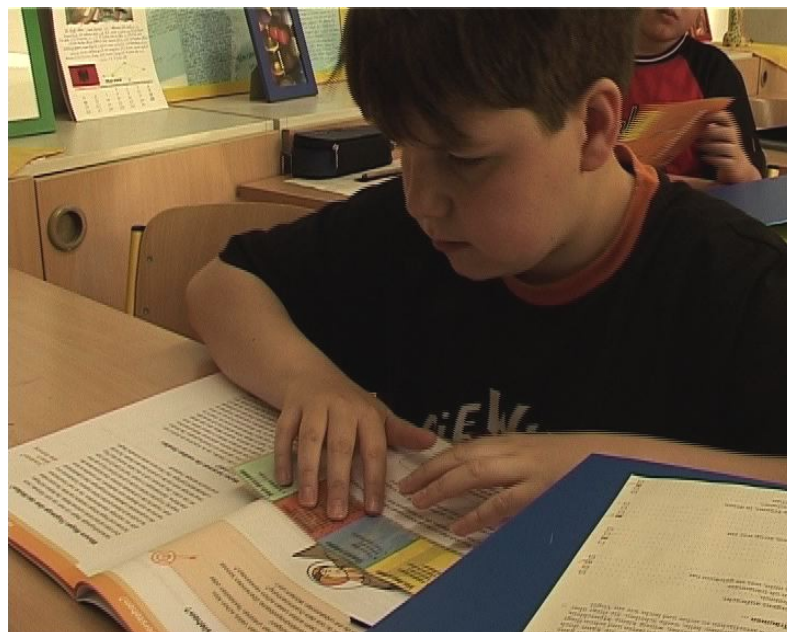


Durchgängige Sprachbildung an der Apollonia-von- Wiedebach-Schule Mittelschule der Stadt Leipzig

Ein Porträt

verfasst von Britta Hawighorst

**im Rahmen der „Prozessbegleitenden Evaluation des experimentellen
Projekts ‚Durchgängige Sprachförderung‘“
finanziert vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge**



Inhalt

1. Die Schule und ihr Umfeld	3
2. Rahmenbedingungen der Sprachbildung	6
2.1. Sprachliche Voraussetzungen der Schülerschaft	6
2.2. Das Modellprogramm FÖRMIG Sachsen	7
3. Sprachbildung in den Vorbereitungsklassen	10
3.1. Sprachbildung im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht	10
3.2. Workshops des Netzwerkes Sprachliche Bildung	13
3.3. Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache	16
3.4. Ergänzender Förderunterricht	17
4. Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz als Schwerpunkt der Sprachbildung	18
5. Sprachbildung im Fachunterricht	23
5.1. Maßnahmen	24
5.2. Erfahrungen bei der Umsetzung	26
6. Weitere ‚Bausteine‘ der Sprachbildungsarbeit	29
6.1. Teamarbeit	29
6.2. Professionalisierung	30
6.3. Transfer und Nachhaltigkeit	32
7. Ausblick	34

1. Die Schule und ihr Umfeld

Stadtteil und Sozialstruktur

Die Apollonia-von-Wiedebach-Schule liegt im Stadtteil Connewitz, der sich im Süden an das Leipziger Stadtzentrum anschließt. Der Stadtteil ist ein dicht bebautes Wohngebiet, das sich durch ein vielfältiges städtebauliches Erscheinungsbild auszeichnet. So finden sich neben sanierten Altbauten im Gründerzeitstil auch in den 1990er Jahren entstandene Neubauten. Im Stadtteil überwiegen kleinere Handwerksbetriebe und Einzelhandelsgeschäfte.

In Leipzig ist Connewitz für seine ‚alternative Szene‘ bekannt. Insbesondere für Studierende gilt der Stadtteil, in dem mehrere Hochschulen ansässig sind, als attraktiver Wohnort. Sowohl die Einwohnerschaft insgesamt als auch die sozialen Hintergründe der Schülerschaft zeigen sich sehr heterogen. Zu einem größeren Teil stammen die Kinder und Jugendlichen aus bildungs- und aufstiegsorientierten Familien; einige aber auch aus Familien, die durch Arbeitslosigkeit unter schwierigeren Bedingungen leben.

Die Schule

Die Apollonia-von-Wiedebach-Schule ist eine sächsische Mittelschule. An der Schule werden ca. 400 Kinder und Jugendliche von 30 Lehrkräften unterrichtet.

Die Mittelschule ist eine differenzierte Schulart der Sekundarstufe I, die den Bildungs- und Erziehungsprozess der Grundschule auf der Grundlage von Fachlehrplänen systematisch fortführt. Sie integriert Hauptschulbildungsgang und Realschulbildungsgang und umfasst die Klassenstufen 5 bis 9 bzw. 5 bis 10. Für die Mittelschule ist als Leistungsauftrag bestimmt, dass sie eine allgemeine und berufsvorbereitende Bildung ver-



Das sanierte Schulgebäude in der Arno-Nitzsche-Straße 7

mittelt und Voraussetzungen beruflicher Qualifizierung schafft. Sie soll einen flexiblen Rahmen für individuelle Leistungsförderung, spezifische Interessen- und Neigungsentwicklung der Schüler, die Entwicklung der Ausbildungsfähigkeit und die Schaffung von Grundlagen für lebenslanges Lernen bilden. Die Klassenstufen 5 und 6 orientieren sich auf den weiteren Bildungsgang bzw. Bildungsweg (orientierende Funktion). In den Klassenstufen 7 bis 9 steht eine auf Leis-

tungsentwicklung und Abschlüsse sowie Neigungen und Interessen bezogene Differenzierung im Mittelpunkt (Differenzierungsfunktion). Die Klassenstufe 10 zielt auf eine Vertiefung und Erweiterung der Bildung (Vertiefungsfunktion) (vgl. hierzu die Erläuterungen unter: http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_ms_deutsch_2009.pdf).

In ihrem Profilbereich – das Profilkonzept ist eines der Merkmale sächsischer Mittelschulen – unterrichtet die Apollonia-von-Wiedebach-Schule Neigungskurse in den Bereichen Naturwissenschaft und Technik, Kunst und Kultur, Sprache und Kommunikation sowie Gesundheit und Sport. Darüber hinaus bietet sie ein offenes Ganztagsangebot an, in dem sich die Schülerinnen und Schüler jeweils für ein Jahr schriftlich verpflichten, nachmittags an den außerunterrichtlichen Kursen teilzunehmen. Zum Ganztagskonzept der Schule gehört zudem eine Frühbetreuung, die die Schülerinnen und Schüler ab 6.45 Uhr in Anspruch nehmen können.

Die heutige Struktur der Apollonia-von-Wiedebach-Schule geht auf die Fusion zweier Mittelschulen zurück, die aufgrund sinkender Schülerzahlen im Leipziger Süden durchgeführt wurde. Im Jahr 2005 wurde die ehemalige Herder-Schule – Mittelschule der Stadt Leipzig mit der 54. Schule – Mittelschule der Stadt Leipzig am Standort der Herder-Schule zusammengelegt. Im Jahr 2007 erhielt die Schule ihren jetzigen Namen „Apollonia-von-Wiedebach-Schule“. Das Schulgebäude wurde in den Jahren 1994 und 1995 zunächst außen saniert, wobei die historische Gestalt des Altbaus möglichst erhalten wurde. Im Jahr 2006 folgte die Innensanierung.

Die Apollonia-von-Wiedebach-Schule ist eine der fünf Mittelschulen Leipzigs, an denen Vorbereitungsklassen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eingerichtet sind. Die Vorbereitungsklassen gewährleisten gleiche Chancen zur Wahrnehmung von Bildungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund. Der sächsische Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache beschreibt die Zielsetzung folgendermaßen: „Im Bestreben, die sprachliche Vorbereitung, die durch integrationsfördernde Maßnahmen geleistet wird, und die Teilnahme am regulären Bildungsangebot, die sich nur in der Regelklasse vollziehen kann, in ein zielgerechtes Verhältnis zueinander zu bringen, konzipiert der Lehrplan Deutsch als Zweitsprache einen schrittweisen Übergang, der sich in drei Etappen gliedert. Diese Etappen werden von allen neu zugewanderten Schülern, bei Bedarf auch von Schülern aus Migrantenfamilien, die schon längere Zeit in der Bundesrepublik Deutschland leben oder hier geboren sind, durchlaufen“ (vgl. http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_ms_deutsch_2009.pdf).

Vor dem Hintergrund, dass ca. 70 Prozent der Kinder und Jugendlichen aus zugewanderten Familien als Seiteneinsteiger in sächsische Schulen kommen, ist es Absicht, eine möglichst bruchlose und an die in den Herkunftsländern begonnene Bildungsbio-graphie anknüpfende Fortsetzung der Schullaufbahn zu gewährleisten.

Sowohl zeitlich als auch inhaltlich variiert der Integrationsprozess in Abhängigkeit von den Vorkenntnissen, dem Bildungsweg und den Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler in erheblichem Maße (zur Umsetzung der sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten, vgl. ausführlich Kap. 3.1.).

Liegt der Migrantenanteil im Stadtteil Connewitz bei vier bis fünf Prozent der Bevölkerung, so haben an der Apollonia-von-Wiedebach-Schule etwa 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. Herkunftssprachen dieser Kinder und Jugendlichen sind beispielsweise Albanisch, Chinesisch, Farsi, Italienisch, Litauisch, Polnisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch, Ukrainisch und Vietnamesisch. Zu Beginn des fünften Schuljahres nimmt die Schule nicht nur Kinder aus Grundschulen des Stadtteils Connewitz auf, sondern auch aus anderen Stadtteilen Leipzigs. Auch diejenigen, die mit dem Besuch der Vorbereitungsklassen an der Apollonia-von-Wiedebach-Schule ihre Schullaufbahn fortsetzen, kommen nicht nur aus dem direkten Wohnumfeld der Schule.

Ein grundlegendes Ziel der Schule ist es, vielen Schülerinnen und Schülern einen Realschulabschluss und somit höhere Chancen zur Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses oder eines weiterführenden Bildungsgangs zu ermöglichen. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die nach der 10. Klasse die Schule verlassen, treten eine Ausbildung an, einige gehen ins Berufsvorbereitungsjahr. Eine kleinere Gruppe wechselt an ein allgemeinbildendes oder Berufliches Gymnasium. Auch der größte Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erlangt den Realschulabschluss, wechselt an ein allgemeinbildendes bzw. Berufliches Gymnasium.

An der Apollonia-von-Wiedebach-Schule wird herkunftssprachlicher Unterricht in Arabisch, Russisch und Spanisch angeboten. Die Teilnahme ist freiwillig, aber für einen längeren Zeitraum verbindlich. Beispielsweise wird der herkunftssprachliche Unterricht Russisch in zwei jahrgangsübergreifenden Gruppen, differenziert nach Vorkenntnissen der Lernenden, durchgeführt. Dieses Angebot findet breite Akzeptanz, bei Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern gleichermaßen.

Bereits in den Jahren vor der Schulfusion hat sich die Schule auf den Weg gemacht, ein Schulprogramm zu erstellen und die ihm zugrundeliegenden Leitziele zu reflektieren. Mit der Zusammenlegung der Schulen und den damit veränderten Rahmenbedingungen musste sich die Schule ‚neu finden‘. Im neu zusammengesetzten Kollegium wurde der Schulentwicklungsprozess fortgesetzt, indem an die vorhandenen Leitziele angeknüpft und die pädagogische Profilbildung unter neuen Vorzeichen weitergeführt

wurde. „Den Schülern Grundqualifikationen zu vermitteln (lesen, schreiben, rechnen), mit ihnen demokratisches Verhalten einzuüben und zu leben und ihnen eine realistische Berufsperspektive zu eröffnen“ ist heute die übergeordnete Zielperspektive des pädagogischen Handelns an der Schule (vgl. das

Grundregeln der pädagogischen Arbeit:

Regelmäßige Gespräche für gemeinsames Handeln
Gemeinsames Bemühen um jeden Schüler
Eigenverantwortung für gemeinsame Ziele
Gemeinsame Traditionen und Höhepunkte

Schulprogramm unter <http://www.sn.schule.de/~ms551>). Die Umsetzung dieses Ziels

soll durch vier, die alltägliche Arbeit leitende „Grundregeln“ erfolgen.

„Wir haben zwei Schwerpunkte: die sprachliche Entwicklung und die Berufsorientierung. Die anderen Maßnahmen aus dem Schulprogramm – also die Projekte, die Bewerbungswoche, die Ganztagsangebote, Lernen lernen – das gehört da mit hinein. Unter diesen zwei Aspekten betrachten wir alles andere.“ (Schulleiterin)

Mit den letzten Jahren haben sich an der Schule der übergeordneten Zielperspektive entsprechend zwei pädagogische Kernaufgaben als zentral herauskristallisiert. Neben der Berufsorientierung wird die Sprachbildung der Schülerinnen und Schüler als Querschnittsaufgabe aufgefasst.

2. Rahmenbedingungen der Sprachbildung

2.1. Sprachliche Voraussetzungen der Schülerschaft

Die Sprachbildungsarbeit des Kollegiums setzt an der Erfahrung an, dass die Vermittlung

„Wir können nicht für alle Kinder alles ermöglichen, aber wir können den Kindern wirklich die Grundlagen beibringen, dass sie gut im Leben zurechtkommen. Zumal wir ja wissen, dass es nicht immer einfach ist, den richtigen Platz zu finden. Die Sprache ist da ganz entscheidend.“ (Lehrerin)

grundlegender sprachlicher Kompetenzen eine Schlüsselrolle für die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler einnimmt. Leitend ist die Auffassung, dass sprachliche Bildung nicht nur das Fundament für Bildungserfolg ist, sondern auch für die Integration jedes Einzelnen in Schule, Beruf und Gesellschaft.

In der Wahrnehmung des Kollegiums ist im schulischen Alltag zu beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler oftmals nicht über ein ausreichendes Repertoire an situationsangemessenen Begriffen und Ausdrücken verfügen, sowohl alltags- wie auch bildungssprachlich. Auch falle es den Kindern und Jugendlichen zunehmend schwer, mit

„Ich bin jedes Mal überrascht. Es sind für mich immer einfache Sachen, die den Kindern unheimlich schwer fallen. Es kommen oft eigenartige Antworten bei bestimmten Sachen raus. Weil gar nicht erkannt wird, was sie mit Texten machen sollen. Es gibt immer Schüler, die sofort in der Lage sind, das zu erkennen. Aber fast die Hälfte weiß eigentlich nicht sofort, was sie machen soll.“ (Lehrerin)

im Unterricht dargebotenen Texten umzugehen. Vielen gelinge es nicht, den Sinngehalt auch kürzerer und einfacherer Texte zu entnehmen und gegebene Informationen zu verarbeiten. Dies mache sich in allen Fächern bemerkbar. So wird beispielsweise im Mathematikunterricht beobachtet, dass das Verständnis von Textaufgaben größere Schwierigkeiten bereitet. Selbst wenn viele Schülerinnen und Schüler über grundlegende mathematische Kompetenzen verfügen, könnten sie diese oftmals nicht anwenden, weil sie die in Textform dargestellten Aufgabenstellungen nicht verstehen.

Es wird beobachtet, dass es vielen Kindern und Jugendlichen nicht gelinge, die grundsätzlich vorhandenen Kompetenzen, Kenntnisse und Sichtweisen zum Ausdruck zu bringen, weil ihnen hierzu die sprachlichen Mittel fehlten. Sprachliche Schwierigkeiten verhinderten oftmals, sich einzubringen, was sich negativ auf die Selbstwahrneh-

„Manchmal merken sie, wie viel sie zu einem Thema wissen. Und was sie selber dazu beitragen können. Und das ist auch eine wichtige Kompetenz, die man herausbilden sollte, dieses Selbstbewusstsein zu fördern: ‚Ich bin nicht schlecht, bloß weil ich das sprachlich nicht kann. Ich kann was. Und das kann ich auch präsentieren, nämlich mit Hilfe der Sprache dann.‘“ (Lehrerin)

mung und das Selbstwertgefühl auswirke.

Die sprachlichen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler erklären sich mehrere Kollegen damit, dass der sprachliche Anregungsgehalt in ihrer Freizeit – sowohl in den Elternhäusern als auch in der außerfamiliären Umgebung – zunehmend geringer wird. In ihrer Freizeit nehme die Beschäftigung mit visuellen Me-

dien, dem Handy oder Computer einen weitaus größeren Raum ein als das Lesen. Vorlesen und Lesen seien keine gängige Praxis in den Familien. Des Weiteren sei in vielen Familien nicht zu erkennen, dass sich die Eltern selbst mit schul- und bildungsrelevanten Themen auseinandersetzen. Vor diesem Hintergrund seien die Kinder und Jugendlichen mit dem bildungssprachlichen Repertoire der Schule wenig vertraut.

Beobachtet wird, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach Vollintegration in die Regelklassen nicht größere sprachliche Schwierigkeiten aufweisen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Als Grund hierfür wird angenommen, dass sie in den Vorbereitungsklassen ihre Sprachkenntnisse systematisch erworben und/bzw. ausgebaut haben.

Die Einschätzung, dass die Schülerinnen und Schüler von fokussierter Sprachbildungsarbeit stark profitieren, bezieht sich auf Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen.

2.2. Das Modellprogramm FöRMIG Sachsen

Entwicklung der Sprachbildungsarbeit vor der Beteiligung an FöRMIG Sachsen

Mit der Teilnahme an dem Modellprogramm FöRMIG Sachsen hat die Schule im Jahr 2005 begonnen, ihre Sprachbildungsarbeit neu zu konzipieren und systematisch in den Schulalltag zu integrieren. Bereits zuvor war die Frage, wie eine sinnvolle Förderung

„Sowohl in der allgemeinen Umgangssprache als natürlich auch in der Bildungssprache ist die sprachliche Entwicklung eigentlich vernachlässigt worden. Der Begriff ‚Bildungssprache‘ ist ja erst in den letzten Jahren so richtig entwickelt worden. Das spürt man in der Praxis eigentlich schon eher, dass hier eine Diskrepanz ist. Deswegen arbeiten wir ja schon seit mindestens 15 Jahren im Ganztagsangebot und versuchen dort die sprachliche Entwicklung zu fördern.“ (Schulleiterin)

der sprachlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gestaltet sein sollte, ein wichtiges Thema an der Schule. Zum einen erfolgten vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Einschätzungen der sprachlichen Ausgangslagen vereinzelte Maßnahmen entweder individuell im Unterricht einiger Lehrkräfte oder auch im Nachmittagsangebot, in dem sich Kurse etwa mit literarischen Texten auseinandergesetzt haben. Eine Sensibilisierung und die Absicht, Sprachförderung umzusetzen, waren bei vielen

Kolleginnen und Kollegen vorhanden, die einzelnen Ansätze blieben aber wenig vernetzt. Mit FÖRMIG und der Auseinandersetzung mit den Zielsetzungen dieses Programms wurden diese Ansätze in Umsetzung der sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten gebündelt und in ein schulspezifisches Konzept überführt.

Im Jahr 2001 wurden an der damaligen Herder-Schule Vorbereitungsklassen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eingerichtet. Nach der Fusion mit der 54. Mittelschule wurden die Vorbereitungsklassen aus beiden Schulen zusammengelegt. Vor diesem Hintergrund erhielt Sprachbildung und -förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an der Schule einen höheren Stellenwert. Sie stellte nunmehr ein Anliegen dar, das explizit zum Selbstverständnis dieser Schule gehört.

Die sächsische Konzeption zur Integration von Migranten sieht eine schrittweise und individuelle Integration in den Regelunterricht vor. Deshalb haben sich neben den Betreuungslehrerinnen weitere Fachlehrkräfte zunehmend mit Fragen nach einer gelingenden Sprachförderung auseinandergesetzt. Sie beobachteten, dass die Kenntnisse im Deutschen als Zweitsprache noch nicht ausreichend waren, um die fachlichen Inhalte

„Wenn ich in den Physik-Unterricht gehe, verstehe ich nicht so viel. Da sind viele unbekannte Wörter drin und manchmal muss ich fragen. Und manchmal verstehe ich auch nicht, was der Lehrer sagt.“ (Schülerin mit Migrationshintergrund, Herkunftssprache Russisch)

zu verstehen. Für die Fachlehrkräfte stellte sich die Frage, wie sie die Sprachbildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ihrerseits unterstützen und damit sprachliches und fachliches Lernen miteinander verknüpfen können. Auch wurden Fragen bezüglich des Korrekturverhaltens aufgeworfen:

Wie können die Arbeiten von Kindern und Jugendlichen, in denen Schwierigkeiten auf die momentane Kompetenz des Deutschen als Zweitsprache zurückzuführen sind, angemessen korrigiert und bewertet werden? Welche Hilfestellungen können den Lernenden gegeben werden? Wie kann eine Korrektursituation möglichst motivierend gestaltet sein?

Die sächsische Konzeption zur Integration von Migranten schreibt einen sowohl zeitlich als auch inhaltlich variierenden Prozess der Integration in Abhängigkeit von den Vorkenntnissen, dem Bildungsweg und den Persönlichkeitsmerkmalen der Schülerinnen

„Als ich an diese Schule gekommen bin, und das erste Mal Schüler mit Migrationshintergrund kennen gelernt habe, die aus dem DaZ-Unterricht kamen, da war das eine Situation, wo mir die Augen aufgegangen sind. Wo ich dann bestimmte Förderungen, die ich vorbereitet hatte, nicht nur für die Kinder mit Migrationshintergrund genommen habe, sondern für alle Schüler“ (Lehrerin)

und Schüler vor. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der kontinuierlichen Absprachen zwischen allen an Sprachbildungsprozessen Beteiligten. Sprachbildung ist vor diesem Hintergrund Aufgabe aller Lehrkräfte geworden.

Bei der sprachlichen Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

auch im Regelunterricht haben die beteiligten Lehrkräfte die Erfahrung gemacht, dass die geplanten und durchgeführten Maßnahmen allen zu Gute kommen. Bildungssprachlernförderliche Strategien haben sich für den Fachunterricht als grundsätzlich geeignet erwiesen.

Ziele und Schwerpunkte der Sprachbildungsarbeit im Rahmen von FÖRMIG Sachsen

Mit der Teilnahme am Modellprogramm FÖRMIG Sachsen im Jahr 2005 hat die Schule an den beschriebenen Ausgangssituationen angeknüpft – am zum großen Teil herrschenden Konsens über die Notwendigkeit einer gezielten Sprachbildung sowie an der Einbindung eines Teils des Kollegiums in den fächerspezifischen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. Mit FÖRMIG hat die Schule begonnen, die vorhandenen Arbeitsstrukturen zu optimieren, die Sprachbildung zu systematisieren und damit zu professionalisieren. Dabei wurden mehrere Ansätze verfolgt.

Die Bemühungen richteten sich auf den Aufbau eines Sprachbildungsnetzwerkes, also auf den Aufbau von Kooperationsbeziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Partnern. Sprachbildungsnetzwerke verfolgen das Ziel, Brüche in der Sprachbiografie zu vermeiden, die sich gerade an den Bildungsübergängen ereignen können. Im Rahmen von FÖRMIG Sachsen wurden Sprachbildungsnetzwerke u. a. im Hinblick auf den Übergang von den Vorbereitungsklassen in die Regelklassen eingerichtet. Wie vier weitere sächsische Mittelschulen mit Vorbereitungsklassen hat die Apollonia-von-Wiedebach-Schule Kooperationsbeziehungen aufgenommen bzw. erweitert, um die individuellen Sprachbildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gezielter unterstützen zu können. Im Rahmen des Sprachbildungsnetzwerkes „Perspektive“ kooperiert die Apollonia-von-Wiedebach-Schule federführend mit der Gesellschaft für Völkerverständigung, dem Internationalen Bund, dem Jugendhaus

Ziele des Sprachbildungsnetzwerks „Perspektive“

- Stärkung im Integrationsprozess (fachlich und sozial)
- Unterstützung der individuellen beruflichen Orientierung

e. V. und der Handwerkskammer Leipzig. Ziele der Netzwerkarbeit sind die Stärkung der Schülerinnen und Schüler im Integrationsprozess (fachlich und sozial) sowie eine

Unterstützung der individuellen beruflichen Orientierung. Im Rahmen der Vorbereitungsklassen wurden gemeinsam mit Mitarbeitern außerschulischer Institutionen musisch-künstlerisch ausgerichtete Projekte und Workshops durchgeführt (vgl. hierzu ausführlich Kap. 3.2.). Daneben entstanden enge persönliche Kontakte zu Mitarbeitern der im Netzwerk vertretenen berufsbildenden Institutionen, die Grundlage für individuelle Beratungen und Empfehlungen im Hinblick auf Schullaufbahn- und Berufswahlentscheidungen sind.

Neben dem Aufbau von Kooperationsbeziehungen im Rahmen des Sprachbildungs-

netzwerkes stellt die Etablierung einer fächerübergreifenden Sprachbildung eine zentrale Entwicklungslinie der Schule dar. Im Verlauf der FÖRMIG-Programmzeit hat sich die Schule insbesondere der Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz gewidmet. Dies findet zum einen Ausdruck im zusätzlichen Unterrichtsangebot „Leseförderung“. Fest in den Stundenplan der 5. und 6. Klassen integriert, stellt die „Leseförderung“ eine einstündige Ergänzung zur regulären Stundentafel dar (vgl. hierzu detailliert Kap. 4).

Die Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz steht darüber hinaus im Zentrum der Bemühungen, Sprachbildung in den Fachunterricht zu integrieren. Im Rahmen der länderübergreifenden FÖRMIG-Arbeitsgruppe „Durchgängige Sprachbildung“ verfolgt die Schule das Ziel, schulische Sprachbildung nicht nur im explizit ausgewiesenen Sprachunterricht umzusetzen, sondern in allen Fächern. Ausgewählte Lehrkräfte der 5. und 6. Jahrgangsstufen haben sich zu einem Team zusammengefunden (im Folgenden: FÖRMIG-Team), das gemeinsam an der Umsetzung dieses Ziels arbeitet und als Multiplikator im Kollegium wirkt. Neben anderen Schwerpunkten werden Methoden und Strategien der Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz im Fachunterricht abgestimmt eingesetzt (vgl. hierzu Kap. 4).

3. Sprachbildung in den Vorbereitungsklassen

3.1. Sprachbildung im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht

An der Schule existieren zurzeit zwei Vorbereitungsklassen, in denen 30 Schülerinnen und Schüler in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet werden.

Gemäß der sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten werden in der ersten Etappe die sprachlichen Grundlagen für die Teilnahme am Regelunterricht und am sozialen Umfeld der unmittelbaren Umgebung vermittelt. Hier werden die Grundlagen für bildungssprachliche Fähigkeiten gelegt bzw. ausgebaut. Die Betreuungslehrerinnen beobachten und diagnostizieren die sprachliche Entwicklung der Schüler, um mit Fachlehrkräften, Eltern und Schülern weitere Integrationsschritte zu vereinbaren. Entsprechend den individuellen Voraussetzungen beginnt der Prozess der schrittweisen Integration so früh wie möglich.

Um die soziale Integration zu erleichtern, werden über die Teilnahme an einzelnen Fächern hinaus möglichst häufig Kontakte zu Mitschülerinnen und Mitschülern aus den jeweiligen Regelklassen sowie mit den Klassen- und Fachlehrkräften ermöglicht. Beispielsweise ist die Teilnahme an Klassenveranstaltungen, an sportlichen Wettbewerben oder an Kino- und Theaterbesuchen vorgesehen.

Das Erlernen des Deutschen wird in der zweiten Etappe in den Vorbereitungsklassen fortgesetzt, ändert aber seinen Charakter. Nach dem Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache steht „die Ausbildung mündlicher und schriftlicher kommunikativer Hand-

„Ab einem gewissen Punkt arbeite ich ausschließlich mit Materialien aus dem Regelunterricht. Bestimmte Punkte thematisiere ich noch einmal extra. Aber diese Komplexität möchte ich schon in den Unterricht einfließen lassen. Dass die Schüler auch merken, dass sie sich anstrengen müssen. Deswegen gehe ich jetzt teilweise auch nach den Anforderungen des normalen Deutschunterrichts mit Gedichtlernen und allem drum und dran. Es nützt nichts, der Realität nicht ins Auge zu blicken.“ (FÖRMIG-Koordinatorin)

lungsfähigkeit mit besonderem Gewicht auf den Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten.“ Damit werden die Schülerinnen und Schüler auf die sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichtes vorbereitet. Die schrittweise Integration in die jeweilige Regelklasse erfolgt von weniger zu stärker sprachbetonten Fächern. Zur individuellen Gestaltung dieses Integrationsprozesses arbeiten die Betreuungs- und Fachlehrkräfte eng zusammen.

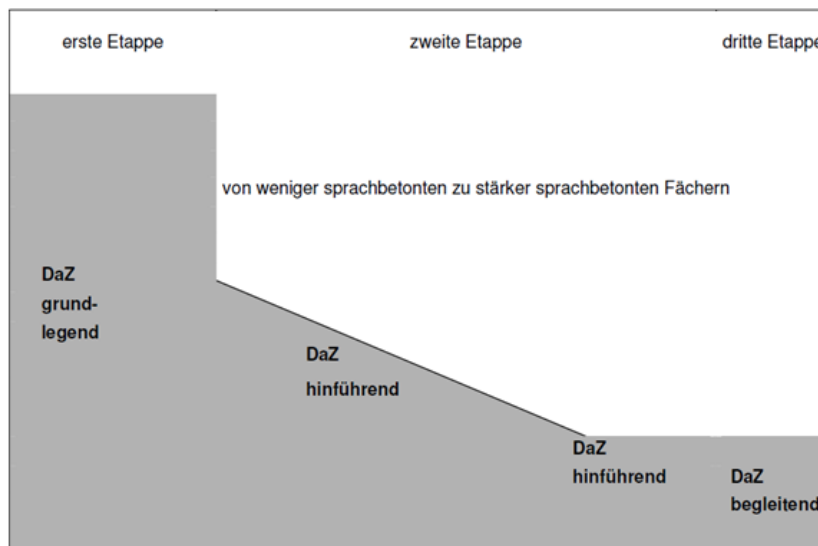
In der dritten Etappe sind die Schülerinnen und Schüler voll in die Regelklassen integriert. Deutsch als Zweitsprache wird schullaufbahnbegleitend unterrichtet. „Vorrangige Aufgabe ist die Arbeit an bildungssprachlichen Fähigkeiten mit besonderem Gewicht

„Wir machen das so, dass wir uns absprechen: Wo ergeben sich für den einzelnen Schüler besondere Probleme? Zum Beispiel sehen wir, dass Lara in der neunten Klasse unbedingt noch Matheförderung braucht. Wie können wir jetzt welche Kollegen noch einbinden, um Lara noch extra zu fördern. Das läuft dann sehr individuell ab.“ (FörMig-Koordinatorin)

auf den Ausbau der fächerspezifischen sprachlichen Fähigkeiten. In Abstimmung zwischen Betreuungs- und Fachlehrern wird die Bewältigung kommunikativer Handlungsmöglichkeiten durch die Festigung und Vertiefung von Lernstrategien und die fachsprachlich notwendige Erweiterung im Regelunterricht unterstützt“ – so der Lehrplan. (vgl. die schematische Darstellung auf der folgenden Seite).

Schülerinnen und Schüler dieser Etappe erhalten darüber hinaus Möglichkeiten, im Rahmen des Ganztagesangebotes der Schule in Kleingruppen gezielt fachsprachlich gefördert zu werden.

Schematische Darstellung der Etappen



Die Darstellung ist dem sächsischen Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache entnommen, vgl.: http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/deutsch_als_zweitsprache_2009.pdf

Eine wichtige Funktion bei der Steuerung von individuellen Integrationsprozessen kommt den Betreuungslehrerinnen und -lehrern zu, die zugleich Fachlehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache sind. Laut der sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten obliegt es den Betreuungslehrerinnen und -lehrern, mit der Integration verbundene Aufgaben, die weit über einen Sprachunterricht im traditionellen Verständnis hinausgehen, zu erfüllen. Zu diesen Aufgaben gehört u. a. die Sensibilisierung aller am Integrationsprozess Beteiligter, die Schaffung optimaler Rahmenbedingungen an der Schule sowie die Beratung von Schulleitungen, Lehrern, Schülern und Eltern zur Migrationsspezifika.

„Wir hatten eine Schülerin, die eigentlich innerhalb von einem Jahr Deutsch gelernt hat. Sie hat das so gut gelernt, sowohl Alltagsprache als auch Bildungssprache, dass sie auf das Gymnasium gehen konnte. Und sie kommt da wunderbar zurecht. Natürlich hängt das auch von der einzelnen Schülerin ab. Aber wenn sie das schaffen, dann ist das ein gewisser Stolz auf die Arbeit hier, aber es ist auch Freude und Hoffnung: ‚Mensch, das lohnt sich für die Leute!‘“ (Lehrerin)

Die Arbeit der Betreuungslehrerinnen und -lehrer wird von den beteiligten Lehrkräften insgesamt als zielführend wahrgenommen. Insbesondere die durch die sächsische Konzeption zur Integration von Migranten gegebene Möglichkeit, die individuellen Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen zu können, wird als Grund dafür gesehen, dass Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der zweiten Etappe erfolgreich ihre Bildungslaufbahn fortsetzen.

3.2. Workshops des Netzwerkes Sprachliche Bildung

Die Erprobung von Workshops, die gemeinsam durch schulisch und außerschulisch kooperierende Akteure in den Vorbereitungsklassen durchgeführt wurden, ist einer der Ansätze, die an der Schule auf der Suche nach Möglichkeiten einer individuellen und intensiven Sprachbildung umgesetzt werden. Geleitet werden die Workshops von Experten der kooperierenden Institutionen. Bislang wurden Schwerpunkte aus dem musisch-künstlerischen Bereich gesetzt: Die Schülerinnen und Schüler haben sich mit Theater, Hip-Hop und Fotografie auseinandergesetzt. Ziel der Workshops ist es, das sprachförderliche Potential der jeweiligen künstlerischen Ausdrucksformen für die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nutzbar zu machen. Die Experten und die Betreuungslehrerinnen arbeiten in den Workshops eng zusammen. Die Durchführung sowie die Vor- und Nachbereitung erfolgen gemeinsam. Leitend für die Zusammenarbeit sind die Grundsätze, die Herkunftssprachen und -kulturen in die Workshops einzubeziehen und die Kinder und Jugendlichen durch Potentialorientierung emotional zu stärken.

Theaterworkshop

Der Theaterworkshop fand in Kooperation mit der Gesellschaft für Völkerverständigung als regelmäßige Veranstaltung einmal wöchentlich statt. Er wurde von einem Schauspieler des Theaters der Jungen Welt in Leipzig ehrenamtlich geleitet. Sprechübungen, szenische Darstellungen und das Einüben kleiner Theaterepisoden wurden



Anleitung zu einer Übung

durchgeführt und gemeinsam reflektiert. Die regelmäßige Theaterarbeit hat es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, über einen längeren Zeitraum hinweg an ausgewählten Schwerpunkten zu arbeiten. Übungen zielten beispielsweise auf den Abbau von Sprachhemmungen oder auf Strategien der Gesprächsführung und dienten einer Verbesserung der mündlichen kommunikativen Kompetenzen. Geübt wurde ebenso die Verbalisierung von Beobachtungen, die während der Darbietungen der Mitschülerinnen und Mit-

schüler gemacht worden sind, wie auch freie, strukturierte Redebeiträge vor der Gruppe. Sprachförderlich bedeutsam war auch die regelmäßige Arbeit an konstruktiven Formulierungen von Lob und Kritik. Über die sprachförderlichen Aspekte im engeren Sinne hinaus zielte der Workshop auf die Ausbildung von Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Verantwortungsgefühl und Konfliktfähigkeit.

Hip-Hop-Workshop

Der Hip-Hop-Workshop ist ein Kooperationsprojekt der Apollonia-von-Wiedebach-Schule und des Jugendhauses e. V., ein gemeinnütziger Verein der Jugendsozialarbeit im Leipziger Süden. Er wurde von einem Sozialarbeiter durchgeführt, der sich in seiner Freizeit mit der Graffiti- und Hip-Hop-Kultur auseinandersetzt. In einer Stunde pro Woche beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler mit Texten und ihrer Umsetzung in die musikalische Ausdrucksform des Hip-Hop. Bearbeitet wurden sowohl Texte aus dem Fachunterricht als auch Vorlagen professioneller Vorbilder des Hip-Hop. Auch von den Kindern und Jugendlichen selbst verfasste Texte waren Gegenstand des Workshops. Da sich herausgestellt hat, dass die Texterarbeitung viel Zeit benötigt, wurden zentrale Texte auch außerhalb des Workshops im DaZ-Unterricht behandelt.

Grundlage des Workshops waren zum einen kurze Fachtexte zum „Phänomen“ des Hip-Hop, zu seiner Entstehung und zu seinen unterschiedlichen Ausprägungen. Zum anderen wurde intensiv an literarischen Texten und den in ihnen verwendeten stilistischen Mitteln gearbeitet. Beispielsweise wurden die Gedichte „Das moralische ABC“ von James Krüss oder Berthold Brechts „Der Schneider von Ulm“ besprochen, analysiert und gemeinsam als Hip-Hop vertont. Über eine längere Zeit hat sich die Vorbereitungsklasse auch mit einem Text der Hip-Hop-Gruppe „Zentrifugal“ auseinandergesetzt. Unter dem Titel „S(n)ex“ beschreibt der Text eine in einer Imbissbude beobachtete



Hip-Hop-Darbietung des im Unterricht erar-

tete ‚Anmach-Situation‘. Konstitutiv für den Text ist eine durchgehende Verwendung von zumeist aus der Umgangs- und ‚Szenesprache‘ stammenden Metaphern. Im DaZ-Unterricht wurde dieser Text erarbeitet, indem insbesondere die Metaphern ‚übersetzt‘ wurden. Dabei wurden die Wörter in ihrer eigentlichen und ihrer metaphorischen Bedeutung geklärt. Auf dieser Grundlage erfolgte im Workshop die musikalische Umsetzung. Als Hip-Hop-Rollenspiel inszeniert, gelangte diese Umsetzung vor Eltern, Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern zur Aufführung. Rahmen

hierfür war eine gemeinsame Schulveranstaltung unter dem Titel „Die Welt mit Schüleraugen“, auf der auch die aus dem Fotoworkshop (siehe unten) hervorgehende Ausstellung sowie das aus dem Theaterworkshop entstandene Theaterstück „Gegen den Strom“ präsentiert wurden.

Aus Sicht des Leiters des Workshops ist es insbesondere der den Hip-Hop konstituierende Rhythmus, der das Genre für kooperative sprachliche Förderung geeignet macht. Er unterstütze sowohl das Sprechen als auch das Schreiben, indem er den Textfluss strukturiere. Insbesondere für Jugendliche mit Hemmungen, sich sprachlich zu artiku-

„Rhythmus schafft ein Gruppengefühl. Die Schüler nehmen sich gegenseitig mit in den Text. Es fällt auch nicht so auf, wenn einer was auslässt oder sich verspricht. Er ist trotzdem weiter in dem Strom. Und gerade, wenn man die Sprache erst erlernt, gibt Rhythmus einen Halt. Ich habe einen Schüler erlebt, der stotterte. Der hat immer gestottert, außer beim Rappen. Ich denke, er konnte seine Hemmungen vergessen.“ (Sozialpädagoge, Leiter des Workshops)

lieren, bietet der Rhythmus ein ‚Geländer‘, das Sicherheit gebe. Auch sei das wiederholte gemeinsame rhythmische Sprechen für die Aussprache im Deutschen förderlich.

Der Hip-Hop würde sich – so der Leiter der Workshops – auch deshalb besonders für sprachförderliche Ziele eignen, da er es ermögliche, Themen aufzugreifen, mit denen sich die Jugendlichen besonders stark identifizieren. Durch das eigene Verfassen zu Themen wie „mein Elternhaus“ oder „meine Liebe“ würden

sich die Schülerinnen und Schüler intensiv mit ihrem Alltag auseinandersetzen und ihn sprachlich reflektieren. So haben einzelne Schüler eigene Texte in ihrer Herkunftssprache oder auch im Deutschen geschrieben und in dem Workshop präsentiert. Einige in den Herkunftssprachen verfasste Texte wurden von den Schülerinnen und Schülern ins Deutsche übertragen und im Workshop gemeinsam in eine Rapform gebracht.

Fotoworkshop

Der Fotoworkshop mit dem Titel „Bild dir dein Bild“ wurde ebenfalls in Kooperation mit der Gesellschaft für Völkerverständigung durchgeführt. In diesem Workshop haben sich die Schülerinnen und Schüler im Medium Fotografie mit ihrer Lebensumwelt und ihrer (Migrations-)Biografie auseinandergesetzt. In zehn einstündigen Sitzungen haben die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung eines Fotografen die Ausdrucksmöglichkeiten der Fotografie erprobt und die Ergebnisse aus fotografisch-technischer und inhaltlicher Perspektive diskutiert. Die fotografischen Aktivitäten waren in dem Workshop eng mit der sprachlichen Darstellung und Reflexion der dokumentierten Inhalte verknüpft. So haben die Schülerinnen und Schüler etwa für sie persönlich wichtige Plätze in Leipzig fotografiert und in einem Tagebuch ihre Gedanken zu den jeweiligen Orten festgehalten. Für erstellte Fotografien wurden passende Titel formuliert und Geschichten zu diesen Titeln verfasst. Auch wurden anhand von Fotografien die eigenen „Lebenslinien“ nachvollzogen und in ergänzenden Texten dargestellt, Texte wurden gemeinsam besprochen und auf dieser Grundlage von den Kindern und Jugendlichen überarbeitet. Da es um persönliche biografische Erfahrungen ging, war es den Schülerinnen und Schülern freigestellt, ihre Schreibprodukte vor der Klasse zu präsentieren.

Aus Sicht des Projektleiters und der beteiligten Lehrkraft war für die Jugendlichen insbesondere der mit dem Workshop angeregte Austausch über biografische Erfahrungen bedeutsam. Zur Sprache gekommen sind die Lebensumstände in den Herkunftslän-

dern, die Auswanderung nach Deutschland und die neue Situation der Familie in der deutschen Gesellschaft.

Die im Workshop erstellten Fotografien und die begleitenden Texte wurden auf der



In der Ausstellung „Die Welt aus Schüleraugen“

bereits oben erwähnten Veranstaltung in einer schulöffentlichen Ausstellung präsentiert. Sie trug den Titel „Die Welt aus Schüleraugen“. Im Rückblick stellt sie sich den Beteiligten als wichtiges Ereignis in der Schule dar. Dies habe zum einen dazu beigetragen, Migration und Mehrsprachigkeit als zentrale Themen der Schule zu stärken. Zum anderen habe die Ausstellung auch zu einer besseren Einbindung der Eltern in die schulischen Belange ihrer Kinder geführt.

3.3. Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

Ein weiterer Ansatz, der an der Schule zur Optimierung der Sprachbildungsarbeit verfolgt wird, ist die intensive Auseinandersetzung mit dem sprachdiagnostischen Instrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“.

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache sind ein Beobachtungsinstrument, mit dem die Kompetenz und der Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler im Deutschen als Zweitsprache strukturiert beobachtet und beschrieben werden kann. Sie wurden auf Initiative des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus im Rahmen der Programmarbeit von FÖRMIG Sachsen in Kooperation mit FÖRMIG Schleswig-Holstein und dem Programmträger entwickelt.

Mit Hilfe dieses Instruments können die Lehrkräfte ihre Beobachtungen knapp und detailliert beschreiben und damit ihren ersten Eindruck von den sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler prüfen. Auf der Grundlage von Gesprächen zwischen den Lehrkräften zur Auswertung der Beobachtungsergebnisse soll eine fundierte Gesamteinschätzung (Deutsch als Zweitsprache-Profil) für jeden Schüler individuell erstellt werden. Mit dieser Gesamteinschätzung sollen die Lehrkräfte über den Beitrag jedes Faches zur Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten mit besonderem Gewicht auf den Ausbau fächerspezifischer sprachlicher Fähigkeiten des jeweiligen Schülers beraten und sich abstimmen. Damit kann ermöglicht werden, spezifische sprachliche Fähigkeiten ‚zu ihrer Zeit‘, nämlich dann, wenn sie im Bildungsprozess gefordert sind, auszubilden bzw. zu fördern (vgl. http://www.sachsen-macht-schule.de/sbi/daten/brosch_niveaubeschreibung.pdf, S. 8).

An der Apollonia-von-Wiedebach-Schule wurden die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache zunächst in Bezug auf sieben Schülerinnen und Schüler angewendet,

die besonderen Förderbedarf erkennen ließen. Sowohl die Betreuungslehrerinnen als auch die Fachlehrkräfte haben bei Arbeitsberatungen auf Grundlage der Beobachtungsergebnisse die Kompetenz in Deutsch als Zweitsprache der Schülerinnen und Schüler eingeschätzt. Darauf basierend wurde zusammen überlegt, wie gezielt individuelle Fördermaßnahmen für die Schülerinnen und Schüler gestaltet werden können und wie eine engere Zusammenarbeit der beteiligten Kollegen dazu beitragen kann.

Die Auseinandersetzung mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache erfolgt darüber hinaus in der Absicht, die eigenen sprachdiagnostischen Kompetenzen zu schulen und zur Entwicklung des Instruments beizutragen. So flossen die Erprobungsergebnisse direkt in die Weiterentwicklung des Instruments und in die Empfehlungen für den Einsatz der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache ein.

Im Ergebnis des Pädagogischen Tages „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ wurde vom gesamten Kollegium vereinbart, jeweils am Ende der zweiten Integrationsetappe für jeden Schüler mit Migrationshintergrund ein DaZ-Profil zu erstellen. Auf der Grundlage dieses – in Kooperation zwischen Betreuungslehrer, Fachlehrer und Klassenlehrer – angefertigten DaZ-Profils legen die Lehrkräfte gemeinsam Schwerpunkte weiterer Fördermaßnahmen individuell für die Schüler fest.

Mit dem Ziel der Gewährung optimaler Schulabschlüsse fertigen Fach- und Klassenlehrkräfte vor bzw. zu Beginn des Abschlussjahres erneut ein DaZ-Profil an (unter Berücksichtigung vorliegender DaZ-Profile). Dieses dient der optimalen, gezielten und effektiven Prüfungsvorbereitung. Die angefertigten DaZ-Profile gelten als Teil der Schülerunterlagen und verbleiben im Sekretariat, damit von jedem Kollegen bei Bedarf darauf zurückgegriffen werden kann.

Ziel des Pädagogischen Tages war einerseits die Einführung des gesamten Kollegiums in die Arbeit mit dem Beobachtungsinstrument, andererseits die Festlegung der gemeinsamen Arbeit über diesen Tag hinaus.

3.4. Ergänzender Förderunterricht

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der Apollonia-von-Wiedebach-Schule erhalten zusätzlich zum regulären Unterrichtsangebot die Möglichkeit, am Förderunterricht teilzunehmen – über einen unbegrenzten Zeitraum im Rahmen des Ganztagsangebotes. Ursprünglich wurden diese Maßnahmen im Rahmen des Förderprogramms der Stiftung Mercator angeboten (vgl. Konzept: <http://www.stiftung-mercator.org/foerderunterricht>). Mit Ablauf des Projektzeitraumes in der Region Leipzig wurde an einigen Schulen der Unterricht im Ganztagsangebot verankert.

Der Förderunterricht findet in der Schule statt. Förderlehrerinnen und -lehrer sind Studierende der Universität Leipzig, die Möglichkeiten einer kontinuierlichen Sammlung von Praxiserfahrungen erhalten und durch die Betreuungslehrerinnen Begleitung, Be-

ratung und Unterstützung in der Arbeit mit den Lernenden erfahren. In Kleingruppen von maximal vier Schülern werden schriftliche und mündliche Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler erweitert – immer mit dem Ziel, fachliches mit sprachlichem Lernen zu verzahnen und somit schulische Leistungen zu verbessern.

Konkrete Inhalte der Förderung werden in Absprache der Förderlehrkraft mit den jeweiligen Schülerinnen und Schülern individuell vereinbart. Beispielsweise wird der Förderunterricht in verstärktem Maße zur gezielten Vorbereitung auf Abschlussprüfungen genutzt.

„Die Schüler nehmen das dankend an. Auch diejenigen, die jetzt zum Gymnasium gegangen sind, haben diese Förderung weitergeführt. Und es bahnen sich natürlich auch persönliche Kontakte an. Das habe ich von Anfang an als sehr positiv empfunden.“ (FÖRMIG-Koordinatorin)

Der Förderunterricht wird von Schülern, Eltern und Lehrkräften gleichermaßen als positive Unterstützung speziell für Schüler mit Migrationshintergrund wahrgenommen und leistet einen wichtigen Beitrag zur Realisierung des Konzeptes durchgängiger sprachlicher Bildung an der Apollonia-von-Wiedebach-Schule.

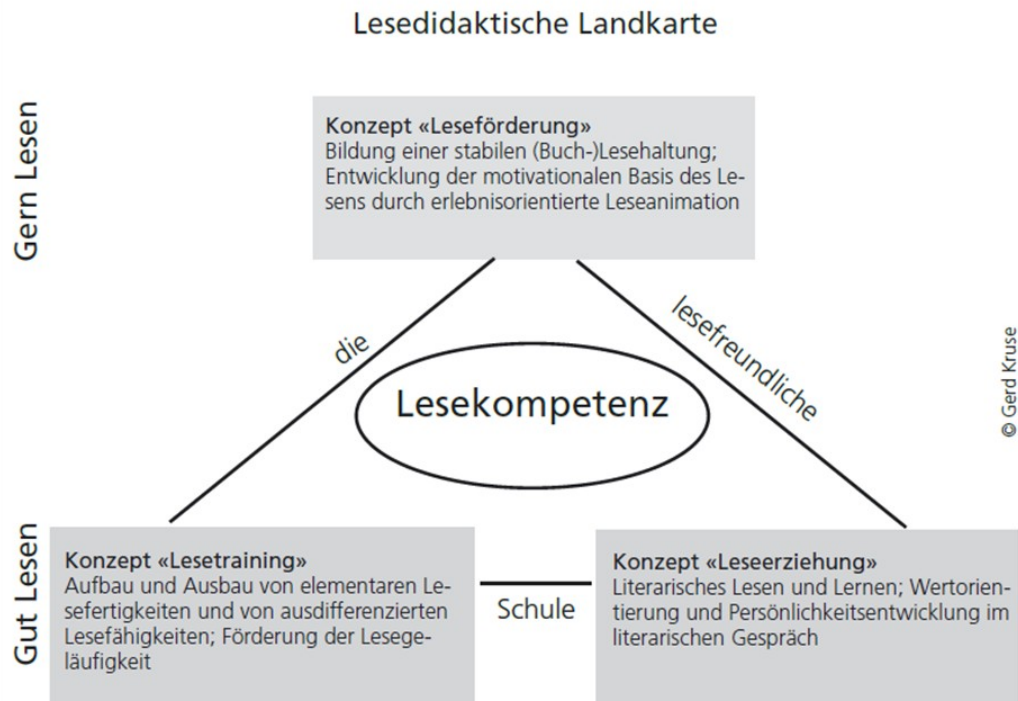
4. Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz als Schwerpunkt der Sprachbildung

Im Verlauf der FÖRMIG-Programmarbeit hat sich die Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz als Schwerpunkt der fachübergreifenden Sprachbildungsarbeit herauskristallisiert. Die Schule orientiert sich am im Rahmen der Schweizer Deutschdidaktik entwickelten Konzept der „Lesefreundlichen Schule“, das auf eine systematische Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz in der Schule zielt. Hierbei kommt dem Lesen eine Schlüsselfunktion zu und der Aufbau einer Kultur des Leseverstehens wird angestrebt. Dieses Kapitel stellt das Konzept vor und beschreibt Aspekte seiner Umsetzung an der Apollonia-von-Wiedebach-Schule.

Das Konzept der „Lesefreundlichen Schule“

Das von Gerd Kruse (2003) entwickelte Konzept „Lesefreundliche Schule: Leseförderung – Lesetraining – Leseerziehung“ geht von einem Ansatz aus, der im Sinne einer umfassenden und in den Schulalltag integrierten Lesekompetenzentwicklung zwei grundlegende Elemente berücksichtigt. Zum einen geht es um die Entwicklung einer „motivationalen Basis des Lesens“ und die Förderung einer stabilen Lesehaltung - also um die Förderung der Leselust und Lesebereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Zum anderen zielt das Konzept auf die Herausbildung und Entwicklung von Lesefähigkeiten und -fertigkeiten ab. Diese Elemente des „Gern-Lesens“ und des „Gut-Lesens“ finden sich in drei Konzepten, die unterschiedliche Zielperspektiven der schulischen Leseförderung beschreiben (vgl. Übersicht). Kruse unterscheidet zwischen einer „Leseförderung“, die die Lesemotivation stärkt, dem „Lesetraining“, durch das Lesefertigkeiten und -fähigkeiten angeeignet werden, und der „Leseerziehung“, die durch

die Beschäftigung mit literarischen Texten Wertorientierung und Persönlichkeitsentwicklung vermitteln sollte.



Die Übersicht wurde dem Aufsatz „Gern Lesen UND gut Lesen“ von Gerd Kruse entnommen, erschienen in: QUIMS Nachrichten 2/2005 unter: <http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/QUIMS>.

Nach Kruse sollten die drei Teilziele gleichzeitig und gleichwertig umgesetzt werden. Sie sollten sich gegenseitig ergänzen und über die Grenzen von Flächen und Jahrgängen hinweg das unterrichtliche Handeln bestimmen. Dies erfordere ein Leitbild – etwa: „Wir sind eine lesefreundliche Schule“ –, das im Schulprogramm verankert ist und die Basis für ein selbstverständliches und durchgängiges Leseverhalten darstellt.

Insbesondere das „Lesetraining“ komme – so Kruse – in der Lesedidaktik zu kurz. Dies gelte insbesondere für die Grundschulklassen am Übergang in weiterführende Schulen und die Sekundarstufe I. Vorliegende Ansätze der Förderung von Lesekompetenz zielten insbesondere auf die Steigerung der Motivation, beispielsweise indem erlebnisorientierte Leseprojekte durchgeführt werden, oder auf die Entwicklung von literarischen Rezeptionskompetenzen. Dabei würden ausreichende Leseleistungen oftmals stillschweigend vorausgesetzt. Vor diesem Hintergrund müsse das Lesetraining als wichtiger Aspekt der Leseförderung in allen Schulstufen besondere Beachtung finden. Leseübungen sollten zum einen angeleitet sein. Zum anderen sollte anhand verschiedener Textsorten ein langfristiges Training von Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeiten und Lesestrategien ermöglicht werden. Konkret heißt das: Lesetraining bezieht sich auf den

Aufbau elementarer Lesekompetenzen (etwa die Verknüpfung von Satzteilen und Sätzen oder das Herstellen von Sinnzusammenhängen zwischen Textteilen), auf einen Ausbau der Leseroutine (zum Beispiel durch Beachtung der Leseverständlichkeit, des Leseflusses oder des Leseausdrucks) und schließlich auf die Entwicklung einer ausdifferenzierten Lesekompetenz (etwa durch die Förderung von Strategien der Texterarbeitung oder der Meisterung von Verständnisschwierigkeiten).

Ein weiterer Aspekt, der nach dem Verständnis von Lesekompetenzvermittlung an der Apollonia-von-Wiedebach-Schule Beachtung findet, sind die unterschiedlichen Lesegewohnheiten und -interessen von Mädchen und Jungen. Bei der Auswahl des Textangebotes und der inhaltlichen Ausrichtung von Maßnahmen zur Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz werden – insbesondere mit Blick auf die Jungen – genderspezifische Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung berücksichtigt und in die praktische Arbeit integriert.

Umsetzung des Konzepts

Die Apollonia-von-Wiedebach-Schule hat das Konzept der „Lesefreundlichen Schule“ aufgegriffen und nutzt es als Grundlage für die Entwicklung einer an die spezifischen Anforderungen und Möglichkeiten der Schule zugeschnittenen Förderung von Lesekompetenz. Die Schule betrachtet das Konzept

„Das Konzept der ‚lesefreundlichen Schule‘ finde ich wirklich eine ganz tolle Sache für die Schule, weil man das Jahr für Jahr weiter ausbauen kann. Wir haben einen Anfang gemacht, sind schon ziemlich weit gekommen und werden natürlich versuchen, es Schritt für Schritt weiter auszubauen.“ (FörMig-Koordinatorin)

als geeignet, weil es dem Gedanken der Durchgängigkeit sprachlicher Bildung und somit einer der zentralen FÖRMIG-Prämissen entspricht. Es beinhaltet ausdifferenzierte Teilkonzepte, die eine Verständigung über Ziele und Vorgehensweisen der Lesekompetenzentwicklung innerhalb des Kollegiums erleichtern und

mit deren Hilfe konkrete Vereinbarungen getroffen werden können. Darüber hinaus bietet das Konzept einen Rahmen, um Lesekompetenz schrittweise und systematisch auf- und auszubauen.

„Es geht auch darum, die andere Seite des Lesens zu betonen. Im Unterricht geht es immer wieder um Sachtexte, gibt es immer wieder schwierige Wörter. Und hier versuchen wir wirklich lustige Texte, spannende Texte und Dinge, die die Kinder interessieren, zu behandeln. Es ist mehr spaßbetont.“ (Lehrerin)

Eine bedeutende Maßnahme zur Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz ist ein Angebot, das Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Klassen unterbreitet wird – eine zusätzliche „Leseförderstunde“. Diese findet in festen Lesegruppen von zehn bis zwölf Kindern statt. Verbindlich im Stundenplan integriert, bietet die Stunde Raum und Zeit für eine intensive

Beschäftigung mit dem Lesen. Neben dem Ziel der Erhöhung der Leselust und Lesebereitschaft wird mit der Leseförderstunde explizit an der systematischen Förderung von Lesefertigkeiten und Lesestrategien gearbeitet.

Schwerpunkte dieses zusätzlichen Lernangebotes liegen vor allem in der Bildung einer stabilen und positiven Lesehaltung, der Entwicklung einer motivationalen Basis des Lesens einerseits, auf dem Auf- und Ausbau von Lesefertigkeiten und- fähigkeiten andererseits.



Erarbeitung des „Lesebausteinhauses“ in der Leseförderstunde

In jeder Stunde werden einzelne Teilkompetenzen des Lesens vertieft behandelt, sodass im Verlauf der zwei Schuljahre aufeinander aufbauende Elemente des Leseverständnisses systematisch vermittelt und geübt werden. Hierfür wird unter anderem auf Lehrmaterialien zurückgegriffen, mit deren Hilfe zentrale Lesetechniken erarbeitet werden. Beispielsweise wird mit einem im Verlag an der Ruhr erschienenen Material „Texte lesen – Inhalte verstehen“ von Karin Haas gearbeitet, in dem ein Lesebausteinhaus errichtet wird, das aus zwölf Bausteinen besteht.

Die Themen reichen von „Überschrift lesen – Thema erkennen“ über „Abbildungen betrachten – Inhalte erschließen“ bis zu „Texte strukturieren – Inhalte deutlich machen“.

Nach Einschätzungen der beteiligten Lehrkräfte ist ein solches ‚Handwerkszeug‘ bei der Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz von großer Bedeutung. Es müsse

immer wieder nicht nur das ‚Was‘ vermittelt werden, sondern auch das ‚Wie‘. Dies erfordere, den Schülerinnen und Schülern den Stellenwert der Lesekompetenzvermittlung an der Schule, die mit ihr verbundenen Ziele und die Relevanz des Lesen-Könnens für ihr schulisches Lernen zu verdeutlichen. Auch sei es wichtig, immer wieder mit den Kindern ihren Entwicklungsprozess zu reflektieren und bestehende Schwierigkeiten zu thematisieren, sodass sie in die Lage versetzt werden, schwerpunktmäßig individuell ihre Lesekompetenz zu optimieren.

„Ganz am Anfang habe ich das Bild mit dem Marathonläufer mit den Schülern besprochen. Dass also ein Marathonläufer am Anfang vielleicht die Strecke nicht durchhält, die ihm angetragen wird. Und dass es mit jedem Mal Laufen immer besser wird. Das haben die Schüler eigentlich sehr verinnerlicht. Ich komme immer mal wieder auf das Bild zurück. Ich erinnere immer mal wieder, an welcher Stelle wir uns jetzt befinden, dass wir schon ein ganzes Stück weiter sind, aber noch lange nicht am Ende des Marathons.“ (FÖRMIG-Koordinatorin)

Die Haltung, dass es darum gehen müsse, die Schülerinnen und Schüler zu einem selbstständigen Umgang mit ihren individuellen Problemfeldern zu befähigen, ist für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen wichtig. Insbesondere in den Klassenstufen 5 und 6 – am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe –, in denen sie mit neuen schulischen Arbeitsweisen und -routinen kon-

frontiert sind, sei es wichtig, den Schülerinnen und Schülern Orientierungshilfen zu geben, also zu verdeutlichen, auf welche Weise und mit welchen Mitteln sie sich selbst

„Dass sie in dem neuen Kontext, in dem Eltern in bestimmten Situationen nicht helfen können, die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen, finde ich wichtiger als alles andere. Sie müssen lernen: ‚Wie kann ich mir Hilfe holen? Wer kann mir helfen? Wie kann ich das machen?‘ Und vor allen geht es um das Bewusstsein: ‚Ich muss einfach etwas tun. Ich kann es nur alleine aus meiner eigenen Motivation‘. Man kann es natürlich nicht mit erhobenen Zeigefinger machen und darf den Bogen nicht überspannen, aber dieses Bewusstsein zu entwickeln, macht schon viel aus.“ (FÖRMIG-Koordinatorin)

helfen oder Hilfestellungen erhalten können. Eine Maßnahme, die zu diesem Ziel beitragen soll, ist die Verwendung vorhandener oder selbst erstellter Lernmaterialien, die sowohl während als auch außerhalb der Leseförderstunde als Nachschlagewerke zur Verfügung stehen. Beispielsweise werden die im Unterricht vollzogenen Lernschritte übersichtlich in Ordnern gesammelt, in denen die Kinder ihr erworbenes Wissen ‚nach Hause tragen‘ können. Oder es werden grammatische Strukturen – etwa Konjunktionen oder spezifische Satzmuster, die für die Entschlüsselung von Text-

strukturen bedeutsam sind – auf gesonderten Karteikarten festgehalten und für den gesamten Unterrichtsalltag nutzbar gemacht.



Der Lesesessel

Als steigernd für die Lesemotivation hat sich die Nutzung eines „Lesesessels“ herausgestellt. Der „Lesesessel“ darf in der Leseförderstunde jeweils von einem Kind genutzt werden, das in der vorangegangenen Stunde besonders gut mitgearbeitet hat. Jedes Kind nimmt im Verlauf des Halbjahres mindestens einmal auf ihm Platz. Aus der Sicht der Lehrenden ist der Sessel für die Schülerinnen und Schüler sehr positiv konnotiert. Sie nehmen ihn als Auszeichnung wahr und seien bestrebt, ihn möglichst oft nutzen zu können.

Die Einführung und Umsetzung der Leseförderstunde trifft – so die beteiligten Lehrkräfte – auf einen positiven Widerhall, sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei ihren Eltern. Obwohl die Stunde ein zusätzliches Angebot darstellt, sei ein konzentriertes Arbeiten möglich.

Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stellt die zusätzliche Leseförderstunde eine Möglichkeit für die gezielte Erweiterung ihres Wissens sowie für die schnelle und optimale soziale Integration in die Regelklasse dar.

Neben den größeren Kontaktmöglichkeiten habe sich durch die gemeinsame Arbeit ein größeres Verständnis für die schulischen Anforderungen mehrsprachig aufwachsender Kinder eingestellt.

Über die Leseförderstunde hinaus erwies sich die Einrichtung eines Klassenraums als „Leseraum“ als wichtiger Schritt auf dem Weg zur „lesefreundlichen Schule“. In ihm finden die Leseförderstunden und der Deutsch als Zweitsprache-Unterricht statt. Auf diese Weise hat das Anliegen der Sprachbildung einen auch nach außen sichtbaren Raum gefunden, der sich anbietet, Eltern Ziele und Absichten der Sprachbildungsarbeit zu erklären und sich darüber gemeinsam auszutauschen. Der „Leseraum“ ist mit einer Lesecke ausgestattet, die aus dem „Lesesessel“ und Bücherregalen besteht, die eine kleine Bibliothek darstellen. Die Schülerinnen und Schüler können hier auf Nachschlagewerke zurückgreifen und auch Bücher für einen längeren Zeitraum ausleihen. Bei Neuanschaffungen wurde auf die Auswahl eines möglichst attraktiven Angebots – insbesondere mit genderspezifischem Blick auf die Jungen – geachtet. Inhaltliche Schwerpunkte liegen etwa auf Tier- und Abenteuergeschichten, auf Sachbüchern oder auf Büchern und Zeitschriften, die geschlechtsspezifische Interessen thematisieren. Auch wurde ein mehrsprachiger Bereich zusammengestellt, in dem die Schülerinnen und Schüler Bücher in einigen ihrer Herkunftssprachen finden.

Neben den schulinternen Möglichkeiten zur Ausleihe gehören zu den leseförderlichen Aktivitäten der Schule regelmäßige Bibliotheksbesuche mit den 5. und 6. Klassen. Mit den Fünftklässlern wird die Stadtteilbibliothek besucht, mit den Sechstklässlern die Stadtbibliothek. Die Schülerinnen und Schüler erhalten durch Mitarbeiter der Bibliotheken Einführungen und Orientierungshilfen.

Ein zentrales Element der Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz an der Apollonia-von-Wiedebach-Schule ist es, sie nicht nur in der speziell für sie vorgesehenen Unterrichtsstunde umzusetzen, sondern auch im Fachunterricht. In nahezu allen Fächern der 5. und 6. Klassen sind das Vermitteln und Trainieren von Lesestrategien fester Bestandteil des Unterrichts (vgl. hierzu ausführlich das folgende Kapitel).

5. Sprachbildung im Fachunterricht

Als Modellschule der länderübergreifenden FÖRMIG-Arbeitsgruppe Durchgängige Sprachbildung hat sich die Schule das Ziel gesetzt, Maßnahmen der Sprachbildung in allen Fächern umzusetzen. Ihrem konzeptionellen Rahmen der „Lesefreundlichen Schule“ entsprechend, liegt dabei ein Schwerpunkt auf der Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz in allen Fächern. In diesem Kapitel wird zunächst beschrieben, auf welche Weise neben weiteren Ansätzen insbesondere leseförderliche Maßnahmen fachübergreifend umgesetzt werden. Im Weiteren geht es um die Erfahrungen, die die Lehrkräfte mit Sprachbildung in allen Fächern gewonnen haben und um die Frage, wie sie die Maßnahmen bewerten.

5.1. Maßnahmen

Leitfäden zur Texterschließung und zum Halten von Vorträgen

Ausgangspunkt für Maßnahmen zur Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz im Fachunterricht war ein Pädagogischer Tag zum Thema „Sprachliche Bildung in allen Fächern“, der an der Schule stattfand. In diesem Rahmen hat sich das Kollegium mit Texten in den Sprachen Portugiesisch, Polnisch und Niederländisch beschäftigt. Die Kollegen waren aufgefordert, die anderssprachigen Texte – ohne oder mit nur „rudimentären“ Kenntnissen der jeweiligen Sprache – ins Deutsche zu übertragen. An diese Übung schlossen gemeinsame Überlegungen zur Frage an, welche Hilfestellungen nötig gewesen wären, um die Texte durchdringen zu können. Diese Ideen flossen in die Erstellung von Leitfäden ein, die eine schrittweise Entschlüsselung von Texten anleiten. Sie wurden im Rahmen des FÖRMIG-Teams diskutiert und zentrale Elemente zu einem schulinternen Leitfaden zur Entschlüsselung von Sachtexten zusammengestellt.

Um zum einen eine verbindliche Nutzung des Leitfadens durch die Lehrkräfte zu gewährleisten und zum anderen den Schülerinnen und Schülern ein ‚handhabbares‘ Werkzeug bereitzustellen, wurde aus dem Leitfaden ein Lesezeichen erstellt. Mit ei-

„Wir haben überlegt, wie wir sicherstellen können, dass es auch an die Hand des Schülers kommt, und dass es auch sozusagen symbolhafte Bedeutung gewinnt: ‚Das ist zum Lesen. Das ist ein Lesezeichen, und das ist für alle Fächer und ich muss es überall dabei haben.‘“ (FÖRMIG-Koordinatorin)

nem Layout versehen und laminiert wurde das Lesezeichen zunächst an alle Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klassen ausgegeben, später auch an die gesamte Schülerschaft der Schule. Als grundsätzliche Ausstattung für den Unterricht sollen es die Schülerinnen und Schüler immer mit sich führen. Auf diese Weise symbolisiert das Lesezei-

chen den Anspruch der Durchgängigkeit sprachlicher Bildung.

Der Leitfaden enthält vier grundlegende Schritte für die Erschließung von Sachtexten, die helfen, den Leseprozess zu strukturieren (siehe Abbildung). Den einzelnen Schritten sind jeweils Lesehandlungen zugeordnet. Der erste Schritt ist mit „Vor dem Lesen“ überschrieben. Mit ihm werden textergänzende Abbildungen betrachtet und die Überschriften erfasst, sodass der Aufbau eines ersten Sinnzusammenhangs erfolgt. Der zweite Schritt umfasst ein „Überblickslesen“, zu dem die Erkennung des Textaufbaus und ein überfliegendes Lesen gehören. Wird in dieser Phase der Sinnzusammenhang des Textes weiter aufgebaut und ein Gesamtbild vom Inhalt entwickelt, geht es im dritten Schritt um das „Genaue Lesen“, also um eine detaillierte Inhaltserfassung von Textabschnitten. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler den Text zunächst abschnittsweise lesen, ihr Allgemeinwissen nutzen, unbekannte Wörter klären und schließlich Informationen abschnittsweise entnehmen. Die letzte Phase ist mit „Nach dem Lesen“ gekennzeichnet. Dabei geht es darum, die beim Lesen gewonnenen

Kenntnisse anzuwenden, indem beispielsweise eine Aufgabe zum Text gelöst wird.

LEITFADEN SACHTEXT			
© FÖRMIG SACHSEN Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig			
FÖRMIG			
Vor dem Lesen	Überblickslesen	Genaueres Lesen	Nach dem Lesen
- Abbildungen betrachten - Überschriften erfassen	- Textaufbau erkennen - Text überfliegen	- Text abschnittsweise lesen - Allgemeinwissen nutzen - unbekannte Wörter klären - Informationen abschnittsweise entnehmen	Aufgabe lösen
© FÖRMIG SACHSEN Apollonia-von-Wiedebach-Schule Arno-Nitzsche-Str. 7 04277 Leipzig www.wiedebachschule-leipzig.de 			
Inhalt - Thema durchdenken - Informationen sammeln und auswählen - Gliederung anfertigen - Stichwortzettel schreiben Sprache/Mimik/Gestik - Sprich frei, langsam, laut und deutlich! - Schau die Zuhörer an! Anschauung - Arbeitsblätter - Folien - Bild- und Filmmaterial - Tafelbild - Powerpoint			
LEITFADEN VORTRAG			

Die einzelnen Schritte des Leitfadens werden im Deutschunterricht, in den Leseförderstunden und im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht eingeführt und intensiv trainiert. Neben diesem ‚Basistraining‘ wird er in die Arbeit des Fachunterrichts bei der Erschließung von Sachtexten integriert.

Der für die Sachtexte konzipierte Leitfaden wurde im Verlauf der FÖRMIG-Arbeit um einen Leitfaden zum Halten von Vorträgen ergänzt, der in das vorhandene Lesezeichen integriert wurde. Er bietet eine Strukturierungshilfe für die einzelnen Anforderungen, die sich bei der Ausgestaltung eines Vortrages stellen. Die Anforderungsbereiche gliedern sich in „Inhalt“, „Sprache, Mimik, Gestik“ und „Anschauung“ auf, denen einzelne Arbeitsschritte bzw. Gestaltungsmöglichkeiten zugeordnet sind. Als Checkliste dient dieser Leitfaden ebenfalls als Werkzeug, auf das die Schülerinnen und Schüler durchgehend in unterschiedlichen Unterrichtskontexten zurückgreifen können.

Unterrichtsbeispiel: Sprachbildung im Kunstunterricht

Anhand eines Beispiels einer Unterrichtsstunde in einer achten Klasse soll illustriert werden, auf welche Weise das Lesezeichen in einem sprachförderlichen Fachunterricht eingesetzt wird. Das Thema der Stunde ist das Bild „Der Schrei“ von Edvard Munch. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich anhand dieses Bildes mit der Frage auseinandersetzen, wie Gefühle in der darstellenden Kunst sichtbar gemacht werden.

Zum Stundeneinstieg sammeln die Schülerinnen und Schüler Assoziationen zum Begriff „Der Schrei“, die an die Tafel gebracht wurden. Genannt wurden Begriffe wie

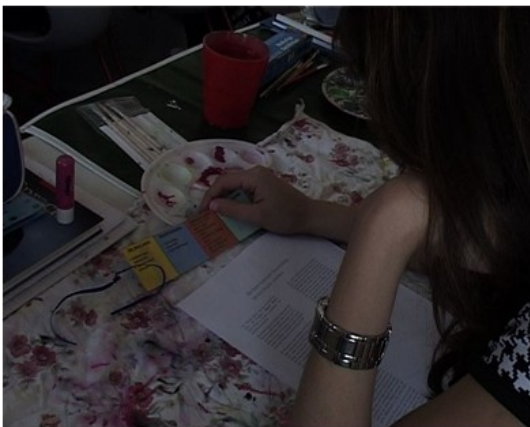


Sammlung von Assoziationen zum Thema „Schrei“

„Verzweiflung“, „Angst“, „Zorn“, „Geschrei“, „innerer Schrei“. In dieser Unterrichtsphase erfolgte eine Annäherung an den Schrei als emotionale Verfasstheit eines Menschen. Dabei werden die aufgeworfenen Begriffe genau geklärt und voneinander abgegrenzt. Auf welche Weise der Einstieg als Möglichkeit zur Wortschatzarbeit genutzt wird, illustriert folgendes Zitat einer Schülerin: „Der Unterschied zwischen einem Schrei und einem Geschrei ist, dass bei einem Geschrei der Schrei andauert. Der hält an. Also andauerndes Schreien ist ein Geschrei.“

Im Anschluss setzen sie sich im Unterrichtsgespräch mit dem Bild von Munch auseinander. Ein Druck der Lithografie hängt an der Tafel und die Schülerinnen und Schüler gleichen ihre zuvor gesammelten Assoziationen mit ihren Eindrücken vom Bild ab.

Vor diesem Hintergrund wird ein Text gelesen, der sich mit der Farbgestaltung in Munchs Bildern und ihrer Wirkungsweise auseinandersetzt. Bei der Lektüre vollziehen



Einsatz des Lesezeichens im Kunstunterricht

die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Schritte des Leitfadens nach. Als zusätzliche Hilfestellung sind zentrale Fachbegriffe – zum Beispiel „Lithografie“ – auf der Kopie in Form eines Glossars erklärt. Zudem sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, weitere mögliche unbekannte Begriffe in Wörterbüchern nachzuschlagen. Nach Beendigung der Lesephase wird der Inhalt des Textes im Klassengespräch gemeinsam nachvollzogen, wobei zentrale Begriffe noch einmal aufgegriffen und geklärt werden.

Vor dem Hintergrund der Lektüre sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, eine Kopie der Lithografie farblich auszugestalten, wobei die im Text beschriebenen Wirkungsmechanismen von Farben umgesetzt werden sollen.

5.2 Erfahrungen bei der Umsetzung

Beziehen sich feste Absprachen innerhalb des FörMig-Teams auf den durchgängigen Einsatz des Lesezeichens, werden darüber hinaus – wie im Unterrichtsbeispiel aus dem Fach Kunst deutlich geworden – von den einzelnen Lehrkräften individuell unterschiedliche bildungssprachförderliche Maßnahmen umgesetzt. Vor dem Hintergrund von Fortbildungen und intensiven Auseinandersetzungen über Ziele und Möglichkei-

ten von Sprachbildung und der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in kooperativer Zusammenarbeit wird in diesem Team eine Bandbreite von Methoden thematisiert, diskutiert und erprobt. Sie zielen auf eine Erweiterung des Wortschatzes, auf eine sprachensible Gestaltung von Unterrichtsgesprächen, auf die Didaktisierung von Texten oder auch auf die Bereitstellung eines nach Schwierigkeitsgrad differenzierten Angebots sprachlicher Hilfen.

Auf welche Weise haben die Lehrkräfte konkret ihre Unterrichtspraxis verändert? Welche Erfahrungen haben sie dabei gewonnen?

„Wir haben eigentlich ziemlich viel vorausgesetzt und sind eigentlich jetzt noch mehr darauf gestoßen, dass man mehr Schüler mitnehmen kann. Ich frage mich viel mehr, was ich machen kann, damit ich nicht nur die guten Schüler, die von vornherein alles verschlingen, erreichen kann.“ (Lehrerin)

Die beteiligten Lehrkräfte berichten übereinstimmend, dass sie durch die Erprobung sprachförderlicher Methoden eine neue Sichtweise auf ihren Unterricht entwickelt haben. Während früher eher formale Vorgaben ihren Unterricht geleitet hätten, sei nun die Perspektive deutlicher auf die Schülerinnen und Schüler und ihre (sprachlichen) Ausgangsbedingungen gerichtet. Es habe sich der Anspruch erhöht, ausnahmslos alle Kinder und Jugendliche zu erreichen.

Insgesamt würden die Lehrkräfte in höherem Maße die sprachlichen Anforderungen ihres Unterrichts reflektieren. Dies drücke sich insbesondere darin aus, dass Überlegungen zu Möglichkeiten der Sprachförderung zu einem festen Bestandteil ihrer Unterrichtsvorbereitung geworden seien. Dies beziehe sich auf eine Vorabklärung zentraler Fachbegriffe durch die Lehrkräfte und auf eine Neugestaltung oder Aufbereitung von Arbeitsmaterialien. Berichtet wird, dass dabei bereits früher verwendete Arbeitsblätter aus sprachförderlicher Sicht modifiziert werden. Beispielsweise würden dabei Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen einer kritischen Prüfung unterzogen.

„Ich plane von vornherein bewusster unter dem Gesichtspunkt, welche Hilfe ich den Schülern geben kann, damit sie in der Stunde konkret klar kommen.“ (Lehrerin)

Die beteiligten Lehrkräfte berichten übereinstimmend, dass sie durch die Erprobung sprachförderlicher Methoden eine neue Sichtweise auf ihren Unterricht entwickelt haben. Während früher eher formale Vorgaben ihren Unterricht geleitet hätten, sei nun die Perspektive deutlicher auf die Schülerinnen und Schüler und ihre (sprachlichen) Ausgangsbedingungen gerichtet. Es habe sich der Anspruch erhöht, ausnahmslos alle Kinder und Jugendliche zu erreichen.

Insgesamt würden die Lehrkräfte in höherem Maße die sprachlichen Anforderungen ihres Unterrichts reflektieren. Dies drücke sich insbesondere darin aus, dass Überlegungen zu Möglichkeiten der Sprachförderung zu einem festen Bestandteil ihrer Unterrichtsvorbereitung geworden seien. Dies beziehe sich auf eine Vorabklärung zentraler Fachbegriffe durch die Lehrkräfte und auf eine Neugestaltung oder Aufbereitung von Arbeitsmaterialien. Berichtet wird, dass dabei bereits früher verwendete Arbeitsblätter aus sprachförderlicher Sicht modifiziert werden. Beispielsweise würden dabei Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen einer kritischen Prüfung unterzogen.

„Ich agiere viel mehr, es ist viel mehr Bewegung drin. Ich hab viel mehr die Kreide in der Hand, zwischen dem Schreiben und dem Reden. Das ist schon prägend.“ (Lehrerin)

Neben veränderten Routinen bei der Unterrichtsvorbereitung machen die Lehrkräfte ein verändertes Verhalten im Unterrichtsgespräch aus. Sie berichten etwa, dass sie im Gespräch aufgeworfene Begriffe, Wort- oder Satzstrukturen im größeren Maße schriftlich an der Tafel festhalten oder Visualisierungen vornehmen. Auch kurze Paraphrasierungen zentraler Begriffe würden nun fortlaufend in das Unterrichtsgespräch eingeflochten. Darüber hinaus würden sie mehr bei den Schülerinnen und Schülern nachfragen, welche Inhalte verstanden und an welchen Stellen noch Begriffs- und Verständnisklärungen notwen-

festhalten oder Visualisierungen vornehmen. Auch kurze Paraphrasierungen zentraler Begriffe würden nun fortlaufend in das Unterrichtsgespräch eingeflochten. Darüber hinaus würden sie mehr bei den Schülerinnen und Schülern nachfragen, welche Inhalte verstanden und an welchen Stellen noch Begriffs- und Verständnisklärungen notwen-

dig sind. Insgesamt wird in ihrer Einschätzung mehr Unterrichtszeit als früher für die Klärung sprachbezogener Fragen verwendet.

Die Lehrkräfte geben an, dass sich ihr Methodenrepertoire grundsätzlich erweitert habe. Dies drücke sich insbesondere bei der Arbeit mit Texten aus. Texte in Abschnitte zu gliedern, Überschriften zu Textteilen zu formulieren und in schriftlichen Übungssequenzen Fachtermini umschreiben zu lassen, seien Vorgehensweisen, die früher nicht im Fachunterricht praktiziert worden wären. Eine Ausdifferenzierung beobachten einige der Lehrkräfte auch im Hinblick auf Aufgabenstellungen. Ein für die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen passgenauer Arbeitsauftrag erfordere eine binnendifferenzierte Ausgestaltung. Sie berichten, dass es sich bewährt habe, gezielte sprachliche Hilfen anzubieten, die jedoch nicht von allen Schülerinnen und Schülern in Anspruch genommen werden müssen.

„Ich versuche von vornherein die Kinder zu sensibilisieren für Hilfsmittel jeder Art.“ (Lehrerin)

Weiter wird berichtet, dass die (bildungs-) sprachförderlichen Bemühungen im Fachunterricht mit der Absicht einhergehen, eine größere Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen in ihren Sprachentwicklungsprozessen zu unterstützen.

So wird grundsätzlich angestrebt, die Schülerinnen und Schüler mit Hilfsmitteln – etwa ein- und zweisprachigen Wörterbüchern oder Lexika – vertraut zu machen und als Routinen zu entwickeln. Mittlerweile habe sich bei den Schülerinnen und Schülern ein professioneller Umgang mit Nachschlagewerken eingestellt. Auch sei zunehmend eine ‚Nachfragekultur‘ erkennbar, in der das Ersuchen um Hilfestellungen bei Lehrkräften, Eltern und Mitschülern selbstverständlich ist.

Die Lehrkräfte teilen einstimmig die Meinung, dass sich die Sprachförderbemühungen

„Den Leitfaden wende ich natürlich in Biologie an. Es macht mir richtig Freude zu sehen, dass die Kinder von Mal zu Mal sicherer werden in der Anwendung der Schrittfolge. Ich habe insgesamt die Erfahrung gemacht, dass alle doch recht gut damit arbeiten können und dann richtige Antworten bringen.“ (Lehrerin)

lohnend. In Bezug auf den Einsatz der Leitfäden wird beobachtet, dass die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Schritte verinnerlicht haben und auch ohne Aufforderung auf das Lesezeichen zurückgreifen. Sie hätten mehr Sicherheit bei der Texterschließung gewonnen, was sich beispielsweise in der Qualität der Aufgabenlösungen bemerkbar mache.

Insbesondere Schülerinnen und Schüler aus dem Hauptschulbildungsgang profitieren von den eingesetzten Methoden. Sie setzen sich intensiver mit fachlichen Inhalten auseinander und seien grundsätzlich besser in das Unterrichtsgeschehen integriert. In Bezug auf die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mache sich bemerkbar, dass sich durch Kontinuität sprachbezogener Arbeit der Übergang aus den Vorbereitungsklassen in die Regelklassen optimaler und erfolgreicher gestalte.

„Ich bin verstärkt wieder zum Vorlesen übergegangen. Ich habe festgestellt, dass die Kinder darauf ansprechen. Das ist genau wie ein Diabetiker, der sich nach Süßem sehnt. Sie sehnen sich danach, sie wollen diese DVDs und Videos nicht. Das ist so eine innere Sehnsucht. Und das muss man schonen und kann man ausnutzen.“ (Lehrerin)

Die Lehrkräfte teilen die Einschätzung, dass die Schülerinnen und Schüler die sprachförderlichen Maßnahmen „dankbar annehmen“ und grundsätzlich positiv bewerten. Insgesamt sei ein großes Interesse an ‚grundständigen‘ Tätigkeiten wie dem Lesen und Schreiben zu verzeichnen. In ihm drücke sich ein Grundbedürfnis aus, dem im schulischen Handeln nachzukommen sei.

8. Weitere ‚Bausteine‘ der Sprachbildungsarbeit

Sprachliche Bildung manifestiert sich im individuellen Unterricht der Lehrkräfte. Darüber hinaus sind Praktiken und Organisationsstrukturen der Schule als Ganzen entscheidend für das Gelingen einer Durchgängigen Sprachbildung. Mit welchen ‚Bausteinen‘ an der Apollonia-von-Wiedebach-Schule die Organisation und Umsetzung der Sprachbildungsarbeit realisiert wird, soll im Folgenden dargestellt werden. Als bedeutsam für die Unterrichtsentwicklung an der Schule haben sich herausgestellt: Teamarbeit, Fortbildung und Professionalisierung sowie Transfer und Nachhaltigkeit als Zielperspektive der Sprachbildung.

8.1. Teamarbeit

Grundlage für die Etablierung einer fächer- und jahrgangsübergreifenden Sprachbildung ist an der Schule die enge Zusammenarbeit des FörMig-Teams. In diesem Team arbeiten zehn Lehrerinnen, die sich intensiv mit inhaltlichen Fragen der Sprachbildung auseinandersetzen, sprachförderliche Methoden in ihrem Unterricht planen, abstimmen und umsetzen sowie gemeinsam die dabei gewonnenen Erfahrungen reflektieren. In dieser Arbeit manifestiert sich die Entwicklung von Sprachbildung als übergeordnetes Ziel des Schulprogramms.

Lehrerinnen des Teams arbeiteten bereits vor FÖRMIG eng zusammen, beispielsweise die Betreuungslehrerinnen und die Klassenlehrerinnen bzw. Klassenlehrer der aufnehmenden Regelklassen. Ihr gemeinsames Anliegen es ist, die schrittweise Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund individuell zu begleiten und zu unterstützen. Mit der Gründung des FÖRMIG-Teams wurde diese Zusammenarbeit intensiviert und systematisiert. Zugleich hat sich die Gruppe um ausgewählte Fachlehrerinnen erweitert. Um die Rahmenbedingungen für eine konzentrierte Umsetzung von Sprachbildung in allen Fächern zu schaffen, wurden die am Team beteiligten Lehrerinnen gezielt im Unterricht der 5. und 6. Jahrgangsstufen eingesetzt.

Schulorganisatorisch wurde dem Team einmal wöchentlich eine feste Beratungszeit von der Schulleitung ermöglicht. Dies wird von den Beteiligten als ausgesprochen bedeutsam in Bezug auf eine zielführende und kontinuierliche Arbeit eingeschätzt. Zudem wird für die gemeinsame Arbeit der Aufbau von festen Strukturen der Sitzungen

„Es ist wichtig, dass wir uns regelmäßig wöchentlich treffen, und dass die Treffen wirklich ein fester Bestandteil unserer Arbeit sind. Das ist genau wie bei den Schülern. Es geht nicht: ‚Heute treffen wir uns, und morgen ist es nicht mehr so wichtig.‘“ (FörMig-Koordinatorin)

als wichtig wahrgenommen – etwa das Befolgen einer Tagesordnung, das Anfertigen von Protokollen oder die regelmäßige Festlegung von Zielen, die in einer bestimmten Zeit erreicht werden sollen.

Eine weitere Voraussetzung für das Gelingen der Zusammenarbeit – so die Erfahrung der

Schule – ist die Moderation und Leitung der Teamtreffen. Die Aufgabe wird in der Regel von der FÖRMIG-Koordinatorin wahrgenommen. Sie trägt inhaltliche Impulse in die Gruppe, moderiert die Gespräche und bereitet zur Diskussion stehende Texte und Materialien für die gemeinsame Bearbeitung vor. Zudem informiert sie das Team über Entwicklungen und Inhalte von Arbeitsgruppen und weiteren schulübergreifenden Kontexten – etwa in der länderübergreifenden FÖRMIG-Arbeitsgruppe Durchgängige Sprachbildung –, an denen sie als zentrale Vertreterin der Schule beteiligt ist.

Die Lehrerinnen nehmen die Teamarbeit als Grundlage für ihre persönliche Entwicklungsarbeit wahr. Das Team bilde den Rahmen für Austausch und Reflexion, wodurch der eigene Antrieb steige, Unterrichtsroutinen langfristig zu verändern. Dabei wird die Bereitschaft zur Teamarbeit selbst als wichtige Voraussetzung für eine ‚professionelle‘ Umsetzung von Sprachbildung eingeschätzt. Ähnlich wie Fortbildungen oder andere Maßnahmen der Professionalisierung wird die Zusammenarbeit mit Kolleginnen als wichtige Lernerfahrung bewertet.

„Ich finde es wichtig, dass wir uns immer im Austausch befinden. Also, ich fühle mich sonst alleine gelassen. Das muss ich sagen: Alleine wäre ich nicht weitergekommen. Man hat etwas probiert, das hat vielleicht auch funktioniert, aber man bleibt dann stehen. Sich austauschen zu können, gemeinsam auch immer wieder neu aufzubrechen, das ist ganz wichtig. (Lehrerin)“

Über den hohen persönlichen Nutzen hinaus ist das FÖRMIG-Team für die Steuerung der Schulentwicklungsprozesse an der Schule bedeutsam. Als „erweitertes Schulleitungsteam“ hat es die Funktion, eine langfristige Planung von Maßnahmen und Projekten der Sprachbildung an der Schule vorzunehmen, Zwischenziele festzulegen und das Erreichte zu evaluieren. Auch die Aufgabe, gewonnene Erkenntnis-

se und Erfahrungen an das weitere Kollegium weiterzugeben, also eine Multiplikatorenfunktion zu übernehmen, gehört zum Selbstverständnis des Teams (vgl. hierzu ausführlich Kap. 6.3.).

6.2. Professionalisierung

Ein weiterer zentraler ‚Baustein‘ im Prozess der Etablierung von Sprachbildung an der Apollonia-von-Wiedebach-Schule ist die Professionalisierung der Lehrkräfte. Es herrscht Konsens darüber, dass der Erwerb von Kenntnissen über methodische Möglichkeiten bildungssprachförderlicher Vorgehensweisen eine wichtige Voraussetzung

für eine Neuorientierung und Veränderung der Unterrichtspraxis ist. Die Bedeutung von Fortbildungsmaßnahmen wird von den befragten Akteuren der Schule insgesamt als hoch eingeschätzt.

Als besonders gewinnbringend für ihre persönliche Weiterbildung beschreiben die Lehrkräfte die Auseinandersetzung mit sprachbezogenen Themen im Rahmen des FÖRMIG-Teams. Zum einen wird diesbezüglich die

„Eine wichtige Sache ist auch die Anschaffung von Literatur. Dass die Kollegen auch hier in der Schule die Möglichkeit haben, sich Fachliteratur – zum Beispiel zur Leseförderung oder zur Erhöhung der Schulqualität oder andere Sachen – mit nach Hause zu nehmen und sich das zu durchdenken.“ (FörMig-Koordinatorin)

Auseinandersetzung mit spracherwerbstheoretischen Ansätzen und Konzepten genannt. Die Gruppe hat sich darüber hinaus mit dem Begriff der „Lesekompetenz“ intensiv auseinandergesetzt. Aber auch die gemeinsame Erprobung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I oder der intensive Austausch über Möglichkeiten einer

spezifisch bildungssprachlichen Förderung werden als relevant eingeschätzt. In Bezug auf interne Fortbildung wird die Anschaffung von Fachliteratur als bedeutsam betrachtet.

Neben der selbstorganisierten Weiterbildung im Team werden schulinterne Maßnahmen umgesetzt, in die das gesamte Kollegium einbezogen ist. So wurde zum Beispiel ein Pädagogischer Tag zum Thema „Sprachliche Bildung in allen Fächern“ durchgeführt. Das Kollegium setze sich insbesondere mit den Möglichkeiten der Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz auseinander (vgl. hierzu auch die Kap. 5.1. und 6.3.).

Auch externe Fortbildungen werden als hilfreich für die pädagogische Arbeit wahrgenommen. Auf den im Rahmen von FÖRMIG oder FÖRMIG Sachsen angebotenen Fort-

„Wir können hier zwar einiges umsetzen, aber man braucht auch mal den Austausch mit anderen Lehrern: ‚Wie läuft es bei euch? Wo gibt es bei euch Probleme?‘ Von so einem Austausch kann man sehr profitieren.“ (Lehrerin)

bildungsveranstaltungen sowie auf weiteren regionalen und überregionalen Tagungen zum Thema Sprachbildung sei es insbesondere der Austausch mit Lehrkräften aus anderen Schulen und anderen Bundesländern, von dem profitiert werden könne. Auch stellten die Fortbildungen einen wichtigen Bezugsrahmen für die

Bewertung der eigenen Arbeit dar: Oftmals werde der Eindruck mitgenommen, mit der eigenen Arbeit „auf dem richtigen Weg zu sein“.

Die Lehrkräfte berichten, dass sie darüber hinaus auf einzelnen externen Fortbildungen wichtige Impulse und Anregungen für ihren Unterricht erhalten haben. Dies sei dann der Fall gewesen, wenn Referenten theoretische Grundlagen mit praktischen Umsetzungsmöglichkeiten gekoppelt haben. Auf der anderen Seite ist die Erfahrung gemacht worden, dass Fortbildungen wenig praxisnah gestaltet waren und sich als kaum an-

schlussfähig an den Unterricht erwiesen haben. So wurden Tagungsinhalte zwar als interessant und relevant wahrgenommen, jedoch wurden konkrete ‚Produkte‘ oder

„Man kann nicht eins zu eins mit den Ergebnissen einer Tagung an die Schule gehen und sagen: ‚So, jetzt wollen wir das machen, wie uns das der Professor gesagt hat.‘ Sondern man muss das von der Theorie in die Praxis runterbrechen. Es gehört noch der Prozess dazu, das für die eigene Schule brauchbar zu machen. Dass es auch speziell für diese Schule, mit diesen Gegebenheiten und mit diesen Schülern und diesen Problemlagen passend gemacht werden kann“ (FÖRMIG-

Instrumente‘ vermisst, die sich unmittelbar anwenden ließen. Aus Sicht der Schule ist es vor diesem Hintergrund eine wichtige Erfahrung, dass externe Professionalisierungsmaßnahmen in erster Linie dann gewinnbringend sind, wenn eine ‚Weiterverarbeitung‘ der Inhalte angesichts der konkreten Rahmenbedingungen vor Ort erfolgt. Auch für die damit verbundenen Prozesse habe sich das Team als tragfähiger Rahmen erwiesen.

Es wird ein weiterer Bedarf an Maßnahmen der Professionalisierung artikuliert. Wenn gleich es sich bewährt habe, dass einzelne Personen an Tagungen oder Schulungen teilnehmen und im Team über Ergebnisse und Erkenntnisse berichten, wird der

„Die Inhalte der Gesamttagungen sind uns eigentlich klar. Aber man will ja für sich weiterkommen und das in seinem Fach anwenden. Und das passiert nicht automatisch. Dazu gehört einfach eine Weiterbildung. Deswegen wäre es schön, wenn man intensiver mit Kollegen aus der gleichen Fachrichtung in Austausch kommen könnte, wenn man das für Mathematik, Naturwissenschaften oder Sprachen organisieren könnte.“ (Lehrerin)

Wunsch geäußert, dass möglichst viele der beteiligten Lehrkräfte an Fortbildungen teilnehmen können. Darüber hinaus wird das Anliegen formuliert, Fortbildungsangebote fach- oder fachrichtungsbezogen zu organisieren. Dies würde eine Auseinandersetzung mit Sprachbildungsmaßnahmen vor dem Hintergrund der fachspezifischen didaktischen und methodischen Vorgehensweisen ermöglichen.

6.3 Transfer und Nachhaltigkeit

Das Entwicklungsprojekt der Durchgängigen Sprachbildung realisiert sich aktuell in den konzentrierten Bemühungen des FÖRMIG-Teams. Gleichwohl ist es Konsens, dass

„Es hat mich gefreut, dass die Arbeit der Gruppe in das Kollegium ausstrahlt, sie wirkt in das Kollegium hinein. Das wird sehr positiv vom Kollegium aufgenommen. Da ist der Eindruck, die machen was gemeinsam, das gut ist.“ (Schulleiterin)

Sprachbildungsarbeit insgesamt die pädagogische Arbeit der Schule prägen sollte. Die Akteure beschäftigt die Frage, wie der Transfer bereits gewonnener Erfahrungen und Kenntnisse zur Sprachbildung im Allgemeinen und zur sprachlichen Bildung in allen Fächern im Besonderen in das gesamte Kollegium umgesetzt werden kann.

Grundsätzlich werden die Rahmenbedingungen hierfür als günstig wahrgenommen. Insbesondere durch die Vorbereitungsklassen und die damit verbundene schrittweise

und individuelle Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist das Thema an der Schule bedeutsam. Eine Sensibilisierung des Kollegiums hat weitgehend stattgefunden, die Arbeit des Teams findet generell Zuspruch.

Ein wichtiger Schritt zur Etablierung von Sprachbildung als schulspezifisches Anliegen wurde mit der Durchführung des bereits oben erwähnten Pädagogischen Tages zum Thema „Sprachliche Bildung in allen Fächern“ gemacht. Gleichwohl wird es als schwierige Aufgabe angesehen, alle Kolleginnen und Kollegen ‚mit ins Boot‘ zu holen. Vorhandene schulische Strukturen werden genutzt, um umfassend über die eigene Arbeit zu informieren und dem Kollegium konkrete Maßnahmen nahe zu bringen. So tragen die im FÖRMIG-Team vertretenen Fachleiterinnen den Stand der Arbeitsplanungen und -ergebnisse in die Fachkonferenzen und versuchen in diesem Rahmen, sprachförderliche Arbeitsstrukturen aufzubauen. Darüber hinaus wird Sprachbildung auf fast jeder Dienstberatung – dies sind einmal pro Monat stattfindende Konferenzen, auf denen inhaltliche und organisatorische Absprachen getroffen werden – thematisiert.

„Man kann nicht einfach sagen: ‚Du bist jetzt auch beteiligt‘. Da gehört ganz viel Begleitung dazu, zu schauen, was wir jetzt gemeinsam machen, wie das eingebunden werden kann.“ (FÖRMIG-Koordinatorin)

Ein weiterer Ansatz des innerschulischen Transfers ist die schrittweise Erweiterung des FÖRMIG-Teams. Um kontinuierliche Arbeitsstrukturen zu gewährleisten, soll die personelle Besetzung im Verlauf eines Schuljahres konstant gehalten werden, jeweils zum Schuljahreswechsel

wird jedoch zur Mitarbeit eingeladen. Angestrebt wird der gezielte Einsatz von neuen Mitgliedern in den jeweiligen fünften Klassen, sodass Sprachbildung auf eine längere Sicht jahrgangsweise ‚nach oben wachsen‘ kann.

„So wie ein neu eingeführtes Fach muss die Sprachförderung einfach Bestandschutz haben. Da darf eigentlich nicht diskutiert werden. Da darf keiner mehr dran vorbeikommen.“ (Lehrerin)

Eine Gelingensbedingung für kontinuierliche Sprachbildung ist deren nachhaltige Verankerung im Schulprogramm. Obgleich dies nicht in jedem Falle und unmittelbar zu einer Umsetzung in die Unterrichtspraxis führen muss, bietet es jedoch den notwendigen Rahmen für die

Etablierung von Sprachbildung als einem Leitziel der Schule. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung der Schulleitung betont, in deren Verantwortungsbereich es liege, Sprachbildung an der Schule als verbindliche und unumgängliche Anforderung an Lehrkräfte zu setzen.

„Entscheidend ist, dass sich die Schule Schwerpunkte sucht und nicht auf vielen Baustellen gleichzeitig arbeiten will. Dass man Prioritäten setzt. Dass man lieber erst im kleineren Rahmen anfängt und sich nicht von Anfang an alles vornimmt.“ (Lehrerin)

Eine in der bisherigen Arbeit gewonnene Erfahrung ist, dass sich diejenigen Maßnahmen als besonders nachhaltig erwiesen haben, die im Prozess als direkt umsetzbar wahrgenommen wurden. Dementsprechend müssten – so die Lehrkräfte – eine ‚Übersetzung‘ der über-

geordneten Ziele in überschaubare Einzelziele erfolgen und Prioritäten gesetzt werden. Dies sei bei der Weiterentwicklung der Arbeit zu berücksichtigen.

Neben den Bemühungen, die Sprachbildungsarbeit schulintern auszuweiten, ist die Schule aktiv am sächsischen FÖRMIG Transferprogramm beteiligt. Die strategischen Ziele des Transferprogramms sind die „Professionalisierung der sprachlichen Bildung, ausgerichtet auf alle Schüler“ sowie die „Gewährleistung einer chancengerechten und individuellen Bildungslaufbahn für jeden Schüler mit Migrationshintergrund“.

Im Rahmen des Gesamtprogramms FÖRMIG wurden fünf Sprachberaterinnen und Sprachberater für Sachsen ausgebildet. Sie qualifizierten sich in den Themenbereichen der Sprachbildung (z. B. Sprachliche Bildung in allen Fächern, schulart- und institutionenübergreifende Sprachbildung, Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten, Sprachbildung als Bestandteil von Schulentwicklung).

Innovative und erprobte Handlungsansätze und Instrumente als Ergebnis der vierjährigen sächsischen FÖRMIG-Programmarbeit sollen nun ins Regelsystem implementiert werden. Dazu wird u. a. an der Apollonia-von-Wiedebach-Schule ein Kompetenzzentrum „Sprachliche Bildung“ eingerichtet. Dieses wird von der FÖRMIG-Netzwerkkoordinatorin der Apollonia-von-Wiedebach-Schule geleitet.

In dem Kompetenzzentrum „Sprachliche Bildung“ sollen neben der ausgebildeten Sprachberaterin auch Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht) zum Einsatz kommen. Ziel ist es, durch Angebote zur Beratung, Diagnostik und Fortbildung die sprachliche Bildung als gemeinsame Aufgabe von KITA, Schule, Eltern, Migrantenorganisationen und außerschulischen Partnern zu professionalisieren und durch die Bündelung von unterschiedlichen Fachkompetenzen standortbezogene und regional angemessene Wege für die notwendigen Transferprozesse zu gestalten und zu steuern. Durchgeführt werden sollen z. B. Beratungsgespräche, Workshops, Seminare, Fortbildungsveranstaltungen und Elternkurse.

7. Ausblick

„Also das Ziel kennen wir und wir sind auf dem Weg. Aber der Weg ist nicht so gradlinig. Wir müssen mal abweichen, wir müssen mal Änderungen einbringen. Und das ist eigentlich auch das Spannende.“ (Lehrerin)

In diesem Porträt wurde gezeigt, wie an der Apollonia-von-Wiedebach-Schule Sprachbildung als zentrales Ziel der Unterrichts- und Schulentwicklung verfolgt wird. Es ist deutlich geworden, dass durchgängige Sprachbildung in facettenreichen Prozessen umgesetzt wird, die

in der Alltagspraxis fortlaufend neu realisiert werden müssen.

Auch ist deutlich geworden, in welchem Maße sich die Schule im Verlauf der FÖRMIG-Programmzeit weiterentwickelt hat. In relativ kurzer Zeit sind zahlreiche Maßnahmen angebahnt und umgesetzt worden, die prägend für das Profil der Schule geworden

sind. Dabei wurden Erfahrungen gesammelt, die zum einen Grundlage für die Fortführung der Arbeit an der Schule sind. Zum anderen trägt die Entwicklungsarbeit einer Einzelschule im Rahmen des FÖRMIG Transferprogramms zur Professionalisierung der sprachlichen Bildung, ausgerichtet auf alle Schülerinnen und Schüler im Freistaat Sachsen bei.

Das Projekt wurde vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
in der Zeit vom 15.10.2007 bis 30.3.2009 gefördert.

Impressum

Herausgeber

FÖRMIG-Programmmträger
Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Von Melle-Park 8, 20146 Hamburg, FoerMig-Verwaltung@uni-hamburg.de
Fotos: Britta Hawighorst