

MATERIALIEN ZUR DURCHGÄNGIGEN SPRACHBILDUNG

Wege zur durchgängigen Sprachbildung

Ein Orientierungsrahmen für Schulen



Wege zur durchgängigen Sprachbildung

Ein Orientierungsrahmen für Schulen

Anhänge:

Konzept für FörMig-Transfer Berlin

Entwurf eines Evaluationskonzepts für FörMig-Transfer

Der Orientierungsrahmen wurde bereits von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin als Fachbrief Nr. 3 *Sprachförderung / Deutsch als Zweitsprache* im Januar 2009 veröffentlicht.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Wege zur Durchgängigen Sprachbildung – ein Orientierungsrahmen	4
Sechs Merkmale eines sprachförderlichen Unterrichts:	4
1. Ressourcenorientierung statt Defizitblick	
2. Diagnosegestützte individuelle Förderung	
3. Sprachbewusster Unterricht	
4. Sprachintensiver Unterricht	
5. Bildungssprache als Ziel	
6. Scaffolding	
Was bedeutet <i>Durchgängigkeit</i> von Sprachbildung?	9
Wege zur Durchgängigen Sprachbildung	11
Literatur	14
Liste der am Modellprogramm FörMig beteiligten Schulen in Berlin	14
Anhänge:	
Konzept für FörMig-Transfer Berlin	15
Evaluationsdesign zum Transferkonzept.....	19

Vorwort

Dass Sprachbildung – allgemein und insbesondere die von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – heute zu den zentralen Aufgaben der Bildungseinrichtungen und der Bildungspolitik gehört, ist ein Gemeinplatz geworden, der durch jede Veröffentlichung vergleichender Schulleistungsuntersuchungen erneut untermauert wird. Das fünfjährige bundesweite Modellprogramm FörMig („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“) mit einer Laufzeit von 2004 bis 2009 hat deshalb die Sprachbildung in das Zentrum seiner Bemühungen gesetzt, die Bildungsbenachteiligungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund abzubauen. Der Leitgedanke des Modellprogramms, eine *durchgängige Sprachbildung* zu entwickeln, wird inzwischen in vielen bildungspolitischen Stellungnahmen und Programmen aufgegriffen. Was sich hinter dem Schlagwort der Durchgängigkeit von Sprachbildung verbirgt, soll in dem folgenden Artikel aus der Sicht von FörMig Berlin erläutert werden.

Berlin hat sich bis Ende des Schuljahres 2008/09 mit 15 Schulen an dem Modellprogramm (s. Liste S. 12) beteiligt. Schwerpunkte der Arbeit von FörMig Berlin lagen auf der Sprachbildung in der Schulanfangsphase, der Sprachbildung in allen Fächern in der Sekundarstufe I, der Kooperation von Schule mit Migrantenern und dem Aufbau von Bildungsnetzwerken wie der „Werkstatt Integration durch Bildung“ in Friedrichshain-Kreuzberg.

Ab dem Schuljahr 2009/10 wird FörMig in Berlin im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung als Transferprogramm im Rahmen der regionalen Fortbildung fortgeführt (s. das Transferkonzept mit dem Evaluationsdesign im Anhang). Die zentralen Bausteine von FörMig-Transfer sind: die Verankerung des Konzepts Durchgängige Sprachbildung an einer wachsenden Anzahl von Schulen, Qualifizierungsmaßnahmen zu dem Konzept und die Weiterentwicklung und Verbreitung regionaler Bildungsnetzwerke mit dem Schwerpunkt der Sprachbildung, besonders in den Bezirken mit hohem Migrantenanteil.

Für weitere Informationen können Sie sich an das Berliner FörMig-Team wenden.

FörMig-Transfer Berlin
c/o Werkstatt Integration durch Bildung
Adalbertstr. 23b
10997 Berlin

Andreas Heintze (Projektleitung)
andreas.heintze@ba-fk.verwalt-berlin.de

Tel: (030) 90298 1697

Gudrun Carls (Koordination Kita – Grundschule)
gudrun.carls@ba-fk.verwalt-berlin.de

Tel: (030) 90298 1671

Maria Greckl (Koordination Sek I)
maria.greckl@ba-fk.verwalt-berlin.de

Tel: (030) 90298 1697

Eva Müller-Boehm (Koordination Eltern)
eva.mueller-boehm@ba-fk.verwalt-berlin.de

Tel: (030) 90298 1671

Uta Feige-Klische (Koordination Evaluation)
uta.feige-klische@ba-fk.verwalt-berlin.de

Tel: (030) 90298 1698

Wege zur Durchgängigen Sprachbildung – Ein Orientierungsrahmen¹

*Systematische
Entwicklung von
Sprachbildung*

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden bald die Hälfte aller Schüler/innen in Berlin bilden. Für sie sind Kitas und Schulen die zentralen Orte für den Zweitspracherwerb allgemein und insbesondere für den Erwerb der schriftsprachlich geprägten, für den Schulerfolg relevanten Sprachregister, der sog. Bildungssprache. Nach den aktuellen, internationalen Leistungsvergleichen PISA und IGLU bestehen aber die Leistungsunterschiede zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund (besonders in der Sekundarstufe I) weiterhin. Wird das Ziel der Herstellung von Chancengleichheit ernst genommen, haben Kitas und Schulen die Aufgabe, die Sprachbildung systematisch zu entwickeln – und das betrifft alle Bereiche von Schulentwicklung: die Unterrichtsentwicklung, die Entwicklung von Schule und Kitas als Organisation und auch die Qualifizierung des Personals.² Aufgabe der Bildungspolitik ist es, hierfür günstige Rahmenbedingungen zu schaffen. Im Folgenden sollen Überlegungen zu solch einem Orientierungsrahmen vorgestellt werden. Es ist ein erster Entwurf – gestützt auf aktuelle Fachliteratur und auf Erfahrungen und Diskussionen innerhalb des bundesweiten Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), das unter Beteiligung auch von 15 Berliner Schulen bis August 2009 läuft.

Drei Fragen stehen dabei im Mittelpunkt:

- *Was ist sprachförderlicher Unterricht (das Kerngeschäft von Schule) – vieles davon hat auch für die Kitas Bedeutung?*
- *Was bedeutet dann die Durchgängigkeit von Sprachbildung?*
- *Welches sind Wege zur durchgängigen Sprachbildung?*

Sechs Merkmale eines sprachförderlichen Unterrichts

1. Ressourcenorientierung statt Defizitblick

Dass sie allen Kindern eine positive Erwartungshaltung entgegenbringen und ihnen gegenüber beibehalten, klingt für Pädagog/innen selbstverständlich und ist es in der Praxis oft doch nicht. Wie oft lassen wir uns den Blick auf die Fähigkeiten von Kindern z.B. durch deren ins Auge fallenden bzw. ins Ohr springenden sprachlichen Fehler verstellen? Dabei ist bekannt, dass sich das Herabsetzen der Erwartungen als eine „self-fulfilling prophecy“ negativ auf das Lernen der Kinder auswirkt.

*Mustern von
Ausgrenzung
entgegenwirken*

Jim Cummins, renommierter Sprachwissenschaftler und Pädagoge aus Kanada, schlussfolgert aus langjähriger Forschung zur Beschulung von Kindern aus Sprachminderheiten, dass Kinder aus gesellschaftlich benachteiligten Minderheiten in der Schule nur erfolgreich lernen können, wenn die Interaktionen im Klassenzimmer – und v.a. die zwischen Lehrer- und Schüler/innen – Mustern von Ausgrenzung bewusst entgegenwirken.

¹ Dieser Text von Andreas Heintze, Projektleiter FörMig Berlin, basiert auf einem Vortrag auf der 3. Jahrestagung von FörMig Berlin „Wege zur Durchgängigen Sprachförderung“ am 05.06.2008.

² Der Bericht der Schulinspektion im Schuljahr 2006/07 weist gerade für die Bezirke mit hohen Anteilen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund Entwicklungsbedarf für die „Sprach- und Kommunikationsförderung“ und für die bezüglich der Sprachbildung ebenfalls relevanten Merkmale „Innere Differenzierung“, „Selbständiges Lernen“, „Kooperatives Verhalten“ und „Möglichkeiten, eigene Lösungen zu entwickeln, darzulegen und zu reflektieren“ auf.

Ressourcenorientierung gegenüber Kindern, die Zweitsprachler sind, bedeutet auch, ihre Kompetenzen in ihrer Familiensprache und ihre spezifischen mehrsprachigen Kompetenzen wahrzunehmen und anzuerkennen.

*Systematische
Entwicklung von
Sprachbildung*

2. Diagnosegestützte individuelle Förderung

Für den Spracherwerb (Zweitspracherwerb) lassen sich zwar für einige Bereiche von Sprache eine Abfolge bestimmter Erwerbsstufen beschreiben; wie Kinder und Jugendliche diese Stufen durchlaufen, ist aber individuell unterschiedlich. D.h. wir haben es nie mit homogenen Lerngruppen zu tun, selbst dann, wenn alle Schüler/innen in einer Klasse Zweitsprachler sind und sogar die meisten von ihnen die gleiche Erstsprache wie z.B. Türkisch teilen.

*Heterogene
Lerngruppen*

Eine wirksame Sprachbildung setzt also voraus, dass wir wissen, wo die Kinder und Jugendlichen in ihrer Sprachentwicklung stehen. Das ist eine anspruchsvolle Aufgabe, weil Sprache weit mehr umfasst, als was punktuell schnell getestet werden kann – und in vielen Schulen auch wird (z.B. mit Rechtschreibtests); es geht vor allem um komplexere mündliche und schriftliche Sprachhandlungskompetenzen. Und es ist anspruchsvoll, weil über Momentaufnahmen hinaus Lernverläufe über die Zeit beobachtet werden müssen, um Ansatzpunkte für eine gezielte Sprachförderung zu finden. Wo stagnieren Kinder, wo machen sie Fortschritte, welches sind für sie produktive Lerngelegenheiten?

*Beobachtung der
Sprachentwicklung*

Gerade bei Kindern, die am Anfang des Zweitspracherwerbs stehen, ist es wichtig zu erfahren, wie ihre Sprachentwicklung in der Erstsprache aussieht. Denn für die Förderung macht es einen großen Unterschied, ob der Zweitspracherwerb auf gute Erstsprachkenntnisse aufbauen kann oder der grundlegende Spracherwerb an sich noch unterstützt werden muss.

Im Rahmen von FörMig haben in Berlin 5 Grundschulen die am Landesinstitut für Schule und Medien entwickelte Lerndokumentation Sprache als ein prozessbegleitendes Diagnoseinstrument über 2 Jahre erprobt. Ihre Rückmeldungen und zwei wissenschaftliche Gutachten haben dazu geführt, dass die Lerndokumentation im Rahmen von FörMig überarbeitet und dabei so vereinfacht wurde, dass jetzt ein hoffentlich gut handhabbares Diagnoseinstrument vorliegt, das den Sprachbereich für die Schulanfangsphase abdeckt. Zu der Lerndokumentation gehört auch das Instrument einer ‚Schatzkiste‘, mit der Kinder sich ihre eigene Lernentwicklung sichtbar machen können.

Während mit der Lerndokumentation Sprache somit eine Unterstützung für die Diagnose in der SAPH vorliegt, fehlen noch entsprechende Instrumente für die weiteren Klassenstufen. Eine bundesweite FörMig-AG hat unter Beteiligung auch von Berliner Kolleg/innen erste Teile eines prozessbegleitenden Diagnoseinstruments für die Sekundarstufe I entworfen, das sich auf die wesentlichen im Fachunterricht geforderten schriftlichen Sprachhandlungen wie Berichten oder Erklären konzentriert und ab dem Schuljahr 2008/09 auch erprobt werden soll.

3. Sprachbewusster Unterricht

Zwei Aspekte sollen unter dem Kriterium eines sprachbewussten Unterrichts hervorgehoben werden:

Erstens müssen sich Lehrkräfte die sprachlichen Anforderungen der Aufgaben-

Sprachliche Anforderungen von Aufgabenstellungen stellungen in ihrem Unterricht und die Schwierigkeiten, die sie Zweitsprachlernern - aber oft nicht nur denen - bereiten können, bewusst machen, und dies in jedem Unterrichtsfach. Ignorieren sie diese Schwierigkeiten und lassen die Schüler/innen mit ihnen alleine, besteht die Gefahr, dass die Schüler/innen wegen der sprachlichen Hürden an Aufgaben scheitern, die sie bei Überwindung dieser Hürden durchaus lösen könnten.

Zur Illustration möge eine willkürlich aus einem Mathematikbuch der 5. Klasse ausgewählte, vom Inhalt her durchaus alltagsnahe Aufgabe dienen: "Bei einer Klassensprecherwahl wurden insgesamt 24 Stimmen abgegeben. Welcher Anteil der abgegebenen Stimmen entfiel auf Denis?" Ergänzt wird der Text durch das Bild einer Tafel mit acht Strichen hinter dem Namen Denis. Um diese Aufgabe lösen zu können, müssen Schüler/innen verstehen: Was bedeutet ‚Stimme‘ in diesem Zusammenhang, was „eine Stimme ab-geben“; was heißt „insgesamt“, was ist ein ‚Anteil‘; zu welcher Grundform gehört die Präteritumsform „entfiel“, und was wiederum bedeutet „entfallen“ (hat das was mit „fallen“ zu tun?)? Und sie müssen die unpersönliche Passivkonstruktion (noch dazu in der Präteritumsform) durchschauen: 24 Stimmen wurden abgegeben.

Lehrkräfte als Sprachvorbilder

Zweitens müssen sich Lehrkräfte bewusst machen, dass sie für die Zweitsprachler die wichtigsten Sprachvorbilder für die Zweitsprache sind, gerade in den Klassen, in denen sich kaum noch Kinder mit Deutsch als Muttersprache befinden.

Variationsreicher sprachlicher Input

Die Gefahr besteht, dass Lehrkräfte – aus bester Absicht– ihren sprachlichen Input auf einfachste Formen und Wörter reduzieren, damit die Kinder sie verstehen – und auf diesem Wege die Kinder auf einem niedrigen sprachlichen Niveau halten. Das Umgekehrte *ist richtig: Die Lehrkräfte haben die Verantwortung für einen reichhaltigen, variationsreichen sprachlichen Input*– mündlich wie schriftlich, damit die Kinder die Chance haben, ein höheres Sprachniveau zu erreichen, und gleichzeitig müssen sie dabei differenziert auf das jeweilige sprachliche Können der unterschiedlichen Kinder eingehen. Ein Prinzip könnte sein, von den Äußerungen der Kinder auszugehen und sie durch Nachfragen und Formulierungshilfen immer ein Stück weiterzubringen.

Fehlerkorrekturen

Sprachvorbild können Lehrkräfte auch sein, indem sie laut denken - und darüber die Kinder in das Denken mit einbeziehen („Wie kann ich diese Aufgabe lösen? Wie gehe ich am besten vor? Also zuerst, denke ich, lese ich mir mal den Text durch und gucke mal, was ich verstehe. Vielleicht hilft mir auch das Bild daneben...“)

Fehler sind Teil des Sprachlernens und damit unvermeidlich. Doch haben die Zweitsprachler auch den Anspruch darauf zu erfahren, was sprachlich richtig ist, und korrigiert zu werden. Wichtig erscheint dabei, nicht die typische Rotstiftperspektive des Fehlerzählens einzunehmen, sondern den Schüler/innen die korrekten Formen möglichst transparent zu machen – was eben ein hohes Sprachbewusstsein der Lehrkräfte voraussetzt; andererseits sollte das Korrekturverhalten auf die Situation abgestimmt werden – also im Gespräch, in dem es ja in erster Linie um Inhalte geht, eher indirekt durch wiederholende Nachfragen korrigieren, ohne den Inhaltsfluss zu unterbrechen; bei schriftlichen Arbeiten aber durchaus neben den Inhalten eine explizite sprachliche Korrekturschleife einbauen.

4. Sprachintensiver Unterricht

Wie jedes Lernen ist auch das Sprachlernen ein eigenaktiver Prozess – d.h. wir können Sprache nicht einfach „beibringen“, die Lernenden erwerben sie vielmehr selbst. Sie brauchen dazu im Unterricht viele Möglichkeiten, Sprache aktiv zu verarbeiten und zu produzieren. Ein Unterricht, in dem die meisten Sprechanteile bei der Lehrkraft liegen, ist deshalb dafür nicht geeignet.

Sprachlernen als eigenaktiver Prozess

Unterricht sprachintensiv zu gestalten, ist zum einen eine Frage der Unterrichtsorganisation: Kooperative Lernformen erhöhen nicht nur quantitativ die Sprechanteile der Schüler/innen, sondern können Gelegenheiten dafür bieten, dass die Schüler/innen dazu kommen, was für das Sprachlernen zentral ist: „Bedeutungen“ untereinander „auszuhandeln“.

Aushandeln von Bedeutungen

Interessante Inhalte und Fragestellungen bilden damit die zweite Voraussetzung eines sprachintensiven Unterrichts. Nicht die Standardaufforderung im Montagmorgenkreis „Erzähl mal vom Wochenende“ regt erfahrungsgemäß das Sprechen von Kindern an, wenn das Wochenende mal wieder recht ereignislos gewesen ist, sondern eher offene, denkanregende Fragen: „Was wäre, wenn du Königin wärst?“ Oder: „Ist 7 viel?“³

Denn es ist ja nicht nur so, dass wir Sprache zur Erarbeitung von Inhalten benötigen; sondern auch Inhalte zum Lernen von Sprache. „Sprache wird gelernt, nicht weil wir über Sprache sprechen, lesen oder schreiben wollen, sondern weil wir über die Welt sprechen, reden und schreiben wollen“⁴. Unterricht – in jedem Unterricht in jedem Fach – erfordert also zweierlei: Das Lernen von und an Inhalten und Sprachlernen, beides miteinander verbunden. Lernaufgaben, die ein authentisches Sprachhandeln erfordern, scheinen dabei für das Sprachlernen besonders günstig zu sein.

Sach- und Sprachlernen in jedem Fach

Das Sprechen von Kindern mit und über große ‚Living Puppets‘ oder in Rollenspielen, das Vorlesen von Hauptschülerinnen für Kindergartenkinder, die Ausbildung von Schülern zu Kiezführern, die Gruppen durch ihren Stadtteil führen sind einige Beispiele dafür, die auch in FörMig-Schulen praktiziert werden.

Die Betonung der Verbindung von Sprach- und Sachlernen bedeutet nicht, Sprache nicht auch selbst zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Zum sprachintensiven Unterricht gehört es auch, den Regelbildungsprozess im Hinblick auf sprachliche Strukturen anzuregen und dabei bewusst mehrsprachige Kompetenzen der Schüler/innen mit einzubeziehen – ein ausbau-fähiger Bereich -, sowie sprachliche Strukturen zu üben, jedoch nicht los-gelöst, sondern als Übungsschleifen eingebettet in den größeren Zusammenhang eines inhaltlichen Themas.

Regelbildungsprozess anregen

5. Bildungssprache als Ziel

Das Ziel, das wir mit der Sprachbildung verfolgen, ist letztendlich der Schulerfolg aller Schüler/innen und natürlich besonders der der bisher dramatisch schlechter abschneidenden Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

³ Ein gutes Beispiel für Kinder motivierende Fragestellungen ist das Bilderbuch „Ist 7 viel?“ von Antje Damm, Moritz-Verlag.

⁴ Mohan, Bernhard: Language and Content. Reading: Addison-Wesley, 1986.

Damit steht im Zentrum der Sprachbildung eine Sprachebene (ein Sprachregister), die deutlich abgehoben ist von der allgemeinen, mündlichen Umgangssprache, weil sie durch Formen der Schriftlichkeit geprägt ist. Es kommt darauf an, zunehmend kontextunabhängig, allein mit sprachlichen Mitteln Inhalte zu verstehen und zu vermitteln. Wir bezeichnen diese Sprachebene als Bildungssprache.

*Förderung von
Textkompetenz*

Bei der Förderung der Bildungssprache geht es also vor allem um die Förderung von Textkompetenz – und zwar in beiden Richtungen: Texte zu erschließen und mit ihnen zu arbeiten, und Texte zu verfassen.

Der Aufbau von Textkompetenz kann dabei nicht erst in der Sekundarstufe I, sondern schon ab dem Kindergarten- und frühen Grundschulalter beginnen: Kinder hören Geschichten, lernen Bücher kennen und erfahren, dass sie sich über die Sprache (oder Sprache und Bilder) neue Vorstellungs- und Gedankenwelten erschließen können.

6. Scaffolding

Dieser Aspekt eines sprachförderlichen Unterrichts fasst vieles von dem zuvor Gesagten zusammen unter der spezifischen Perspektive, welche Rolle Lehrkräfte bei der Sprachbildung übernehmen sollten.

Der englische Begriff „scaffolding“ steht für „Gerüste bauen“, in unserem Zusammenhang spezifischer für den Bau von Lerngerüsten. Das Konzept von „scaffolding“ allgemein geht zurück auf die sozial-konstruktivistische Lerntheorie, derzufolge Lernen als sozialer Interaktionsprozess stattfindet und Lernende dabei mit der Unterstützung von Anderen – erfahreneren Erwachsenen oder Mitschüler/innen – Probleme auf einer Stufe lösen, die das übersteigt, was die Lernenden auf sich allein gestellt lösen könnten.

Angewandt auf das (Zweit-)Sprachlernen richtet sich das Konzept des scaffolding gegen die Vorstellung, Sprache könnte quasi eingetrichtert werden. Sie richtet sich aber auch gegen die Vorstellung, es würde reichen, die Kinder einem warmen „Sprachbad“ auszusetzen.

Lerngerüste bauen

Die Herausforderung für Lehrkräfte ist es, für die Lerngerüste zu sorgen, die die Kinder und Jugendlichen über ihren aktuellen Entwicklungsstand hinausbringen. Art und Umfang der notwendigen Lerngerüste unterscheiden sich dabei von Kind zu Kind – deswegen brauchen Lehrkräfte die anfangs erwähnte Sprachdiagnose.

Grundsätzlich besteht ein Teil des notwendigen Gerüsts darin, den Zweitsprachlernern die benötigten sprachlichen Mittel – Wortschatz wie Strukturen – zur Verfügung zu stellen (und nicht darauf zu warten, dass sie sie irgendwann zufällig lernen).

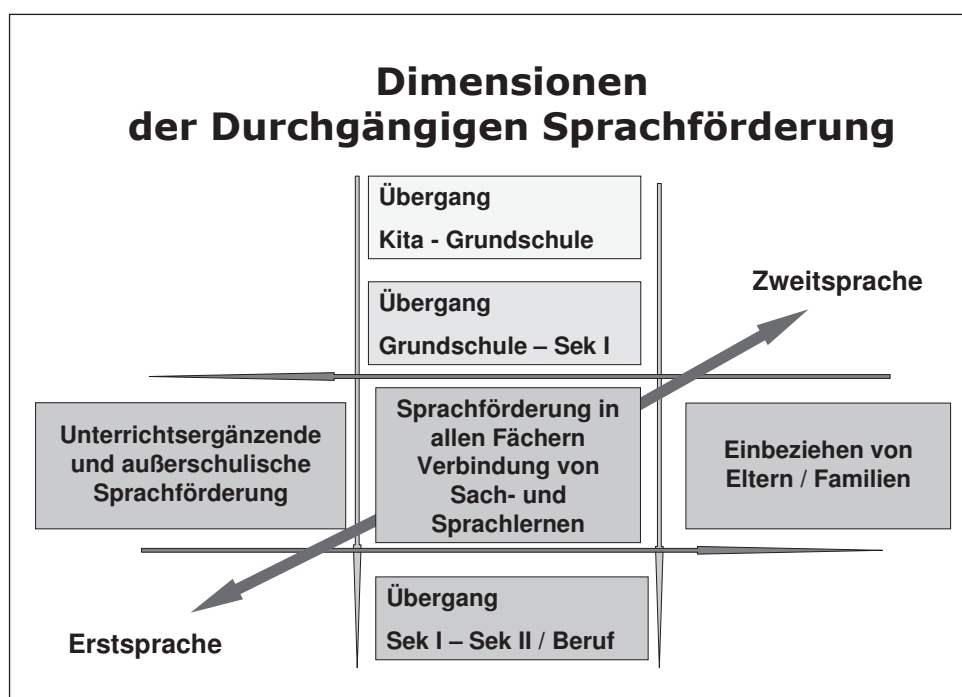
*Brücken von der
Umgangs- zur
Bildungssprache*

Im Übrigen kommt es unter der Zielvorstellung „Aufbau von Bildungssprache“ allgemein darauf an, Gerüste oder Brücken von dem umgangssprachlichen, handlungsbegleitenden Sprechen bis zur bildungssprachlichen Textkompetenz zu bauen.

Die australische Sprach- und Unterrichtswissenschaftlerin Pauline Gibbons hat anhand eingehender Unterrichtsbeobachtungen hierfür ein gestuftes Modellgerüst entworfen:

Den Ausgangspunkt bildet der mündliche Austausch von Schüler/innen untereinander über das, was sie gerade tun (z.B. einen Versuch durchführen). Auf der nächsten Stufe geht es darum, anderen davon zu berichten. Im Gegensatz zu der ersten Stufe müssen hier Informationen über das, was sie getan und erfahren haben, überwiegend über die Sprache vermittelt werden, wenn auch noch mündlich (so dass die Gesprächspartner z.B. Rückfragen stellen können). Auf der dritten Stufe kommt es schließlich zu dem Verfassen eines schriftlichen Textes: Die Distanz zu dem ursprünglichen Handlungskontext und die Abwesenheit eines Adressaten erfordern nun einen zusammenhängenden, aus sich heraus für andere verständlichen Text.

Was bedeutet „Durchgängigkeit“ von Sprachbildung?



Die erste, horizontale Dimension der Durchgängigkeit von Sprachbildung bildet einen grundsätzlichen Gegensatz zu der weit verbreiteten Praxis, die Aufgabe der Sprachbildung an den Deutsch- oder DaZ-Unterricht zu delegieren. Da – wie erwähnt – die Erarbeitung von Inhalten an Sprache gebunden ist und das Lernen von Sprache an Inhalte, bildet Sprachbildung eine Querschnittsaufgabe in allen Fächern mit einer Verbindung von Sprach- und Sachlernen.

*Sprachbildung
als Querschnitts-
aufgabe in allen
Fächern*

Als zweites soll Durchgängigkeit in dieser Dimension bedeuten, über den Unterricht hinaus Sprachlernsituationen im unterrichtsergänzenden und außerunterrichtlichen Bereich einzubeziehen und dafür den Ganztagsbetrieb und Angebote außerschulischer Partner zu nutzen. Es geht um eine Ausweitung der Sprachlernmöglichkeiten, um einen Ausgleich für die un-günstigen (Zweit-)Spracherwerbsbedingungen vieler Schüler/innen – mit wenigen Gelegenheiten für den Aufbau von Bildungssprache außerhalb des Unterrichts und wenigen Zweitsprachvorbildern – zu schaffen.

*Nutzen des außer-
unterrichtlichen
Bereichs*

Beispielhaft erwähnt seien hier das Mercator-Programm an weiterführenden Schulen mit zusätzlichem studentischem Förderunterricht am Nachmittag, kulturellen

Samstagsangeboten und Sprachcamps in den Ferien; oder die Kooperationen von Schulen mit Stadtteilbibliotheken (besonders erwähnenswert das Projekt ‚Wort-Stark‘ der Bezirksbibliothek Friedrichshain-Kreuzberg); aber auch die Absprachen zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen in der Schulanfangsphase über sprachförderliche Angebote im Ganztagsbetrieb.

Kooperation mit Eltern

Den dritten Aspekt der horizontalen Durchgängigkeit bildet die Kooperation mit den Eltern bzw. Familien als erwiesenermaßen entscheidender Faktor für den Schulerfolg. Eltern sind wichtig, um die Motivation ihrer Kinder zum (Sprach-) Lernen und – soweit sie können – das Sprachlernen selbst zu unterstützen. Wirkliche Kooperation setzt aber die grundlegende Öffnung von Schule gegenüber den Eltern (mit anderem sprachlich-kulturellen Hintergrund als das Gros des Schulpersonals) und ihre Anerkennung als gleichberechtigte Partner voraus.

Mehrere FörMig-Schulen erproben Elemente von sog. Family Literacy (wie die Familien-Lesekoffer oder das Bilderbuchkino).

Sie versuchen darüber hinaus grundsätzlich zu einer besseren Kooperation mit den Eltern – auch jenseits der vorgeschriebenen Formen wie Eltern-abenden – zu gelangen, z.B. durch die Etablierung einer Empfangskultur für Eltern gleich am Schulanfang, durch niedrigschwellige Gesprächs- und Beratungsangebote für Eltern in der Schule oder – ganz grundsätzlich – durch die Organisierung von Aushandlungsprozessen zwischen Lehrer-, Erzieher/innen, Eltern und teilweise Schüler/innen zu den Grundlagen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern.

Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen

Eine zweite, vertikale Dimension von Durchgängigkeit bezieht sich auf die Gestaltung der Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen – zwischen Kitas und Grundschulen, Grundschulen und der Sekundarstufe I, Sekundarstufe I und Berufsausbildung oder Sekundarstufe II.

Es geht darum, Brüche an diesen Übergängen zu vermeiden, die das Lernen und auch das Sprachlernen belasten und zu deren Überwindung Kinder oder Jugendliche viel Energie aufwenden müssen. Angestrebt wird vielmehr ein institutionenübergreifender Aufbau von Sprachkompetenzen. Dazu müssen die aufnehmenden Einrichtungen wahrnehmen, was in den abgebenden Einrichtungen schon alles aufgebaut wurde. Es geht auch darum, dass an diesen Übergängen keine Verzögerung im Erkennen eines besonderen Förderbedarfs und in der Organisierung entsprechender Fördermaßnahmen entsteht. Und schließlich sollen auch Eltern eine Kontinuität zwischen den Einrichtungen erleben.

Die Gestaltung dieser Übergänge stößt auf viele praktische Schwierigkeiten, etwa die, dass es abgebende Einrichtungen mit vielen verschiedenen aufnehmenden Einrichtungen zu tun haben und umgekehrt, beispielsweise eine Grundschule Schulanfänger aus vielen verschiedenen Kitas bekommt, oder dass keine Tradition der Zusammenarbeit zwischen Kita-Erzieher/innen und Grundschullehrerinnen oder Grundschullehrerinnen und Lehrerinnen der weiterführenden Schulen besteht. Hier eine Durchgängigkeit zu erreichen, ist alles andere als ein Selbstläufer.

Im Rahmen von FörMig haben 6 Kitas und eine Grundschule (die Franz-Schubert-Schule) seit 3 Jahren die Zusammenarbeit systematisch entwickelt – in kleinen Schritten, die sich zuerst auf Absprachen im Hinblick auf die Schulanmeldung bezogen, mittlerweile aber auch grundlegende Fragen von Sprachdiagnose und

-förderung in Kita und Schulanfangsphase einbeziehen.

Eine letzte Dimension von Durchgängigkeit betrifft die Durchgängigkeit zwischen den Sprachen der Kinder und Jugendlichen - dem Deutschen als Zweitsprache und ihrer Herkunftssprache oder -sprachen.

*Durchgängigkeit
zwischen den
Sprachen*

Einerseits müssen Lehrkräfte sich bewusst machen, dass die Sprachkompetenzen dieser mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen von Kompetenzen in zwei oder mehr Sprachen ausgemacht werden, und diese Kompetenzen in den Herkunftssprachen wertschätzen. Andererseits gilt es, die Herkunftssprachen als Lernressource zu nutzen - zur Erarbeitung von Sachverhalten und für den Aufbau sprachübergreifender Kompetenzen.

In den erwähnten Projekten zu Family Literacy sind die Herkunftssprachen einbezogen (z.B. über zweisprachige Bilderbuchkinos und Büchern in der Herkunftssprache in den Familienlesekoffern). Vor kurzem wurden auch in einem Pilotprojekt Mütter als Vorleserinnen in der Herkunftssprache für Kinder in Kitas und Grundschulen erfolgreich weitergebildet.

An zwei FörMig-Schulen finden weiterhin erstmals arabische unterrichtsergänzende Angebote statt.

Das sind insgesamt bescheidene Ansätze, die aber dreierlei zeigen:

Erstens sind die Herkunftssprachen vielfach ein Türöffner zu den Eltern. Zweitens ist die Einbeziehung der Herkunftssprachen motivierend für die Kinder. Drittens lernen die Kinder, wenn sie beispielsweise ein Buch in ihrer Herkunftssprache vorgelesen bekommen oder selbst lesen, Grundsätzliches, das über die Sprachkenntnisse in der Herkunftssprache hinausweist: ein Interesse an Büchern überhaupt, ein Gespür für den Aufbau von Geschichten, die Umsetzung von (Vor-)Gelesenem in eigene Vorstellungswelten - alles das, was sie als Leser/innen - egal in welcher Sprache - brauchen.

Wege zur Durchgängigen Sprachbildung

Aus dem bisher Gesagten dürfte klar geworden sein, dass die Entwicklung einer durchgängigen Sprachbildung ein komplexes Vorhaben darstellt, das nicht auf einmal in kurzen Zeiträumen umsetzbar ist. Auch die an FörMig beteiligten Schulen haben sich jeweils Teilbereiche vorgenommen und sind in kleinen Schritten vorgegangen. Um nicht ins Stolpern und vorzeitig außer Atem zu kommen, werden genau diese kleinen Schritte benötigt. Wichtig ist nur, dass sie zielorientiert erfolgen - deshalb der Orientierungsrahmen - und dass es nicht die isolierten Schritte Einzelner bleiben, sondern in der Tendenz die ganze Einrichtung einbezogen wird.

*Aufbau professioneller
Lerngemeinschaften*

Für die Schule mit dem Kerngeschäft Unterricht bedeutet es, die Unterrichtsentwicklung mit der Organisations- und Personalentwicklung zu verschränken.

Ein Weg, um von den isolierten Schritten Einzelner wegzukommen, ist, was der Schulentwickler Hans-Günter Rolff den Aufbau „professioneller Lerngemeinschaften“ nennt - in der Schule wären das bezogen auf die Durchgängigkeit von Sprachbildung vornehmlich fächerübergreifende Teams von Kolleg/innen auf Jahrgangs- oder Stufenebene. Aber auch einrichtungsübergreifende ‚Lerngemeinschaften‘ können sinnvoll sein, wie das Beispiel der Franz-Schubert-Schule und ihrer 6

Partner-Kitas zeigt.

Rolff nennt fünf Bestimmungskriterien für solche professionellen Lerngemeinschaften:

- sie haben gemeinsame handlungsleitende Ziele,
- sie kooperieren untereinander,
- sie richten den Fokus auf das Lernen der Kinder und Jugendlichen (statt auf das Lehren),
- sie deprivatisieren die Unterrichtspraxis - öffnen also den Unterricht untereinander
- und sie reflektieren ihre Praxis im Dialog untereinander.

Während der FörMig-Programmlaufzeit hat sich bestätigt, dass die Bildung solcher funktionierender Teams tatsächlich eine Voraussetzung dafür ist, damit Einrichtungen in der Sprachbildung vorankommen. Investitionen in den Aufbau solcher Teams lohnen sich.

Fortbildungen werden in FörMig deshalb inzwischen auch vorrangig so konzipiert, dass sie die Bildung von Lerngemeinschaften für eine durchgängige Sprachbildung unterstützen, indem sie sich an Teams richten und diese über einen längeren Zeitraum begleiten.

*Aufbau
verlässlicher
Kooperationen*

Der zweite, nicht alternative, sondern ergänzende Weg zur Durchgängigen Sprachbildung ist der Aufbau verlässlicher Kooperationen – mit Eltern, mit anderen abgebenden oder aufnehmenden Bildungseinrichtungen, mit Ämtern, freien Trägern usw., denn diese Kooperationen bilden eine Voraussetzung für die horizontale Dimension durchgängiger Sprachbildung.

Häufig handelt es sich hierbei um punktuelle Kooperationen mit einem Dienstleistungscharakter - etwa indem ein freier Träger einer Schule oder Kita eine unterrichtsergänzende Sprachfördermaßnahme anbietet.

Weitergehend und wegweisend auch im Sinne durchgängiger Sprachbildung erscheint der Aufbau lokaler Bildungsnetzwerke wie „Wrangelkiez macht Schule“ oder „1 qkm Bildung im Reuterkiez“, in denen möglichst viele der an Bildung Beteiligten für ihr Umfeld gemeinsam – und auf Augenhöhe – die Verbesserung der Bildung planen und umsetzen.

*Einbettung in
systematische
Schulentwicklung*

Der dritte Weg der Einbettung durchgängiger Sprachbildung in die systematische Schulentwicklung ist darin begründet, dass der Aufbau professioneller Lerngemeinschaften und von Kooperationen mit Partnern und die Einbindung in Netzwerke fragil bleibt, wenn nicht letztendlich die ganze Institution mit einbezogen wird. Durchgängigkeit der Sprachbildung impliziert ja, dass alle in einer Einrichtung zu ihr beitragen.

Die Erfahrungen in FörMig zeigen, dass gemeinsame Studientage und die Entwicklung von Schulprogramm und schulinterner Curricula und die Einrichtung von Steuergruppen hierzu nützliche Instrumente sein können, vorausgesetzt, dies alles wird nicht als formale Pflichtübung abgehandelt, sondern als Möglichkeit, ein Arbeitsprogramm demokratisch auszuhandeln, gemeinsam und verbindlich umzusetzen und auszuwerten.

Die Wege zur durchgängigen Sprachbildung gleichen keinen schön asphaltierten breiten Autobahnen, sondern eher etwas unübersichtlichen, verschlungenen Bergpfaden. Um voranzukommen, brauchen Schulen einen Kompass (dieser Orientierungsrahmen ist dazu ein erster Versuch), Zeitressourcen (für die Kinder und Jugendlichen, für die Eltern und Partner, für die Entwicklung der durchgängigen Sprachbildung und für die gemeinsame Reflexion) und Unterstützung.

Das Modellprogramm FörMig bildet ein solches, allerdings zeitlich begrenztes Unterstützungsinstrument. Einen Versuch, darüber hinausreichende, stabile Unterstützungsstrukturen auf regionaler Ebene zu entwickeln, stellt die neue „Werkstatt Integration durch Bildung“ im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg dar, an deren Aufbau bisher die regionale Lehrerfortbildung, das bezirkliche Jugendamt, die RAA mit einer Servicestelle Elternpartizipation und FörMig als Modellprogramm beteiligt sind.

Zahlreiche Kolleg/innen und auch ganze Einrichtungen haben sich auf den Weg zur Durchgängigen Sprachbildung gemacht und in den vergangenen Jahren schon beträchtliche Stücke zurückgelegt. Zu hoffen ist, dass sie ihren Weg fortsetzen und der Leitgedanke einer durchgängigen Sprachbildung weitere Verbreitung findet, denn der Handlungsbedarf besteht.

Literatur

Bainski, Christiane/ Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2008): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul/ Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster/ New York: Waxmann, S. 269-290.

Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (Hrsg.) (in Vorb.): Durchgängige Sprachförderung – das Konzept des Modellprogramms FÖRMIG. Münster/ New York: Waxmann (Reihe FÖRMIG Edition).

Mächler, Stefan (Hrsg.) (2001): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. 2. Auflage.

Portmann-Tselikas, Paul R./ Schmölder-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, H. 39

Rolff, Hans-Günter (2008): Unterrichtsentwicklung etablieren und leben. In: Berkemeyer, N./ Bos, W./ Manitus, V./ Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster/ New York: Waxmann.

Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

Webseiten des Modellprogramms FörMig:
<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de> (FörMig-Programmträger)
<http://www.foermig-berlin.de> (FörMig Berlin)

Am Modellprogramm FörMig beteiligte Berliner Schulen

Grundschulen

Friedrichshain-Kreuzberg: Galilei-Schule, E.O.Plauen-Schule, Lenau-Schule, Otto-Wels-Schule, Hunsrück-Schule, Niederlausitz-Schule
Neukölln: Franz-Schubert-Schule, Schule in der Köllnischen Heide

Sekundarstufe I

Friedrichshain-Kreuzberg: Eberhard-Klein-Schule
Neukölln: Thomas-Morus-Schule, Heinrich-Heine-Schule, Albrecht-Dürer-Schule, Albert-Schweitzer-Schule, Ernst-Abbe-Schule
Marzahn-Hellersdorf: Thüringen-Schule

Anhang 1

Konzept FörMig-Transfer

Entwicklung „Durchgängiger Sprachbildung“ in Berlin

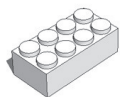
Das Modellprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig⁵ 2004-2009) konzentrierte sich auf die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Es wurden innovative Ansätze entwickelt, erprobt und überprüft.

Das Land Berlin unterstützt mit FörMig-Transfer als Anschlussvorhaben die Implementierung der Erkenntnisse aus dem Modellprogramm FörMig in die Regelstrukturen der Berliner Bildungslandschaft. Zentrales Anliegen von FörMig-Transfer ist es, das Konzept der „**Durchgängigen Sprachbildung**“ in der Berliner Schullandschaft zu verankern und weiterzuentwickeln. Die Schwerpunkte liegen dabei in den Bereichen Unterrichtsentwicklung, Organisations- und Personalentwicklung sowie der Bildung von regionalen Netzwerken.

Die Durchgängigkeit bezieht sich auf

- die Einbeziehung aller Fächer und Lernbereiche in die Sprachförderung („Sprache lernen in allen Fächern“),
- die Kontinuität systematischer Sprachförderung entlang der Bildungsbiographie mit einer Vermeidung von Brüchen an den Schnittstellen zwischen den Bildungsinstitutionen (Kindertagesstätte – Grundschule – Sek I – Berufsausbildung bzw. Sek II),
- die Verbindung zwischen der Zweitsprache Deutsch und – soweit möglich – den Herkunftssprachen und schulischen Fremdsprachen und
- das Erschließen sprachförderlicher Ressourcen durch Vernetzung und Kooperation des am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten pädagogischen Personals sowie durch die aktive Beteiligung der Eltern und außerschulischer Partner.

FörMig Transfer⁶ besteht aus drei Bausteinen:



1. Verankerung des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“ durch:

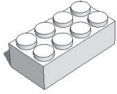
- Bildung von ca. **30** professionellen Lerngemeinschaften⁷ in den beteiligten Schulen mit Fokus auf die Entwicklung sprachförderlichen Unterrichts in allen Fächern
- Sprachförderung bildet einen schulischer Entwicklungsschwerpunkt in der Schulprogrammarbeit, es gibt eine Planung der Maßnahmen und für die Evaluation

⁵ <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de> und <http://www.foermig-berlin.de/landesprogramm.htm>

⁶ die angegebenen Zahlen (Anzahl der Schulen, Fortbildungsstunden u.a.) beziehen sich auf den ersten Projektabschnitt (1. Welle) von FörMig-Transfer für den Zeitraum 09/2009 bis 07/2012. Im zweiten Projektabschnitt (2. Welle von 08/2012 bis 07/2013) ist die Beteiligung von weiteren 45 Schulen vorgesehen.

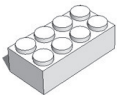
⁷ Begriff der professionellen Lerngemeinschaft (PLG) nach Kempfert/Rolff (2005) Fünf zentrale Elemente: 1. Gemeinsam geteilte Normen und Werte, 2. Focus auf Schülerlernen, 3. Deprivatisierung des Unterrichts, 4. Zusammenarbeit / Kooperation, 5. Reflektierender Dialog zur Unterrichtspraxis.

- Einrichtung von Sprachlernkoordinator/innen⁸ (evtl. Teams) in den beteiligten Schulen (Aufgabenbeschreibung)
- Kooperation der **30** FörMig-Transfer-Schulen mit abgebenden und/oder aufnehmenden Einrichtungen zur „Durchgängigen Sprachbildung“ (Kindertagesstätten - Grundschulen - Sek I)



2. Qualifizierungsmaßnahmen zum Konzept „Durchgängige Sprachbildung“

- für **30** Sprachlernkoordinator/innen der FörMig-Transfer-Schulen in Kooperation mit dem DaZ-Jahreskurs (SenBWF) in Anlehnung an das Hamburger Sprachförderkonzept
- für **8 – 10 Multiplikator/innen in 4 Bezirken** zur „Durchgängigen Sprachbildung“ zwecks Unterstützung bei Aufbau und Beratung der professionellen Lerngemeinschaften bzw. der Sprachlernkoordinator/innen durch das FörMig-Transfer mit ca. 120 Stunden im Schuljahr 2009/10
- für Schulleitungen der **30 FörMig-Transfer-Schulen** (1 – 2 Workshops zum Thema „Qualitätsmanagement zur durchgängigen Sprachbildung“ pro Schuljahr)
- Angebote für Schulaufsicht, Seminarleitungen 2. Ausbildungsphase und Schulinspektion (in Kooperation mit LISUM BE-BB)
- Ganztägige Fachtagung „Auftakt FörMig-Transfer“ am 12. Oktober 2009 in der Friedrich-Ebert-Stiftung



3. Weiterentwicklung und Verbreitung regionaler Bildungsnetzwerke

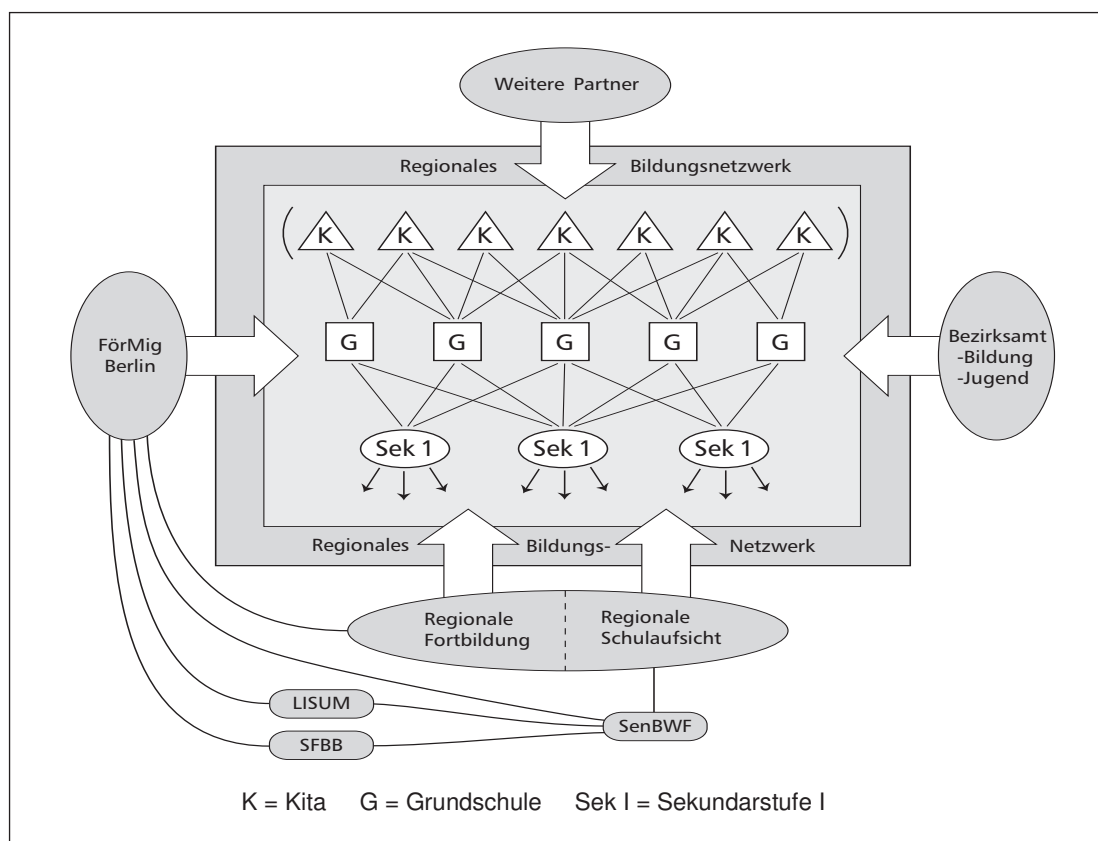
Regionale Bildungsnetzwerke wie die „Werkstatt Integration durch Bildung“ (WIB) in Friedrichshain-Kreuzberg bieten regionalspezifische Angebote mit dem Schwerpunkt Sprachbildung an.

- Information und Beratung, Ausstellungen
- Workshops
- Fachvorträge

Die Einrichtung dieser Netzwerke erfolgt vorzugsweise in den Bezirken mit einem hohen Migrantenanteil entsprechend den Senatsbeschlüssen „Rahmenprogramm Soziale Stadt“ und dem „Demographiekonzept für Berlin“. Hier arbeiten die regionale Fortbildung (SenBWF), das Jugendamt und freie Träger zusammen.

8 Das Hamburger Sprachförderkonzept beschreibt die Aufgaben von Sprachlernkoordinatorinnen: schulspezifische Konzepterstellung Sprachförderung, Bereitstellung und Einsatz diagnostischer Verfahren, Unterstützung bei der Erstellung individueller Förderpläne, Anleitung zum Einsatz von Evaluationsinstrumenten in Bezug auf die Durchführung der Fördermaßnahmen, Unterstützung der Klassenlehrer/innen bei der Schullaufbahnberatung, Organisation der Sprachstandsprüfungen für Seiteneinsteiger/innen, Fortbildungsplanung für den Bereich Sprachförderung, Unterstützung beim Personaleinsatz fortgebildeter Lehrkräfte, Elternarbeit, Kontakt mit außer-schulischen Partnern, Aufbau eines regionalen Netzwerkes.

Grundstruktur von FörMig-Transfer am Beispiel einer Region



Projektverlauf FörMig-Transfer in 5 Phasen

1. Vorlaufphase (bis 07/2009):

- Abstimmungsprozesse SenBWF/Regionen/Schulen zur Konzeption und Beteiligung an FörMig-Transfer
- 4 regionale Informationsveranstaltungen für interessierte Schulen und Kindertagesstätten (Interessenbekundung der Schulen)

2. Akquisephase (08/2009 bis 12/2009):

- Vorgespräche mit interessierten Schulen (FörMig-Team, reg. Schulaufsicht),
- Informationsveranstaltungen in Schulen zu FörMig-Transfer (Gesamt- und Schulkonferenzen (FörMig-Team) (insgesamt: 30 Schulen in 4 Bezirken)

3. Aufbauphase (01/2010 bis 07/2010):

- Die Schule entscheidet über die Projektteilnahme und die schulischen Entwicklungsvorhaben.
- Es werden schriftliche Zielvereinbarungen zur Umsetzung der „Durchgängigen Sprachbildung“ und zu den Unterstützungsleistungen zwischen Schule, regionaler Schulaufsicht, regionaler Fortbildung und FörMig-Team geschlossen.

An jeder Schule werden

- 2 Studientage zum Thema „Durchgängige Sprachbildung“ (FörMig-Team) verbunden mit einer Bestandsanalyse zum schulischen Entwicklungsstand durchgeführt.

ZIEL: Festlegung eines gesamtschulischen Entwicklungsschwerpunkts aus dem Bereich „Durchgängige Sprachbildung“ und einer entsprechenden Maßnahmeplanung:

- Bildung einer professionellen Lerngemeinschaft zur Entwicklung sprachförderlichen

Unterrichts an jeder Schule und Projektplanung für die gemeinsame (4 bis 10 Lehrkräfte, Begleitung und Unterstützung durch FörMig-Transfer)

- Maßnahme-Zeit-Planung der Schule zur Kooperation mit abgebenden und/oder aufnehmenden Einrichtungen (2 bis 4 Lehrkräfte, Begleitung und Unterstützung durch FörMig-Transfer)

4. Umsetzungsphase (08/2010 bis 07/2012):

Umsetzung der schulspezifischen Maßnahmen zur Umsetzung der Durchgängigen Sprachbildung

- Qualifizierung von 4 - 10 Lehrkräften pro Schule zum Thema „Sprachförderlicher Unterricht“ durch die Arbeit in einer professionellen Lerngemeinschaft (6 bis 8 Arbeitstreffen im Schuljahr)
- Kooperation abgebender und aufnehmender Einrichtungen mit dem Arbeitsschwerpunkt „Durchgängige Sprachbildung“ (4 Arbeitstreffen im Schuljahr)
- Einrichtung eines Sprachlernkoordinator/innen-Teams in jeder Schule
- Formative Evaluation der Schulentwicklung zur „Durchgängigen Sprachbildung“ (Schulen, FörMig-Transfer)

5. Erweiterungsphase (08/2012 bis 07/2013):

Bereits beteiligte Schulen (30):

Weiterentwicklung/Anpassung der Maßnahmenplanung zur Durchgängigen Sprachbildung auf Grundlage der Evaluationsergebnisse; Anpassung der Zielvereinbarung:

- Fortführung der professionellen Lerngemeinschaft mit reduzierter externer Begleitung
- Ausbau der Kooperation mit abgebenden und/oder aufnehmenden Einrichtungen
- Formative⁹ und summative Evaluation

Neue Schulen (45):

- Aufbauphase (09/2011 bis 07/2012), siehe 3.
- erste Umsetzungsphase für neue Schulen (08/2012 bis 07/2013), siehe 4.

Anhang 2

Entwurf Evaluationskonzept FörMig-Transfer

Umsetzung des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung in der Berliner Schule

1. Fragestellung
2. Ziele
3. Zielkriterien der Evaluation
4. Evaluationsdesign
5. Evaluationsplanung

Arbeitshypothese

Die Umsetzung des im Modellprogramm FörMig¹⁰ erarbeiteten Konzepts der durchgängigen Sprachbildung ist eine Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und/oder Bildungsbenachteiligung an Bildungsangeboten und für den Abbau einer Bildungsbenachteiligung auf Grund der sozialen Herkunft eines Kindes oder Jugendlichen.

1. Fragestellung

1. Gelingt eine durchgängige Sprachbildung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und/oder Bildungsbenachteiligung in den an FörMig-Transfer beteiligten Schulen?
2. Welche Wirksamkeit haben regionale Netzwerkstrukturen für die Umsetzung von Qualitätsstandards in der durchgängigen Sprachbildung?

2. Ziele

Erstes Ziel ist die Bewertung von Maßnahmen und Qualitätsentwicklungen der einzelnen Bildungseinrichtungen in der Umsetzung des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung. Dies bezieht sich auf die Vernetzungsstrukturen der horizontalen und vertikalen Ebene (siehe Abb. 1, Pkt. V)

Zweites Ziel ist es, aus den Ergebnissen des Programms pragmatische bildungspolitische Schlussfolgerungen für die Umsetzung einer erfolgreichen und effizienten Sprachbildung von Schülerinnen und Schülern in der Berliner Schule zur Wahrung der Chancengleichheit in der gesellschaftlichen Teilhabe ableiten zu können.

3. Zielkriterien der Evaluation

Für die systemische Betrachtung von Schulentwicklung einer Schule werden nachfolgend ausgewählte Zielkriterien für die vier Bereiche: Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sowie dem Bereich Erziehung und Schulleben aufgeführt.

Die Zielkriterien werden durch allgemeingültige schulübergreifende und schulspezifische Indikatoren konkretisiert. Hier liegt zur Zeit ein Arbeitsstand:

¹⁰ BLK Modellprogramm FörMig Berlin (2004 - 2009)

Unterrichtsentwicklung:

z.B.

- Das schulinterne Curriculum berücksichtigt die Sprachbildung angemessen.
- Es gibt fachspezifische und fachübergreifende Vereinbarungen der Lehrkräfte zur systematischen Förderung der Sprachkompetenz für die Fächer in den Jahrgangsstufen.
- Im Unterricht aller Fächer werden die vereinbarten Maßnahmen und Methoden zur Sprachbildung umgesetzt,
- Die Merkmale eines sprachförderlichen Unterrichts werden in jedem Fachunterricht berücksichtigt.

Merkmale sprachförderlichen Unterrichts:

- Die Ausbildung der Bildungssprache geht von der Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler aus. (scaffolding¹¹ - ein Ansatz zur aufbauenden Sprachbildung)
- Im Unterricht werden sprachliche Mittel (Modelle) für die verschiedenen Lerntypen (visuell, auditiv, haptisch, kommunikativ) bereit gestellt.
- Es findet ein sprachbewusster Unterricht¹² mit dem Fokus auf die Reflexion¹³ auf Sprache/den Sprachgebrauch mit Sprache als Lerngegenstand statt.
- Es findet ein sprachintensiver Unterricht mit vielfältigen Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler zur mündlichen und schriftlichen Sprachanwendung statt.
- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in kooperative Arbeitsformen an ergebnisoffenen Fragen- und Problemstellungen (Förderung der Problemlösekompetenz – kontextgebundene Sprachanwendung)
- Die Lehrkräfte dokumentieren die Sprachkompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer systematischen Prozessdiagnostik.
- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Lernentwicklung und erhalten regelmäßig transparente kriteriengestützte Rückmeldungen zur Entwicklung ihrer Sprachkompetenz.
- Differenzierte und individualisierte Lernangebote sind fester Bestandteil des Unterrichts.
- Die Leistungsanforderungen und Bewertungskriterien sind für die Schülerinnen und Schüler transparent und berücksichtigen die Entwicklungsstufen der Sprachkompetenz.

Personalentwicklung

z. B.

- Das Personalentwicklungskonzept beruht auf einer Bestandsanalyse.
- Es finden regelmäßige Mitarbeiter-Vorgesetzten Gespräche statt.
- Der Personaleinsatz erfolgt aufgaben- und kompetenzorientiert.
- Lehrkräfte der Schule mit besonderen Qualifikation bieten schulinterne Fortbildungen an.
- Es gibt ein Fortbildungskonzept, das das schulspezifische Entwicklungsvorhaben „durchgängige Sprachbildung“ angemessen berücksichtigt.
- Fortbildungsinhalte werden in den Teams, Arbeitsgruppen sowie Kollegium multipliziert, kommuniziert und münden in Unterrichtsvorhaben zur kontinuierlichen Entwicklung der Unterrichtsqualität.

Organisationsentwicklung

z. B.

- Die Lehrkräfte, Erzieher/innen, Sozialarbeiter/innen und weiteres pädagogisches Personal arbeiten im Teams, Grundlage ist ein Teamkonzept.
- Jahrgangsstufenteams planen regelmäßige fachübergreifende Unterrichtsprojekte.

11 Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth NH: Heinemann.

12 Konzept der „Language awareness“ steht für die Sensibilität für Strukturen und Funktionen von Sprache.

13 Sprachreflexion (vgl. z.B. Ingendahl 1999), Sprachbewusstheit (vgl. Hecht 1994; Karagiannakis/ Omen-Welke 1997; Wolff 1993) oder Sprachaufmerksamkeit (vgl. Omen-Welke 2000,17)

- Es gibt transparente Strukturen der Zusammenarbeit und des fachlichen Austausches der Lehrkräfte mit den Erzieher/innen, Sozialpädagogen und weiteren pädagogischen Mitarbeiter/innen der Schule.
- Die schulinterne Planung (Jahres-, Monats-, und/oder Stundenplanung) weist Zeiten für Teamsitzungen, Arbeitsgruppen und Gremienarbeit aus.
- Es gibt einen effektiven Informationsfluss im Kollegium.
- Der Arbeitsstand schulischer Entwicklungsvorhaben wird regelmäßig in den Teams, den Gremien und dem Kollegium erörtert, Vereinbarungen und Beschlüsse zur Weiterentwicklung werden getroffen.
- Die Schulleitung unterstützt und fördert den Schulentwicklungsprozess.
- Die Schule hat zielgerichtete Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen, so-wie aufnehmenden und abgebenden Einrichtungen (KITA) und außerschulischen Partnern.

Erziehung und Schulleben

z. B.

- Die Schule pflegt eine tolerante interkulturelle Schulkultur.
- Die Schule kooperiert mit interkulturellen Einrichtungen, Organisationen.
- Die Schule betrachtet die Mehrsprachigkeit als Bildungspotential, es gibt Angebote und Veranstaltungen, die die Mehrsprachigkeit fördern.
- Schul- und Klassenregeln beruhen auf einer Vereinbarung aller am Schulleben Beteiligten mit einem abgestimmten Verfahren zur Konfliktlösung und bei Regelverstößen.
- Schülerinnen und Schüler erhalten vielfältige Möglichkeiten zur Präsentation ihrer Kompetenzen.
- Schülerinnen und Schüler erhalten vielfältige Möglichkeiten zur Mitbestimmung.
- Die Schule hat Maßnahmen zur Elternberatung, Elterninformation und Elternbildung.
- Eltern wirken an Schulentwicklungsprozessen mit und sind fest in Gestaltungsprozesse eingebunden.

4. Evaluationsdesign

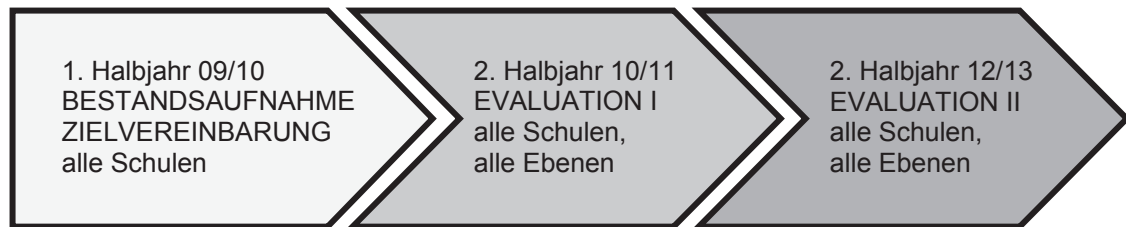
Das Evaluationsdesign ist ein integrierter formativer und summativer Evaluationsansatz. Die formative Verlaufsevaluation berücksichtigt die Erhebung des notwendigen Steuerungswissens zur Programmoptimierung. In ihrem Fokus stehen die einzelnen Projekte der Einrichtungen sowie die Arbeitsweise der Netzwerke.

Die Längsschnittstudie im PRÄ-POST-Design verfolgt die Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule durch eine Bestandsaufnahme zur durchgängigen Sprachbildung an jeder beteiligten Einrichtung zu Beginn von FörMig-Transfer (2009/10), nach zwei Jahren (2011) und nach vier Jahren (2013).

Der summative Aspekt spiegelt sich in der Zielerreichung von Standards zur durchgängigen Sprachbildung in Bezug auf die einzelne Einrichtung, der vergleichenden Analyse innerhalb eines Schultyps (Grundschule, Sek I und Sek II) sowie dem Vergleich der Wirksamkeit regionaler Netzwerkstrukturen wider

Die Fragestellung zur Wirksamkeit der Sprachbildung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und/oder Bildungsbenachteiligung in den an FörMig-Transfer beteiligten Schulen entscheidet sich an den vorhandenen vielfältigen Angeboten und Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler und dem wahrgenommenen Nutzen dieser durch die Kinder und Jugendlichen, Eltern und Lehrkräfte. Das interne Qualitätsmanagement der Schule durch die Arbeit am Schulprogramm folgt innerhalb des Modellprogramms För-Mig-Transfer klar vereinbarten Zielkriterien, die das System Schule im Fokus haben. Die schulinterne Evaluation der einzelnen Einrichtung ist in ihrer Planung auf die vergleichende Analyse der Schulen gleichen Schultyps ausgerichtet.

5. Evaluationsplanung FörMig-Transfer für die beteiligten Schulen¹⁴



Die Bestandsaufnahme in den vier Schulentwicklungsbereichen Unterrichtsentwicklung (UE), Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE) sowie Erziehung und Schulleben (EuS) erfolgt durch die Schule mit Unterstützung und Beratung durch FörMig-Transfer, auch im Hinblick auf die Koordination der Programmevaluation.

Vernetzungs-Ebenen der Bestandsaufnahme:

1. horizontal innerhalb der Einrichtung (Jahrgang bzw. Stufe)
2. horizontal zwischen den Einrichtungen (regional zwischen artgleichen Einrichtungen)
3. vertikal zwischen abgebenden und aufnehmenden Einrichtungen
4. (FörMig-Gesamtnetz)

	horizontal in der Einrichtung	horizontal zwischen Einrichtungen	vertikal zwischen Einrichtungen
UE	Jahrgangsstufenbezogene Konzeption, Maßnahmen Vergleichbarkeit im Jahrgang	Jahrgangsstufenbezogene Konzeption Vergleichbarkeit im Jahrgang	Konzeptionelle Absprachen Anschlussfähigkeit
OE	Teamstrukturen (für Entwicklungsarbeiten und Durchführung von Unterricht) Unterrichtsorganisation Rhythmisierung Information und Kommunikation	Verbindungsstrukturen	Verbindungsstrukturen
PE	Stufenspezifische diagnostische, didaktisch-methodische Kompetenzen für Sprachförderung Schulinterne Fortbildung	Professionelle Lerngemeinschaft im Verbund	Professionelle Lerngemeinschaft im Verbund Grundlagenwissen
EuS	Demokratische Schulkultur (Eltern-Schüler-Partizipation)		Gemeinsame Projekte

Abbildung 1: Vernetzungsstrukturen

¹⁴ Grundgesamtheit und Spezifikation der Stichproben: alle 30 an FörMig-Transfer beteiligten Schulen auf ihren verschiedenen Vernetzungs-Ebenen, Kooperationspartner, 45 Schulen der 2. Welle

Evaluationsmethoden zur Datenerhebung

Die durchgängig eingesetzten Methoden sind die Dokumentenanalyse, die Befragung und die Beobachtung. Nachfolgend werden einige Beispiele aufgeführt:

Dokumentenanalyse (Dokumente der Schule)

- Schulprogramm und Fortschreibung, Entwicklungsvorhaben
- Schulinterne Curricula, Sprachförderkonzept
- Evaluationsberichte (intern, extern), Organigramm der Einrichtung

Befragung (Audit, Interview, Fragebogen)

- Fragebogen/Checkliste zur einrichtungsinternen Unterrichts- Personal- und Organisationsentwicklung hinsichtlich der Umsetzung des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung
- Befragung der Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler (online, Fragebogen, Auswertung ISQ)
- Befragung der beteiligten Lehrkräfte (Selbsteinschätzung) hinsichtlich ihrer Fachkompetenz bezüglich Spracherwerb, Deutsch als Zweitsprache, diagnostischer Fachkompetenz
- Befragung der Schülerinnen und Schüler zu sprachförderlichen Unterrichtsmethoden
- Qualitative Interviews (standardisiert) (auch Checkliste möglich) mit Schulleitungen, Fachkonferenzleiter/innen, Teamleiter/innen zur horizontalen/vertikalen Vernetzung (Studienprojekte ?)

Beobachtung

- möglich über Schulinspektion (Fokus sprachförderlicher Unterricht)
- kollegiale Unterrichtshospitationen der Lehrkräfte, Schulleitung
- Unterrichtsbeobachtung durch Externe mit dem variablenzentrierten oder personenzentrierten Ansatz