

BER

Berliner Beiträge zur Integration und Migration

Expertise
„Situation der Sprachvermittlung Deutsch als
Zweitsprache an Berliner Schulen der SEK I“

EYŃ

Berliner Beiträge zur Integration und Migration
Expertise zur Situation der Sprachvermittlung Deutsch – als – Zweitsprache an Berliner
Schulen der Sekundarstufe I

Die Expertise wurde erstellt im Auftrag des
Beruflichen Qualifizierungsnetzwerks für Migrantinnen und Migranten BQN Berlin

Autor/Autorin der Expertise:

Ines Fögen, Institut für Migrations- und Rassismusforschung (iMiR), Hamburg
Herbert Weber, Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule Berlin
e.V. (RAA)

Vorlage der Expertise: Februar 2005

Die vorliegende gekürzte Fassung wurde von BQN Berlin bearbeitet und im Juni 2006 vorgelegt. Dabei wurden die meisten organisatorischen Angaben aktualisiert, nicht aber die Angaben aus den Interviews mit Lehrkräften und anderen Experten/innen.

Impressum:

Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten Berlin (BQN Berlin)
Koordination: Der Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration
Potsdamer Straße 65
10785 Berlin

www.integrationsbeauftragter.de

www.bqn-berlin.de

www.bqnet.de

Das Berufliche Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten Berlin (BQN Berlin) wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert. BQN ist Teil des Förderprogramms Kompetenzen fördern Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF)

Koordination des Bundesprogramms:

Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM)

Technische Koordination: Projektträger Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (PT-DLR)

Vorwort

Rund 24 Prozent aller Berliner Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund, d.h. in ihren Familien wird vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen. Diese Jugendlichen beenden ihre Schullaufbahn überdurchschnittlich häufig als Haupt- oder Realschüler oder sogar ohne Schulabschluss. Eine wichtige Ursache für ihr schlechtes Abschneiden sind fehlende Deutschkenntnisse. Obwohl die meisten der Jugendlichen die deutsche Alltagssprache beherrschen, haben viele von ihnen Schwierigkeiten mit der Fachsprache des Schulunterrichts. Daher ist es eine zentrale Aufgabe der Berliner Schulen, den jungen Migranten/innen die Deutschkenntnisse zu vermitteln, die zur Teilnahme am Unterricht befähigen. Dies erfolgt zum einen über einem Förderunterricht in Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ), darüber hinaus müssen die Schulen die Förderung von DaZ aber unbedingt als eine Querschnittsaufgabe für alle Fächer begreifen.

DaZ wird in Berliner Schulen in unterschiedlichen Formen bereits seit den achtziger Jahren erteilt. Die vorliegende Expertise bietet nun zum ersten Mal eine systematische Analyse des Berliner DaZ-Unterrichts. Sie gibt einen Überblick über seine Organisationsformen, behandelte Inhalte, eingesetzte Methoden und über das pädagogisch-didaktische Vorgehen in Berliner Schulen der Sekundarstufe I. Die Studie wurde vom *Beruflichen Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten* (BQN Berlin) in Auftrag gegeben, das mein Büro koordiniert. Maßnahmen von BQN Berlin bauen unter anderem auf den Ergebnissen der Studie auf.

Die Verfasser/innen der Expertise kritisieren, dass es in Berlin kaum hinreichend ausgebildete Lehrkräfte für den Unterricht in DaZ gibt und dass DaZ in der Lehrerbildung noch immer zu kurz kommt. In den Berliner Schulen mangle es zudem an einer einheitlichen, regelmäßigen Messung des Sprachstandes der Schüler/innen, und häufig fehlten den Lehrkräften sprachdiagnostische Fähigkeiten. Auch sei problematisch, dass qualitätssichernde Maßnahmen wie Evaluationen größtenteils den Schulen selbst überlassen blieben. Aber die Studie führt auch Positives an: Mittlerweile entwickeln die Berliner Schulen zahlreiche Aktivitäten zur Deutschförderung und sensibilisieren ihre Kollegien für das Thema DaZ systematisch.

Eine zentrale Empfehlung der Autoren/innen ist die Fortbildung von Lehrkräften. An jeder Schule sollten zumindest einige Deutschlehrer/innen eine fundierte Ausbildung in DaZ erhalten. Und damit DaZ zur Querschnittsaufgabe wird, müssten alle anderen Lehrkräfte durch schulinterne Fortbildungsveranstaltungen zur Sprachförderung im Fachunterricht befähigt werden.

Vor diesem Hintergrund hat BQN Berlin ein Fortbildungsangebot für Schulen zum Thema Sprachvermittlung entwickelt. Hier lernen Lehrkräfte, Schüler/innen unterschiedlicher Sprachniveaus gezielt zu unterstützen und die Sprachförderung mit dem Unterrichtsstoff zu verknüpfen. Zudem zielt die Fortbildung darauf ab, dass mehr Schulen Sprachförderung zu einem Schwerpunkt ihres Schulprogramms machen.

Günter Piening

Der Beauftragte des Senats von Berlin
für Integration und Migration

INHALTSVERZEICHNIS

I. Einleitung	4
II. Grundlagen des Deutsch als Zweitsprache (DaZ)- Unterrichts in Berlin	5
1. DaZ als Sprachförderprinzip in Berlin	5
2. Die Organisation des DaZ-Unterrichts in Berlin	6
3. Kritische Bewertung der Organisation des Berliner DaZ- Unterrichts	13
4. Die Gestaltung des DaZ-Unterrichts	14
4.1 Die DaZ-Prinzipien	14
4.2 Methodische Klassifizierung	15
III. DaZ in Berliner Schulen	16
1. Best-Practice-Beispiele der Deutschförderung	16
1.1 Die Heinrich-von-Stephan-Schule	16
1.2 Die Werner–Stephan–Schule	17
1.3 Gemeinsamkeiten der Best-Practice-Beispiele	18
2. Sprachförderung/ DaZ in den BQN-Partnerschulen	19
2.1 Die Moses-Mendelsohn-Schule	19
2.2. Die Rütli-Schule	19
2.3. Die Hector-Peterson-Schule	20
3. Bewertung der Deutschförderung an Berliner Schulen	22
4. Qualitätskriterien für die Sprachförderung	23
IV. Sprachstandsmessung	24
1. Ansätze zur Sprachstandsmessung an Berliner Schulen	24
2. Verfahren der Sprachstandsmessung bundesweit: Kritik der Bund-Länder-Kommission (BLK)	25
IV. Empfehlungen für BQN Berlin	26
VI. Literatur	36
VI. Anhang	37

I. Einleitung

Diese Expertise hat zum Ziel, alle wichtigen Bedingungen, Faktoren und Entwicklungen des Unterrichts von Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ) in Berliner Schulen der Sekundarstufe I darzustellen. Im Mittelpunkt steht dabei sowohl die Organisation und Durchführung des Unterrichts selbst, als auch die ihn begleitende Sprachstandsfeststellung.

Obwohl DaZ in Berlin bereits seit den achtziger Jahren unterrichtet wird, fand dieser Unterricht erst Ende der neunziger Jahre verstärkt Beachtung. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund an den Schulen einiger Stadtteile war stark gestiegen und im Unterricht tauchten zunehmend Sprachprobleme auf. Zudem trug ein Verwaltungs Rundschreiben (Rundschreiben II Nr. 35 / 1998) aus dem Jahr 1998, das an den Schulen qualitätssichernde Maßnahmen einführte, zum höheren Stellenwert von DaZ bei, (s. Anhang). Mittlerweile ist es unter bildungspolitischen Fachleuten nicht mehr unumstritten, dass der Erwerb der deutschen Sprache für viele junge Migranten/innen der Schlüssel für eine erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahn ist.

Für die Expertise befragten die Verfasser Lehrkräfte und Schulleitungen von fünfzehn Berliner Schulen der Sekundarstufe I, Sprachwissenschaftler/innen, Anbieter/innen von Fortbildungsmaßnahmen, Schüler/innen, Vertreter/innen der Schulverwaltung sowie außerschulische Bildungsträger. Die Interviews wurden zwischen Dezember 2004 und Februar 2005 geführt. Die Recherche umfasste zudem eine Dokumentenanalyse.

Folgende Themenkomplexe standen im Zentrum der Recherche:

- Organisation und Methodik des DaZ-Unterrichts an Berliner Schulen, DaZ-Fortbildungsmaßnahmen, die Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Partnern, Sprachstandsmessung
- Stolpersteine und Erfolgsbedingungen für den DaZ-Unterricht
- Qualitätskriterien für den DaZ-Unterricht, Evaluation, Qualitätssicherung
- Zukünftige Herausforderungen
- Ressourcen für den DaZ-Unterricht an den Berliner Schulen/ im Land Berlin

Um auch die Perspektive der Schüler/innen zu berücksichtigen, wurden in zwei DaZ-Lerngruppen an zwei BQN-Partnerschulen unterschiedliche Sprachlernmethoden erprobt. Die Ergebnisse dieser Erprobung sind im Anhang zu finden.

Im Folgenden wird zunächst DaZ als Sprachförderprinzip vorgestellt (Kapitel II). Das Kapitel III stellt die Deutschförderung an den untersuchten Berliner Schulen dar und bewertet diese. Das vierte Kapitel analysiert Verfahren der Sprachstandsfeststellung. Die Expertise schließt mit Empfehlungen für das Projekt BQN Berlin ab (Kapitel V).

II. Grundlagen des DaZ-Unterrichts in Berlin

1. DaZ als Sprachförderprinzip in Berlin

Das Rundschreiben II Nr. 35 aus dem Jahr 1998 der damaligen Schulsenatorin Ingrid Stahmer skizziert die Grundlagen des Berliner DaZ-Unterrichts. Demnach soll DaZ in Berlin nicht nur als separater Förderunterricht stattfinden, sondern auch Unterrichtsprinzip aller Schulfächer sein. Nur so könnten die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache¹ die jeweilige Fachsprache lernen. Der Fachunterricht müsse sich folglich auf die Schüler nichtdeutscher Herkunft einstellen und ihre Sprachstände berücksichtigen.

Darüber hinaus wird in dem Rundschreiben angewiesen, Schüler/innen möglichst individuell zu fördern. Möglichst nur fortgebildete Lehrkräfte sollen für die Sprachförderung eingesetzt werden, andere so zügig wie möglich für Fortbildungen angemeldet werden. Gleichzeitig müsse sichergestellt werden, dass DaZ-Unterrichtsstunden nicht überproportional als Teilungs- oder Vertretungsstunden verloren gehen.

Mit dem Rundschreiben wurden zudem „Regionale Fachkonferenzen DaZ“ eingerichtet, die seit 1999 regelmäßig stattfinden. Sie dienen der Unterstützung der Einzelschule, dem Erfahrungsaustausch über die Einzelschule hinweg und der Berlinweiten Standardsicherung qualifizierter Fördermaßnahmen. Sie haben folgende Arbeitsschwerpunkte:

- Begleitung der Fördermaßnahmen DaZ durch Entwicklung von Qualitätsstandards, Förderkonzepten, Leistungskontrollen und Methoden der Sprachstandsfeststellung,
- Qualitätsverbesserung des Förder- und Fachunterrichts,
- Informationen zu inhaltlichen und methodisch-didaktischen Fragen. (s. Rundschreiben II 35 / 1998, Seite 3).

Mit dem Rundschreiben wurde auch der DaZ-Bericht eingeführt, den jede Schule zu erstellen hat. Im November 2001 erschien die Handreichung „Deutsch als Zweitsprache“ und im November 2002 der neue Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache als Grundlage für den Förderunterricht DaZ, der ab Schuljahr 2003/04 verbindlich wurde.

Der DaZ-Bericht wurde im Jahr 2005 abgeschafft, weil das neue Schulgesetz eine interne Berichtspflicht fordert. Gemäß § 69 (2) Schulgesetz sind die Schulen verpflichtet, der Schulkonferenz und der Gesamtkonferenz einen jährlichen Bericht über die Schule und deren Entwicklung abzugeben. Dazu gehört auch das schuleigene Sprachförderkonzept.

Nach dem Rundschreiben von 1998 wurde das Fortbildungsangebot für Lehrer/innen des Landesinstituts Schule und Medien (LISUM) erheblich ausgeweitet. Im Zentrum stehen die Jahreskurse DaZ, in denen jährlich 50 Lehrkräfte fortgebildet werden. Flankiert wird dieses Angebot durch überwiegend schulinterne Fortbildungsmaßnahmen.

¹ Nicht deutscher Herkunftssprache (ndH): Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport differenziert in ihren Statistiken zwischen deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache ihrer Schüler/innen, nicht nur nach einer anderen Staatsangehörigkeit. Im Text werden mit derselben Bedeutung auch die Begriffe Schüler mit Migrationshintergrund und Migrantenjugendliche verwandt.

2. Die Organisation des DaZ-Unterrichts in Berlin

In Berlin stehen seit dem Schuljahr 1999/2000 zusätzliche Ressourcen für Sprachförderung DaZ in Höhe von rund 700 Lehrerstellen zur Verfügung. Von diesen Stunden fallen 70 Prozent auf Grundschulen und 30 Prozent auf weiterführende Schulen, hier insbesondere auf Haupt-, Real- und Gesamtschulen.

Laut den Richtlinien für die Lehrerstundenzumessung und die Organisation der öffentlichen Berliner Schulen ab dem Schuljahr 2004/05 der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport ist jede Schule dazu verpflichtet, den Sprachstand der Schüler festzustellen. Bei nicht ausreichenden Deutschkenntnissen erhalten sie zusätzliche Sprachförderung. Die Organisation des DaZ-Unterrichts ist in

OrgRichtlinien 05/06 und OrgRL 06/07 geregelt, s. www.bjsinfo.verwalt-berlin.de.

Aktueller Sachstand zum DaZ-Unterricht in der Berliner Schule:

Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache in der Berliner Schule

Rahmenbedingungen (Stand: Schuljahr 2005/06)

Von den rund 342.000 Schülerinnen und Schülern an Berliner öffentlichen und privaten Schulen haben etwa 88.000 Schülerinnen und Schüler (25,7 % aller Schüler) eine nicht-deutsche Herkunftssprache. Davon haben 56.000 eine ausländische Staatsangehörigkeit (16,5 % aller Schülerinnen und Schüler).

Die Schülerzahlentwicklung in den letzten 10 Jahren zeigt, dass zwar die Zahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt um 21,8 % gefallen ist, die Zahl der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache allerdings um 33,4 % gestiegen ist. Daraus ergibt sich ein Anstieg des Schüleranteils nichtdeutscher Herkunftssprache an der Gesamtschülerzahl von 15,8 % auf 25,7 %. Für die mittelfristige Entwicklung von Konzepten sind besonders die Zahlen der Schulanfänger aussagekräftig. Der Anteil Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache (an den öffentlichen Schulen) beträgt in dieser Teilgruppe 33,1 %. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache wächst und damit auch der Bedarf an kompetenten Lehrkräften, Ressourcen und sachgerechten Konzepten.

Die regionale Verteilung der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache in Berliner allgemeinbildenden Schulen sieht unverändert die Regionen Mitte (16.966), Neukölln (14.840) und Friedrichshain-Kreuzberg (11.518) an der Spitze, gefolgt von Tempelhof-Schöneberg (10.060), Charlottenburg-Wilmersdorf (7.591) und Spandau (5.837).

Aussagekräftiger als die absoluten Zahlen sind die prozentualen Anteile: Mitte (56,4 %), Friedrichshain-Kreuzberg (48,4 %), Neukölln (46,8 %), Tempelhof-Schöneberg (32,4 %), Charlottenburg-Wilmersdorf (26,7 %), Spandau (24,5 %). Mittlere Werte zeigen Reinickendorf (19,8 %) und Steglitz-Zehlendorf (14,5 %), auffällig ist der geringe Anteil Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache in den östlichen Bezirken. Dort liegt Lichtenberg mit 14,8 % vor Marzahn-Hellersdorf (7,7 %), Pankow (5,6 %) und Treptow-Köpenick (4,5 %).

Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sprechen gut bis sehr gut Deutsch. Zwei Drittel (53.930) der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher

Herkunftssprache erhalten im Schuljahr 2005/06 Förderangebote in Deutsch als Zweitsprache (DaZ; s.u.), schwerpunktmäßig in den fünf Bezirken Mitte, Neukölln, Friedrichshain-Kreuzberg, Tempelhof-Schöneberg und Spandau.

Förderkonzept Deutsch als Zweitsprache

Die Basis für die Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist nicht mehr die Staatsbürgerschaft, sondern die nichtdeutsche Herkunftssprache (= Familiensprache) von Schülerinnen und Schülern. Dies ergab sich durch die Schulgesetzänderung von September 1995 und wurde auch in das neue Schulgesetz für Berlin vom 26. Februar 2004 (§ 15) übernommen.

Die Unterstützung der individuellen sprachlichen Entwicklung verfolgt als Ziel den Erwerb einer differenzierten deutschen Sprachkompetenz als Grundlage für den erfolgreichen Abschluss eines Bildungsweges; sie hat einen hohen Stellenwert in der Berliner Schule:

- Rund 700 Lehrerstellen sind für Deutsch als Zweitsprache eingesetzt.
- Diese Lehrkräfte werden seit dem Schuljahr 1998/99 von regionalen Fachkonferenzen betreut und nutzen darüber hinaus die vielfältigen Fortbildungsangebote des Landesinstituts für Schule und Medien (LISUM).
- Im November 2001 erschien die Handreichung Deutsch als Zweitsprache als methodisch-didaktische Unterstützung für den DaZ-Unterricht. Ab Schuljahr 2003/04 erhielt die Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache mit dem neuen Rahmenplan für Deutsch als Zweitsprache eine einheitliche und verbindliche Grundlage.
- Seit 1999 geben jährliche DaZ-Berichte der Schulen Auskunft über die schulischen Maßnahmen wie Organisation des Unterrichts, Konzepte der Förderung und Fortbildung der Lehrkräfte, wirksame Praktiken und die zukünftige Steuerung
- Mit dem Schuljahr 1999/2000 wurden die Eingliederungslehrgänge für ausländische, nicht deutsch sprechende jugendliche Neuzuwanderer abgeschafft und durch Förderklassen mit Niveaustufen ersetzt.
- Ab Schuljahr 1999/2000 wurde das Angebot der zweisprachigen deutsch-türkischen Alphabetisierung/Erziehung auch auf die Klassen 5 und 6 ausgebaut.
- Ab Frühjahr 2003 werden in allen Bezirken Berlins Sprachstandsfeststellungen bei künftigen Erstklässlern durchgeführt und entsprechende Konsequenzen für die Verteilung der Ressourcen und das Gesamtkonzept gezogen.
- In Kooperation mit zwei Stiftungen wurde im September 2004 ein Stipendienprogramm für begabte und engagierte Jugendliche mit Migrationshintergrund eingerichtet.
- Berlin nimmt laufend an überregionalen Forschungsprogrammen (EU, BLK) teil und gibt Studien bei Universitäten in Auftrag (z.B.: Längsschnittstudie Ersterwerb Schriftsprache bei Migrantenkindern; FU).

Allgemein sind zwei Zielsetzungen bei der Sprachförderung entscheidend:

- Kontinuierlich durchgeführter DaZ-Unterricht, erteilt von kompetenten (fortgebildeten) Lehrkräften, der schnellstmöglich die Unterrichtssprache Deutsch vermittelt, um eine erfolgreiche Teilnahme am Regel- und Fachunterricht zu gewährleisten und
- die nachhaltige Berücksichtigung von DaZ als Teilaspekt der Planung und Durchführung jeder Unterrichtsstunde in allen Fächern, um über separate Fördermaßnahmen

hinaus auch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wirksamen Unterricht zu erteilen.

Berlin verfolgt ein unterrichtliches Integrationsmodell, nach dem alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden und Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache gemäß ihrem deutschen Sprachstand Förderung in unterschiedlichem Umfang erhalten.

- Ab dem Schuljahr 2005/06 werden Schulanfänger, die Sprachförderung benötigen, im Rahmen der flexiblen Schulanfangsphase gefördert.
- Ab Jahrgangsstufe 3 erfolgt die Förderung in der Regelklasse nach dem schuleigenen Förderkonzept im Rahmen der organisatorischen und personellen Möglichkeiten der Schule. Die Förderung kann unterschiedlich organisiert werden, insbesondere durch niedrige Frequenzen, zusätzlichen Teilgruppenunterricht, temporäre Lerngruppen mit definierten Zielen oder den zeitweisen Einsatz von 2 Lehrkräften in einer Klasse.
- Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache, die bisher keine deutsche Schule besucht haben und in einen bereits begonnenen Bildungsgang eintreten und so wenig Deutsch sprechen, dass sie dem Unterricht in der Regelklasse voraussichtlich nicht folgen können (Neuzugänge, Seiteneinsteiger), können in Kleinklassen schul- und jahrgangsstufenübergreifend unterrichtet werden. Diese Klassen dienen ausschließlich dem intensiven Erwerb der deutschen Sprache. Die individuelle Aufenthaltsdauer in einer Kleinklasse soll höchstens 36 Unterrichtswochen betragen.

Diese Maßnahmen gelten für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 aller allgemeinbildenden Schulen. Darüber hinaus bieten auch berufliche Schulen Sprachförderung an

- in BB 10 Lehrgängen (auslaufend),
- in berufsqualifizierenden Lehrgängen (BQL),
- im ersten Jahr der Förderlehrgänge (BQL-FL),
- in der Modularen Dualen Qualifizierungs-Maßnahme (MDQM I),
- im ersten Jahr der Modularen Dualen Qualifizierungs-Maßnahme (MDQM II),
- in der einjährigen Berufsfachschule,
- im 1. Schuljahr der mehrjährigen Berufsfachschule und
- im 1. Ausbildungsjahr der Berufsschule (duales System).

Entwicklungsperspektive

In den letzten 5 Jahren hat sich in der Berliner Schullandschaft viel verändert. Das neue Bildungsprogramm für Kitas, das neue Schulgesetz, die Schulprogrammentwicklung, die neuen Rahmenlehrpläne für die Grundschule, der Rahmenplan DaZ, die Einrichtung der flexiblen Schulanfangsphase, die Sprachstandsfeststellungen, Orientierungs- und Vergleichsarbeiten haben zu neuem Denken geführt. Auch die Fokussierung auf Migranten befindet sich in einem Entwicklungsprozess. Hier spiegelt sich die Erkenntnis wider, dass Sprachförderung nicht nur bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache notwendig ist, sondern auch bei Kindern aus Familien mit einer ungünstigen Sozialstruktur. Oftmals überlappen sich diese beiden Risikofaktoren.

Die Einteilung eines Schülerjahrgangs in Deutsche und Migranten ist nicht sachgerecht und zielführend. Schule muss jede Schülerin und jeden Schüler dergestalt fördern, dass sie die

unterschiedlichen Kompetenzen erkennt, nutzt und darauf aufbauend individuell weiterentwickelt. Sprachförderung kann deshalb auch nicht an den Förderunterricht delegiert werden, sie ist nicht allein Sache von DaZ- und Deutsch-Lehrkräften, sondern betrifft alle Lehrkräfte als Teilaspekt von Planung und Durchführung jeder Unterrichtsstunde. Sprachförderung ist eine ganzheitliche Aufgabe der gesamten Schule. Sprachförderung muss deshalb sinnvollerweise standortbezogen sein und die schulischen Rahmenbedingungen berücksichtigen. Die Organisationsformen und Inhalte sind als standortbezogenes Förderkonzept Teil des Schulprogramms.

Der Heterogenität der Schülerschaft wird mit entsprechenden Unterrichtsformen begegnet, u.a. mit Lernszenarien. Diese weiterzuentwickeln und bereitzustellen ist eine zentrale Aufgabe der kommenden Jahre.

Die Bildungssituation der Kinder und Enkel der ehemaligen Gastarbeiter ist deutlich besser als die ihrer Eltern und Großeltern. Es wurde in den letzten Jahren viel erreicht; wie z.B. der Indikator Schulabschluss deutlich macht:

Schulabschlüsse ausländischer Schüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen															
einschließlich Schulen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, ohne Eingliederungslehrgänge und Vorbereitungsklassen für ausländische Schüler bzw. Förderklassen für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache in der Mittelstufe															
Absolute Angaben	1983/84			1997/98			2001/02			2003/04			2004/05		
	Schüler	Ausländer	Deutsche	Schüler	Ausländer	Deutsche	Schüler	Ausländer	Deutsche	Schüler	Ausländer	Deutsche	Schüler	Ausländer	Deutsche
Abgänger insgesamt	25.342	3.416	21.926	34.960	4.333	30.627	36.659	4.429	32.230	36.466	4.709	31.757	35.287	4.813	30.474
Ohne Abschluss	3.668	1.336	2.332	4.523	1.049	3.474	4.414	1.057	3.357	3.939	1.004	2.935	3.228	930	2.298
Hauptschulabschluss	1.705	446	1.259	1.959	399	1.560	1.666	338	1.328	1.653	351	1.302	1.964	468	1.496
Erweiterter Hauptschulabschluss	4.080	809	3.271	5.012	1.094	3.918	5.313	972	4.341	5.570	1.135	4.435	5.052	1.010	4.042
Realschulabschluss ¹⁾	9.311	635	8.676	12.835	1.293	11.542	13.936	1.454	12.482	13.682	1.531	12.151	13.030	1.628	11.402
Allgemeine Hochschulreife	6.578	190	6.388	10.631	498	10.133	11.330	608	10.722	11.622	688	10.934	12.013	777	11.236
Gesamtschülerschaft im Schuljahr	192.645			410.820			365.613			348.148			340.658		
Darunter															
Ausländische Schüler	42.278			56.121			55.980			56.071			55.717		
Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache	k.A.			70.174			75.944			81.218			82.637		

Prozentuale Angaben	1983/84			1997/98			2001/02			2003/04			2004/05		
	Schüler	Ausländer	Deutsche	Schüler	Ausländer	Deutsche	Schüler	Ausländer	Deutsche	Schüler	Ausländer	Deutsche	Schüler	Ausländer	Deutsche
Abgänger															
Ohne Abschluss	14,5	39,1	10,6	12,9	24,2	11,3	12,0	23,9	10,4	10,8	21,3	9,2	9,1	19,3	7,5
Hauptschulabschluss	6,7	13,1	5,7	5,6	9,2	5,1	4,5	7,6	4,1	4,5	7,5	4,1	5,6	9,7	4,9
Erweiterter Hauptschulabschluss	16,1	23,7	14,9	14,3	25,2	12,8	14,5	21,9	13,5	15,3	24,1	14,0	14,3	21,0	13,3
Realschulabschluss ¹⁾	36,7	18,6	39,6	36,7	29,8	37,7	38,0	32,8	38,7	37,5	32,5	38,3	36,9	33,8	37,4
Allgemeine Hochschulreife	26,0	5,6	29,1	30,4	11,5	33,1	30,9	13,7	33,3	31,9	14,6	34,4	34,0	16,1	36,9
Anteil an der Gesamtschülerschaft im Schuljahr															
Ausländische Schüler	21,9			13,7			15,3			16,1			16,4		
Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache	k.A.			17,1			20,8			23,3			24,3		
1) ab Schuljahr 2001/02 einschließlich Schulartwechsler beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe															

Die Angaben bis zum Schuljahr 1993/94 beziehen sich nur auf die Westbezirke Berlin, alle anderen auf Gesamtberlin.

Die Verteilung der Schulabschlüsse der ausländischen Schülerinnen und Schüler entspricht nicht ihrem Anteil an der Gesamtschülerschaft. Höherwertige Schulabschlüsse werden in geringerem Umfang erreicht, gar keine oder einfache Schulabschlüsse in größerem Umfang.

Verglichen mit der Gesamtschülerschaft

#ist der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler, die das Abitur machen, weniger als halb so groß (insgesamt 31 %, Ausländer 14 %),

qualifizieren sich weniger ausländische Schülerinnen und Schüler für den Realschulabschluss (insgesamt 37 %, Ausländer 31 %),

erreichen anteilig viel mehr ausländische Schülerinnen und Schüler sogar nach der 10. Klasse nur einen Hauptschulabschluss (insgesamt 15 %, Ausländer 23 %),

verlässt ein größerer Prozentsatz an ausländischen Schülerinnen und Schülern die Schule bereits nach der 9. Klasse mit einem Hauptschulabschluss (insgesamt 6 %, Ausländer 8 %) und

erhalten im Verhältnis mehr als doppelt so viele ausländische Schülerinnen und Schüler überhaupt keinen qualifizierten Abschluss (insgesamt 11 %, Ausländer 24 %).

Diese Bilanz setzt sich in den Daten über die Berufsbildung fort: So sank der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, an denen, die einen Ausbildungsplatz erhalten haben, von 5,7 % im Schuljahr 2000/2001 auf 4,8% im Schuljahr 2004/05. Hierbei schließen 2/3 der deutschen Jugendlichen, aber nur 1/4 der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ihre Berufsausbildung ab.

Die Ergebnisse sind nicht befriedigend. Die Probleme, die mit mangelhaften Sprachkenntnissen in der Grundschule begannen, werden in den weiterführenden Schulen überdeutlich. Deshalb werden die Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache kontinuierlich weiter entwickelt.

Unter Berücksichtigung der relevanten Rahmenbedingungen und aktueller Forschungsergebnisse wurde das Konzept Integration durch Bildung entwickelt. Es umfasst erstmalig neben den schulischen Maßnahmen auch die Maßnahmen in der Kita, im Sportbereich, in der Jugendarbeit und der Weiterbildung. Durch engere Zusammenarbeit und Vernetzung mit diversen Kooperationspartnern in der Stadt soll die Wirksamkeit der Maßnahmen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport erhöht werden. Gemeinsame Zielsetzungen, abgestimmte Prioritäten, gegenseitige Beratung und gemeinsames Auftreten sind konstituierende Elemente dieser Zusammenarbeit.

Die Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund steht nicht isoliert. Sie ist eingebettet in einen gleitenden Systemwechsel in der Bildung und Sprachförderung für alle, deutsche und nichtdeutsche Kinder. Die Entwicklung ist gekennzeichnet durch qualitätssteuernde und -sichernde Interventionen: das neue Bildungsprogramm für die Berliner Kindergärten, das neue Schulgesetz für Berlin, die Einrichtung von mehr Ganztagschulen, die Entwicklung von Standards, die Einführung von Vergleichs- und Orientierungsarbeiten, die Entwicklung von neuen Rahmenlehrplänen, die interne und externe

Evaluation von Schulen. Ziel ist die Attraktivität und Verlässlichkeit von Schule sowie die Qualität von Unterricht zu erhöhen.

Der DaZ-Förderunterricht findet in Berliner Schulen in unterschiedlichen Organisationsformen statt. Bei der so genannten *Doppelsteckung* unterrichten zwei Lehrkräfte eine Klasse – entweder gemeinsam oder die nach Sprach- oder Leistungsstand geteilte Klasse in unterschiedlichen Räumen. Der geteilte Unterricht wird entweder in Deutsch oder in einem anderen Fach erteilt. Eine andere Form des Teilungsunterrichts ist die *Parallelsteckung*: Die Schüler/innen verschiedener Klassen eines Jahrgangs werden gemeinsam im Fach DaZ unterrichtet.

Laut dem schon erwähnten Rundschreiben (Rundschreiben II Nr. 35 / 1998) soll der Förderunterricht nur in geringem Umfang als Teilungsstunde geplant werden, möglichst in der Hand von nur einer Lehrkraft liegen und zusätzlich zum Regelunterricht stattfinden. Denn Teilungsstunden lassen sich sehr leicht als Vertretungsstunden verwenden, was vermieden werden soll.

An manchen Schulen wird DaZ als *Wahlpflichtfach* angeboten. Während Schüler/innen mit Förderbedarf an ihm teilnehmen, belegen die restlichen Schüler/innen andere Wahlpflichtfächer. Andere Schulen wiederum bieten DaZ-Förderung im *Projektunterricht* an. An wenigen Schulen gibt es eine *DaZ-Lernwerkstatt*, in der Jugendliche zu bestimmten Zeiten individuell gefördert werden. Darüber hinaus gibt es weitere Organisationsformen, die hier nicht dargestellt werden.

3. Kritische Bewertung der Organisation des Berliner DaZ-Unterrichts

Ein reflektierter, systematischer, abgestimmter Sprachunterricht in allen Fächern durch qualifizierte Lehrkräfte könnte den erfolgreichen Fachspracherwerb in Deutsch bewirken. In der Praxis wird der Unterricht in DaZ allerdings von vielen Fachlehrern an die Deutschlehrer/innen delegiert. Es gibt kaum hinreichend ausgebildete Lehrer/innen, und DaZ ist leider nicht als verbindliches Modul der Bachelor-Ausbildung zukünftiger Berliner Lehrer/innen integriert worden. Ein Modul im Masterstudiengang der Lehrerbildung ist zwar anvisiert. Zudem bleibt die Beteiligung an DaZ-Fortbildungen der Entscheidung der Lehrer/innen überlassen. Auch wird die Sprachförderung DaZ in nicht in ausreichendem Maß im Fachunterricht durchgeführt. Damit wird der Anspruch, DaZ zum Unterrichtsprinzip aller Fächer zu machen, zurzeit nicht erfüllt.

Darüber hinaus ist zu kritisieren, dass qualitätssichernde Maßnahmen größtenteils den Schulen selbst überlassen werden. Auch die Wissenschaft hat sich dieses Themas nicht im erforderlichen Umfang angenommen.

Optimal wäre ein sprachorientierter Fachunterricht in einer Doppelsteckung mit geringer Klassengröße, sprach- und leistungsheterogenen Teilklassen im Regelunterricht sowie einem eingespielten Lehrerteam, das so viele Deutsch- und Fachstunden wie möglich gemeinsam in der Klasse abdeckt. So könnte ein motivierender Projektunterricht entstehen, die Schulen könnten flexibel mit Stunden umgehen, Lehrkräfte könnten kontinuierlich mit persön-

lichem Bezug arbeiten. Gerade an Haupt- oder Gesamtschulen ist das Vertrauensverhältnis zwischen Schülern und Lehrern sehr wichtig. Eine längere intensive Zusammenarbeit mit den Schüler/innen ermöglicht es den Lehrer/innen, die jeweiligen Stärken und Schwächen einzuschätzen. Dieses Modell des Teamunterrichts mit einem festen Lehrertandem wird an einigen Berliner Schulen wie der Heinrich-von-Stephan-Schule erfolgreich durchgeführt.

Die Organisationsform DaZ als Zusatzunterricht hingegen wird zumindest in der Oberstufe von vielen Schüler/innen als Bestrafung für ihr schlechtes Deutsch angesehen. Da die Zusatzstunden zumeist sehr früh oder in der Nachmittagszeit stattfinden, empfinden es Schüler/innen des Unterrichts in DaZ als diskriminierend, „nachsitzen“ zu müssen. Eine hohe Schulschwänzerrate im DaZ-Unterricht und unmotivierte Schüler/innen sind die Folge. Ein weiteres Problem des Zusatzunterrichts ist die homogen sprachschwache Gruppe, in der sich kaum Sprachvorbilder finden. Zudem wird der Unterricht in DaZ durch die Trennung vom übrigen Fachunterricht eben nicht zum allgemeinen Unterrichtsprinzip. Vorteilhaft ist allerdings, dass die zusätzlichen DaZ-Unterrichtsstunden weniger leicht zu anderen Zwecken eingesetzt werden als im Teilungsunterricht. Insofern kann die Organisationsform Zusatzunterricht sicher stellen, dass überhaupt Unterricht in DaZ stattfindet. Das ist allerdings zukünftig zu überprüfen.

Der Förderunterricht für Quereinsteiger sollte unabhängig von der Förderung sprachschwacher Schüler/innen betrachtet werden. Nach Ansicht der Senatschulverwaltung verbleiben die Seiteneinsteiger häufig zu lange in der Förderklasse. Diese soll keine Regelklasse werden, keinen Klassenverband bilden. Nach den neuen Organisationsrichtlinien der Senatsverwaltung wird deshalb in diesen so genannten „Kleinklassen“ ausschließlich Deutschunterricht erteilt, Schüler/innen sollen diese Klassen nicht länger als 36 Wochen besuchen und dann in eine Regelklasse übergehen.

4. Die Gestaltung des DaZ-Unterrichts

Wie sollte guter DaZ-Unterricht inhaltlich gestaltet sein? Welchen Prinzipien sollte er folgen? In der Alltagssprache können sich Kinder nichtdeutscher Herkunft, die eine deutsche Grundschule besucht haben, in der Regel gut ausdrücken. Sie scheitern jedoch häufig an der Fach- und Schriftsprache. Deshalb ist die zentrale Aufgabe der Sprachförderung im Fachunterricht das Einüben eines fachrelevanten Wortschatzes, komplexer und präziser sprachlicher Ausdrucksformen sowie Textrezeption und Textproduktion.

4.1 Die DaZ-Prinzipien

Besonders wichtig für Schüler/innen nichtdeutscher Herkunft ist die Arbeit am Fachwortschatz, vielen von ihnen ist die exakte Bedeutung von Fachwörtern oft unklar. Auch die grammatischen Eigenschaften wichtiger Wörter sollten thematisiert werden. So sollten beispielsweise bei Hauptwörtern auch der Genus und die Pluralform vermittelt werden. Für junge Migranten/innen stellen zudem häufig die grammatische Struktur, die Syntax und die Morphologie Barrieren beim Fachtextverständnis dar.

Die Lehrkraft muss im Fachunterricht eine Sensibilität dafür entwickeln, welche Wörter den betreffenden Schüler/innen Probleme bereiten. Seine eigene Sprache muss sich dem Wort-

schatz der Jugendlichen anpassen, aber gleichzeitig groß genug sein, um Lernfortschritte anzuregen. Weil viele Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten auch auf ein nicht vorhandenes kulturelles Vorwissen zurückgehen, sollte die Lehrkraft zudem interkulturell sensibel arbeiten.

Zentral für die erfolgreiche Sprachvermittlung ist obendrein, dass die Schüler/innen nicht-deutscher Herkunft mit Lerntechniken vertraut werden: mit dem Nachschlagen in Wörterbüchern oder mit Verfahren der Texterarbeitung wie Textmarkierungen oder Textgliederung. Zur Verbesserung der Schriftsprache können feste Formulierungen und Gliederungsmuster geübt werden. Grundlagen für die Wortschatzarbeit sollten Sammlungen von Fachwörtern sein, die von den Schüler/innen selbst erweitert werden können, zum Beispiel mit Hilfe von Lernkarteikästen.

Um den Austausch von Materialien zwischen Schulen zu ermöglichen und den Schulwechsel zu erleichtern, sollten alle Berliner Schulen ähnliche didaktische Symbole für den Spracherwerb verwenden.

4.2 Methodische Klassifizierung

Guter Unterricht in DaZ hängt nicht allein von der Einhaltung dieser Prinzipien ab, sondern auch von der gesamten methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung. Grundsätzlich sind drei methodische Grundformen zu unterscheiden: die Freiarbeit, Lehrgänge und die Projektarbeit.

Die *Freiarbeit* findet häufig in Lernwerkstätten statt. Sie stellt selbstorganisiertes Lernen in den Mittelpunkt, zumeist als Einzel- oder Partnerunterricht. Bei der Freiarbeit können individuelle Lernschwerpunkte herausgebildet und gelernte Inhalte gefestigt werden.

Lehrgänge werden meist lehrerzentriert als Frontalunterricht durchgeführt. Hier kann der Lehrkräfte gut Sachverhalte vermitteln und Fachkompetenz aufbauen - doch die Schüler werden wenig zur eigenverantwortlichen Tätigkeit erzogen. Bei solch einem systematischen Sprachunterricht steht die Sprache selbst als Lerngegenstand im Mittelpunkt, andere Inhalte sind nur Mittel zum Zweck. So können beispielsweise die größten Sprachdefizite bei Migranten/innen, die Syntaxprobleme, konsequent behoben werden. Nachteilig ist die praxisferne Lernsituation. Sie erschwert den Transfer in den Sprachalltag.

Projektunterricht findet oft kooperativ in Gruppen statt und ermöglicht selbstorganisiertes Lernen und nachhaltige Lernergebnisse durch aktive Lernprozesse. Diese Unterrichtsform motiviert die Schüler/innen besonders stark und fördert ihre Handlungskompetenzen, wenngleich das vermittelte Stoffvolumen geringer ist als bei Unterrichtsformen, bei denen die Lehrkraft im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Sie ist wenig geeignet, neu erworbenes Wissen zu üben und zu festigen.

In Berliner DaZ-Fachkreisen ist eine Konfliktlinie zu beobachten zwischen Befürwortern des Projektunterrichts und Verfechtern eines systematischen Sprachunterrichts durch „Lehrgänge“. Offensichtlich jedoch schließen sich beide Konzepte nicht aus, eine Mischung bietet sich an: Der Projektunterricht bringt die gewünschte Sprachauthentizität mit sich und fördert die Motivation, er sollte allerdings in gesonderten Phasen immer wieder die Sprache zum Lern-

gegenstand machen wie in einem Lehrgang. Eine individuelle Förderung wäre dann durch die Freiarbeit in einer Lernwerkstatt denkbar. Anders ausgedrückt: Die beste Methode ist der Methodenwechsel. Leider dominiert in den meisten Berliner Schulen der lehrerzentrierte Lehrgang und das gelenkte Unterrichtsgespräch.

III. DaZ in Berliner Schulen

Um den DaZ-Unterricht an Berliner Schulen zu bewerten, wurde für diese Expertise die Deutschförderung an 15 Berliner Oberschulen unter die Lupe genommen. Die Verfasser befragten Vertreter/innen der Schulen unter anderem zu Zielen des DaZ-Unterrichts, zu der Binnendifferenzierung und individueller Förderung, zu den angewandten Methoden, den Ressourcen und dem Entwicklungsbedarf.

Im Folgenden wird zunächst die DaZ-Förderung an zwei Berliner Schulen dargestellt, die wir als vorbildliche best-practice-Modelle eingestuft haben, und gemeinsame Erfolgsfaktoren herausgearbeitet. Anschließend werden der DaZ-Unterricht in drei Partnerschulen von BQN Berlin analysiert, die Deutschförderung an Berliner Schulen bewertet und Qualitätskriterien für die Sprachförderung entwickelt.

1. Best-Practice-Beispiele der Deutschförderung

1.1 Die Heinrich-von-Stephan-Schule

Umsetzung und Ziele

Die Deutschförderung umfasst eine tägliche DaZ-Trainingsstunde für alle Schüler/innen und eine tägliche DaZ-Frühstunde für Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf. DaZ findet sowohl im Deutschunterricht als auch in Form von Projektunterricht statt. Die Ziele des Unterrichts in DaZ sind vor allem die Erweiterung des Grundwortschatzes und der Aufbau eines Fachwortschatzes. Im Deutschunterricht schulen die Lehrkräfte grundlegende Fähigkeiten wie „Vortragen“, „Texte entschlüsseln“ und „Nachschlagen“. Die DaZ-Trainingsstunde und der Projektunterricht fokussieren auf Lerntechniken und selbstgesteuertes Lernen („Lernen lernen“).

Binnendifferenzierung und individuelle Förderung

Der Schlüssel zur Binnendifferenzierung und der individuellen Förderung der Schüler/innen ist die Lernkastenkartei. Die Auswertung der Lernkästen ermöglicht den Lehrer/innen eine Sprachdiagnose, auf deren Basis sie individuelle Fördermaßnahmen ergreifen.

Methoden zur Förderung der vier Sprachfertigkeiten

Durch den DaZ-Unterricht sollen alle vier Sprachfertigkeiten geübt werden: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Zum Einsatz kommen die Unterrichtsformen der individuellen Freiarbeit und der Partnerarbeit. Die Lehrer/innen der Heinrich-von-Stephan-Schule entwickeln und erproben Methoden für die Sprachförderung sowie das meiste Unterrichtsmaterial selbst. Zu den Materialien gehören unter anderem eine Lernkastenkartei, Mind-Mapping und ein Wochenarbeitsplan.

Ressourcen

Durch die Teilnahme an einem Schulversuch verfügt die Schule über ein erhöhtes Lehrerstundenkontingent und kann alle Unterrichtsstunden mit zwei Lehrer/innen besetzen. Nur so wird der differenzierte Unterricht in DaZ möglich: Um Lernkästen auszuwerten, Materialien und Statistiken der Leistungen der Schüler/innen zu erstellen und sich abzusprechen, können die Lehrkräfte dieser Schule mehr Zeit aufwenden als Lehrer/innen anderswo.

1.2 Die Werner–Stephan–Schule

Umsetzung und Ziele

In Förderklassen mit drei unterschiedlichen Niveaus lernen Seiteneinsteiger Deutsch, die älter als 12 Jahre sind. Diese Klassen sind altersheterogen besetzt. Schüler/innen, die die Förderklasse mit dem höchsten Niveau beenden, bilden sodann eine neunte Regelklasse. Die Werner-Stephan-Schule nimmt Seiteneinsteiger aus ganz Berlin auf.

Für Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die eine deutsche Grundschule besucht haben, wird die Sprachförderung im Regelunterricht durch Doppelsteckung umgesetzt; die Klassen werden durchgängig vom siebten bis zum zehnten Schuljahr gefördert.

Die Schule hat zudem eine Sprachlernwerkstatt aufgebaut, in der Schüler/innen aus Förder- und Regelklassen individuell gefördert werden können.

Die Werner-Stephan-Schule unterhält im zur Deutschförderung eine Kooperation mit einem außerschulischen Partner, der „Kreativwerkstatt Schlesische Straße 27“. In Theaterprojekten können die Schüler/innen hier ihre Sprach- und Lernmotivation steigern: Das Projekt zielt auf eine grundlegende Sprachmotivation und die Überwindung von Blockaden. Mit der Schaffung eines offenen Lernraum ohne pädagogisch-didaktische Ziele, Korrekturen und Bewertungen wird erreicht, dass Konzentration, Aufnahmebereitschaft und Zusammenarbeit im Mittelpunkt des Projektes stehen.

Die Schule bietet täglich viele, auch sprachbezogene Arbeitsgruppen (AGs) an. Zudem fördert sie Schüler/innen im Übergang von der Schule in den Beruf, beispielsweise mit einer AG zum Thema Bewerbung. Darüber hinaus unterstützt sie insbesondere Schüler/innen der Förderklassen durch Kontakte zu den Betreuer/innen der Jugendlichen sowie zum Sozial- und Jugendamt.

Binnendifferenzierung und individuelle Förderung

Der Schlüssel zur Binnendifferenzierung und zur individuellen Förderung aller Schüler/innen ist der durchgängige Einsatz von Lehrer-Klassenteams und die Lernwerkstatt, die mit zusätzlichen Personalressourcen ausgestattet ist. Um unterschiedliche Leistungsniveaus und Lern-typen zu berücksichtigen, verwenden die Lehrkräfte eine bunte Mischung aus Materialien und verschiedenen Lernformen.

Ressourcen

Die Schule verfügt als Integrationsschule über ein erhöhtes Lehrerstundenkontingent, wo-durch eine Doppelsteckung in fast allen Fächern ermöglicht wird.

1.3. Gemeinsamkeiten der Best-Practice-Beispiele

Die beiden hier als best-practice-Modelle vorgestellten Schulen weisen bezüglich ihrer pädagogischen und organisatorischen Ausrichtung Gemeinsamkeiten auf, die als unterstützende Faktoren für eine gelingende Deutschförderung gelten können.

- Beide Schulen haben eine gezielte Schulentwicklung mit pädagogischen und struktu-rellen Schwerpunktsetzungen durchgeführt, unter anderem durch die Teilnahme an Modellprojekten.
- Sie gehen bewusst mit der Heterogenität ihrer Schülerschaft um und machen diese zur programmatischen Grundlage ihrer Schulkonzeption sowie ihres pädagogischen Selbstverständnisses.
- Alle Unterrichtsstunden werden von möglichst festen Lehrer/innenteams gegeben. So wird in den Klassen Kontinuität hergestellt und der Austausch zwischen den Leh- rer/innen gesichert.
- Das systematische Einüben von Lern- und Arbeitstechniken ist durchgängig in den Unterricht integriert.
- Beide Schulen haben Strukturen geschaffen, die eine individuelle Deutschförderung der Schüler/innen ermöglichen.
- Zudem führen beide Schulen verstärkt Projektunterricht durch.

2. Sprachförderung und DaZ in BQN-Partnerschulen

2.1 Die Moses-Mendelssohn-Schule

Umsetzung und Ziele

Die Moses-Mendelssohn-Schule hat sich die Entwicklung von DaZ zur zentralen Aufgabe gemacht. In der siebten und achten Klasse werden jeweils zwei Unterrichtsstunden DaZ pro Woche gegeben. Durch die Parallelsteckung bilden die Schüler/innen dreier Klassen vier

kleinere, nach Sprachstand differenzierte DaZ-Gruppen. Die individuelle Förderung der Schüler/innen soll künftig durch Förderpläne verbessert werden.

Die Schule kooperiert bei der Deutschförderung mit außerschulischen Partnern. Beispielsweise bietet der Kooperationspartner „Lele - Lernen lernen“ Workshops an zur Sprachförderung für Bewerbungen. In Kooperation mit dem Institut für interdisziplinäre Lehr- und Lernforschung der Freien Universität Berlin hat die Moses-Mendelssohn-Schule zudem mit der Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik begonnen („Lernpartnerschaften“).

Binnendifferenzierung und individuelle Förderung

Die individuelle Förderung basiert auf breit gefächerten Lernstandsanalysen, die zum Teil mit Hilfe von externen Experten durchgeführt werden. Künftig will die Schule ein didaktisches Konzept zur Sprachförderung umsetzen, mit dem Schüler/innen sowohl ihre sozialen Kompetenzen ausbauen als auch Sachwissen erlangen. Anschließend gehen sie mit anderen Schüler/innen Lernpartnerschaften ein. Dieses Konzept setzt also an den Stärken und Kompetenzen der Schüler/innen an.

Methoden

Die Moses-Mendelssohn-Oberschule hat vier Jahre lang an einem Modellprojekt zur Pädagogischen Schulentwicklung nach Klippert² teilgenommen. Daher werden im Unterricht grundsätzlich viele unterschiedliche Methoden und Lerntechniken verwendet. Diese Methoden werden zweimal jährlich in Projektwochen vertieft.

Alle Fachlehrer/innen lernen den Einsatz visueller Symbole zur Darstellung grammatischer Einheiten (Nomina, Verben, etc.) und die Verwendung von Schlüsselkarten zur Erarbeitung des Fachwortschatzes.

Ressourcen

Die Schule ist diverse Kooperationen mit außerschulischen Experten in den Bereichen DaZ-Unterricht sowie Kompetenzfeststellung und Diagnostik eingegangen, auf deren Know-how zurückgegriffen werden kann. Weil sie Klippert-Modellschule war, verfügen etwa 80 Prozent des Kollegiums über eine entsprechende methodische Zusatzausbildung.

² Arbeitsschwerpunkte der Pädagogischen Schulentwicklung (PSE) nach Klippert sind die systematische Reform der Unterrichtsarbeit mit der Zielsetzung, erstens die Schüler/innen zeitgemäßer und effektiver als bisher zu qualifizieren sowie zweitens durch die Kultivierung neuer Lernformen eine spürbare Entlastung für die verantwortlichen Lehrkräfte zu erreichen. Methodentraining, Kommunikationstraining, Teamentwicklung sowie die konsequente Förderung des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens (EVA) der Schüler/innen im Unterricht sind die besonderen Markenzeichen der Pädagogischen Schulentwicklung.

Entwicklungsbedarf

Die Moses-Mendelssohn-Schule möchte DaZ in unterschiedlichen Bereichen weiterentwickeln: Erstens soll der Lern- und Entwicklungsweg des einzelnen Schülers dokumentiert werden als Ausgangspunkt für individuelle Förderpläne. Zweitens sollen Methoden entwickelt werden, die Schüler/innen befähigen, gezielter an individuellen Problemen zu arbeiten. Drittens besteht großer Fortbildungsbedarf zu DaZ. Viertens soll das Thema DaZ in den verschiedenen Überprüfungen und Systematisierung der unterschiedlichen DaZ-Vorgehensweisen an der Schule. Fünftens wäre eine bessere personelle Ausstattung wünschenswert; insbesondere türkische oder arabische Pädagogen/innen könnten den Schüler/innen ein Vorbild sein.

2.2 Die Rütli-Schule

Umsetzung

In der Rütli-Schule wird DaZ als Doppelsteckung in den naturwissenschaftlichen Fächern sowie in den Fächern Mathematik, Arbeitslehre und Deutsch praktiziert. Die Rütli-Schule führt mit einem von der Regionalen DaZ-Fachkonferenz Neukölln entwickelten Test Sprachstandsmessungen durch.

Entwicklungsbedarf

Die Rütli-Oberschule sieht Entwicklungsbedarf in der umfassenderen DaZ-Fortbildung des gesamten Kollegiums, der Sprachstandsmessung sowie der umfassenderen Absprache zwischen den Lehrkräften bezüglich Deutschförderung.

2.3. Die Hector-Peterson-Schule

Umsetzung und Ziele

Die Hector-Peterson-Schule hat sich in ihrem Schulprogramm das vorrangige Ziel gesetzt, die Sprachkompetenzen der Schüler/innen zu verbessern. Alle Schüler/innen der siebten und achten Klassen erhalten drei Unterrichtsstunden DaZ pro Woche. Durch die Parallelsteckung werden aus 60 Schüler/innen leistungsheterogene 15er-DaZ-Gruppen gebildet. In diesen DaZ-Kursen wird weitgehend mit Lernszenarien gearbeitet. Die Sprachvermittlung nimmt damit ihren Ausgangs- und Bezugspunkt - entsprechend dem DaZ-Rahmenplan - im Sprachhandeln.

In der 9. Klasse ist DaZ als verbindliches Wahlpflichtfach umgesetzt.

In der neunten Klasse ist DaZ ein verbindliches Wahlpflichtfach. Hier wird eng mit dem Fach Arbeitslehre zusammengearbeitet, Themen wie Berufsorientierung und Bewerbung stehen auf dem Unterrichtsprogramm.

Methoden

Die DaZ-Lehrer/innen haben sich auf einen einheitlichen didaktischen Ansatz für den Unterricht in DaZ verständigt: Sie arbeiten weitgehend mit so genannten Lernszenarien und legen den Schwerpunkt auf das Sprachhandeln. Im Unterricht kommen häufig Methoden des selbstorganisierten und selbständigen Lernens zum Einsatz.

Die Fachlehrer/innen benutzen das Methodenhandbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) von Josef Leisen für die sprachliche Aufbereitung ihres Unterrichts. Um sie zu unterstützen, entwickeln die DaZ-Lehrer/innen Module für den Fachunterricht.

Förderung der vier Sprachfertigkeiten

Die im Rahmen der Lernszenarien durchgeführten Projekte bieten vielfältige Anlässe, alle vier Sprachfertigkeiten zu fördern – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Ressourcen

Die Entwicklung der Deutschförderung ist fest in die Arbeit des Fachbereichs Deutsch der Schule integriert. Dadurch stehen für die Entwicklung von DaZ kontinuierlich Zeit- und Personalressourcen zur Verfügung. Der Fortbildungsstand zu DaZ ist gut.

Entwicklungsbedarf

Vertreter/innen der Hector-Peterson-Oberschule sehen Entwicklungsbedarf beim Fortbildungsstand, bei handlungsorientierten, aktivierenden Lernformen, bei Instrumenten der Sprachdiagnose sowie bei der Benotung von DaZ und der Verbindung von DaZ mit der Benotung im Fach Deutsch.

3. Bewertung der Deutschförderung an Berliner Schulen

Mittlerweile zielen viele Aktivitäten an Berliner Schulen der Sekundarstufe I auf die Deutschförderung ab. Das ist eine notwendige Entwicklung. Abgesehen von der Sprachvermittlung für Seiteneinsteiger liegt die Hauptaufgabe der Deutschförderung für die meisten Migrant*innen Jugendlichen nicht nur im Spracherwerb. Vielmehr müssen die Berliner Schulen sie auch dabei unterstützen, die in den höheren Jahrgangsstufen immer komplexere und abstraktere (Fach-)Sprache zu erlernen. Dies kann nicht der DaZ-Unterricht allein leisten, vielmehr müssen auch die Fachlehrkräfte Deutschförderung in ihren Unterricht integrieren.

In den hier untersuchten Berliner Schulen ist seit ein bis zwei Jahren ein systematisches Vorgehen bei der Sensibilisierung des gesamten Kollegiums für das Thema DaZ zu beobachten. Viele Schulen bilden ihre Fachlehrer fort durch Schwerpunktsetzungen in Fachkon-

ferenzen, durch schulinterne Fortbildungen und die Unterstützung der einzelnen Fachbereiche bei der Erstellung von Material, Unterrichtseinheiten und bei der Lösung von Problemen beim DaZ-Unterricht.

Häufig findet die Deutschförderung im Fachunterricht in Form der Doppelsteckung statt. Die Doppelsteckung ist sinnvoll, wenn sie kooperativ gegeben wird und neben der Fachlehrkraft eine ausgebildete Lehrkraft speziell für die Bearbeitung von Sprachproblemen zur Verfügung steht. Entgegen der häufigen Praxis reicht es nicht aus, in zwei kleineren Lerngruppen lediglich langsameren Fachunterricht zu geben, ohne vertieft auf Sprachprobleme einzugehen.

Die gesamte Schule sollte Sprachförderung als ihre Aufgabe verstehen und durchgängige Sprachförderkonzepte entwickeln. Elemente eines solchen Sprachförderkonzepts können sein:

- Aufnahme der Deutschförderung/ DaZ in das Schulprogramm
- Spracharbeit/ Deutschförderung im Fachunterricht
- Einbeziehung der Fachlehrer/innen im Fachunterricht
- Gemeinsame Konferenzen der Fächer Deutsch und DaZ; Weiterführung von Aspekten des DaZ-Unterrichts im Deutschunterricht
- Einigung auf gemeinsame Methoden
- Regelmäßiger, fächerübergreifender Austausch über Sprachprobleme zwischen den Lehrer/innen einer Klasse
- Anknüpfung an die Sprachförderung im Unterricht aller Fächer
- Verknüpfung der Sprachfördermaßnahmen mit den zentralen didaktischen Arbeitsweisen der Schule, beispielsweise Projektarbeit
- Koordinierter Erwerb der Muttersprache, von Deutsch-als-Zweitsprache und von Fremdsprachen
- Durchgängige didaktische Prinzipien: Die Grammatiksymbole (Visuelle Symbole und Materialien der DaZ-Lehr-und-Lernwerkstatt Mitte) müssen mit den Fremdsprachenlehrer/innen abgesprachen sein.

4. Qualitätskriterien für die Sprachförderung

Für den DaZ-Unterricht selbst lassen sich zusammenfassend folgende Qualitätskriterien identifizieren:

- **Sprachreflexion.** *Im Unterricht muss Sprache selbst zum Gegenstand gemacht werden.* Nicht nur Inhalte, auch die Sprache sollte im Fachunterricht besprochen werden, und zwar ihre lexikalischen, phonetischen, semantischen und syntaktischen Elemente. Die Fachlehrkraft muss sprachliche Mängel der Schüler/innen erkennen und selbst eine angemessene Sprache sprechen.
- **Einfachheit.** *Sprachübungen müssen beherrschbar sein.* Oft kommen Schüler/innen im DaZ-Unterricht gut mit und scheitern trotzdem im Fachunterricht. Schwierige Sachtexte müssen deshalb vor dem Lesen entlastet werden.
- **Klarheit.** *Die Lehrkraft muss ihre Erwartungen an die Schüler transparent machen.* Sie muss den Lerngegenstand und die angewandten Methoden plausibel darstellen.

Beispielsweise kann zur Orientierung ein Fahrplan der Unterrichtsstunde an die Tafel gehängt werden. Regeln, Rollen und Aufgabenstellung in der Klasse sollten klar, logisch und verbindlich sein. Verständnisschwierigkeiten, zum Beispiel bei der Erteilung von Aufgaben, müssen immer ausgeräumt werden.

- **Häufigkeit.** *Der Unterricht sollte häufiges Sprechen ermöglichen*, durch Methoden, die viele Sprechanlässe schaffen. Formeln und Vokabeln müssen häufig geübt werden, damit der Transfer von der Fachsprache in die Alltagssprache gelingt.
- **Regelmäßigkeit.** *DaZ-Unterricht sollte regelmäßig stattfinden* – damit keine Lernpausen entstehen, aber auch, damit die Lehrkräfte klare Regeln und Erwartungen etablieren können.
- **Systematik.** *Die Einheiten des DaZ-Curriculums sollten aufeinander aufbauen.*
- **Authentizität.** *Inhalte müssen relevant, lebensnah und kontextgebunden sein.* Nur so kann Sprache in die Alltagssprache übertragen werden. Projektunterricht, Rollenspiele und Schulumfelderkundungen sind hierfür besonders geeignet.
- **Kommunikation.** *Der Unterricht sollte möglichst wenig lehrerzentriert sein, damit die Schüler/innen selbst viel sprechen können.* Deshalb bieten sich schülerzentrierte Projekt- und Spielformen für den Sprachunterricht an. Frontalunterricht sollte auf die Vermittlung allgemeiner Informationen beschränkt sein.
- **Individualisierung.** *Der Unterricht sollte auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler/innen abgestimmt sein.* Dann ist er effektiver. Freiarbeit in einer Lernwerkstatt mit individuellen Aufgaben erfüllt diese Anforderung am besten.
- **Heterogenität.** *DaZ-Klassen sollten möglichst heterogen zusammengesetzt sein.* Leistungs- und sprachheterogene Gruppen zeigen bessere Spracherfolge als homogene sprach- und leistungsschwache. Auch die Sprach- und Lernstarken profitieren von der Weitergabe von Wissen. So wird die soziale Kompetenz aller gefördert.
- **Selbstbestimmtheit.** *Schüler/innen müssen das „Lernen lernen“.* Sie müssen Techniken beherrschen, mit denen sie sich die Sprache selbst erschließen können.
- **Motivation.** *Schüler/innen müssen sich den Auftrag geben, Deutsch zu lernen.* Viele junge Migranten/innen tun dies nicht – weil ihr Alltagsdeutsche „ausreicht“, oder weil sie Misserfolge erlitten haben. Dem kann ein handlungsorientierter Projektunterricht entgegenwirken, der das Selbstvertrauen der Schüler/innen stärkt. Sprachunterricht ist motivierend, wenn das Ergebnis der Arbeit offen ist. Stärken und Ressourcen eines Schülers/ einer Schülerin müssen betont werden.
- **Ganzheitlichkeit.** *Alle Sprachkompetenzen (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) sollten gleichrangig gefördert werden.* Zudem sollten Sprach- und Fachunterricht verknüpft, heterogene Klassen gebildet und sowohl Inhalt als auch Sprache unterrichtet werden.

IV. Sprachstandsmessung

In der Fachwelt ist man sich darüber einig, dass einmalige Sprachstandsmessungen – beispielsweise vor dem Eintritt in die Sekundarstufe – nicht ausreichen. Erforderlich ist eine kontinuierliche Dokumentation des Sprachlernprozesses, die die Darstellung von Lernfortschritten, eine individuelle Förderung der Schüler und eine Evaluation der Sprachfördermaßnahmen umfasst.

3. Ansätze zur Sprachstandsmessung an Berliner Schulen

In Berlin müssen die Schulen seit 1998 am Anfang der siebten Klasse einen Sprachstandstest vornehmen. Ihnen steht hierfür ein vom Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) entwickelter Test zur Verfügung. Viele Schulen arbeiten jedoch mit selbst entwickelten Tests und greifen dabei auf andere Sprachstandsmessverfahren zurück wie auf die Hamburger Rechtschreibprobe.

Die in diesen Tests verwandten Instrumente reichen von schriftliche Aufgaben, Gesprächen, Diktaten und Lesetests bis hin zu Grammatikübungen. Unterschiedlich sind auch die Leistungsbereiche, in denen getestet wird. Manche Schule stellen Leseverständnis, Lesegeschwindigkeit oder Rechtschreibung in den Mittelpunkt, andere prüfen das Textverständnis.

Nur drei der 15 befragten Berliner Oberschulen führte eine regelmäßige Dokumentation und Auswertung von Sprachleistungen durch. Keine der Schulen testete den Sprachstand am Ende der Schulzeit.

Die an den untersuchten Schulen verwendeten Tests zur Sprachstandsmessung lassen sich in drei Ansätze mit verschiedenen Schwerpunkten unterteilen.

Ansätze für eine kontinuierliche, differenzierte Diagnostik

Die Moses-Mendelssohn-Gesamtschule erfasst die Kompetenzen ihrer Schüler/innen halbjährlich im Rahmen einer vierjährigen Kooperation mit der Freien Universität Berlin. Diese Kooperation hat die Einführung einer ressourcenorientierten Didaktik zum Ziel. Kompetenztests prüfen Kenntnisse in Deutsch, in Mathematik und in Englisch, zudem führt die Schule einen Konzentrationstest, einen Intelligenztest sowie eine Prüfung der sozialen Kompetenzen durch.

An der Heinrich-Stephan-Schule erfolgt die Sprachstandsmessung über die regelmäßige Kontrolle von Lernkästen der Schüler/innen. Auf deren Basis erstellen die Lehrer/innen Fehlerstatistiken, Lernberichte und Lernprofile.

Ansätze zur Selbstevaluation der Schüler/innen

Die Berliner Ferdinand-Freiligrath-Oberschule arbeitet mit dem Europäischen Sprachenportfolio. Dabei dokumentieren und evaluieren die Schüler/innen ihre Sprachlernschritte selbstständig. Anschließend werten die Lehrer/innen die Selbstevaluationen aus und leiten daraus die individuelle Förderung ab.

Ansätze in Anlehnung an den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“

Anhand eines selbsterstellten Sprachbeobachtungsbogens stellt die Georg-Giesche-Realschule halbjährlich in den siebten und achten Klassen den Sprachstand fest. Der Bogen

orientiert sich an den Kompetenzbeschreibungen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ und gibt Auskunft über den Sprachstand der Schüler/innen in allen vier Sprachfertigkeiten. Diese Dokumentation nutzen die Lehrkräfte für Rückmeldungen an Eltern und Schüler/innen, gleichzeitig formulieren die Schüler/innen auf deren Basis ihre Lernziele für das jeweils nächste Halbjahr. Alle Fachlehrkräfte können die Dokumentationen einsehen, um Anhaltspunkte für den möglichen Zusammenhang von Sprachstand und Fachleistung einzelner Schüler/innen zu bekommen.

Auch andere Schulen halten sich eng an den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“, beispielsweise die Werner-Stephan-Schule und die Thomas-Morus-Hauptschule.

4. Verfahren der Sprachstandsmessung bundesweit: Kritik der Bund-Länder-Kommission (BLK)

Experten/innen betonen auch bundesweit das Fehlen von erprobten und evaluierten Sprachstandsmessverfahren für die Sekundarstufe I. Eine Expertise der Bund-Länder-Kommission (BLK) mit dem Titel „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ stellt fest, dass Aktivitäten in den Bundesländern zur Entwicklung und zum Einsatz von Mess- und Diagnoseinstrumenten fast ausschließlich die Schwelle des Übergangs vom Elementarbereich³ in den Primarbereich betreffen und daher ergänzungsbedürftig sind im Hinblick auf

- den Eintritt in den Elementarbereich (vorschulisch) und den Übergang von der Primar- (Grundschule) in die Sekundarstufe (Oberschule)
- die kontinuierliche, den Bildungsgang begleitende Sprachdiagnostik in der Primarstufe und den Sekundarstufen I und II
- die Diagnostik beim Übergang in den berufsbildenden Bereich.

Die Studie verweist darauf, „wie schwach ausgebildet gerade die sprachdiagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften sind, was angesichts der Tatsache, dass die Entwicklung solcher Fähigkeiten nur im Ausnahmefall zum Aus- oder Fortbildungsangebot gehört, nicht überraschen kann“⁴

In der Expertise der BLK werden zudem Qualitätsmängel von Mess- und Diagnoseinstrumenten herausgearbeitet und Qualitätskriterien für Sprachstandsmessungen formuliert. Demnach sollten Sprachtests

- nachvollziehbar den ausgewählten Aufgabenbereich und Bewertungsmaßstäbe begründen
- Ergebnisse der Kindersprachforschung und der Zweitspracherwerbsforschung mit einbeziehen

³ Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Eine Expertise im Auftrag des BMBF, München, April 2004

#Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, Eine Expertise im Auftrag des BMBF, München, April 2004⁴

- vorhandene Kompetenzen in der Erstsprache einbeziehen und den Sprachstand auch in der Muttersprache anheben
- eine Erhebungsmethode und Kriterien der Auswertung auf Basis der Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung entwickeln
- sich bezüglich der grammatischen Kategorien zu Wortschatz, Morphologie und Syntax ein wesentlicher Schwerpunkt der Sprachstandfeststellungsverfahren (zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen von Sätzen zu verstehen und herzustellen) an den Ergebnissen der Spracherwerbsforschung über Ein- und Zweisprachige orientieren.

Auch die anderen Bundesländer stehen vor ähnlichen Aufgaben. Auch hier gibt es keine standardisierten Sprachstandfeststellungsverfahren für die Sekundarstufe I.

V. Empfehlungen für BQN Berlin

Aus der hier entwickelten Analyse des DaZ-Unterrichts in Berlin lassen sich Empfehlungen für BQN Berlin ableiten. Sie zielen auf zehn Felder der Deutschförderung.

1. Auf Selbstlerntechniken und Selbstevaluation setzen

Der DaZ-Unterricht gerade in der Sekundarstufe I muss immer auch die Sprachlernmotivation fördern. Hierzu können jene Lerntechniken einen wichtigen Beitrag leisten, die zum selbständigen Lernen anleiten. Auch die Methode der Selbstevaluation ist Erfolg versprechend, da sie die Schüler/innen motivieren kann.. Beide Unterrichtsinstrumente – Selbstlerntechniken und Selbstevaluation - sind unverzichtbare Elemente eines jeden Sprachunterrichts.

2. Einen sprachbewussten Fachunterricht Arbeitslehre entwickeln

Den Berliner Schulen stehen die beiden DaZ-Fortbildungsagenturen „LISUM“ und „Lehr- und Lernwerkstatt DaZ“ zur Verfügung, die Fortbildungsveranstaltungen anbieten und Materialien bereitstellen. Bisher haben die Schulen dieses Angebot jedoch nicht ausreichend genutzt. Nötig wäre, die zentralen Themen bestimmter Fächer eines Jahrgangs systematisch aufzubereiten und anschließend durch Fortbildungsmaßnahmen in den Schulen zu implementieren.

Da der Arbeitsschwerpunkt von BQN Berlin auf der Berufsqualifizierung liegt, bietet sich inhaltlich das Fach Arbeitslehre besonders an. Dieses Fach stellt in den Jahrgängen neun und zehn die Berufsorientierung und Bewerbungsverfahren in den Mittelpunkt. Bisher gestalten die Berliner Oberschulen das Fach Arbeitslehre kaum sprachbewusst. Weit häufiger greifen die Schulen Sprachschwierigkeiten im naturwissenschaftlichen Unterricht auf. Dabei sind die Begriffe der deutschen Berufswelt für viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund ein gra-

vierendes Bewerbungshindernis. Ein sprachbewusster Unterricht im Fach Arbeitslehre kann diese Barrieren überwinden.

3. Die Muttersprache und Fremdsprachen einbeziehen

Die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollte sich nicht ausschließlich auf einen Teil ihres sprachlichen Lebens konzentrieren, sondern die individuellen Sprachkompetenzen in ihrer Gesamtheit ansprechen. Die internationale Forschung zum Erwerb von Zweitsprachen kommt zu dem Ergebnis, dass die konsequente Förderung der Erstsprache deutlich positiven Einfluss auf die Entwicklung der Zweitsprache hat. Die Expertise der BLK führt folgende Qualitätskriterien für eine Förderung der Erstsprache an:

- angemessene Dauer der Förderung der Erstsprache (5 – 10 Jahre),
- didaktische Koordinierung von muttersprachlichem Unterricht und Unterricht in der Zweitsprache,
- gute Implementierung der Sprachförderung, Akzeptanz und Unterstützung in der gesamten Schule,
- anspruchsvolle fachliche Anteile sowohl im Unterricht in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache.

4. DaZ zur Querschnittsaufgabe machen

Mit DaZ erfolgreiche Schulen – so ein Ergebnis dieser Studie – haben die Deutschförderung mit einer grundlegenden Schulentwicklung verbunden. Um DaZ zur Querschnittsaufgabe zu machen, muss also die gesamte Schule involviert werden. Wesentliche Elemente einer Schulentwicklung in dieser Hinsicht sind:

- ein durchgängiges Deutschförderkonzept,
- eine strukturell verankerte individuelle Deutschförderung
- sowie die strukturelle Verknüpfung des DaZ-Unterrichts mit dem Regelunterricht.

5. Sprachstandsmessung verbessern – Sprachdiagnosekompetenz fördern

Die Berliner Schulen sollten zur Kontrolle der Wirksamkeit ihrer Deutschförderung regelmäßige Messungen des Sprachstands in allen Klassen durchführen und so die Wirksamkeit ihrer Maßnahmen langfristig überprüfen. Dies ist umso wichtiger, weil die didaktischen Konzepte zur Deutschförderung sehr unterschiedlich sind und bis heute keine wissenschaftliche Analysen einzelner Deutschförderkonzepte für die Sekundarstufe I vorliegen.

Es ist bei der Recherche in den Schulen deutlich geworden, dass einige Schulen Anstrengungen unternehmen, um differenzierte Erhebungsinstrumente zu entwickeln. Dabei orientieren sich wiederum einige am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen basiert auf einem handlungsorientierten Sprachverständnis. Er definiert anhand von Skalen und Deskriptoren sechs Kompetenzstufen. Diese Skalen und Deskriptoren können im Sprachunterricht sowohl für die Festlegung von Lernzielen wie für die Entwicklung von Sprachstandstests genutzt werden.

Den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zur Basis von Sprachstandsmessungen in Berliner Schulen zu machen bietet folgende Vorteile:

- das dem Referenzrahmen zugrunde liegende handlungsorientierte Sprachverständnis korrespondiert mit dem des Berliner DaZ-Rahmenplans
- eine Einigung auf einheitliche Kompetenzstufen und einheitliche Kriterien für die Kompetenzstufen
- die Methodik des Referenzrahmens wurde vielfach europa- und bundesweit fachlich geprüft und validiert
- mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen existiert bereits ein praxiserprobtes Instrument zur Sprachstandsmessung durch Selbst- und Fremdbewertung auf der Basis des Referenzrahmens. Besonders das Instrument zur Selbstevaluation, „Sprachenbiographie“, ist sehr gut entwickelt und bietet vielfältige Anleitungen, das eigene Sprachlernen unter den folgenden vier Perspektiven zu reflektieren: (a) wie kann ich lernen, (b) was habe ich getan um die Sprache zu lernen, (c) was kann ich schon und (d) wie erlebe ich Sprache und sprachliche Vielfalt?

Eine gute Methode der Sprachstandsmessung wendet die Heinrich-Stephan-Oberschule an. Hier nehmen die Lehrkräfte Lernkarteien als Ausgangspunkt für die Sprachdiagnose. Dieser Ansatz könnte weiterentwickelt werden, zum Beispiel durch Fortbildungsveranstaltungen, auf denen Lehrkräfte gemeinsam mit Sprachdiagnostikern/innen Lernkarteien von Schüler/innen analysieren - und so die Sprachdiagnose üben. Gleichzeitig könnte durch die systematische Durchsicht von Fehlern, Fehlerabfolgen und Entwicklungsschritten beispielhaftes Material erstellt werden.

6. Mit den Eltern zusammenarbeiten

Die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern von Schüler/innen mit Migrationshintergrund ist eine große Herausforderung für die Zukunft. Hingewiesen sei auf die Empfehlung der BLK-Expertise, Fortbildungsveranstaltungen durchzuführen, die Lehrer/innen in die Lage versetzen, die dringend notwendige Beratung von Migranteltern besser zu bewältigen.

7. Mit außerschulischen Partnern zusammenarbeiten

Schulen arbeiten im bei der Deutschförderung/ DaZ kaum mit außerschulischen Partnern zusammen. Anzuknüpfen wäre auch im Rahmen von BQN an die häufig bestehenden Kooperationen bei der Berufsorientierung (Fach Arbeitslehre).

Schule und Jugendarbeit – gemeinsame Sprachförderkonzepte entwickeln

Zunächst müssten die Schulen gemeinsam mit ihren außerschulischen Partnern ein didaktisches Konzept entwickeln, sich auf Ziele, Inhalte und das anzuwendende Konzept verständigen. Das könnte in Einzelfällen durchaus problematisch sein; beispielsweise ist eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und den für die Jugendarbeit zuständigen Institutionen nicht ohne weiteres zu realisieren, weil beide Seiten sich aufgrund ihres Auftrags, ihres Selbst- und Pädagogikverständnisses häufig nicht als gleichberechtigte Partner begegnen.

Zentrale Schritte zur Entwicklung gemeinsamer Sprachförderkonzepte wären

- (1) gegenseitige Hospitationen zum Kennen lernen der jeweiligen didaktischen Ansätze und Arbeitsweisen,
- (2) gemeinsame Fortbildungen im zu Sprachförderung/ DaZ,
- (3) eine gemeinsame Konzeptentwicklung,
- (4) die Entwicklung geeigneter Verfahren für einen regelmäßigen Austausch zwischen den Partnern.

Ein gutes Beispiel für eine Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Partner ist die Kooperation zwischen der Berliner Werner-Stephan-Oberschule mit dem Kulturzentrum „Kreativwerkstatt Schlesische Straße 27“. Der außerschulische Kooperationspartner sieht eine systematische Weiterentwicklung der Sprachförderung als seine Aufgabe an und arbeitet seit Anfang der achtziger Jahre mit einem großen Netzwerk von Schulen zusammen.

Viele Berliner Schulen weisen darauf hin, dass unter ihren Schüler/innen viele zum bewegungsorientierten Lerntyp gehören, ohne dass es diesbezüglich ein ausreichendes Angebot gäbe. Auch um diese Lücke zu schließen, bieten sich Projekte mit außerschulischen Partnern an.

8. Lehrkräfte fortbilden

Für eine qualitativ hochwertige Deutschförderung in der Sekundarstufe I sollten weite Teile eines Kollegiums fachgerecht ausgebildet werden. Nicht alle Lehrkräfte müssen eine umfassende Ausbildung in DaZ erhalten. An jeder Schule sollten jedoch einige Deutschlehrer/innen eine fundierte Ausbildung in DaZ besitzen, alle übrigen Lehrkräfte zumindest durch schulinterne Fortbildungen zur Sprachförderung im Fachunterricht befähigt sein. Fortbildungsmaßnahmen zu DaZ sollten in der Planung der Schulen einen langfristigen Platz haben, um den Anschluss an methodische und fachliche Weiterentwicklungen sicherzustellen.

Fortbildungsinhalte

Möglicherweise wäre es sinnvoll, im Rahmen von BQN Berlin eigene Fortbildungsveranstaltungen anzubieten. Im folgenden sind diesbezüglich drei Themenbereiche genannt, auf die Fortbildungsveranstaltungen von BQN Berlin eingehen könnten:

- Lernstrategien und Lerntechniken

In dieser Expertise ist deutlich geworden: Um motiviert und erfolgreich Deutsch zu lernen, müssen die Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht nur Lerntechniken beherrschen wie Nachschlagen oder das Führen von Wörterlisten, vor allem müssen sie über grundlegende Lernstrategien für ein selbst gesteuertes, kontinuierliches Lernen verfügen. Auch dieses Know-how müssen Lehrkräfte vermitteln.

- Sprachdiagnose und Sprachstanderhebungen

Nicht zuletzt die oben genannte Expertise der BLK fordert, dass Pädagogen/innen individuelle sprachliche Fähigkeiten richtig einschätzen und auf sie eingehen müssen. Studien zur interkulturellen Bildungsforschung zeigen, dass die sprachdiagnostischen Fähigkeiten von Lehrer/innen zumeist schwach ausgebildet sind. Sprachdiagnose gehört bisher nur im Ausnahmefall zum Fortbildungsangebot. An dieser Stelle besteht Handlungsbedarf.

- Konzepte der europäischen Ebene übernehmen

Ohne Unterstützung von außen können sich Schulen über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und das Europäische Portfolio der Sprachen kaum Kenntnisse aneignen. Die Einführung dieser Instrumentarien sollte durch Fortbildungsmaßnahmen unterstützt werden.

Wir empfehlen die Zusammenarbeit mit einer Gruppe von Leiter/innen der Regionalen Fachkonferenzen DaZ, die gemeinsam an der Entwicklung eines Sprachstandstests auf Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen arbeiten.

Schulinterne Fortbildungsmaßnahmen mit wissenschaftlicher Begleitung

Wir empfehlen, die im Rahmen von BQN Berlin anzubietenden Fortbildungsmaßnahmen als schulinterne Veranstaltungen zu konzipieren. Die für diese Arbeit befragten Experten/innen und Lehrkräfte favorisieren schulinterne Fortbildungsmaßnahmen, weil sie besonders effizient sind. Als Vorteile werden genannt:

- Die jeweiligen Bedürfnisse der einzelnen Schule können adressiert werden;
- die Praxis der jeweiligen Schule kann reflektiert und verbessert werden;
- über das in der Schule bestehende Know-how kann man sich austauschen;
- das gesamte Kollegium kann an der Fortbildungsmaßnahme teilnehmen.

Um den Transfer der Fortbildungsinhalte in die Schule zu sichern, sollten die Fortbildungsveranstaltungen zudem einen begleitenden Charakter oder den Charakter einer Lernwerkstatt haben und Hospitationen umfassen.

9. Die Qualität des DaZ-Unterrichts sichern

Wie im deutschen Bildungssystem überhaupt steckt auch zur Deutschförderung die Qualitätssicherung erst in den Anfängen – eine systematische und langfristige Evaluation von Maßnahmen zur Deutschförderung oder von Sprachstandsmessungen fehlt an verschiedenen Stellen. Erschwerend kommt hinzu, dass DaZ in der Lehrerausbildung kein eigenständiges Studienfach ist. Die Etablierung eines solchen Studienfaches könnte die entscheidende Voraussetzung dafür sein, dass sich ein Berufsethos der DaZ-Lehrer/innen herausbildet, also ein fachlicher Kontext, in dem auch Qualitätsfragen thematisiert werden.

Für die Qualitätssicherung von DaZ ist eine Verzahnung von Sprachförderpraxis, Fortbildungsmaßnahmen und begleitender wissenschaftlicher Forschung notwendig. Auch die für diese Expertise befragten Schulen und Experten/innen wünschen sich eine Begleitung des Sprachförderunterrichts durch die Wissenschaft. So könnte eine Qualitätssicherung des DaZ-Unterrichts und der Fortbildungspraxis erreicht werden.

Aus der Sicht der Schulen bietet eine wissenschaftliche Begleitung die Möglichkeit, den Unterricht aus qualifizierter Perspektive reflektieren zu lassen, neue Erkenntnisse zu finden und neue Methoden zu entwickeln. Aus der Sicht der Experten/innen sollte die wissenschaftliche Begleitung das bei Fortbildungsmaßnahmen vermittelte Wissen bezüglich seiner Praxistauglichkeit überprüfen.

Schulen, Anbieter/innen von Fortbildungsmaßnahmen und wissenschaftliche Experten/innen könnten etwa gemeinsam Konzepte für den DaZ-Unterricht entwickeln, durchführen und evaluieren. Ein erster konkreter Schritt in diese Richtung wäre es, Schulen im Anschluss an Fortbildungsveranstaltungen wissenschaftlich zu begleiten.

10. BQN Berlin sollte mit anderen DaZ-Akteuren zusammenarbeiten

Die Berliner Schulen, Fortbildungseinrichtungen und die „Regionalen Fachkonferenzen DaZ“ arbeiten seit Jahren an einer Weiterentwicklung der Deutschförderung. So sind Kooperationen und Netzwerke zwischen einzelnen Schulen und anderen Institutionen entstanden. An Schulen wurden Standards eingeführt und Know-how aufgebaut.

An diese Arbeit sollte BQN Berlin anschließen. Es sollte aktive Lehrer/innen, Anbieter/innen von Fortbildungsveranstaltungen und Leiter/innen der „Regionalen Fachkonferenzen DaZ“ in die Vorhaben von BQN Berlin mit einbeziehen. Dabei sollte das Projekt nach Synergien suchen, Entwicklungen unterstützen und bestehende Lücken füllen. Zudem wäre es gut, an bereits etablierte Standards und Arbeitsweisen der Schulen anzuschließen. Außerdem sollte BQN Berlin seine Vorhaben auf den „Regionalen Fachkonferenzen DaZ“ vorstellen. Auch auf die Erfahrungen und Konzepte anderer Bundesländer kann BQN Berlin zurückgreifen.

Von BQN Berlin entwickelte Module zur Sprachvermittlung sowie Fortbildungsmaßnahmen sollten fachlich fundiert evaluiert werden, sowohl im Hinblick auf ihre Wirksamkeit, als auch auf die strukturelle Einbindung in die Schulen. In diesem Zusammenhang kann es ratsam sein, auch ein qualitatives Feedback der Schüler/innen zu diesem Thema einzuholen. Dar-

über hinaus empfehlen wir die Einbeziehung von Schulentwicklungsexperten/innen in das Team, das Sprachvermittlungsmodule erarbeitet und in die Schulen trägt.

Im Folgenden sind Akteure der Sprachförderung und von DaZ aufgelistet, die zur inhaltlichen und methodischen Weiterentwicklung der Deutschförderung an Berliner Schulen beitragen könnten.

Spracharbeit im Fachunterricht

LISUM Berlin: Zwei Fortbilder/innen erstellen Material für die Spracharbeit im Fachunterricht. Eine vollständige Materialsammlung existiert bereits für den Geschichtsunterricht. Diese wird Schulen im Rahmen von Studientagen vorgestellt. Zudem bietet das LISUM Fortbildungsveranstaltungen zu diesem Thema an.

Lehr- und Lernwerkstatt DaZ Mitte: Hier werden ebenfalls Materialien für die Spracharbeit im Fachunterricht entwickelt und zur Verfügung gestellt. Außerdem führt die Werkstatt schulinterne Fortbildungsveranstaltungen durch.

In ihren Veranstaltungen behandeln beide Fortbildungsagenturen die Sensibilisierung und die Motivation für die Spracharbeit im Fachunterricht. Die angebotenen Themen umfassen: Kennzeichen der Fachsprache, Unterschiede zwischen Alltags- und Fachsprache, „Stolpersteine“ für Schüler/innen sowie die Vermittlung von Unterrichtsmethoden.

Sprachstandsmessungen

Modellprogramm der BLK „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“: Im Rahmen dieses Modellprogramms soll im Modul „Förderdiagnostik und anschließende Förderstrategien“ eine Qualitätsentwicklung bestehender Mess- und Diagnoseverfahren sowie Neuentwicklungen vorgenommen werden.

Verbundprojekt der BLK „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum – Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem“: Im Schwerpunkt erprobt und entwickelt das Verbundprojekt die bisher in Deutschland für die Primarstufe und die Sekundarstufe I vorliegenden Portfolios. Ein Ziel ist es, unter Berücksichtigung des Europäischen Portfolios der Sprachen Lehrkräfte zu unterstützen und zu qualifizieren. Zudem werden existierende Portfolio-Modelle erprobt und ein länderübergreifend zu verwendender Prototyp in modularer Bauweise entwickelt. Unter anderem beteiligen sich das Land Berlin, das Modelle in zwei Bezirken erprobt, das Land Brandenburg mit der Entwicklung von Referenzaufgaben und das Land Nordrhein-Westfalen mit der Erarbeitung einer begleitenden Handreichung mit Best-practice-Beispielen.

Eine Gruppe von Leitern/innen der Regionalen Fachkonferenzen DaZ, Berlin erarbeitet zurzeit ein Verfahren zur Sprachstandsmessung auf der Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Auch das Berliner BLK-Modellprogramm „Förderung

von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ hat sich dieser Arbeitsgruppe angeschlossen.

Außerschulische Partner

Fördermodell der Mercator-Stiftung: Die Mercator-Stiftung stellt Fördergelder speziell für die Sprachförderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I zur Verfügung. Die Mercator-Stiftung hat drei Ziele: Zum einen sollen Jugendliche aus sozialen Brennpunktvierteln außerschulisch beim Deutscherwerb gefördert werden, zweitens sollen Lehramtsanwärter/innen schon während ihrer Erstausbildung im zu DaZ qualifiziert werden und drittens soll durch die wissenschaftliche Begleitung der Universität für Qualitätssicherung gesorgt und auf dem Gebiet der Sprachvermittlung auch geforscht werden. Das Modell besteht seit 30 Jahren vor allem in Städten Nordrhein-Westfalens.

Internationales JugendKunst- und Kulturzentrum Schlesische 27, Berlin: Neben diversen Angeboten in allen Feldern der darstellenden Kunst – unter anderem auch zum Thema Berufsorientierung - bietet das Zentrum ein Theaterprojekt zur Sprachförderung an. Das Zentrum will sein Engagement in der Sprachförderung künftig ausbauen.

VHS Neukölln, Berlin: Die VHS bietet für Jugendliche einen fünftägigen Kurs zur Berufsorientierung für Pflegeberufe an. An drei der fünf Unterrichtstage findet fachspezifischer Deutschunterricht statt, in dem die Jugendlichen ihren berufsrelevanten Sprachschatz verbessern und Bewerbungsmappen erstellen.

Zusammenarbeit mit Eltern

Moses-Mendelssohn-Gesamtschule: Zum Zeitpunkt des Interviews war der Einsatz eines schwedischen Modells geplant, das halbjährliche Einzelgespräche mit Eltern und Schüler/innen über Ziele und Entwicklungsfortschritte vorsieht.

Kinder- und Familienzentrumschnelsen-Süd, Hamburg: In einem Quartier des Hamburger Stadtteils Schnelsen Süd ist im Rahmen eines Modellprojektes ein Dolmetschdienst von Migrantinnen für Migrantinnen aufgebaut worden. Übersetzt wird häufig bei Elterngesprächen in der Schule, was die Einbindung der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund verbessert hat. Zudem haben viele der Dolmetscherinnen selbst Kinder in der Schule des Quartiers. Da sie gleichzeitig Angebote des Kinder- und Familienzentrums zum Thema Schule und Bildung besuchen, hat sich dieser Kreis von Dolmetscherinnen zu einer Lobbygruppe für die Belange von Schülern/innen mit Migrationshintergrund und ihren Eltern entwickelt.

Koordinierter Spracherwerb

Bezirksregierung Köln: In Köln soll die Einführung der Muttersprache als zweiter Fremdsprache koordiniert verlaufen. Nicht die einzelnen Schulen entscheiden, ob sie dieses Angebot machen oder nicht, sondern die Bezirksregierung sorgt für eine sinnvolle Verteilung und wählt die Standorte aus.

Fortbildungen

Kompetenzzentrum Sprachförderung Köln: Dies ist eine Kooperation von Bezirksregierung, Schulamt und Universität. Das Kompetenzzentrum ist eine Agentur, die alle Akteure in der Sprachförderung zusammenbringt, durch Informationen Transparenz herstellt, Austausch und Kooperationen anregt und Netzwerke initiiert. Die Bezirksregierung Köln legt den Schwerpunkt auf den Kompetenzaufbau durch eine Multiplikatoren Ausbildung. Schwerpunkte sind die Koordinierung von muttersprachlichem Unterricht und Regelunterricht sowie der Zusammenschluss von Deutschförderung und Fachunterricht. Bis Ende des Schuljahres 2004/05 werden Lernszenarien, Module und Materialien entwickelt. Die Multiplikatoren werden künftig in ihren Schulen das Kollegium durch gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, Hospitationen und Materialerstellung unterstützen. Mit den Schulen, aus denen die Multiplikatoren/innen kommen, entwickelt die Bezirksregierung Pläne zur systematischen Umsetzung effektiver Sprachförderung.

LISUM Berlin: Dies ist eine der beiden zentralen Berliner Fortbildungsagenturen zu DaZ. Angeboten werden unter anderem: Spracharbeit im Fachunterricht, Deutsch lernen von Bildern, Lehren und Beurteilen mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, Organisation von DaZ-Fördermodellen, DaZ als Bestandteil des Schulprogramms, Beratungen zu DaZ-Fördermodellen.

Lehr- und Lernwerkstatt DaZ Mitte: Diese Berliner Fortbildungsagentur bietet unter anderem Grundlagenwissen zu DaZ und eintägige Fortbildungskurse für Referendare an. Auf Anfrage führt sie schulinterne Fortbildungsmaßnahmen durch. Die Werkstatt verfügt über eine Bibliothek und eine Materialsammlung.

LISUM Berlin und Technische Universität Berlin: Berufsbegleitender Jahreskurs DaZ für die Sekundarstufe I.

Literatur

Benholz, C./ Iordanidou, C. (2004): Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I

Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (2001): Materialien für die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe (Mit Rundschreiben 98 II/35)

Gogolin, I. / Neumann, U. / Roth, H.-J. (2003): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 107: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Meyer, Hilber (2004): Was ist guter Unterricht?

Nové, Mike /Lehr- und Lernwerkstatt DaZ (2004): Handreichung Deutsch als Zweitsprache für die Referendarausbildung

Organisationsrichtlinien der Senatsverwaltung für Bildung Berlin, Jugend und Sport (2004)

Rösch, Heidi/ Senatsverwaltung für Bildung, Schule und Sport (2001): Handreichung Deutsch als Zweitsprache Berlin

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): Bericht „Zuwanderung“ - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2002): Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache für Schüler und Schülerinnen im Alter von 6 bis 15 Jahren unterschiedlicher Niveaustufen in allen Schularten

VI. Anhang

Erprobung von Sprachlernmethoden an zwei Berliner Schulen der Sekundarstufe I am 10. und 13. Januar 2005 (vorgenommen von der Autorin/ dem Autor der Expertise)

Auswahl der Sprachlernmethoden

Im Rahmen der Experten/innenbefragung und der Recherche haben sich zwei Sprachlernmethoden herauskristalliert, deren Vermittlung zur Förderung der Sprachkompetenz von Schüler/innen besonders gut beitragen kann: eine Methode für die Textentschlüsselung in Anlehnung an Klippert (1998) und die Lernkastenkartei. Diese Methoden wurden im Rahmen der Expertise mit Jugendlichen erprobt. Anschließend wurden die Teilnehmer/innen der Erprobung zu ihnen befragt.

Erprobung einer Methode zur Textentschlüsselung

In Anlehnung an Klippert (1998) haben wir (die Autorin/der Autor der Expertise) eine Methode zur Textentschlüsselung didaktisiert, die sich in 6 Arbeitsschritte gliederte:

- das eigene Vorwissen zum Thema aktivieren und mit dem Partner/in darüber sprechen
- Vorwissen in Stichworten aufschreiben
- den Text überfliegen
- Fragen an den Text formulieren
- Lesen und Schlüsselwörter markieren
- Zusammenfassen und Textinhalte auf den Punkt bringen
- über den Text sprechen.

Der ausgewählte Text stammt aus einem Deutscharbeitsbuch für die siebte Klasse (Deutschbuch Klasse 7, Cornelsen) und wurde sprachlich zum Teil verändert: Schwierige Konstruktionen und Wörter wurden vereinfacht, Sätze gekürzt und die Interpunktion teilweise verändert.

Ablauf der Erprobung

Die Erprobung fand in einer siebten Klasse der Moses-Mendelssohn-Oberschule im Rahmen des DaZ-Unterrichts statt. Zehn Schüler/innen und die Lehrerin waren anwesend.

Die Lesemethode anhand von sechs Schritten wurde erläutert, sodann wurde ein Arbeitsblatt mit Arbeitsanweisungen verteilt, das gemeinsam gelesen wurde.

Vorwissen aktivieren

In einem ersten Schritt haben die Schüler/innen sich jeweils im Wechsel über ihr Vorwissen zum Thema „Piraten“ ausgetauscht. Zwischen ihnen fanden rege Gespräche statt. Dieser Schritt diente zur Einstimmung auf das Thema und sollte vorhandenes Wissen aktivieren.

Cluster zum Thema

Im Anschluss sollten die Schüler/innen gemeinsam auf einem A3-Blatt ein Cluster zum Thema „Piraten“ anfertigen. Auf dem Blatt konnten sie alle Stichwörter aufschreiben, die ihnen zum Thema einfielen.

Text überfliegen

Daraufhin sollten die Schüler/innen den Text in Einzelarbeit einmal überfliegen und hierbei auf die Gestaltung des Textes achten, beispielsweise auf Bilder, Absätze, Zwischenüberschriften oder fett gedruckte Worte.

Fragen formulieren

In diesem Schritt sollten die Teilnehmer/innen drei Fragen formulieren und aufschreiben, auf die der Text Antworten liefern könnte. Die formulierten Fragen an den Text wurden von einigen Schüler/innen vorgelesen. So sollten die Schüler/innen eine aktive Lesehaltung entwickeln und die für sie wichtigen Informationen herausfiltern.

Text lesen, markieren, zusammenfassen

Die Schüler/innen waren angehalten, den Text aufmerksam zu lesen und Schlüsselwörter zu markieren. Mit Hilfe der markierten Schlüsselwörter sollten die Schüler/innen die wichtigsten Inhalte des Texts zusammenfassen. Hierfür hatten sie am Rand des Arbeitsblattes Platz.

Über den Text reden

In einem letzten Schritt sollten die Schüler/innen in Partnerarbeit über den Text sprechen und sich darüber austauschen, was sie Neues erfahren haben.

Auswertung der Methode

Für die Auswertung dieser Methode setzten alle Beteiligten sich im Klassenraum in einem Stuhlkreis zusammen. Ein Plakat mit Fragen hing an der Tafel. Die Antworten der Schüler/innen wurden stichwortartig zusammengefasst und an das Plakat gehängt.

Im Folgenden ist das Feedback der Schüler/innen dokumentiert:

1. *Was hat dir Spaß gemacht? Warum?*

- Fragen stellen
- das Wichtigste rausschreiben
- Überfliegen und Lesen, weil man sich auf sich selbst konzentrieren kann
- markieren
- zusammen über das Thema reden

2. *Was hat dir keinen Spaß gemacht? Warum?*

- Fragen stellen vor dem Lesen
- die Aufgaben auf Zeit machen
- zu schnell

3. *Was war schwierig? Warum?*

- mit dem/der Partner/in über den Text reden
- den Text zusammenfassen
- markieren

4. *Welcher Schritt der Lesemethode hat dir beim Lesen und Verstehen geholfen?*

- Reden, um sich gegenseitig zu ergänzen
- Markieren
- Fragen stellen
- Vorwissen hilft, den Text zu verstehen

5. *Was sind die Vor- und Nachteile der Lesemethode?*

Vorteile:

- man lernt und erfährt etwas Neues
- Vorwissen austauschen, man bekommt mehr Informationen
- Partnerarbeit ist besser als alleine

Nachteile:

- das Überfliegen war neu und ungewohnt.
- den Text nur „überfliegen“, aber wie?

Die Reflexion der Lesemethode auf einer Metaebene fiel den Schüler/innen nicht schwer. Insgesamt haben die Schüler/innen das Entschlüsseln von Texten mit Hilfe einer Lesemethode positiv bewertet. Besonders viel Spaß haben ihnen die Arbeitsschritte in Form von Partnerarbeit gemacht. Schwierigkeiten hatten sie mit dem Überfliegen des Textes und der

Formulierung von Fragen an einen unbekanntem Text. Kritisiert wurde, dass sie alle Arbeitsschritte in kurzer Zeit durchführen mussten.

Auswertung und Nachbesprechung mit der Lehrerin

In einer Nachbesprechung wurde die Erprobung gemeinsam mit der Lehrerin ausgewertet. Die Lehrerin führte an, dass die Methoden als Handwerkszeug mehr Bezug auf die verschiedenen Lerntypen in den Zielgruppen nehmen müssten. Visuelle, auditive, handlungs- und bewegungsorientierte Impulse unterstützten das Begreifen von Sinnzusammenhängen.

Um explizit auf Verständnisschwierigkeiten einzugehen, müssen Lücken in der Semantik und Grammatik aufgegriffen und gezielt bearbeitet werden. Durch einen farbigen Pfeil auf das Bestimmungswort kann man beispielsweise kennzeichnen, worauf sich das Pronomen bezieht. Komplizierte Relativsätze können in einzelne Hauptsätze zerlegt werden. Bei semantische Unklarheiten werden Textentlastungen erreicht, indem schwierige Wörter an den Rand geschrieben, durch ein Bild veranschaulicht, im Wörterbuch nachgeschlagen oder die Begriffe auf Schlüsselwortkarten übertragen werden. Diese Verfahren brauchen viel Zeit. Sie sind aber notwendig, um bei den Schüler/innen Routinen zu entwickeln.

Fazit

Die Auswertung der Lesemethode durch die Schüler/innen ergab, dass jene Arbeitsschritte ihnen am meisten Spaß machen, in denen sie interaktiv handeln können. Vor dem Lesen Fragen zu stellen stellte sich als problematisch dar, könnte aber hilfreich werden, wenn die Methode ihnen vertraut ist. Fragen helfen dabei, aktiv an den Text heran zu gehen, sich gezielt Informationen zu verschaffen und eine zielgerichtete Lesehaltung einzunehmen.

Erprobung der Lernkastenkartei an der Rütli-Oberschule

Ablauf

An der Erprobung der Lernkastenkartei nahmen 13 Schüler/innen der siebten Klasse teil. Zunächst bauten die Leiter/innen der Erprobung einen Karteikasten aus Pappe zusammengebaut und zeigte das benötigte Arbeitsmaterial vor: Bleistift, Schere, Klebe, Lineal, Karteikarten und Bildkarten.

Anschließend wurde ein Arbeitsblatt mit der genauen Anleitung zur Erstellung einer Lernkarte ausgeteilt und gemeinsam gelesen. Auf dem Arbeitsblatt befand sich ein Fehler, den die Schüler/innen finden und korrigieren sollten. Zur Verständnissicherung sollten die Schüler/innen die Arbeitsanweisungen in ihren eigenen Worten wiedergeben.

Daraufhin wurde das Arbeitsmaterial verteilt und die Schüler/innen begannen, Lernkarten für die Lernkartei zu erstellen. Auf die Vorderseite der Karteikarten klebten sie Bilder, die Verben darstellen und notierten das Verb in seiner Infinitivform. Die Rückseite der Karteikarte war für

die Konjugation der Präteritumformen des Verbs vorgesehen. Das Präteritums als Zeitform war gewählt worden, da es eine Zeitform ist, die in der Schriftsprache vorkommt und für das Verständnis von Texten wichtig ist.

Sodann wurde das Prinzip des Lernens mit der Lernkartei vorgestellt:

Die Lernkartenkartei des AOL-Verlages ist in fünf Fächer unterteilt. Die Lernenden sollen neue Karteikarten erstellen und diese im ersten Fach deponieren. In das erste Fach kommt also alles Neue. Die Karten werden bearbeitet, indem die Frage auf der einen Seite gelesen und daraufhin die Antwort formuliert wird. Die Antwort wird mit der Lösung auf der Rückseite verglichen. Wenn die Antwort richtig ist, kommt die Karte in das zweite Fach. Ist die Antwort falsch, bleibt die Karte im ersten Fach und muss erneut bearbeitet werden. Das zweite und dritte Fach werden bearbeitet, sobald sie voll sind. Sind die Antworten wieder richtig, wandert die jeweilige Karte ins vierte und von da aus ins fünfte und letzte Fach. So wird der zu lernende Stoff in kleinen Schritten bearbeitet und wiederholt.

Auswertung

Das Feedback der Schüler/innen wurde stichwortartig zusammengefasst. Es lautete:

1. Was hat dir Spaß gemacht? Warum?

- Karteikasten zusammen bauen
- Bilder auf Karteikarten kleben
- alle haben allein, ruhig und konzentriert gearbeitet
- es war leise

2. Was hat dir keinen Spaß gemacht? Warum?

3. Was war schwierig? Warum?

4. Wo liegen die Vor- und Nachteile der Lernkartei?

Vorteile:

- man kann damit gut den Lernstoff lernen
- wir wollen mit der Lernkartei weiterarbeiten

Fazit

Die Auswertung der Methoden mit den Schüler/innen verlief etwas schleppend. Die Gruppe verfügt scheinbar nicht über Erfahrungen in der Kommunikation auf einer Metaebene.

Die Präsentation der Lernkartei haben die Schüler/innen mit großem Interesse verfolgt. Sie haben durchweg konzentriert und aufmerksam mitgearbeitet, es herrschte eine Stille im



Klassenraum, die in der Auswertung von allen positiv bewertet wurde. Diese Stille spiegelt ihr Interesse wider.

Positiv wurde die Möglichkeit bewertet, etwas mit den eigenen Händen machen zu können (Karteikasten zusammenbauen, Bilder ausschneiden und aufkleben).

Die Methode der Lernkartei bietet sich auch für das Lernen und Bearbeiten von Unterrichtsinhalten anderer Fächer an. Die Schüler/innen haben großes Interesse bekundet, damit weiterzuarbeiten.