Durchgängige Sprachbildung an der Gesamtschule Kirchdorf

Ein Porträt

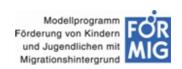
verfasst von Britta Hawighorst

im Rahmen des Projekts "Prozessbegleitende Evaluation des experimentellen Projekts 'Durchgängige Sprachförderung'"

> finanziert vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge







Inhalt

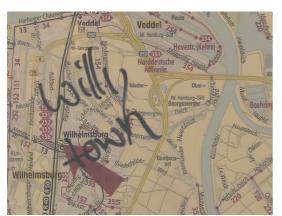
1.	Die Sch	ule und ihr Umfeld	3		
2.	Rahmenbedingungen der Sprachbildung				
3.	Entwicklung zur aktuellen Sprachbildung				
4.	Individu	ualisiertes Lernen und Sprachbildung	12		
	4.1.	Kompetenzraster und Logbuch	12		
	4.2.	Sprachförderliches Arbeitsmaterial	17		
	4.3.	Erfahrungen bei der Umsetzung	19		
5.	Sprachl	oildung im 'allgemeinen' Fachunterricht	23		
6.	Weitere 'Bausteine' der Sprachbildungsarbeit		25		
	6.1.	Transfer und Nachhaltigkeit	25		
	6.2.	Professionalisierung	30		
	6.3.	Prozesssteuerung	32		
	6.4.	Externe Kooperationen	34		
7.	Ausbli	ick	36		
Anhang					

1. Die Schule und ihr Umfeld

Stadtteil und Sozialstruktur

Die Gesamtschule liegt in Kirchdorf-Süd, einem Ortsteil des Hamburger Stadtteils Wilhelmsburg. Wilhelmsburg erstreckt sich im Süden der Stadt auf der Elbinsel zwischen Norder- und Süderelbe. Das Stadtbild ist einerseits geprägt von Hochhaussiedlungen, die zum großen Teil in den 1960er und 1970er Jahren erbaut worden sind. Nachdem die Elbflut von 1962 große Schäden in der Region verursacht hatte, erfolgte hier eine bauliche Konzentration von Großsiedlungen. Andererseits grenzen diese Siedlungen direkt an Ortsteile, die eher ländlich geprägt sind.

Traditionell ist Wilhelmsburg ein Stadtteil, der vom Hamburger Zentrum – durch die Elbe getrennt – "am Rande" der Stadt liegt. Nicht erst in den letzten Jahrzehnten hat Wilhelmsburg sozialräumliche Benachteiligungen erfahren, die bis heute prägend für



Ausschnitt aus dem in der S-Bahn-Station ausgehängten Stadtplan; Die Jugendlichen des Stadtteils bezeichnen sich gerne als "Willytowngirls" und "Willytownboys"

die Sozialstruktur des Stadtteils sind. Aktuell sind die Arbeitslosenquote und die Quote der Arbeitslosengeld-II-Empfänger etwa doppelt so hoch wie in der Hamburger Gesamtgesellschaft. Der Anteil der Mietwohnungen ist ge-Eigentumswohnungen genüber überdurchschnittlich hoch; fast zwei Drittel der Mietwohnungen werden über den sozialen Wohnungsbau bereitgestellt. Auch in der Bildungsstatistik nimmt Wilhelmsburg im Vergleich zu anderen Stadtteilen einen der unteren Plätze ein. Der Bildungsstand konzentriert sich bei den Einwohnern im Bereich der unteren und mittleren Abschlüsse, der Anteil von Menschen, die ein

Abitur erreicht haben, ist eher gering. Wahrend in der aktuellen Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schulformen nur 15 Prozent das Gymnasium besuchen, besuchen 10 Prozent der Grundschüler eine Sonderschule.

In dem Stadtteil erfolgte seit den 70er Jahren eine konzentrierte Ansiedlung von Migrantinnen und Migranten. Dies spiegelt sich darin wider, dass der Anteil der Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft etwa 33 Prozent aller Ansässigen im Vergleich zum Hamburger Durchschnitt von 15,3 Prozent beträgt. Etwa 50 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Wilhelmsburg stammen aus Familien türkischer Herkunft.

Im öffentlichen Bewusstsein gilt Wilhelmsburg nach wie vor als "sozialer Brennpunkt", der aufgrund faktisch gegebener oder zugeschriebener Verhältnisse nicht nur lokale, sondern immer wieder auch eine überregionale Aufmerksamkeit der Medien und der Politik auf sich zieht. Mehrmals gab es Ansätze, mit Maßnahmen der Armutsbekämpfung und sozialer Quartiersentwicklung den Stadtteil zu sanieren. Momentan wird mit dem Stadtentwicklungsprojekt "Sprung über die Elbe" ein erneuter Versuch unternommen, den Stadtteil aufzuwerten. Durch zahlreiche Bau- und Bildungsprojekte soll die Elbinsel als Wohnort auch für neue Bewohner attraktiver gemacht werden und die Bildungssituation verbessert werden (http://www.hamburg.de/sprung-ueber-die-elbe.de).

Die Schule

Die Gesamtschule Kirchdorf ist eine der Hamburger Gesamtschulen, an denen Kinder und Jugendliche alle Bildungsabschlüsse einschließlich des Abiturs erwerben können. Aktuell umfasst die Schule eine dreizügige Grundschulabteilung mit Vorschule, eine



Das Gebäude der Sekundarstufe I in der Neuenfelder Straße

vierzügige Sekundarstufe I, die im Zentrum dieses Porträts steht, und eine zweizügige Sekundarstufe II in Zusammenarbeit mit einer weiteren Gesamtschule, der Gesamtschule Wilhelmsburg. Kooperationen der Oberstufe finden zudem mit einem technischem Gymnasium und dem Gymnasium Kirchdorf-Wilhelmsburg statt. Die Primar- und Oberstufe sind räumlich getrennt von der Sekundarstufe I, liegen aber in unmittelbarer Nachbarschaft, sodass die Schule eine zusammenhängende Schullandschaft bildet, die eine der größten Schulflächen Hamburgs einnimmt. Insgesamt werden momentan

1200 Kinder und Jugendliche von 77 Lehrkräften und jeweils zwei Sozialpädagoginnen in den Vorschulklassen und im Beratungsdienst unterrichtet und betreut. Die Schule ist seit 19XX eine offene Ganztagsschule und bietet nachmittags ein vielfältiges Kursprogramm an.

Als zusätzliche Abteilung werden an der Schule seit 1991 Auffang- und Vorbereitungsklassen geführt, die in ihrer Form einmalig in Hamburg sind. Ältere Schülerinnen

"In den 90er Jahren, da hatte ich eine Klasse, da waren vielleicht fünf von 25 oder dreißig Schülern Migrantenkinder. Die konnte man integrieren. Wir haben auf sie geachtet und das funktionierte. Inzwischen haben wir 90 Prozent Migrantenkinder und wir haben Klassen ohne ein einziges deutsches Kind. Da müssen wir den Unterricht ganz anders machen" (Lehrerin).

und Schüler aus zugewanderten Familien, die in ihren Herkunftsländern bereits Klassen weiterführender Schulen besucht haben, erhalten hier die Möglichkeit, nach einem eineinhalboder zweijährigen Kurs in die 10. Klasse oder in die gymnasiale Oberstufe zu wechseln. Die Bedeutung, die die Vorbereitungsklassen für die Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Schule als Ganzes hat, spiegelt sich darin wi-

der, dass regelmäßig etwa 20 Prozent der Abiturientinnen und Abiturienten die Vorbe-

reitungsklassen besucht haben.

Der Anteil der mehrsprachigen Schülerschaft ist seit Mitte der 1990er Jahre stark gestiegen; besaßen Anfang der 80er Jahre etwa 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund, weist die Schulstatistik heute 92 Prozent auf. Den Anstieg erklärt sich die Schule mit einer Abwanderung von leistungsorientierten Familien. Im Verlauf der 1990er Jahre war zu beobachten, dass sowohl leistungsorientierte autochthon deutsche Familien als auch türkischsprachige Familien aus dem Stadtteil abwanderten, während zugleich der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus sozial weniger privilegierten Familien zunahm. Mit dieser Entwicklung ging einher, dass die Anzahl der Versetzungen von der Sekundarstufe I in die Oberstufe sank, während sich tendenziell auch der Anteil der mittleren Bildungsabschlüsse verringerte. Der Anteil der Jugendlichen, der ohne Hauptschulabschluss die Schule verlässt, pendelt unverändert zwischen 5 und 10 Prozent.

Von der mehrsprachigen Schülerschaft bilden Kinder und Jugendliche mit türkischem sprachlichem Hintergrund mit 60 Prozent die größte Gruppe. Zu den weiteren Herkunftssprachen gehören Albanisch (16 Prozent); Kurdisch (9 Prozent) und Arabisch (4

Herkunftsspr	Herkunftssprachen			
Türkisch	60%			
Albanisch	16%			
Kurdisch	9%			
Deutsch	8%			
Arabisch	4%			
Sonstige Sprache: Chinesisch, Farsi, Paschtun, vereinzelt europäische Sprachen				

Prozent). Monolingual Deutsch wachsen acht Prozent der Schülerschaft auf. Weitere Sprachen kommen durch die Schülerschaft der Vorbereitungsklassen hinzu; stark vertreten sind hier die Sprachen Chinesisch, Farsi, Paschtun sowie vereinzelt west - und osteuropäische Sprachen.

Eine zentrale Säule des pädagogischen 'Programms' der Schule bildet die Förderung von Sprachkompetenzen, die hier detailliert dargestellt wird. Über die Sprachförderung hinaus hat sich die Schule als wichtige Aufgabenbereiche Soziales Lernen und Berufsorientierung gesetzt. Zudem liegen Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit in der Informationstechnischen Bildung und in der Durchführung ökologischer Projekte (vgl. zu den

Schwerpunkten und den ihnen zugrundeliegenden Konzepten das Schulprogramm unter http://www.gskirchdorf.de)

In den letzten Jahren setzt sich die Schule auf der Suche nach Formen und Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität des Lernens und der Verbesserung des Lernklimas zunehmend mit individualisierten Lernformen auseinander. Da die in der Gesamtschule bislang praktizierten Formen der äußeren Leistungsdifferenzierung und der Binnendifferenzierung insbesondere angesichts der sprachlichen Ausgangslagen vieler Schülerinnen und Schüler nicht mehr effizient genug erschienen, wurde die Arbeit mit Kompetenzrastern – verbindlich zunächst in den fünften und sechsten Jahrgängen in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch – eingeführt. Nach dieser Form des individualisierten, offenen Lernens führen die Schülerinnen und Schüler in der Umsetzung

des Rasters eigenständig nach ihrem eigenen Lerntempo und Lernniveau Arbeitsschritte durch, planen und reflektieren diese. Eine Besonderheit der Umsetzung dieses Ansatzes an der Schule liegt darin, dass von vornherein bei der Konzipierung und Erarbeitung der dem Mathematikunterricht des fünften Jahrgangs zugrundeliegenden Materialien der sprachförderliche Anspruch der Schule berücksichtigt wurde (vgl. hierzu die ausführlichen Ausführungen unten).

2. Rahmenbedingungen der Sprachbildung

Sprachliche Voraussetzungen der Schülerschaft

Die an der Schule durchgeführten Sprachfördermaßnahmen setzen an der Erfahrung an, dass die Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Lebenslagen nicht über die notwendigen Deutschkenntnisse verfügen, die sie benötigen, um – ohne Sprachvermittlungsbemühungen von Seiten der Schule – erfolgreich ihre Bildungskarriere zu durchlaufen. So zeigen durchgeführte Sprachtests vor dem Schulein-

"Man merkt deutlich, dass die normalen Worte, die bei uns selbst so selbstverständlich vorhanden sind, bei unseren Schülern nicht da sind." (Lehrerin) tritt, dass 20 Prozent der Erstklässler bei ihrer Einschulung nur über minimale Deutschkenntnisse verfügen. Die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bestimmen in der Wahrnehmung der Lehrenden nicht nur

in der Primarstufe, sondern auch in der Sekundarstufe I den Lern- und Lehralltag: Fachliches Lernen ist durch sprachliche Schwierigkeiten erheblich erschwert. Diese schlagen sich insbesondere im Aufgabenverständnis nieder. So beschreiben Lehrkräfte, dass die Schülerinnen und Schüler Arbeitsaufträge oftmals nicht verstehen oder anders verstehen, als sie intendiert sind. Dies gilt nicht für einzelne Kinder und Jugendliche sondern für die überwiegende Mehrzahl.

" Ganz am Anfang stand eigentlich ein starker Unmut der Kolleginnen und Kollegen. Zu sagen, man kann hier nicht mehr unterrichten, das geht nicht, wir unterrichten gegen die Schüler und nicht mit ihnen und für sie. So, wie wir hier Schule machen, kann es nicht weitergehen." (Sprachlehrkoordinator) Vor dem Hintergrund dieser – nach wie vor aktuellen Sachlage – wurde dem Kollegium der Schule relativ früh bewusst, dass ein Unterricht ohne die Berücksichtigung der sprachlichen Ausgangslage der Schülerschaft nicht möglich ist. Dieser Konsens im Kollegium ist eine Grundlage der Konzeptionierung und Etablierung von Sprachfördermaßnahmen.

Das Hamburger Sprachförderkonzept

Bedeutsam für die Umsetzung sprachförderlicher Maßnahmen an der Schule ist die Einführung des "Hamburger Sprachförderkonzepts" (vgl. http://www.li-hamburg.de). Hamburgweit wurden im Schuljahr 2005/2006 Maßnahmen zur Strukturierung der Sprachförderung im vorschulischen und schulischen Bereich eingeführt. Die Einrichtungen sind durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen verpflichtet, die im Sprachför-

derkonzept enthaltenden Maßnahmen umzusetzen. Ein besonderer Akzent wird auf die Förderung vor Schuleintritt gesetzt. Weitere Merkmale sind die Durchführung von Sprachstandserhebungen, die individuelle Förderplanung in additiven Sprachfördergruppen, die Integration der Sprachförderung in den Fachunterricht und die stärkere Koordination der Sprachförderung an den bildungsbiografischen Übergängen. Das Hamburger Sprachförderkonzept sieht weiterhin vor, dass jede Schule eine Sprachlehrkoordinatorin oder einen Sprachlehrkoordinatoren einsetzt, die die Aufgabe übernehmen, ein schulspezifisches Förderkonzept zu erstellen, die Umsetzung des Konzepts zu begleiten, zu evaluieren und es weiterzuentwickeln (vgl. zu dieser Funktion ausführlich Kap. 6.1.).

3. Entwicklung zur aktuellen Sprachbildung

Additive Förderung

Eine Säule der Sprachförderung besteht seit Langem darin, für alle Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I einen zusätzlichen, den Deutschunterricht ergänzenden Unterricht in Deutsch als Zweitsprache anzubieten. Vorgesehen ist, dass diese additive Sprachförderung in möglichst leistungshomogenen Kleingruppen stattfindet. Die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler erfolgt aktuell auf der Grundlage der "Hamburger Sprachprobe" (HSP), ein auf der Grundlage der Hamburger Schulleistungsuntersuchungen LAU und KESS erstelltes sprachdiagnostisches Instrument, das die Bereiche "Leseverständnis", "Sprachverständnis", "Hörverstehen", "Rechtschreibung" und "Texte verfassen" berücksichtigt. Die Sprachprobe wird an der Schule von den Deutsch- und Förderlehrkräften durchgeführt und ausgewertet.

Für die fünften und sechsten Jahrgänge wurde ein 'Deutsch-Modell' konzipiert, nach dem aus jeweils zwei Klassen vier Gruppen mit maximal 15 Schülerinnen und Schülern gebildet werden. Der Unterricht findet zweimal wöchentlich jeweils 45 Minuten statt. Das 'Deutsch-Modell' enthält Vorgaben zu den methodischen und didaktischen Vorgehensweisen, die den Förderstunden zugrundeliegen sollen, ebenso wie zu inhaltlichen Schwerpunkten. Zum sprachdidaktischen 'Programm' gehört beispielsweise, dass Grammatik induktiv und mit Einschleifphasen vermittelt werden soll. Weitere Schwerpunkte sind der Erwerb von sprachlichen Mitteln, die zur Metakommunikation befähigen, sowie eine Verzahnung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Inhaltlich wird nach einem Spiralcurriculum gearbeitet, das im ersten und dritte Halbjahr die Themenschwerpunkte 'Miteinander reden' und 'Lesen/Leseverstehen' und im zweiten und vierten Halbjahr die Schwerpunkte 'Grammatik' und 'Rechtschreibung' vorsieht.

Analog sind die Förderstunden in den siebten, achten, neunten und zehnten Jahrgängen organisiert. In den Jahrgängen sieben und acht werden zusätzlich drei Unterrichtstunden Deutsch als Wahlpflichtfach angeboten, in denen schwächere Deutschlerner insbesondere in ihrer schriftsprachlichen Kompetenz gefördert werden.

Seit Einführung des additiven Modells vor etwa zehn Jahren wurden Konzepte entwickelt, erprobt und überarbeitet, in denen die inhaltlichen Schwerpunkte des Förderunterrichts für die jeweiligen Jahrgänge festgelegt wurden. Im Rahmen der Umgestaltung der Schule zur Ganztagsschule wurden sie überarbeitet und eine inhaltliche Grobstruktur geschaffen, die als Richtlinie gilt. Zielperspektive ist es, diese Struktur zu einem DaZ-Curriculum auszuarbeiten. Hierzu soll in Anlehnung an den Rahmenplan Deutsch zunächst ein schuleigenes Curriculum für das Fach Deutsch erstellt werden, zu dem bereits die ersten Grundlagen erstellt wurden. Die Weiterentwicklung des DaZ-Curriculums soll in Anlehnung an das Deutschcurriculum erfolgen, um die Förderung in beiden Fächern besser aufeinander abzustimmen.

Integrative Sprachförderung

Neben dem additiv angebotenen Deutschunterricht wurden in den letzten Jahren Ansätze verfolgt, sich im Kollegium mit sprachförderlichen Unterrichtsmethoden auseinanderzusetzen und eine Umsetzung im Unterricht aller Jahrgänge anzustoßen. Beispielsweise waren Möglichkeiten und Methoden der Sprachförderung Thema einer groß angelegten schulinternen Fortbildungsmaßnahme, die im Verlauf von zwei Jahren

Es war uns aufgefallen, dass die Kinder überhaupt nicht verstehen, was sie tun sollen, wir das aber gar nicht mitkriegen, weil sie denken, dass sie das verstehen, das ist ja das Problem oder sie verstehen oft was völlig anderes als wir meinen. Dann haben wir uns rangesetzt und haben Texte entlastet. Also haben zum Beispiel eine Biologieeinheit für Jahrgang 5 konzipiert, dass sie auch im selbstständigen Erarbeiten erarbeitbar war, dass sie es verstanden. Das war irgendwie der erste offizielle Angang." (Abteilungsleiterin 5-7)

15 Mal durchgeführt wurde und die von ca. 20 Kolleginnen und Kollegen regelmäßig besucht wurde. Das gesamte Kollegium hat sich auf einer pädagogischen Jahreskonferenz mit Sprachförderung auseinandergesetzt. Neben der Vermittlung der theoretischen Grundlagen der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache wurden in Arbeitsgruppen sprachförderliche Unterrichtseinheiten für die einzelnen Fächer erarbeitet. Aus diesen Maßnahmen, Sprachbildung über den Unterricht einzelner Lehrkräfte hinaus an der Schule zu etablieren, ging dar-

über hinaus die Intention hervor, den Umgang mit Texten im Fachunterricht durch sprachliche Entlastungen zu verbessern. Auch wurden Ordner erstellt mit Materialien und Texten, die dem gesamten Kollegium zugänglich sind. In der Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Sprachförderung in allen Fächern und ihrer Umsetzung gingen wichtige Impulse für den individuellen Unterricht der einzelnen Lehrkräfte hervor, die mehr oder weniger verbindlich eingehalten wurden.

Eine Absprache, die aus den schulinternen Fortbildungsmaßnahmen hervorgegangen war, ist das so genannte 5-Minuten-DaZ. Dieses Modell sah eine fünfminütige DaZ-Arbeitsphase zu Beginn jeder Unterrichtsstunde in allen Fächern der Klassen Fünf bis Sieben vor. Es gab drei Kategorien, die abwechselnd in jedem Unterrichtsfach einen ganzen Monat lang behandelt werden sollten. Die Kategorien unterteilten sich in: DaZ

zum "Fehler des Monats", DaZ für den Fachunterricht und DaZ im Elementarbereich. Monatlich erschien ein 5-Minuten-DaZ-Brief, der darüber informierte, welche Katego-

"Also wir hatten so Ansätze wie 5-Minuten-DaZ am Anfang jeder Stunde. Aber ich kenn das von mir aus dem eigenen Fachunterricht, ich denk nicht immer daran und ich bin bestimmt nicht der Einzige. So und ähnliche Ansätze gab's immer mal wieder, von denen wir denken, es war mäßig erfolgreich bisher. Wir brauchen eine andere Struktur" (Schulleiter) rien in welchem Fach behandelt werden. Auch wurden darin Lernziele benannt, Übungsblätter aufgelistet und Arbeitsblätter angehängt, derer sich die Lehrkräfte bedienen konnten, um mit möglichst wenig Aufwand die Sprachübungen in ihrem Fachunterricht umsetzen zu können. Diese Form der integrativen Sprachförderung hat sich in ihrer Erprobung als weniger tragfähig erwiesen. Sie wurde von den Lehrerinnen und Lehrern nicht konsequent in jedem Unter-

richt umgesetzt und schwächte sich insgesamt nach und nach immer mehr ab, wenngleich nach wie vor in einzelnen Stunden noch sprachförderliche Unterrichtseinstiege durchgeführt werden. Ein Grund hierfür wird – im Rückblick – darin gesehen, dass sich Sprachförderung im 5-Minuten-DaZ als Förderung des Regelwissens der deutschen Sprache manifestiert, so dass das Fachkollegium zum Teil nicht einsah, warum der Fachunterricht dem Deutschunterricht zuarbeiten soll. Zudem scheiterte die Umsetzung – trotz der Bemühungen um eine stetige Präsenz des Anliegens im Schulalltag – an der fehlenden Verbindlichkeit.

Verlor dieser – im seinem Kern additive – Ansatz des 5-Minuten-DaZ an Bedeutung, wurden die in den schulinternen Fortbildungen angestoßenen Maßnahmen integrativer Sprachförderung, die sich auf die Verknüpfung von Fachlernen und Sprachförderung

"Die ganz aktuelle Frage ist: Bringt es überhaupt irgendetwas, mit DaZ-Lernern systematische Spracharbeit zu machen im Sinne von Grammatikarbeit und losgelöst von inhaltlichen, von fachlichen Fragestellungen? Diese ganze [additive] Sprachförderung nimmt so viele Stunden ein. Wie effektiv ist sie denn wirklich? Die Kolleginnen und Kolleginnen haben alle die Erfahrung gemacht, dass der Transfer in die eigentliche aktive Sprachbeherrschung nur sehr minimal stattfindet. Rechtfertigt das den Aufwand, den man betreibt?" (Sprachlernkoordinator)

beziehen, weitergeführt. Die Frage nach Möglichkeiten der Integration von Sprachförderung in den Fachunterricht gewann zunehmend auch durch aufkommende Zweifel an der Wirksamkeit des additiven DaZ-Unterrichts an Bedeutung. Während einerseits davon ausgegangen wird, dass additiver Unterricht insbesondere deswegen sinnvoll sei, da einem Großteil der Schülerschaft sprachliche Basiskompetenzen fehlen, stellte sich andererseits die Frage, ob zusätzliche Stunden diejenigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern können,

die sie benötigen, um den sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts gerecht zu werden. Die Frage, welche Form der Förderung die angemessene ist – additiv oder integrativ – wird an der Schule nach wie vor kontrovers geführt. Praktiziert werden beide Formen.



Stundenplan einer fünften Klasse

Eine neue Stoßrichtung integrativer Förderung ist es, den Ausbau von Sprachförderung mit dem Ausbau individueller Lernformen zu verbinden. Im Unterricht ein individualisiertes und eigenständiges Lernen der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen, hat sich – ebenso wie Sprachförderung – in den letzten Jahren als ein zentrales Ziel von Schul- und Unterrichtsentwicklung herauskristallisiert. Umgesetzt wird es bislang im fünften und sechsten Jahrgang in den Fächern Mathematik, Englisch und

Deutsch. Hintergrund ist, dass als große Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung nicht nur Sprachschwierigkeiten wahrgenommen wurden, sondern auch die sehr differenten Lernstände, die in einer Klasse vorzufinden sind. So lag es nahe, individuali-

"In Jahrgang 5 haben wir bis zu 70 Prozent Kinder sitzen, die bis zu zwei Jahre zurück sind im Lernstand. Das heißt, wir haben Kinder vom Fünftklässler bis zum Drittklässler. Und das war für uns Anlass, zu sagen, so geht das sowieso nicht weiter, wir erreichen die Schüler nicht, so differenziert kann kein Lehrer unterrichten mit 29 Kindern in der Klasse, sodass wir in diesem Jahrgang dann auch die Arbeit mit Kompetenzraster und Wochenplan angefangen haben und das da konzentriert ange-

hen." (Sprachlernkoordinator)

sierte Lernformen mit Sprachförderung in Verbindung zu bringen: Kompetenzraster wurden – zunächst in den fünften Klassen im Fach Mathematik – konzipiert und unter DaZ-Aspekten überarbeitet; das heißt, die Arbeitsgrundlagen der Schülerinnen und Schüler sind so gestaltet, dass sprachliche Stolpersteine und Verständnisschwierigkeiten antizipiert sind und es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, sich die für die Erfassung des fachlichen Gehalts erforderlichen sprachlichen Mittel selbstständig anzueignen (siehe detailliert Kapitel 4).

Während die oben beschriebene additive Sprachförderung in den höheren Jahrgängen beibehalten wird, verzichten die fünften und sechsten Jahrgänge nunmehr darauf. Sprachförderung ist hier im Fachunterricht integriert. Ermöglicht wird dies auch dadurch, dass ursprünglich für die additive Förderung vorgesehen Mittel nun in die Gestaltung des individualisierten Unterricht fließen können.

FörMig

Die Schule nimmt seit dem Schuljahr 2007/2008 am Modellprogramm FÖRMIG als Fallschule teil. Die Teilnahme an FÖRMIG liefert der Schule einen Bezugsrahmen, vor dessen Hintergrund ihre sprachförderlichen Aktivitäten reflektiert und ausgebaut werden können. Mit FÖRMIG werden somit nicht für die Schule gänzlich neue Maßnahmen umgesetzt, vielmehr fügen sich Impulse in diejenigen Schulentwicklungsprozesse ein, die sich spätestens mit dem starken Anstieg mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in den 1990 Jahren auf eine verbesserte Vermittlung von Deutschkompetenzen

richteten. Insbesondere für das Anliegen der Schule, individualisiertes Lernen und Sprachbildung umzusetzen – und somit eine spezifische Form von sprachförderlichem Fachunterricht zu erproben – bildet FÖRMIG einen wichtigen Begleitrahmen.

Umsetzung des Hamburger Sprachförderkonzepts

Mit der Einführung des Hamburger Sprachförderkonzepts wurde eine konzeptuelle Rahmenvorgabe geschaffen, die eine verbindlichere Umsetzung der Sprachförderung an den Schulen vorsieht. Welche Bedeutung haben die administrativen Vorgaben des Konzepts für die auf Sprachförderung abzielenden Prozesse der Schulentwicklung an der Gesamtschule Kirchdorf? Aus Sicht der Schule konnte mit der Einführung des Hamburger Sprachförderkonzepts eine höhere Verbindlichkeit für die Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen erzielt werden. Dabei wird vor allem die Einführung der Funktion des Sprachlernkoordinators (bzw. der Sprachlernkoordinatorengruppe) im Kollegium als positiv bewertet. Während zuvor verschiedene Maßnahmen eingeführt wurden, und die Umsetzung den einzelnen Kolleginnen und Kollegen überlassen war, ist jetzt die Sprachlernkoordinatorengruppe verantwortlich für eine zielgerichtete Entwicklung und Umsetzung der Sprachförderung an der Schule. Die Effektivität konnte somit gesteigert werden. Auch führten die mit dem Konzept verbundenen Maßnahmen insgesamt zu einer Aufwertung des Themas Sprachbildung, wenngleich es auch schon zuvor einen hohen Stellenwert an der Schule einnahm.

Jedoch werden die mit dem Hamburger Sprachförderkonzept verbundenen "Auflagen" zum Teil auch als Belastung empfunden. Dies liegt vor allem daran, dass die verbindliche Durchführung von Sprachstandsanalysen zur Identifizierung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf aufgrund des hohen Anteils der sprachförderbedürftigen Schülerschaft einen erheblichen Zeitaufwand für die Lehrkräfte bedeutet. Kritisiert wird, dass diese Form des Systemmonitorings für eine individuelle Sprachförderung kaum zu nutzen sei, da die Ergebnisse kaum Schlüsse auf adäquat anschließbare Fördermaßnahmen zuließen. Auch entsprechen in der Sicht vieler Lehr-

"Mit dem Konzept ist qualitativ noch keine neue Stufe für uns erreicht worden. So ist zwar noch einmal der Fokus darauf gelegt worden, dass das ein hochsensibles und hochwichtiges Thema für uns ist und mit gewissen Anforderungen verbunden, aber es dann eigentlich unserer Arbeit noch nicht wirklich weitegeholfen. Dass muss dann eben doch in den Schulen passieren zu überlegen, welche Konzepte tragen denn hier? Was ist denn sinnvoll? Womit kommen wir weiter? Und wenn wir irgendwo nicht weiter kommen, woran liegt das?" (Sprachlehrkoordinator)

kräfte die jahrelang erworbenen eigenen Beobachtungskompetenzen nicht den Vorgaben des Tests, so dass die Durchführung des Verfahrens als Rückschritt wahrgenommen wird.

Zusammenfassend lässt sich für die Schule festhalten, dass die mit der Einführung des Hamburger Sprachförderkonzepts verbundene Hoffnung, Sprachförderung insgesamt weiterzuentwickeln und auszubauen, an der Gesamtschule Kirchdorf mit der Umsetzung einzelner Maßnahmen nicht unmittelbar erfüllt werden konnte. Die inhaltliche Ausrichtung des Kon-

zepts entspricht nicht den spezifischen "Baustellen" und Herausforderungen, denen sich der Schule gerade stellt. Gleichwohl wurden mit ihm Rahmenbedingungen gesetzt, die es erlauben, die aus dem Kontext der eigenen Unterrichtsentwicklung erwachsende Maßnahmen auszugestalten.

4. Individualisiertes Lernen und Sprachbildung

Wie sich Sprachbildung in den Zielen, Methoden und Gestaltungsweisen des Unterrichts manifestiert, soll im Folgenden dargelegt werden. An der Schule wird mit besonderem Engagement die Integration von offenem, individualisiertem Lernen und sprachlicher Bildung erprobt. In der Entwicklung der letzten Jahre zeichnet sich ab, dass dieser Arbeitsschwerpunkt nicht nur die Unterrichtspraxis einzelner Lehrkräfte bestimmt, sondern Ausgangspunkt für einen langfristig angelegten, jahrgangsübergreifenden Schulentwicklungsprozess darstellt. Wie an der Schule Sprachförderung im individualisierten Fachunterricht realisiert wird, soll detailliert beschrieben werden (Kap. 5.1.). Im Anschluss wird dargestellt, auf welche Weise darüber hinaus Lehrerinnen und Lehrer Sprachbildung in den 'allgemeinen' Fachunterricht integrieren (Kap. 5.2.)

4.1. Kompetenzraster und Logbuch

Mit Beginn des Schuljahres 2007/2008 hat die Schule den Einstieg in die Umsetzung sprachsensibler individualisierter Lernformen begonnen. Einbezogen sind zunächst die Mathematiklehrkräfte in den fünften und sechsten Jahrgängen, die gemeinsam für ihr Fach das Grundlagenmaterial konzipiert haben und nun erproben. In diesem Porträt wird zunächst die Konzeption des individualisierten Lernens mit Ausblendung ihres sprachförderlichen Gehalts dargestellt. Die analytische Trennung von individualisiertem Lernen und Sprachförderung sind hier einer besseren Darstellbarkeit geschuldet. An der Schule war die Konzeptionierung und Durchführung dieser Form von Unterricht von vornherein dem Gedanken verpflichtet, beide Anliegen miteinander zu integrieren.

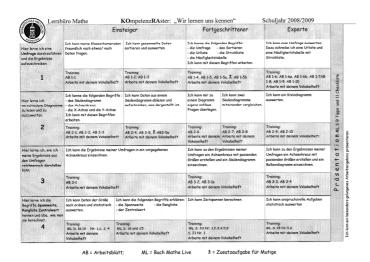
Zentrale Grundlage des Unterrichts sind zum einen Kompetenzraster, in der die Lerninhalte des Fachs gestaffelt in unterschiedlichen Niveaustufen aufgelistet sind. Sie dienen dazu, die einzelnen Arbeits- und Lernschritte im Fach inhaltlich zu organisieren.
Die Planung und die Reflexion von Lernfortschritten erfolgt mit dem Logbuch – ein
Tagebuch, das die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit in allen Fächern begleitet.
Je nach Klassenstufe finden – unter dem Stichwort "Lernbüro Mathe" – vier bis fünf
Stunden individualisiertes Mathematiklernen, in der Regel in Doppelstunden in der
ersten und zweiten Stunde statt.

Kompetenzraster

Die Kernstücke des individualisierten Lernens, die Kompetenzraster, umfassen jeweils eine thematische Einheit, wie "Messen" oder "geometrische Grundkörper" etc., die im

Rahmenplan Mathematik vorgesehen sind. Beispielhaft sei hier die erste Einheit zu Beginn des fünften Jahrgangs vorstellt, die "Wir lernen uns kennen" überschrieben ist. Hier wird das mathematische Thema "Diagramme" verbunden mit dem Thema "Kennenlernen".

Das Kompetenzraster ist folgendermaßen aufgebaut (vgl. Anhang I): In der Vertikalen des Rasters sind die unterschiedlichen Sachgebiete bzw. Kompetenzbereiche einer Unterrichtseinheit aufgeführt. Dabei werden möglichst präzise "Ich-lerne"-Formulierungen verwendet (z.B. "hier lerne ich verschiedene Diagramme zu lesen und



auszuwerten."). Grundlage für die Aufteilung in Kompetenzbereiche waren die Rahmenlehrpläne des entsprechenden Jahrgangs sowie Lehrbücher. Das Kompetenzraster gibt somit einen inhaltlichen Horizont vor, in dem es ausführlich den Weg beschreibt von Grundkenntnissen bis zu komplexen Fähigkeiten. Intendiert ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler zum einen auswählen können, mit welchen Kompetenzbereichen sie ihre

Arbeit beginnen wollen, sie sich aber andererseits auch von Ebene zu Ebene den Lernstoff erarbeiten können.

In der Horizontalen sind zu jedem der Sachgebiete Niveaustufen definiert (Einsteiger/ Fortgeschrittener/Experte). Hier verfolgt die Gestaltung des Rasters das Ziel, ein für den jeweiligen Lernstand eines Schülers möglichst passendes Lernangebot bereitzustellen. So ist beabsichtigt, dass ein schwächerer Schüler die Grundzüge des Themenbereichs erfassen kann, ohne die Expertenaufgaben machen zu müssen. Andererseits soll ein fortgeschrittener Schüler möglichst gleich in der Fortgeschrittenen-Stufe einsteigen können, und die Stufe "Experte" soll wirkliche Anreize für starke Schüler bieten, ohne dass diese sie als Extraaufgabe erleben. Auch für die Aufstaffelung des Lernstoffs nach Niveaustufen wurden der Rahmenlehrplan oder Lehrbücher als Hilfsmittel hinzugezogen.

Die durch Kompetenzbereiche und Niveaustufen aufgespannte Matrix ist gefüllt mit die Sachgebiete ausdifferenzierenden Teilkompetenzen (in Bezug auf Diagramme z.B.: "Ich kenne die folgenden Begriffe: das Säulendiagramm, das Achsenkreuz, die X- und die Y-Achse" oder "Ich kann Daten aus einem Datendiagramm ablesen") sowie mit den jeweiligen Teilkompetenzen zugeordneten Aufgabenstellungen. Dieses Trainingsangebot verweist auf Aufgaben, die die Schüler zu einem großen Teil auf speziellen



Das Kompetenzraster ist Grundlage für die Arbeit

Arbeitsblättern finden, die durch Übungen aus dem Mathematikbuch ergänzt werden.

Ergänzende Merkmale des individualisierten Mathematiklernens sind zum einen, dass Lernzielkontrollen durchgeführt werden, zum Beispiel für jede Horizontale. Ein Ordner mit Lösungen steht den Schülerinnen und Schüler zu Verfügung, mit deren Hilfe sie ihre Arbeitsergebnisse selbst kontrollieren können. Zudem wird angestrebt, dass für die Erarbeitung jedes Kompetenzbereichs ein zeitlicher Rahmen gesetzt werden soll. Es wird versucht, die Schüle-

rinnen und Schüler zu Selbstständigkeit zu befähigen, indem sie ermuntert werden, bei auftretenden Fragen und Schwierigkeiten zunächst ihre Tischpartner um Hilfe zu bitten, dann die Nachbartischgruppe und letztlich einen "Experten" aus der Klasse bzw. den Lehrer.

Der Prozess der Erarbeitung der Kompetenzraster begann mit dem Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen, einer intensiven Fortbildung für das gesamte Kollegium und mündete in den erstellten Unterrichtseinheiten. Dabei werden diese Einheiten von den beteiligten Lehrkräften nicht als abgeschlossenes Produkt betrachtet, sondern als ein Zwischenergebnis, das nach seiner Erprobung ergänzt und modifiziert werden kann. Mittlerweise wurde im Fach Mathematik für die fünften und sechsten Jahrgänge der Lernstoff aller wesentlichen, im Hamburger Rahmenplan der Gesamtschulen vorgesehen, Themenbereiche für individualisiertes Lernen aufbereitet. Das heißt, es liegen etwa 20 (?) Einheiten mit zugehörigem Arbeitsmaterial vor, die jeweils etwa 40 Seiten umfassen.

Logbuch

Konstitutiv für das individualisierte Lernen an der Schule ist über die Kompetenzraster hinaus die ständige Arbeit mit dem Logbuch, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsprozesse planen und reflektieren. Das Logbuch wird durchgängig in den fünften und sechsten Jahrgängen – nicht nur mit Bezug auf die Lernbürostunden, sondern auf den Unterricht insgesamt – eingesetzt. Es dient als Werkzeug, mit dem die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, die 'Regie' über ihre Lernprozesse zu führen, indem sie jeden Tag eigenständig Ziele setzen und über ihre Lernfortschritte nachdenken. Grundlegend für die Methode des Logbuchs ist die Annahme, dass Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu einem lehrerzentrierten Unterrichtshandeln hier klarere, überschaubarere und handhabbarere Ziele formulieren können. Über die Verbalisierung der eigenen Vorstellungen werden die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, für sich selbst Ziele in Form von Aufträgen zu setzen.



Eintragung ins Logbuch

Der Kern des von der Gesamtschule Kirchdorf erstellten Logbuchs ist ein tabellenförmig aufgebauter Kalender, in dem eine Woche eine Doppelseite einnimmt (vgl. Anhang II). In die Spalte jeden Wochentags tragen die Schülerinnen und Schüler ihre Lernplanungen ein ("Daran will ich heute arbeiten" / "So gehe ich vor") und ihre Reflektionen über den Lernprozess ("Das habe ich gelernt" / "Das kann ich noch verbessern"). Darüber hinaus gibt es noch weitere Rubriken: In einer Zeile wird die Qualität des eigenen Arbeitens eingeschätzt, indem

auf einer Skala von eins bis acht eine Selbsteinschätzung eingetragen werden kann. Zusätzlich eingetragen werden können auch Angaben zu dem 'Highlight' des Tages und zu den Hausaufgaben.

Das Logbuch beinhaltet noch einen weiteren Bereich, der Eintragungen der Tutorin oder des Tutors vorbehalten ist. Hier ist Raum für Mitteilungen an die Eltern und für ein "Wochenfeedback", in dem Einschätzungen zu Arbeitsverhalten, Regeleinhaltung, Pünktlichkeit, Ämterführung und Sozialverhalten eingetragen werden können. Diese Einschätzungen werden von den Tutoren im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern vorgenommen, das möglichst ein Mal pro Woche in der "Logbuchstunde" – eine fest im Stundenplan verankerte Stunde – stattfinden soll. In einem ca. 15-minütigen Einzelgespräch geht es um das "Wochenfeedback", werden aber auch Erfolge und Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem Logbuch angesprochen und diesbezügliche Hilfestellungen von Seiten der Lehrenden gegeben.

Auch die Eltern sind in die Arbeit mit dem Wochenplan einbezogen. Jeweils zum Wochenende sollen sie mit ihrer Unterschrift bestätigen, dass sie die Eintragungen ihrer Kinder gelesen haben und über mögliche Mitteilungen informiert sind.

Struktur der Lernbürostunden

Wie sieht der Unterricht in den "Lernbürostunden" konkret aus? Wie die Arbeit mit den Kompetenzrastern und den Logbüchern in den einzelnen "Lernbürostunden" zusammen greift, soll die folgende Grobstrukturierung einer Doppelstunde im Überblick verdeutlichen.

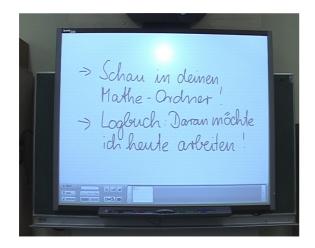
1. Eintrag in Logbuch	 Lernplanung durch die Schülerinnen und Schüler: Sie stellen Überlegungen zu Thema bzw. Problematik und Arbeitsschritten bzw. Material an. Die Kompetenzraster dienen in dieser Phase als Grundlage. 					
2. Training	Arbeitsphase, in der die Schülerinnen und Schüler ihre im Logbuch eingetragenen Vorhaben realisieren.					
3. Eintrag ins Logbuch	Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Lernschritte und nennen einen Arbeitserfolg.					
Im weiteren Verlauf des Tages haben die Kinder außerdem die Gelegenheit, ihren Tag an der Schule zu bewerten ("Highlight des Tages" und "Skalierung" wie war dein Tag?)						

Richtet sich diese Struktur im Grundsatz nach den individualisierten Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler, heißt das nicht, dass keine 'frontalen' Phasen im Unterricht vorkommen. Je nach Lehrkraft wird unterschiedlich intensiv auch im Rahmen des

"Wir arbeiten im 90-Minuten-Takt und meine Erfahrung ist, dass sie nicht 90 Minuten lang konzentriert arbeiten können. Und deswegen brauchen sie auch frontale Phasen. Wenn sie ein halbe Stunde lang konzentriert gearbeitet haben mit dem Material in einer 5. Klasse, dann war die Stunde erfolgreich. Dann brauche ich Kopfrechnen." (Lehrer) Klassenplenums gearbeitet. Beispielsweise werden zentrale Fragen, die während des individuellen Arbeitens auftauchen, gemeinsam besprochen oder es werden ritualisierte Tätigkeiten wie Kopfrechnen oder auch Sprachlernspiele im Rahmen des 5-Min-Daz (vgl. Kap. 3) durchgeführt. Auch werden Präsentationen des gelernten Unterrichts-

stoffs im Klassenplenum durchgeführt – ein Vorgehen, das die Lehrkräfte als bedeutsam für die Sprachförderung einschätzen (vgl. unten).

Interaktives Whiteboard



Eine Besonderheit der Arbeit im Mathematikunterricht des fünften Jahrgangs ist, dass jeder der vier Klassenräume mit einem interaktiven Whiteboard ausgestattet wurde, das insbesondere für gemeinsame Einstiegsphasen in Unterrichtsstunden oder Präsentationen im Rahmen der gesamten Klasse eingesetzt wird. Das Whiteboard eröffnet aus Sicht der Lehrkräfte spezifische Möglichkeiten, die sich für Sprachförderung nutzen lassen (vgl. hierzu das Unterkapitel in 4.3.)

4.2. Sprachförderliches Arbeitsmaterial

Sprachförderung fließt von vornherein in die Konzeptionierung von individualisierten

"Wenn wir uns am Thema orientiert haben und die einzelnen Kompetenzen runtergebrochen haben, dann gucken wir uns an, wie wir denn diese Kompetenzen bedienen. Wie kann der Schüler diese Kompetenz trainieren? Dann machen wir uns recherchemäßig auf die Suche, suchen uns Materialien. Wo wir denken, da ist eine begriffliche, eine sprachliche Schwierigkeit, füllen wir die Lücken dann durch selbst gestaltete Arbeitsblätter." (Mathelehrer)

Unterrichtsarrangements ein. In den erstellten Unterrichtseinheiten findet dies zum einen darin Ausdruck, dass die in dem Raster aufgeführten Lernziele explizit auch (fach-)sprachliche Kompetenzen (etwa: "ich kenne die folgenden Begriffe...) enthalten. Diese sind zum Großteil der "Einsteigerstufe" zugeordnet, sodass sich die Schüler an dieser Stelle die notwendigen sprachlichen Mittel erarbeiten kann, die für die Bearbeitung von Aufgaben auf einem höherem Niveau erforderlich sind.

Die bei mathematischen Aufgaben zu bewältigende sprachlichen Anforderungen werden darüber hinaus auch bei Gestaltung der Arbeitsblätter und bei der Auswahl weiterer Arbeitsmaterialien berücksichtigt. Insbesondere mit der Zusammenstellung der Arbeitsblätter ist ein explizit sprachförderliches Material hergestellt worden, das es erlaubt, dass die Schülerinnen und Schüler ohne fremde Hilfe die Aufgaben verstehen. Die Erstellung der Arbeitsblätter aus sprachförderlicher Sicht erfolgte in mehreren Schritten. Nachdem die Mathematiklehrkräfte Entwürfe erstellt haben, bringt eine 'DaZ'-Experte aus dem Kollegium Vorschläge ein. Darüber hinaus erfolgt eine Überarbeitung des Materials durch eine externe DaZ-Expertin, die am Hamburger Landesinstitut für Schulentwicklung und Lehrerfortbildung tätig ist.

"Das ist der Charakter vieler DaZ-Arbeitsblätter, dass wir immer wieder probieren, um auszuloten: Wie schreiben wir denn? Wie viel? Wie wenig? In welcher Gestalt?" (Lehrer) Ebenso wie bei Kompetenzraster und Logbuch hat die Erstellung des Arbeitsmaterials experimentellen Charakter. Die Arbeitsblätter werden im Unterricht erprobt und die dabei gewonnenen Erfahrungen fließen in den Überarbeitungspro-

zess des vorhandenen Materials und in die Konzeptionierung neuer Einheiten ein.

Auf welche Weise die Arbeitsblätter sprachförderlich gestaltet sind, soll nun anhand der bereits oben erwähnten Einheit "Wir lernen uns kennen" exemplarisch dargestellt werden (vgl. hierzu die Auszüge der Einheit in Anhang III). Es sollen sprachförderliche Prinzipien gezeigt werden, die auch der Gestaltung der anderen Einheiten zugrunde liegt:

- Zu Beginn jedes Themenbereichs der Einheit werden mit den Arbeitsblättern überwiegend sprachliche Ziele verfolgt (vgl. Arbeitsblatt AB, Aufgaben 1,2,3). Zum Beispiel werden mit der Übung von Frage- und Anredeformen die sprachlichen Grundlagen für den mathematischen Themenbereich "Die Umfrage jemanden nach etwas fragen" gelegt. Sprachliche Vorgaben, die zur Aufgabenerleichterung gegeben werden, reduzieren sich im Verlauf der Einheit: Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Aufgabenabfolge sprachlich zunehmend selbstständig handeln.
- Die Arbeitsblätter führen mathematische Fachbegriffe ein, die für die Erarbeitung des Themenbereichs notwendig sind. Beispielsweise werden die Begriffe "Daten" und "sortieren" als Grundlage für das Verständnis und das Verfertigen einfacher Statistiken eingeführt (vgl. AB 1-3, Aufgabe 1).
- Zentrale Fachbegriffe werden vor Beginn eines weiteren Lernschritts wiederholt und geübt (vgl. Ende von AB 1-3).
- Texte sind wichtige Teile der Arbeitsblätter. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich die Inhalte zum großen Teil lesend. Die Textmengen werden in einem überschaubaren Umfang dargeboten.
- Die Einleitungen in die jeweiligen Themenbereiche sind in der Absicht, am alltagssprachlichen Register anzuknüpfen, das die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Lebenswelt kennen, im eher mündlichen Stil verfasst. Dies manifestiert sich sowohl in der persönlichen Anrede der Lernenden mit "du" als auch in der alltagssprachlichen Wortwahl (z.B. "Du hast schon eine ganze Menge gelernt", AB 1-5).
- Es finden sich Wortschatz-Übungen, die auf eine Strukturierung des vorhandenen Wortschatzes der Schülerinnen und Schüler abzielen (z.B. AB 1-3, Aufgabe 2).

- Es werden Visualisierungen verwendet, um die Bedeutung von Fachbegriffen zu veranschaulichen (vgl. zum Beispiel auf AB 2-1 das Foto vom Brandenburger Tor zur Veranschaulichung des Begriffs "Säule" im Zusammenhang mit "Säulendiagrammen).
- Zentrale sprachliche Operatoren, die in Arbeitsaufträge einfließen, werden eingeführt, z.B. der Operator "vergleichen" (vgl. AB 2-9)

Bearbeiten die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Aufgaben aus dem Lehrbuch, ist beabsichtigt, dass die Lehrkräfte zusätzliche sprachliche Entlastungen vornehmen. Zum Beispiel, indem wichtige Begriffe oder immer wiederkehrende Arbeitsanweisungen zusätzlich, auf einem Extra-Blatt geklärt werden. Auch kann 'externes' Material eingesetzt werden. Zudem soll geübt werden, dass die Schülerinnen und Schüler im Fall von Schwierigkeiten Nachschlagewerke und andere Lernmittel nutzen.

4.3 Erfahrungen bei der Umsetzung

"Ich finde, dass mehr Kinder sowohl fachlich in Mathe erreicht werden, als auch im Deutschen als Zweitsprache als im herkömmlichen Unterricht."(Lehrer) Welche Erfahrungen haben die Mathematiklehrerinnen und -lehrer des fünften Jahrgangs mit Sprachförderung im Rahmen des individualisierten Lernens gewonnen? Die folgende Darstellung gibt die Sichtweisen der befragten Lehrkräfte wieder.

Sprachbildung im Rahmen individualisierter Lernmethoden zu realisieren, stellt sich als lohnendes Unterfangen dar. Zum einen fällt es im Vergleich zu den vorangegangenen Jahrgängen den meisten Schülerinnen und Schülern durch die sprachsensiblen Unterrichtsmaterialien leichter, mathematische Inhalte zu durchdringen. Wenn die sprach-

"Du stellst ein Essen auf den Tisch und plötzlich gibt es das Bedürfnis zu essen. Mit den Händen zu essen ist schwierig. Also brauche ich irgendein Werkzeug, um unter die Lasagne zu gucken. Was ist denn da überhaupt alles drin? Wie ist die gemacht?" (Lehrer) lichen Mittel vorhanden sind, so die geteilte Meinung der Lehrkräfte, gelingt es den Kindern leichter, erst die mit dem gestellten Thema verbundenen Fragen nachzuvollziehen, um sich dann mit den Antworten auseinanderzusetzen. Die Erfassung zentraler mathematischer Begriffe ist aus ihrer Sicht Voraussetzung, um sich selbsttätig handelnd in und mit Mathematik zu

bewegen. Sprache sei als Werkzeug zu vermitteln, das mathematische Handlungsoptionen eröffnet.

Die selbstverständliche Nutzung mathematischer Fachbegriffe bewirkt in der Beobachtung der Lehrenden, dass die Kinder insgesamt sicherer mit textförmigen Mathematikaufgaben umgehen. Während früher oftmals beobachtet wurde, dass gerade Textaufgaben nur schwer zu überwindende sprachliche Hürden aufweisen, seien die Kinder durch ihr neu erworbenes Sprachbewusstsein nun besser in der Lage, sprachliche

Schwierigkeiten von mathematisch-inhaltlichen Schwierigkeiten zu unterscheiden und die Bedeutung von Begriffen und Sätzen mehr zu hinterfragen. Insgesamt sei ein zunehmend zielführender Umgang mit Textaufgaben zu verzeichnen.

Gleichwohl stellt sich die Frage, ob diese wahrzunehmenden Erfolge ausreichend sind. Hintergrund ist die Erfahrung, dass die mit dem neu erprobten Unterrichtsarrangement

"Ich habe das Gefühl, in meiner Klasse kommt grundsätzlich mehr an. Aber die sind immer noch nicht in der Lage, etwas an der Tafel richtig zu erklären. Ich glaube, wir wollen auch viel zu viel. Ich würde sagen, wenn sie am Ende der 6. oder 7. Klasse sich richtig gut ausdrücken können, dann können wir zufrieden sein." (Lehrer)

verbundenen Wünsche und Ziele sich in der Unterrichtspraxis nicht gänzlich realisieren lassen. Etwa berichtet ein Lehrer, dass er seine Erwartungshaltung an die sprachlichen und mathematischen Kompetenzzugewinne im Verlauf des Schuljahres revidieren musste. Grundsätzlich verfolgen die Lehrenden die Annahme, dass sich Sprachbildungsarbeit nicht nur unmittelbar auszahle, sondern Erfolge nachhaltig, im

Verlauf der weiteren Schulbildung der Kinder sichtbar werden.

Beobachtet wird, dass bei einem sprachsensiblen individualisierten Lernen insbesondere eher zurückhaltende und zögerliche Kinder lernen sich auszudrücken und selbstbewusster aufzutreten. Die Lehrkräfte berichten von einigen Schülerinnen, die im Verlauf der Unterrichtsreihen gelernt haben, durch die Sprachbildung ihre Zurückhaltung

"Wir haben sie von Anfang an immer wieder darauf getrimmt: 'Das, was du tust, was dein Lernstoff ist, das bring in Sprache, komm in Gedanken und dann bring es in Sprache, in Form von Präsentation."(Lehrer) aufzugeben. Diese Mädchen seien "in Sprache gekommen". Sich sprachlich zu artikulieren, sei für sie selbstverständlich geworden. Bei dieser Entwicklung spielen die Präsentationen, die die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Doppelstunde Mathematik von dem Erlern-

ten in der Klasse durchführen, eine große Rolle. Während die Bedeutung des Arbeitsmaterials vor allem darin liege, fachsprachliche Kenntnisse anzulegen, ermöglichen es die stetigen Präsentationen, die gelernten sprachlichen Mittel in ein abrufbares sprachliches Repertoire überzuführen.

Insgesamt verfügten die Schülerinnen und Schüler über ein größeres Sprachbewusstsein. Während zu Beginn des Schuljahres die sprachförderlichen Anteile des Mathematikunterricht von den Schülerinnen und Schüler mit Verwunderung wahrgenommen wurden – beispielsweise sei eine typische Rückmeldung gewesen "das ist ja kein Mathe, das ist Deutsch" – waren nach kurzer Zeit sprachbezogene Aufgaben selbstverständlicher Gegenstand des Fachunterrichts. Damit ginge einher, dass die Kinder selbst sprachbezogene Fragen stellen.

Auszug aus Unterrichtsprotokoll

Im Anschluss an eine Phase des selbstständigen Arbeitens wurde im Klassengespräch die Umrechung verschiedener Längeneinheiten gemeinsam wiederholt. Am Smartbord sind die Einheiten sowie die jeweiligen Abkürzungen zu sehen. Die Klasse hat gemeinsam Umrechnungsoperationen durchgeführt.

Lehrer: "Noch Fragen?"

Schüler 1: Zentimeter ist ja mit ,z' geschrieben, die Abkürzung mit ,c' und ,m'. Warum ist das so?

Lehrer: "Gute Frage"

Schüler 2: "Das ,c' steht für ,zenti', das ,m' für ,Meter"

Schüler 3: "Zenti mit ,z".

Schüler 4: "Ich glaube, das ,z' ist alt."

Lehrer: "Wer übernimmt die Forschung? Wer findet zum nächsten Mal heraus, warum Zentimeter mit "z' geschrieben wird und die Abkürzung mit "c'?" …

Kritisch hinterfragen die Lehrkräfte, ob beim individualisierten Lernen durch das weitgehende Fehlen des "klassischen" Unterrichtsgesprächs die Schulung kommunikativer

"Ich will immer noch mal hinterfragen, nicht gleich vorgeben, sondern den Schüler in so einen Denkprozess bringen und automatisch wird dann ja wieder Sprache vermittelt." (Lehrer) Fähigkeiten zu kurz kommt. Diesbezüglich ergänzen sich unterschiedliche Beobachtungen. Zum einen wird darauf verwiesen, dass die Sprachförderung im Mathematikunterricht durch die sprachintensiven Aufgaben in den Unterrichtsreihen eher kognitiv ausgerichtet ist

und die Kinder im Unterricht eher wenig sprechen. Vor diesem Hintergrund seien noch zusätzliche, auf die Verbesserung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten abzielende



Coaching-Gespräch im individualisierten Unterricht

Maßnahmen einzuführen. Auf der anderen Seite wird die Beobachtung gemacht, dass das praktizierte "Unterstützungssystem" (Kinder wenden sich bei Schwierigkeiten zunächst an die Tischnachnachbarn, dann an den Nachbarstisch, letztlich an die Lehrkraft) durchaus kommunikative Fähigkeiten fördert. Wichtig sei dabei jedoch zum einen die Art und Weise der Unterstützung, die sich die Kinder gegenseitig zuteil kommen lassen. Zu vermitteln sei, dass in den Schülergesprächen nicht sofort die Lösung vorgegeben wird, sondern die Kinder fragend vorgehen und ihren Mitschülerinnen und

Mitschülern Impulse für einen eigenständigen Lösungsprozess geben – soweit die Idealvorstellung. Diese Regel gelte insbesondere, wenn die Lehrkraft einbezogen wird. Dann gehe es darum, in einem "Coaching"-Gespräch die Kinder in ihrer Eigenständig-

keit zu unterstützen und dabei kommunikative Fähigkeiten zu schulen.

Es ist insbesondere die Möglichkeit, solche individuelle Beratungsgespräche führen zu können, die – so die geteilte Ansicht der Lehrenden – einen großen Vorzug des indivi-

"Sehr deutschfördernd ist, dass ich die Schüler einzeln ansprechen kann. Ich sage: 'Guck 'mal, unterstreiche die Schlüsselwörter in den Fragen.' Wenn wir frontal arbeiten, dann habe ich keine Zeit für Einzelförderung." (Lehrer) dualisierten Lernens gegenüber anderen Unterrichtsformen darstellt. Hierdurch sei zumindest im Ansatz eine Einzelförderung möglich, die es erlaubt, die Kinder passgenau zu unterstützen. Dadurch dass Einzelgespräche möglich seien, würde der Unterricht insgesamt mehr Kinder ,erreichen'. In diesem Zusammenhang wird

betont, dass insbesondere in diesem Unterrichtsformat Doppelbesetzungen bzw. Formen des Teamteachings sinnvoll wären. Sie würden es ermöglichen, die Einzelförderung zu intensivieren.

Als sprachförderlich bedeutsam beschreiben die Lehrenden auch die Arbeit mit dem Logbuch, mit dessen Hilfe die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, ihre individuellen Lernziele zu formulieren und Lernerfolge zu dokumentieren. Auf diese Weise ist das Schreiben ein ritualisierter Bestandteil jeder Doppelstunde. Nach Beobachtung der Lehrkräfte, ist die Mehrheit der Kinder in der fünften Klasse noch nicht in der Lage, selbstständig, "mit eigenen Worten" Ziele und Lernerfolge zu formulieren. Größtenteils übernehmen sie Formulierungen aus dem Kompetenzraster. Ein Vorteil dieses Vorgehens sei, dass die Kinder regelmäßig Standardsätze üben und dabei zentrale fachliche Begriffe übernehmen. Auf der anderen Seite käme es vor, dass die Kinder bei länger angelegten Themenbereichen über mehrere Wochen die gleichen Sätze in ihr Logbuch eintragen und dies bei einigen zu Langeweile führen kann. Insgesamt beschreiben die Lehrenden die Arbeit mit dem Logbuch als wichtigen Bestandteil des individualisierten Lernens, das – über das Training von standardisierten Sätzen hinaus – die Voraussetzungen dafür schafft, dass die Kinder zukünftig ihre eigenen Reflektionen von Lernprozessen detailliert zum Ausdruck bringen können. Hierzu sei es notwendig, die Kinder anzuleiten, auch kleine Schritte und Beobachtungen als Lernerfolge wahrzunehmen und zu dokumentieren.

"Mit Kompetenzrastern macht es mehr Spaß zu arbeiten. Es ist jetzt auch leichter für uns. In der Grundschule war es schwieriger. Damals hatten wir keine Koras, und manchmal wusste ich nicht, was ich machen sollte." (Schülerin) Über die beschriebenen Beobachtungen hinaus wird als zentrale Auswirkung des individualisierten Lernens wahrgenommen, dass im Vergleich zu vorangegangenen Jahrgängen die Arbeitsmotivation der Schülerinnen und Schüler gestiegen sei. Die Kinder würden sich gerne

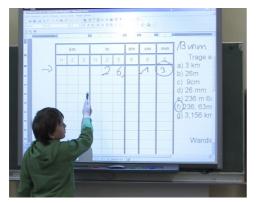
mit dem Arbeitsmaterial auseinandersetzen und dies an die Lehrkräfte zurückmelden.

"Was mich betrifft: Ich bin mit dieser Art zu arbeiten viel zufriedener. Ich bin mit meinem Beruf zufriedener." (Lehrer) Ähnliches gilt für die Lehrkräfte selbst, die ihre aktuelle Arbeit im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen insgesamt als befriedigend und sinnvoll wahrnehmen.

Auch das Klassenklima habe sich verbessert. Wenngleich nach wie vor unruhige Unterrichtsphasen vorkämen, sei insgesamt zu verzeichnen, dass die Kinder konzentrierter arbeiten und sich weniger disziplinarische Vorfälle ereignen.

Exkurs: Interaktives Whiteboard und Sprachförderung

Erfahrungen konnten die Lehrkräfte auch im Hinblick auf den Umgang mit dem interaktiven Whiteboard sammeln. Grundsätzlich haben sie die Möglichkeit, auf das Medi-



Whiteboard im Mathematikunterricht

um zurückgreifen zu können, sehr schätzen gelernt: Der Umgang mit Unterrichtsergebnissen, die jederzeit gespeichert und wieder aufgerufen werden können, sei praktikabler geworden.

Auch hat sich der Einsatz des Whiteboards als nützlich für sprachförderliche Zwecke erwiesen. Berichtet wird beispielsweise, dass das Whiteboard genutzt wurde, um Wörter Bildern zuzuordnen, um das Zusammensetzen von Satzbausteinen zu üben, um in der Klasse gemeinsam Sätze zu formulieren

und aus den gebildeten Sätzen Texte zu verfertigen oder um Unterrichtsmaterial durch Audiodateien zu ergänzen. Angenommen wird, dass sich in der praktischen Arbeit mit dem Medium zukünftig noch weitere Nutzungsmöglichkeiten erschließen werden, die sich angesichts der relativ kurzen Verwendungszeit bislang noch nicht zum Tragen gekommen sind.

5. Sprachbildung im ,allgemeinen' Fachunterricht

Der Ansatz, Sprachförderung im Kontext individualisierten Lernens zu realisieren, stellt eine zentrale Säule der Sprachbildungsarbeit an der Gesamtschule Kirchdorf dar. Erfahrungen, die im Verlauf der letzten Jahre mit der Organisation und Durchführung sprachförderlicher Maßnahmen erworben wurden, sind Grundlage für die im vorangegangenen Kapitel beschriebene Arbeit. Daneben ist Sprachförderung im Fachunterricht ein Anliegen, das in den Jahrgängen und Fächern mehr oder weniger intensiv umgesetzt wird.

In den letzten Jahren sind unterschiedliche Ansätze verfolgt worden, Sprachförderung mit fachlichem Lernen zu integrieren. Eine Stoßrichtung war es, auf einer pädagogischen Jahreskonferenz und einer groß angelegten schulinternen Fortbildung Sprachförderung als ein die gesamte Schule betreffendes Anliegen zu thematisieren und zentrale Fragen des Zweitspracherwerbs und der Förderung der Zweitsprache im Fachunter-

richt zu diskutieren. Hieraus ist beispielsweise das Konzept des "5-Minuten-DaZ" als verbindlich umzusetzendes Vorgehen (vgl. Kap. 3) hervorgegangen.

Darüber hinaus wurden mit engerem Geltungsbereich auf den Fachkonferenzen und ergänzend zu den Fachkonferenzen Strategien und Methoden des Deutschen als Zweitsprache im Regelunterricht erarbeitet. Unter dem Titel "Mini-SchiLF" (SchiLF = schulinterne Lehrerfortbildung) wurden bei diesen Treffen Aspekte des Textverstehens und der Textproduktion, der Fehlerkorrektur und der Wortschatzarbeit vorgestellt und diskutiert. Auch Fragen nach Möglichkeiten der Textentlastung waren hier ein Schwerpunkt.

Aus diesen Bemühungen gingen – so lassen sich die Eindrücke der Befragten zusammenfassen – wichtige Impulse für viele Lehrkräfte aus, die Umsetzung erfolgte jedoch

"Das erste, was ich hier gehört habe, war: "Du musst an DaZ denken in allen Fächern." Und dann habe ich so gedacht: "DaZ. Okay." (Lehrerin) mehr oder weniger intensiv. Zudem wurde oftmals beobachtet, dass die anfänglich spürbare Konsequenz bei der Umsetzung der Ziele nach einiger Zeit nachließ. Gleichwohl wurde nach diesen "Aufbrüchen" Sprachförderung ein zentrales Thema, das auf allen Organisationsebenen

der Schule Gesprächs- Reflektions- und Handlungsgegenstand ist.

Da es kaum konkrete Verabredungen der Lehrerkonferenz und der Fachkonferenzen gibt, ist das Unterrichtshandeln der Lehrenden mehr an einer individuellen Umsetzung gemeinsam erarbeiteter Inhalte als an konkreten Absprachen etwa zu spezifischen Methoden orientiert. Die Absicht, Fachunterricht sprachförderlich zu gestalten, schlägt sich so in dem Unterricht der einzelnen Lehrkräfte auf unterschiedliche Art und Weise nieder. Wie Sprachförderung im Fachunterricht konkret gestaltet sein kann, soll im Folgenden beispielhaft in Form eines Erfahrungsberichts einer Physik- und Deutschlehrerin dargelegt werden. Im Zentrum stehen die Erfahrungen und Beobachtungen, die sie bei der praktischen Umsetzung ihres Unterrichts gewonnen hat. Die Lehrerin unterrichtet seit fünf Jahren an der Schule.

Erfahrungsbericht einer Lehrerin

"Sprachförderung hat für mich angefangen im Referendariat mit der ersten Stunde an dieser Schule. Das erste, was ich hier gehört habe war: "Du musst an DaZ denken. In allen Fächern." Und da habe ich so gedacht: "DaZ. Okay." Da habe ich meine Mentorin gefragt, was denn eigentlich DaZ ist. Und sie sagte: "Deutsch als Zweitsprache." Und dann hat sie gesagt, ich könnte einfach damit anfangen, wirklich immer die Artikel dazu zu benutzen. Und darauf hab ich dann erstmal vermehrt geachtet, dass ich auch wirklich Artikel benutze. Dann hab ich mir auch ganz viele Physikstunden hier angeguckt, viel hospitiert und habe gesehen, dass da ganz viel Sprachförderung gemacht wird. Dass da immer drauf geachtet wird, dass der Satz richtig gesprochen wird. Zwar nicht zu viel, weil dann die Schüler ja auch die Lust verlieren, aber schon, dass darauf geachtet wird, dass die Sätze in der richtigen Struktur gesprochen werden. Also, so fing Sprachförderung bei mir an, dass ich mir überlegt habe: "Wie drücke ich mich eigentlich richtig aus in einem Fach?"

Als Nächstes hab ich mir bei der Suche nach Material Texte angeguckt und habe gesehen, dass die unverständlich sind und dann hab ich angefangen, diese Texte umzuschreiben. Dann hab ich aber gemerkt, dass

man nicht alle Texte so umschreiben kann, dass wirklich jeder Schüler sie versteht. Das ist einfach nicht möglich. Also man kann sie schon entlasten, DaZ-entlasten, aber man kann sie nicht vollständig entlasten. Dann hab ich halt angefangen – damit der Text überhaupt noch irgendwie zu verstehen ist - Fußnoten zu benutzen. Dann merkt man, dass alleine eine Fußnote schon eine Riesenhürde ist. Dass ein Schüler gar keine Idee hat, wenn eine Zahl an einem Wort steht, dass man dann nach unten gucken muss, um diese Zahl wiederzusuchen. Also, dass man so ganz viele Strukturen einüben muss, eben Fußnoten auch zu benutzen. Dass es so an diesen ganz vielen kleinen Sachen, die wir so selbstverständlich benutzen, dass es da überall hapert, dass man das alles trainieren muss. Also, halt auch entlastete Texte. Dann haben wir viel damit gearbeitet.

Meine eigene Klasse habe ich in der 5. Klasse mit wirklich großen Sprachdefiziten bekommen. Da waren ein paar dabei, die wirklich schon gute Sprachkenntnisse hatten, aber der Großteil hatte wirklich schlechte Sprachkenntnisse. Und ich hab immer wieder darauf geachtet, immer weiter trainiert, immer wieder alles versucht: Viele Vokabeln erklärt, Begriffe erklärt, auch viel mit Vormachen gemacht. Also da war manchmal so was Einfaches wie 'kriechen'. Sie wussten nicht, was 'kriechen' bedeutet und da hab ich mir jemanden gesucht, der das vormacht. Ich habe gefragt: 'Wer traut sich das vorzumachen?' Da haben wir ganz viel gemacht. Und das ist inzwischen einfach so. Dadurch dass wir ständig immer wieder auf die Vokabeln eingehen und darauf achten, dass auch wirklich jeder alles versteht, haben sie inzwischen ein viel besseres Wortverständnis. Es ist zwar immer noch nicht gut, aber viel besser als am Anfang, und das sieht man ganz deutlich. Aber es sind immerhin auch schon zwei Jahre, wenn man sich das mal überlegt, zweieinhalb jetzt schon, das ist wahnsinnig langwierig. Und immer wieder darauf achten. Und das hört halt nie auf. Es ist nichts, was irgendwann abgeschlossen ist. Es wird zwar immer ein bisschen besser, aber auch immer nur ein bisschen."

6. Weitere ,Bausteine' der Sprachbildungsarbeit

Sprachliche Bildung manifestiert sich im individuellen Unterricht der Lehrkräfte. Darüber hinaus sind Praktiken und Organisationsstrukturen der *Schule als Ganzes* entscheidend für das Gelingen einer durchgängigen Sprachbildung. Mit welchen 'Bausteinen' an der Gesamtschule Kirchdorf die Organisation und Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen realisiert wird, soll im Folgenden dargestellt werden. Als bedeutsam für die Unterrichtsentwicklung an der Schule hat sich herausgestellt: Transfer und Nachhaltigkeit als Zielperspektive der Konzeptionierung von Sprachbildung; Fortbildung und Professionalisierung; Planung und Prozesssteuerung; Teamorientierung sowie externe Kooperationen.

6.1. Transfer und Nachhaltigkeit

Dass Sprachbildungsarbeit an der Schule nicht nur punktuell, im Unterricht einzelner Kollegen oder für einzelne Jahrgänge, verankert sein sollte, ist Konsens an der Schule. Die Schule verfügt über langjährige Erfahrungen der Sprachförderung. Dass Sprachbildung im Hinblick auf die Schülerschaft unausweichlich ist, bedarf im Kollegium kaum mehr großer Diskussionen. Eine "Sensibilisierung" in Bezug auf das Thema ist zum großen Teil erfolgt (vgl. Kap. 2). Wie Sprachbildung jedoch sinnvoll zu gestalten ist, bleibt nach wie vor Gegenstand methodisch-didaktischer und schulorganisatorischer Überlegungen. Und auch die Frage, wie möglichst die gesamte Lehrerschaft für das Anliegen gewonnen werden kann, bleibt bestehen.

Aktuell geht es vor diesem Hintergrund zum einen darum, den in den letzten Jahren erreichten 'Stand' zu sichern, indem die angestoßenen Maßnahmen fortgesetzt und weiterverbreitet werden und insbesondere neu hinzukommende Lehrkräfte in die Sprachbildung integriert werden. Zum anderen geht es mit dem im fünften Jahrgang verfolgten Ansatz des sprachförderlichen individualisierten Lernens um eine Umstrukturierung der Sprachbildung. Wie das bereits gewonnene praktische Wissen innerhalb der Schule weitergegeben werden und wie eine Nachhaltigkeit der angestoßenen Maßnahmen gewährleistet werden kann, sind dabei zentrale Fragen.

Die aktuellen Überlegungen hierzu setzen an der Erfahrung an, dass sich Transfer und

"Vielleicht war bislang die Struktur nicht fix genug. Es sind eben viele Menschen, die da mitmachen müssen. Deswegen muss das Ziel sein, dass es nicht mehr im Belieben einer jeden Kollegin oder eines jeden Kollegen steht, ob Sprachbildung stattfindet oder nicht." (Schulleiter) Nachhaltigkeit nicht automatisch im Prozess der Unterrichtsentwicklung ergeben. Einzelne Maßnahmen konnten im Schulalltag nicht im gewünschten Maße oder nicht konsequent umgesetzt werden. Um Maßnahmen dauerhaft und durchgängig zu etablieren, bedarf es – so lassen sich die Aussagen mehrerer Befragten zusam-

menfassen – einer Planung und Organisation. Es müssen hierzu 'Strukturen' vorhanden sein, die eine Verbindlichkeit von Sprachbildung gewährleisten.

Verbindlichkeit sollte sich aus Sicht der Beteiligten darin niederschlagen, dass Sprach-

"Es gibt viele Baustellen hier und jeder denkt, seine ist die wichtigste. Ist ja auch klar. Die einen sitzen in der Profil-Oberstufe, die nächsten sitzen in der Berufsorientierung. Und jeder ist ganz enttäuscht, wenn er sein Ding nicht auf Platz 1 der Tagesordnung findet. Ich würde natürlich meinen, Sprachförderung ist das allumfassende Band und betrifft jeden und jedes Fach und jede Stufe." (Sprachlernkoordinator)

bildung als Leitbild der gesamten Schulgemeinschaft gilt. Es geht darum, ihr den Status eines übergeordneten Ziels zuzuweisen, das quer zu allen anderen Schwerpunkten und Zielsetzungen liegt, die in der Schule verfolgt werden. Dies bedeutet, dass Sprachbildung nicht in der Verantwortung einzelner liegt – etwa in der Verantwortung der Deutsch- und Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte – sondern durchgängig bei allen Lehrenden.

Unterrichtsmaterial

Die Erstellung von sprachförderlichem Unterrichtsmaterial hat an der Schule eine gro-

"Ich glaube, ganz viel geht über Material. Denn wenn es gutes Material gibt, dann wird es auch gerne genutzt. Ich frage auch immer wieder, ich nerve meine Kollegen und frage: "Wer macht denn jetzt welches Thema?' Und:' Wie können wir das sprachförderlich aufbereiten?" (Lehrerin) ße Bedeutung für die Etablierung einer über Einzelengagement hinausgehenden Sprachbildung. Beispielsweise wurde im siebten Jahrgang im Fach Biologie eine sprachförderliche Unterrichtsreihe zum Thema "Tiere auf dem Bauernhof" erstellt, die in den nachfolgenden Jahrgängen von vielen Lehrkräften aufgegriffen wurde und für sie Startpunkt einer vertieften Auseinandersetzung mit Sprachförderung in allen Fächern wurde. Auch existieren Sammlungen von DaZ-Fördermaterialien, die von der Deutschfachleitung und den Sprachlernkoordinatoren betreut werden.

Die Möglichkeit, auf bewährtes Unterrichtsmaterial zurückzugreifen, wird von den Beteiligten als wichtige Voraussetzung für ihre individuelle Sprachförderarbeit beschrieben. Die Weitergabe innerhalb der Fachkollegien, von Jahrgang zu Jahrgang oder auch an neu hinzukommende Kollegen wird prinzipiell als gelungen wahrgenommen. Zugute kommt diesem Transfer, dass auf die an Gesamtschulen üblichen Koordinationsstrukturen innerhalb der Fächer und Jahrgänge zurückgegriffen werden kann. Gleichwohl wird auch die Erfahrung gemacht, dass eine Überfülle an Material auch zu Orientierungslosigkeit führen kann. Deswegen ist es notwendig, Materialien gezielt bereitzustellen. In der Erfahrung der Lehrkräfte haben sich vor allem diejenigen Materialien bewährt, die im konkreten Kontext des Fachs erstellt, erprobt und überarbeitet worden sind. Während sich beispielsweise die auf die Anforderungen des Biologieun-

"Es gibt immer noch zu viel verstreut, und dann auch zu viel, was man am Ende gar nicht mehr überarbeiten kann. Es ufert aus, die Dinge veralten, man kann nicht ständig alles überarbeiten." (Sprachlernkoordinator) terrichts des siebten Jahrgangs abgestimmte Unterrichtsreihe als praktikabel erwiesen hat, war der Nutzen von Sammlungen allgemeiner DaZ-Materialien vergleichsweise gering. Die Überlegungen richten sich aktuell darauf, wie es grundsätzlich gelingen kann, fachgebunde-

nes Material in einem überschaubaren Umfang bereitzustellen. Wichtig erscheint es zudem, dass eine Lehrkraft die Verantwortung für die 'Pflege' des Materials – also für die Aktualität, Vollständigkeit und Zugänglichkeit – übernimmt (vgl. hierzu auch die Aufgaben der "DaZ-Berater" unten).

Die im fünften Jahrgang entwickelten sprachförderlichen Arbeitmaterialien des "Lernbüros Mathematik" (vgl. Kap. 4.2.) sind ein Beispiel für ein fachgebundenes, auf den konkreten Kontext des Unterrichts zugeschnittenes Unterrichtsmaterial. Die Lehrkräfte nehmen den mit ihm verbundenen Arbeitsaufwand als lohnend wahr, weil sie davon ausgehen, dass das entwickelte Material nicht nur einmalig Verwendung findet, sondern konstitutiv auch für den Unterricht der nachkommenden Jahrgänge ist. Da die Arbeitsblätter eine wichtige Grundlage für die Umsetzung der Kompetenzraster im Unterricht sind, sind sie eng mit den curricularen Vorgaben des Fachs verzahnt, so dass anzunehmen ist, dass ein nachhaltiges Interesse an ihnen bestehen wird. Förderlich für eine zukünftige verbindliche Nutzung des Materials ist, dass die nachfolgenden Mathematiklehrkräfte des fünften Jahrgangs im jetzigen Unterricht hospitieren und sich mit der aktuellen Umsetzung individualisierten Lernens und den Spezifika des Materials auseinandersetzen.

Von einem der Teilnehmer des Teams der Sprachlernkoordinatoren wurde eine Handreichung mit "Tipps und Tricks zur Sprachförderung" erstellt, die dem Kollegium zugänglich gemacht wird. Diese Handreichung verfolgt das Ziel, angesichts der vorhandenen Materialfülle eine überschaubare Orientierungshilfe zur Planung und Durchführung von Sprachförderung im Fachunterricht zu bieten. Inhaltliche Schwerpunkte sind die Einführung neuer Wörter, die Erhöhung komplexer Sprachanteile und die Förderung von Leseverstehen.

DaZ-Berater

Ein aktuelles Vorhaben ist die Einführung von "DaZ-Beratern". Lehrkräfte, die im Bereich Deutsch als Zweitsprache über Erfahrungen und praktische Kenntnisse verfügen, sollen zukünftig mit der Organisation von Sprachbildung verbundene Aufgaben übernehmen. Mit dieser Funktion ist das Ziel verbunden, die in den Fächern integrierte Sprachförderung zu sichern, auszubauen und insgesamt ein qualitativ höheres Niveau der Sprachförderung zu erreichen.

Eine zentrale Aufgabe soll sein, als Doppelbesetzung im Fachunterricht der Kolleginnen und Kollegen anwesend zu sein und eine unterstützende Rolle einzunehmen. In der Absicht, möglichst viele Fächer und zugleich auch alle Jahrgänge zu erreichen, geht die Planung dahin, dass in jedem Jahrgang ein Fach bestimmt wird, in dem ein DaZ-Berater tätig wird. So soll zunächst voraussichtlich in den Jahrgängen 5 und 6 das Fach Mathematik begleitet werden, in den Jahrgängen 7 und 8 ein naturwissenschaftliches Fach und den Jahrgängen 9 und 10 Gesellschaftslehre.

Weitere Aufgaben sollen sein, Unterrichtsmaterialien zu sichten, zu überarbeiten, auch herzustellen, Sprachtests durchzuführen sowie auch die Arbeit mit den weiteren DaZ-Begleitern und dem Sprachlernkoordinatorenteam abzustimmen. Beabsichtigt ist, dass das Sprachlernkoordinatorenteam wiederum den DaZ-Beratern unterstützend zur Seite steht. Durch diese Organisationsform soll gewährleistet sein, dass die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer durch die Zuarbeit der DaZ-Berater unterstützt und entlastet werden.

Konzeption der DaZ-Berater

Aufgabenbeschreibung:

- Begleitung aller DaZ-relevanten Aspekte des Unterrichts für ein Fach
- Koordination der Arbeit mit dem Sprachlernkoordinatorenteam,
- Fachlicher Austausch mit den anderen DaZ-Beratern

Konzeption der Doppelbesetzung:

- dient der Diagnostik: Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler, Einschätzung der eingesetzten Materialien,
- dient der Erprobung des entwickelten Materials unter eigener Anschauung,
- dient der Unterstützung und individuellen Förderung im Unterricht.

Ein DaZ-Berater sollte im Idealfall in dem jeweiligen Jahrgang fest verankert sein und in ihm unterrichten. Dies ist beabsichtigt, um zum einen ein Vertrauensverhältnis zwischen den Beratern und den anderen Lehrkräften zu gewährleisten. Zum anderen soll der Berater möglichst gut die fachlichen und sprachlichen Gegebenheiten des Fachs kennen, um die Materialentwicklung und -modifikation möglichst passgenau vornehmen zu können. Neben der Verankerung in den Jahrgängen ist angestrebt, dass der Berater ein Fach übernimmt, in dem er sich verhältnismäßig gut auskennt. Da er in seinen eigenen Fächern selbst unterrichtet, ist es organisatorisch kaum machbar, ihn hier einzusetzen. Ein weiterer Aspekt, der bei der Planung des Konzepts berücksichtigt wird, ist eine konkrete Bestimmung der Aufgaben, die ein DaZ-Berater in den Doppelbesetzungsstunden übernehmen soll. Ein transparentes Aufgabenprofils wird auch als notwendig eingeschätzt, da es möglichen Vorbehalten der Kolleginnen und Kollegen, dass es sich um "Vorschreibungen" oder "Kontrolle" handeln könne, entgegenwirken kann.

Angestrebte Aufgaben während der Doppelbesetzung:				
1.	Beobachtung des Sprachverhaltens der Lehrkraft (mit Hilfe	10 Min.		
	eines Beobachtungsbogens, der Wortwahl, Tafelanschrieb, Er-			
	klärungen und Korrekturverhalten berücksichtigt); Ergebnisse			
	und Tipps mit schriftlicher und mündlicher Rückmeldung			
2.	Beobachtung des Sprachverhaltens bestimmter Schülerinnen	15 Min.		
	oder Schüler (mit Hilfe eines Beobachtungsbogens zu Wort-			
	wahl, sprachlichen Schwachstellen, Sozialverhalten, Ablen-			
	kungsmomente, Organisation der Arbeitsmaterialien)			
3.	Unterstützung der Schüler während bestimmter Arbeitsphasen	20 Min.		
	(evtl. in Kleingruppen), z.B. durch Unterstützung beim Aufga-			
	benverständnis und Formulierungshilfen			
4.	Mitnahme von Mappen und Heften (,die nach einem bestimm-			
	ten sprachlichen Schwerpunkt untersucht wird).			
5.	Einzelgespräche mit Schülern mit Tipps und Hilfestellungen,	3x15 Min.		
	in die die Beobachtungen und Ergebnisse der Mappendurch-			
	sicht einfließen.			

Geplant ist, dass einem DaZ-Berater – insbesondere in der Phase der Implementierung des Konzepts – möglichst viele Entlastungsstunden für seine Tätigkeit zukommen sollen. Die hierzu benötigten finanziellen Ressourcen werden mit den Mitteln aufgebracht, die durch den Verzicht auf Teile des additiven Förderunterrichts frei werden (vgl. Kap. 3).

Bei der Umsetzung des Konzepts wird an die gegebenen Möglichkeiten angeknüpft,

"Natürlich erlebt man immer wieder, dass man Konferenzbeschlüsse gefasst hat und am Ende wird nichts davon umgesetzt. Auch das ist irgendwie Alltag. Deswegen sind die richtigen Papiere und die richtigen Beschlüsse wichtig, aber auch die richtigen Ansprechpartner und Aktivisten. Leute, die dann an gewissen Stellen auch dran bleiben." (Sprachlernkoordinator) d.h., die konkrete Organisation richtet sich nach den vorhandenen personellen Ressourcen. Diese Ressourcen können – so wird angenommen – intensiver ausgeschöpft werden, wenn mit den DaZ-Berater eine institutionalisierte Struktur geschaffen wird, die Sprachbildung als zentrale Aufgabe der Schule verbürgt.

Sprachlernkoordinatorenteam

Von großer Bedeutung für eine nachhaltige Etablierung von Sprachbildung ist das Sprachlernkoordinatorenteam, das sich im Rahmen des "Hamburger Sprachförderkonzepts" an der Gesamtschule Kirchdorf gebildet hat (vgl. Kap. 2). Sieht das Hamburger Konzept eine für diese Funktion besonders qualifizierte Lehrkraft vor, haben sich an



Sprachlernkoordinatoren in Gespräch mit Lehrer.

der Schule zu dem "offiziellen" Koordinatoren noch drei weitere Lehrkräfte zu einem Team zusammengefunden, das gemeinsam in regelmäßig durchgeführten Sitzungen die konzeptionelle Planung und Organisation von Sprachbildung durchführt. Aktuell beschäftigt sich das Team zentral mit der Konzeption und Umsetzung der "DaZBerater", mit der Planung von sprachbildungsbezogenen Fortbildungen und mit der Begleitung der Integration von individualisiertem Lernen und Sprachförderung im fünften Jahrgang. Perspekti-

visch hat sich das Team die Aufgabe gesetzt, die vorhandenen Grundlagen für ein schulinternes Deutsch- und Deutsch-als-Zweitsprache-Curriculum zu überarbeiten und zu aktualisieren (vgl. Kap. 3). Als bedeutsam für den Schulentwicklungsprozess im Ganzen wird der Umstand eingeschätzt, dass der 'offizielle' Sprachlernkoordinator zugleich auch die Funktion des Fortbildungsbeauftragten an der Schule ausfüllt und auf diesem Wege Einfluss auf die Präsenz von Sprachbildung im Fortbildungsangebot nehmen kann. Festhalten lässt sich, dass das Team der Sprachlernkoordinatoren insgesamt eine Schlüsselfunktion in dem Aufbau einer nachhaltigen Sprachbildung an der Schule einnimmt. Neben einem Einfluss auf den 'Baustein' der Professionalisierung (vgl. Kap. 6.2) übernimmt es auch eine wichtige Funktion in der 'Planung und Prozesssteuerung' des Schulentwicklungprozesses (vgl. Kap. 6.3).

6.2. Professionalisierung

Ein weiterer 'Baustein' im Prozess der Etablierung von Sprachbildung ist die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer. Kenntnisse der Möglichkeiten von Sprachförderung und Erprobungen der Umsetzung sprachförderlicher Vorgehensweisen sind

"Ich hätte gerne mehr Schulungen und Fortbildungen zum Thema Sprachförderung. Ich hätte gerne einfach mehr Mittel und Wege an der Hand, was ich tun kann, um meinen Unterricht im Sinne von DaZ aufzubereiten. Ich habe bestimmte Ideen und bestimmte Sachen, die ich selbstverständlich benutze, aber ich möchte einfach mehr Input." (Lehrerin) eine wichtige Voraussetzung für eine Veränderung und Neuorientierung der Unterrichtspraxis. Die Bedeutung von durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen wird von den befragten Akteuren der Schule als hoch eingeschätzt. Ein weiterer Bedarf wird deutlich artikuliert.

Externe Fortbildungen

Die Wirksamkeit und Bedeutung unterschiedlicher externer Fortbildungen wird als sehr different wahrgenommen. Auf der einen Seite werden externe Fortbildungen als Auftakt und Weiterführung der persönlichen Entwicklung beschrieben, oder aber auch als Startpunkt von Schulentwicklungsprozessen, die für die gesamte Schule relevant sind. Beispielsweise wird eine Fortbildung zum Thema "individualisiertes Lernen" als

"Also da war dieses Gefühl von einem Unwohlsein mit unserem Unterricht. Und der [Fortbildner] hat uns gesagt, wie wir es machen können" (Abteilungsleiterin 5-7). wegweisend wahrgenommen, bei der ein externer Fortbildner an einem pädagogischen Jahrestag über die Grundzüge und Umsetzungsmöglichkeiten der Methode berichtetet hat. Im Rückblick erscheint sie als

Aufbruch in einen zentralen Schulentwicklungsprozess. Auf der anderen Seite wird auch von externen Fortbildungen berichtet, die eher wenig Gewinn gebracht haben. So wurden Angebote, die beispielsweise von einzelnen Kollegen im Rahmen des Fortbildungsprogramms des Landesinstituts wahrgenommen wurden, teils als kaum nützlich empfunden.

Ob eine Fortbildung als lohnend empfunden wird oder nicht – so lassen sich die Sicht-

"Während es auch ein bisschen abgesessene Pflichtfortbildungen gab, die keinen inneren Zusammenhang hatten, ging es hier [bei dem pädagogischen Jahrestag] aus dem inneren Zusammenhang in die Einzelfragen der Umsetzung." (Sprachlernkoordinator) weisen hierzu zusammenfassen – hängt davon ab, ob die vorgestellten Inhalte sich als "anschlussfähig" an die eigene Unterrichtspraxis erweisen und ob sie sie den Einzelfall hinaus Relevanz für das Kollegium besitzt. So hatte die genannte Fortbildung zum individualisierten Lernen eine so große Bedeu-

tung, weil hier die Inhalte den konkreten Bedürfnissen und Fragen des Kollegiums entsprachen.

Interne Fortbildungen

Für die Professionalisierung des Kollegiums haben schulinterne Fortbildungsmaßnahmen eine große Bedeutung, die es ermöglichen, an den "inneren Zusammenhängen" der Schul- und Unterrichtsentwicklung anzuknüpfen. Als konstitutiv für den Ausbau von Sprachförderung an der Schule wird die in diesem Bericht schon mehrmals er-

wähnte schulinterne Fortbildungsmaßnahme eingeschätzt: ein Fortbildungszyklus, an dem ca. 20 Lehrkräfte teilnahmen. Schulinterne 'DaZ-Experten' haben hier zu bestimmten Feldern der Sprachbildungsarbeit theoretisches Wissen und Handlungsmöglichkeiten aufbereitet. Parallel dazu wurden in Arbeitsgruppen modellhafte Unterrichtseinheiten zu spezifischen Fächern entwickelt.

Beabsichtigt ist, die Weitergabe von Wissen und Kompetenzen über schulinterne Fortbildungsmaßnahmen weiter auszubauen. Geplant sind aufeinander abgestimmte prozessorientierte, also den aktuellen Entwicklungsstand berücksichtigende, Fortbildungs-

"Wir müssen dazu kommen, innerhalb der Schule die zum Teil ganz geballt vorhandene DaZ-Kompetenz noch mehr zu nutzen und auch noch mehr DaZ- und Fachkollegen zusammenzubringen. Dass dieser kollegiale Austausch noch anders gepflegt wird." (Sprachlernkoordinator) maßnahmen. Hintergrund ist die Beobachtung, dass an der Schule zahlreiche "Experten" der Sprachförderung tätig sind, deren Kompetenzen es für die gesamte Schule zu nutzen gilt. Hinter dieser Absicht steht die Erfahrung, dass sich Fortbildungsmaßnahmen insbesondere dann bezahlt gemacht haben, wenn die "Experten" selbst die

Schule, die Schülerinnen und Schüler sowie die mit dem konkreten Unterricht verbundenen Herausforderungen kennen. Dieses Prinzip wird auch mit der Einführung der DaZ-Berater verfolgt, deren Arbeit auch die Beratung – und somit auch auf die Professionalisierung der Fachlehrkräfte abzielt.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen der letzten Jahre zeichnet sich auch im Hinblick

"Wir versuchen jetzt mal, kleinere Brötchen zu backen. Zu sagen, wir wollen etwas Handhabbares, das man umsetzen kann. Wir haben vorher auch Unmengen an Papieren gehabt, an DaZ-Didaktischem, methodischdidaktisches Vorschlägen und Ideen, aber die vergammeln irgendwo."(Sprachlernkoordinator)

auf die Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen die Absicht ab, eher auf eine gezielte, kontextbezogene Vermittlung von überschaubaren Inhalten zu setzen als auf eine lose Ansammlung von sprachförderlichen Methoden, Ansätzen und Materialien. Die in Kap. 6.1. gennannte "Handreichung mit Tipps und Tricks zur Sprachbildung", wurde in diesem Sinne erstellt.

6.3. Prozesssteuerung

Die Steuerung der Entwicklungsprozesse einer Schule als Ganzes ist eine wichtige

"Das war früher manchmal mein Eindruck. Hier wurden ganz viele Initiativen gestartet und viele sind auch wieder versandet, weil jeder auch ein bisschen für sich gewurschtelt (Fortsetzung auf Seite 33) Voraussetzung dafür, dass neue Vorhaben umgesetzt werden und zielführend verfolgt werden können. Die Gesamtschule Kirchdorf wird von den befragten Lehrkräften durchgehend charakterisiert als "Ort, an dem man viel machen kann". Tätigkeiten können aus ihrer Sicht vom Einzelnen weitgehend

(Fortsetzung von Seite 32)

hat. Es gibt hier sehr viele Ideen und sehr kreative und engagierte Leute. Und dann soll ein breiter Teppich entstehen und dieses Lass -Tausend-Blumen-blühen. Und dann verblühen sie alle. Man braucht irgendwie ein Dach darüber, das alles zusammenhält und dem Ganzen eine Ausrichtung gibt." (Sprachlernkoordinator)

eigenständig gesteuert und gestaltet werden. Im Entwicklungsprozess der Schule hat sich in den letzten Jahren gezeigt, dass neben Möglichkeiten des autonomen Handelns auch Steuerungsprozesse von großer Bedeutung sind, die die einzelnen sprachförderlichen Aktivitäten bündeln und ihnen eine Ausrichtung geben. Die Schaffung einer Nachhaltigkeit der eingeleiteten sprachförderlichen Maßnahmen wie auch eine pass-

genaue Professionalisierung der Lehrkräfte erscheinen in der Wahrnehmung der an Sprachbildung Beteiligten ohne konkrete übergeordnete Zielstellung und ohne Steuerung nicht umsetzbar.

"Es geht sowohl um die institutionellen Rahmenbedingungen als auch um dieses Kreativ-Sein-Können in bestimmten Bereichen. Da muss das Verhältnis stimmen zwischen dem, was von der Leitung ausgeht, und dem, was aus dem Kollegium kommt. Und wenn das in einem guten Verhältnis steht und sich nicht gegenseitig überlagert oder blockiert, dann kann das funktionie-

ren." (Sprachlernkoordinator)

Von wem geht an der Schule die Initiative zu Entwicklung und Veränderung aus? Hier gehen die Erfahrungen in die Richtung, dass es um ein Wechselverhältnis von 'Topdown'- und 'Bottom-up'- Prozessen gehen müsse, d.h. um ein Wechselspiel der Initiativen von Lehrkräften und derjenigen, die Leitungsfunktionen ausüben.

Voraussetzung für dieses Wechselspiel, ist – so wird vermutet –, dass auf allen schulorganisatorischen Ebenen Sprachbildung als übergeordnetes Leitziel verfolgt wird. Dies gilt sowohl für das Kollegium als auch für

"Also Sprachförderung ist nicht alles, aber alles ist nichts ohne Sprachförderung bei uns. Das liegt unter allem, was wir hier tun. Und das gilt dann auch für den Schulleiter. [...] Bei allen Entscheidungen spielt Sprachförderung zumindest im Hinterkopf mit. Meine Aufgabe sehe ich auch darin, in schulischen Gremien auch mal was durchzusetzen." (Schulleiter)

die Mitglieder der Schulleitung. Von Bedeutung ist die Einbindung aller schulischen Gremien. Etwa spielt der 'didaktische Arbeitskreis' für das Voranbringen von Entwicklungsprozessen an der Schule eine wichtige Rolle. Der 'didaktische Arbeitskreis' ist ein Gremium, das sich aus dem Schulleitungsteam und 15 Lehrkräften zusammensetzt, die für zwei Jahre vom Kolle-

gium gewählt werden. Aufgabe dieses Gremiums ist es, die Lehrerkonferenzen zu entlasten, indem aktuelle Inhalte und anstehende Entscheidungen im Vorfeld diskutiert werden, Vorlagen erstellt werden und Vorentscheidungen getroffen werden. Diese Struktur wird insbesondere im Hinblick auf die Größe des Kollegiums als Gewinn bringend für eine zielführende Prozessentwicklung wahrgenommen. Darüber hinaus wird über das Team der Sprachlernkoordinatoren eine strukturelle Verankerung und Präsenz des Leitziels "Sprachbildung" an der Schule gewährleistet, die durch die Arbeit der DaZ-Berater in den Jahrgängen nunmehr noch verstärkt wird.

Eine wichtige Ausprägung von Prozesssteuerung, die den Leitungsfunktionen obliegt, ist eine zielgerichtete Verteilung von Unterricht an das Kollegium. Mit dem gezielten Einsatz von Personal an "Schlüsselstellen" der Schulentwicklung wird ein Fortbestehen

"Wir müssen auch Leute von außen nehmen. Denen sagen wir, wie wir arbeiten und das ist Ausschlusskriterium. Wenn jemand sagt: "Nein, so will ich nicht arbeiten, dann muss er sich eine andere Schule suchen. Und langfristig wird es auch so sein, dass die Kollegen, die bei uns arbeiten und sagen: "Nein, das ist nicht so mein Ding" weggehen werden. Die fühlen sich dann isoliert, das ergibt sich dann von selber. Es gibt einfach bestimmte Dinge, die müssen gemacht werden. Und wer das nicht will, der ist nicht richtig hier. (Abteilungsleiterin 5-7)

der begonnenen Prozesse gewährleistet. So wird zum Beispiel berichtet, dass nur Lehrkräfte, die bereit sind, das Konzept des individualisierten Lernens fortzuführen, im nachfolgenden fünften Jahrgang eingesetzt werden. Auch soll die Einstellung neuer Lehrkräfte zukünftig von vornherein daran gebunden sein, dass sie sich den Zielstellungen und Arbeitsweisen der Schule verpflichtet fühlen. Eine weitere "Strategie" im Hinblick auf die Gewinnung von engagierten Lehrkräften ist es, die Schule als attraktiven Ausbildungsort für Referendare zu gestal-

ten. Gerade vor dem Hintergrund des für viele angehende Lehrkräfte wenig attraktiven Standorts in Wilhelmsburg wird versucht, durch das Angebot einer guten Betreuung und Atmosphäre die Vorzüge der Schule zu vermitteln.

6.4. Externe Kooperationen

Kooperationen, die die Schule mit externen Partnern eingeht, wirken sich unterstützend auf die schulische Sprachbildungsarbeit aus.

Eltern

Wichtige Kooperationspartner sind die Mütter und Väter. Dass sie – auch über den El-



Wöchentliches Müttercafé

ternrat hinaus – über die Entwicklungen und Innovationsprozesse an der Schule informiert und möglichst darin einbezogen sind, ist ein grundsätzliches Anliegen. Einmal wöchentlich wird von einer an der Schule tätigen Sozialpädagogin ein Café für die Mütter der Sekundarstufe I angeboten. Das Müttercafé wird von etwa acht bis zwölf Frauen regelmäßig besucht. Sie frühstücken gemeinsam und tauschen sich auf informelle Weise über die schulischen Belange ihrer Kinder

aus. Darüber hinaus wird wöchentlich an einem Thema gearbeitet, das für einen stärkeren Einbezug der Mütter in die schulischen Lernprozesse ihrer Kinder relevant ist. Wie Mütter ihre Kinder bei den Hausarbeiten unterstützen können oder welches Fernsehverhalten in den Familien sinnvoll ist, sind Themen, über die die Mütter diskutieren und Erfahrungen austauschen. Die Mütter bewerten das Café als für sie persönlich Gewinn bringend. Sie schätzen vor allem den Austausch mit anderen Müttern über Schwierigkeiten bei der Erziehung und Unterstützungsmöglichkeiten ihrer Kinder. Auch die Informationen, die sie über die Schule erhalten, beschreiben sie als bedeutend. Grundsätzlich teilen sie die Einschätzung, durch das Café "näher dran" dran zu sein an der Schule.

Sprachförderung stellt ein wichtiges Thema im Müttercafé dar. Zum einen setzen sich die Frauen wiederkehrend mit den Fragen auseinander, die sich ihnen in Bezug auf die familiale Förderung von Erst- und Zweitsprache stellen. Darüber hinaus ist das Café ein Ort, an dem sie Informationen über die an der Schule durchgeführten Sprachbildung erhalten, etwa indem der Sprachlernkoordinator in diesem Kontext über Ziele, Absichten und Neuigkeiten informiert – eine Gelegenheit, um seinerseits die Einschätzungen und Meinungen der Eltern zu erfahren.

Als wichtig haben sich auch Elternabende herausgestellt, an denen die Mütter und Väter über die methodisch-didaktische Neuausrichtung des Unterrichts in den fünften und

"Die Eltern waren erstaunlicherweise total angetan von dem Ganzen. Weil ihre Kinder das vorgestellt haben. Wir haben uns nicht als Lehrer hingestellt und haben gesagt: "So, jetzt wird hier mit dem Logbuch gearbeitet." (Abteilungsleiterin 5-7) sechsten Jahrgängen informiert wurden. Während zuvor vermutet wurde, dass einige Eltern sich dem neuen Konzept gegenüber eher ablehnend verhalten würden, ist es durch diese Abende gelungen, den elterlichen Rückhalt zu gewinnen. Ähnlich positive Erfahrungen wurden dadurch gewonnen,

dass die Eltern des fünften Jahrgangs zu einer feierlichen Einweihung der interaktiven Whiteboards eingeladen wurden.

Ein stärkerer Einbezug der Eltern in die schulischen Lernprozesse ihrer Kinder ist in den fünften und sechsten Klassen durch den Einsatz des Logbuchs (vgl. Kap. 4.1.) ge-

"Irgendwie bin ich nicht der Typ, der Lehrer dauernd anspricht. Und wenn ich dann zweimal im Jahr zum Elternabend ging, dann ging es richtig los. Und jetzt ist das nicht mehr so. Ich kann immer direkt im Logbuch nachgucken, was ist. Wenn etwas nicht in Ordnung ist und ich der Meinung bin, das muss ich mit dem Lehrer besprechen, geh ich hin. Wenn alles soweit in Ordnung ist, dann brauche ich das nicht, dann weiß ich ja, was vorgeht." (Mutter, Klasse 5)

geben. Die Eltern sind aufgefordert, sich das Logbuch ihrer Kinder an jedem Wochenende anzuschauen. So können sie sich zum einen Einblick in die Unterrichtsinhalte verschaffen, mit denen sich die Kinder in den einzelnen Fächern beschäftigen. Darüber hinaus werden sie insbesondere durch die im Logbuch vermerkte Rückmeldung der Tutorinnen und Tutoren über das Arbeits- und

Sozialverhalten ihrer Kinder informiert. Die befragten Mütter begrüßen diese Möglichkeiten. Einige berichten, dass durch diese Informationsmöglichkeit ihr Verhältnis zur Schule und zu den Lehrkräften positiv verändert habe.

Kommunikation mit anderen Schulen

Nicht im engen Sinne eine Kooperation stellt der Kontakt mit anderen Schulen dar, der gleichwohl als wichtig für die Durchführung der eigenen Maßnahmen wahrgenommen wird. Wichtige Kontakte und Austauschmöglichkeiten ergeben sich auf externen Fortbildungen, die es ermöglichen, sich mit alternativen Realisierungsmöglichkeiten von Sprachbildung auseinanderzusetzen und sich mit den Erfahrungen und Ideen anderer auseinanderzusetzen. Weitere Kontakte stellen zum Beispiel Besuche von interessierten Schulleitern oder Lehrkräften aus anderen Schulen dar. Als positiv werden darüber hinaus die Treffen mit Grundschullehrkräften gewertet, deren Schülerinnen und Schüler zukünftig die Gesamtschule besuchen werden. Bei diesen Treffen geht es darum, über Konzepte und Arbeitsformen der Schule zu berichten und so dazu beitragen, den schulbiografischen Übergang von der Grund- zur Sekundarstufe 'bruchloser' zu gestalten.

Darüber hinaus sind die regelmäßigen Treffen der Sprachlernkoordinatoren des Stadtteils Wilhelmsburg von großer Bedeutung für die die Arbeit des Sprachlernkoordinato-

"Die Sachen, die wir hier unter uns entwickelt haben, werden [bei den Treffen] immer mal wieder diskutiert. Und dann hat der noch einmal eine Idee und da gibt es noch eine Idee. Das fließt dann alles mit ein. Das ist ein ganz wichtiges Forum." (Sprachlernkoordinator)

ren der Schule. Die Gruppe stellt ein Netzwerk dar, von dem für die Prozesse der Schulentwicklung wichtige Impulse ausgehen. Es werden Schulentwicklungskonzepte verglichen, diskutiert und Gedanken und Ideen ausgetauscht. Waren im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts ursprüng-

lich die vorgesehenen "Praxisbegleitgruppen" der Sprachlernkoordinatoren nach Schulformen geordnet und bezirksübergreifend organisiert, erschien es insbesondere den in Wilhelmsburg tätigen Koordinatorinnen und Koordinatoren sinnvoll, ein Netzwerk im lokalen Kontext zu organisieren, in dem Grundschulen, Gesamtschulen und Förderschulen integriert sind.

7. Ausblick

In diesem Porträt wurde gezeigt, auf welche Weise an der Gesamtschule Kirchdorf 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. Die Schule als Ganzes ist eingebunden in diese Prozesse. Zentral manifestiert sich Sprachbildung im Unterricht der individuellen Lehrkräfte. Sie betrifft aber auch die Kommunikation und die Kooperation innerhalb des Kollegiums sowie auch das Zu-

"Bedenken habe ich dadurch, dass wir ein Konzept haben, das auf Jahre angelegt ist. Und die Schullandschaft bewegt sich häufig relativ schnell, schneller als von Wahltermin zu Wahltermin. Und im Zuge dessen gibt es so viele Unwägbarkeiten. Wenn man uns so machen lässt, unter den jetzigen Bedingungen, dann bin ich zuversichtlich, dass wir das hinkriegen." (Schulleiter) sammenspiel von Schulleitung, Kollegium und wichtigen Gremien der Schule. Sie manifestiert sich aber auch in den konkreten bildungspolitischen Rahmenbedingungen, denen die Schule unterliegt. Dass durch sie mehr Ermöglichungen als Barrieren gegeben werden – so lässt sich ein zentrales Anliegen der Schule zusammenfassen – ist für die

Umsetzung einer passgenauen, auf die spezifischen Bedürfnisse der Schülerschaft zugeschnittene Sprachbildung von große Bedeutung.

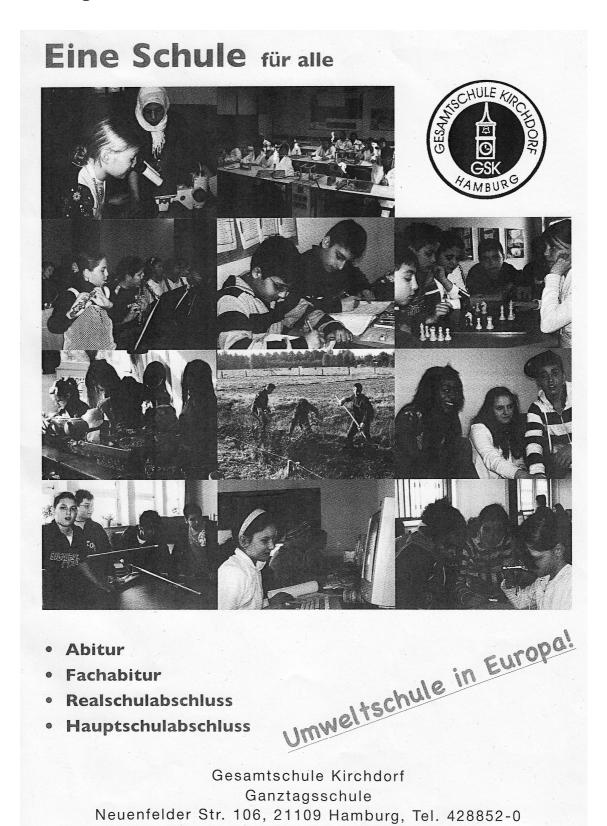
Anhang 1

	Präsenters gelungenes Arbeitsergebnis präsentieren.								
Schuljahr 2008/2009	Experte	Ich kann eine Umfrage auswerten. Dazu schreibe ich eine Urliste und eine Häufigkeitstabelle mit Strichliste.	Training: AB 1-6; AB 1-6a, AB 1-6b, AB 1-7AB 1-8; AB 1-9; AB 1-10 Arbeite mit deinem Vokabelheft	Ich kann ein Kreisdiagramm auswerten.	Training: AB 2-9; AB 2-10 Arbeite mit deinem Vokabelheft	Ich kann zu den Ergebnissen meiner Umfragen ein Achsenkreuz mit passenden Größen erstellen und ein Balkendiagramm einzeichnen.	Training: AB 3-3; AB 3-4 Arbeite mit deinem Vokabelheft	Ich kann anspruchsvolle Aufgaben statistisch auswerten	Training: ML S. 19 Nr.5,6 Arbeite mit deinem Vokabelheft
<u>.</u> 1	Fortgeschrittener	Ich kenne die folgenden Begriffe: - die Umfrage – das Sortieren - die Urliste – die Strichliste - die Häufigkeitstabelle Ich kann mit diesen Begriffen arbeiten.	Training: AB 1-4, AB 1-5, AB 1-5a, \$' AB 1-5b Arbeite mit deinem Vokabelheft	Ich kann mir zu Ich kann zwei einem Diagramm Säulendiagramme eigene schlaue miteinander vergleichen. Fragen überlegen.	Training: AB 2-7; AB 2-8 Arbeite mit deinem Arbeite mit deinem Vokabelheft	Ich kann zu den Ergebnissen meiner Umfragen ein Achsenkreuz mit passenden Größen erstellen und ein Säulendiagramm einzeichnen.	Training: AB 3-2, AB 3-1a Arbeite mit deinem Vokabelheft	ann Zeitspannen berechnen.	D Nr. 1,2,3,4,5,6 1 nit deinem Vokabelheft
KOmpetenzRAster: "Wir lernen uns kennen"	Einsteiger	Ich kann gesammelte Daten Tch ka sortieren und auswerten die V - Lch ka	Training: AB 1-2; AB 1-3 Arbeite mit deinem Vokabelheft Arbeite 1	Igenden Begriffe: Ich kann Daten aus einem Ich kann man Säulendiagramm ablesen und einem uz aufschreiben, was dargestellt ist. eigen die Y-Achse sen Begriffen	Training: AB 2-4: AB 2-5. \$ AB2-5a Abeite mit deinem Vokabelheft Vokabelh		Training: AB 3-2. / Arbeite r	Ich kann die folgenden Begriffe erklären: Ich kann Zeitspannen berechnen. - die Spannweite - die Rangliste - der Zentralwert	Training: ML S. 18 und 25 ML S. 21 NL S. 22 Arbeite mit deinem Vokabelheft S. 21 Nr Arbeite
Lernbüro Mathe	Elins	Ich kann meine Klassenkameraden freundlich nach etwas/ nach Daten fragen.	Training: AB 1-1 Arbeite mit deinem Vokabelheft	Ich kenne die fo - das Säulendiag - das Achsenkre - die X-Achse ur Ich kann mit die arbeiten.	Training: AB 2-1; AB 2-2; AB 2-3 Arbeite mit deinem Vokabelheft	Ich kann die Ergebnisse meiner Umfragen in ein vorgegebenes Achsenkreuz einzeichnen.	Training: AB 3-1 Arbeite mit deinem Vokabelheft	Ich kann Daten der Größe Tch nach ordnen und statistisch, - di auswerten.	Training: Tra ML 5.18,19 Nr. 1.2, 3, 4 ML Arbeite mit deinem Arb Vokabelheft
SCHULE MAN Lembü	FISON, SEESAN	Hier lerne ich eine Umfrage durchzuführen und die Ergebnisse aufzuschreiben.		Hier lerne ich verschiedene Diagramme zu lesen und zu auszuwerten.	à	Hier lerne ich, wie ich meine Ergebnisse aus den Umfragen zeichnerisch darstellen kann.	ĸ	Hier lerne ich die Begriffe Spannweite, Rangliste Zentralwert kennen und übe, wie man	sie berechnet.

🌷 = Zusatzaufgabe für Mutige

AB = Arbeitsblatt;

Anhang 2



		Mitteilungen:		* EAST CO T	Wochenfeedbock des Tutors: Arbeitsverhalten	hkeit :	Ämterführung Sozialverhalten , Tutor(in): I, Day	igs- gte(r): m
				AND THE STATE OF T	Wachenfeed des Tutors: Arbeitsverh	Regeln Pünktlichkeit	Amterfi Sozialve Tutor(in)	Erziehungs- berechtigte(r): Hoomi
11.04	Mein soziales Ziel	rehwilleine gutenneten der Alathe arbeithaben.	v an	<i>V</i>		1 2 3 4 5 6 7 8		© © ©
bis: 16.	uben Freitag	Ich kann.	Jeh Mach unscren neu en Regal	Unser neue Regal siehr schen sehr hupsch aus.	nichts.	1 2 3 4 5 % 7 8	to the same of a	© 0
	Mathe test ub Donnerstag	Ich kann neus Virter in TS finden, was sie zu Cernen	John who and who die of other letters we have die forter letters were die	Sin habe schan einen Zottel und geschrieben. Artenolischen	Linkenon nen Zetter måden Englishen lörer senorer ne -	+ 4 + 2 + 8g	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	© (1) (3)
Wochenplan für die Woche:	gerne tür den Mittwoch	Ich kann noch einen n Text schafen,	Jen nehme mi	Johnste einen ext ges	nichts.	1 2 3 4 5 6 1 8		(a) (b) (c) (c) (c) (c) (c) (c) (c) (c) (c) (c
Wochenplar	Ment Wochenzier: Jch Mochee gerne Für den Dienstag Mittwoch	gram hen.	Johnache zwei Blitter	Johnabedie zwei Biatter vertig gegrikt	Johkonnte die Schrist Jerees	1 2 3 4 5 7 8	Just my me	© ⊕ + 45 w
W wieW	Montag	stens out recen	Jeh werde Strate Ce sen und dan wie aufscheiben was stronent.	Schhab schou ein Text ge=	John Komte meine schiff verbissera.	1 2 3 4 5 % 7 8	Vein Highlight	© ® ⊗ Unterschrift der Elfern.
THE STATE OF THE S		Mein Tagesziel:	bas fue ich, um mein Ziel zu erreichen:	Daran erkenne ich, dass ich erfolgreich war:	Das kann ich noch verbessern:	So gut habe ich mein Ziel erreicht:	Mein Highlight heute war:	So war mein Tag: Das muss ich heute noch tun (Hausaufgaben):

Anhang 3



Wir lernen uns kennen

AB 1-1

Name:

Datum:

die Umfrage - jemanden nach etwas fragen

Du willst etwas wissen?

Kein Problem. Du kannst andere fragen.

Je freundlicher du das tust, umso leichter bekommst du eine Antwort.

Achte darauf, wann du jemanden mit "du" und mit "Sie" anredest.



<u>Aufgabe 1:</u> Überlege dir, wie du nach etwas fragen kannst. Beende die angefangenen Fragen

Beispiel: Aylin fragt ihre Freundin nach der Größe: "Wie groß bist du?"

Patrick fragt seinen Mannschaftskameraden nach dem Alter:
"Wie?"
Esra fragt ihre Lehrerin nach der Anzahl der Geschwister:
"Wie viele?"
Cem fragt die Freundin seiner Mutter, wo sie zur Schule gegangen ist.
<i>"</i> ?"
Paul fragt seine kleine Schwester, wie viele Stunden Unterricht sie heute in der Schule hat
<i>"</i>
Christiane fragt eine Verkäuferin im Supermarkt, wo sie die Schokolade finden kann.
?"

<u>Aufgabe 2:</u> Wie könntest du fragen? Schreibe die Frage einmal in der "Du-Form" und einmal in der "Sie-Form" auf.

Du willst wissen,				
wo ein anderer wohnt:				
welche Augenfarbe die andere hat: "				
Aufgabe 3: Lies die Antwort. Wie hieß die Frage? Schreibe sie auf.				
Beispiel: Antwort: "Ich habe blonde Haare." Frage: "Welche Haarfarbe hast du?"				
Antwort: "Es ist 8:00 Uhr."				
Frage: "?"				
Antwort: "In der zweiten Stunde haben wir Sport." Frage: "				
Antwort: " Ich war auf der Grundschule "Buddestraße." Achtung: Setze die Satz-Zeichen (" ?) von nun an selbst!				

	AB 1-
0.45	Wir lernen uns kennen
	Name: Datum:
	Daten ordnen II
Du hast eben gesan	nmelte Daten geordnet. Du hast alle gleichen Daten zu einer
Gruppe zusammenge	efasst. Daten ordnen bedeutet nichts anderes als Ordnung zu
schaffen. Wenn du	etwas ordnest, bekommst du eine gute Übersicht. Ein anderes
Wort für ordnen is	† <u>sortieren</u>
a)	rkläre mit eigenen Worten was) "sortieren" bedeutet) was "Daten" sind.
a)	
b)	
S	ou hast schon die Haarfarben und die Augenfarben von Kindern ortiert. Welche Dinge lassen sich sonst noch sortieren? Jenne 2-5 weitere Beispiele.
Das Besteck,	

Aufgabe 3 : Wie sortierst du die Gegenstände?

- a) Lies dir die Beispiele durch und beende den angefangenen Satz.
- b) Wähle dann aus Aufgabe 2 eines deiner eigenen Beispiele und erkläre, wie du deine Gegenstände sortieren kannst.

Beispiel:
Das Besteck sortiere ich nach Messern, Gabeln und Löffeln.
Die Augenfarbe von Kindern sortiere ich nach blau, braun, grün.
Die Haarfarbe von Kindern sortiere ich
nach
Du hast auf diesem Arbeitsblatt etwas sehr wichtiges gelernt! Beantworte noch
einmal die beiden Fragen unten, um sicher zu gehen, dass du das Wichtigste
wirklich behalten hast.
Was sind Daten?
Was bedeutet sortieren?



Wir lernen uns kennen

AB 1-5

Name:

Datum:

die Strichliste und die Häufigkeitstabelle

Du hast schon eine ganze Menge gelernt. Du kannst eine Umfrage durchführen und deine Daten in einer Urliste aufschreiben. Du weißt auch, dass du die gesammelten Daten in Gruppen sortieren musst, um einen Überblick zu bekommen. Eine einfache Methode Daten zu sortieren ist die Strichliste.

Eine Strichliste ist eine Liste mit Strichen.

- Zuerst schreibst du die Gruppen in die du deine Daten sortieren möchtest in einer Liste untereinander.
- Dann machst du für deine Daten einen Strich in die passende Zeile.

Beispiel:

Dies ist die Strichliste zu diesen

Du hast eine Umfrage zum Thema

Augenfarbe gemacht.

Daten:

Dies ist deine Urliste: blau, braun, blau, grün, braun, braun, braun

	Anzahl
blau	11
braun	1111
grün	1

<u>Aufgabe 1:</u> Sortiere jetzt deine Daten aus der Umfrage an deiner Tischgruppe in eine Strichliste.

Hast du übrigens eine Idee, warum in dem Bild oben ab und zu ein Strich durch vier andere Striche geht?

Die Strichliste:	Ein Strich wird schräg durch die anderen
10 Jahre:	 Striche gezeichnet, wenn
11 Jahre:	
12 Johne:	

Die <u>Strichliste</u> hilft dir also beim Sammeln und Sortieren von Daten.

Wie ein Besteckkasten hat auch die Strichliste verschiedene Fächer zum Sortieren.

Für jede Antwort aus deiner Umfrage hast du einen Strich hinter dem passenden Ereignis gemacht.

Manchmal werden in einer Umfrage sehr viele Menschen befragt, dann wäre selbst eine Strichliste noch sehr unübersichtlich. Deshalb werden die Striche gezählt und als ganze Zahl aufgeschrieben. Diese Zahl nennt man die absolute Häufigkeit. Jetzt kann man das Ergebnis einer Unfrage sofort ablesen.

In einer Umfrage wurden 13 Schüler befragt, wer ihr Lieblingslehrer ist. Die Urliste sah so aus:

Herr Meier, Herr Özgül, Herr Meier, Frau Wiese, Frau Wiese, Herr Meier, Herr Özgül, Frau Wiese, Herr Özgül, Frau Wiese, Herr Meier, Herr Özgül, Frau Wiese.

Die Häufigkeitstabelle zu folgender Urliste würde so aussehen.

Die Häufigkeitstabelle:

	Anzahl	Absolute Häufigkeit
Herr Meier	111	4
Frau Wiese	HT	5
Herr Özgül		4

Zu einer Häufigkeitstabelle gehört eine Strichliste und eine zusätzlichen Spalte mit der absoluten Häufigkeit.

Aufgabe 3: Fülle jetzt die Häufigkeitstabelle mit den Daten aus deiner Umfrage aus.

Die Häufigkeitstabelle:

	Anzahl	Absolute Häufigkeit
10 Jahre		
11 Jahre		
12 Jahre		



Wir lernen uns kennen

AB 2-1

Name:

Datum:

Daten lesen

Du hast schon viele Daten gesammelt und ausgewertet. Jetzt lernst du, wie du diese von unten nach oben. Daten zeichnerisch darstellen kannst. Du zeichnest also ein Bild deiner gesammelten Daten. Solche Bilder werden <u>Diagramme</u> genannt.

Es gibt viele verschiedene Diagramme, hier lernst du als erstes das Säulendiagramm kennen. Du kennst Säulen bestimmt von großen Bauwerken. Hier sind sie aus Stein.

Sie stehen aufrecht, das heißt sie zeigen



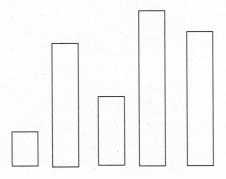
Aufgabe 1: Auf dem Bild siehst du das Brandenburger Tor. Zähle die Säulen, die sein Dach stützen.

Ein Säulendiagramm besteht aus einer oder mehreren Säulen. Das Säulendiagramm unten zeigt dir, wie viel Taschengeld 5 Kinder bekommen.

> Je mehr Daten in einer Gruppe sind, desto höher wird die Säule gezeichnet.

bekommt ein Kind.

Aufgabe 2: Sieh dir das Säulendiagramm an. Welches Kind bekommt am meisten Taschengeld? Male die Säule rot an. Welches Kind bekommt am wenigsten Taschengeld? Male diese Säule grün an.



Jetzt weißt du schon, was ein Säulendiagramm ist. Du weißt auch schon, wie man die gezeichneten Daten aus einem Säulendiagramm abliest. Als du deine Umfrage durchgeführt hast, hast du aber viel genauere Daten gesammelt, als oben gezeichnet wurden.

Damit du deine Daten noch genauer zeichnen kannst, wird ein Säulendiagramm in ein Achsenkreuz gezeichnet. Ein Achsenkreuz besteht aus zwei "Strichen". "Striche" heißen in der Mathe-Fachsprache "Geraden". Die beiden Geraden nennen wir Achsen.

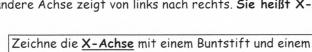
Die eine Achse zeigt von unten nach oben, sie heißt Y-Achse.



Zeichne die Y-Achse mit einem Buntstift und einem Lineal grün an und schreibe das Wort Y-Achse daneben.

Die andere Achse zeigt von links nach rechts. Sie heißt X-Achse.

Lineal blau an und schreibe das Wort X-Achse daneben.



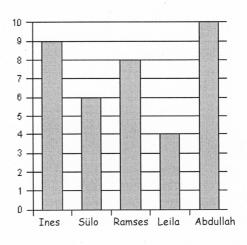
Die X-Achse und die Y-Achse sind unterteilt und beschriftet. Durch diese Unterteilungen kannst du deine Daten genauer zeichnen. In unserem Beispiel ist die Y-Achse mit Zahlen beschriftet. So kannst du nicht nur darstellen, wer am

meisten Taschengeld bekommt, sondern wie viel Taschengeld genau jeder bekommt.

Die X-Achse ist in "Fächer" unterteilt. Jedes "Fach" hat eine Überschrift, hier kannst du den Namen des Kindes ablesen.

Aufqabe 3: Sieh dir das Säulendiagramm an. Schreibe auf, wie viel Taschengeld jedes Kind bekommt.

Name	Taschengeld
Ines	9€
Sülo	





Wir lernen uns kennen

AB 2-9

Name:

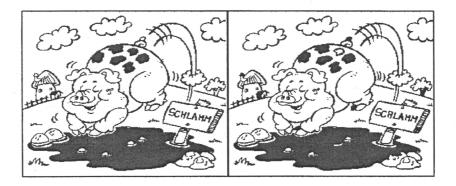
Datum:

Dinge vergleichen

Um zwei Sachen miteinander zu vergleichen, schaust du dir sie zunächst genau an. Abwechselnd schaust du auf das eine und auf das andere. Du überlegst: Was ist anders, was ist gleich? Du suchst nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden.

Aufgabe 1: Vergleiche die zwei Bilder miteinander

- a) Nenne 5 Dinge die gleich sind
- b) Kreise die Unterschiede ein.
- c) Beschreibe die Unterschiede. Was ist in dem einen Bild anders als in dem anderen?



Gemeinsamkeiten: Beispiel: Auf beiden Bildern sind 3 Wolken.			
Unterschiede: Beispiel: Auf dem rechten Bild hat das Schu	wein einen weißen Fleck Auf		
dem linken Bild sind alle Flecken schwarz.			

Das Projekt wurde vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
in der Zeit vom 15.10.2007 bis 30.3.2009 gefördert.
Impressum
Herausgeber
FÖRMIG-Programmträger 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, Dorothea Grießbach, Ulrich Raatz
Hamburg, Oktober 2009