

Dokumentation zur Fachtagung „Bilanz und Perspektiven von FÖRMIG Sachsen“

10. September 2009 in Dresden



Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Vorwort	3
2. Tagungsprogramm	5
3. Musikalische Begleitung	6
4. Eröffnungsrede: Wilfried Kühner, Direktor des Sächsischen Bildungsinstituts	7
5. Bildungssprache in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern Tanja Tajmel, Humboldt-Universität zu Berlin	9
5.1 Wortlaut zur Präsentation	9
5.2 Präsentation	12
6. Die sächsischen Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache – ein Instrument zur Professionalisierung der sprachlichen Bildung Marion Döll, Universität Hamburg	37
7. Evaluation der Netzwerke Sprachliche Bildung im Rahmen von FöRMIG Sachsen Prof. Dr. Frank Nestmann, Antje Beckmann und Jillian Werner, Technische Universität Dresden	47
8. Fachforen	61
8.1 Methoden zur Gestaltung von sprachsensiblen Unterricht Tanja Tajmel, Humboldt-Universität zu Berlin	
8.1.1 Abstract	61
8.1.2 Materialien	62
8.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	65
8.2 Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache – ein Fallbeispiel aus der kooperativen Arbeit mit dem Instrument, Ulrike Cizek, FöRMIG-Programmschule Mittelschule Löbau und Marion Döll, Universität Hamburg	
8.2.1 Abstract	66
8.2.2 Materialien	67
8.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	80
8.3 Ins Netz(werk) gegangen - Schulen auf dem Weg zur kooperativen Sprachbildung Prof. Dr. Frank Nestmann, Antje Beckmann und Jillian Werner, Technische Universität Dresden	
8.3.1 Abstract	81
8.3.2 Materialien	82
8.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	85
8.4 Leseförderung in allen Fächern – mit guten Aufträgen das Verstehen von Sachtexten unterstützen Claudia Neugebauer, Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich	
8.4.1 Abstract	86
8.4.2 Materialien	87
8.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	103
8.5 Von der durchgängigen Sprachbildung zur Schulentwicklung Katja Bluhm und Sabine Dietrich, FöRMIG-Programmschule Apollonia-von-Wiedebach-Schule/Mittelschule der Stadt Leipzig	
8.5.1 Abstract	104
8.5.2 Materialien	105
8.5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	117

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

1. Vorwort

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

Die Einführung der neuen Lehrplangeneration und die laufende Schulprofilierung auch im sprachlichen Bereich boten im Freistaat Sachsen eine gute Ausgangslage, um der sprachlichen Bildung als Aufgabe jedes Fachlehrers besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei wurde die sprachliche Bildung im Interesse einer chancengleichen Bildung für jeden einzelnen Schüler fortentwickelt. Andere günstige Voraussetzungen für die Beteiligung am Mo-

dellprogramm FörMiG lagen in den Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten, im sächsischen Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache sowie in bereits eingeführten schulaufsichtlichen Strukturen (Koordinatoren für Migration) und dem Einsatz von ausgebildeten Betreuungslehrern, die als Fachlehrer für Deutsch als Zweitsprache für den schulischen und außerschulischen Integrationsprozess von Schülern mit Migrationshintergrund verantwortlich sind. Die Entwicklungsarbeit leistete einen entscheidenden Beitrag zur Professionalisierung der Umsetzung der Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten.

Am 10. September 2009 fand in Dresden im Konferenzzentrum der Sächsischen Aufbau-

bank die FörMiG-Fachtagung „Bilanz und Perspektiven von FörMiG Sachsen“ statt. Sie informierte über Ergebnisse des Modellprogramms FörMiG Sachsen und gab einen Ausblick auf das FörMiG-Transferprogramm, das die strategischen Ziele „Professionalisierung der sprachlichen Bildung, ausgerichtet auf alle Schüler“ sowie „Gewährleistung einer chancengerechten und individuellen Bildungslaufbahn für jeden Schüler mit Migrationshintergrund“ verfolgt. Das Transferprogramm wurde mit dieser Fachtagung offiziell eröffnet.

Die vorliegende Veröffentlichung dokumentiert die Inhalte der FörMiG-Fachtagung „Bilanz und Perspektiven von FörMiG Sachsen“ vom 10. September 2009.

2. Tagungsprogramm

09:00 Uhr	Einlass, Anmeldung	12:30 Uhr	Mittagspause	Themen der Fachforen
10:00 Uhr	Eröffnung Sächsisches Landesgymnasium für Musik Dresden „Carl Maria von Weber“ Wilfried Kühner Direktor des Sächsischen Bildungsinstituts Sächsisches Landesgymnasium für Musik Dresden „Carl Maria von Weber“	13:30 Uhr	Parallele Fachforen	Fachforum 1 Methoden zur Gestaltung von sprach-sensiblem Unterricht Tanja Tajmel, Humboldt-Universität zu Berlin
		15:00 Uhr	Kaffeepause	
		15:30 Uhr	Parallele Fachforen	Fachforum 2 Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache – ein Fallbeispiel aus der kooperativen Arbeit mit dem Instrument Ulrike Cizek, FörMiG-Programmschule Mittelschule Löbau und Marion Döll, Universität Hamburg
		17:00 Uhr	Ausklang der Fachtagung mit Kaffee, Tee und kleinem Imbiss	
		17:30 Uhr	Ende der Veranstaltung	
10:30 Uhr	Bildungssprache in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern Tanja Tajmel, Humboldt-Universität zu Berlin Die sächsischen Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache – ein Instrument zur Professionalisierung der sprachlichen Bildung Marion Döll, Universität Hamburg Evaluation der Netzwerke Sprachliche Bildung im Rahmen von FörMiG Sachsen Prof. Dr. Frank Nestmann, Antje Beckmann und Jillian Werner, TU Dresden			Fachforum 3 Ins Netz(werk) gegangen – Schulen auf dem Weg zur kooperativen Sprachbildung Prof. Dr. Frank Nestmann, Antje Beckmann und Jillian Werner, Technische Universität Dresden Fachforum 4 Leseförderung in allen Fächern – mit guten Aufträgen das Verstehen von Sachtexten unterstützen Claudia Neugebauer, Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich Fachforum 5 Von der durchgängigen Sprachbildung zur Schulentwicklung Katja Bluhm und Sabine Dietrich, FörMiG-Programmschule Apollonia-von-Wiedebach-Schule/Mittelschule der Stadt Leipzig

3. Musikalische Begleitung



Schüler des Sächsisches Landesgymnasium für Musik
Dresden „Carl Maria von Weber“

Sophia Martinu, Violine
Lisa Kuhnert, Violine
Georg Hübner, Viola
Sophia Dimitrow, Violoncello

spielten

Franz Xaver Richter:
Auszug aus: Streichquartett C-Dur
2. Satz: Andante poco

Wolfgang Amadeus Mozart:
Auszug aus Divertimento in D, KV 136
2. Satz: Andante
3. Satz: Presto

4. Eröffnungsrede: Wilfried Kühner, Direktor des Sächsischen Bildungsinstituts

Sehr geehrte Frau Prof. Gogolin, sehr geehrte Frau Weber, sehr geehrte Vertreter der Sächsischen Bildungsagentur, der Schulen und Kooperationspartner, sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich, Sie zur Fachtagung des Modellprogramms FÖRMIG SACHSEN (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) in den Konferenzräumen der Sächsischen Aufbaubank in Dresden begrüßen zu können.

Als wir vor vier Jahren fast auf den Tag genau das Modellprogramm starteten, hat sich der Freistaat Sachsen mit neun weiteren Bundesländern auf den Weg gemacht, die Bildungschancen von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen und ihre Bildungsbilanz zu verbessern.

Mit der heutigen Veranstaltung ziehen wir Bilanz und zeigen die Perspektiven für die weitere Arbeit auf.

Seit Jahren (und nicht erst seit PISA) stellt die schulische Integration der Migranten in Sachsen eine wichtige schulpolitische Aufgabe dar. Dabei war und ist uns immer bewusst, dass eine erfolgreiche Integration in der Schule und im gesellschaftlichen Leben kein „Selbstläufer“ ist, sondern nur durch ein kontinuierliches und vernetztes Zusammenwirken aller Beteiligten bei der Umsetzung der sächsischen Rahmenbedingungen gelingt.

Inhaltlicher Schwerpunkt des Programms FÖRMIG SACHSEN war die „Sprachliche Bildung“. Denn Sprache ist ein wesentlicher Schlüssel zur Integration und entscheidet über Berufs- und Lebenschancen.

Die fünf FÖRMIG-Programmschulen sind mit ihren schulischen und außerschulischen Partnern gemeinsam der Frage nachgegangen „Was unterstützt die sprachliche Bildung und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen, die in zwei oder mehr Sprachen leben und welche besonderen Zugänge brauchen sie durch Kindergarten, Schule und Berufsausbildung, um ihre Kompetenzen zu entwickeln?“

Es geht also darum, wie es gelingen kann, dass sprachliche Bildung zu einem systematischen

und schullaufbahnbegleitenden Prozess des einzelnen Schülers während der gesamten Bildungsbiografie werden kann, an dem viele Beteiligte vernetzt und aufeinander abgestimmt mitwirken, in dem neue Partner gefunden werden und die Sprache der Schule in möglichst vielen Fächern systematisch vermittelt wird.

Das Neue, was FÖRMIG in die deutsche Diskussion zur sprachlichen Bildung eingebracht hat, ist die intensive Beschäftigung mit der Bildungssprache. Nach FÖRMIG ist Bildungssprache ein sprachliches Register, das für schulisches Lernen unbedingt notwendig ist. Die Annahme, dass sich Schüler sprachliche Grundlagen vorrangig im Deutschunterricht oder in der Schule „so nebenbei“ bzw. außerhalb der Schule aneignen, geht nicht auf. Die Schule muss der primäre Ort der expliziten und den Bildungsgang kontinuierlich begleitenden professionellen Vermittlung von Bildungssprache in jedem Fach sein.

Auf dieser Grundlage wurden in Sachsen neue Wege beschritten:

Die FÖRMIG-Akteure entwickelten und erprobten innovative Ansätze zur systematischen Beteiligung möglichst vieler Unterrichtsfächer an der sprachlichen Bildung und Förderung, ausgerichtet auf alle Schüler.

- So entstand beispielsweise für alle Fächer ein Leitfaden zum Verstehen von Sachtexten und zum Halten von Kurzvorträgen.

- Es wurde eine schulinterne Arbeitsgruppe „Sprachförderung in der Schule“ gegründet, die sich vor allem mit „Leseförderung im Fachunterricht“ und „Erarbeiten von sprachlernförderlichen Unterrichtsmaterialien“ auseinandersetzt.

- In schulinternen Fortbildungen widmeten sich die Lehrerkollegien Umsetzungsmöglichkeiten der sprachlichen Bildung in allen Fächern. Genannt seien die Themen „Strategie-Training Textarbeit“, „Verstehen von Aufgabenstellungen“, „Entwicklung und Förderung von

Lesekompetenz im Fachunterricht“. Fachlehrer und Betreuungslehrer erprobten gemeinsam das Methodenhandbuch „Deutschsprachiger Fachunterricht“ zur Entwicklung von sprachlernförderlichen Unterrichtsmaterialien für verschiedene Unterrichtsfächer.

- Es wurden Ansätze entwickelt, in denen die individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen bewusst als Lernvoraussetzung und Potential für alle Schüler in Sprachbildungsprozessen wahrgenommen wird. So wurden mehrsprachige Schulbibliotheken eingerichtet.

Die Entwicklung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache, einem Beobachtungsinstrument jenseits von eingeschränktem Sprachtest, stellte eine besondere Herausforderung dar. Es freut mich, dass Sie die Transferfassung dieses Beobachtungsinstruments heute alle mit nach Hause nehmen können. Sie finden sie in Ihrer Tagungsmappe und ich hoffe, dass wir Ihr Interesse für dieses Instrument wecken können.

Mit diesen Ansätzen trugen die FÖRMIG-Akteure zu laufenden Entwicklungsprozessen im sächsischen Schulsystem bei. Denn bereits mit der Lehrplanreform wurde der sprachlichen Bildung ein besonderes Gewicht gegeben. Unsere neue Lehrplangeneration zeichnet aus, dass dieser Bereich seinen Niederschlag in jedem Fachlehrplan als Aufgabe jedes Fachlehrers gefunden hat.

Sprachliche Bildung zeigt sich nicht nur im schulischen Kontext, sondern im gesamten kommunikativen Handeln. Deshalb wurden über den Unterricht hinausgehende gemeinsame Ansätze der Sprachbildung entwickelt und erprobt.

Beispielhaft seien genannt:

- „Sprachliche Bildung in erlebnispädagogischen Projekten“,

- „Sprachliche Bildung in Workshops“ wie „Theaterworkshop“, „Fotoworkshop“, „Hip Hop und Sprache“
- themenspezifische Elternabende und Elternseminare mit Unterstützung von Dolmetschern und Übersetzern als Sprach- und Kulturmittler
- Elternsprachkurse und Runde Tische.

Es würde den zeitlichen Rahmen sprengen, heute detailliert die geleistete Entwicklungsarbeit zu vernetzter Sprachbildung (innerhalb und außerhalb der Schule) von vier Jahren darzustellen.

Deshalb greifen wir mit der heutigen Tagung Themen der Unterrichts- und Schulentwicklung auf, mit denen sprachliche Bildung für alle Schüler geleistet werden kann.

Mir ist es eine besondere Freude, zu den heutigen Schwerpunkten neben sächsischen Vertretern Experten aus Berlin, Hamburg und Zürich für die anschließenden Plenumsvorträge sowie für die schul- und unterrichtspraktischen Fachforen am Nachmittag begrüßen zu dürfen.

Mit einer Empfehlung von Herrn Prof. Reich, Universität Landau, vom September 2005, die heute noch so aktuell ist wie am Beginn der FöRMIG-Arbeit, möchte ich Ihnen das Anliegen des sächsischen Transferprogramms verdeutlichen:

„Es ist eine gewisse Achtsamkeit geboten bei der Behandlung des Themas „Sprachliche Bildung von Schülern mit Migrationshintergrund“, damit es nicht wie ein völlig eigenständiges Thema erscheint. Migranten-schüler sind keine Sprecher von einem anderen Stern, ihre sprachliche Bildung ist keine völlig andere Bildung als die der Nicht-Migranten-Schüler auch. Es ist aber auch von allem Anfang an davor zu warnen, das Bestehende und Gewohnte schon für das Allgemeine und Gültige zu halten. Nur eine sprachliche Bildung, die den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen aller Schüler gleichermaßen gerecht wird, darf die Bezeichnung „allgemein“ und „gültig“ für sich in Anspruch nehmen.“

In diesem Sinne streben wir eine Professionalisierung der sprachlichen Bildung zur Verbesserung der Bildungsbilanz für alle Schüler an.

Für die heutige Tagung wünsche ich Ihnen einen erfolgreichen Verlauf mit vielen interessanten Eindrücken und Erlebnissen, mit Platz für anregende Diskussionen und einen intensiven Austausch von Erfahrungen an Ihren Schulen in der Gestaltung von Sprachbildungsprozessen für alle Schüler.

Ich erhoffe mir, dass diese Tagung Interesse für eine Mitwirkung im Transferprogramm bei Ihnen weckt und möchte Sie ausdrücklich zur aktiven Mitarbeit ermutigen.

Ansprechpartner für Sie sind die schulartübergreifenden Koordinatoren für Migration der Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur oder Frau Saalman als Projektleiterin von FöRMIG Transfer am Sächsischen Bildungsinstitut oder Frau Weber vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus.

Transfer braucht vor allem Ihre Ideen! Lassen Sie sich von den Inhalten der Plenumsbeiträge und der Fachforen inspirieren!

Bevor wir in den Transfer einsteigen, möchte ich an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen, mich bei allen FöRMIG-Aktiven für die geleistete Arbeit ganz herzlich zu bedanken. Ein kleines Dankeschön finden Sie in Ihren Tagungsmappen. Sie haben mit Ihrem Engagement, Ihrer Motivation, Ihrer Kreativität und Ihrer Ausdauer zum Gelingen des FöRMIG-Programms beigetragen. Deshalb widmen wir den zweiten musikalischen Beitrag besonders Ihnen allen.

Doch zuvor möchte ich mich stellvertretend bei Frau Prof. Gogolin für ihre langjährige und konstruktive Unterstützung der sächsischen Programmarbeit herzlich bedanken.

5. Bildungssprache in den mathematisch–naturwissenschaftlichen Fächern

TANJA TAJMEL

Humboldt-Universität zu Berlin tajmel@physik.hu-berlin.de

5.1 Wortlaut zur Präsentation

Um im mathematisch–naturwissenschaftlichen Unterricht als SchülerIn erfolgreich zu sein, müssen unterschiedlichste Varietäten der deutschen Sprache beherrscht werden. Äußerungen von SchülerInnen, wie z.B. „Ich verstehe das nicht, das ist so kompliziert!“ können vielfach tatsächlich als sprachliches, und nicht nur als reines fachliches Nicht–Verstehen gedeutet werden. Dies gilt für SchülerInnen deutscher wie nicht-deutscher Herkunftssprache gleichermaßen. Sprachliche und fachliche Verständnisprobleme zu identifizieren erfordert von Seiten der LehrerInnen sprachliche Sensibilität und das Bewusstsein darüber, dass es im Fachunterricht bestimmte Sprachformen gibt, die im Alltag nicht auftreten. Fachlernen ist also Sprachlernen gleichermaßen.

Sprachvarietäten im Unterricht

Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache sind im deutschen Unterricht prinzipiell dadurch benachteiligt, dass sie in einer Sprache kommunizieren müssen, welche nicht ihre erste bzw. beste Sprache ist. Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache sind hier im Vorteil. Wenn von Sprachbarrieren die Rede ist, welche MigrantInnen daran hindern, am naturwissenschaftlichen Unterricht derart teilnehmen zu können, dass sie eine den Unterrichtszielen entsprechende naturwissenschaftliche Bildung erlangen, stellt sich folgende grundsätzliche Frage: *Wie viel Sprache müssen die SchülerInnen im naturwissenschaftlichen Unterricht beherrschen, um bildungserfolgreich zu sein?* Diese Frage wiederum führt unmittelbar zur nächsten: *Wie viel Sprache steckt überhaupt im naturwissenschaftlichen Unterricht?* Das Problem ist sowohl quantitativer als auch qualitativer Art. Quantitativ insofern, als die Größe des Wortschatzes, also die Anzahl bekannter Wörter, maßgeblich für das Verständnis von Texten ist. Werden in einem Text nur 5% aller Wörter nicht verstanden, kann dies bereits ausreichen, dass der gesamte Text nicht verstanden wird (LAUFER 1997). Um bildungserfolgreich zu sein, ist

neben dem Fachwissen und einer allgemeinen Sprachbeherrschung auch das Verfügen über eine bestimmte Sprachvarietät notwendig, nämlich die *Bildungssprache der Schule* (GOGOLIN 2004) oder *Cognitive Academic Literacy Proficiency* (CALP) (CUMMINS 1979). Wenn von „Sprachproblemen“ in den naturwissenschaftlichen Fächern die Rede ist, werden diese zumeist auf Probleme mit der Fachsprache reduziert. Die Beherrschung der Fachsprache ist hingegen nur ein Aspekt, der zwar notwendig, aber nicht hinreichend für Bildungserfolg anzusehen ist, denn unter Fachsprache wird in erster Linie das spezifische Fachvokabular verstanden, welches allerdings für alle Schülerinnen und Schüler, egal welcher sprachlichen Provenienz, neu ist. Das Problem der Aneignung von Fachvokabular kann also kein hinreichendes Argument für jene besonderen Schwierigkeiten sein, welche nichtdeutschsprachige SchülerInnen im deutschsprachigen Unterricht haben. Ich werde nun versuchen, den Begriff *Bildungssprache* im Zusammenhang mit naturwissenschaftlichen Fächern zu klären.

Zur Unterscheidung der Sprachvarietäten möchte ich auf die Klassifikation von HALLIDAY zurückgreifen (HALLIDAY 1964). Er bezeichnet Varietäten, die an eine spezifische Kommunikationssituation gebunden sind, als *register*. Ein *register* (Register) wird durch drei Kategorien definiert: *field* (Feld, Inhalt), *mode* (Modus) und *tenor* (Stil). Unter *field* wird der Inhalt verstanden, worüber sprachlich kommuniziert wird, *mode* (Modus, Konzeption) ist im Wesentlichen der Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache und der *tenor* eines Diskurses hängt vom persönlichen Verhältnis der TeilnehmerInnen ab, kann also z.B. förmlich oder amikal sein.

Konzeptionell mündliche Sprache ist gekennzeichnet durch ihre Situations- und Kontextgebundenheit, durch einfache Satzstrukturen, geringe Informations- und Nomendichte und durch ihren dialoghaften Charakter. Sie entspricht weitestgehend den *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) (CUMMINS 1979) und wird auch von Zweitsprachenlernenden relativ schnell erworben.

Ein Beispiel für konzeptionell mündliche Sprache ist das transkribierte Gespräch dreier Schüler (S1, S2, S3) und einer Schülerin (F) während einer Gruppenarbeit im Physikunterricht. Die SchülerInnen sollten mit einem Thermometer die Temperatur von Wasser bestimmen.

S3: Ah, ich seh' nichts.
F: Ich auch nicht, was passiert da?
S2: Warte, warte //
F: Was sieht da?
S2: Warte, man sieht nichts // Warum sieht man da nichts?
F: Da.
S2: Warte.
F: Der rote.
S2: Ich seh's, glaub ich schon.
F: Ja. Es ist sieben //

Konzeptionell schriftliche Sprache („Bildungssprache“, CALP) ist gekennzeichnet durch eine hohe Informations- und Nomendichte, durch Komposita und Nominalisierungen, durch Nebensatzstrukturen sowie durch unpersonliche Form. Die Texte tragen monologischen Charakter, sind situationsungebunden, dekontextualisiert und häufig in „zeitlosem Präsens“ gehalten, um damit zeitliche und räumliche Allgemeingültigkeit auszudrücken. Naturwissenschaftliche Gesetze sind Beispiele für konzeptionell schriftliche Texte. Jene für den Schulerfolg notwendige Bildungssprache ist genau diese *konzeptionelle Schriftlichkeit* bzw. nach Cummins die *Cognitive Academic Literacy Proficiency* (CALP).

Beispiel für einen konzeptionell schriftlichen Text zum Thema Brechung und Linsen:

„Parallelstrahlen werden beim Durchgang durch Sammellinsen zu Brennpunktstrahlen. Brennpunktstrahlen werden beim Durchgang durch Sammellinsen zu Parallelstrahlen. Mittelpunktstrahlen werden durch Sammellinsen nicht gebrochen und durchlaufen sie geradlinig.“
(aus: Physik plus, Klassen 7/8, Volk und Wissen, Berlin 2000)

Konzeptionell Schriftliches kann auch gesprochen, also phonisch übermittelt werden. Vorträge und Reden sind ein Beispiel hierfür. Schriftlichkeit ist eine eigene Sprachvarietät und muss wie eine neue Sprache erlernt werden. Für Kinder nicht deutscher Herkunftssprache bedeutet dies, dass sie zusätzlich zur konzeptionell mündlichen deutschen Sprache auch die konzeptionell schriftliche deutsche Sprache lernen müssen. Letztere stellt jedoch eine Sprachvarietät dar, mit welcher die Schü-

lerInnen außerhalb der Schule nur in geringem Maße konfrontiert sind, die jedoch maßgeblich für schulischen Lernerfolg ist. Als Beispiel hierfür seien die typischen Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsnachweise erwähnt, die hauptsächlich in Form von schriftlichen Arbeiten erfolgen: Eine Prüfungsaufgabe ist bereits konzeptionell schriftlich formuliert und es wird eine konzeptionell schriftliche Antwort erwartet. SchülerInnen, welche im Rahmen einer schriftlichen Prüfung wie im obigen Bei-

spiel dargestellt antworten, da sie nicht anders antworten können - sofern sie die schriftliche Aufgabenstellung überhaupt verstehen konnten -, werden vermutlich geringeren Bildungserfolg aufweisen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick der Sprachvarietäten, welche in unterschiedlichen Situationen des naturwissenschaftlichen Fachunterrichts ihre Verwendung finden:

UNTERRICHTSSITUATION/ SCHULISCHER KONTEXT	SPRACHVARIETÄT
Gruppenarbeit	Gespräche der SchülerInnen untereinander sind konzeptionell mündlich, es werden wenige Nomen verwendet, weil die Gegenstände, über die gesprochen wird, noch zeitlich und räumlich nah sind. Liest man nur die Transkription eines solchen Gesprächs, weiß man mitunter nicht worum es geht. Die Sätze sind unvollständig und einfach, jedoch funktional und effizient und zur Mitteilung des Inhalts durchaus ausreichend, da das Gespräch an die Situation gebunden ist, in der jede/r das Experiment auch vor Augen hat.
Mündlicher Bericht über eine Gruppenarbeit, Schülerreferat	Mit zunehmender zeitlicher und räumlicher Distanz zum Experiment steigen auch die konzeptionell schriftlichen Elemente. Die Dinge müssen benannt werden, dadurch steigt automatisch die Nomendichte und ein entsprechender Wortschatz wird erforderlich. Es müssen entsprechende Verben in Vergangenheitsform sowie Konnektoren und Proformen wie zuerst, dann, danach, ... angewendet werden.
Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch	Unterrichtsgespräche zwischen LehrerIn und SchülerIn erfolgen in einer Mischung aus konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, und sind medial mündlich. Sie tragen einerseits dialoghaften Charakter und beinhalten situationsgebundene Verweise, weisen aber auch eine hohe Informations- und Nomendichte sowie fachsprachliche Kollokationen auf. (Beispiel: „Wenn ich an dem Seil hier ziehe, dann greift die Kraft in diesem Punkt an.“- ... dem hier, diesem... sind situationsgebundene Verweise; die Kraft greift an ist eine fachspezifische Kollokation)
Verfassen eines schriftlichen Berichts, Protokoll	Die Anforderungen an die konzeptionell schriftlichen Fähigkeiten der SchülerInnen steigen. Ein Protokoll ist eine eigene Textform, es muss eine verallgemeinerte Darstellung des Sachverhalts gegeben werden. Das zeigt sich z.B. darin, dass die Versuchsbeschreibung in Präsens und nicht in einer Vergangenheitsform verfasst wird. Hier tritt bereits jenes „zeitlose“, verallgemeinernde Präsens auf, das sich in Fachtexten, in Regeln, in Gesetzen wieder findet.
Textaufgaben, Schulbücher	Unterrichtstexte tragen hauptsächlich konzeptionell schriftliche Merkmale. Je mehr konzeptionell mündliche Elemente in einem Schulbuchtext enthalten sind, desto „schülergerechter“ ist der Text. Beispiele hierfür sind persönliche Anreden („Was passiert, wenn du die Stromstärke erhöhst?“ im Gegensatz zu „Durch Erhöhung der Stromstärke zeigt sich folgender Effekt ...“)
Leistungsbeurteilung, Prüfung, Test	Für die Beurteilung der schulischen Leistungen sind in erster Linie Klassenarbeiten, Prüfungsgespräche, Tests und Klausuren ausschlaggebend, Bereiche also, die vornehmlich konzeptionelle Schriftlichkeit, zu meist auch medial schriftlich, erfordern. Die SchülerInnen müssen sich in einer dekontextualisierten, situationsungebundenen Sprache ausdrücken, müssen entsprechendes Fachvokabular verwenden und fachtypische Kollokationen beherrschen. Beispiel: Eine Kraft wirkt auf einen Körper.

Sprachsensible Unterrichtsplanung und sprachliche Lernziele im Fachunterricht

Eine Methode, mit der Lehrkräfte ihr Sprachbewusstsein und ihre Sprachsensibilität in Hinblick auf den Unterricht von SchülerInnen nicht deutscher Herkunftssprache stärken können, ist der Raster zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung (GIBBONS 2002, TAJMEL 2008). Der Pla-

nungsrahmen besteht aus den vier Bereichen Thema, *Aktivitäten (sprachliche und nicht-sprachliche)*, *Sprachstrukturen und Vokabular* und dient der Lehrkraft zur Reflexion, welche sprachlichen Anforderungen der Unterricht an die SchülerInnen stellt. Hier ist es hilfreich, über typische sprachliche „Stolpersteine“ Bescheid zu wissen, welche für Zweitsprachenlerner/innen immer wieder Schwierigkeiten darstellen

(RÖSCH 2005) (zu den Stolpersteinen zählen Komposita, Nominalisierungen, Passivformen, Nebensatzstrukturen, Ersatzformen, fachspezifische Kollokationen, u.ä.). Der Planungsrahmen ermöglicht es, *neben den fachlichen auch sprachliche Lernziele für jede Unterrichtseinheit zu konkretisieren.*

Raster zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung

Thema	Aktivitäten (Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben)	Sprachstrukturen	Vokabular
Welches Thema wird behandelt?	Welche fachlichen und sprachlichen Aktivitäten sollen die Schülerinnen und Schüler zeigen?	Welche Sprachstrukturen sind dafür notwendig?	Welches Vokabular wird benötigt?
z.B. Brechung und Linsen	z.B. die SchülerInnen sollen eine Versuchsbeschreibung lesen und den Versuch aufbauen; ein/e SchülerIn soll aus der Gruppenarbeit berichten; SchülerInnen sollen den Versuchsablauf beschreiben; SchülerInnen sollen den Text im Schulbuch auf Seite XY lesen; LehrerIn liest den Text von Newton vor und SchülerInnen sollen zuhören; ...	<u>Imperative</u> : Stell ...; Gib...; Befestige ...; etc. <u>Komposita</u> : Sammel-linse <u>Passiv</u> : wird gebrochen <u>Nominalisierungen</u> : Brechung, Vergrößerung, Abbildung <u>Konsekutivsätze</u> : Zuerst befestigen wir ...; Dann stellen wir ...	Linse, brechen, Brechung, Lichtquelle, ...

Aus dem Planungsrahmen wird ersichtlich, welche sprachfördernden Maßnahmen sich im Rahmen dieses Unterrichtsthemas anbieten würden: z.B. Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes, zur Kompositabildung, und zur Formenbildung (Verbformen, Zeitformen, u.ä.) sowie Übungen zur Bildung von Sätzen und zum Erstellen von Texten. Ein Beispiel hierfür sind die Unterrichtsmodule für den Physikunterricht (TAJMEI ET AL. 2009), welche im Rahmen des Projekts PROMISE (Promotion of Migrants in Science Education) in einer Kooperation von Lehrkräften und ExpertInnen aus Physik- und Sprachdidaktik entwickelt wurden.

Scaffolding

Abschließend möchte ich die Methode des Scaffolding (GIBBONS 2002) erwähnen, da diese insbesondere im naturwissenschaftlichen Unterricht sehr gut durchführbar ist. Bei *Scaffolding* werden die SchülerInnen durch systematische Veränderungen der Unterrichtssituation zur Verwendung bildungssprachlicher Register motiviert und dabei gezielt von der Lehrkraft unterstützt. Wesentlich ist hierbei, dass die bildungssprachlichen Register auf Basis der eigenen sprachlichen Mittel der SchülerInnen, welche konzeptionell mündlich, kontext- und situationsgebunden sind, aufgebaut werden.

Ein Ablauf nach Scaffolding kann zusammengefasst wie folgt beschrieben werden:

i) SchülerInnen experimentieren und besprechen untereinander, was passiert. Die Lehrkraft nimmt keinen Einfluss. (Konzeptionell mündliche, situations- und kontextgebundene Sprache, wenige Nomen, bruchstückhafte Äußerungen, keine Sätze).

ii) Die SchülerInnen sollen nun den anderen berichten, was sie in ihrem Experiment beobachtet haben. (Die räumliche und zeitliche Entfernung zum Experiment wird vergrößert, dadurch steigt der Grad der Dekontextualisierung und Situationsungebundenheit, die Dinge müssen benannt werden => Nomendichte steigt.) Die Lehrerin unterstützt hierbei die SchülerInnen mit fachspezifischem Vokabular, das in die Beschreibung des Geschehenen aufgenommen werden soll. (Fachspezifische Register werden eingeführt, zunehmend konzeptionell schriftlich, jedoch medial mündlich.)

iii) Die SchülerInnen schreiben ihre Beobachtungen zum Experiment auf. (Konzeptionell schriftlich => Satzbildung, Texterstellung, vollständig situationsungebunden).

iv) Zum Abschluss wird mit einem Text (Schulbuch, Lexikon, Fachtext) zum Thema gearbeitet. (Konzeptionell schriftlich, situationsungebunden, unpersönlich => Textverständnis).

Literatur

GIBBONS, P. (2002): Scaffolding Language Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. - Portsmouth

GOGOLIN, I. (2004): Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 7, Beiheft 3, 101-112

HALLIDAY, M.A.K. (1964): Comparison and translation. In HALLIDAY, M.A.K./ MCINTOSH,

M./ STREVEIS, P. (HRSG.) (1964): The linguistic sciences and language teaching. - London

KOCH, P./ OESTERREICHER, W. (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. In Romanistisches Jahrbuch 36., S. 15- 43.

LAUFER, B. (1997): The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In COADY, J / HUCKIN, T (EDS.): Second language vocabulary acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 20-34.

RÖSCH, H. Hrsg. (2005): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I: Grundlagen - Übungsideen - Kopiervorlagen. - Braunschweig

TAJMEI, T. (2008): Unterrichtsentwicklung im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität am Beispiel naturwissenschaftlichen Unterrichts. In FÜRSTENAU, S./GOMOLLA, M. (HRSG.) (2008): Migration und schulischer Wandel: Unterrichtsqualität. - Wiesbaden

TAJMEI, T./ SCHÖN, L.-H. / NEUWIRTH, J./ HOLTSCHE, J./ RÖSCH, H. (PROMISE-Team) (2009): Sprachförderung im Physikunterricht: Schwimmen - Sinken. Sekundarstufe 1. In: TAJMEI, T./ STARL, K. (HRSG.): Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science. Münster: Waxmann, CD-ROM.



Tanja Tajmel
Humboldt-Universität zu Berlin



Bildungssprache in den mathematisch- naturwissenschaftlichen Fächern



Bilanz und Perspektiven von FÖRMIG Sachsen
10. September 2009

VORTRAGSZIELE

- Klärung des Begriffs "Bildungssprache"
- Verständnis der Relevanz von Bildungssprache für Bildungserfolg
- Kennenlernen von Möglichkeiten der Sprachbildung im Fachunterricht

INHALT

1. Rahmenbedingungen
2. Bedarfsanalyse
3. Sprachvarietäten
4. Vorschläge

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

INHALT

1. Rahmenbedingungen
2. Bedarfsanalyse
3. Sprachvarietäten
4. Vorschläge

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

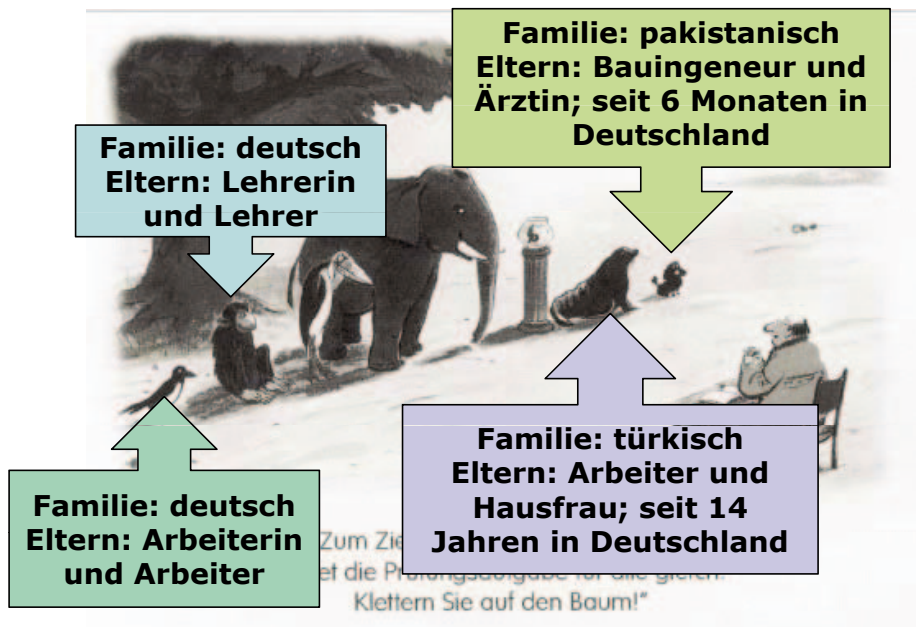
§ 2 Recht auf Bildung und Erziehung

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige schulische Bildung und Erziehung ungeachtet seines Geschlechts, seiner Abstammung, **seiner Sprache**, seiner Herkunft, einer Behinderung, seiner religiösen oder politischen Anschauungen, seiner sexuellen Identität und der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung seiner Erziehungsberechtigten.

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Chancengleichheit ?



Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Chancengleichheit  *Differenzierung*

Sprachbildung im Fachunterricht ist eine
Form der **Differenzierung!**

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Lehrplan Sachsen (2004/2009): Mittelschule - Physik

Entwickeln naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen zur Erkenntnisgewinnung und Problemlösung

Die Schüler wenden die ihnen bekannten geistigen Tätigkeiten Beobachten, Beschreiben, Erklären, Vergleichen und Voraussagen auf einfache Vorgänge aus physikalischer Sicht an. Sie verstehen das Experimentieren als vereinfachtes Nachstellen der Natur und üben dabei den sorgsam und sicheren Umgang mit Mess- und Arbeitsgeräten. Die Schüler wenden Kurz- und Langzeitbeobachtungen als wichtige astronomische Arbeitsweisen an. Exemplarisch lernen die Schüler Modelle zur Veranschaulichung physikalischer Sachverhalte kennen. Sie ermitteln physikalische Größen vorwiegend durch inhaltliches Lösen oder mithilfe des Dreisatzes. An ausgewählten Beispielen nutzen sie auch Gleichungen.

Nutzen von Fachsprache sowie fachspezifischer Darstellungsformen

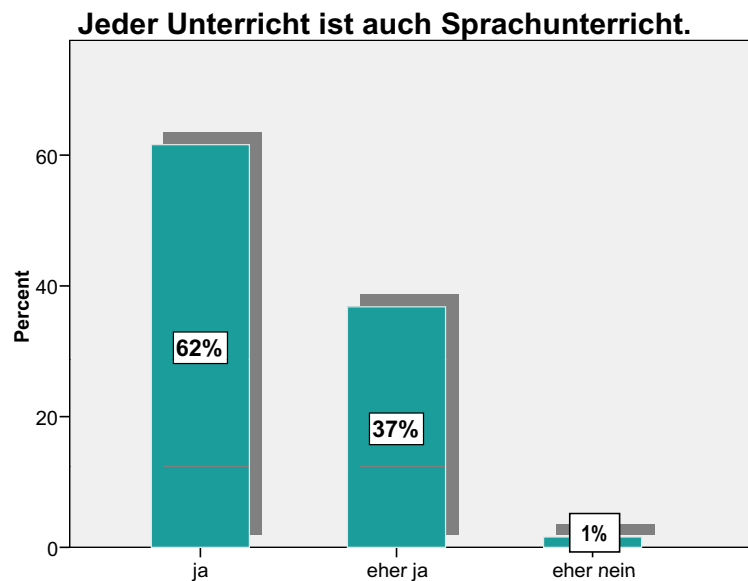
Die Schüler nutzen zunehmend physikalischen Größen, um Phänomene zu beschreiben. Sie lernen Formelzeichen, Einheitenzeichen und Schaltzeichen als Symbole zum Darstellen physikalischer Sachverhalte kennen. Sie gewinnen einen Einblick in den unterschiedlichen Gebrauch von Alltags- und Fachsprache. Die Schüler können Werte physikalischer Größen aus vorgegebenen Tabellen und Diagrammen entnehmen bzw. in Tabellen und Diagrammen darstellen. Die Schüler üben kontinuierlich die sprachliche Darstellung von Lernergebnissen und entwickeln das Leseverständnis fachbezogener Texte.

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Befragung von Lehrerinnen und Lehrern (M, Ph od.Ch)

N=125



TAJMEL, TANJA (2009): Physikunterricht als Lernumgebung für Sprachlernen. In: RÖSCH, H./KNAPP, WERNER (HG.): Lernumgebungen und Lernszenarien. Freiburg: Fillibach

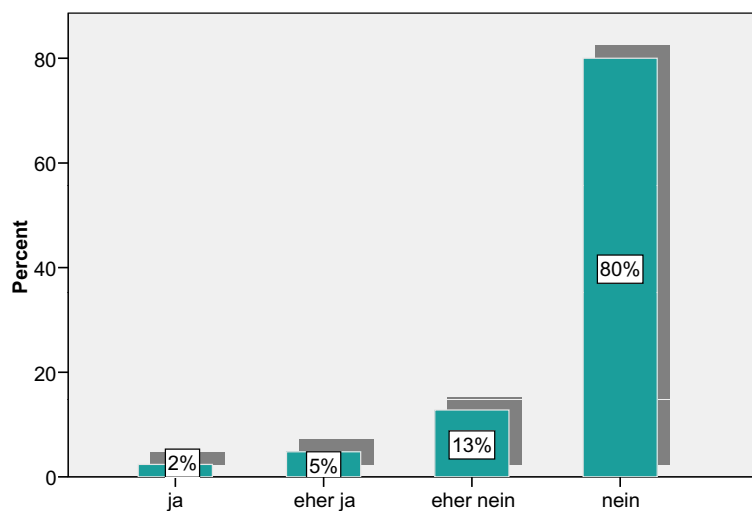
Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Befragung von Lehrerinnen und Lehrern (M, Ph od.Ch)

N=125

Ich wurde in meiner Ausbildung auf den Unterricht in multikulturellen/multilingualen Klassen vorbereitet.



TAJMEL, TANJA (2009): Physikunterricht als Lernumgebung für Sprachlernen. In: RÖSCH, H./KNAPP, WERNER (HG.): Lernumgebungen und Lernszenarien. Freiburg: Fillibach

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Was ist notwendig zur erfolgreichen Integration von Sprachbildung in den Fachunterricht?

Hypothesen:



TAJMEI, TANJA (2009): Physikunterricht als Lernumgebung für Sprachlernen. In: RÖSCH, H./KNAPP, WERNER (HG.): Lernumgebungen und Lernszenarien. Freiburg: Fillibach

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

INHALT

1. Rahmenbedingungen
2. Bedarfsanalyse
3. Sprachvarietäten
4. Vorschläge

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

**Wieviel Sprache müssen Schüler/innen beherrschen,
um im mathematisch-naturwissenschaftlichen
Fachunterricht erfolgreich zu sein?**

Aufgabe	Sprache

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Lehrplan Sachsen (2004/2009): Mittelschule - Physik

Entwickeln naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen zur Erkenntnisgewinnung und Problemlösung

Die Schüler wenden die ihnen bekannten geistigen Tätigkeiten Beobachten, Beschreiben, Erklären, Vergleichen und Voraussagen auf einfache Vorgänge aus physikalischer Sicht an. Sie verstehen das Experimentieren als vereinfachtes Nachstellen der Natur und üben dabei den sorgsam und sicheren Umgang mit Mess- und Arbeitsgeräten. Die Schüler wenden Kurz- und Langzeitbeobachtungen als wichtige astronomische Arbeitsweisen an. Exemplarisch lernen die Schüler Modelle zur Veranschaulichung physikalischer Sachverhalte kennen. Sie ermitteln physikalische Größen vorwiegend durch inhaltliches Lösen oder mithilfe des Dreisatzes. An ausgewählten Beispielen nutzen sie auch Gleichungen.

Nutzen von Fachsprache sowie fachspezifischer Darstellungsformen

Die Schüler nutzen zunehmend physikalischen Größen, um Phänomene zu beschreiben. Sie lernen Formelzeichen, Einheitenzeichen und Schaltzeichen als Symbole zum Darstellen physikalischer Sachverhalte kennen. Sie gewinnen einen Einblick in den unterschiedlichen Gebrauch von Alltags- und Fachsprache. Die Schüler können Werte physikalischer Größen aus vorgegebenen Tabellen und Diagrammen entnehmen bzw. in Tabellen und Diagrammen darstellen. Die Schüler üben kontinuierlich die sprachliche Darstellung von Lernergebnissen und entwickeln das Leseverständnis fachbezogener Texte.

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Physikunterricht

"Schaut genau hin und beschreibt, was da passiert!"

"... in eigenen Worten!"

Prinzip *Seitenwechsel*

Bitte beobachten Sie das Experiment.

Beschreiben, was passiert,

und zwar in Ihrer **besten Fremdsprache!**

TAJMEL, TANJA (2009): Das "Prinzip Seitenwechsel", In: TAJMEL, T./ STARL, K. (HRSG.) (2009): Science Education Unlimited. Waxmann & Waxmann, Münster. (inkl. DVD mit Materialien für Fortbildungen und für den Unterricht)

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009



Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Erhebung Lehrer/innen (N=31):

Welche Probleme hatten Sie bei der Bearbeitung der Aufgabe?

„Es fehlten mir die **Vokabeln.**“

„Eine **sprachliche Form zu finden, die einigermaßen zutreffend und korrekt ist.**“

„Zeit! Ich brauche mehr **Zeit!**“

Welche Hilfsmittel würden Sie brauchen?

„**Nomen u. eventuell Verben.**“

„**Warten, b's alle eine Antwort formulieren konnten.**“


„**Strukturen für den Ausdruck!**“

TAJMEI, T./ STARL, K. (HRSG.) (2009): Science Education Unlimited. Waxmann L Waxmann, Münster. (inkl. DVD mit Materialien für Fortbildungen und für den Unterricht)

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

(beam) balance coathanger



balance beam weight(-s)

to submerge... balance

to dip in ... to be in balance

light – heavy

as heavy as ... horizontal – inclined - upright

lighter than ...

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Outside the water (in air) the stone is in balance with the weights. It is as heavy as the weights.

When the stone is submerged in water, the balance beam is no longer horizontal, it is inclined. The stone gets lighter than the weights.

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

die (Balken-)Waage

der Kleiderbügel

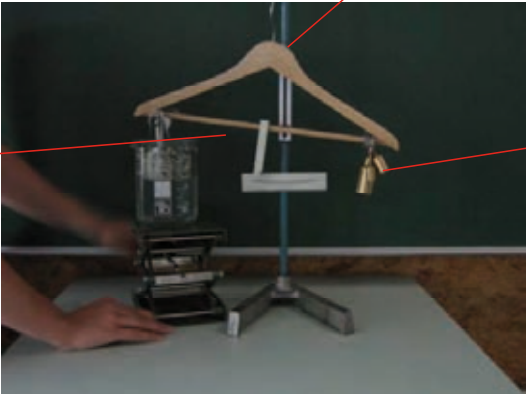
der Waagebalken

das Gewicht

eintauchen

versenken

das Gleichgewicht



leicht(er) – schwer(er)
... schwerer als ...
... gleich schwer wie ...

waagrecht – schräg – senkrecht

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

**Wieviel Sprache müssen Schüler/innen beherrschen,
um im mathematisch-naturwissenschaftlichen
Fachunterricht erfolgreich zu sein?**

Aufgabe	Sprache
Beobachten, Beschreiben	<p>Vokabular: <i>der Kleiderbügel, eintauchen, ...</i></p> <p>Sprachstrukturen: <i>Wenn der Stein ins Wasser eintaucht, neigt sich der Kleiderbügel zur anderen Seite. ... so, als ob das Wasser den Stein heben würde.</i></p> <p>Zeit</p>

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Lehrplan Sachsen (2004/2009): Mittelschule - Physik

Entwickeln naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen zur Erkenntnisgewinnung und Problemlösung

Die Schüler wenden die ihnen bekannten geistigen Tätigkeiten Beobachten, Beschreiben, Erklären, Vergleichen und Voraussagen auf einfache Vorgänge aus physikalischer Sicht an. Sie verstehen das Experimentieren als vereinfachtes Nachstellen der Natur und üben dabei den sorgsam und sicheren Umgang mit Mess- und Arbeitsgeräten. Die Schüler wenden Kurz- und Langzeitbeobachtungen als wichtige astronomische Arbeitsweisen an. Exemplarisch lernen die Schüler Modelle zur Veranschaulichung physikalischer Sachverhalte kennen. Sie ermitteln physikalische Größen vorwiegend durch inhaltliches Lösen oder mithilfe des Dreisatzes. An ausgewählten Beispielen nutzen sie auch Gleichungen.

Nutzen von Fachsprache sowie fachspezifischer Darstellungsformen

Die Schüler nutzen zunehmend physikalischen Größen, um Phänomene zu beschreiben. Sie lernen Formelzeichen, Einheitenzeichen und Schaltzeichen als Symbole zum Darstellen physikalischer Sachverhalte kennen. Sie gewinnen einen Einblick in den unterschiedlichen Gebrauch von Alltags- und Fachsprache. Die Schüler können Werte physikalischer Größen aus vorgegebenen Tabellen und Diagrammen entnehmen bzw. in Tabellen und Diagrammen darstellen. Die Schüler üben kontinuierlich die sprachliche Darstellung von Lernergebnissen und entwickeln das Leseverständnis fachbezogener Texte.

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009



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

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Schülerin, 8. Klasse (Russland)

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

Der Baumstamm schwimmt, Der Baumstamm geht unter,

weil das **§ das baum aus Holz entsteht.**

aus Holz entsteht.

Eine Metallplatte
weil der pl **§ der platte aus Metall entsteht und der Metall ist immer schwer egal ob es leicht oder schwer ist wen es ein Metall ist dan deht es unter!**

ob es leicht oder schwer ist wen es ein Metall ist dan deht es unter!

TAJMEI, TANJA (2009): DaZ im naturwissenschaftlichen Fachunterricht, in: AHRENHOLZ, BERNT (HRSG.) (2009): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. - Narr-Attempo, Tübingen

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Befragung der Lehrkräfte:

1. Ist die Antwort richtig oder falsch?
2. Wie viele von insgesamt 5 erreichbaren Punkten würden Sie geben?
3. Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung!

TAJMEI, TANJA (2009): DaZ im naturwissenschaftlichen Fachunterricht, in: AHRENHOLZ, BERNT (HRSG.) (2009): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. - Narr-Attempto, Tübingen

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Ergebnisse: Antwort als *richtig* bewertet

5 Punkte: Das Kind hat den Zusammenhang *das Material - Eigenschaften* erkannt. (Bio, D)

4 Punkte: Die Antwort ist korrekt, weil die Schwimmfähigkeit des Baumstamms mit dem Material zusammenhängt. Für eine ausführlichere Antwort hätte es einen weiteren Punkt gegeben. (Ch, Inf)

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

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

TAJMEI, TANJA (2009): DaZ im naturwissenschaftlichen Fachunterricht, in: AHRENHOLZ, BERNT (HRSG.) (2009): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. - Narr-Attempto, Tübingen

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Bewertung „Die Metallplatte geht unter, weil ...“

2 Punkte (FALSCH): Dass die Platte aus Metall ist, verrät bereits die Bezeichnung "Metallplatte". Die Aussage, dass Metall immer untergehe, stimmt so nicht. Da das Material dennoch eine Rolle spielt, vergebe ich 2 von 5 Punkten. (Ph)

vgl. Schallplatte, Regenbogen, Brotmesser, Wasserhahn u.ä.

Fazit:

Lehrer/innen haben hohe Ansprüche an die sprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen.

Die Sprachsensibilität, wie hoch diese Ansprüche sind, fehlt jedoch.

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Wieviel Sprache müssen Schüler/innen beherrschen, um im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachunterricht erfolgreich zu sein?

Aufgabe	Sprache
Beobachten, Beschreiben	Vokabular: <i>der Kleiderbügel, eintauchen, ...</i> Sprachstrukturen: <i>Wenn der Stein ins Wasser eintaucht, neigt sich der Kleiderbügel zur anderen Seite. ... so, als ob das Wasser den Stein heben würde.</i> Zeit
Erklären, Vergleichen, Voraussagen, Begründen	Vokabular: <i>der Baum, das Holz, das Metall; bestehen aus ..., leichter sein als ..., untergehen; leicht-schwer, groß-klein</i> Sprachstrukturen: <i>Der Baumstamm schwimmt, weil er aus Holz besteht. Holz schwimmt immer. ... weil Holz immer schwimmt.</i>

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Differenzierte Analyse:

→ Diagnose der Defizite

→ Diagnose der Ressourcen

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

The image shows two examples of handwritten student work with linguistic annotations. The first example is a student's response to a question about why a tree trunk goes under. The student has written "weil das aus Holz entsteht." The word "das" is circled in red, and "aus Holz" is circled in orange. A green box highlights the sentence "das baum aus Holz entsteht." with "das" circled in red and "aus Holz" circled in orange. Annotations include a red box labeled "Rechtschreibung Groß-/Kleinschreibung", an orange oval labeled "Präfixe Wortschatz", and a red oval labeled "Genus". The second example is a student's response to a question about why a metal plate goes under. The student has written "weil der platte aus Metall entsteht und der Metall ist immer schwer egal ob es leicht oder schwer ist wen es ein Metall ist dan geht es unter!" The words "der platte" and "der Metall" are circled in red. A green box highlights the sentence "der platte aus Metall entsteht und der Metall ist immer schwer egal ob es leicht oder schwer ist wen es ein Metall ist dan geht es unter!" with "der platte" circled in red and "aus Metall" circled in orange.

**Rechtschreibung
Groß-/Kleinschreibung**

**Präfixe
Wortschatz**

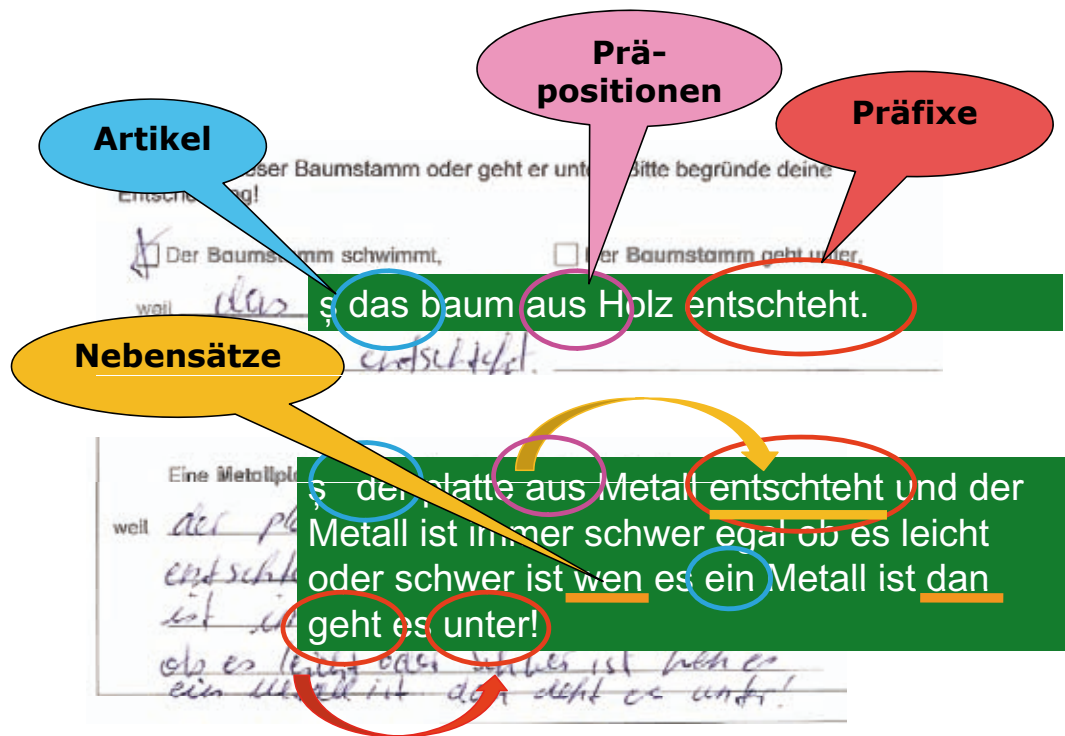
Genus

weil das aus Holz entsteht.

weil der platte aus Metall entsteht und der Metall ist immer schwer egal ob es leicht oder schwer ist wen es ein Metall ist dan geht es unter!

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009



Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

INHALT

1. Rahmenbedingungen
2. Bedarfsanalyse
3. Sprachvarietäten
4. Vorschläge

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Lehrplan Sachsen (2004/2009): Mittelschule - Physik

Entwickeln naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen zur Erkenntnisgewinnung und Problemlösung

Die Schüler wenden die ihnen bekannten geistigen Tätigkeiten Beobachten, Beschreiben, Erklären, Vergleichen und Voraussagen auf einfache Vorgänge aus physikalischer Sicht an. Sie verstehen das Experimentieren als vereinfachtes Nachstellen der Natur und üben dabei den sorgsam und sicheren Umgang mit Mess- und Arbeitsgeräten. Die Schüler wenden Kurz- und Langzeitbeobachtungen als wichtige astronomische Arbeitsweisen an. Exemplarisch lernen die Schüler Modelle zur Veranschaulichung physikalischer Sachverhalte kennen. Sie ermitteln physikalische Größen vorwiegend durch inhaltliches Lösen oder mithilfe des Dreisatzes. An ausgewählten Beispielen nutzen sie auch Gleichungen.

Nutzen von Fachsprache sowie fachspezifischer Darstellungsformen

Die Schüler nutzen zunehmend physikalischen Größen, um Phänomene zu beschreiben. Sie lernen Formelzeichen, Einheitenzeichen und Schaltzeichen als Symbole zum Darstellen physikalischer Sachverhalte kennen. Sie gewinnen einen Einblick in den unterschiedlichen Gebrauch von Alltags- und Fachsprache. Die Schüler können Werte physikalischer Größen aus vorgegebenen Tabellen und Diagrammen entnehmen bzw. in Tabellen und Diagrammen darstellen. Die Schüler üben kontinuierlich die sprachliche Darstellung von Lernergebnissen und entwickeln das Leseverständnis fachbezogener Texte.

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Sprachvarietäten im Unterricht

- S2: Warte.
F: Der rote.
S2: Ich seh's, glaub ich schon.
F: Ja. Es ist sieben //
S1: (*lacht*)
S2: Null... Komma eins.
F: Zeig mal das heiße!

Alltagssprache

Bildungssprache

Befindet sich ein Körper auf einer Temperatur T , die höher ist als die der Umgebung T_{Umg} - wobei T_{Umg} die Temperatur der umgebenden Wände und dem unbedingt ein wärmeübertragendes Medium sein muss -, so gleichen sich die Temperaturen mit der Zeit aus.

Fachsprache

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

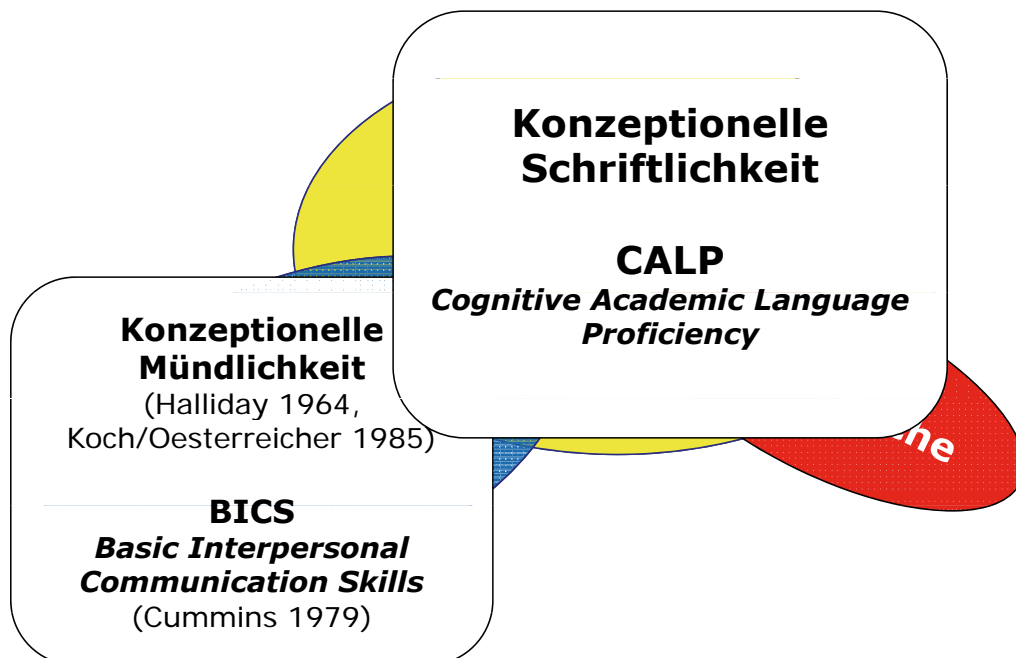


„Würden wir den Zug um 14 Uhr nehmen, könnten wir davor noch Mittag essen.“

„Wäre die Temperatur höher, würde das Metall schneller verflüssigen.“

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009



Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Alltags- sprache	Bildungs- sprache	Fachsprache
<p>Form: dialoghaft, persönlich, situations- gebunden</p> <p>Sätze: parataktisch, bruchstückhaft</p>	<p>Form: monologisch, verallgemeinernd, unpersönlich, konjunktivisch</p> <p>Sätze: hypotaktisch, vollständig</p> <p>Wortmorphologie: Genetiv Konjunktiv Partizip 1</p>	<p>Form: unpersönlich z.B.: <i>Es gilt ...; Befindet sich ...</i></p> <p>„zeitloses“ Präsens: <i>Die Kraft ist das Produkt aus Masse mal Beschleunigung.</i></p> <p>fachspezifische Kollokationen: <i>Gleichung aufstellen, Mittelwert bilden, ins Gleichgewicht bringen,</i></p> <p>Fachvokabular: <i>Kondensator, Zylinder, ...</i></p> <p>Komposita: <i>Hebelwirkung, Sammellinse, ...</i></p> <p>Nominalisierungen, Verbalisierungen, Adjektivierungen</p>

INHALT

1. Rahmenbedingungen
2. Bedarfsanalyse
3. Sprachvarietäten
4. Vorschläge

→ Formulierung von **fachlichen** UND **sprachlichen Lernzielen** für jede Unterrichtseinheit

Wieviel Sprache müssen Schüler/innen beherrschen, um im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachunterricht erfolgreich zu sein?	
Aufgabe	Sprache
Beobachten, Beschreiben	<p>Vokabular: <i>der Kleiderbügel, eintauchen, ...</i></p> <p>Sprachstrukturen: <i>Wenn der Stein ins Wasser eintaucht, neigt sich der Kleiderbügel zur anderen Seite. ... so, als ob das Wasser den Stein heben würde.</i></p> <p>Zeit</p>
Erklären, Vergleichen, Voraussagen, Begründen	<p>Vokabular: <i>der Baum, das Holz, das Metall; bestehen aus ..., leichter sein als ..., untergehen; leicht-schwer, groß-klein</i></p> <p>Sprachstrukturen: <i>Der Baumstamm schwimmt, weil er aus Holz besteht. Holz schwimmt immer. ... weil Holz immer schwimmt.</i></p>

- ➔ Formulierung von **fachlichen** UND **sprachlichen Lernzielen** für jede Unterrichtseinheit
- ➔ Systematische Hinführung zur Verwendung der verschiedenen **Sprachvarietäten** durch geeignete Variation der Unterrichtssituation

Sprachvarietäten, "Scaffolding" (Gibbons 2002)



1. Sprache beim Experimentieren: ... *das geht, nein, das nicht ... nein, die Nadel ...* ➔ **bruchstückhaft**
2. anschließendes Gespräch über den Versuch (zeitliche und räumliche Distanz): *Wir versuchten eine Stecknadel anzuziehen. Wir konnten die Stecknadel nicht anziehen* ➔ **Nomendiche**
3. Schreibaufgabe: *Mit unserem Experiment sollten wir herausfinden, was ein Magnet anzieht.* ➔ **Sätze**
4. Leseaufgabe, Schulbuchtext: *Ein Magnet ist ein Stück Metall, das von einem unsichtbaren Kraftfeld umgeben ist ...* ➔ **Fachsprache**

**Bildungs-
sprache**

- Formulierung von **fachlichen** UND **sprachlichen Lernzielen** für jede Unterrichtseinheit
- Systematische Hinführung zur Verwendung der verschiedenen **Sprachvarietäten** durch geeignete Variation der Unterrichtssituation
- **Sprachlernfördernde Übungen** zu fachlichen Inhalten

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009



Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

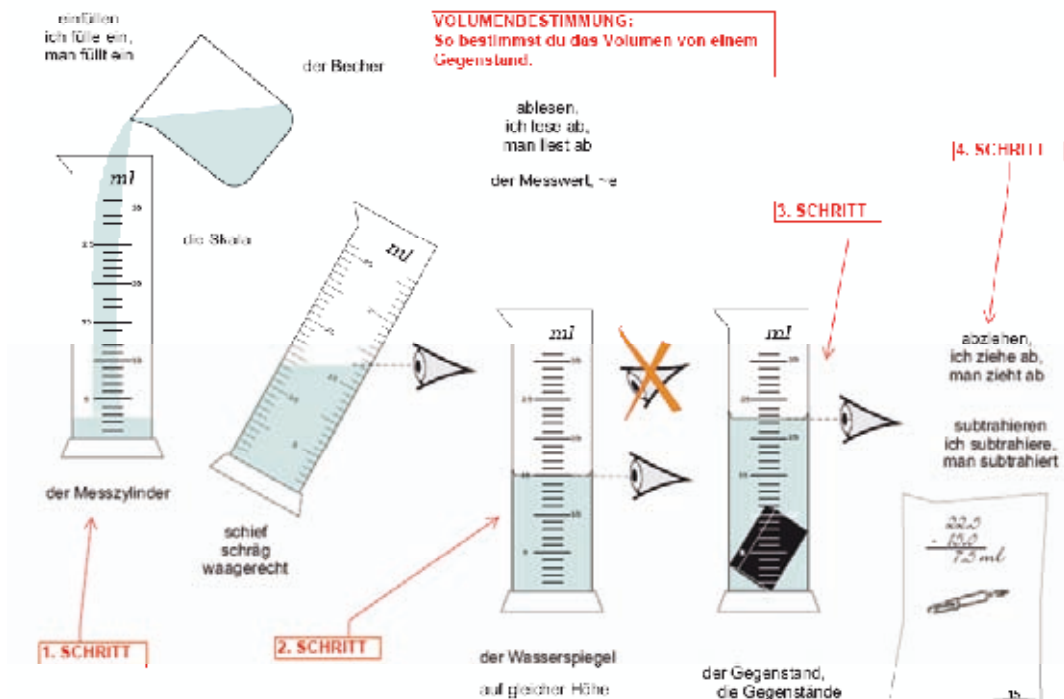
Inhalt

Modul Nr. Titel Klasse	Kurz- beschreibung	Lernziel		Material
		Physik	Sprache	
Modul 1 Was schwimmt? Klasse 5-6	Einfache Experimente mit Alltagsgegenständen; Gruppenarbeit, Einzelarbeit	Ob ein Gegenstand schwimmt oder nicht, hängt vom Material ab und nicht von seiner Größe. (Vollkörper, keine Hohlkörper)	Verallgemeinerungen und Sätze wie z.B. "Wenn ein Körper aus Holz ist, dann schwimmt er."	Arbeitsblätter; kleine Alltagsgegenstände, Wasserbehälter
Modul 2 Das Volumen Klasse 5-8	Schätzen und Bestimmen des Volumens verschiedener Gegenstände; Messwerte ablesen und in eine Tabelle eintragen; experimentieren Partnerarbeit, Plenumphase	Volumen und die Einheiten von Volumen; Mit einem Messbecher messen, Messwerte ablesen, Differenz zweier Werte bilden, Messwerte eintragen	"Das Volumen eines Körpers beträgt ..." "Der Körper hat ein Volumen von ..." Den Messprozess beschreiben.	Arbeitsblätter; Messbecher, einfache Gegenstände

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

Sprachlernfördernde Unterrichtsmaterialien



Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

VORTRAGSZIELE

- Klärung des Begriffs "Bildungssprache"
- Verständnis der Relevanz von Bildungssprache für Bildungserfolg
- Kennenlernen von Möglichkeiten der Sprachbildung im Fachunterricht

Danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Literatur

AHRENHOLZ, BERNT (HRSG.) (2009): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. - Narr-Attempto, Tübingen

FÜRSTENAU, S./GOMOLLA, M. (HRSG.) (2008): Migration und schulischer Wandel: Unterrichtsqualität. L' Wiesbaden

KNIFFKA, G./ SIEBERT-OTT, G. (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehrern und Lernen.

RÖSCH, H. Hrsg. (2005): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I: Grundlagen - Übungsideen L' Kopiervorlagen. - Schroedel, Braunschweig

RÖSCH, H./KNAPP, WERNER (HG.): Lernumgebungen und Lernszenarien. Freiburg: Fillibach

TAJMEI, T./ STARL, K. (HRSG.) (2009): Science Education Unlimited. Waxmann L' Waxmann, Münster. (inkl. DVD mit Materialien für Fortbildungen und für den Unterricht)

tajmel@physik.hu-berlin.de

Tanja Tajmel

FÖRMIG-Tagung Dresden, 10. September 2009

6. Die sächsischen Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache – ein Instrument zur Professionalisierung der sprachlichen Bildung

Marion Döll, Universität Hamburg

Die sächsischen Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache - ein Instrument zur Professionalisierung der sprachlichen Bildung

Marion Döll

Dresden, 10. September 2009



Universität Hamburg



Ablauf

1. Kooperation als Element professionellen Lehrerhandelns
2. Schulische Integration in Sachsen
3. Brücken schlagen – Kooperation in der sprachlichen Bildung mit den NB DaZ
4. Konzeption der NB DaZ
5. Erprobung & Absicherung



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

1. Kooperation als Element professionellen Lehrerhandelns

Schuleffektivitätsforschung:

- es zeigt sich, dass „eine Zusammenarbeit von Lehrkräften in Deutschland nur in geringem Ausmaß vorhanden ist“ (Gräsel u.a. 2006, 205)
- ... und sich ihre Anbahnung ausgesprochen schwierig gestaltet (ebd. 213ff.)
- ABER: Schülerinnen und Schüler erbringen höhere Schulleistungen als angesichts ihres sozioökonomischen Hintergrunds zu erwarten ist, wenn (u.a.) die Lehrerkooperation an ihrer Schule gut ausgebildet ist (Steinert u.a. 2006)



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

2. Schulische Integration in Sachsen

Sächsische Konzeption zur Integration von Migranten

- Für Kinder und Jugendliche sind Einstiegsmöglichkeiten in das Bildungssystem zu schaffen...
- ..., die Bildung den individuellen Fähigkeiten und Neigungen entsprechend in vollem Maße ermöglichen.
- Gleichwertigkeit von sozialer und unterrichtlicher Integration



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

2. Schulische Integration in Sachsen

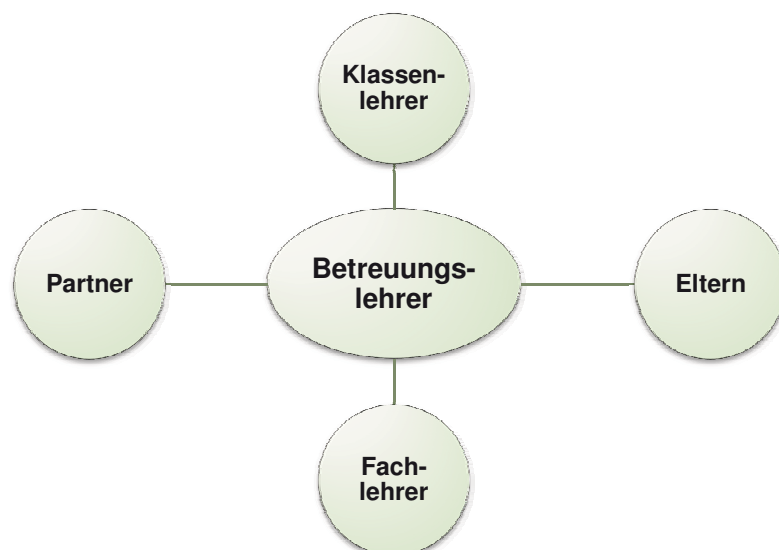
Sächsische Konzeption zur Integration von Migranten

- zunehmende Integration in den Regelunterricht, Integration in drei Etappen
- intensiver Austausch über DaZ-Fähigkeiten:
 - an Übergängen von einer Etappe zur nächsten
 - begleitend an Kommunikationsschnittstellen



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

2. Schulische Integration in Sachsen



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

3. Brücken schlagen – Kooperation in der sprachlichen Bildung mit NB DaZ



Die Niveaubeschreibungen DaZ...

- können als Grundlage für Gespräche mit Kollegen und Eltern über die Entwicklung eines Schülers eingesetzt werden
- bieten eine Basis für Austausch über Sprachentwicklung und Planung kooperativer Förderarbeit
- können einen Beitrag zur individuellen Schullaufbahnberatung leisten

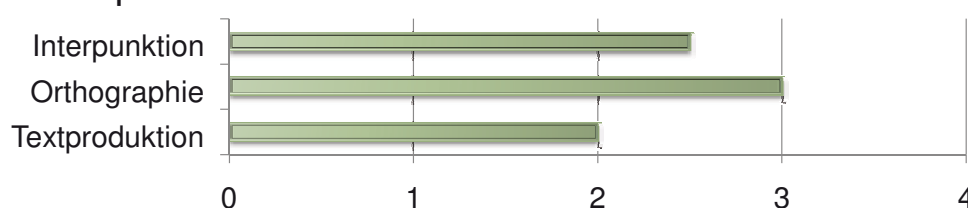


© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

4. Konzeption der Niveaubeschreibungen DaZ

Die Niveaubeschreibungen DaZ...

- sind **Beobachtungsverfahren** (strukturierte unterrichtsbegleitende Beobachtung der Sprachentwicklung im Deutschen), **kein Test!**
- sind zur Erstellung eines individuellen **Kompetenzprofils** im Deutschen als Zweitsprache konzipiert



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)



4. Konzeption der Niveaubeschreibungen DaZ

Wer über Sprachkompetenz spricht, muss sagen, was er unter *Kompetenz* und *Sprache* versteht!

Die Niveaubeschreibungen DaZ...

- entsprechen einem weit gefassten Verständnis von *Sprache*
- beziehen sich explizit auf sprachliche Anforderungen und sprachliches Handeln im Kontext Schule

© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)



4. Konzeption der Niveaubeschreibungen DaZ

Sprache

- phonologische
- morphologische
- syntaktische
- semantische/lexikalische
- pragmatische
- und literale Fähigkeiten

„Sprachkompetenz“

- Ausprägungsgrad sprachlicher Fähigkeiten, Sprachkönnen (vgl. Jude & Klieme 2007)

© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)



4. Konzeption der Niveaubeschreibungen DaZ

Prinzipien

Die Niveaubeschreibungen DaZ sind...

- an den Zielvorgaben der KMK-Bildungsstandards für das Fach Deutsch orientiert
- partiell an den sächsischen DaZ-Lehrplan angelehnt
- wiederholbar, prozessorientiert
- ressourcenorientiert
- förderdiagnostisch angelegt



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

4. Konzeption der Niveaubeschreibungen DaZ

Aufbau

Die Niveaubeschreibungen DaZ sind...

- als vierstufige Raster modelliert

Verstehen

Mit Zunahme der Kompetenzen in anderen Bereichen (Wortschatz, Grammatik, Lesestrategien usw.) wächst das Leseverstehen. In diesem Abschnitt geht es darum festzuhalten, in welchem Umfang ein Schüler einem altersgerechten Text Informationen entnehmen und diese verarbeiten kann. In der Regel wird dies durch Beantwortung von Fragen zu Texten festgestellt; in Zweifelsfällen sollten jedoch auch nonverbale Lösungsmöglichkeiten angeboten werden.

I	II	III	IV
Der Schüler kann einem altersgemäßen Text gezielt einfache Informationen , wie zum Beispiel Angaben zu Personen, Orte und Daten, entnehmen .	Der Schüler kann einem altersgerechten Text die wichtigsten Informationen entnehmen .	Der Schüler kann einen altersgerechten Text erfassen . Er kann gelesene Informationen kombinieren und erkennt die Intentionen des Autors sowie Wertungen im Text.	Der Schüler kann den Inhalt anspruchsvoller Texte erfassen . Er kann Schlussfolgerungen ziehen und ist in der Lage, Texte zu bewerten . Weiterhin kann er im Text verwendete Wortspiele (z. B. Metaphern, Ironie, Sprichwörter) erkennen und verstehen .

(Auszug aus den Niveaubeschreibungen DaZ Sek. 1, Beobachtungsbereich Lesen)



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

4. Konzeption der Niveaubeschreibungen DaZ

D. LESEN

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Techniken & Strategien der Texterschließung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorlesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ergänzende Hinweise:

(Auszug aus dem Dokumentationsbogen zu den Niveaubeschreibungen DaZ Sek. 1)

© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)



5. Erprobung & Absicherung der Niveaubeschreibungen DaZ

Erprobung NB DaZ Sek. I

- seit Juni 2007 an fünf Programmschulen in Sachsen und dem Norderstedter DaZ-Zentrum und seinen Kooperationsschulen
- seit 2008 Ausweitung auf neun sächsische Mittelschulen, ein sächsisches Gymnasium und weitere DaZ-Zentren in Schleswig-Holstein

© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)



5. Erprobung & Absicherung der Niveaubeschreibungen DaZ

Erprobung NB DaZ Sek. I – Ergebnisse:

- Verbesserung der Kommunikation zwischen Betreuungs- und Fachlehrern
- Instrument wird von Fachkollegen verstanden
- Sensibilisierung der Fachlehrer für individuelle Sprachentwicklungsprozesse
- weitere Förderschwerpunkte im Bereich sprachliche Bildung sind leichter ableitbar
- in beiden Bundesländern hohe Gesamtzufriedenheit bei den beteiligten Lehrkräften

© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)



5. Erprobung & Absicherung der Niveaubeschreibungen DaZ

Absicherung (Sek. I):

Prüfung von Gütekriterien bzw. Qualitätskriterien für Diagnoseverfahren:

- Wird tatsächlich beobachtet, was beobachtet werden soll? (Validität)
- Kommen verschiedene Beobachter, die denselben Schüler in derselben Situation beobachten, zu übereinstimmenden Ergebnissen? (Interraterreliabilität)

© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)



5. Erprobung & Absicherung der Niveaubeschreibungen DaZ

Absicherung (Sek. I):

- Förderung durch das BMBF im Rahmenprogramm „Sprachförderung“
- Projektleitung: Prof. Dr. İnci Dirim (Uni Hamburg)
- Projektlaufzeit: 09/2009 bis 08/2010
- Datenerhebungen in Sachsen und Schleswig-Holstein

© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)



**Herzlichen Dank
für Ihre Aufmerksamkeit!**

© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)



7. Evaluation der Netzwerke Sprachliche Bildung im Rahmen von FÖRMIG Sachsen

Prof. Dr. Frank Nestmann, Antje Beckmann und Jillian Werner,
Technische Universität Dresden



Evaluation der Netzwerke Sprachliche Bildung im Rahmen der FörMig Sachsen Programmarbeit

**Dipl. Päd. Antje Beckmann
Dipl. Päd. Jillian Werner
Prof. Dr. Frank Nestmann**

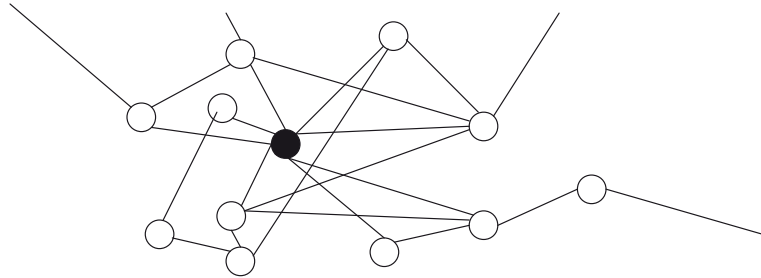
Professur für Beratung und Rehabilitation



**I. Der Evaluationsfokus Netzwerke & das
Evaluationskonzept**

II. Ergebnisse der ersten und zweiten Evaluationsphase

Ein Netzwerk



= ein Gesamt an Beziehungen zwischen einer definierten Menge von Personen oder Organisationen

Netzwerkdimensionen

Struktur	- z.B. Größe, Dichte, Erreichbarkeit, Sektoren, etc.
Qualität	- relationale Merkmale: z.B. Stärke, Intensität, Häufigkeit, Aktivierung, Multiplexität, Reziprozität etc.
Normierung	- Wahl-/Zwangscharakter, Wertegehalt, etc.
Funktion	- z.B. Kommunikation & Austausch - Integration & Rückhalt - Unterstützung & Support (emotional, instrumentell/materiell, informativ, interpretativ) - Regulation & Kontrolle - Konflikt & Belastung

Evaluation ist die:

- **Messung und Beurteilung einer Modellmaßnahme auf ihre Zielerreichung hin.**

Netzwerkevaluation nach dem EVAPLAN-Modell ist das:

- **Konzept einer angeleiteten, systematisch kontrollierten Selbstevaluation (NESTMANN/TIEDT 1990)***

* aus: Nestmann, F. & Tiedt, F. (1990): EVAPLAN - Eine Anleitung zur strukturierten Evaluation psychosozialer Modellprojekte. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 4, 241-261

Die Netzwerk – Evaluation der FÖRMIG - Sprachfördernetzwerke analysiert:

**Allgemeine Netzwerk-bezogene Dimensionen
(wie Größe, Intensität, Reziprozität, Austausch etc.)**

&

**Maßnahmenspezifische Netzwerk-bezogene
Dimensionen (wie `kooperative Gestaltung der
sprachlichen Bildung` oder `Optimierung von
Übergängen` etc.)**

- **Am wichtigsten ist die Evaluationslenkungsgruppe bestehend aus der Gesamtprojektleitung, den 5 Netzwerkkoordinatorinnen und der wissenschaftlichen Begleitung (für Planung, Erhebungen, Auswertungen, Beratung etc.). Sie entwickelt den EVAPLAN und lenkt seine Umsetzung in die Evaluationspraxis.**

Das EVAPLAN – Raster strukturiert die Evaluation und beinhaltet eine:

verbindliche Festlegung von:

- **Zielen** sowie von Teilzielen und Wegen der Zielerreichung einer Modellmaßnahme
- **Indikatoren** (Zeichen für die Zielerreichung)
- **Methoden** (- der Erhebung – möglichst vielfältige: Interviews, Diskussionen, Protokollanalysen, etc.)
(- der Auswertung) von Evaluationsdaten)
- **Erhebern und Erhebungszeitpunkten**
- **Auswertern und Auswertungsmethoden**
- **Interpretierenden**

Ein Beispiel für die Evaluation allgemeiner Netzwerkdimensionen:

Lfd. Nr.	Ziele	Teilziele	Lfd. Nr.	Indikatoren	Methoden	Erheber/in	Zeitpkt.
I	Aufbau und Existenz eines Sprachförder-netzwerkes	1.1 <u>Qualität der Beziehungen</u>	1	Starke/schwache Bindungen	Netzwerkkarte	TU Dresden	1. Erhebungsphase
			2	Kontakthäufigkeit	Netzwerkkarte/Befragung	TU Dresden	1. Erhebungsphase
			3	Latente/aktive Beziehungen	Netzwerkkarte	TU Dresden	1. Erhebungsphase
			4	Dauer und Beginn (vorher/nachher)	Befragung	TU Dresden	1. Erhebungsphase
			5	uniplexe /multiplexe Beziehungen	Befragung	TU Dresden	1. Erhebungsphase
			6	Reziprozität	Netzwerkkarte/Befragung	TU Dresden	1. Erhebungsphase

Ein Beispiel für die Evaluation maßnahmespezifischer Netzwerkdimensionen:

Lfd. Nr.	Ziele	Teilziele	Lfd. Nr.	Indikatoren	Methoden	Erheber/in	Zeitpkt.
VII I	Intensivierung der Elternarbeit im Netzwerk	8.1 <u>Stärkung der elterlichen Kompetenz</u>	1	Zahlreiche Beratungsangebote und Bildungsangebote zur Stärkung der elterlichen Kompetenz bestehen	Sachstandsberichte Schüler- und Elternfragebogen	TU Dresden	2. Erhebungsphase
			2	Feste Ansprechpartner für Schüler und Eltern existieren	Schüler- und Elternfragebogen	TU Dresden	2. Erhebungsphase
			3	Zusammenarbeit mit Elternbildungsprogrammen existiert	Sachstandsberichte Jahresbericht Schüler- und Elternfragebogen Netzwerkpartnerinterviews	TU Dresden	2. Erhebungsphase
			4	Initiierung von Elternpartizipation (Mütter und Väter) – in Schulgremien usw. Wahrnehmen von Schulstrukturen	Protokolle Befragung Schüler- und Elternfragebogen Netzwerkpartnerinterviews Schulleiterinterviews	TU Dresden	2. Erhebungsphase

Der Evaluationsprozess

beinhaltet 4 große Phasen

I. Erstellung des EVAPLANS (und kontinuierliche Fortschreibung)

„INNENSICHT“

II. Die Evaluation der Sicht der NETZWERKKOORDINATORINNEN (und der Projektleitung)

- Durchführung quantitativer und qualitativer Netzwerkanalysen (Erster Bericht 10/2007 – 2/2008)
- Nachtrag-Supplement: die Analyse der schulinternen Vernetzungen – aus Sicht der Koordinatorinnen

„AUSSENSICHT“

III. Die Evaluation aus der Sicht ANDERER AKTEURE:

- Schüler
- Eltern
- Schulleitungen
- Fachlehrer
- Netzwerkpartner

(Zweiter Bericht 5/2008 – 4/2009)

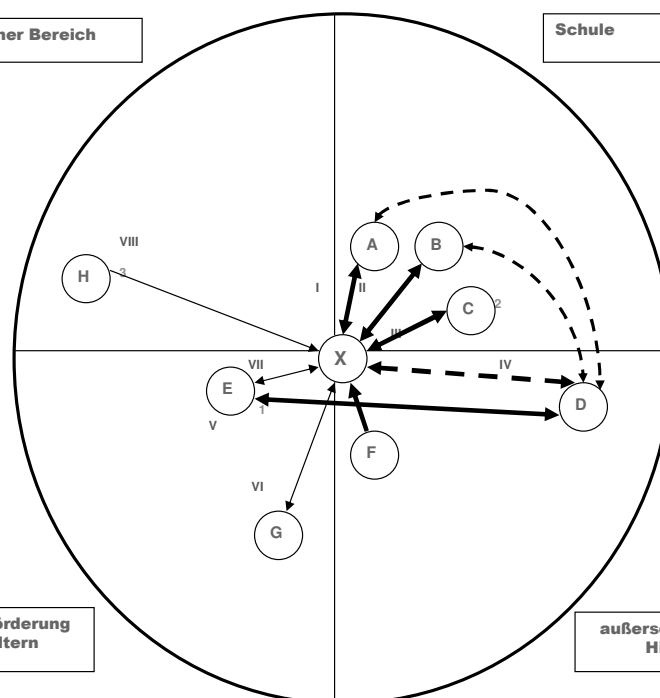
IV. Vergleich der `INNENSICHT` und `AUSSENSICHTEN`

- bezogen auf die EVAPLAN-Ziele
- Formulierung von Netzwerktypiken und Maximen der Netzwerkförderung (mit Blick auf Maßnahmentransfer)

**Aus der Vielfalt von Ergebnissen – niedergelegt
in den Evaluationsberichten – wollen wir
Ihnen b e i s p i e l h a f t einige
demonstrieren.**

offener Bereich

Schule



Sprachförderung
für Eltern

außerschulische
Hilfen

„Innensicht“

Netzwerkkoordinatorinnen

- An allen Standorten existieren funktionierende Netzwerke. Die Netzwerke sind gefestigt und entwickeln sich weiter.
- Die Netzwerke Sprachliche Bildung arbeiten gemeinsam, planvoll und systematisch an der Erreichung des Ziels „Durchgängige Sprachförderung“.
- Es existieren drei innerschulisch breit etablierte und zwei eher enger sektoriert fokussierte Netzwerke.

„Außensicht“

Netzwerkakteure

- Schulleiter, Fachlehrer und Netzwerkpartner sehen die Netzwerke Sprachliche Bildung als etabliert und in der schulischen und außerschulischen Kooperation als funktionierend an.
- Den Nutzen der Netzwerke sehen die Befragten vor allem für die Schüler. Dabei wird nicht nur die Bedeutung für die Sprachförderung, sondern auch die Lern- und Leistungsverbesserung, Förderung von Selbstbewusstsein sowie eine verbesserte Integration betont.
- Probleme werden übergreifend in der Erreichung der Zielgruppen gesehen (vor allem der Eltern und der gesamten Fachlehrerschaft einer Schule).

Adressaten

- Innerhalb der Schulen haben die meisten Schüler und Eltern feste Ansprechpartner (vor allem Betreuungslehrer).
- Familie und Freunde sind primäre Unterstützungsquellen, im schulischen Bereich haben Betreuungslehrer eine Schlüsselfunktion.
- Schüler und Eltern geben eine rege Beteiligung vor allem an schulbezogenen Projekten an- Eltern schätzen ihre Beteiligung höher ein, als sie nach Angaben der Schüler und der Netzwerkakteure ist.

Resümee

- An allen Standorten existieren Sprachfördernetzwerke in unterschiedlicher Struktur und Qualität.

Beispiele

Leipzig

- kleines Netzwerk mit hoher Dichte
- intensiver reziproker Austausch
- hohes Engagement der Fachlehrer
- Priorität der schulinternen Vernetzung
- Realisierung vieler schulinterner Projekte
- Methodische Entwicklungen zur durchgängigen Sprachförderung und sprachlichen Bildung

Löbau

- großes Netzwerk mit hoher Dichte
- Netzwerk mit langer Entstehungsgeschichte
- Unterschiedliche Partner in verschiedenen Sektoren
- Hohe Schülerpartizipation
- Realisierung vieler schulinterner und schulexterner Projekte
- Hohe Identifikation von Schulleitung und Netzwerkkoordinatorin

- An allen Standorten existieren Sprachfördernetzwerke in unterschiedlicher Struktur und Qualität.
- Die an sprachlicher Bildung beteiligten Personen kooperieren miteinander.
- Die Transparenz in der Netzwerkarbeit ist nicht immer gewährleistet.
- Es werden gemeinsam Projekte und Maßnahmen durchgeführt.

Beispiel: Kooperative Gestaltung der sprachlichen Bildung

- Schülerorientierte und z.T. elternorientierte Aktivitäten und Maßnahmen werden durchgeführt (schulintern und schulextern).
- Es bestehen vielseitige Unterstützungsbezüge und Austauschmöglichkeiten.
- Die Projekte und Maßnahmen werden seitens der Fachlehrer, Netzwerkpartner, Schüler und Eltern unterschiedlich genutzt.

- An allen Standorten existieren Sprachfördernetzwerke in unterschiedlicher Struktur und Qualität.
- Die an sprachlicher Bildung beteiligten Personen kooperieren miteinander.
- Die Transparenz in der Netzwerkarbeit ist nicht immer gewährleistet.
- Es werden gemeinsam Projekte und Maßnahmen durchgeführt.
- Viele Eltern werden nicht erreicht.

Beispiel: Intensivierung der Elternarbeit

- Die Elternarbeit wird von allen Beteiligten als bedeutsam bewertet.
- Interne und externe Sichtweisen stimmen insofern überein, dass es bestimmte Angebote für die Eltern gibt und diese in der Schule feste Ansprechpartner haben.
- Die Beteiligung der Eltern an den vorhandenen Angeboten und Programmen wird von den befragten Akteuren und den Schülern als noch zu gering eingeschätzt.
- ▶ **Die Elternarbeit ist ausbau- und intensivierungswürdig. Viele Eltern werden nicht erreicht.**

- Die im FörMig Programm festgelegten Ziele konnten größtenteils erreicht werden.
- Optimierungsbedarf besteht hinsichtlich
 - der Elternarbeit
 - einer transparenteren Vernetzungsarbeit
 - einer stärkeren Würdigung und Anerkennung der Arbeit aller Beteiligten im Netzwerk

8. Fachforen

FACHFORUM 1

8.1 Methoden zur Gestaltung von sprachsensiblen Unterricht

Tanja Tajmel, Humboldt-Universität zu Berlin

8.1.1 Abstract

In diesem Fachforum werden die im Vortrag theoretisch behandelten Themen „Sprachvarietäten; Sprachliche Problemfelder; spezielle Schwierigkeiten für Deutsch als Zweitsprache-Lernende“ an authentischen Materialien (Schülertexte, Unterrichtsmaterial) praxisbezogen behandelt.

Ziele des Fachforums sind:

- Sensibilisierung der Lehrkräfte für die unterschiedlichen Sprachvarietäten im Unterricht (Analyse der sprachlichen Anforderungen in unterschiedlichen Unterrichtssituationen)
- Identifikation potentieller sprachlicher Schwierigkeiten im Unterricht (Analyse von Schulbuchtexten und Textaufgaben)
- Entwurf einer fach-sprach-integrativen Unterrichtsplanung (Planungsraster)

RICH SCRIPTING

"Word-meaning exploration needs its own place on the timetable - at all Key Stages of the school curriculum" (McWilliam, 1998, 137).

Begriff	
Assoziationen	
Andere Sprachen	
Wortwörtliche und Neben- bedeutungen	
Kollokationen	
Synonyme	
Homonyme	
Oberbegriffe	
Reime, Witze, Redewendungen, Sprichwörter	
Gegenteilige Begriffe	
Wortstämme und Affixe	
Wörter, die ähnlich aussehen bzw. ähnlich klingen	
Etymologie	

PLANUNGSRAHMEN zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung

Thema	Aktivitäten	Sprachstrukturen	Vokabular
<p>Physik, 7. Klasse:</p> <p><i>Messung des Volumens von verschiedenen Körpern</i></p>	<p>ALLGEMEIN: In Partnerarbeit: Messgefäße auswählen, Messgefäße befüllen, Wasserstand ablesen, Messwert ablesen, Messwerte in Tabelle eintragen, Volumen ermitteln, Ergebnisse vortragen</p> <p>HÖREN: Anweisungen des/der LehrerIn; Ergebnisse der anderen Gruppen</p>	<p>Achtet bitte darauf, dass ihr nicht zu viel Wasser einfüllt! Lest die Messwerte bitte genau ab!</p>	<p>achten auf ... Acht geben auf ...</p> <p>zuerst, dann danach füllen, be-füllen ab-lesen, habe ab-ge-lesen</p>
	<p>SPRECHEN: a) Vorgang der Volumenmessung erklären; b) Berechnung erklären; c) Ergebnisse vortragen</p> <p>LESEN: Messwerte</p> <p>SCHREIBEN: Messwerte in eine Tabelle eintragen; Vorgang der Volumenmessung beschreiben</p>	<p>a) Zuerst haben wir das Messgefäß befüllt. Dann haben wir den ersten Messwert abgelesen. Danach haben wir den Tennisball in das Wasser getaucht und haben den zweiten Messwert abgelesen. Der zweite Messwert ist größer als der erste Messwert.</p> <p>b) Das Volumen des Körpers haben wir errechnet, indem wir den 1. Messwert vom 2. Messwert abgezogen haben. Die Formel dazu lautet: $V = V1 - V2$ Das Volumen des Körpers ist gleich der 1. Messwert weniger dem 2. Messwert.</p> <p>c) Der Tennisball hat ein Volumen von ...</p> <p>55 ml (Milliliter), 20 cm³ (Kubikzentimeter)</p>	<p>Messwert ablesen tauchen, ein-tauchen indem ab-ziehen Wert abziehen = ... ist gleich - ... weniger, minus</p>
		<p>(Ablaufbeschreibung siehe SPRECHEN: Vorgang der Volumenmessung erklären)</p>	

PLANUNGSRAHMEN zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung

Thema	Aktivitäten	Sprachstrukturen	Vokabular
	ALLGEMEIN:		
	HÖREN:		
	SPRECHEN:		
	LESEN:		
	SCHREIBEN:		

8.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Teilnehmer erfuhren anhand von zwei ausgewählten Übungen praxisnah den möglichen Einsatz von Methoden zur Gestaltung von sprachsensiblen Unterricht.

Die Ziele des Fachforums „Sensibilisierung der Lehrkräfte für unterschiedliche Sprachvarietäten“ und „die exemplarische Arbeit an einem Entwurf für eine fach-sprach-integrative Unterrichtsplanung“ wurden aus Sicht der Beteiligten voll erreicht. Weiter identifizierten die Teilnehmer potentielle sprachliche Schwierigkeiten in ihrem Unterricht.

In einem intensiven Gedankenaustausch kamen die Teilnehmer in beiden Durchgängen des Fachforums zu folgenden Einsichten:

- Der automatisierte Umgang mit vielen Fachbegriffen im Fachunterricht ist im Schulalltag allgegenwärtig. Die Lehrkraft hinterfragt im Schulalltag selten die Wirkung der „Fachbegriffsflut“ auf Schüler mit Migrationshintergrund. Vieles wird dem Zufall überlassen oder geschieht unbewusst.
- Im Unterricht muss jedoch die Arbeit mit dem Schüler den Vorrang besitzen und nicht die Erfüllung des Lehrplans. Die Lehrkraft unterrichtet Schüler und nicht das Fach.
- Die Lehrkraft muss in der Vorbereitung auf den Unterricht der Frage nach der Fülle an Sprache in ihrem Fach nachgehen und immer wieder die fachlichen Begriffe und Sprachstrukturen in ihren vielschichtigen Bedeutungen erkunden.
- Kollokationen sind zu bedenken: Etwas ist abhängig von etwas anderem (der Hund bellt, der Löwe brüllt).
- Fachunterricht muss sich bewusster einer klaren und eindeutigen Fachsprache bedienen, die keine Irritationen beim Schüler hinterlässt mit einem Wortmaterial, das er aus anderen fachfernen Zusammenhängen her assoziiert und deshalb bei ihm zu Nichtverstehen oder Fehlinterpretationen führen kann.
- Der kontinuierliche Einsatz von gleichen fächerübergreifenden Sprachstrukturen erleichtert dem Schüler, bedingt durch die Wiedererkennung, die selbständige Aufgabenlösung.
- Syntax und Vokabular müssen präzise auf die auszuführende Aktivität abgestimmt sein.
- Der Einsatz des Genitivs ist genau abzuwägen.
- Nach Möglichkeit sollen Substantive mit ihrem Artikel gekoppelt werden.
- Für die Entschlüsselung der Sprachstruktur durch den Schüler ist angemessen Zeit einzuplanen.
- Drei Regeln für einen erfolgreicherer sprachsensiblen Unterricht:
 1. so oft wie möglich visualisieren und visualisieren lassen
 2. als Lehrkraft Vorbild in der Sprache sein, viel sprechen und sprechen lassen
 3. mehr exemplarisch arbeiten und den Mut zum Weglassen besitzen

Jürgen Schulz
Prozessmoderator
der Sächsischen Bildungsagentur

FACHFORUM 2

8.2 Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache – ein Fallbeispiel aus der kooperativen Arbeit mit dem Instrument

Ulrike Cizek, FöRMIG-Programmschule Mittelschule Löbau und
Marion Döll, Universität Hamburg

8.2.1 Abstract

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I dienen der unterrichtsbegleitenden Einschätzung des Sprachstands von Schülern mit Migrationshintergrund im Deutschen und bieten eine Grundlage für den Austausch mit Kollegen und für eine gemeinsame Förderplanung. Während der Erprobungszeit haben die involvierten Lehrkräfte vielfältige Erfahrungen im Umgang mit diesem Sprachbeobachtungsinstrument gesammelt.

Im Fachforum wird nun anhand eines Fallbeispiels vorgestellt, wie mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache konkret gearbeitet werden kann und wie Schüler, ausgehend von mit den Niveaubeschreibungen gemachten Beobachtungen in Kooperation mit Lehrkräften verschiedener Fachrichtungen, individuell gefördert werden können.

Fachforum
Dokumentation der Sprachentwicklung:
Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache
- ein Fallbeispiel aus der kooperativen Arbeit mit
dem Instrument

Ulrike Cizek (Koordinatorin des Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau)
Marion Döll (Universität Hamburg)

Dresden, 10. September 2009

Einsatz der Niveaubeschreibungen DaZ

Die Niveaubeschreibungen DaZ...

- umfassen Niveaustufenbeschreibungen für 24 schulisch relevante Beobachtungspunkte aus sieben (sprachlichen) Qualifikationsbereichen:
sprachliche Handlungsfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben, Grammatik, persönliche Merkmale des Schülers
- Für jeden Beobachtungsbereich sind vier Niveaustufen definiert.

Einsatz der Niveaubeschreibungen DaZ

Beispiel 1 – Entwicklung des Wortschatzes

- Verstehenswortschatz
- Mitteilungswortschatz
- Fachwortschatz



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

Einsatz der Niveaubeschreibungen DaZ

Beispiel 1 – Entwicklung des Wortschatzes

B. WORTSCHATZ

Verstehenswortschatz

Der Verstehenswortschatz (der passive Wortschatz) ist der Wortschatz, den der Schüler zu verstehen vermag. Der Verstehenswortschatz ist quantitativ stets größer als der Mitteilungswortschatz (aktive Wortschatz).

I	II	III	IV
Der Schüler versteht die Begriffe des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung . Dieser Wortschatz umfasst häufig gebrauchte Nomen und Verben, die den Alltag zu Hause und in der Schule berühren. Dazu gehören auch die Bezeichnung von Schulfächern und andere schulische Grundbegriffe („Lehrer“, „Klassenzimmer“, „Hausaufgabe“), Adverbien zur Angabe von Ort und Zeit („dann“, „da“) sowie einige häufige Adjektive (z. B. Farben, „klein“ und „groß“).	Der Schüler versteht alle Begriffe des altersgemäßen Grundwortschatzes . Dazu gehören auch Begriffe mit differenzierter Bedeutung (z.B. „Fohlen“) und unter anderem auch zusammengesetzte Substantive, Worte mit Vorsilben und Adjektive, die Charaktereigenschaften, Gefühle und Muster bezeichnen („böse“, „aufgeregt“, „wütend“).	Der Schüler versteht die Begriffe des altersgemäßen Aufbauwortschatzes . Dieser Wortschatz umfasst Begriffe des Grundwortschatzes plus eine Reihe weniger häufig vorkommender und/oder spezieller Begriffe aus bestimmten Themenbereichen (z. B. Interessen des Schülers). Weiterhin wird der in altersgemäßen Sachtexten und Schulbüchern verwendete Wortschatz verstanden („Summe“, „Differenz“).	Der Schüler versteht die Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes . Dieser Wortschatz umfasst über den Grundwortschatz hinaus Begriffe des Bildungswortschatzes („Schädling“, „emsig“, „erschließen“) und eine Reihe spezieller Fachbegriffe aus schulisch oder außerschulisch relevanten Themenbereichen (z. B. „Halbleiter“, „Isolatoren“, „Fotosynthese“).

(Auszug aus den Niveaubeschreibungen DaZ Sek .I)



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

Einsatz der Niveaubeschreibungen DaZ

Beispiel 2 – Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten

- Verbstellung
- Satzverbindungen
- Präpositionen
- Formen des Verbs
- Formen des Nomens



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

Einsatz der Niveaubeschreibungen DaZ

Beispiel 2 – Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten

F. GRAMMATIK – MÜNDLICH & SCHRIFTLICH

Hin und wieder kommt es vor, dass sich die grammatische Performanz eines Schülers im Mündlichen und Schriftlichen unterscheidet; sollten Sie dieses Phänomen bei einem Schüler beobachten, vermerken Sie dies bitte im Dokumentationsbogen im Feld „Ergänzende Hinweise“.

Verbstellung

I	II	III	IV
Der Schüler produziert Äußerungen, in denen das Verb an zweiter Stelle hinter dem Subjekt steht („Der Vater <u>kocht</u> Essen.“).	Der Schüler produziert Äußerungen mit zweiteiligem Prädikat . <ul style="list-style-type: none">• Modalverb mit Infinitiv: „Der Vater <u>möchte</u> Essen <u>kochen</u>.“• Perfekt: „Der Vater <u>hat</u> Essen <u>gekocht</u>.“• abtrennbares Präfix: „Der Vater <u>kocht</u> das Essen <u>vor</u>.“	Der Schüler produziert invertierte Hauptsätze , in denen das Verb vor dem Subjekt steht („ <u>Dann kocht</u> der Vater Essen.“).	Der Schüler produziert Nebensätze , in denen das Verb am Ende steht („ <u>Ich sehe</u> , dass der Vater Essen <u>kocht</u> .“).

(Auszug aus den Niveaubeschreibungen DaZ Sek .I)



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

Einsatz der Niveaubeschreibungen DaZ

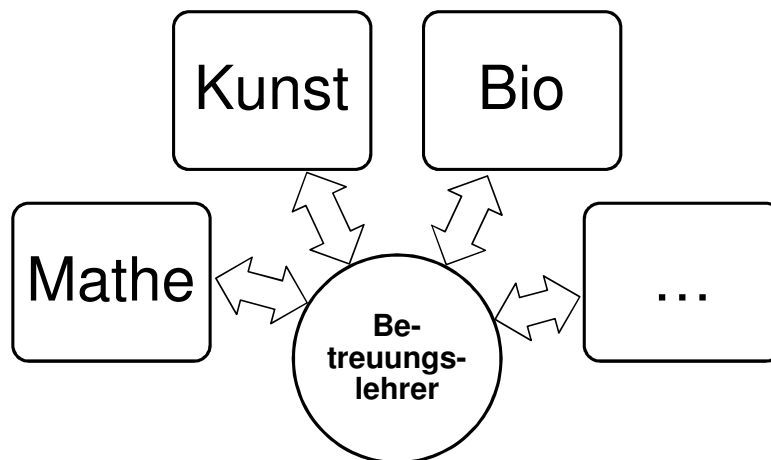
Ablauf (vereinfacht)

- Einarbeitungszeit
- Beobachtungen im Unterricht
- Dokumentation der Beobachtungen im Dokumentationsbogen
- Austausch der Beobachtungsergebnisse mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer
- gemeinsame Überlegungen zur weiteren Förderung
- ...



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

Einsatz der Niveaubeschreibungen DaZ



© FÖRMIG Sachsen / FÖRMIG Schleswig-Holstein (erstellt durch M. Döll)

Fallbeispiel aus der kooperativen Arbeit mit dem Instrument

Ulrike Cizek, Koordinatorin des
Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

Gliederung



- (1) Vorgehen bei der Erprobung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache an der Programmschule Löbau
- (2) Kurzvorstellung des Schülers
- (3) Bisherige sprachliche Entwicklung des Schülers
- (4) Zusammenfassung

Ulrike Cizek, Koordinatorin des
Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

(1) Vorgehen bei der Erprobung der Niveaubeschreibungen DaZ an der Programmschule Löbau



- 19 Schüler aller Integrationsetappen (Klassen 5 – 9)
- 4 Beobachtungszeiträume: November 2007 (2 Wochen),
April/Mai 2008 (4 Wochen)
November 2008 (4 Wochen)
Mai 2009 (4 Wochen)
- freiwillige Beteiligung von 12 Fachlehrern

Ulrike Cizek, Koordinatorin des
Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

(2) Kurzvorstellung: Radim

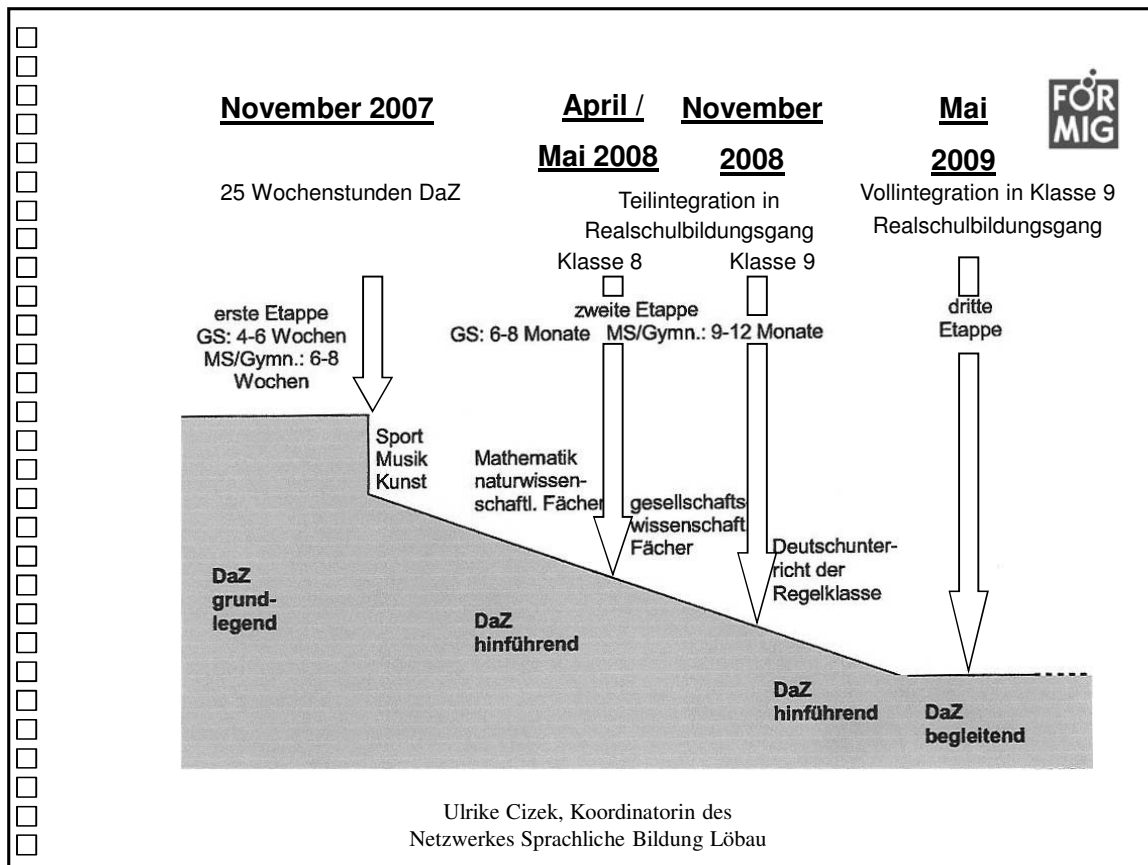


- geboren: 02/1995 in der Tschechischen Republik
- Einreise in die BRD: 08/2007 (keine Deutschkenntnisse)
- Familiensprache: tschechisch
- Fremdsprachenkenntnisse in Englisch



Besuch der Vorbereitungsklasse

Ulrike Cizek, Koordinatorin des
Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau



(3) Sprachliche Entwicklung des Schülers bis November 2007

FÖRMIG

Aussprache:	Stufe 1 – 2
Wortschatz:	< 1 bis Stufe 1
Weite der sprachlichen Handlungsfähigkeit:	Stufe 1
Lesen:	Stufe 1 – 2
Schreiben:	Stufe 1 – 2
Grammatik:	Stufe 1

Ulrike Cizek, Koordinatorin des Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

Teilintegration in Mathematik (Dezember 2007)



Vorkenntnisse:

➤ **Bereich Wortschatz**

(Operatoren, allgemeinsprachliche Lexik, Fachwortschatz)

➤ **Bereich Grammatik**

(Satzarten, Verbstellung, Satzverknüpfung, Kasus, Präpositionen)

Ulrike Cizek, Koordinatorin des
Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

Förderschwerpunkte für Mathematik

(bis 04/ 2008)



Bereich Wortschatz

- Einführung weiterer Operatoren
- Erweiterung des Fachwortschatzes
- Abgrenzung fachspezifische – alltägliche Sprache

➡ v.a. in Verantwortung des Fachlehrers

Ulrike Cizek, Koordinatorin des
Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

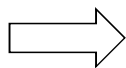
Förderschwerpunkte für Mathematik

(bis 04/ 2008)



Bereich Grammatik

- Kenntnisse über Wortbildung
- Einführung weiterer Präpositionen
- Kenntnisse über semantische Beziehungen im Satz



v.a. durch Betreuungslehrer

Ulrike Cizek, Koordinatorin des
Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

Sprachliche Entwicklung des Schülers



	November 2007 <i>nur DaZ</i>	April/ Mai 2008 <i>Musik, Kunst, Sport, Mathematik, Englisch, Physik, Informatik, Chemie, Biologie</i>
<i>Aussprache</i>	Stufe 1 - 2	Stufe 2 – 3
Wortschatz	<1 bis Stufe 1	Stufe 2 – 3
<i>Weite der sprachl. Handlungsfähigkeit</i>	Stufe 1	Stufe 2
<i>Lesen</i>	Stufe 1 – 2	Stufe 2 – 3
<i>Schreiben</i>	Stufe 1 – 2	Stufe 2 – 3
Grammatik	Stufe 1	Stufe 2

Ulrike Cizek, Koordinatorin des
Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

Förderschwerpunkte für naturwissenschaftliche Fächer



Bereiche Wortschatz und Grammatik

- Erweiterung des Wortschatzes im Hinblick auf Bildungssprache
- Bildung von Satzverbindungen und Satzgefügen
- Bildung von Passiv- und Infinitivkonstruktionen
- Kenntnisse über semantische Beziehungen im Satz und Text

➔ in Absprache Fach- und Betreuungslehrer

Ulrike Cizek, Koordinatorin des
Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

Zusätzliche Förderschwerpunkte für geisteswissenschaftliche Fächer



Bereiche Wortschatz und Grammatik

- Erwerb kulturspezifisch determinierter Lexik durch zunehmend einsprachige Erschließungsverfahren
- Erfassen der interessendifferenzierten Verwendung von Sprache
- Kenntnisse über semantische Beziehungen im Satz und Text (Temporalität, Modalität, Kausalität)

➔ v.a. in Verantwortung des Fachlehrers

Ulrike Cizek, Koordinatorin des
Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

Sprachliche Entwicklung des Schülers



	November 2007 <i>nur DaZ</i>	April/ Mai 2008 <i>Mu, Ku, Sp, Ma, Eng, Ph, Info, Ch, Bio</i>	November 2008 <i>+ Geografie, Geschichte, Gemeinschaftskunde, WTH</i>
<i>Aussprache</i>	Stufe 1 – 2	Stufe 2 – 3	Stufe 3
Wortschatz	<1 bis Stufe 1	Stufe 2 – 3	Stufe 3
<i>Weite der sprachl. Handlungsfähigkeit</i>	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 2 - 3
<i>Lesen</i>	Stufe 1 – 2	Stufe 2 – 3	Stufe 3
<i>Schreiben</i>	Stufe 1 – 2	Stufe 2 – 3	Stufe 3
Grammatik	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3

Ulrike Cizek, Koordinatorin des Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

Zusätzliche Förderschwerpunkte für

Deutsch



Bereich Wortschatz

- Kenntnisse über Mehrdeutigkeit von Lexik
- Kenntnisse über Sprachverwendung in Bezug auf Absicht und Wirkung
- Kenntnisse über verschiedene Sprachvarietäten des Deutschen



v.a. in Verantwortung des Fachlehrers

Ulrike Cizek, Koordinatorin des Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

Sprachliche Entwicklung des Schülers



	November 2007 <i>nur DaZ</i>	April/ Mai 2008 <i>Mu, Ku, Sp, Ma, Eng, Ph, Info, Ch, Bio</i>	November 2008 <i>+ Geo, Ge, Gk, Ethik, WTH</i>	Mai 2009 <i>Voll- integration</i>
<i>Aussprache</i>	1 - 2	2 - 3	3	3 - 4
Wortschatz	<1 bis 1	2 - 3	3	3 - 4
<i>Weite der sprachl. Handlungsfähigkeit</i>	1	2	2 - 3	3 - 4
<i>Lesen</i>	1 - 2	2 - 3	3	3
<i>Schreiben</i>	1 - 2	2 - 3	3	3 - 4
Grammatik	1	2	3	3

Ulrike Cizek, Koordinatorin des
Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

(4) Zusammenfassung



- + Instrument wird von Fachkollegen verstanden und angenommen
- + Sensibilisierung der Fachlehrer für individuelle Sprachentwicklungsprozesse
- + Handlungsfähigkeit des Schülers im allgemein- und bildungssprachlichen Kontext objektiver einschätzbar
- + Sprachentwicklung über Fächergrenzen hinweg detailliert vergleichbar
- + weitere Sprachförderschwerpunkte besser ableitbar
- + gut im Bereich der Lernberatung einsetzbar

Ulrike Cizek, Koordinatorin des
Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Ulrike Cizek, Koordinatorin des
Netzwerkes Sprachliche Bildung Löbau

8.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Den Teilnehmern wurden zunächst vertiefende Informationen zum Instrument vermittelt. Anschließend erhielten sie anhand eines Fallbeispiels einen Einblick in die praktische Arbeit mit den Niveaubeschreibungen, der zum einen die mögliche Sensibilisierung von Fachlehrern für sprachliche Bildung und zum anderen die Erstellung und Umsetzung von individuellen Förderplänen aufzeigte.

Zentrale Fragestellungen waren hierbei:

- Wie ist das Instrument aufgebaut?
- Was wird beobachtet?
- Wie wird beobachtet?
- Wozu wird es eingesetzt? (Möglichkeiten für individuelle Förderung)

In der anschließenden Diskussion sind Verständnisfragen beantwortet und den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben worden, die Anwendung des Instruments auf ihre schulische Situation anzudenken.

Die Teilnehmer reflektierten, dass das Ziel des Fachforums „Gewinnung eines Einblicks in die Möglichkeiten des Instruments und dessen Einsatz anhand eines konkreten Beispiels“ erreicht wurde und über die Vorteile des Instruments Interesse an den Niveaubeschreibungen geweckt wurde.

Thomas Koitsch
Prozessmoderator
der Sächsischen Bildungsagentur

FACHFORUM 3

8.3 Ins Netz(werk) gegangen – Schulen auf dem Weg zur kooperativen Sprachbildung

Prof. Dr. Frank Nestmann, Antje Beckmann und Jillian Werner,
Technische Universität Dresden

8.3.1 Abstract

Nach einer kurzen Einführung in Netzwerktheorie und Netzwerkanalyse untersuchen die Workshop-Teilnehmer ihre eigenen institutionellen Vernetzungen. Netzwerkkarten werden erarbeitet und reflektiert. Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklung und Förderung von Netzwerken zur kooperativen Sprachbildung werden am Beispiel der eigenen Arbeitsfelder erörtert. Ziel sind praxisorientierte Perspektiven der Netzwerkarbeit zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Ins Netz(werk) gegangen - Schulen auf dem Weg zur kooperativen Sprachbildung"

Maxime zur Netzwerkförderung

- 1 Zentrale Voraussetzung für eine gelingende Netzwerkarbeit ist die Sensibilität für bereits bestehende Netzwerke, bei der Entwicklung wie in der Intervention.
- 2 Klare Zielorientierungen und definierte Aufgabenstellungen sind Voraussetzung für die Entstehung von Netzwerken.
- 3 Netzwerkarbeit basiert auf der Freiwilligkeit aller Beteiligten und muss transparent sein.
- 4 Koordinatoren haben in der Netzwerkarbeit eine Schlüsselfunktion.
- 5 Gelingende Netzwerkarbeit setzt voraus, dass Akteure kontinuierlich eingebunden und gefördert werden.
- 6 Für das Funktionieren der Netzwerkarbeit ist eine offene und vertrauensvolle Kommunikation wesentlich. Die Bereitschaft zur kooperativen Arbeit muss bei allen Beteiligten vorhanden sein.
- 7 Die Anerkennung der Arbeit aller Beteiligten im Netzwerk muss gesichert sein (z.B. durch Aufwandsentschädigungen).
- 8 Erfolgreiche Netzwerkarbeit setzt die Partizipation der Adressaten (Schüler und Eltern) voraus.
- 9 Erst kontinuierliche Netzwerkarbeit sichert ihre Nachhaltigkeit.
- 10 Die Netzwerkentwicklung erfordert eine prozessbegleitende Reflexion und Evaluation.

Merkmalsdimensionen sozialer Netzwerke

Struktur – Merkmale der Morphologie:

- Größe (Zahl der Elemente, Personen, Institutionen etc.)
- Dichte (Zahl der möglichen verglichen mit tatsächlichen Beziehungen)
- Erreichbarkeit (Möglichkeiten direkter / indirekter Pfade zu Beziehungen)
- Zentralität (Grad sozialer Integration)
- Cluster / Cliques (in sich dichte Netzwerkteile)
- Sektoren / Zonen (abgrenzbare Bereiche)

Qualität – relationale Merkmale:

- starke / schwache Bindungen (intim, intensiv)
- Kontakthäufigkeit
- latente / aktivierte Beziehungen
- Dauer (Stabilität)
- überschneidende / getrennte Beziehungen
- uniplexe / multiplexe Beziehungen (vielartige / einförmige Inhalte der Kanäle)
- Reziprozität
- Homogenität
- Egozentrik / Altruismus

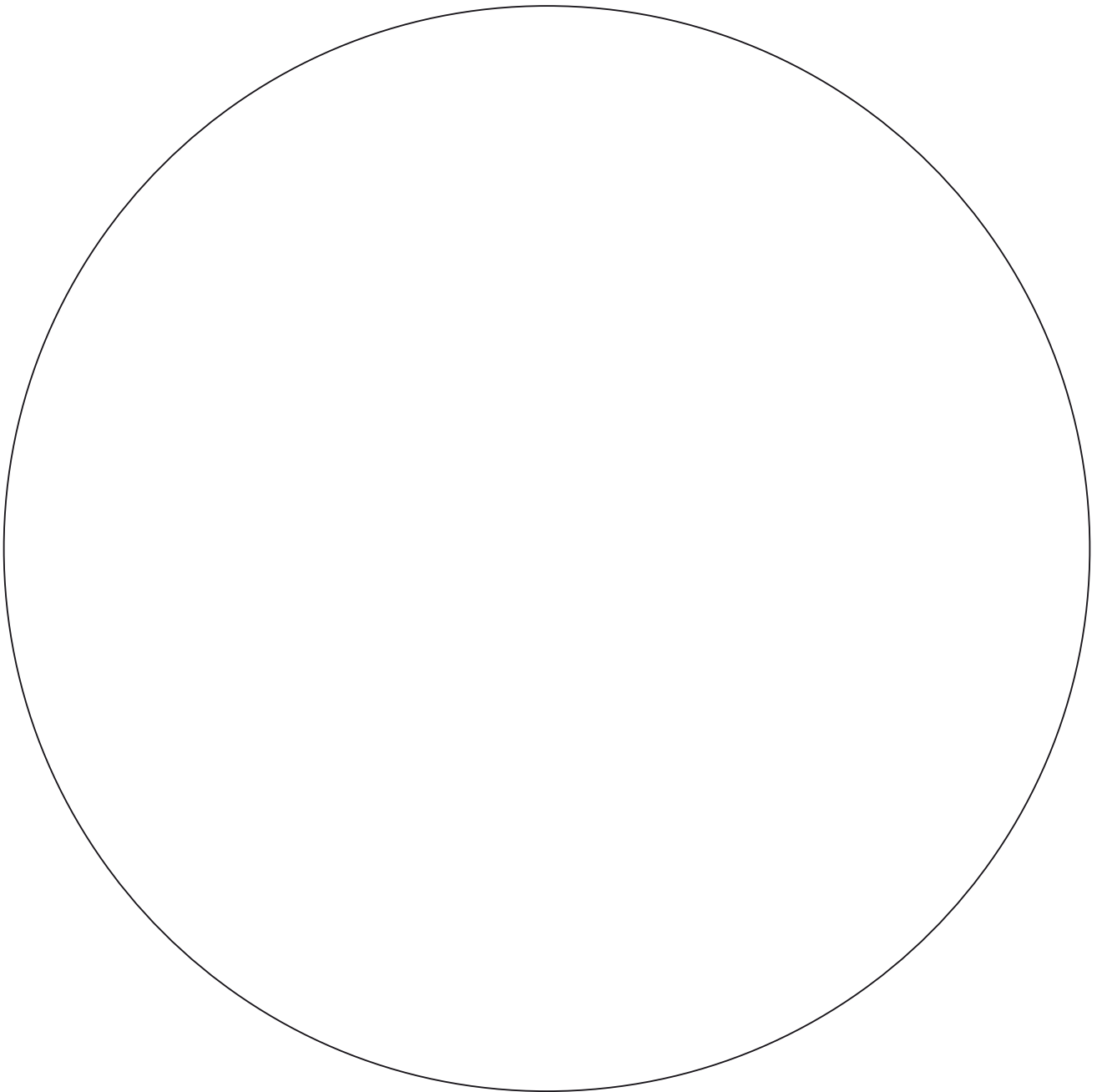
Normierung – normativer Gehalt:

- Wahl / Zwang
- gesetzt / geschaffen
- primär / periphär
- Wertehalt
- gesellschaftlich / kulturelle Normierung (z. B. Familie, Verwandte, Freunde, Nachbarn, etc.)

Funktion – funktionale Merkmale:

- Kommunikation, Information, Austausch (Waren etc.)
- Entwicklung und Sozialisation
- soziale Regulation, soziale Kontrolle
- soziale Integration
- soziale Unterstützung, sozialer Rückhalt

Netzwerkkarte



aktive Beziehung



latente Beziehung



unterbrochene Beziehung



starke Beziehung



schwache Beziehung



einseitige Beziehung



reziproke Beziehung



eigene Person



Netzwerkpartner



8.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Teilnehmer des Fachforums erhielten zunächst eine kurze Einführung in die Grundlagen der Netzwerktheorie und Netzwerkanalyse. Anschließend untersuchten sie ihre eigenen institutionellen Vernetzungen mit Hilfe einer Netzwerkkarte. Die Analyse und Reflexion dieser Netzwerke fand mit Hilfe der folgenden Fragen statt:

- *Wer hat in Ihrem Netzwerk wichtige Funktionen? Welche sind das?*
- *Von wem im Netzwerk kommt welche Unterstützung? Und wem geben Sie Unterstützung?*
- *Welche Probleme zeigen sich?*

Am Beispiel der eigenen Arbeitsfelder erörterten die Teilnehmer Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklung und Förderung von Netzwerken zur kooperativen Sprachbildung. Praxisorientierte Perspektiven der Netzwerkarbeit zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie Gedanken zur Umsetzung in der Praxis wurden in einem regen Gedankenaustausch beschrieben.

Auf die Frage: „Was glauben Sie ist für die Entwicklung und Etablierung von Netzwerken zur sprachlichen Bildung sinnvoll und wichtig?“ äußerten die Teilnehmer zusammengefasst folgende Gedanken:

- Die Frage „Wer hat welche Interessen in unserem Netzwerk?“ ist von zentraler Bedeutung und bedarf regelmäßiger Klärung. Ein gemeinsames Anliegen / Ziel muss vorhanden sein. Ziele müssen deutlich formuliert werden.
- Die Mitarbeit im Netzwerk muss für jeden Netzwerkpartner einen Gewinn bringen: „Niemand möchte (gegen seinen Willen) vernetzt werden.“
- Die Netzwerkarbeit sollte kontinuierlich reflektiert werden, um Handlungsoptionen aufzuzeigen und z. B. Ressourcen optimal zu nutzen. Die Reflexion kann mit Hilfe einer Netzwerkkarte geschehen.
- Das Instrument „Netzwerkkarte“ schafft Transparenz, macht die Qualität der Beziehungen im Netzwerk bewusst und ermöglicht schnelles Reagieren auf Veränderungen.
- Der Informationsfluss im Netzwerk sollte regelmäßig reflektiert werden.
- Netzwerke zur sprachlichen Bildung bedürfen geeigneter institutioneller Rahmenbedingungen.
- Eine Netzwerkkoordination, die „die Fäden in der Hand hält“ und inhaltliche Inputs gibt, ist unerlässlich für den Erfolg des Netzwerks.
- Formelle und auch informelle Kontakte begünstigen den Erfolg eines Netzwerks und sollten regelmäßig gepflegt werden.
- Koordinatoren sowie Netzwerkpartner sollten für die Mitarbeit im Netzwerk qualifiziert werden.
- Die Netzwerkarbeit muss verbindlich dokumentiert werden.

Zum Abschluss des Fachforums informierten die Dozenten über allgemeingültige Maximen zur Netzwerkförderung.

Ines Müller
Prozessmoderatorin
der Sächsischen Bildungsagentur

FACHFORUM 4

8.4 Leseförderung in allen Fächern – mit guten Aufträgen das Verstehen von Sachtexten unterstützen

Claudia Neugebauer, Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich

8.4.1 Abstract

Beim Lesen von Sachtexten in verschiedenen Fächern sind Schüler auf mehreren Ebenen gefordert. Sachtexte, wie sie im schulischen Kontext gelesen werden, sind meist stark «verdichtete» Texte.

Beim Versuch, einen komplexen Sachverhalt für eine bestimmte Schulart/Klassenstufe vereinfacht und knapp darzustellen, verfassen Fachleute Texte, in denen jeder Satz eine wichtige Information enthält.

Die Zusammenhänge zwischen einzelnen Fakten herzustellen und die wesentlichen Details zu erkennen, ist eine große Herausforderung.

Hinzu kommen insbesondere für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache hohe sprachliche Anforderungen hinsichtlich Wortschatz und Verknüpfungen auf Text- und Satzebene.

Bei der Planung von Unterrichtssequenzen, in denen gelesen wird, müssen Lehrkräfte vorerst die Frage klären, mit welchem Ziel ein Text eingesetzt werden soll. Genügt es, dass die Schüler im großen Ganzen wissen, worum es geht, oder müssen sie bestimmte Sachverhalte im Detail verstehen?

Als zweites geht es um die Frage, welche inhaltlichen und sprachlichen Voraussetzungen für die Arbeit mit einem Text nötig sind. Die Antworten auf diese Fragen geben Orientierung beim Entwickeln von Aufträgen, die auf das Lesen eines Sachtexts vorbereiten und beim Lesen begleiten. Wenn Schüler sich wiederholt angeleitet durch unterstützende Aufträge mit Texten befassen, machen sie positive Leseerfahrungen und können mit der Zeit Leseroutinen und Strategien entwickeln, die sie selbständig einsetzen.

Ziele des Workshops

Die Teilnehmenden ...

- analysieren inhaltliche und sprachliche Schwierigkeiten in ausgewählten Sachtexten.
- diskutieren verschiedene Ziele, die beim Lesen eines Textes angestrebt werden können.
- lernen unterstützende Aufträge kennen, die auf das Lesen vorbereiten, beim Lesen begleiten und die zum Nachdenken über einen Text anleiten.

Fachforum 4

Leseförderung in allen Fächern – mit guten Aufträgen das Verstehen von Sachtexten unterstützen

Claudia Neugebauer

Institut für Interkulturelle Kommunikation und
Pädagogische Hochschule Zürich

FörMig Sachsen, Tagung vom 10. September 2009

Materialien zur Bearbeitung im Fachforum 4

Inhaltsübersicht

Mit guten Aufträgen beim Lesen begleiten – Tipps	2
Beispiel 1 (mit Aufträgen) – Biologie ab 2. Schuljahr.....	3
Beispiel 2 (mit Aufträgen) – Biologie ab 3. Schuljahr.....	5
Beispiel 3 – Textiles Gestalten und weitere Fächer ab 4. Schuljahr	6
Beispiel 4 – Geografie und weitere Fächer ab 5. Schuljahr.....	7
Beispiel 5 – Geschichte und Mathematik ab 5. Schuljahr.....	8
Beispiel 6 – Chemie ab 8. Schuljahr	8

Mit guten Aufträgen beim Lesen begleiten – Tipps

Nicht testen, sondern Wege zeigen, auf denen die erwarteten Resultate erreicht werden können.

Positive Leseerfahrungen ermöglichen, damit sich Leseroutinen und Strategien entwickeln können.

Begleitung durch Aufträge:	Fachwissen	Sprachsystem und Textkompetenz
vor dem Lesen		
während des Lesens		
nach dem Lesen		

Unterrichtssequenzen, in denen gelesen wird, können in drei Phasen gegliedert werden: vor dem Lesen (Vorentlastung), während des Lesens (Inhaltserfassung und -vertiefung) und nach dem Lesen (Inhaltserweiterung). Die folgenden Vorschläge sind diesen drei Phasen zugeordnet.

Vorentlastung: Aufträge entwickeln, die auf das Lesen vorbereiten

- Weltwissen bzw. Fachwissen aufbauen oder abrufen
- wichtige Wörter bzw. Schlüsselwörter klären und Hypothesen bilden, worum es in einem Text mit diesen Wörtern gehen könnte
- den Text anschauen, ohne ihn durchzulesen, und aufgrund von Bildern, Titeln usw. Hypothesen zum Inhalt bilden

Inhaltserfassung: Aufträge entwickeln, die während des Lesens begleiten

Aufträge, die Hinweise geben, wo im Text gelesen werden soll:

- ganzer Text
- ausgewählte Passage(n)

Aufträge, in denen gesagt wird, was gemacht werden soll:

- Informationen suchen und markieren (z.B. Aussagen zum Text mit der Frage bearbeiten: Wo findest du diese Information im Text?)
- Informationen vergleichen
- den Text in eine andere Form bringen (z.B. Liste, Mind-Map, Zusammenfassung, Grafik ...)
- eigene Fragen formulieren und Antworten im Text suchen
- Sinnabschnitte erkennen und einzeichnen
- ...

Aufträge, die erklären, wie gelesen werden soll (einen bestimmten Lesestil provozieren):

- den Text nach bestimmten Stichwörtern absuchen (gezielt lesen)
- im grossen Ganzen verstehen, worum es geht (global lesen)
- einzelne Passagen (z.B. Schlüsselstellen) ganz genau verstehen (detailliert lesen)



gezielt lesen:



global lesen




detailliert lesen

Inhaltserweiterung: Aufträge entwickeln, mit denen der Inhalt nach dem Lesen vertieft wird

- Meinung äussern
- Gefühle ausdrücken
- Kritik formulieren
- Ideen weiterspinnen

Beispiel 1 (mit Aufträgen) – Biologie

ab 2. Schuljahr

1	<p>Was machen Regenwürmer im Winter?</p> <p>Regenwürmer leben unter der Erde. Die Gänge, die sie bauen, können tief unter den Boden führen. In Sibirien gibt es Regenwürmer, die Gänge bis 8 Meter unter den Boden bauen. Die Regenwurmgänge in der Schweiz liegen höchstens 3 Meter unter dem Boden.</p> <p>Im Winter, wenn es kalt ist, machen die Regenwürmer einen Winterschlaf. Für den Winterschlaf bauen sie sich unter der Erde eine kleine Kammer. Die Kammer muss tief genug unter dem Boden liegen. Direkt unter der Erdoberfläche ist es kälter als weiter unten.</p> <p>Die Wände der Kammer verkleben die Regenwürmer mit ihrem Kot. Dann rollen sie sich in der Kammer zusammen und schlafen bis zum Frühling. Während des Winterschlafs fressen die Regenwürmer nicht. Sie werden deshalb leichter und wiegen im Frühling weniger. Ein Regenwurm, der im Herbst 1 Gramm schwer ist, wiegt im Frühling nur noch ein halbes Gramm.</p>
	
	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Sprachlich entlastete Parallelfassung

	Was machen Regenwürmer im Winter?
1	Regenwürmer leben unter der Erde. Sie bauen Gänge .
2	Regenwürmer machen einen Winterschlaf .
3	Regenwürmer bauen sich für den Winterschlaf unter der Erde eine kleine Kammer . Die Wände der Kammer verkleben sie mit ihrem Kot .
4	Regenwürmer fressen im Winter nichts. Sie wiegen im Frühling weniger.

→ **fett gedruckte Wörter**: Schlüsselwörter, die besprochen werden müssen

Wortschatzliste

Schlüsselwörter	Lernwörter
Schlüsselwörter sind wichtig für das Erschliessen des Inhalts. Sie müssen verstanden, aber nicht unbedingt gelernt werden.	Wörter aus dem Lernwortschatz sollen gelernt werden, d.h. sie sollen Teil des produktiven Wortschatzes werden.
der Regenwurm / die Regenwürmer der Gang / die Gänge / Gänge bauen einen Winterschlaf machen die Kammer / die Kammern mit Kot verkleben sich zusammenrollen wiegen / sie wiegen weniger	→ <i>Lernwörter je nach Voraussetzung der Lernenden zusammenstellen</i>

Aufträge

Phase der Vorentlastung: Was wird vor dem Lesen gemacht?	
1. mündlich erteilter Auftrag	<p>Der Titel und die Sätze aus der Parallelfassung werden vergrößert und in Streifen geschnitten.</p> <p>Die Lehrperson hängt den Titel an die Wandtafel. Es wird zusammengetragen, was die Schüler/innen wissen.</p> <p>Die Lehrperson hängt den ersten Streifen an die Wandtafel. Er wird gelesen. Falls nötig, wird das Wort «der Gang / die Gänge» besprochen.</p> <p>Gleiches Vorgehen mit den weiteren Streifen.</p>
2. mündlich erteilter Auftrag	<p>Zum Schluss liest die Lehrerin nochmals den Titel und alle Streifen vor. Die Schüler/innen folgen mit den Augen.</p> <p>Zur Kontrolle kann die Lehrperson beim Vorlesen absichtlich falsche bzw. zusätzliche Wörter einbauen. Die Schüler/innen müssen sofort aufstrecken, wenn sie dies bemerken.</p> <p>Beispiel: Regenwürmer leben <u>in</u> der Erde. <i>statt wie im Text</i> Regenwürmer leben <u>unter</u> der Erde.</p>
Phase der Inhaltserfassung und -vertiefung: Was wird während dem Lesen gemacht?	
1. mündlich erteilter Auftrag → globales Verstehen	<p>Die Kinder erhalten den Originaltext.</p> <p><u>Auftrag</u> «Lest den Text durch. Es macht nichts, wenn ihr noch nicht alles versteht.» Wer fertig ist, bearbeitet den folgenden Auftrag.</p>
2. schriftlich erteilter Auftrag → detailliertes Verstehen	<p><u>Auftrag</u> (schriftlich an der Wandtafel)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Schau das Bild an. Im Text steht <u>ein</u> Satz zum Bild. Unterstreich diesen Satz. 2 Schreib selber einen passenden Satz neben das Bild.
3. mündlich erteilter Auftrag → globales Verstehen	<p>Die Schüler/innen arbeiten zu zweit. Sie müssen die Nummern der Streifen aus der Parallelfassung dem Originaltext zuordnen. («Wo steht dazu etwas im Text, den ihr erhalten habt?») »)</p>
4. mündlich erteilter Auftrag → detailliertes Verstehen	<p>Die Schüler/innen müssen (zu zweit) zu jedem Streifen aus der Parallelfassung im Text mindestens eine weitere Information suchen.</p> <p><u>Auftrag</u> «An der Wandtafel hängen die Streifen Nummer 1 bis 4. Sucht im Text zu jeder Nummer etwas, was man nur weiss, wenn man den langen Text gelesen hat. Schreibt auf, was ihr herausgefunden habt.»</p> <p>Variante: Nicht aufschreiben lassen, sondern mündlich sammeln.</p> <p>Nachdem besprochen wurde, wer was herausgefunden hat, liest die Lehrperson den ganzen Text vor und die Kinder folgen mit den Augen.</p>
Phase der Inhaltserweiterung: Was wird nach dem Lesen gemacht?	
1. schriftlich erteilter Auftrag	<p><u>Auftrag</u> Du kennst noch andere Tiere, die einen Winterschlaf machen. Beantworte die Fragen zu einem anderen Tier:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wie heisst das Tier? 2. Wo macht es seinen Winterschlaf?

Beispiel 2 (mit Aufträgen) ǃ Biologie ab 3. Schuljahr

Haben Hunde Füsse? Und wie ist es bei KŃhen und Pferden?

Wer sagt, dass Hunde vier Füsse haben, hat sicher nichts Falsches gesagt. Wie bei vielen anderen Tieren spricht man bei Hunden aber eher von Pfoten als von Füssen. Auch Hasen und Meerschweinchen haben Pfoten. Es gibt grosse Pfoten wie diejenigen von Bernhardinerhunden und ganz winzige Pfoten wie diejenigen von MŃusen. Pfoten sind oben mit Fell bewachsen, haben Zehen mit Krallen und auf der Unterseite kleine Polster. Bei BŃren wird anstelle von Pfoten der Ausdruck Tatzen verwendet. Bei Grosskatzen wie Tigern und LŃwen spricht man von Pranken.



Die Pfote eines Hundes

KŃhe und Pferde haben Hufe. Tiere mit Hufen werden in zwei Gruppen geteilt ǃ Paarhufer und Unpaarhufer. Paarhufer haben Hufe mit zwei Zehen. Zu den Paarhufern gehŃren zum Beispiel KŃhe, Schweine, Schafe und Hirsche. Pferde, NashŃrner und Tapire sind Unpaarhufer. Ihre Hufe sind nicht geteilt, sondern bestehen aus einem StŃck.



Der Huf eines Pferdes



Der Huf einer Kuh

AuftrŃge

1. Zeichne die Bilder ab.
Schreibe zu jedem Bild einen Satz mit wichtigen Informationen aus dem Text.
2. Schau zuerst nur die Tabelle an und lies dann den Text ǃ Haben Hunde Füsse? Und wie ist es bei KŃhen und Pferden?
3. Nimm ein Blatt im Querformat und Ńbertrage die Tabelle. ErgŃnze die fehlenden StichwŃrter.

Andere WŃrter fŃr Füsse	Beschreibung	Tiere
		Hunde
Huf		
Huf	Unpaarhufer: Huf aus einem StŃck	

Beispiel 3 – Textiles Gestalten und weitere Fächer ab 4. Schuljahr

Kleidung und Mode – Was braucht es dafür?

Kappe, T-Shirt, Unterwäsche, Hose, Socken – von Kopf bis Fuss stecken wir in Kleidung. Sie schützt uns vor Kälte und Nässe, vor Wind und vor einem Sonnenbrand. Kleidungsstücke bestehen aus Textilien. So nennt man alles, was aus Fasern irgendeiner Art hergestellt wird.

Die Baumwolle müsste eigentlich umbenannt werden, denn sie kommt gar nicht von einem Baum, sondern von einem Strauch – dem Baumwollstrauch. Er wächst in den warmen Gegenden von China, Indien, den USA und einigen Ländern Afrikas. Seine Fruchtkapseln platzen auf und heraus kommt eine Art Wattebausch. Diese weissen Knäuel werden gepflückt und getrocknet, gereinigt und die Samenhaare zu langen Garnen aufgezwirbelt. Zu Stoffen gewebt und gefärbt werden daraus modische Jeans und Pullover.

Die kuschelige Wolle wird aus dem dichten Fell von Tieren, meist Schafen, gewonnen. Mit einer Schermaschine wird das Schaf ein- bis zweimal im Jahr geschoren. Keine Sorge, das Fell wächst schnell wieder nach. Die geschorene Wolle wird gewaschen, gekämmt und zu Garn versponnen. Die Wolle eines einzigen Schafs reicht für etwa zwei Pullover oder für vierzig Socken.

Auch die feine Seide kommt von einem Tier – genauer von einem Schmetterling. Er heisst Seidenspinner. Wenn sich dessen Raupen verpuppen, wickeln sie sich in einen hauchdünnen Faden ein, der bis zu 900 Meter lang sein kann. Legt man die Puppen in heisses Wasser, kann man den Faden abwickeln.

Ein wasserdichtes und sehr dickes Material verdanken wir der Haut von toten Tieren: Leder. Es entsteht durch Gerben. Dafür salzt man die Tierhaut zuerst ein und entfernt Fleischreste und Haare. Dann behandelt der Gerber die Haut mit chemischen Stoffen, wodurch sie haltbar wird.

Zusätzlich zu all diesen natürlichen Textilien kann der Mensch auch verschiedene künstliche Textilien herstellen: Chemiefasern. Die bekanntesten Chemiefasern sind Polyester, Polyamid und Gore-Tex®.

Kleidung soll aber nicht nur praktisch sein, sondern auch gut aussehen. Schon die ersten Menschen schmückten die Tierhäute, die sie trugen mit Gürteln und bemalten sie mit Mustern – die erste Mode war entstanden. «Mode» nennt man den Kleidungsstil einer bestimmten Zeit. Vor rund 120 Jahren schnürten sich die Frauen zum Beispiel enge Korsetts – Gestelle aus Metall – um Bauch und Brust und trugen drei Unterröcke übereinander, um als schön zu gelten.

Beispiel 4 – Geografie und weitere Fächer ab 5. Schuljahr



Macht Weltraummüll die Raumfahrt bald unmöglich?

Seit 1957 wurden rund 20000 Objekte in den erdnahen Weltraum befördert, von denen 1991 noch etwa 8000 die Erde umkreisten. Über viele von ihnen hat man die Kontrolle verloren, so dass Kollisionen mit neuen Raumflugkörpern möglich sind. Viel Schlimmer sind jedoch unzählige kleine und kleinste Trümmer und Farbsplitter, die zum Beispiel von explodierten Raketenstufen stammen.

Als der Satellit Solar Max von einer Space-Shuttle-Besatzung repariert wurde, stellte man hunderte von winzigen Einschlagkratern auf seiner Oberfläche fest, die fast alle von sehr schnell fliegenden kleinen Raketensplittern herrührten.

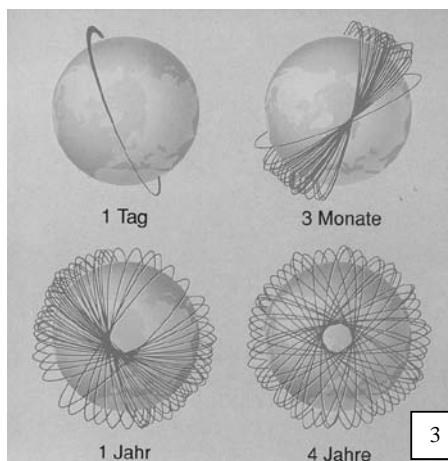
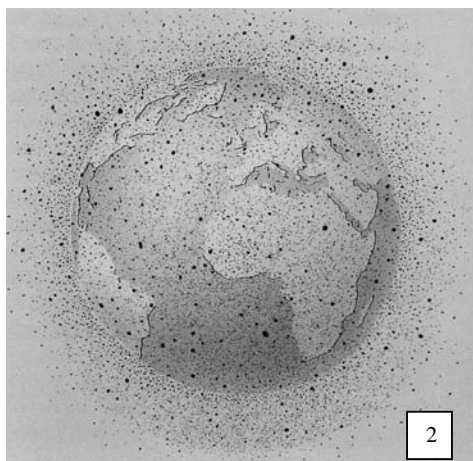
Auch die Forschungsplattform LDEF war nach ihrer Bergung durch eine Raumfähre von Einschlägen übersät. Das später verunglückte Space Shuttle Challenger wurde 1983 von einem Trümmerteil getroffen, welches fast das Cockpitfenster durchschlagen hätte. Die meisten dieser gefährlichen Partikel befinden sich zwischen 200 und 2000 km Höhe, also gerade dort, wo auch die meisten Satelliten und Raumstationen kreisen.

Man ist zwar bestrebt, die Entstehung weiterer Trümmer zu vermeiden, jedoch stellen die schon vorhandenen Splitter ein erhebliches Risiko für weitere Raumfahrtmissionen dar. Während in geringer Höhe kreisende Teilchen langsam durch den Luftwiderstand abgebremst werden und schliesslich in der Atmosphäre verglühen, verbleiben 800 km hohe Trümmerstücke Jahrzehnte bis Jahrhunderte, 1200 km hohe Splitter auch Jahrtausende auf ihrer Umlaufbahn.

Jeder Raumfahrer, der zum Mond oder Mars will, muss also nicht nur die Strahlungsgürtel der Erde, sondern auch Lebensbedrohende Trümmerwolken durchfliegen. Dieses Risiko hätte bei grösserer Sorgfalt weitgehend vermieden werden können.

Auch die rund 400 Satelliten auf den dicht besetzten geostationären Bahnen sind durch Weltraummüll gefährdet, jedoch auch durch gegenseitige Zusammenstösse bedroht. Die dabei entstehenden Trümmer würden weitere Satelliten zerstören, wodurch unser ganzes internationales Kommunikationssystem zusammenbrechen könnte.

Der Weltraummüll stellt also eine grosse Gefahr für die Raumfahrt dar, die sich selbst durch ihre Abfälle zum Stillstand bringen könnte, wenn nicht in absehbarer Frist radikale «Umweltschutzmassnahmen» getroffen werden.



Beispiel 5 – Geschichte und Mathematik ab 5. Schuljahr

Zeitmessung im Mittelalter

Im Mittelalter bestimmte der Sonnenstand die Zeitmessung. Mit Hilfe von Sonnenuhren wurde die Tageszeit festgestellt. Die Zeit zwischen Sonnenaufgang und Sonnenuntergang wurde immer in genau zwölf Stunden eingeteilt.

Da die Sonne im Sommer länger scheint als im Winter, waren die zwölf Tagesstunden im Sommer länger als im Winter. Und so dauerte auch eine Arbeitsstunde – beispielsweise von 9 bis 10 Uhr vormittags – im Sommer länger als im Winter.

Die Zeit von Sonnenuntergang bis Sonnenaufgang ist im Winter länger als im Sommer. Deshalb dauerten die zwölf Nachtstunden im Winter länger.

Erst als die Räderuhr erfunden wurde, konnte man die Zeit unabhängig vom Sonnenstand bestimmen und es wurde möglich, die Stunden während des ganzen Jahres gleich einzuteilen.



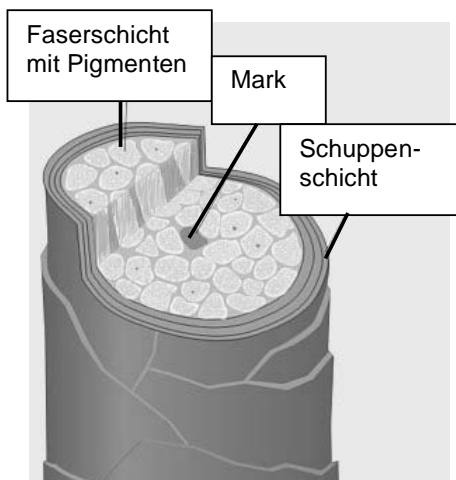
Auf einer Sonnenuhr kann man die Zeit nur ablesen, wenn die Sonne scheint und einen Schatten auf das Zifferblatt wirft.



Eine Räderuhr läuft unabhängig vom Sonnenstand.

Beispiel 6 – Chemie ab 8. Schuljahr

Chemie beim Friseur: Blondierung



Um Haare zu blondieren, muss man zunächst mit Basen die Schuppenschicht der Haare öffnen. Dabei verzichtet man aus Rücksicht auf den Kunden auf die Verwendung von stark konzentrierter KOH-Lösung (Kaliumhydroxid-Lösung).

Anschließend werden mit Oxidationsmitteln wie Wasserstoffperoxid die Pigmente in der Faserschicht verändert. Die Einwirkzeit bestimmt dabei den Grad der Aufhellung.

Die abschliessende Haarwäsche dient nicht nur der Entfernung des Blondierungsmittels, sondern auch der Schließung der Schuppenschicht durch ein mild saures Milieu des Shampoos.

Fachforum 4

Leseförderung in allen Fächern – mit guten Aufträgen das Verstehen von Sachtexten unterstützen

Claudia Neugebauer

Institut für Interkulturelle Kommunikation und
Pädagogische Hochschule Zürich

FörMig Sachsen, Tagung vom 10. September 2009

Übersicht

1. Erfahrungen aus schulinternen Weiterbildungen zur Leseförderung in allen Fächern
2. Besonderheiten von Fachtexten und die doppelte Herausforderung für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache
3. Mit guten Aufträgen beim Lesen begleiten

1. Erfahrungen aus schulinternen Weiterbildungen zur Leseförderung in allen Fächern

Elemente der Weiterbildung:

- Lehrpersonen bringen Fachtexte mit, die sie im Unterricht einsetzen wollen
- Austausch und Anregungen zum Entwickeln von Aufträgen, die beim Lesen begleiten

1. Erfahrungen aus schulinternen Weiterbildungen zur Leseförderung in allen Fächern

Frage 1

Warum setzen Sie diesen Text im Unterricht ein?

Häufige Antworten

- Text aus obligatorischem Lehrmittel
- Aktueller Text aus den Medien (Internet, Fachzeitschrift usw.)

Frage 2

Eignet sich der Text für die Zielgruppe?

Häufige Antworten

- Hinweis auf hohe sprachliche Anforderungen
- «Vieles muss von mir erklärt werden, damit der Text verstanden wird.»

Frage 3

Was soll durch das Lesen des Textes erreicht werden?

Häufige Antworten

- Grundlegendes Fachwissen aufbauen
Die erwarteten Inhalten werden im Detail genannt.

Eher selten werden andere Ziele wie beispielsweise das Trainieren von Lesestrategien genannt.

Frage 4

Mit welchen Instruktionen bzw. Aufträgen lesen die Schüler/innen den Text?

Häufige Antworten

- Informationen im Text suchen
- Fragen beantworten

Die Instruktionen bzw. Aufträge unterstützen oft nicht beim Erarbeiten des erwarteten «grundlegenden Fachwissens» (siehe Frage 3), sondern entsprechen eher einem Test.

Beim Lesen
begleiten

≠

Das Verstehen
testen



2. Besonderheiten von Fachtexten und die doppelte Herausforderung für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache



2. Besonderheiten von Fachtexten und die doppelte Herausforderung für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache

Ein Beispiel aus einem Sachbuch für Kinder:

«Obwohl man es ihnen wegen ihres possierlichen Aussehens nicht zutraut, gehören auch Seehunde zu den Raubtieren, denn sie ernähren sich von Meerestieren und jagen Fische.»

- ⇨ Wie würden Sie diesen Inhalt in der Alltagssprache ausdrücken?
- ⇨ Wo liegen mögliche Schwierigkeiten bezüglich des Fachwissens und der sprachlichen Anforderungen?

Fachwissen

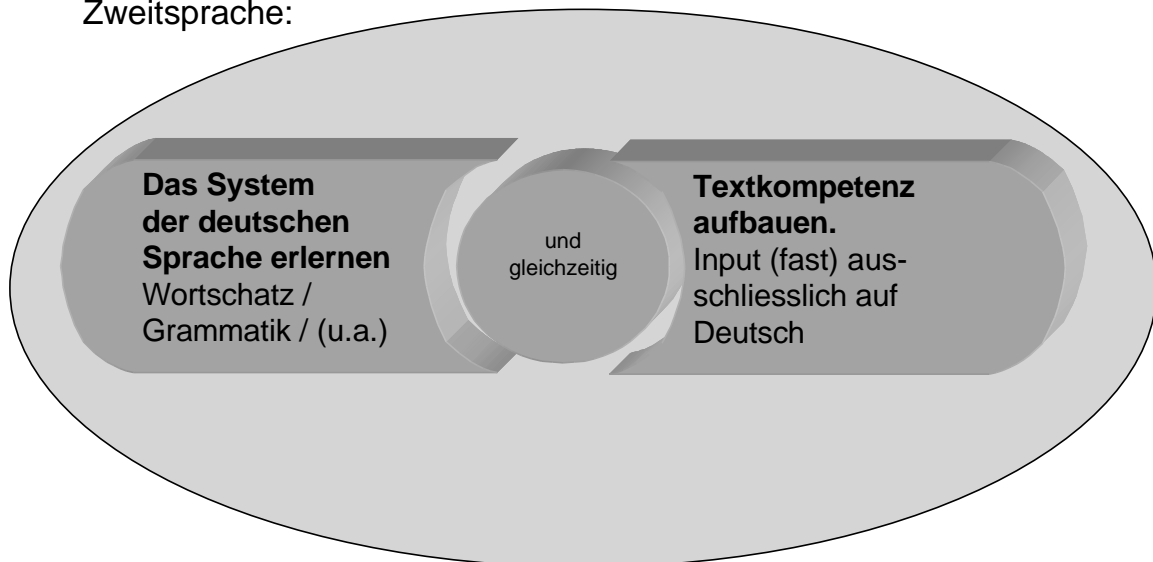
Sprach-
system

und

Text-
kompetenz

2. Besonderheiten von Fachtexten und die doppelte Herausforderung für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache

Die doppelte Herausforderung für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache:



2. Besonderheiten von Fachtexten und die doppelte Herausforderung für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache

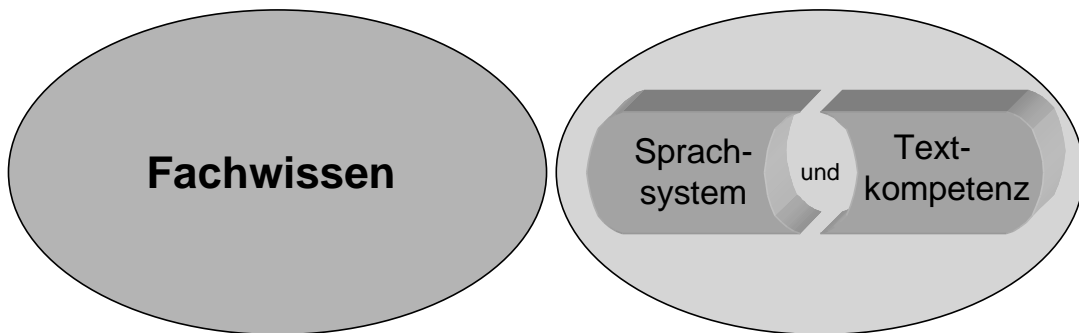
Fachtexte, die im schulischen Kontext verwendet werden, bzw. Fachtexte für Laien: Mit dem Ziel einer «schülergerechten» Aufbereitung von komplexen Sachverhalten wird knapp und vermeintlich vereinfacht dargestellt.

Folge: extrem «verdichtete» Texte mit sehr vielen Informationen, die verknüpft werden müssen

Schwierigkeiten auf ...

- Wortebene (Lexik)
- Satzebene (Syntax)
- Textebene

3. Mit guten Aufträgen beim Lesen begleiten



Ziele festlegen: Was müsse die Schüler/innen wissen?

3. Mit guten Aufträgen beim Lesen begleiten

Begleitung durch Aufträge:	Fachwissen	Sprachsystem und Textkompetenz
vor dem Lesen		
während des Lesens		
nach dem Lesen		

Aufträge formulieren: Was müssen die Schüler/innen tun?

3. Mit guten Aufträgen beim Lesen begleiten

Materialien zur Bearbeitung im Fachforum 4:

- ⇒ Beispiele analysieren: «Was machen Regenwürmer im Winter?» und «Haben Hunde Füße?»

Begleitung durch Aufträge:	Fachwissen	Sprachsystem und Textkompetenz
vor dem Lesen		
während des Lesens		
nach dem Lesen		

Anmerkungen zum Wortschatzproblem

- Es hängt von den Zielen ab, welche unbekanntes Wörter geklärt werden müssen.
- Tipp: Vor dem Entwickeln von Aufträgen eine Liste der Wörter erstellen, die unbedingt verstanden werden müssen. Diese Wörter stufengerecht besprechen bzw. erarbeiten lassen.

3. Mit guten Aufträgen beim Lesen begleiten

- ⇒ Aufträge zu einem der zur Auswahl stehenden Sachtexte skizzieren

Nicht testen, sondern Wege zeigen, auf denen die erwarteten Resultate erreicht werden können.

Positive Leseerfahrungen ermöglichen, damit sich Leseroutinen und Strategien entwickeln können.

Literatur

Dymock, Susan (2005): Teaching Expository Text Structure Awareness. In: The Reading Teacher. Vol. 59 No. 2, Oct. 2005. S. 177 – 181.

Leisen, Josef (2007): Lesen in allen Fächern. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Lernbuch für Studium und Beruf. Velber, Zug: Friedrich Verlag, Klett & Balmer. S. 189 – 197.

Neugebauer, Claudia (2005): Anregungen für eine erweiterte Lesedidaktik. In: Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. S. 58 – 76.

Nodari, Claudio (2005): Fachtexte verstehen. Trainingsprogramm. Bern: h.e.p. Verlag.

Rosebrock, Cornelia (2007): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Zug: Klett und Balmer. S. 50 – 65.

8.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Den Teilnehmern wurde anhand praxisnaher Erfahrungen aus schulinternen Weiterbildungen zur Leseförderung die Besonderheit von Fachtexten bewusst gemacht und die damit verbundene doppelte Herausforderung für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache verdeutlicht. An ausgewählten Beispielen wurde ihnen gezeigt, wie man durch gute Aufträge den Schülern eine Lesebegleitung ermöglichen kann.

Die Ziele des Fachforums „Analysieren inhaltlicher und sprachlicher Schwierigkeiten in ausgewählten Sachtexten“, „Diskussion verschiedener Ziele, die beim Lesen angestrebt werden können“ und „das Kennenlernen unterstützender Aufträge“ wurden aus Sicht der Beteiligten im Großen und Ganzen erreicht.

Nach einem sehr anschaulichen Input-Referat mit konkreten Beispielen konnten sich die Teilnehmer in kleinen Gruppen an der Auftragserstellung für die Lesebegleitung bei Texten aus verschiedenen Unterrichtsfächern erproben. Einigen der Beteiligten fehlte im Anschluss der Austausch darüber im Plenum.

Die Kernaussagen des Referats

- Schüler brauchen Unterstützung bezüglich des Aufbaus von Fachwissen, des Erlernens des Systems der deutschen Sprache sowie des Aufbaus von Textkompetenz
 - Leseförderung heißt nicht testen, sondern Wege aufzeigen, positive Leseerfahrungen ermöglichen, damit sich Leseroutinen und Strategien entwickeln können
- fanden breite Zustimmung bei den Teilnehmern beider Durchgänge.

Für die weitere Arbeit an ihren Wirkungsstätten nahmen die Teilnehmer vielseitige Impulse in einer großen Bandbreite mit:

- Sensibilisierung im Umgang mit Texten
- Professionalisierung der Fachlehrer im Umgang mit Texten
- Bestätigung der eigenen Arbeit und erneute Motivation
- Umdenken: nicht testen – Lesen begleiten
- Weitergeben der Erkenntnisse und Erfahrungen an alle vor Ort Beteiligten

Steffi Nötzold
Prozessmoderatorin
der Sächsischen Bildungsagentur

FACHFORUM 5

8.5 Von der durchgängigen Sprachbildung zur Schulentwicklung

Katja Bluhm, Sabine Dietrich, FöRMIG-Programmschule

Apollonia-von-Wiedebach-Schule, Mittelschule der Stadt Leipzig

8.5.1 Abstract

In diesem Fachforum werden die Rahmenbedingungen und demografischen Veränderungen in der Bildungslandschaft Sachsens kurz skizziert. Auf dieser Grundlage wird genauer vorgestellt, wie Sprachbildung im Sinne von FöRMIG auf Prozesse der Schulentwicklung wirkt.

Neben der Frage nach der Notwendigkeit sprachlicher Bildung werden im Forum die Begriffe durchgängige Sprachbildung und Bildungssprache zunächst thematisiert und im weiteren Verlauf Möglichkeiten des Zusammenwirkens verschiedener Instanzen sprachlicher Sozialisation aufgezeigt.

Dabei wird dargestellt, wie im Sprachbildungsnetzwerk Netzwerkpartner gezielt für die Realisierung einer durchgängigen Sprachbildung gewonnen werden können und wie eine planvolle und kontinuierliche Zusammenarbeit gelingen kann.

Im Zentrum des Fachforums stehen weiterhin Möglichkeiten der Entwicklung kooperativer fachübergreifender Ansätze von Sprachbildung innerhalb der Sekundarstufe I.

Einer der Schwerpunkte ist die Effektivierung einer fachübergreifenden Koordinierung sprachlicher Bildung in verschiedenen Klassenstufen.

Anhand verschiedener Bausteine durchgängiger Sprachbildung wird deren Wirkung auf Schulentwicklungsprozesse einer Einzelschule verdeutlicht.

Unterstrichen wird dabei ausdrücklich, dass durchgängige Sprachbildung als ein Konzept zur sprachlichen Bildung in jedem Unterricht sich auf schul- und fachsprachlich relevante Fähigkeiten konzentriert und somit Aufgabe aller Fächer und in allen Fächern möglich ist.



Von der durchgängigen Sprachbildung zur Schulentwicklung



Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig



Durchgängige Sprachbildung – ein Konzept zur sprachlichen Förderung in jedem Unterricht und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern



Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

Was meint durchgängige Sprachbildung?

- Konzentration auf schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten
- Anliegen ist zunehmender Aufbau dieser Fähigkeiten
- planvolle Förderung als Grundvoraussetzung für erfolgreiche Bildungsbiographie

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

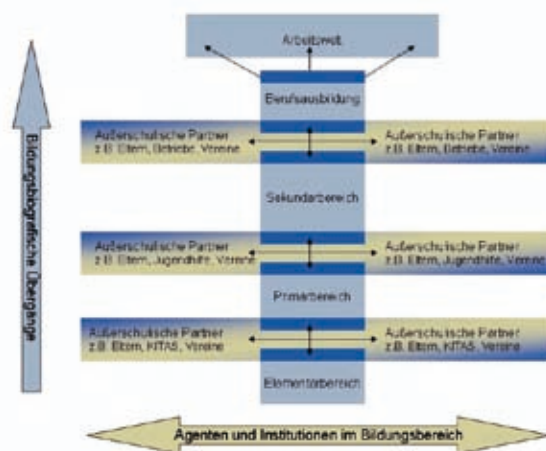
- Verbindung von **Allgemein- und Schulsprache, gesprochener Sprache und Schriftsprache**
- Verbindungen an **bildungsbiographischen Übergängen** vom Elementar- in den Primarbereich, vom Primar- in den Sekundarbereich und vom Sekundarbereich in den Beruf

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

- Verbindungen zwischen „Sprachen“ **unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche** in der Schule sowie zwischen den Sprachen **und außerschulischer Lehr- und Lernsituationen**

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

FörMig Schnittstellenmodell



© Programmträger - Institut für Interkulturelle und Inklusive Vergleichende Schulpädagogik der Universität Hamburg, 2011

Durchgängige Sprachbildung – ein Konzept zur sprachlichen Bildung in jedem Unterricht

- Thema Sprachförderung seit Veröffentlichung von Vergleichsstudien wie PISA / IGLU verstärkt im öffentlichen und fachlichen Blickfeld
- durchgängige Sprachbildung als Konzept systematischer und planvoller Förderung

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

Durchgängige Sprachbildung konzentriert sich auf schul- und fachsprachlich relevante Fähigkeiten.

- „Je weiter eine Bildungsbiographie voranschreitet, desto mehr unterscheiden sich die schulsprachlichen Anforderungen vom Repertoire der Allgemeinsprache.“
(Prof. Gogolin: Sprachenvielfalt – Chancengleichheit. Das Modellprogramm FörMig leistet Beiträge zur Integration. Hamburg. 2006)

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

- **Sprachförderung ist Sache aller Fächer und in allen Fächern möglich.**
- **Mit steigenden curricularen Anforderungen verzweigen sich Forderungen der einzelnen Fächer und Lernbereiche.**

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

- Aufgabe der Schule ist **Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen** mit dem Ziel der erfolgreichen Bewältigung der unterrichtlichen Anforderungen
- „ Kinder aus bildungsnahen Familien haben viele Chancen, sich die Sprachfähigkeiten anzueignen, die ihnen zu Bildungserfolg verhelfen. Kinder aus weniger begünstigten Elternhäusern haben für die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen kaum einen anderen Ort als die Schule selbst.“ (Gogolin, Ingrid: Herausforderung Bildungssprache. 2008)

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

Umsetzung durchgängiger sprachlicher Bildung in Zusammenarbeit mit außerschulisch kooperierenden Partnern



Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

Struktur des Sprachbildungsnetzwerkes

a. Federführende Institution

- Apollonia-von-Wiedebach-Schule

b. Kooperierende Institutionen:

- Berufliches Schulzentrum 9 Leipzig
- Gesellschaft für Völkerverständigung
- Handwerkskammer Leipzig
- Internationaler Bund
- Jugendhaus e.V.



Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

Ziele der Arbeit im Sprachbildungsnetzwerk

Ziel 1: ***Stärkung der Schüler im Integrationsprozess (fachlich/sozial)***

Ziel 2: *Verbesserung der individuellen beruflichen Orientierung*



Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

Ziel 1: **Stärkung der Schüler im Integrationsprozess**



➤ Maßnahmen zur Erreichung des Ziels

- ***Theaterworkshop***
- ***Workshop Hip-Hop und Sprache***
- ***Fotoworkshop***

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

Grundsätze unserer Netzwerkarbeit

- planvoll und systematisch
- ausgerichtet auf schulische Anforderungen
- Fokus auf Sprachbildung
- Einbeziehung von Herkunftssprachen und -kulturen
- gemeinsame Vorbereitung / Durchführung / Nachbereitung

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

- Förderung fachlicher **und** sozialer Kompetenzen
- prozess- und ergebnisorientiert
- emotionale Stärkung der Jugendlichen durch Potentialorientierung

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

Umsetzung durchgängiger sprachlicher Bildung innerhalb unserer Schule



Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

Ziel 1

Professionalisierung einer gezielten fachsprachlichen Ausrichtung des Deutschen als Zweitsprache

Ziel 2

Effektivierung einer fachübergreifenden Koordinierung der sprachlichen Bildung in verschiedenen Klassenstufen



Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

Professionalisierung einer gezielten fachsprachlichen Ausrichtung des Deutschen als Zweitsprache

- konsequente Umsetzung des Lehrplanes Deutsch als Zweitsprache
- Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen
- Förderung koordiniert, kooperativ, systematisch
- Einbeziehung von Zwei- und Mehrsprachigkeit

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

Effektivierung einer fachübergreifenden Koordinierung der sprachlichen Bildung in verschiedenen Fächern

- Verbesserung von Sprachbildung beim Eintritt in die Sekundarstufe I
- Ziel ist systematische Beteiligung möglichst vieler Fächer an der sprachlichen Bildung und Förderung -> ausgerichtet auf alle Schüler

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

- systematische Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz als Schwerpunkt
- Konzept "Lesefreundliche Schule: Leseförderung – Lesetraining - Leseeziehung" (nach Gerd Kruse) als theoretische Grundlage für Umsetzung des Zielvorhabens der Kooperativen Sprachbildung in allen Fächern

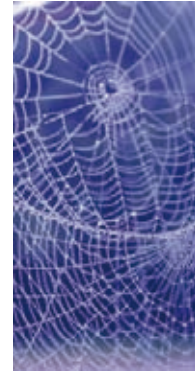
Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

- festes Team aus zehn Lehrern/Fachleitern verschiedener Fachkombinationen und der Schulleitung
- regelmäßige Koordinierungen
 - Auswertung von Veranstaltungen/ Tagungen
 - 2007/08 Erprobung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache
 - ab 2008/09 Arbeit mit den Niveaubeschreibungen
 - gemeinsame Festlegungen weiterer Schritte zur Realisierung Durchgängiger Sprachbildung

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

Gelingensbedingungen für die gemeinsame Arbeit innerhalb der Schule

- Professionalisierung
- Kommunikation/Transparenz
- Zielfestlegungen/-überprüfungen
- Schaffung von Verbindlichkeiten
- Koordinator als Schlüsselperson
- feste Strukturen/Evaluation



Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

Kernaussagen des Fachforums „Von der durchgängigen Sprachbildung zur Schulentwicklung“

1. Durchgängige Sprachbildung gelingt nur, wenn sie Teil des Schulprogramms ist.
2. Durchgängige Sprachbildung hängt von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung ab.
3. Durchgängige Sprachbildung ist Aufgabe aller Fächer, in allen Fächern möglich und setzt eigene Professionalisierung seitens der Lehrkräfte voraus.
4. Durchgängige Sprachbildung konzentriert sich auf fach- und schulsprachlich relevante Fähigkeiten.
5. Durchgängige Sprachbildung ist Grundlage für erfolgreiche Bildungsabschlüsse.

Katja Bluhm/Sabine Dietrich

Katja Bluhm/Sabine Dietrich
Apollonia-von-Wiedebach-Schule Leipzig

8.5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Rahmen des Fachforums wurden die Rahmenbedingungen der Bildungslandschaft Sachsen sowie die demografischen Veränderungen, denen sie unterliegt, dargelegt. Auf dieser Grundlage wurde durch die Referenten dargestellt, wie Sprachbildung im Sinne von FöRMIG auf Prozesse der Schulentwicklung wirkt.

Im Verlauf des Fachforums wurden die Begriffe durchgängige Sprachbildung und Bildungssprache, die Notwendigkeit und Möglichkeiten der Entwicklung kooperativer fachübergreifender Ansätze sprachlicher Bildung sowie Möglichkeiten des Zusammenwirkens verschiedener Instanzen sprachlicher Sozialisation thematisiert.

Kernaussagen:

1. Durchgängige Sprachbildung gelingt, wenn sie Teil des Schulprogramms ist.
2. Durchgängige Sprachbildung hängt von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung ab.
3. Durchgängige Sprachbildung ist Aufgabe aller Fächer, in allen Fächern möglich und setzt Professionalisierung seitens der Lehrkräfte voraus.
4. Durchgängige Sprachbildung konzentriert sich auf bildungssprachlich relevante Fähigkeiten.
5. Durchgängige Sprachbildung ist Grundlage für erfolgreiche Bildungsabschlüsse.

Im Anschluss an das Referat und die Fragerunden zum inhaltlichen Verständnis wurden die Teilnehmer um Rückmeldungen zu folgenden Fragen gebeten:

- Was ist aus Ihrer Sicht an Ihrer Schule umsetzbar? Was wäre notwendig, damit noch mehr umsetzbar wird?
- Welche Fragen ergeben sich für Sie aus den Inhalten des Referates?
- Was nehmen Sie ganz persönlich aus dem Referat mit?

Mehrfach wurden in den schriftlichen und mündlichen Äußerungen auf die Notwendigkeit der Sensibilisierung des Kollegiums im Sinne von „Jeder ist Sprachlehrer“ und damit verbundene notwendige Maßnahmen wie schulinterne Lehrerfortbildungen zum Thema Sprachbildung oder fachübergreifende Koordinierung der Unterrichtsangebote und -inhalte hingewiesen. Als besonders wichtig wurde in beiden Diskussionsrunden die Möglichkeit, die vorgestellten Maßnahmen und Projekte nicht ausschließlich auf die Arbeit mit Schülern mit Migrationshintergrund zu beschränken, eingeschätzt. Dies gilt nach Meinung einiger Teilnehmer insbesondere vor dem Hintergrund sinkender Schülerzahlen und wachsender bildungssprachlicher Probleme von Schülern ohne Migrationshintergrund.

Gleichzeitig konnten die Teilnehmer Anregungen für die Sprachförderung ausgerichtet auf alle Schüler bekommen. Besonders interessant fanden die Teilnehmer die Einrichtung der Lesestunden, die Arbeit mit den Leitfäden in Form eines Lesezeichens und Sprachbildung in Form von Workshops.

Als problematisch eingeschätzt wurden die Findung von Kooperationspartnern (vor allem außerhalb der Großstädte mit dem passenden Angebot an Theatern, Jugendgruppen und Kulturprojekten) sowie die Finanzierung der Projekte.

Einige Teilnehmer betonten ihre individuelle Motivation durch die Teilnahme am Fachforum.

Heide Suk
Prozessmoderatorin
der Sächsischen Bildungsagentur



Dank

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

**Herausgeber und Redaktion:**

Sächsisches Bildungsinstitut
Dresdner Straße 78c
01445 Radebeul
Telefon: +49 351 8324-499
www.saechsisches-bildungsinstitut.de

Gestaltung und Satz:

Werbung und Beschriftung

Druck:

MAXROI Graphics GmbH, Görlitz

Redaktionsschluss:

30. Oktober 2009

Auflagenhöhe:

1000 Stück

Bezug:

Sächsisches Bildungsinstitut

Online-Version:

<http://www.sachsen-macht-schule.de/sbi/10111.htm>

Fotos/Bilder:

Ulrike Cizek (Titel)
Marina Nema (Streicherquartett)
Ulf Saalmann (Dank)