

 Zum Sprachbildungskonzept
der Senatorin für Bildung und Wissenschaft



Handreichung

SEKI

Ruth Beckmann

Impressum

Handreichung für die Sekundarstufe I
zum Sprachbildungskonzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule
Abt. Schul- und Personalentwicklung
Am Weidedamm 20

Autorin: Ruth Beckmann

November 2013

Liebe Kolleginnen und Kollegen	5
Vorwort	6
Einleitung	7
Kapitel 1 Sprachbildung durchgängig gestalten	9
1.1. Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung im vorschulischen Bereich und in den allgemeinbildenden Schulen.....	9
1.1.1 Durchgängige Sprachbildung.....	9
1.2 Nutzung eingeführter Diagnoseverfahren für eine systematische Sprachförderung.....	11
1.2.1 Diagnoseverfahren zur Eingangsdiagnostik.....	11
1.2.2 Weitere Angebote.....	12
1.2.3 Arbeitshefte zu VERA 8.....	13
1.2.4 Lesetests.....	13
1.3 Dokumentation der individuellen Sprachentwicklung.....	15
1.3.1 Sprachförderpläne.....	15
Kapitel 2 Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer umsetzen	19
2.1 Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichtes.....	19
2.1.1 Scaffolding.....	19
2.1.2 Sprachhandlungen und Standardsituationen.....	22
2.1.3 Aufgaben, Methoden und Anregungen.....	23
2.1.4 Kommunikationsfertigkeiten im Alltag und kognitiv-schulische Sprachkenntnisse (BICS und CALP).....	24
2.1.5 Didaktik und Methodik des sprachsensiblen Fachunterrichtes.....	26
2.2 Aufbau einer Lesekultur.....	30
2.2.1 Förderung der Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer.....	30
2.2.2 Erkenntnisse aus der geschlechterspezifischen Leseforschung.....	37
2.2.3 Lesecurriculum.....	40
2.2.4 Angebote der Stadtbibliothek Bremen.....	42
2.2.5 Wissenswertes über das Kapitel hinaus.....	43
2.3 Additive Maßnahmen in der Leseförderung und ihre Einbindung in den Regelunterricht.....	44
2.3.1 Bericht der Gruppe hochrangiger Sachverständiger der EU für Schriftsprachkompetenz.....	44
2.3.2 Der Lesepfeil.....	45
2.3.3 Weitere Lesehilfen: Typografie und Layout.....	45
2.3.4 Förderung der Leseflüssigkeit.....	46
Kapitel 3 Den integrierten Maßnahmen Priorität geben	47
3.1 Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben.....	47
3.1.1 Zur Lese-Rechtschreibschwäche (LRS).....	47
3.2 Förderung von Schülern mit besonderen Begabungen.....	50
3.2.1 Hochbegabung und besondere sprachliche Begabung.....	50
3.3 Vorkurse.....	54
3.3.1 Niveaubeschreibungen.....	54

Kapitel 4	Herkunftssprachen fördern, Mehrsprachigkeit entwickeln	55
4.1	Unterrichtsangebot in den Herkunftssprachen.....	55
4.2	Schulprofile Mehrsprachigkeit – Interkulturalität – Internationalität.....	55
4.3	QUIMS – Qualität in multikulturellen Schulen und Stadtteilen.....	55
4.3.1	Näheres zu QUIMS	55
Kapitel 5	Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Akteuren verwirklichen	61
Kapitel 6	Sprachbildung in Schul- und Unterrichtsentwicklung verankern	61
6.1	Qualifizierung und Einsatz von Sprachberaterinnen und Sprachberatern.....	61
6.1.1	Qualifizierungsprogramm: Aufgaben und Vernetzung.....	61
6.2	Sprachbildung als Element ganztägigen Lernens.....	63
6.2.1	Lernszenarien.....	63
6.3	Schulische Sprachbildungskonzepte.....	66
Anhang	67
A 3.	Vorschlag für die Strukturierung schulischer Sprachbildungskonzepte.....	67
A.3.1	Aus dem Qualifizierungsprogramm.....	67
Literaturverzeichnis	70
Online-Material.....		70
Literaturverzeichnis.....		74
Internetquellen.....		75

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Senatorin für Bildung und Wissenschaft hat ein ausdifferenziertes Sprachbildungskonzept erarbeitet, das die Schwerpunktsetzungen und die Systematik der Sprachbildung und Sprachförderung an den Bremer Schulen beschreibt. Das Landesinstitut für Schule (LIS) hat auf der Basis dieses Konzeptes eine Handreichung für die Bremer Schulen und Lehrkräfte erarbeitet. Diese Handreichung legen wir Ihnen hiermit vor.

Mit unserer Handreichung möchten wir Ihnen Anregungen, praktische Tipps und weitere Hinweise zur Umsetzung des Sprachbildungskonzeptes geben. Alle praktischen Beispiele, Handlungs- und Unterrichtshilfen sind für Ihre Arbeit mit den Kindern in Ihrer Schule gedacht.

Viele Anregungen wurden aus der intensiven Qualifizierungsmaßnahme für die Sprachberater/innen Sek.I gewonnen.

Es war der Autorin – **Frau Ruth Beckmann** – besonders wichtig, dass das Material für Sie gut verständlich, leicht handhabbar und für Ihre Arbeit nutzbar ist.

An dieser Stelle möchte ich Frau Beckmann meinen besonderen Dank für die Erstellung dieser umfangreichen Handreichung aussprechen.

Die Handreichung ist bewusst so angelegt, dass sie dynamisch weiterentwickelt und ergänzt wird. Sollten Sie dazu Anregungen haben, freuen wir uns über Ihre Rückmeldung und Ihre Materialien.

Ich wünsche Ihnen in der täglichen Sprachbildung mit den Kindern viel Freude und hoffe, dass Ihnen dabei diese Handreichung eine gute Hilfe sein kann.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Dr. Wolff Fleischer-Bickmann', written in a cursive style.

Dr. Wolff Fleischer-Bickmann
(Direktor Landesinstitut für Schule)

Oktober 2013

Vorwort

Diese Handreichung für die SEK I enthält Handlungshilfen und Erläuterungen zum Sprachbildungskonzept.

Sie orientiert sich an den Grundsätzen 1 – 7 des Teils C und dem Anhang des Sprachbildungskonzeptes der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Die Gliederung der einzelnen Grundsätze finden sich im Inhaltsverzeichnis in den Kapitelüberschriften wieder. In der weiteren Gliederung finden Sie eine Auflistung ausgewählter dazugehöriger Themen. Sie vermitteln auf den folgenden Seiten, wie eine Umsetzung in der Schule erfolgen kann.

Die Informationen, die in dieser Handreichung zusammengestellt wurden, beziehen sich auf die Veranstaltungen des Qualifizierungsprogramms der Sprachberaterinnen und Sprachberater SEK I und der Begleitmodule der Jahre 2012 und 2013. Sie finden daher auch Hinweise zu den Veranstaltungen und Referenten, die die Inhalte mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in vielen spannenden und hochkonzentrierten Fortbildungsstunden erarbeitet haben. Die Qualifizierung der Sprachberaterinnen und Sprachberater SEK I begann im September 2010 im Landesinstitut für Schule und meine Aufgabe war die Planung, Umsetzung und Auswertung der Module als Koordinatorin.

Aufgrund der Aktualität, der laufend neuen Veröffentlichungen und der Erweiterung des großen Themenbereiches erhebt diese Zusammenstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie ist daher als Lose-Blatt-Sammlung konzipiert und wird laufend ergänzt.

Hilfreich ist in jedem Fall, zu den verschiedenen Themen einen Blick auf den „Diagnostikkoffer“ auf der Homepage des Landesinstituts für Schule (LIS) zu werfen. Sie finden eine Plattform vor mit wichtigen Hinweisen zur Diagnose, zu Literatur sowie Exzerpte zu unterschiedlichen Bereichen, die sich u. a. auch auf das Sprachbildungskonzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft beziehen.

Gern nehme ich Anregungen auf, die Sie als Sprachberaterinnen und Sprachberater oder auch als Kolleginnen und Kollegen an den Schulen zu den vorliegenden Kapiteln geben möchten. Bitte wenden Sie sich per Mail an rbeckmann@lis.bremen.de

Ruth Beckmann

Koordinatorin für das Qualifizierungsprogramm und die Begleitmodule
Sprachberaterinnen und Sprachberater SEK I
Landesinstitut für Schule

Einleitung

In welchem Zusammenhang stehen die Grundsätze des Sprachbildungskonzeptes und warum sind sie für alle Lehrer von essentieller Bedeutung? Im Folgenden soll eine kurze Einordnung in den Kontext der Schulentwicklung der vergangenen Jahre erfolgen.

Im Jahr 2006 setzte „Der Bremer Orientierungsrahmen Schulqualität“¹ Qualitätsmaßstäbe im Sinne von Standards für das Handeln in den allgemeinbildenden Schulen. Besonders bekannt geworden ist er durch das sogenannte „Stadionmodell“, das den verbindlichen Rahmen liefert. Der Orientierungsrahmen beschreibt die verschiedenen Qualitätsaspekte und konkretisiert diese durch Merkmale. Diese waren als Qualitätsmerkmale für jede Schule näher zu umreißen.

Kapitel 2 des Orientierungsrahmens befasst sich mit der Lernkultur. Es konkretisiert, wie Unterricht lernförderlich gestaltet wird und wie die Bildungs- und Erziehungsziele des Schulgesetzes sowie der Bildungs- und Rahmenlehrpläne nachhaltig in vielfältigen Lernsituationen umgesetzt werden. Es bezieht sich explizit auf die Unterrichtsgestaltung, das Lehrerhandeln, die Schülerunterstützung im Lernprozess u. v. a. m.

Aspekte, die im Sprachbildungskonzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft jetzt konkretisiert wurden, sind hier bereits aufgeführt und seitdem in die schulinternen Jahresplanungen, Schulprogramme bzw. Leitbilder eingeflossen.

Der „Bremer Schulentwicklungsplan 2008“², der die Ergebnisse der Arbeit des Fachausschusses „Schulentwicklung“ der Deputation für Bildung dokumentiert, enthält 19 Empfehlungen, die die Verbesserung der Qualität des Unterrichtes und der Entkopplung von sozialer Herkunft und Schulerfolg fokussieren. Hier werden Ausgangslagen in Bezug auf die Sprachbildung der Schüler in den Blick genommen und konkrete Entwicklungsziele formuliert.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft gab eine wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“³ in Auftrag. Darin weist Frau Prof. Dr. Yasemin Karakasoglu von der Universität Bremen auf eine inhaltliche und konzeptionelle Neuausrichtung hin, die auf der Grundlage des Bremer Schulentwicklungsplans von 2008 und des Entwicklungsplans Inklusion von 2010 basiert. Ihre Empfehlung geht über die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie über Sprachförderkonzepte hinaus und richtet sich an alle Beteiligten der Bildungsinstitutionen. Der Entwicklungsplan formuliert Anforderungen für eine Strategie der Schul- und Unterrichtsentwicklung unter den Bedingungen sprachlich-kultureller und sozialer Heterogenität und bestätigt in Empfehlung Nr. 12 die Notwendigkeit der Erstellung eines verbindlich geltenden, Schulformen und -stufen übergreifenden Sprachförderkonzepts der Senatorin für Bildung und Wissenschaft.

Der „Entwicklungsplan Partizipation und Integration“⁴ von 2012 schließlich bildet eine Orientierungs- und Entwicklungsgrundlage für die Förderung von Beteiligung und Stärkung von Gemeinsamkeiten und Vielfalt als zentrales Leitmotiv der Bremer Landespolitik. Jedes dritte Schulkind in Bremen hat einen Migrationshintergrund. Diese Entwicklung wird sich in den kommenden Jahren fortsetzen. Daher ist es umso bedeutsamer, Partizipation, Integration und Vielfalt bewusst in den Blick zu nehmen. Eines der im Entwicklungsplan umrissenen 14 Handlungsfelder betrifft explizit die Schule. Jugendliche mit Migrationshintergrund erzielen im Durchschnitt niedrigere Schulleistungen als andere Schüler ihrer Altersgruppe. Neben den Zielen, die soziale Lage und den Bildungserfolg zu entkoppeln, die Schule als einen Ort der Vielfalt zu leben und den inklusiven An-

¹ Der Bremer Orientierungsrahmen Schulqualität. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2007.

² Bremer Schulentwicklungsplan 2008. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 30.10.2008.

³ Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“, Kurzfassung mit zentralen Handlungsfeldern und Handlungsempfehlungen. Universität Bremen, 07.02.2011. <http://www.bildung-bremen.de/sixcms/media.php/13/migration-bildung-k.pdf>.

⁴ Entwicklungsplan Partizipation und Integration. Freie Hansestadt Bremen, Senatskanzlei, Juni 2012.

satz weiterzuentwickeln, wird ein besonderer Schwerpunkt auf die durchgängige integrierte Sprachförderung gelegt. Aufgabe aller Lehrer und aller Fächer ist eine Förderung der Schüler, die Defizite in der deutschen Sprache haben, sodass ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht möglich ist. Hierzu werden u. a. Maßnahmen wie die Einrichtung von Ganztagschulen, die Qualifizierung von Sprachberatern bis hin zu Ferien camps aufgeführt. Die durchgängige integrierte Sprachförderung hat aber keineswegs nur Bedeutung für Schüler mit Migrationshintergrund, sondern im Rahmen eines auf Nachhaltigkeit und Kontinuität ausgerichteten Sprachbildungskonzeptes ist Sprachbildung in allen Schulformen und Schulstufen für alle Schüler notwendig. Dabei geht es um das ganze Spektrum – nicht nur um Förderung bei Schwierigkeiten, sondern auch bei besonderen Begabungen.

Hier fügt sich das „Sprachbildungskonzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft“ ein. Es konkretisiert die durchgängige Sprachbildung, die Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer, gibt dabei den integrierten Maßnahmen Priorität, regt zur Förderung der Herkunftssprachen und zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit an, zur Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Akteuren und verankert Sprachbildung in der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Deutlich wird in den genannten Veröffentlichungen, dass Lehrer aufgrund ihrer pädagogischen Kompetenz eine besondere Verantwortung für das Gelingen gesellschaftlicher Teilhabe tragen. Sie sind – wie alle Ressorts, Behörden und öffentlichen Einrichtungen – der Verbesserung der Bildungsbeteiligung besonders verpflichtet. Die hier vorgelegte Handreichung zum Sprachbildungskonzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft bietet eine Unterstützung dazu an.

Kapitel 1

Sprachbildung durchgängig gestalten

Das 1. Kapitel orientiert sich am Teil C des Sprachbildungskonzeptes der Senatorin für Bildung und Wissenschaft und erläutert „Maßnahmen zur Umsetzung von Grundsatz 1: Sprachbildung durchgängig gestalten“.

1.1. Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung im vorschulischen Bereich und in den allgemeinbildenden Schulen

1.1.1 Durchgängige Sprachbildung

Zum Bereich der durchgängigen Sprachbildung in der SEK I soll insbesondere verwiesen werden auf die Veröffentlichung „Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht“ von I. Gogolin, I. Lange, B. Hawighorst, C. Bainski, A. Heintze, S. Rutten und W. Saalman in Zusammenarbeit mit der FörMig⁵-AG Durchgängige Sprachbildung (2010)⁶.

Hier werden neben Literaturhinweisen u. a. Beispiele und Konkretisierungen zu den einzelnen Qualitätsmerkmalen aufgeführt. Grundzüge der durchgängigen Sprachbildung sind die Umsetzung der Prinzipien in allen Fächern und die Förderung der Mehrsprachigkeit.

Im Folgenden soll eine kurze Zusammenfassung erfolgen:

Der Unterricht in sprachlich heterogenen Klassenverbänden gehört zum Alltag in der Schule. Viele sprachliche Gründe wirken sich auf die Bildungserfolge von Schülerinnen und Schülern⁷ aus: Die Sprache des Unterrichtes ist für einige Schüler nicht die Herkunftssprache, sprachliche Kontexte sind vielen Schülern nicht bekannt, eine weitere Hürde stellt dar, dass die Unterrichtssprache häufig nicht altersgemäß ist und zudem nicht der Alltagssprache entspricht, die für viele Schüler das einzige verfügbare Sprachregister darstellt.

Um professionell mit den Herausforderungen umgehen zu können, ist es notwendig, von Erfahrungen ausgehend zu Prinzipien bildungssprachförderlichen Unterrichtes zu gelangen und Handlungsstrategien zu benennen. Sieben FörMig-Modellschulen haben in gemeinsamer Arbeit sechs Qualitätsmerkmale für durchgängige Sprachbildung im Unterricht identifiziert.

Diese sind:

1. Die Lehrer planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.

Voraussetzung für eine gezielte Förderung der Bildungssprache ist eine ausdrückliche Unterscheidung zwischen der Alltags- und der Bildungssprache. Alltagssprache folgt den Regeln der Mündlichkeit und bezieht sich auf einen gemeinsamen Kontext. Hierzu zählen in der Schule beispielsweise mündliche Äußerungen während einer Versuchsdurchführung. Bildungssprachliche Situationen nehmen Bezug auf Inhalte, die sich nicht im unmittelbaren Erlebniskontext befinden und durch raum-zeitliche Distanz geprägt sind. Eine schriftliche Versuchsbeschreibung bedient sich z. B. dieses Registers.

Um die Distanz zwischen Alltags- und Bildungssprache überwinden zu können, müssen Schüler mit differenzierenden und abstrahierenden Begriffen umzugehen lernen. Im Rahmen der Unterrichtsgestaltung sollen Lehrer bewusst planen, wann Alltagssprache bei der Aneignung von Inhalten sinnvoll ist und wann bildungssprachliche Äußerungen erwartet werden.

⁵ Modellprogramm "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - FÖRMIG".

⁶ Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke: Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. In Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung, Hamburg 2010.

⁷ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden für Personen die maskuline Form für beide Genera verwendet.

2. Die Lehrer diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.

Eine bewusste Planung des Unterrichtes in Bezug auf das Register Bildungssprache erfordert eine Berücksichtigung der sprachlichen Ressourcen der Schüler. Hilfreich ist eine prozessbegleitende Dokumentation der anstehenden sprachlichen Lernaufgaben. Das sprachliche Lernen muss in der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülern, aber auch von Lehrkräften untereinander erfolgen. Hilfreich in diesem Zusammenhang ist die Kenntnis familiensprachlicher Fähigkeiten der Schüler sowie das direkte Gespräch mit Schülern und Eltern.

3. Die Lehrer stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.

Sprachliche Kompetenzen in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben bedürfen einer aktiven Unterstützung und sind nicht als gegeben vorzusetzen. Der Begriff „Modellieren“ transportiert, dass die Lehrer die jeweiligen notwendigen sprachlichen Mittel dem Entwicklungsstand der Schüler und dem Unterrichtsgegenstand entsprechend gestalten, und zwar in Bezug auf

- Aufgabenstellungen,
- Wortschatzarbeit,
- Sprachrezeption (Hören und Lesen) sowie
- Sprachproduktion (mündlich und schriftlich).

4. Die Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

Im Mittelpunkt stehen hier die Aktivitäten der Schüler. Sie sollen viele Gelegenheiten erhalten, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln. Dies können alltagssprachliche Produkte sein wie private Briefe, schriftlich fixierte Dialoge, Chats, Kommunikation im Internet, in einer SMS oder im Gespräch per Handy. Auch bildungssprachliche Momente sind nicht allein auf den schriftlichen Ausdruck beschränkt. Sie können beispielsweise beim Vortrag oder bei formellen Situationen eingesetzt werden. Daher soll ein sprachförderliches Unterrichtsklima die Bereiche Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben „mitdenken“.

5. Die Lehrer unterstützen die Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.

Ausgehend von der Diagnose individueller sprachlicher Voraussetzungen geht es um die sich anschließende Unterstützung der Sprachbildungsprozesse. Binnendifferenzierende Aufgaben stellen sicher, dass inhaltliche Anforderungen bewältigt werden können, ohne dass die Bearbeitung an den sprachlichen Anforderungen scheitert. Auch sollen sprachliche Hilfsmittel bereitgestellt werden, aus denen die Schüler auswählen, welche sie wann nutzen wollen, um sich Inhalte anzueignen und diese anschließend angemessen zu präsentieren.

6. Die Lehrer und die Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Konstruktive Rückmeldungen ermöglichen Korrekturen. Den Schülern wird ermöglicht, aus Fehlern zu lernen und ein positives Selbstbild als erfolgreiche Lerner zu entwickeln. Den Lehrern wird ermöglicht, Fehler als Meilensteine auf dem Weg der Entwicklung ihrer Schüler zu sehen.

1.2 Nutzung eingeführter Diagnoseverfahren für eine systematische Sprachförderung

1.2.1 Diagnoseverfahren zur Eingangsdiagnostik

Test	Wo zu finden?	Anmerkungen
Online Diagnose Westermann / Schroedel / Diesterweg	www.westermann.de/diagnose www.diesterweg.de/diagnose www.schroedel.de/diagnose	Online Diagnose Deutsch für Klasse 5, Klasse 6, Klasse 7, Klasse 8 und Klasse 9. Ergänzt Lehrwerke der Verlage, kann aber auch „solo“ eingesetzt werden, Einzellizenz 39 Euro ⁸ , Jahrgangslizenz 89 Euro, Fördermaterialien inklusive. Nähere Informationen zur Konzeption unter www.onlinediagnose.de/downloads/Konzeption_Online-Diagnose_2012.pdf
Online Diagnose foerdern @ Cornelsen	http://www.cornelsen.de/foerdern	Kompetenztest 5, Kompetenztest 6, mit und ohne CD-Rom lehrwerkunabhängig. 15er Lizenz 19 Euro Klassenlizenz 34 Euro, Jahres-Schullizenz 79 Euro, einschließlich Fördermaterial. Nähere Informationen unter http://www.cornelsen.de/foerdern/1.c.1638497.de
Klett Testen und Fördern	http://www.testen-und-foerdern.de/klettdf/login.html	Enthält Tests zu den Lehrwerken des Verlages, kostenlos, mit Fördermaterialien zum Ausdrucken. Nähere Informationen unter http://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Testen+und+F6rdern&modul=konzeption
Cornelsen Verlag: Ordner Fördermaterialien Deutsch 5/6, 7/8, 9/10	Paper&Pencil-Tests, die von Schülern auch selbst korrigiert werden können	Ordner sind an jeder Schule der SEK I vorhanden, einschließlich Fördermaterial auf drei Niveaus und CD-Rom

⁸ Die Preise beziehen sich auf den Stand von Frühjahr 2013. Änderungen sind den Verlagen vorbehalten.

C-Test Klett Verlag	http://www.edition-deutsch.de/lernwerkstatt/ctest/ctested.txt.php3	Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache C-Tests lassen sich auch selbst erstellen.
Hamburger Schreibprobe	http://www.vpm-verlag.de/index.php/hsp/rubrik/hsp	5 Testhefte = 5,50 Euro ermöglichen eine lohnende Online-Auswertung, zusätzliches Heft mit Hinweisen zur Durchführung sowie Handbuch, Fördermaterial a-o-m / „Denkwege in die Rechtschreibung“ und Arbeitshefte
Bergedorfer Screening Zur Sprach- und Lesekompetenz	Persen Verlag ISBN 979-3-8344-3255-1	Erfasst sprachliche Fähigkeiten auf Wort-, Satz- und Textebene: überprüft Hör- und Leseverstehen, lexikalische Kompetenz, syntaktische und morphologische Kompetenz sowie die Textproduktion. Test für Jahrgangsstufen 5/6 und 7-9. Mit CD-Rom.

1.2.2 Weitere Angebote

Klett Verlag: - Lernstandstest 1 (5/6) - Lernstandstest 2 (7/8) - Lernstandstest 3 (9/10)		konzipiert für die Hauptschule (rot), für die Realschule (gelb) und das Gymnasium (blau)
Klett Verlag Testen und Fördern Deutsch, jeweils für die Doppeljahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 - Lesen - Rechtschreiben - Grammatik / Texte Verfassen		mit CD Rom
Cornelsen Verlag Scriptor - Diagnostizieren & Fördern 5/6, - Diagnostizieren & Fördern 7/8 Rechtschreiben und Lesen, - Diagnostizieren & Fördern 7/8 Schreiben und literarisches Lesen, - Diagnostizieren & Fördern 9/10 Rechtschreiben und Lesen		Lernstandsermittlung, Förderempfehlung und Erfolgsüberprüfung mit Fördermaterialien als Kopiervorlagen

1.2.3 Arbeitshefte zu VERA 8

Klett Verlag: VERA 8, Kompetenztest Deutsch, Basisniveau	https://www.klett.de/produkt/ isbn/978-3-12-315010-4	Arbeitsheft mit Audio-CD und Lösungen
Stark Verlag VERA 8 - Hauptschule - Realschule - Gymnasium	http://www.stark-verlag.de/suche/su- che.asp? suchbegriff=VERA+8+Deutsch	
Cornelsen Verlag Lernstands-Überprüfun- gen / Arbeitshefte	http://www.cornelsen.de/home/ reihe/r-5885/ra- 7128/titel/back_link/search	Arbeitshefte mit CD Rom

1.2.4 Lesetests

Die folgende Liste wurde der Internetseite http://www.psychometrica.de/elfe1-6_tabelle.html entnommen (zuletzt abgerufen am 02.03.2013).

Name	Kurzbezeichnung	Auflage, Anwendung seit	Altersbereich	Beschreibung	Autor	Angaben zur Testnormierung
Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler	ELFE 1-6	ab Februar 2006	Ende 1. bis Ende 6. Klasse	Leseverständnistest, der das Verständnis auf Wort-, Satz- und Textebene erfasst. Verfügbar als Computer- und Papier- und Bleistiftversion.	W. Lenhard & W. Schneider	Klassennormen Reliabilität Validität N = 4893
Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen	FLVT 5-6	2008	Klasse 5 und 6	Ein narrativer und ein expositorischer Text mit jeweils 18 Multiple-Choice-Fragen	E. Souvignier, I. Trenk-Hinterberger, S. Adam-Schwebe und A. Goldr	Klassennormen (jeweils 2. Halbjahr) interne Konsistenz Validität N = 2476
Lesegeschwindigkeits- und verständnistest für die Klassenstufen 6-12	LGVT 6-12	2007	Klasse 6 - 12	Ermittlung des Leseverständnisses und der Lesegeschwindigkeit anhand des Lesens eines Lückentextes. An 23 Stellen im Text ist eine Lücke und die Schüler müssen das in die Lücke passende Wort aus einer Liste von 3 Wörtern markieren.	W. Schneider, M. Schlagmüller und M. Ennemoser	Klassen- und Schulnormen Reliabilität Validität N = 2390
Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 1-4	SLS 1-4	In Anwendung seit 2003	Ende der 1. bis Ende der 4. Klasse	Liste sehr einfacher richtiger und falscher Sätze (z.B. Bananen sind blau), die möglichst schnell gelesen und nach ihrer Richtigkeit beurteilt werden sollen. Liefert das SLS 1-4 einen Wert im unteren Leistungsbereich, sollte anhand des SLRT die Problematik weiter aufgeklärt werden.	H. Mayringer und H. Wimmer	Klassennormen Reliabilität Validität N = 1867
Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 5-8	SLS 5-8	In Anwendung seit 2005	Ende der 5. bis Ende der 8. Klassenstufe	analog SLS 1-4	M. Auer, G. Gruber, H. Mayringer und H. Wimmer	Klassennormen Reliabilität Validität N zwischen 714 und 850 pro Klassenstufe
Der Salzburger Lese und Rechtschreibtest	SLRT	In Anwendung seit 1997.	Am Ende der 1. bis zum Ende der 4. Schulstufe.	Verfahren zur differenziellen Diagnose von Schwächen beim Erlernen des Lesens und Schreibens; Erfassung zweier unterschiedlicher Komponenten des Lesens: Defizite in der automatischen, direkten Worterkennung und Defizite des synthetischen, lautierenden Lesens. Erfasst werden Lesezeit und Lesefehler	K. Landerl, H. Wimmer und E. Moser	Altersnormen Reliabilität Validität N=2800
Würzburger Leise Leseprobe	WLLP	1. Auflage 1998	1. Bis 4. Klasse	Worterkennung, Dekodiergeschwindigkeit	P. Küspert W. Schneider	Altersnormen Reliabilität Validität N=2820
Knuspels Leseaufgaben	Knuspel-L	1. Auflage 1998	Ende des 1. Bis Ende des 4. Schuljahres	Rekodieren und Dekodieren auf Wortebene Leseverstehen auf Satzebene	H. Marx	Altersnormen Reliabilität Validität
Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen	HAMLET 3/4	2. Auflage 2006	Ende der 3. und Ende der 4. Klasse	Wort-Test und Leseverständnistest (bestehend aus 10 Texten)	R.H. Lehmann, R. Peek und J. Poerschke	Altersnormen Reliabilität (eingeschränkt) Validität (eingeschränkt)
Lesen und Verstehen Diagnose und Training	LUV	1. Auflage 1971	1. und 2. Klasse und ältere Kinder mit Leseschwäche	Diagnose und Trainingsprogramm zum Thema sinnverstehendes Lesen	G. Kalb, R. Rabenstein D. H. Rost	Reliabilität
Lesetest für 2. Klassen	LT 2	3. Auflage 1971	2. Halbjahr der 2. Klasse bis 1. Vierteljahr der 3. Klasse	Untertests thematisieren das Verständnis beim stillen Lesen über Bild-Wort, Wort-Wort und Satz-Satz-Zuordnung -> Wortverständnis und Textverständnis	E. Samtleben, F. Biglmaier, K. Ingenkamp	Altersnormen, N = 729
Diagnostischer Lesetest zur Frühdiagnose von Lesestörungen	DLF 12	In Anwendung seit 1984	Ende 1. bis Mitte 2. Klasse	Wortlesetest zur Früherfassung von Lesestörungen. Untertests umfassen "Speichern", "Synthese", "Analyse", "Segmentierung"	R. Müller	Reliabilität Validität N = 320

Name	Kurzbezeichnung	Auflage, Anwendung seit	Altersbereich	Beschreibung	Autor	Angaben zur Testnormierung
Stolperwörter-Lesetest	STOLLE	seit 2001 (?)	1. bis 4. Klasse	Liste mit Sätzen, in denen ein "Störer" eingefügt wurde. Das falsche Wort muss erkannt und durchgestrichen werden.	W. Metzke	<i>angefallene Stichprobe; keine systematische, kontrollierte Validierung und Normierung</i>
Züricher Lesetest	ZLT	6. Auflage 2000 (neue Rechtschreibung)	2. Bis 6. Klasse jeweils im ersten Quartal. Diagnose von LRS	Leseflüssigkeit und -genauigkeit qualitativ-prozessuale Analyse des Leseverhaltens	M. Linder H. Grissemann	Altersnormen N = 449
Züricher Leseverständnistest für das 4. Bis 6. Schuljahr	ZLVT 4 6	2. Auflage 2000 (neue Rechtschreibung)	4. Bis 6. Schuljahr	sinnverstehendes Lesen, orale Lesefertigkeit, Dekodieren beim stillen Lesen und handlungsmäßige Überprüfung, Darbietung in Kombination mit ZLT	H. Grissemann W. Baumberger	Altersnormen N = 300

Bitte sehen Sie auf der Homepage des LIS in den „Diagnostikkoffer“. Er enthält Hinweise zu den genannten und weiteren Diagnoseverfahren, bietet Literaturhinweise und auch Exzerpte zu den verschiedenen Themenbereichen. Über entsprechende Verlinkungen gelangen Sie leicht zu den gewünschten Zielen.

1.3 Dokumentation der individuellen Sprachentwicklung

1.3.1 Sprachförderpläne

Zur Begleitung der individuellen Sprachentwicklung wurde im Rahmen des Qualifizierungsprogramms von den Sprachberatern der SEK I eine Vorlage für einen Sprachförderplan erstellt, die sich in der Erprobung befindet und die je nach Schule und Gegebenheiten angepasst werden kann.

Der Sprachförderplan orientiert sich an den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache (siehe zu Kap. 3.3), die in verschiedenen Bundesländern herausgegeben wurden. Sie wurden in Anlehnung an die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK), der Bildungspläne Deutsch als Zweitsprache und mit Unterstützung von FörMig entwickelt und orientieren sich an folgenden Aspekten:

- A) Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit
- B) Wortschatz
- C) Aussprache
- D) Lesen
- E) Schreiben
- F) Grammatik – mündlich und schriftlich
- G) Persönlichkeitsmerkmale der Schüler

Auch wenn es sich bei den Niveaubeschreibungen um ein Beobachtungsinstrument handelt, mit dem der Kompetenzzuwachs der Schüler im Deutschen als Zweitsprache strukturiert beobachtet und beschrieben werden kann, wird auch die Beherrschung des Deutschen im allgemeinen schulischen Rahmen erfasst, der sich durch die sprachliche Produktion und Rezeption im Schulalltag ergibt.

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache sind vierstufig aufgebaut, Stufe IV korrespondiert mit den Vorgaben der Bildungsstandards der KMK im Fach Deutsch. Die Stufen I – III stellen wichtige Etappen auf dem Weg zum Erreichen dieses Zieles dar.

Förderplan Sprache

für		
Klasse	Stärken	Schwächen
Schuljahr		

Förderplanung erfolgt im ... (bitte genauen Termin im Monat vermerken)

September	Oktober	November	Dezember	Januar
Februar	März	April	Mai	Juni

IST-Stand, analysiert nach den Niveaunkretisierungen

Anmerkungen

Motivation Interesse und Freude am Lesen und Sprechen der Herkunftssprache und der deutschen Sprache					
	I	II	III	IV	
Sich mündlich ausdrücken können und Sprache verstehen					
Wortschatz					
Aussprache					
Lesen Texte verstehen und vorlesen können					
Schreiben Texte verfassen und richtig schreiben					
Grammatik Richtiger Satzbau					
Optional: Weitere Beobachtungen - Selbsteinschätzung - Psychologische Faktoren - Situation des Kindes					

Auswertung:		Information wird weitergegeben an ... durch ...
Empfehlungen für den binnendifferenzierenden Deutschunterricht		
Beschluss weiterer Fördermaßnahmen		
Zuweisung zu einem Kurs		
LRS Testung		
Kontakt zum ReBUZ empfohlen, damit ...		
Nutzen weiterer Angebote (Bibliothek, Ostercamp ...)		
Empfehlungen für zu Hause: z. B. Lesen, Spielen, Sprechen der Herkunftssprache ...		
Wenn Förderinstitut: Einverständnis zum Austausch		
Weitere Anmerkungen		
Die Förderplanung wurde erörtert mit <input type="checkbox"/> dem Schüler/der Schülerin am _____ <input type="checkbox"/> den Erziehungsberechtigten am _____ <input type="checkbox"/> weiterhin ... _____		
Nächste Förderplanung voraussichtlich		

Kapitel 2

Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer umsetzen

Auch das 2. Kapitel orientiert sich am Teil C des Sprachbildungskonzeptes der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Hier werden „Maßnahmen zur Umsetzung von Grundsatz 2: Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer umsetzen“ erläutert. Diese setzen sich zusammen aus „Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichtes“, dem „Aufbau einer Lesekultur“ und additiven Maßnahmen.

2.1 Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichtes

2.1.1 Scaffolding

Als Einstieg soll das Scaffolding beschrieben werden: Pauline Gibbons⁹ verwendet die Metapher des Scaffolding (engl. Baugerüst), um ein Unterstützungssystem im Fachunterricht zu bezeichnen¹⁰. Das Scaffolding setzt sich aus vier Bausteinen zusammen: aus der Bedarfsanalyse, der Lernstandsanalyse, der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsinteraktion. Zunächst ist im Rahmen der Bedarfsanalyse ein Sprachbedarf für einen Unterrichtsinhalt aus sprachlicher Sicht zu ermitteln. Komplementär dazu wird in der Lernstandsanalyse der Sprachstand der Schüler erhoben und mit den sprachlichen Anforderungen verglichen. Dies bildet den Ausgangspunkt für die Planung des Fachunterrichtes. Für den letzten Baustein, die Unterrichtsinteraktion, sollen folgende Prinzipien umgesetzt werden: eine Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion, eine Gewährung von mehr Planungszeit für Schüler, eine Variation der Interaktionsmuster, ein aktives Zuhören durch den Lehrer, eine Re-Kodierung von Schüleräußerungen durch den Lehrer und eine Einbettung von Schüleräußerungen in größere konzeptuelle Zusammenhänge.

Durch die Methode des Scaffolding¹¹ werden Schüler durch eine systematische Veränderung der Unterrichtssituation und mithilfe des Lehrers in die Lage versetzt, sich bildungssprachliche Formulierungen anzueignen.

Im Unterricht könnte dies folgendermaßen umgesetzt werden:

I Sprache beim Experimentieren

Die Schüler besprechen untereinander, was passiert, ohne dass der Lehrer Einfluss nimmt. Die Schüler verwenden ihr alltagssprachliches Register, das im Normalfall wenig Nomen aufweist, dafür bruchstückhafte Äußerungen und Satzellipsen.

... die kippt ..., da der Stein ... geht hoch ... und das runter ...

II Anschließendes Gespräch über den Versuch

Die Schüler berichten den anderen, was sie während des Experimentierens beobachtet haben. Hier unterstützt der Lehrer mit Fachvokabular, das bereits in die Beschreibung integriert werden soll. Er bietet Wortlisten oder beschriftete Zeichnungen etc. an. Da die Dinge „beim Namen genannt“ werden müssen, steigt die Nomendichte der Äußerungen.

An der Waage hängt auf der einen Seite ein Stein. Auf der anderen Seite hängt ein Gewicht. Dann tauchst du den Stein ...

⁹ Gibbons, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. 2002, Portsmouth, NH: Heinemann.

¹⁰ Kniffka, Gabriele: Scaffolding, 2010. Stiftung Mercator / pro daz / Universität Duisburg Essen, <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>.

¹¹ Tajmel, Tanja: Bildungssprache in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, in: Dokumentation zur Fachtagung „Bilanz und Perspektiven von FörMig Sachsen“, 10.09.2009 in Dresden. http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Partnerprojekte/Sachsen/tagungsbericht_foermig_2009.pdf.

III Schreibaufgabe

Wenn die Schüler ihre Beobachtungen zum Experiment schriftlich fixieren, werden Sätze gebildet und es entsteht ein zusammenhängender Text. Schüler benötigen Satzstrukturen und Formulierungshilfen – ggf. als differenziertes Material.

Mit unserem Experiment sollten wir herausfinden, was passiert, wenn der Stein langsam ins Wasser getaucht wird.

IV Leseaufgabe

Abschließend lesen die Schüler einen Schulbuchtext, einen Ausschnitt aus einem Lexikonartikel oder einen Fachtext zum Thema. Sie festigen ihre neu erlernten Formulierungen und vertiefen ihr Textverständnis, indem sie sich mit einem fachsprachlichen Text auseinandersetzen.

Es hat den Anschein, dass ein Gegenstand im Wasser leichter ist. Die Masse eines Körpers bleibt jedoch unverändert. Dieser Eindruck entsteht, da ...

Näheres kann man noch einmal nachlesen in der Dokumentation zur Fachtagung

„Bilanz und Perspektiven von FörMig Sachsen“ vom 10. September 2009 in Dresden¹².

Die einzelnen Schritte eines gezielt eingesetzten Scaffoldings führen dazu, dass Schüler mit den verschiedenen Sprachregistern umzugehen lernen, derer sie sich im Fachunterricht bedienen sollen, die sie aber auch in den Schulbüchern vorfinden. Können sie diese Register unterscheiden, haben sie Strategien zur Verfügung, sich Zusammenhängen eigenständig oder mit Unterstützung zu nähern. Es gibt keine spezielle „Sprache“ des Fachunterrichtes, sondern die geschriebene und gesprochene Sprache zeigt sich im Fachunterricht auf verschiedenen Abstraktions- bzw. Darstellungsebenen sowie in verschiedenen Darstellungs- und Sprachformen.

Diese sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

Alltagssprache

Einführungstexte in Schulbüchern zu einem Thema beschreiben Alltagserfahrungen. Sie sind daher auch häufig in der Alltagssprache abgefasst und führen zu fachlichen Fragestellungen hin. In konzeptioneller Mündlichkeit (Gesprochenes) bezieht sich Alltagssprache meist auf unmittelbare Referenzsituationen bzw. auf Zusammenhänge, die die Gesprächspartner aus eigener Erfahrung gut kennen. Durch die neuen Medien verwenden Schüler selber häufiger auch schriftliche Formen der Alltagssprache in SMS, E-Mail oder Chat.

Unterrichtssprache

Unterrichtssprache oder auch Schulsprache wird vom Vokabular und den Formulierungen her sowohl in mündlicher wie auch schriftlicher Form beim Lehren und Lernen im unterrichtlichen Zusammenhängen benutzt und findet sich beispielsweise beim Tafelbild. Die im Unterricht verwendete Sprache ist nicht die Sprache eines Lehrbuches. Was sich im Unterrichtsgeschehen auf mehrere Stunden verteilt, findet sich im Lehrbuch häufig auf zwei Seiten zusammengefasst. Unterrichtssprache ist an die jeweilige Unterrichtssituation gekoppelt und orientiert sich am Lehr- und Lernprozess.

Symbolische und mathematische Sprache

Diese Abstrahierung von Sachverhalten und Phänomenen in Form von Symbolen, Fachzeichen oder –skizzen, Formeln, mathematischen Termen und Darstellungen findet sich meist in Fachtexten.

¹² Dokumentation zur Fachtagung „Bilanz und Perspektiven von FörMig Sachsen“, 10.09.2009 in Dresden. http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Partnerprojekte/Sachsen/tagungsbericht_foermig_2009.pdf.

Bildsprache

Die bildliche Sprache soll Sachverhalte veranschaulichen und erklären: Sie zeigt sich in Fotografien, Skizzen, Zeichnungen, Grafiken, Diagrammen, gleichnishaften Darstellungen und Analogien.

Fachsprache

Fachsprache ist gekennzeichnet durch eine hohe Dichte an Fachbegriffen sowie durch Satz- und Textkonstruktionen und wird beispielsweise bei Merksätzen und Definitionen verwendet.

Texte, die in Fachsprache verfasst sind, können von den Lernern erst verstanden werden, wenn sie viel über das jeweilige Thema wissen, und sollten eher am Ende als am Anfang der Beschäftigung mit einem Sachverhalt eingesetzt werden.

Bildungssprache

Auch wenn Bildungssprache auf vorwiegend schriftliche Situationen bezogen wird, ist sie zugleich auch mündlich im Gebrauch. Sie ermöglicht eine vom Situationskontext weitgehend abgelöste Verständigung und fordert daher auch ein abstrahierendes Sprachdenken. „Auf der normativen Ebene ist mit Bildungssprache dasjenige Register bezeichnet, dessen Beherrschung von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird.“¹³ Die Bildungssprache wird durch Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache spezifiziert. Die Ressourcen für dies Sprachmittel haben sich über mehrere Jahrhunderte ausgebildet.

Schulerfolg hängt oft wesentlich damit zusammen, welche Erfahrungen Schüler in der Familie und im vorschulischen Bereich mit dem dekontextualisierten (kontextungebundenen) Gebrauch von Sprache machen konnten. Da dieser aber im Unterricht und insbesondere im fachlichen Diskurs von den Schülern erwartet wird, müssen Schüler befähigt werden, Formen des schulischen Sprachgebrauchs zu entwickeln. Ein bewusster Einsatz der Sprachebenen führt zu einer effektiven Förderung der Schüler, die noch über wenig Erfahrungen verfügen, ohne dass in heterogenen Lerngruppen sprachstarke Lernende unterfordert sind.

Prof. Leisen fasst dies folgendermaßen zusammen: „Die Lehrkraft sollte deshalb versuchen, je nach Unterrichtssituation die jeweils ‚passende‘ Darstellungsebene und Darstellungsform einzusetzen. In diesem Zusammenhang sei Fachlehrern noch einmal dringend ans Herz gelegt, das didaktische Potenzial des ‚Wechsels der Darstellungsformen‘ zu nutzen: Denn die Vielfalt und der Reichtum an Darstellungsformen im Fachunterricht bieten nicht nur zahlreiche Lerngelegenheiten, sondern auch einen erheblichen Mehrwert in Form zusätzlicher Chancen zum Lernen. Darstellungsformen sind Fachmethoden und somit originärer Bestandteil des Faches. Lernern erschließt sich häufig erst durch den Wechsel zwischen den verschiedenen Darstellungsformen ein tieferes Verstehen des Stoffes.“¹⁴

Näheres kann man dem Heft 8 der Reihe „Betrifft: Lehrerbildung und Schule“ des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (bak) von Februar 2011 entnehmen. Es steht auf der Homepage des bak zum Herunterladen zur Verfügung:

<http://www.bak-online.de/lvb/index.html> (siehe Landesgruppe BERLIN).

Auch das Heft 233 der Reihe „Praxis Deutsch“ vom Mai 2012 befasst sich intensiv mit dem Thema „Bildungssprache“. Es bezieht zudem punktuell kritische Überlegungen ein.

¹³ Gogolin, Ingrid; Lange, Imke: Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau/Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden: Springer, 2011, S. 111.

¹⁴ Betrifft: Lehrerbildung und Schule, Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Heft 8, Februar 2011, S. 8.

2.1.2 Sprachhandlungen und Standardsituationen¹⁵

Sprache ist ein Werkzeug für die Auseinandersetzung mit Fachinhalten und somit können Fach und Sprache nicht voneinander getrennt werden. Gleichzeitig muss die fachliche Qualität gesichert sein.

Im sprachsensiblen Fachunterricht gibt es keinen sprachlich linearen Lehrgangsaufbau. Dennoch ist sachbedingt die große Sprachbreite von Anfang an zu berücksichtigen. Dazu gilt es, Sprachhürden mit Methoden der Spracharbeit anzugehen und den Schüler als konstruktiven, eigenständigen Lerner zu sehen. Der Schüler benötigt also nicht Situationen zum passiven Aufnehmen, sondern zum aktiven Gestalten. Der Lehrer ist dabei der Lernbegleiter und die Schule bietet Raum für vielfältige Lehr-Lern-Aktivitäten. Ein sprachsensibler Fachunterricht ermöglicht so oft wie möglich viele reale Kommunikationssituationen. Dazu bedarf es verschiedener Methoden-Werkzeuge, die kommunikative Situationen im Unterricht erzeugen, unterstützen und bewältigen helfen.

Sprachhandlungen sind Aufgaben, die Schüler dazu auffordern, mit der schriftlichen oder mündlichen Sprache etwas zu tun. Dazu gehören z. B.:

- gezieltes, suchendes Lesen und Unterstreichen,
- das Herausschreiben bestimmter Informationen,
- das Sortieren von Textbausteinen in der richtigen Reihenfolge,
- das Sprechen mit einem Partner und das gemeinsame Erarbeiten (z. B. ein Plakat erstellen),
- das Nachschlagen im Duden,
- das Spielen (z. B. in Form von Tabu oder Memory),
- das Erstellen von Diagrammen,
- das Anlegen von Tabellen,
- das Prüfen von Richtig-/Falschantworten u.v.m.

Als „Standardsituationen“ beschreibt J. Leisen¹⁶ Phasen des Fachunterrichts, die zum Erwerb und Training der Fachsprache häufig eingesetzt und standardisiert (genormt) werden sollten, wie z. B.

- das Einführen neuer Wörter (mithilfe identischer Wiederholungen, Wortlisten)
- das situationsgerechte Sprechen (z. B. klar strukturieren, Expertenrunde),
- das Strukturieren des Lesens (durch 3 Arten des Lesens¹⁷),
- das Üben des Wortschatzes (z. B. Bildergeschichte, Filmleiste),
- das Schreibtraining (mithilfe von Wortgeländern, Textpuzzlen etc.).

Diese Standardsituationen entlasten den Unterricht, da sie ein gewisses Maß an Struktur, Ordnung und Sicherheit bringen.

¹⁵ Leisen, Josef (Hrsg.): Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU), Varus Verlag, Bonn, 2003.

Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach, Varus Verlag, Bonn, 2010.

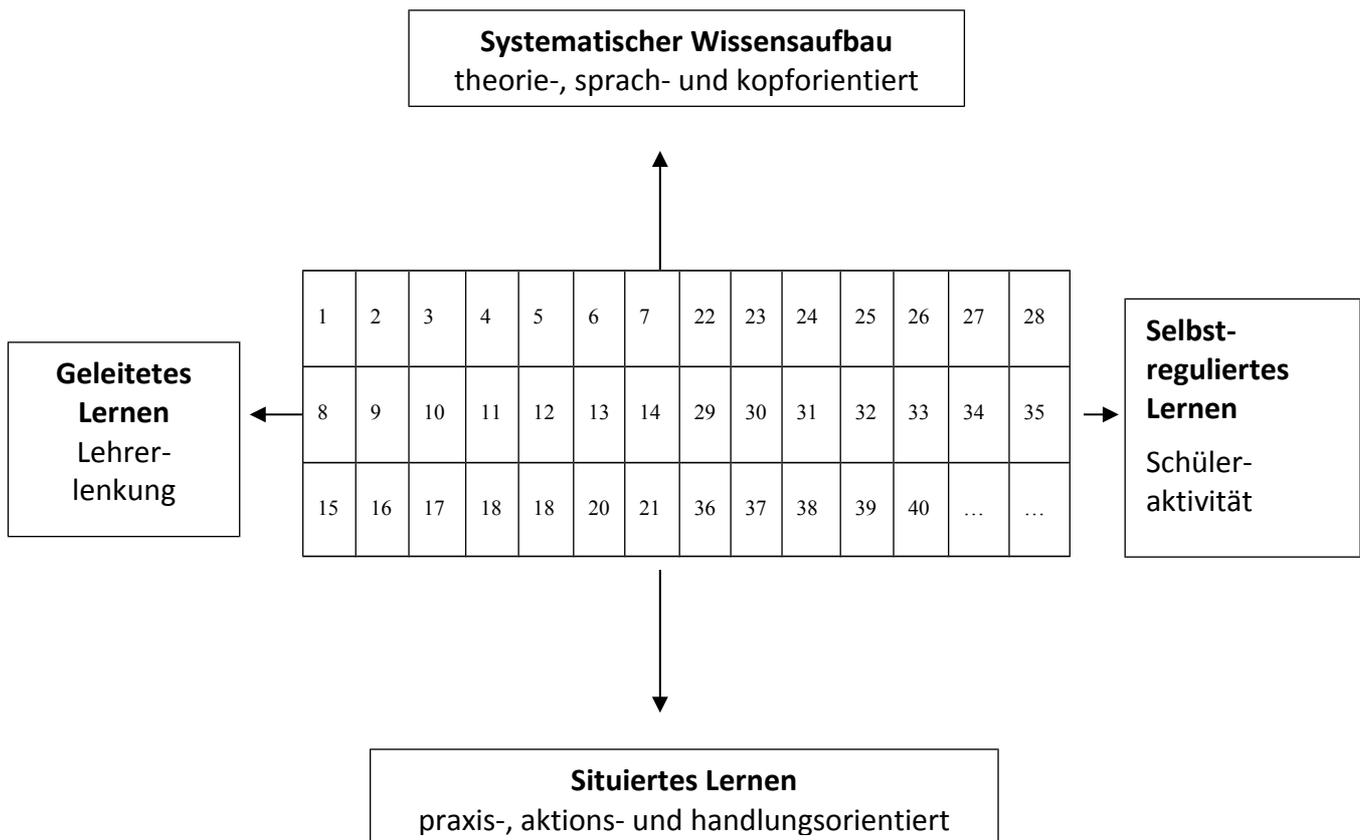
¹⁶ Prof. Josef Leisen ist Leiter des Staatlichen Studienseminars für das Lehramt an Gymnasien in Koblenz und Professor für Didaktik der Physik an der Universität Mainz.

¹⁷ In der ersten Phase geht es um das orientierende, überfliegende Lesen. Die Schüler sollen das Thema erkennen und die Textstruktur (Überschriften, Illustrationen, Absätze). In Phase 2 beginnt das genauere Lesen, hier werden Wörter geklärt und ein Blick auf die Sprache geworfen. Eine schriftliche Sicherung erfolgt. In Phase 3 werden Lesetechniken eingesetzt.

2.1.3 Aufgaben, Methoden und Anregungen

Im sogenannten „Werkzeugkasten“ des „Methoden-Handbuches Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)“ sind Aufgaben, Methoden und Anregungen enthalten, die sich als Standardsituationen für den Fachunterricht etablieren lassen. 40 dieser Methoden werden auch im „Handbuch Sprachförderung im Fach“ systematisch aufgeführt.

Sie sind so konzipiert, dass sie von der Komplexität und dem Schwierigkeitsgrad her auf verschiedene Kompetenzen abzielen oder bestimmte Intentionen verfolgen:



Wie diese einzelnen Methoden im Unterricht eingesetzt werden können, wird im „Methoden-Handbuch DFU“ – gegliedert nach den Fächern Biologie, Chemie, Geschichte, Mathematik, Physik und Kunst – erläutert. Den Abschluss des Handbuches bildet das Kapitel „Spiele“. Dieser Ordner ist in jeder Schule der SEK I in der Stadtgemeinde Bremen vorhanden.

Die im Ordner vorgestellten Methoden fördern einen bewussten Umgang mit der Sprache, sodass fachliches Lernen nicht durch vermeidbare sprachliche Schwierigkeiten erschwert wird, sondern ein sprachbezogenes Fachlernen stattfindet. Der sprachensible Fachunterricht hat immer die fachliche, sprachliche und kommunikative Kompetenzentwicklung der Lernenden im Blick.

2.1.4 Kommunikationsfertigkeiten im Alltag und kognitiv-schulische Sprachkenntnisse (BICS und CALP)¹⁸

Für die gesprochene Sprache im Alltag sind grundlegende Kommunikationsfertigkeiten erforderlich. Sie werden als „Basic Interpersonal Communicative Skills“ (BICS) bezeichnet. Die Förderung dieser Kommunikationsfertigkeiten erfolgt vor allem in der Primarstufe. Mit zunehmender Jahrgangsstufe stehen in der Schule kognitiv-schulische Sprachfähigkeiten im Vordergrund. Sie werden unter dem Begriff „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP) zusammengefasst. Schüler müssen in der SEK I beispielsweise Geschichten zusammenfassen, einen Kommentar formulieren, einen Vortrag vorbereiten, einen eigenen Text kohärent strukturieren, einen komplexen Sachtext verstehen und den Sacherklärungen der Lehrperson folgen.¹⁹

Die CALP-Fähigkeiten werden im Folgenden denen der BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) in einer Tabelle gegenübergestellt²⁰:

BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)	CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)
„grundlegende Kommunikationsfähigkeiten“	„schulbezogene kognitive Sprachkenntnisse“
beschreibt sprachliche Fähigkeiten in der Alltagskommunikation	beschreibt sprachliche Fähigkeit der Bildungssprache
beschreibt Sprachfähigkeiten im interpersonalen Bereich	beschreibt Sprachfähigkeiten im kognitiv akademischen Bereich
BICS-Fähigkeiten bewältigen die Mündlichkeit	CALP-Fähigkeiten bewältigen die Schriftlichkeit

Die folgende Tabelle zeigt, in welchen Sprachverarbeitungsbereichen BICS und in welchen zumeist CALP erforderlich ist.²¹

Kompetenzbereich	Grundlegende Kommunikationsfähigkeiten	Schulbezogene kognitive Sprachkenntnisse
Sprechen	beschreiben auffordern small talk befehlen erzählen erklären	einen Sachverhalt darstellen eine Geschichte erzählen einen Vortrag halten nacherzählen
Hörverstehen	Alltagsgespräche Aufforderungen Erzählungen small talk Befehle	Sacherklärungen Geschichten Nachrichten Vortrag

¹⁸ Nach Cummins (1980), siehe <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/cummins/eisberg.html>, zuletzt abgerufen am 11.06.2013

¹⁹ Siehe http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Aspekte_Sprachfoerd.pdf, zuletzt abgerufen am 11.06.2013

²⁰ Leisen, J: Der sprachensible Fachunterricht. In: Betrifft: Lehrerbildung und Schule, Heft 8/2011, bak.

²¹ Die Tabelle wurde in Anlehnung an eine Grafik auf S. 5 in

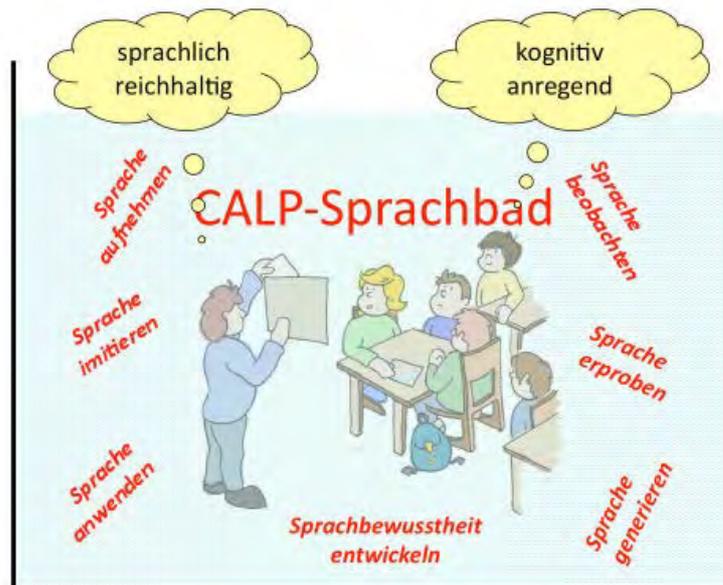
http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Aspekte_Sprachfoerd.pdf erstellt.

Leseverstehen	Informationen persönliche Briefe kurze Erzählungen Comics	Geschichten Romane Sachtexte Zeitungsartikel
Schreiben	Gedankennotiz Einkaufsliste persönliche Briefe Tagebucheintrag Comics E-mail	Geschichte Kommentar Aufsatz Vortrag
Grammatik	einfache Sätze einfache Verbformen (Präsens, Perfekt, Konjunktiv II) einfache Nominalformen mit Präpositionen und einfachen Attributen	komplexe Nominalformen mit Partizipialattributen, Präpositionalgefügen usw. Verbformen im Präteritum, Plusquamperfekt, Futur I + II, Konjunktiv I und Verwendung des Passivs komplexe Sätze
Wortschatz	Alltagshandlungen und -objekte schulbezogene Objekte und Handlungen Gefühlsausdrücke	Fachausdrücke komplexe Begriffe und Handlungen abstrakte Begriffe und Handlungen

CALP spielt einerseits für den Schulerfolg eine entscheidende Rolle, da in der Schule Fähigkeiten vor allem aus dem CALP-Bereich verlangt werden. Andererseits wird CALP in der Schule oft vorausgesetzt, aber nicht systematisch aufgebaut.

Zudem hat jedes Fach hat seine eigene Sprachwelt, die durch besondere Ausdrücke und Sprachverwendungen gekennzeichnet ist. Die zentrale Rolle des jeweiligen Fachunterrichtes ist es, die Schüler in diese „Kultur“ einzuführen. Soll das fachsprachliche Lernen erfolgreich sein, muss der Fachunterricht unter den Aspekten von CALP angelegt werden.

Die Sprachförderung im Fach setzt an den CALP-Fähigkeiten an, die zur Bewältigung der Schriftlichkeit erforderlich sind und in ihr entwickelt werden. Daher sollten Schüler im CALP-„Sprachbad“ Sprachverwendung beobachten, erproben und generieren können. Sie nehmen Sprachverwendung auf, wenden das Gelernte an und entwickeln Sprachbewusstheit. Damit ist der Sprachlernprozess „fraktal“ (selbstähnlich) und der Fachunterricht muss in diesem Sinne sprachfördernd und sprachsensibel sein, d. h., dass er sprachlich reichhaltig und kognitiv anregend gestaltet werden soll.



Quelle: Josef Leisen ²²

2.1.5 Didaktik und Methodik des sprachsensiblen Fachunterrichtes

Die Frage, ob der Fachlehrer nun auch noch Deutsch unterrichten muss, ist nach Prof. J. Leisen ein entschiedenes „Jain“, da Fachlehrer einerseits ihr Fach und nicht die deutsche Sprache unterrichten. Andererseits ist ohne deutsche Sprache kein deutscher Fachunterricht möglich. Viele Fachlehrer fühlen sich nicht in angemessenem Maß dafür ausgebildet. Dennoch werden sich auch Fachlehrer der Sprachförderung widmen müssen, damit Schüler in ihrem Unterricht Erfolg haben. Eine große Hilfe kann für den Fachlehrer die Unterscheidung in die didaktische und die methodische Seite des sprachsensiblen Fachunterrichtes sein. J. Leisen erläutert hierzu²³:

Die didaktische Seite des sprachsensiblen Fachunterrichts klärt folgende Fragen:

- Welche fachlichen Kommunikationssituationen treten im Unterricht auf (sogenannte sprachliche Standardsituationen)?
- Mit welchen Verstehens- und mit welchen Sprachproblemen ist zu rechnen? Inwiefern bedingen Verstehens- und Sprachprobleme einander und welche Folgen hat das?
- Welche Probleme haben (sprachschwache) Lerner im Fachunterricht? Und welche spezifischen (sprachlichen und sprachlich bedingten fachlichen) Probleme haben Schüler mit Zuwanderungsgeschichte?

Die methodische Seite des sprachsensiblen Fachunterrichts klärt folgende Fragen:

- Mit welchen Methoden und Methoden-Werkzeugen kann ich Lerner dabei unterstützen, fachliche Kommunikationssituationen sprachlich erfolgreich zu bewältigen?
- Welche Methoden der Spracharbeit bieten sich hierfür an? Welche Methoden fördern und üben die Kommunikation und welche unterstützen Sprechansätze? Aber auch: Welche Methoden verbieten sich, weil sie den didaktischen Zielen entgegenwirken?
- Welche methodische Unterstützung und sprachlichen Hilfen benötigen Lerner und speziell Lerner mit Zuwanderungsgeschichte?

²² Leisen, Josef: Der sprachensible Fachunterricht. In: Betrifft: Lehrerbildung und Schule, Heft 8/2011, bak.

²³ ebd.

Sehr konkret schlägt Tanja Tajmel²⁴ dazu folgendes Vorgehen vor:

1. eine Identifikation der Sprachhandlung
(begründen, formulieren, beschreiben ..., die Sprachhandlungen sind den Bildungsplänen konkret zu entnehmen)
2. eine Orientierung an den Lehrplänen
(curriculare Vorgaben für DaZ²⁵, Schulbücher etc.)
3. eine Ausformulierung des erwarteten sprachlichen Erwartungshorizontes als Text
(nicht in Form von: „Die Schüler sollen ...“)
4. eine Analyse der erforderlichen sprachlichen Mittel
(Welche Wörter / grammatikalischen Phänomene / Satzformen?)

Zur Erläuterung soll im Folgenden die Wortschatzarbeit zu dem Begriff „wirken“ (eine Kraft wirkt ...) näher in dessen verschiedenen Bedeutungszusammenhängen²⁶ betrachtet werden.

Beispiel für Wortschatzarbeit	
Begriff	Wirken (eine Kraft wirkt)
Assoziationen	ein Medikament wirkt, etwas wirkt komisch ...
andere Sprachen	to act, to effect
wörtliche Bedeutung	etwas wird verändert durch etwas anderes ...
Nebenbedeutungen	„Wie wirke ich?“ = Wie sehe ich aus?
Kollokationen	eine Kraft wirkt
Präpositionen	wirken auf (wen oder was)
gegenteilige Begriffe (Antonyme)	wirksam – unwirksam; nicht wirken
Wörter mit demselben Stamm	Wirkung, wirksam, Wirksamkeit, unwirksam ...
Wörter, die ähnlich aussehen bzw. ähnlich klingen	winken, würgen, welken ...

Dieses wird in verschiedenen Zusammenhängen und mit verschiedenen Hilfestellungen angewandt: z. B. in richtig / falsch-Aussagen, die anzukreuzen und ggf. richtigzustellen sind. Mithilfe sprachlicher Unterstützung in Form von Filmleisten, Beschriftungen einer Zeichnung und Satzhilfen erarbeiten die Schüler die Versuchsbeschreibung.

Eine deutsche Adaption eines Planungsrahmens, der von Pauline Gibbons entwickelt und in englischsprachigen Schulen eingesetzt wurde, stellt dar, wie Sprache in die fachliche Unterrichtsplanung integriert werden kann. Er besteht aus den fünf Bereichen Thema, Aktivitäten, Sprachfunktionen, Sprachstrukturen und Vokabular.

²⁴ Tanja Tajmel ist Lehrkraft für bes. Aufgaben im Institut Philosophische Fakultät II - Institut für deutsche Literatur - Fachdidaktik Deutsch an der Humboldt Universität zu Berlin.

²⁵ Deutsch als Zweitsprache

²⁶ Tajmel, Tanja: „Sprachförderung im Fachunterricht“, Workshop am 16.12.2011 in Bremen, aus der Powerpoint Präsentation.

Nach folgenden Leitfragen wird geplant:

- Welches Thema wird behandelt?
- Welche Aktivitäten sollen die Schüler zeigen?
- Welche Sprachfunktionen erfordern diese Aktivitäten?
- Welche Sprachstrukturen sind dafür notwendig?
- Welches Vokabular wird für den gewählten Themenbereich benötigt?

Im Buch „Migration und schulischer Wandel: Unterricht“²⁷ von Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hrsg.) findet sich ein Beispiel für einen Planungsrahmen für die Unterrichtseinheit „Volumen von Körpern“, der auch in der Praxis gut umsetzbar ist:

Welches Thema wird behandelt?	Welche Aktivitäten sollen die Schüler/innen zeigen?	Welches Sprachfunktionen erfordern diese Aktivitäten?	Welche Sprachstrukturen sind dafür notwendig?	Welches Vokabular wird für den gewählten Themenbereich benötigt?
Thema	Aktivitäten	Sprachfunktionen	Sprachstrukturen	Vokabular
Volumen eines Körpers	Befüllen der Messgeräte Beobachten Abschätzen Ablezen Subtrahieren	Berichten Vergleichen Erklären Ergebnisse formulieren	Ich lese den Messwert ab. Der Messwert 1 ist kleiner als der Messwert 2. Das Volumen beträgt 50 ml. Ich schätze das Volumen des Körpers auf 100 ccm ³ .	das Volumen der Messwert, -e schätzen, ich schätze, schätzte, hat geschätzt ablezen, ich lese ab, las ab, hat abgelesen betragen, der Messwert beträgt, betrug, hat betragen
↑	↑	↑	↑	↑
Dieses Thema beinhaltet diese Aktivitäten.	Diese Aktivitäten verlangen diese Sprachfunktionen	... nach dieser Satzstruktur unter Verwendung dieses Vokabulars.

Auch Tanja Tajmel bietet ein Konkretisierungsraster an, das jedoch noch ein wenig mehr Details beim Ausfüllen „einfordert“. Ich habe einmal versucht, dieses Raster mit einem Beispiel aus der Mathematik zu füllen:

²⁷ Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild: Migration und schulischer Wandel: Unterricht. VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage, Wiesbaden 2009, S. 151.

Konkretisierungsraster

Klasse 7		Thema Wahrscheinlichkeit	Datum
Standard / Bildungsplan		Stochastik: Schüler/innen erfassen mehrstufige Zufallsexperimente	
Sprachhandlung		S. erläutern (analysieren) mathematische Sachverhalte, Begriffe, Regeln und Verfahren mit eigenen Worten und geeigneten Fachbegriffen	
Ausformulierter Erwartungshorizont		<p>Die Schüler/innen können Aussagen treffen zu folgenden Aspekten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Daten • Zufallsversuch • zufällige Erscheinungen in alltäglichen Situationen • Wahrscheinlichkeit eines Ergebnisses • Wahrscheinlichkeit eines Ereignisses • absolute und relative Häufigkeit • Bestimmung von Wahrscheinlichkeiten 	
Sprachliche Mittel	Wortebene	Fachwörter: Zufallsgeräte, Zufallsversuch, Ereignis / Ergebnis, relative / statistische Wahrscheinlichkeit	
	Satz- und Textebene	<p>Die Wahrscheinlichkeit beträgt ... %.</p> <p>Wenn ... (Voraussetzung), dann ... (Folge): Konditionalsätze bzw. hier umformulierte indikativische Konditionalsätze wie „Stimmen die beiden Wahrscheinlichkeitswerte in etwa überein, so ist das Zufallsgerät als Laplace-Gerät brauchbar.“</p> <p>Generalisierte Aussagen: „Man kann ...“</p> <p>Komprimierte Aussagen: „Wahrscheinlichkeitsaussagen sind nur in langen Versuchsreihen brauchbar und zur Vorhersage von Einzelergebnissen nicht geeignet. Einzelne Versuchsergebnisse sind unabhängig voneinander.“</p>	
Erweiterter Standard		Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, komprimierte Aussagen zu erfassen. Sie drücken Zusammenhänge zur Wahrscheinlichkeit mit eigenen Worten aus. Sie verwenden dazu die Fachwörter und können Konditionalsätze oder indikativische Konditionalsätze formulieren.	

2.2 Aufbau einer Lesekultur

2.2.1 Förderung der Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer

Auch Förderung von Lesekompetenz ist als Aufgabe aller Fächer zu begreifen. In der Schule findet Lernen mit und aus Texten statt. Ohne eine entsprechend ausgeprägte Lesekompetenz ist Lernern der Zugang zu den Inhalten und damit zum Bildungserfolg ganz oder teilweise verschlossen.

Im Deutschunterricht wird ein eigener Fokus auf die Lesekompetenz geworfen. In anderen Fächern setzen Lehrer die Fähigkeit Texte zu verstehen jedoch weitgehend voraus und nehmen sie nicht als übergeordnetes Lernprinzip wahr. Methoden und Techniken, wie Texte erschlossen, sprachliche Aufgabenanforderungen verstanden und Schlussfolgerungen auf Basis von Texten gezogen werden, sind in der Regel im fachlichen Selbstverständnis anderer Unterrichtsfächer nicht so stark verankert und damit in diesen Fächern häufig auch kein expliziter Unterrichtsgegenstand.²⁸ „Eine systematische Förderung der Lesekompetenz muss deshalb – will sie erfolgreich sein – in allen Fächern mit Hilfe der jeweils den Fachrichtungen eigenen Textsorten und -inhalten auf unterschiedlichen Aufgabenniveaus erfolgen.“²⁹

M. Philipp³⁰ charakterisiert in seinem Buch „Besser lesen und schreiben“ schwach lesende Kinder und Jugendliche³¹. Sie weisen vor allem Defizite im Spektrum der Lesestrategien und den positiven Urteilen über das eigene Leistungsvermögen auf. Dies bedingt sich gegenseitig: Weil auf das Werkzeug für das Textverstehen nicht zugegriffen werden kann, sammeln die Schüler Misserfahrfahrungen. Negative motivationale Überzeugungen verhindern ihrerseits eine verstärkte Lesepraxis und damit den Ausbau der Lesestrategien und Erfolge bei der Texterschließung.

Was hilft schwachen Lesern?

In seinem Buch „Selbstreguliertes Lesen“³², das M. Philipp zusammen mit A. Schilcher herausgegeben hat, wird ausgewertet, was die aktuelle Forschung aufzeigt:

1. Schwachen Lesern hilft wiederholtes Lautlesen und das gezielte Training von Basisfertigkeiten.
2. Textanreicherungen (Bilder, Lesehilfen wie Tonträger etc.) erleichtern das Verständnis von Texten.
3. Die stärksten Effekte haben Maßnahmen, in denen Lesestrategien und die Fähigkeit zur Selbstregulation vermittelt werden.

Was sind Lesestrategien?

Lesestrategien werden den Lernstrategien zugeordnet. Sie sind (meta-)kognitive und regulierende Prozesse, die „neben und über jenen Prozessen ablaufen, die die eigentliche Lösung einer Aufgabe erfordern; sie können einzelne bis mehrere, in einer Sequenz miteinander vernetzte Prozesse umfassen. Strategien beziehen sich auf kognitive Absichten wie das Verstehen oder Einprägen, sie sind potenziell bewusste und kontrollierbare Aktivitäten“³³.

²⁸ ProLesen, herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2010, S. 34.

²⁹ KMK-Projekt „ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule“, <http://www.schulportal-thueringen.de/lesefoerderung/prolesen>, zuletzt abgerufen am 19.02.2013.

³⁰ Dr. Maik Philipp ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum Lesen – Institut Forschung und Entwicklung, Fachhochschule Nordwestschweiz, Aarau.

³¹ Philipp, Maik: Besser lesen und schreiben. Kohlhammer, 2012.

³² Philipp, Maik; Schilcher, Anita: Selbstreguliertes Lesen. Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2012.

³³ Pressley, Michael; Forrest-Pressley, Donna-Lynn; Elliott-Faust, Darlene J.; Miller, Gloria E. 1985: Children’s Use of Cognitive Strategies. How to Teach Strategies and What to Do if They Can’t Be Taught. In: Michael Pressley/Charles J. Brainerd (Hg.): Cognitive Learning and Memory in Children. Progress in Cognitive Development Research. New York, S. 4.

Wie werden Lesestrategien klassifiziert³⁴?

Kognitive Lesestrategien (Informationen verarbeiten)	Wiederholen (Zweck: Inhalte behalten)	mehrmaliges Lesen von Texten Strategien mehrfach anwenden
	Organisieren (Zweck: Inhalte und Textstruktur erkennen)	unterstreichen Notizen schreiben Text gliedern Textstruktur darstellen Schaubild erstellen
	Elaborieren (Zweck: Textverstehen und Übernahme ins Gedächtnis)	eigenes Wissen vor dem Lesen aktivieren unbekannte Wörter klären Fragen an den Text stellen weiteren Textinhalt prognostizieren
Metakognitive Lesestrategien (Leseprozesse steuern und regulieren)	Planen (Zweck: Strategieeinsatz vorgängig planen)	Text bzw. Aufgabe analysieren Plan für das Lesen erstellen angemessen wirkende Strategie auswählen
	Überwachen (Zweck: Leseprozess und -erfolg bewusst kontrollieren)	Verständnisfragen stellen eigene Aufmerksamkeit beim Lesen gezielt überwachen
	Regulieren (Zweck: Leseprozess und Strategieeinsatz adaptiv anpassen)	Auswahl einer anderen Strategie, falls die bisherige(n) nicht wirksam war(en)
Stützstrategien (Lesen indirekt unterstützen)	intern (Zweck: Lesemotivation und -verhalten regulieren)	Anstrengung überwachen und anpassen Belohnungen planen Selbstbekräftigung Zeitmanagement
	extern (Zweck: Leseumgebung günstig gestalten und nutzen)	Leseort optimal einrichten auf institutionelle Ressourcen (Bibliotheken) zurückgreifen Lerngruppen nutzen andere um Hilfe bitten

³⁴ Nach einer Grafik aus Philipp, M.; Schilcher, A.: Selbstreguliertes Lesen, Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2012, S. 45.

Die erste „Klasse“, die kognitiven Lesestrategien, beziehen sich auf die Auseinandersetzung mit dem Text, die zweite Gruppe, die metakognitiven Lesestrategien, auf das Kennen und Kontrollieren der eigenen mentalen Prozesse und die Stützstrategien auf den Kontext und die Motivation sowie das Verhalten, welche den Lernprozess indirekt beeinflussen. Diese Strategien haben eine unterstützende Funktion für die Lösung einer Aufgabe und ermöglichen eine bewusste Aktivität.

Welche Elemente sind für die Förderung des Leseverstehens günstig?

1. Aufgaben, die zu bewältigen sind, und die ggf. durch den Lehrer unterstützt werden,
2. zusätzliche Informationen wie Erklärungen zu Inhalten, Abfolgen oder die Wiederholung von Sachverhalten,
3. Strategiehinweise wie das Benennen bestimmter Strategien oder Prozeduren,
4. strukturierte Dialoge, in denen Lehrende die Lernenden anregen, Fragen zu stellen, Erklärungen zu geben bzw. gemeinsam ein Gespräch zu führen,
5. Instruktionen in kleinen Gruppen und
6. Lehrer, die mithilfe lauten Denkens vormachen, was Schüler tun sollen.

Was macht Schüler zu besseren Lesern³⁵?

Im Folgenden wird die Effektivität von 18 Maßnahmen des Leseverstehens bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten aufgeführt:

Vermittlung von Basiskompetenzen	Vermittlung kognitiver und metakognitiver Strategien	Instruktionale Perspektive
Lautes Lesen (Rang 8) Förderung phonologischer Kompetenzen (Rang 11) Wortschatztraining (Rang 12) Wahrnehmungstraining (Rang 13) Bildliches Vorstellen (Rang 16)	Zusammenfassen (Rang 1) Selbstüberwachung (Rang 2) Strategie zur Identifikation des Themas (Rang 3) Umstrukturierung von Texten (Rang 4) Metakognitives Training (Rang 6) Vermittlung von Textformatwissen (Rang 7) Mapping-Techniken (Rang 14)	Explizite Vermittlung von Strategiewissen (Rang 3) Strategieprogramme mit mehreren Strategien (Rang 5) Peer-Tutoring (Rang 5) Verstärkung (Rang 9) Reziprokes Lesen (Rang 10) Computerunterstützte Förderung (Rang 15)

(Anm. Gleiche Ränge ergeben sich aus gleichen Werten bei den entsprechenden Metaanalysen.)

Für jede dieser 18 o. g. Maßnahmen wurde separat die Wirkung berechnet. Aus dieser Berechnung ergibt sich die genannte Reihenfolge. Die Vermittlung von Basiskompetenzen insgesamt hat somit eine geringere Bedeutung gegenüber der Vermittlung von Strategien.

Was bedeutet das für den Unterricht?

Die Vermittlung von Lesestrategien bewirkt die größten Verbesserungen im Leseverstehen. Günstig hierfür ist eine dialogische, in Kleingruppen stattfindende Vermittlung. Ein leseverstehensförderlicher Unterricht beinhaltet, dass Lehrer ihre Vorgehensweise demonstrieren, Hinweise geben, den Nutzen von Strategien transportieren und vom Schwierigkeitsgrad her angemessene Aufgaben stellen. Damit erläutern sie den Einsatz verschiedener „Werkzeuge“ und stellen sicher, dass die Schüler durch Üben und Nachfragen und mithilfe von Informationen die notwendigen Fertigkeiten erwerben. Hilfreich ist, mehrere Strategien anzubieten.

³⁵ aus Philipp, M.; Schilcher, A.: Selbstreguliertes Lesen, Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2012, S. 75.

Was macht Texte verständlicher?

Neben der Frage, wie schwach lesende Schüler unterstützt werden können, stellt sich zudem die Frage, was Texte verständlicher macht³⁶.

1. Als wichtigstes Prinzip gilt eine kognitive Gliederung, d. h. eine inhaltliche Strukturierung und Organisation des Textes. Dazu zählen vorangestellte Kurztexpte, Hinweise zu Themenwechseln, vorangestellte Hinweise zum Verlauf der Darstellung (advance organizer), Zusammenfassungen, Beispiele und Analogien.
2. Unter das Prinzip der sprachlichen Einfachheit fallen z. B. bekannte, anschauliche Wörter sowie ergänzende sinnvolle Illustrationen zur besseren Anschaulichkeit.
3. Eine überschaubare Informationsmenge erleichtert das Textverstehen, wenn nicht zu viele Informationen angeboten werden, sondern durch Wiederholungen und Synonyme Inhalte wieder aufgegriffen werden.
4. Eine interessante Darbietung oder das Angebot interessanter Informationen erhöht das Textverständnis, weil ungewöhnliche, ansprechende, lebensweltlich relevante Darstellungen bzw. Inhalte präsentiert werden.

Wünschenswert wäre, wenn die Erkenntnisse der Forschung in den Schulbüchern zunehmend Berücksichtigung fänden.

Welche „Stolpersteine“ können Texte für Schüler enthalten?

Tanja Tajmel³⁷ hat Fachtexte in aktuellen Schulbüchern analysiert und folgende Stolpersteine identifiziert:

1. Nominalisierungen (die Darstellung, das Vielfache)
2. Genitivkonstruktionen (Frage: wessen?, die Verdreifachung der Verlängerung)
3. Partizip I (ausgehend von, vergleichend)
4. Komposita (zusammengesetzte Wörter wie Mittelwert, Geradengleichung)
5. Besondere Redewendungen (unter der Annahme, dass ..., in der Regel)
6. Unpersönliche Formen (befindet sich, es gilt)
7. Passivkonstruktionen (Der Mittelwert wird gebildet.)
8. Verbindungen zwischen Nomen und Verb (Messwert ablesen, Gleichung aufstellen)

Treten diese gut identifizierbaren Stolpersteine in Fachtexten auch noch in Häufung oder Verbindung miteinander auf, sind Schüler oft nicht mehr in der Lage, den Text zu „entschlüsseln“. Bereits 3-5 % nicht verstandener Wörter führen dazu, dass ein Text nur teilweise verstanden wird. Bei Fachtexten sind es häufig sehr viel mehr. Und das gilt nicht nur für Sachtexte: Viele Textaufgaben im Fachunterricht werden falsch gelöst, weil sie sprachlich nicht verstanden werden und nicht, weil das fachliche Problem nicht verstanden wird. Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich, dass Fachlehrer Texte unbedingt vorentlasten müssen bzw. Texte ggf. auch umschreiben müssen, damit sie verständlicher werden. Ein Beispiel für das Umschreiben eines Textes findet sich bei Maik Philipp³⁸.

³⁶ Philipp, Maik: Besser lesen und schreiben. Kohlhammer, 2012, S. 47 f.

³⁷ Tajmel, Tanja: „Sprachförderung im Fachunterricht“, Workshop am 16.12.2011 in Bremen, aus der Power-Point Präsentation.

³⁸ Philipp, Maik: Besser lesen und schreiben. Kohlhammer, 2012, S. 46 ff.

Wie sieht eine Didaktisierung von Texten aus?

Das IQSH, das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, bietet ein Programm zur Verbesserung des Leseverstehens durch die Didaktisierung von Lesetexten³⁹. Das Lesen wird in drei Phasen „Vor dem Lesen“, „Während des Lesens“ und „Nach dem Lesen“ untergliedert. Zu den einzelnen Phasen gibt es Aufgaben, die je nach Anforderung von der Komplexität her verringert oder auch ausgeweitet und somit differenziert werden können.

Beispielsweise sollen sich die Schüler vor dem Lesen in einer lexikalischen Vorentlastung mit ausgewählten Wörtern aus dem Text beschäftigen. Dies können Fachbegriffe, Fremdwörter oder schwierige Wörter sein. Der Lehrer erstellt in der Vorbereitung ein Glossar und Bedeutungen der einzelnen Begriffe. Die Schüler erhalten die Aufgabe, die Wörter des Glossars in der rechten Spalte mit den richtigen Bedeutungen in der linken Spalte zu verbinden. Als Hilfestellung können für einzelne Schüler passende Wörter im Text unterstrichen werden. Dann schreiben die Schüler ein kleines Lexikon zum ausgewählten Thema und verwenden dafür die Wörter aus dem Text. Als herausfordernde Aufgabe können besonders leistungsstarke Schüler weitere Begriffe finden oder ein eigenes Glossar erstellen.

Übersicht der Aufgaben zu den drei Phasen des Lesens

Phase 1: Vor dem Lesen – Vorentlastung

1.1 Inhaltliche Vorentlastung	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivierung des Vorwissens zum Thema • Über ein ausgewähltes Element aus dem Text sprechen • Eigene Fragen an den Text formulieren • Einen vereinfachten Paralleltext oder Zusammenfassungen des komplexen Textes lesen • Vermutungen/Vorhersagen/Erwartungen formulieren (und nach dem Lesen abgleichen)
1.2 Lexikalische Vorentlastung	<ul style="list-style-type: none"> • Vor dem Lesen über Schlüsselwörter nachdenken • Wörter aus dem Text nach bestimmten Kriterien ordnen (z. B. inhaltlich, nach Oberbegriffen) • Sich mit ausgewählten Wörtern aus dem Text beschäftigen (Fachbegriffe/Fremdwörter/schwierige Wörter) • Redewendungen inhaltlich aufarbeiten • Mit einem Glossar/Lexikon umgehen
1.3 Grammatikalische Vorentlastung	<ul style="list-style-type: none"> • Potentielle grammatikalische Lesebremsen vor dem Lesen aufarbeiten
1.4 Kulturelle Vorentlastung	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturelles Vorwissen zur Verfügung stellen
1.5 Emotional-empathische Vorentlastung	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühle oder Sinneseindrücke, die mit dem Thema verbunden werden, in Worte fassen
1.6 Konzentrierte Vorentlastung	<ul style="list-style-type: none"> • Lesebremsen, die dem konzentrierten Lesen im Wege stehen, aufarbeiten
1.7 Lesetechnische Vorentlastung	<ul style="list-style-type: none"> • Vorübungen zum flüssigen Lesen

³⁹ Frauen, Christiane: Verbesserung des Leseverstehens; Methoden zur Textentlastung. IQSH, 2011.

Phase 2: Während des Lesens – Sinnentnahme

2.1 Allgemeine Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Dem Text ohne spezielle Aufgabe begegnen
2.2 Lesestrategien	<ul style="list-style-type: none"> • Zur Verwendung von Lesestrategien während des Lesens anregen • Vorhersagen äußern • Empathische Lesestrategien nutzen • Systematische Einführung, Bewusstmachung und individuelle Anwendung von Lesestrategien • Gezieltes Markieren • Durch Aufgaben zur Nutzung von Lesestrategien anregen: Bilder nutzen • Empathie, Emotion und Identifikation als Lesestrategie nutzen • Zur Verwendung der Lesestrategien während des Lesens anregen
2.3 Leseverstehen überprüfen	<ul style="list-style-type: none"> • Bestimmte Informationen im Text finden (Personen, Orte ...) • Aussagen am Text beweisen lassen • Richtig-Falsch-Aussagen • Informationen in Tabellen einfügen • Bezüge zwischen Textstellen herstellen • Bilder oder Stichwörter zum Text in der richtigen Reihenfolge ordnen • Sätze oder Zusammenfassungen der passenden Stelle im Originaltext zuordnen • Abschnitte des Originaltextes ordnen • Originaltext in Fragmenten präsentieren und rekonstruieren lassen • Abschnitten aus dem Originaltext (vorgegebene) Überschriften zuordnen • Abschnitte des Originaltextes zusammenfassen • Textinformationen mit Abbildungen, Tabellen, Karten oder Diagrammen (diskursive Texte) in Beziehung bringen • Textabschnitt den passenden Überschriften zuordnen • Mithilfe von Stichwörtern nacherzählen • Elemente der Textsorte bestimmen • Pointe/Missverständnis in einem Witz aufschlüsseln
2.4 Interpretation des Textes	<ul style="list-style-type: none"> • Motive erkennen • Leerstellen füllen • Lesebremsen reflektieren, Persistenz aufbauen

Phase 3: Nach dem Lesen – Reflexion und Produktion

3.1 Reflektieren, deuten, bewerten, begründen	<ul style="list-style-type: none"> • Abgleich des erworbenen Wissens mit dem Vorwissen/ Reflexion der wissensbildenden Dimension des Lesens • Abgleich der eigenen Fragen an das Thema mit dem durch den Text neu erworbenen Wissen • Dokumentation des Gelesenen zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts/Reflexion der Lesestrategien • Nachdenken über das Lesen: Über angewandte Lese-strategien nachdenken • Stellungnahme/eigene Meinung/Kommentar formulieren • Aus der Perspektive einer Figur Leerstellen im Text füllen • Eine Fortsetzung zum Text schreiben • Einen Brief an eine literarische Figur schreiben
3.2 Inhalte wiedergeben	<ul style="list-style-type: none"> • Mit und für andere lesen/zusammenfassen
3.3 Text in ein anderes Medium oder in eine andere Form überführen	<ul style="list-style-type: none"> • Ereignisse auf einem Zeitstrahl darstellen • Eine Figurenkonstellation grafisch darstellen • Text als Mindmap darstellen • Text szenisch darstellen • Textinhalt in einen Steckbrief (oder in eine Karteikarte) umformen • Einen Paralleltext schreiben • Einer Figur einen Brief schreiben • Einen neuen Schluss oder eine Fortsetzung des Textes schreiben • Eine Buchvorstellung schreiben • Texte vergleichen • Aus Texten etwas Neues schaffen • Einen Text/ein Gedicht rekonstruieren und dabei das Reimschema erkennen
3.4 Metakognition	<ul style="list-style-type: none"> • Über die angewendeten Lesestrategien nachdenken • Über eigene Lesebremsen reflektieren

Mit Methoden der Textentlastung und entsprechenden Aufgaben, die zu den einzelnen Aspekten näher im Heft „Verbesserung des Leseverstehens“ erläutert werden, kann der schwache Leser durch schwierige und anspruchsvolle Texte geleitet werden. Gleichzeitig ermöglicht die Kenntnis der Methoden den Lehrkräften eine Vorbereitung, die den erfolgreichen Lesekompetenzerwerb von Schülern begleiten. Im Sinne von Metakognition bahnen gemeinsame Reflexionsprozesse die bewusste Verwendung einzelner Textentlastungen als Strategie an.

Im Projekt „Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark“ wurde ein Material-Ordner entwickelt, der eine themenorientierte Textsammlung präsentiert. Die Schüler stellen sich in Kursen oder Klassenverbänden eigene „anwachsende“ Lesemappen zusammen, an denen sie arbeiten. Zu der Lesemappe gehören kartonierte Register, verschiedene Vorlagen und Strategiekarten zur Texterschließung. Für ihre Leseerfolge sammeln die Schüler Punkte und führen einen Lernplan.

Zur Umsetzung dieser Methode wurde in der Stadtgemeinde Bremen allen Schulen der SEK I der Materialien-Ordner „Lesen macht stark“⁴⁰ sowie eine Muster-„Lesemappe“⁴¹ durch die Senatorin für Bildung und Wissenschaft zur Verfügung gestellt.

Seit 2011 haben vier Bremer Schulen nach dem Vorbild des Programms „Lesen macht stark“ analog dazu das Projekt „Lesen ist schlau – Leseförderung in allen Fächern“ etabliert: Die Förderung gilt Achtklässlern mit Defiziten im Bereich Lesen und Leseverstehen.

Die Förderung erfolgt durch Studierende, die sich in einem Seminar auf ihre Arbeit vorbereitet haben. Je zwei Studierende unterrichten im Team ein Schuljahr hindurch vier Stunden pro Woche eine Gruppe von acht Schülern. Die vier Stunden sind aufgeteilt in zwei Stunden Differenzierung während des Regelunterrichtes und zwei Stunden Zusatzförderung. In diesen Zusatzstunden wird das Lesen von Fachtexten ähnlich einer sportlichen Übungseinheit trainiert. Einer Aufwärmphase folgt die Vermittlung von Techniken und Strategien, damit Fachtexte für die Schüler leichter zugänglich werden. Die Trainingseinheiten schließen mit dem Lesen eines Jugendbuches der eigenen Wahl.

Das SEK-I-Team des Landesinstituts für Schule bildet die Jahrgangsteams der 8. Klassen fort und gibt in regelmäßigen Abständen einen Newsletter heraus.

2.2.2 Erkenntnisse aus der geschlechterspezifischen Leseforschung

Frau Prof. Christine Garbe⁴² hat während des Fachtags Lesen am LIS am 27.09.2012 ein Curriculum zur Leseförderung von Kindern und Jugendlichen vorgestellt, dessen Ziel es ist, dass jeder Junge und jedes Mädchen ein engagierter Leser wird und ein stabiles Selbstkonzept als Leser entwickelt⁴³.

Eine nachhaltige Leseförderung zielt auf Gender-übergreifende Kompetenzen:

- Die Verbesserung der Lesekompetenz durch Leseflüssigkeit und strategisches Lesetraining,
- Entwicklung von Engagement (Motivation) für das Lesen und
- der Aufbau eines stabilen Lese-Selbstkonzeptes.

Die Mittel und Wege hingegen sind teilweise Gender-spezifisch und fordern eine Berücksichtigung hinsichtlich der Lesestoffe und der authentischen Leseanlässe.

In den verschiedenen Entwicklungsphasen sind im Rahmen einer systematischen und entwicklungsorientierten Leseförderung unterschiedliche Ziele und Maßnahmen zu fokussieren:

Für die vorschulische Entwicklung (0 – 6 Jahre) besteht die Aufgabe der Familie darin, den Kindern einen emotionalen, motivationalen und kognitiven Zugang zu Texten im Medium der Mündlichkeit zu eröffnen. Die geschieht z. B. durch Sprachspiele, Kinderlieder, Erzählen, Vorlesen oder ein gemeinsames Bilderbuch-Lesen. Kinderliteratur fungiert als eine Art Übergangsmedium zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Für die Zeit in der Grundschule bis zur Vorpubertät (7 – 12 Jahre) ist der Zeitraum von der 3. bis zur 6. Klasse von entscheidender Bedeutung. Nach dem Erwerb der Schriftsprache in Klassen 1 und 2 und vor der traditionellen „Lesekrise“ in der Pubertät kommt es darauf an, das Lesen in unterschiedlichen Medien und Modalitäten als eine stabile kulturelle Praxis zu verankern. In dieser Zeit muss Leseflüssigkeit (siehe „Förderung der Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer“ zu Beginn dieses Kapitels) erworben werden, d. h., dass die elementaren Lesevorgänge so automatisiert werden, dass das mühelose Lesen auch umfangreicherer Texte möglich wird. Ebenso sollte das autonome und lustvolle Lesen zur Phantasiebefriedigung entdeckt werden können. Diese wichtigen lebensgeschichtlichen Motivationen zum privaten Lesen bilden den Kern eines stabilen Lese-

⁴⁰ Lesen macht stark, Materialien. Cornelsen Verlag 2009.

⁴¹ Lesemappe, Lesen macht stark. Cornelsen Verlag 2009.

⁴² Frau Prof. Christine Garbe, Albert Magnus Universität zu Köln

⁴³ Mitschriften aus dem Vortrag „Leseförderung für Mädchen UND Jungen – aber wie?“ am 27.09.2012 im LIS, Bremen.

Selbstkonzeptes. Gerade aus diesem Grund muss die Schule im umrissenen kritischen Alter reichhaltige und für beide Geschlechter attraktive Leseerfahrungen anbieten.

Die anwachsende Medienkonkurrenz ist ein Gegenspieler und führt dazu, dass in dieser Zeit grundlegende Automatisierungsprozesse beim Lesen nicht mehr umfangreich genug ausgebildet werden!

In der Pubertät und Adoleszenz (13 –18 Jahre) bzw. im 7. – 13. Schuljahr geschieht der Übergang vom flüssigen zu adaptiven und strategischen Lesen. Lesen führt zur Identitätsbildung und Weltoffenheit. In dieser Phase sollten kognitive und metakognitive Lesestrategien im Rahmen privater Interessen sowie fachunterrichtlicher und beruflicher Anforderungen konsolidiert werden.

Maßnahmen zu einer systematischen Leseförderung sind

- das Trainieren von Lese- und Lernstrategien als funktionales Lesen in allen Unterrichtsfächern,
- das Unterstützen von Sachtextlektüre durch fachspezifisches Vokabular, Textstrukturwissen und Ausbildung von Weltwissen und
- das Unterstützen von literarischem Lesen in Form von Textsorten-Kennntnis und Gattungswissen, Vertiefung des Textverstehens sowie kommunikativer und kreativer Aneignung von Literatur.

Im Rahmen der Veranstaltung mit Katrin Müller-Walde⁴⁴ beschäftigten sich die Sprachberater intensiver mit geschlechterspezifischen Aspekten der Lesesozialisation. Die Autorin stellte ihr Buch „Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können“ im November 2012 in der Stadtbibliothek vor. Im Folgenden wird eine Zusammenfassung des Vortrags wiedergegeben⁴⁵:

Lesen verändert das Gehirn – physiologisch und intellektuell (siehe Maryanne Wolf⁴⁶). Das Gehirn kann unglaublich viel mehr leisten, als wir bisher angenommen haben. Es „wächst in seinem Potential über sich hinaus – vergrößert seine Kapazitäten [...] sofern wir zunehmend und anhaltend lesen, unser Gehirn also fordern, ja regelrecht trainieren.“⁴⁷

Die Zeit-Autorin Susanne Gaschke schreibt: „Lesen ist unendlich viel mehr als die Fähigkeit, ausformulierte Rechenaufgaben zu lösen oder Fahrpläne zu deuten [...] Wer liest, lernt denken, lernt, sich in andere Menschen hineinzusetzen, mitzufühlen, Fremdes zu verstehen; lernt aus abstrakten Zeichen innere Bilder zu produzieren.“⁴⁸ Wer liest, so fasst Frau Müller-Walde zusammen, „hat die Chance auszusteigen, Luft zu holen und Distanz zu sich und der Welt zu finden, mit anderen zu kommunizieren, sich wohl zu fühlen, zu fürchten, gespannt zu warten oder schallend zu lachen, andere fremde, aufregende Welten nach Belieben zu betreten und wieder zu verlassen.“⁴⁹

Immer mehr Jungen und Mädchen lesen jedoch immer weniger fiktive Texte. Was aber passiert beim Lesen fiktiver Texte? Der Leser tritt in einen inneren Dialog ein, in eine Auseinandersetzung mit Lebensentwürfen, Figuren und dem Helden und der Leser gewinnt eine eigene Haltung. Familien stellen für Kinder nicht immer alternative Dialogpartner dar.

⁴⁴ Katrin Müller-Walde ist diplomierte Volkswirtin und Senior-Business-Coach.

⁴⁵ Mitschriften aus dem Vortrag

⁴⁶ Wolf, Maryanne: Das lesende Gehirn, Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg, Nachdruck 2011.

⁴⁷ Müller-Walde, Katrin: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können, Campus Verlag, Frankfurt am Main, 2010, S. 19.

⁴⁸ Gaschke, Susanne: Hexen, Hobbits und Piraten – die besten Bücher für Kinder, Stuttgart und München, 2002, S. 8.

⁴⁹ Müller-Walde, Katrin: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können, Campus Verlag, Frankfurt am Main, 2010, S. 49.

Zu bedenken ist, dass es eines Kraftaktes bedarf, das Lesen zu trainieren, da wir eigentlich nicht darauf „angelegt“ sind. Der Mensch hat Interesse, sich fortzupflanzen; Lesen war in diesem Kontext nicht unbedingt vorgesehen⁵⁰. Lesen muss also trainiert werden, damit irgendwann Lust dabei entwickelt werden kann.

Die Situation von Leseunlust, Ergebnisse von Vergleichsstudien und auch die Zahl funktionaler Analphabeten ändert sich trotz großer Bemühungen nicht ... Was wird ggf. noch nicht genügend berücksichtigt?

Jungen und Mädchen lesen anders, lesen Anderes und geben dem Lesen eine andere Bedeutung. Jungen lesen sachorientiert, die Texte müssen zu Beginn spannend sein und Bücher werden ggf. sogar mehrfach gelesen. Dabei darf der Text im Idealfall eine grafische Unterstützung haben, d. h., er sollte Bilder und Tabellen enthalten. Jungen lesen Sachbücher, Comics, auch mal eine Fußballzeitung oder auch Harry Potter. Mädchen fühlen sich eher durch Geschichten angesprochen. Die Auswahl geschlechtsspezifischen Lesestoffes wird an der Erfurter Studie zur Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschulern deutlich: Während Jungen Abenteuergeschichten und Sachbücher sowie Fantasy an erste Positionen setzen, stellen Mädchen diese Bücher zwar nicht auffallend zurück, greifen aber ebenso gern auch zu Märchen und Tiergeschichten. Wahre Geschichten haben insgesamt nur einen Beliebtheitsgrad von 25 %. Gerade solche Texte werden aber in Schule häufig gewählt ...

Kinder steigen innerlich aus, wenn Bücher nicht interessant sind oder die Helden nicht ihrem Selbstbild entsprechen. Positive weibliche Heldinnen in Büchern stellen für viele der Jungen keinen Leseanreiz dar. Jungen suchen ihre Identität und streben nach einem anderen Selbstbild: Für sie zählt sportlich, reich, berühmt, erfolgreich (nicht weiblich, zickig ...). Sie wollen Neues, Beeindruckendes, Einzigartiges. Die Kinder sollten daher bei ihrer Faszination und ihrem Interesse abgeholt werden. Vermittelt werden muss dabei, dass Lesen auch „männlich“ ist.

Das Schulsystem ist gerade in der Grundschule und der SEK I aber stark feminisiert. Es fehlen männliche Lesevorbilder, die diesem Selbstbild entsprechen und Lesen propagieren. Außerdem können Männer den Peerdruck, der Jungen vom Lesen abhält, positiv umkehren.

Was kommt erschwerend hinzu? 80 % derjenigen, die Bücher konsumieren, sind Frauen. Auch Cover werden daher im Wesentlichen für Frauen entworfen ...

Eine weitere Frage ist, in wieweit Bildschirmmedien Einfluss nehmen. Mädchen nutzen Bildschirmmedien als Ergänzung, Jungen als Ersatz. Erwiesen ist: Wer ein guter Leser ist, wird auch ein guter PC-Nutzer.

Welche Möglichkeiten können in der Schule und zu Hause „greifen“?

- Das Erzählen von Geschichten und das gemeinsame Lesen fördern: Dies muss auch zu Hause stattfinden, damit nicht nur vor dem Fernseher oder dem PC konsumiert wird. Das ist allerdings Arbeit ... Liest ein Sechstklässler nicht, dann ist er nicht erst mit zwölf Jahren in der Schule ein Nicht-Leser geworden.
- Kinder können durch Lesen eine ruhige innere Haltung zu sich und ihrem Umfeld gewinnen, vor allem, wenn sie mit dieser Emotionalität groß werden. Bei dem Lesen von Gute-Nacht-Geschichten beispielsweise geht es um Vermittlung von Sicherheit, es geht um das Kuscheln und die wohlige Situation. Nur so wird Lesen mit etwas Positivem verbunden. Lesekompetenz muss ab der frühen Kindheit gefördert werden und beginnt mit dem Singen eines Kindes in den Schlaf. Dieses emotionale Band kann weder der Fernseher noch der Computer bieten.
- Rituale sind wichtig: Das Einführen von Lesezeiten sollte verbunden werden mit dem Ansprechen „aller Sinne“, dies kann sensorisch, mit Keksen, Kakao, angenehmen Gerüchen etc. verbunden sein (Hinweis auf Leseevents wie z. B. „Lunch Bunch“⁵¹).

⁵⁰ Siehe Müller-Walde, Katrin: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können, Campus Verlag, Frankfurt am Main, 2010, Kapitel 5, S. 73 ff.

- Männliche Lesevorbilder sind wichtig. Hier sind Projekte wie „Mentor – die Leselernhelfer“ hilfreich und die Erkenntnis, dass ein spielerischer Umgang mit dem Buch sinnvoll ist (Sport und Lesen bspw.), auch das Projekt „Kicken und lesen“ aus Baden-Württemberg wurde aufgeführt. Umfangreiche Anregungen gibt es in Bremen von dem gemeinnützigen Verein BremerLeselust⁵².
- Jungen sollten eine Auswahl von Empfehlungen von Jungen zugänglich gemacht werden. Der Hinweis einer Lehrerin: „Andere Jungen fanden das Buch ... gut, es könnte dir auch gefallen“ könnte einen anderen Effekt haben, als wenn sie etwas empfiehlt. Das bedeutet, dass Lehrer, Bibliothekare und Buchhändler informiert sein müssen. Das Buch „Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können“ enthält eine umfangreiche Literaturliste von Jungen für Jungen.
- Jungen und Mädchen sollten sich Bücher selbst aussuchen können und ihre Auswahl sollte nicht bewertet werden. Mädchen bevorzugen Bücher mit innerer Handlung, Jungen mit äußerer Handlung (spannend erzählt, kombiniert mit Sachinteresse, humorvoll geschrieben). Wichtig ist, dass sie über das Gelesene berichten und man mit ihnen darüber ins Gespräch kommt.
- Individuelle Leseförderung bedarf eines richtigen Buches, der richtigen Zeit und des richtigen Ortes. Ein falsches Buch kann z. B. das genaue Gegenteil des Beabsichtigten bewirken.

Zu bedenken wäre in der Schule auch Folgendes:

- Positive männliche Lesevorbilder können nicht nur von Lehrerinnen als Gäste an die Schule geholt werden – sie müssen sich vor Ort befinden und greifbar sein. Positive Lesevorbilder können nur durch die verstärkte Einstellung männlicher Kollegen gewonnen werden, denen dies „am Herzen liegt“. Es wäre gut, wenn diese Überlegung Einfluss auf zukünftige Einstellungen in den bremischen Schuldienst hätte.
- Beim Lesetraining müssen geschlechtsspezifische Bedingungen Berücksichtigung finden. Jungen und Mädchen beim Lesen zu trennen, wäre durchaus sinnvoll (siehe Forderung des Berner Bibliothekentages im Jahr 2005).
- Das Lesen wird in anderen Ländern wesentlich stärker befördert. In Virginia/USA lesen die Schüler in den Schulferien bestimmte Bücher und müssen über ihre Schulzeit hinweg bestimmte Leselisten abarbeiten. Nach den Ferien wird überprüft, ob die Schüler die (drei) Bücher tatsächlich gelesen haben. Dabei gibt es 1. Pflicht- und 2. Wahllektüre und die Schüler können in einer dritten Kategorie auch Bücher vorschlagen. Der Sommer-Leseclub der Stadtbibliothek wäre hier eine solche kurzfristige umsetzbare Möglichkeit: Drei Bücher müssen (mindestens) gelesen werden und es gibt ebenso eine Leseüberprüfung, bevor die Schüler ein entsprechendes Zertifikat erhalten. Vielleicht können sich aber (noch mehr) Schulen entscheiden, das Angebot verbindlich zu nutzen. Viele Lehrer raten ihren Schülern bereits zur Teilnahme und berücksichtigen den Erfolg im Lernentwicklungsbericht zum Halbjahreszeugnis.

2.2.3 Lesecurriculum

Im Rahmen einer Fortbildung in der Stadtbibliothek Bremen wurde ein beispielhaftes Lesecurriculum vorgestellt, das die Bereiche „Lesen im Unterricht“, „Lesen in der Schule“ und „Kooperationen“ mit Leben füllt. Es bringt die verschiedenen – in Kapitel 2 bisher aufgeworfenen – Aspekte in einen systematischen Zusammenhang für die Schule:

⁵¹ Müller-Walde, Katrin: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können, Campus Verlag, Frankfurt am Main, 2010, S. 153 ff.

⁵² Siehe <http://www.leselust.bremen.de>

Lese-curriculum		
Lesen im Unterricht	Lesen in der Schule	Kooperationen
Lesen im Deutschunterricht	Entwicklung einer Lesekultur	Unser Partner: Stadtbibliothek Bremen
<p>1. Schritt: Diagnose Feststellung der Lesekompetenzstufe</p> <p>2. Schritt: Individuelle Leseförderung Entwicklung von Lesefertigkeit Entwicklung von Lesestrategien</p> <p>3. Schritt: systematische Leseförderung Training verschiedener Methoden zur Texterschließung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lesemotivation wecken durch Lesenächte • Aktionen zum Welttag des Buches • (Vor-)Lesestunden oder Leserunden • Lesecken in Klassenräumen • Raum zum Lesen im Schulgebäude • Buchausstellungen • Ausbildung von Lesepaten • Auszeichnungen (z. B. Recherche-Profi, Viel-Leser) 	Siehe Kapitel 2.2.4 Angebote der Stadtbibliothek Bremen
Lesen in allen Fächern	Einbeziehung der Eltern	
<ul style="list-style-type: none"> • systematische Anwendung der erlernten Texterschließungsmethoden • Einbeziehung digitaler Medien • Recherche-Aufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Elternabende zum Thema „Lesen“ • Büchertische am Elternsprechtag • Buchempfehlungen für Eltern • Eltern als Lesepaten • Information über Lesefortschritte • Leseförderpläne für den häuslichen Bereich 	

Die Quelle für dies Lese-curriculum findet sich im Internet unter http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/bibliothekundschule/leseschulenrw/05_lesecurriculum_aretzstrasse.pdf, zuletzt abgerufen am 22.02.2013.

2.2.4 Angebote der Stadtbibliothek Bremen

Im Rahmen der Kooperation bietet die Stadtbibliothek Bremen den Schulen folgende Möglichkeiten:

1. Klassensätze für den Unterricht

Klassensätze sind nach Jahrgangsstufen geordnet und auf 5 Bibliotheken verteilt. Eine vollständige Übersicht der Titel findet sich auf der Homepage unter www.schule-stabi-hab.de → Klassensätze.

2. Thematische Bücherboxen

Diese werden individuell auf Anfrage von Lehrern zusammengestellt. 1 – 2 Wochen Vorlaufzeit sind einzuplanen.

3. Antolin-Bücherboxen

Auch einige Schulen der SEK I nehmen an dem Antolin-Programm teil, einem Online Portal zur Leseförderung. Die Stadtbibliothek hat die entsprechenden Bestände mit dem Antolin-Symbol gekennzeichnet. Näheres zu Antolin unter www.antolin.de.

4. Kostenlose BIBCard für Pädagogen

Medien für Unterrichtszwecke können kostenlos entliehen werden. Dazu ist in der Stadtbibliothek ein Antrag auf eine spezielle BIBCard zu stellen.

5. Bibliothekspädagogische Angebote für Schulen

Klasse 5/6

- Verschiedene Informationsquellen nutzen lernen

Ab Klasse 7

- Recherche- und Informationskompetenz entwickeln, Medienquellen kompetent bewerten

6. Besondere Angebote (in den verschiedenen Bibliotheken zu erfragen)

- andere Länder-Rallye
- Bibliothekseinführungen mit Recherchebeispielen
- Lernstudio und Lerninseln mit WLAN Zugang
- Buchkiste zu einem Buch basteln
- Rechercheplakate
- Quiz zum Online-Katalog und Munzinger-Archiv (8./9. Klasse)
- Zeitschrift „klar und deutlich“ mit Texten in einfacher Sprache
- Wer wird Biblionär?
- Jeopardy
- TOP oder FLOP, ein Buchcasting

In Planung:

- eine Reise planen
- medienvergleichende Recherche

7. Digitale Angebote

- DigiBIB, die Suchmaschine für Schule, Studium und Beruf, Näheres unter www.stab-hb.de/DigiBIB
- Datenbanken (mit BIBCard und persönlichem Kennwort), Näheres unter www.stabi-hb.de/Datenbanken
- Lern-Plattform, Näheres unter www.stabi-hb.de/elearning
- eAusleihe

8. Sommerleseclub

Ab der 5. Klasse lesen Schüler während der Sommerferien mindestens drei aktuelle Jugendbücher und beantworten dazu Fragen. Wer das oder mehr schafft, erhält bei der Abschlussfeier ein Zertifikat und mit etwas Glück einen der attraktiven Preise. Viele Schulen honorieren inzwischen die Teilnahme ihrer Schüler.

9. Autorenbegegnungen

Die Stadtbibliothek lädt auch zu Autorenbegegnungen ein, bei denen Schüler einen echten Kinder- oder Jugendbuchautoren kennenlernen.

10. Familientag

Mitte November laden die Bibliotheken zu einem großen Fest mit verschiedenen Attraktionen ein. Das aktuelle Programm findet sich auf der Internetseite.

2.2.5 Wissenswertes über das Kapitel hinaus

BaCuLit

Im Folgenden soll kurz ein Fortbildungsprogramm umrissen werden, das viele der bisher aufgeführten Aspekte für Lehrer aufbereitet.

Das Lehrerfortbildungscurriculum BaCuLit ("Basic Curriculum for Teachers' In-service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools") wurde in Berlin und Brandenburg erprobt. Es ist ein Comenius-Projekt, an dem 7 europäische Länder zusammenarbeiten, unterstützt von zwei amerikanischen Beratern.

In dem Curriculum wird das lesetheoretische und lesedidaktische Basiswissen vermittelt, über das alle Fachlehrer der Sekundarstufen der EU im Sinne eines praxisrelevanten Wissens verfügen sollten. Es geht dabei um Funktionen von Lese- und Lernstrategien für das „Lernen mithilfe des Lesens“ (reading to learn) und um die Prinzipien eines Unterrichts, der den Aufbau der Lese- und Lernkompetenzen von Schülern unterstützt.

Es werden sechs Fortbildungsmodule angeboten:

1. Einführungsmodul: Grundprinzipien von BaCuLit / Prinzipien zur Unterrichtsplanung
2. Vermittlung kognitiver und metakognitiver Lese- und Lernstrategien
3. Beteiligung der Schüler an der Planung ihrer Lernprozesse/Gestaltung eines unterstützenden Interaktionsklimas
4. Auswahl verschiedener Lesestoffe, die zu Lernbedürfnissen passen
Gestaltung einer anregenden Leseumgebung, Medienkompetenz, Gender- Aspekte
5. Verwendung diagnostischer (formativer) und summativer Assessments

6. Abschlussmodul: Präsentation und Diskussion der fachspezifischen Unterrichtsentwürfe der Teilnehmer

In der Forschung gibt es Hinweise dafür, dass Fortbildungskonzepte als einmalige Information über didaktische Ansätze kaum nachhaltige Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis von Lehrern haben. Nach einer gewissen Zeit überformt die gewohnte Praxis die Alternativen. Da eine starke Differenz zwischen dem verfügbaren handlungsableitenden Wissen und dessen Anwendung besteht, setzt das Curriculum auf ein blended-learning-System, in dem die Lehrer sich in Lerngemeinschaften so organisieren, dass sie Inhalte des Curriculums direkt umsetzen und Erfolge und Schwierigkeiten austauschen. Die Koordination des BaCuLit-Projektes liegt bei Frau Prof. Christine Garbe⁵³.

2.3 Additive Maßnahmen in der Leseförderung und ihre Einbindung in den Regelunterricht

2.3.1 Bericht der Gruppe hochrangiger Sachverständiger der EU für Schriftsprachkompetenz⁵⁴

Der 80 Seiten starke Bericht, der im September 2012 veröffentlicht wurde, enthält neben einer Analyse der mangelnden Lesekompetenz in den Mitgliedsstaaten der EU auch ein breites Spektrum an Ratschlägen, die Berücksichtigung im Unterricht finden sollten.

Diese werden im Folgenden zusammengefasst aufgeführt:

1. Schaffung einer schriftreichen Umgebung

Eine schriftreiche, lese- und schreibfreundliche Umgebung setzt eine leichte Verfügbarkeit von Büchern und Lesematerialien zu Hause, in den Schulen, den Bibliotheken und anderen Orten voraus – in Papierform und online. Dazu gehört eine Einrichtung von Bibliotheken an ungewöhnlichen öffentlichen Orten wie Einkaufszentren oder Bahnhöfen. Kampagnen wie Buchmessen, öffentliche Lesungen, Wettbewerbe, Buchpreisverleihung und die Einbeziehung der Medien sollen die Freude am Lesen fördern. Ziel ist das Engagement für die Förderung des Lesens und Schreibens unter Einbeziehung der Eltern bis hin zu den Akteuren in der Gesellschaft.

2. Verbesserung des Lese- und Schreibunterrichtes und Intensivierung der Leseförderung

Im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrern sollten die Lese- und Schreibkompetenz sowie digitale Aspekte ausdrücklich thematisiert werden. Zu der Vermittlung gehören auch eine Palette an schriftsprachlichen Unterrichtsstrategien, Erhebungsverfahren und Methoden zur Diagnose von Lese- und Schreibproblemen.

Forderungen der Sachverständigen sind,

- die Attraktivität des Lehrberufs sicherzustellen und Lehrer gezielt einzustellen,
- den Lehrern ein hohes Maß an Autonomie zu gewähren und
- dafür zu sorgen, dass sie diese Autonomie aufgrund erstklassiger Aus- und Fortbildung nutzen.

Damit Lehrkräfte bei diesen Aufgaben unterstützt werden können, muss die Früherkennung von sensorischen, sprachlichen und lernspezifischen Problemen verbessert werden. In den Schulen sollte ausreichend Zeit für Leseunterricht und freie Leseaktivität zur Verfügung stehen und die Lesekompetenz im gesamten Lehrplan durchgängig Beachtung finden.

Notwendig sind eine Stärkung der Teilhabe und Integration in sozioökonomischen Fragen, in der frühkindlichen Betreuung, bei Menschen mit Migrationshintergrund, in der Gender-Frage und in der Kluft der digitalen Medien.

⁵³ Frau Prof. Christine Garbe, Albert Magnus Universität zu Köln

⁵⁴ <http://ec.europa.eu/education/literacy>

3. Drei Forderungen zur besseren Förderung von Jugendlichen:

- A) Aus jedem Lehrer muss ein Lese- und Schreiblehrer werden.
- B) Bereitstellung geeigneter Materialien, um alle Leser zu motivieren, insbesondere Jungen
- C) Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen

2.3.2 Der Lesepeil

Unter www.collishop.de kann ein transparenter Lesepeil bestellt werden, der Schülern mit Schwierigkeiten in der Leseflüssigkeit Unterstützung bietet.



Der Pfeil zeigt die Leserichtung, ist transparent, sodass auch die folgenden Wörter durchscheinen und vorausschauendes Lesen ermöglichen, im Wesentlichen aber genau den Bereich „markieren“, der gerade zu lesen ist. Während des Lesens wird der Pfeil vom Schüler weitergezogen, sodass immer genau der Bereich freigelegt wird, der aktuell zu erlesen ist.

2.3.3 Weitere Lesehilfen: Typografie und Layout

Die folgenden Lesehilfen wurden im Rahmen einer Fortbildung mit Herrn Marco Keil vom ReBUZ West in Bremen erläutert:

- Leichter zu lesen sind Groteskschriften, die bei der Strichstärke der Buchstaben nahezu gleichmäßig ist und die keine Serifen⁵⁵ besitzen wie z. B. Nordruck oder Arial.
- Eine Schriftgröße von 14 – 16 ist von großem Vorteil, ebenso ein Zeilenabstand von 1,5.
- Der Buchstabenabstand 1,2 bietet eine gute Unterstützung beim Differenzieren der Buchstaben.
- Kursivschriften sind deutlich schwerer zu entziffern.
- Überschriften sollten hervorgehoben werden, ebenso sind Sinn- und Zeilenumbrüche bewusst einzusetzen.
- Hilfreich ist, wenn auf Blocksatz verzichtet wird.
- Die Organisation eines Textes im Spaltensatz ist lesefreundlich.
- Gut sind Zeilenzählungen am linken Rand.

⁵⁵ Als Serife bezeichnet man die feinen Linien, die einen Buchstabenstrich am Ende, quer zu seiner Grundrichtung, abschließen.

2.3.4 Förderung der Leseflüssigkeit⁵⁶

Leseflüssigkeit gilt im angelsächsischen Raum als Bindeglied zwischen basalem Dekodieren und Leseverstehen. Das im Folgenden vorgestellte Tandemlesen zählt zu den **Peer Assisted Learning Strategies**, den sogenannten PALS. Es stellt eine Fördermöglichkeit von Leseflüssigkeit und Leseverstehen dar, folgt klaren Routinen und Regeln und ermöglicht eine Individualisierung durch Wahl der Texte. Das Programm bedarf einer systematischen Einführung⁵⁷, in der Verhaltensregeln und die einzelnen Aktivitäten vorgestellt werden, die der Lehrer demonstriert und die Klasse übt.

Folgendermaßen kann diese Methode initiiert werden:

Ein Tandem setzt sich aus einem lesestärkeren Schüler, dem Lese“Trainer“, und einem leseschwächeren Schüler, dem Lese“Sportler“ zusammen.

1. Der Lese“Trainer“ ist für seinen „Sportler“ verantwortlich und der Lese“Sportler“ muss auf seinen „Trainer“ hören.
2. Das Tandem sitzt nebeneinander und hat einen kurzen Text vor sich liegen.
3. Beide Partner beginnen mit der synchronen halblauten Lektüre des Textes, verabredet werden kann ein Zeichen 1 – 2 – 3 ... Der Lesetrainer führt die Zeilen mit dem Finger mit.

Zwei Verbesserungsroutrinen unterstützen den Prozess:

Verbesserungsroutine A

4. Verliest der Lesesportler sich, wird er vom Trainer gestoppt und hat vier Sekunden Zeit sich zu verbessern.
5. Kann der Lesesportler sich nicht selbst korrigieren, zeigt der Lesetrainer auf das falsch gelesene Wort, gibt die korrekte Aussprache vor und erklärt bei Bedarf den Wortinhalt. Dann liest der Lesesportler die Stelle bzw. das Wort nochmals laut vor.
6. Das synchrone Lesen beginnt dann vom Satzanfang aus.

Verbesserungsroutine B

7. Die zweite Regel, die Alleine-Lesen-Routine, kann dann greifen, wenn der Lesesportler längere Zeit ohne Fehler liest und sich – bestärkt durch das Lob des Trainers – sicherer fühlt. Der Trainer tickt den Lesesportler leicht an, was bedeutet, dass er nun alleine weiter lesen kann. Dies geht solange, bis wieder Verlesungen auftreten.

Nach einer Phase des Übens kann ein kleiner Vorlesewettbewerb stattfinden. Sieger sind alle, die sich verbessert haben.

Diese Technik kann separat geübt werden, ca. 15 – 20 Minuten 2 – 3 Mal pro Woche.

Um aber neben der Leseflüssigkeit auch das Leseverstehen zu fördern, wird empfohlen, die Trainingsphasen für eine Unterrichtsstunde anzulegen und entsprechend aufzuteilen: Jeweils 10 Minuten gelten dem Tandem-Lesen, 10 Minuten der Wiedergabe des Inhaltes und 10 Minuten der Vorhersage, was im kommenden Abschnitt kommen könnte mit einer anschließenden Überprüfung der Prognose.

Um das Ganze in einen Wettbewerb einzubetten, lesen die Tandems jeweils für eines von zwei Teams in der Klasse. Für verschiedene Aufgaben sammeln sie Punkte. Die Tandems treten 4 Wochen gemeinsam miteinander an, danach werden sie neu gebildet. Vorgesehen sind 15 – 20 Wochen mit je drei Durchführungen (35–45 Minuten pro Woche).

⁵⁶ Näheres kann einer Powerpoint von Maik Philipp unter http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=259896&name=DLFE-82343.pdf entnommen werden.

⁵⁷ PALS-Manual, bestellbar unter <http://kc.vanderbilt.edu/pals/>.

Kapitel 3

Den integrierten Maßnahmen Priorität geben

Kapitel 3 erläutert „Maßnahmen zur Umsetzung von Grundsatz 3: Den integrierten Maßnahmen Priorität geben“ und orientiert sich damit am Teil C des Sprachbildungskonzeptes der Senatorin für Bildung und Wissenschaft.

3.1 Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben

3.1.1 Zur Lese-Rechtschreibschwäche (LRS)

Ist die Lese- und/oder Rechtschreibleistung eines Schülers über ½ Jahr schlechter als die Note 4, gilt ein Schüler im Sinne des gültigen LSR-Erlasses⁵⁸ als lese- und/oder rechtschreibschwach und somit auch als förderbedürftig.

Die Klassenkonferenz beschließt über die Gewährung von Nachteilsausgleichen und/oder einen Notenschutz, wenn ein Schüler im Lesen und/oder Schreiben eine nicht ausreichende Leistung aufweist im Vergleich zu den anderen Schülern der Jahrgangsstufe; dies ist unabhängig von der Ursachendiskussion und anzunehmenden Risikofaktoren.

Eine LRS ist eine Zuweisung zu einem Leistungsband im Bereich der Rechtschreibung und/oder Lesen:

Noten 1 – 4: keine LRS

Noten 5 – 6: LRS

Man „hat“ keine LRS, sondern eine LRS ist gegeben, wenn die o. g. Leistungsbeschreibung zutrifft.

Wenn zehn Schüler einer Klasse demnach Lese-Rechtschreibprobleme haben, weist die Behörde darauf hin, dass der Fokus auf die Rechtschreibung und das Lesen in der Klasse gelegt werden muss. Dabei ist es wichtig, nicht nur die Rechtschreibung, sondern insbesondere auch die Lesekompetenz im Blick zu haben.

Die Lesekompetenz ist eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg in Schule und Berufsbildung. Schüler, die „nur“ besondere Rechtschreibschwierigkeiten haben, entwickeln weitaus seltener ein Schulversagen oder Sekundärsymptomen z. B. im Verhalten.

Eine LRS als Störung oder als Behinderungsform ist für die Intervention nicht relevant. Auch gibt es keine schulrechtliche Grundlage, für die eine solche Feststellung erforderlich wäre. Die ICD-10⁵⁹ sieht die Lesestörung und die kombinierte Lese-Rechtschreibstörung nach Diskrepanzdiagnostik vor – bei Annahme „normaler häuslicher Bedingungen“ und normaler Beschulung⁶⁰. Sie bleibt damit letztlich eine Symptombeschreibung und für den einzelnen Schüler wird hier auch keine definitive Ursachenklärung vorgenommen.

Der häufig synonym verwendete Begriff Legasthenie ist ebenfalls eine Symptombeschreibung, und zwar derart, dass „erwartungswidrig“ ein durchschnittlich oder überdurchschnittlich begabter Schüler keine ausreichenden Leistungen im Lesen und/oder Rechtschreiben erreicht.

Früher wurde auch in Bremen im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetzes bei Vorliegen einer LRS wirtschaftliche Jugendhilfe zur Abwendung einer drohenden seelischen Behinderung gewährt. Dies fällt in Bremen weg, seit der § 35a des VIII. Sozialgesetzbuches⁶¹ durch den Rahmenvertrag

⁵⁸ Erlass 02/2010 der Senatorin für Bildung und Wissenschaft: Richtlinien zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen.

⁵⁹ ICD-10 ist die Abkürzung für „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“. Es ist das wichtigste, weltweit anerkannte Diagnoseklassifikationssystem der Medizin und wird von der Weltgesundheitsorganisation herausgegeben.

⁶⁰ Siehe unter <http://www.icd-code.de/icd/code/F81.0.html>, Stand vom 2.4.2011.

⁶¹ Siehe unter http://www.sozialgesetzbuch.de/gesetze/08/index.php?norm_ID=0803501, Stand vom 2.4.2011.

zwischen den Ressorts Bildung und Soziales nicht mehr in Anspruch genommen werden kann. Antragsteller verweist das Jugendamt in der Regel an die Schule unter dem Hinweis, dass diese für eine Förderung bei LRS zuständig sei. In seltenen Fällen einer massiv ausgeprägten Sekundärsymptomatik (z. B. bei massiven Verhaltensproblemen oder Schulängsten infolge einer LRS) kann weiterhin eine Co-Finanzierung einer Hilfemaßnahme bei der Jugendhilfe beantragt werden. In diesen Fällen stellt der Klassenlehrer den Antrag an das zuständige Regionale Beratungs- und Unterstützungszentrum (ReBUZ) mit Bitte um psychologisch-diagnostische Befassung und Weiterleitung an die Jugendhilfe.

Die ReBUZ diagnostizieren und beschreiben den Hilfebedarf der Schüler unter didaktisch-methodischer Fragestellung; eine „Feststellung“ der LRS erfolgt nicht hier, sondern auf Grundlage der schulischen Leistungsbewertung. Diese Handhabung gilt in der Regel für die Klassen 1 bis 9.

Besteht ein Dissens z. B. zwischen Elternhaus und Einschätzung der Klassenkonferenz, führt die Schulleitung unter Hinzuziehung des ReBUZ eine Klärung herbei.

Weist der Schüler in der folgenden Zeit bessere Leistungen auf, ist der Notenschutz und ggf. der Nachteilsausgleich nicht mehr notwendig. Daher tagt und beschließt die Klassenkonferenz in jedem Schuljahr neu.

Wird ein Nachteilsausgleich oder Notenschutz beschlossen, sollte dies auch mit dem Förderbedarf verknüpft werden und Förderung an den Beschluss gekoppelt werden. Im Umkehrschluss heißt dies aber nicht, dass der Schüler keinen Notenschutz bekäme, wenn die Schule keine Förderung anböte.

Nehmen Schüler die Hilfen, die man ihnen anbietet, nicht wahr, ist nach pädagogischem Ermessen zu verfahren.

Vorrangig sollten Nachteilsausgleiche gewährt werden. Zunächst wird empfohlen, Zeitzuschläge zu geben, Hilfen zur Texterfassung oder Tonträger anzubieten etc. Reicht dies nicht aus, sollte der Notenschutz einsetzen.

Nachteilsausgleiche sind nicht in Arbeiten oder Zeugnissen zu vermerken, der Notenschutz ja!

Zur Gewährung des Notenschutzes gehört eine Einverständniserklärung der Eltern, manchmal stellen Eltern auch einen informellen Antrag.

Notenschutz und Nachteilsausgleiche können durchaus parallel und in Mischformen gewährt werden; im Diktat beispielsweise ein Notenschutz, in anderen Testformen ein Nachteilsausgleich, oder Notenschutz nur noch in den Fremdsprachen bei inzwischen gebesserter Leistung in der deutschen Rechtschreibung.

Soll in Klasse 10 und den Zentralen Abschlussprüfungen (ZAP) ein Notenschutz gewährt werden, dann muss der Schüler dem ReBUZ vorgestellt werden. Der Bericht sollte zu Beginn der Jahrgangsstufe nicht älter als ein Jahr sein. Die Anmeldung wäre möglichst frühzeitig im Verlauf des 9. Schuljahres zu arrangieren. Ein „Quereinstieg“ ist dabei möglichst zu vermeiden: Wenn jahrelang kein Notenschutz gewährt wurde und es keine Dokumentation über Nachteilsausgleiche oder Förderung gibt, wird eine Regelung in Klasse 10 schwierig.

Den Termin für die Überprüfung können Eltern oder Lehrer verabreden, in Einzelfällen kommen die Mitarbeiter des ReBUZ zu „Gruppentestungen“ auch in die Schulen.

Schüler können dem ReBUZ auch zu anderer Zeit vorgestellt werden, wenn eine didaktische Analyse notwendig erscheint.

Das Gutachten zur Überprüfung für die Klasse 10 und die ZAP enthalten zumeist einen Hinweis, wie in den ZAP⁶² zu verfahren ist. Derzeit ist die gültige Verfahrensweise:

⁶² Siehe Lehrerhandreichungen der ZAP Deutsch aus dem Jahr 2009/2010 und weitere.

Gibt es einen Hinweis nach 4.2 (2) des Erlasses 02/2010⁶³, werden 4 Punkte für die Rechtschreibung gegeben, für den Fall, dass die Leistung darunter liegt.

Gibt es einen Hinweis nach 4.2 (3), wird die Rechtschreibung nicht gewertet und der Schüler erhält 15 Punkte. Der entsprechende Satz, der im Zeugnis aufzunehmen ist, ist zumeist im Gutachten mit vermerkt. Er kann aber auch aus den Bausteinen der Formulierung im Erlass 02/2010 entsprechend zusammengesetzt werden⁶⁴.

Die Feststellungen im Gutachten beispielsweise nach 4.2 (2) gelten für alle Fächer, wenn keine Einschränkung vorgegeben wird, auch z. B. für Französisch und Naturwissenschaften oder Geschichte und Politik.

Dort kann beispielsweise auch stehen, dass der Notenschutz nur für das Fach Englisch besteht. Es bedarf keiner zusätzlichen Einverständniserklärung der Eltern, wenn für die ZAP ein Notenschutz gegeben wird. Die grundsätzliche Einverständniserklärung muss jedoch vorliegen. Manche Eltern wünschen den Notenschutz deshalb nicht, weil er in einer Bewerbungssituation von Nachteil sein könnte. Insgesamt leistungsstarke Schüler bzw. ihre Eltern können daher auch dahin gehend beraten werden, einen Notenschutz ggf. nicht in Anspruch zu nehmen.

Aufgabe der Sprachberater wäre, in Jg. 9 Kontakt zu den Klassen- bzw. Fachlehrer/innen aufzunehmen und die Anmeldung im ReBUZ zu koordinieren.

An ausgewählten Mittelpunktschulen in Bremen gibt es eine Zusatzförderung (externe Förderung für die Klassen 3 – 7, Stufe III). Eine Verfügung erfolgt im Mai, im Juni finden jeweils regionale Konferenzen statt. Die Schulen melden die entsprechenden Schüler – dies wäre u. a. Aufgabe der Sprachberater. Die Meldung erfolgt mittels eines Vordruckes (Formular Förderbericht), der über die „Werkzeuge der Schulverwaltung“ im Verwaltungsnetz heruntergeladen werden kann. Hier ist darzulegen, dass die Förderung an der Schule nicht ausreicht.

Die Stufen schulischer Förderung bei LRS:

Stufe I: innere Differenzierung im Unterricht

Stufe II: Förderung in der Kleingruppe, aus dem Klassenverband heraus

Stufe III: Reicht die bisherige Förderung nicht aus, soll dies externe Angebot die Förderung in der Schule ergänzen. In Ausnahmefällen ist ein weiteres Jahr der externen Förderung auf Antrag möglich.

Besondere Beachtung brauchen die Schüler, die nach Gy 8 oder Gy 9 auf die GyO gehen, sie müssen frühzeitig gemeldet werden! 12 Wochen vor Beginn der Qualifizierungsphase muss ein Antrag auf Nachteilsausgleich und Notenschutz gestellt werden. Ausgleich und Notenschutz gelten für beide Jahre der Q-phase. Die Behörde entscheidet über den Antrag, der von den Erziehungsberechtigten bzw. bei Volljährigen von diesen selbst gestellt wird. Der Bericht des ReBUZ ist dem Antrag beizulegen bzw. eine Bemerkung anzufügen, dass ein Termin mit dem ReBUZ vereinbart ist. Analog ist das Verfahren für das Berufliche Gymnasium.

Ein solcher Antrag ist auch spätestens 12 Wochen vor Beginn der Bildungsgänge der Berufsbildenden Schulen (z. B. einer Ausbildung einer Berufsfachschule o. a.) zu stellen. Dies sollten die Sprachberater für den Übergang in die SEK II bzw. in die Berufliche Bildung im Blick haben.

⁶³ Siehe Erlass 02/2010 der Senatorin für Bildung und Wissenschaft

⁶⁴ Erlass 02/2010 der Senatorin für Bildung und Wissenschaft, S. 6 oben.

3.2 Förderung von Schülern mit besonderen Begabungen

3.2.1 Hochbegabung und besondere sprachliche Begabung

Was hat das Geschicklichkeitsspiel Mikado, ein auffälliger Schüler oder eine querdenkende Schülerin mit Hochbegabung zu tun? Im Mai 2011 warf Herr Prof. Dr. Thomas F. Trautmann von der Universität Hamburg unter dem Titel „Mikado – Von begabten Heranwachsenden, seltsamen Texten und einem theoretischen Modell“ mit den Sprachberatern einen diagnostischen Blick „hinter“ die Verhaltensweisen von Schülern, die im Schulalltag die Aufmerksamkeit der Lehrer auf besondere Weise einfordern.

In einem Handout hat er wesentliche Aspekte zusammengefasst⁶⁵:

„Was könnte einem/einer Heranwachsenden in Familie, Schule oder in Gesellschaft von Älteren, Gleichaltrigen oder Gruppen widerfahren? Es geschieht mitunter, dass...

- sein/ihr beharrliches Nachfragen rasch als Wichtigtuerei, Prahlerei, Angabe oder Störung abgetan wird.
- besondere Lese-, Schreib- oder Denkfähigkeiten (Kombinieren, Isolieren, Deuten, Konstruieren) vorschnell auf den Ehrgeiz übereifriger Eltern zurückgeführt werden.
- besonderes und teils ausgefallenes Interesse (an Stabreim-Lyrik, an Runen, an Metaphern) als unangemessen bzw. „Spinnerei“ abgetan wird.
- das Finden anderer als vorgegebener Arbeits- und Lösungswege in Schule und Unterricht (freie Texte) als unangepasst, umständlich oder zeitraubend abgelehnt wird.
- seine/ihre Unlust am Üben und bei Routineaufgaben (Fehlerkorrektur) ohne „Hinterblick“ mit fehlendem Arbeitseifer, Faulheit oder Bequemlichkeit erklärt wird.
- sein/ihr Tagträumen, Verweilen in einer Parallelwelt oder Versunken-Sein (vor)schnell mit Müdigkeit, Ermattung, Überforderung oder Desinteresse an schulischer Arbeit erklärt wird.

Nicht alle jene Kinder sind (hoch)begabt. Es lohnen jedoch diagnostische Blicke „hinter“ solche Verhaltensweisen. Dazu benötigen wir Erklärungsmodelle, die dynamisch und nicht statisch sind.

Die Individualität des Heranwachsenden muss vielmehr darin erkenn- und deutbar sein.

Begabung – Hochbegabung – Förderung

Begabung im weiten Sinne kann als das Gesamt personaler und soziokultureller Lern- und Leistungsvoraussetzungen definiert werden. Ihre Entwicklung versteht sich als Interaktion personenbezogener Anlagefaktoren und externer Sozialisationsfaktoren (vgl. Heller 1992).

Intelligenz gilt als ein Konstrukt von Fähigkeiten, sich bislang unbekanntem Aufgaben, Problemsituationen und/oder Umweltbedingungen ökonomisch anzupassen. Vester (1997) macht aufmerksam auf die Gedächtnisleistung und Kombinationsfähigkeit, die erst in der Kommunikation sichtbar wird.

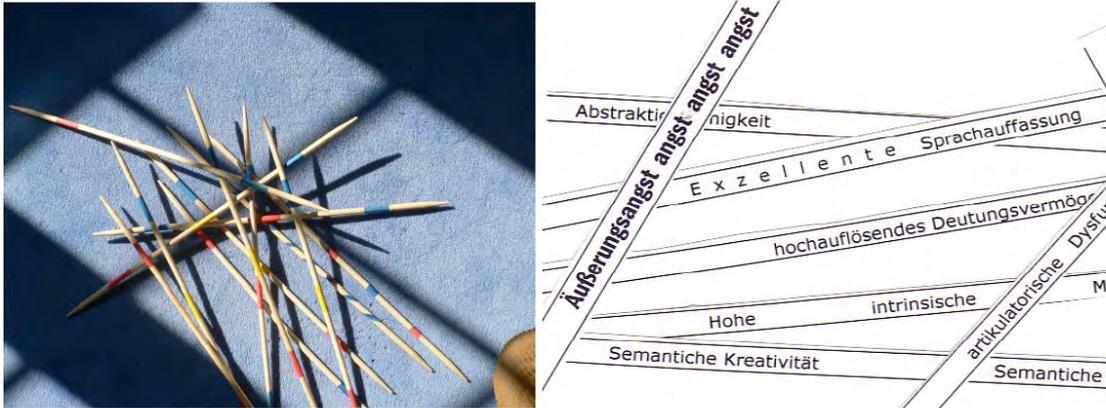
Hochbegabung wird heute als geistige Disposition gesehen. Sie ist eine besondere Anlage – etwa im kognitiven, sprachlichen oder logischen Bereich – die sich nicht automatisch in Leistung niederschlägt (Feger 1989; Trautmann 2005).

Talent schließlich bezeichnet eine bereichsspezifische, nicht-intellektuelle Spitzenbegabung.

⁶⁵ Dieses Handout wurde während der Veranstaltung ausgegeben und wird mit Ausnahme zweier nicht übernommener Grafiken hier unverändert wiedergegeben.

Heterogenität spricht qualitative Differenzen an und grenzt sich ab von quantitativen Differenzen, die mit dem Begriff der Ungleichheit konnotiert sind (vgl. u. a. Prengel 1995; 31).

Erziehungswissenschaftlich orientiertes Mikado-Modell individualisierter Hochbegabung (Trautmann 2003)



Dieses Denkmodell zeigt: Ein Individuum vereinigt in sich unterschiedliche Begabungsqualitäten. Einige werden gegenwärtig offenbar. Andere liegen „verschüttet“ oder (etwa mangels Identifizierung) „brach“. Eine gute Diagnose und Identifizierung schafft die Voraussetzung, gezielt an der Entfaltung von Begabung(en) zu arbeiten. Gleichzeitig erklärt das Modell mögliche Hindernisse von Begabungsausprägung(en).

1. Enrichment:

Unter Enrichment sind Maßnahmen zu verstehen, welche die Kinder und Jugendlichen mit Zusatzanregungen bzw. „Stoff“ versorgen, den Unterrichtshorizont vertiefen und erweitern, ohne dass sie insgesamt schneller *vorankommen*.

2. Akzeleration:

Unter schulischer Akzeleration sind Maßnahmen zu verstehen, die es einer Schülerin oder einem Schüler ermöglichen, den vorgesehenen Lehrplan oder Teile davon früher zu beginnen, zu beenden oder schneller zu passieren, als es üblicherweise gesetzlich vorgesehen ist. Gekoppelt daran ist das Compacting, die „Entrümpelung“ von Lehrplänen von „Bekanntem“ zugunsten von Enrichmentelementen bzw. eines rascheren Durchlaufes usw.

3. Grouping:

Gruppierungen ermöglichen es Hochbegabten, mit anderen ähnlich (rasch) Denkenden kommunikativ, forschend, recherchierend und gegenseitig motivierend ins Gespräch und zum Arbeiten zu kommen. Grundsätzlich ist eine generelle Separation Hochbegabter problematisch.“

Diagnose und Identifizierung von besonderen Begabungen schaffen die Voraussetzung, gezielt an deren Entfaltung zu arbeiten. Sprache übernimmt dabei eine wichtige Rolle. Als Schlüsselkompetenzen zur „Entdeckung“ von sprachlicher Kreativität gelten folgende Aspekte:

1. Akzeptanz (So etwas gibt es.)
2. Konstatierendes Wahrnehmen (vs. raschen Wertens)
3. eigene Professionalisierung
4. (Meta)Kommunikation
5. grundsätzliche Wertschätzung

6. Erfahrungen mit Divergenz

- Impulse setzen
- Enrichtmentelemente
- „lange Leine lassen“

Damit schulisch zu arbeiten, könnte heißen

- Stärken zu stärken (in Form von Sprachspielen, kreativen Schreibenanlässen, Sprachreflexion, Vexieren, Philosophieren, Metakommunikation ...),
- Schwächen zu schwächen (u. a. Rede- und Schreibgeschwindigkeit zur allgemeinen Arbeitsgeschwindigkeit in Beziehung zu setzen, Wahrnehmungshorizonte zu weiten ...) und
- die Motivation zu erhalten (Vorbild, Sprechanlässe, Gruppenführung, Wertschätzung ...).

Was aber ist eine sprachliche (Hoch)begabung oder wie kann sie identifiziert werden? In seiner Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde schreibt Titus Bailer⁶⁶:

„Die linguistische Begabung enthält alle „auditiven und oralen Elemente der Sprache“ (Gardner, 1991, S. 98) sowie Sensibilität gegenüber Wortbedeutungen und Effektivität sprachlicher Gedächtnisleistungen (vgl. Heller, 2001b, S. 40, Olszewski – Kubilius & Whalen, 2000). Sprachlich hochbegabte Kinder können sich verbal gut und differenziert ausdrücken. Die Begabung macht sich auch im Feingefühl für eine angemessene Wortwahl bemerkbar, indem zwischen positiven und negativen Bedeutungen eines Wortes abgewogen wird. Das Gespür für prosodische und klangsprachliche Elemente ist darin enthalten, wie sie bei Aufsatzschreibern, Erzählern und Dichtern erkennbar wird (vgl. Perleth, 1999, S. 74). Diese Kinder mögen gerne Rollenspiele, reden mit Puppen und Stofftieren und spielen gerne in einer Theatergruppe (vgl. Stednitz, 1999, S. 145). In der Redaktion einer Schülerzeitung können sie ihre Begabung umsetzen. Diese besondere Begabung zeigt sich z. B. beim schnellen und problemlosen Erlernen von Fremdsprachen, sodass schon früh mit dem Erlernen – z. B. mit Hilfe von Multimedia-Programmen am Computer – begonnen werden kann. Sprachlich begabte Kinder können nach Stednitz (1999) im Grundschulalter innerhalb eines zweimonatigen Auslandsaufenthaltes eine Fremdsprache bis zum Konversationsniveau erlernen (vgl. S. 144, vgl. auch Stütz & Enders, 1999).“

Zum Weiterlesen und Vertiefen⁶⁷:

Hochbegabung:

Trautmann, Thomas; Sallee, A.; Buller, A.: „Ich versteh mehr als Bahnhof.“ Szenen aus der Kindheit eines sprachlich hoch begabten Mädchens. München: Herbert Utz Verlag, 2011.

Trautmann, Thomas: Einführung in die Hochbegabtenpädagogik. 2. Aufl. – Hohengehren: Schneider, 2009.

Trautmann, Thomas: Hochbegabt – was (t)nun? Überlegungen zum Umgang mit Kindern, 2. völlig neu bearbeitete Aufl. – Münster-Hamburg-Berlin-London: LIT, 2008.

Förderung sprachlicher Kompetenz:

Trautmann, Heidi; Trautmann, Thomas: 50 Unterrichtsspiele für die Kommunikationsförderung (Sekundarstufe). Donauwörth: Auer, 2003.

Trautmann, Thomas: Spielen mit Sprache. Angebote für den Deutschunterricht bis Klasse 6. Donauwörth: Auer, 2000.

⁶⁶ Bailer, Titus: Hochbegabte Kinder und Jugendliche mit einer Hörschädigung, Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich, 2008, S. 50 f., <http://edudoc.ch/record/38784/files/zu10051.pdf>, zuletzt abgerufen am 23.02.2013.

⁶⁷ Diese Literaturhinweise wurden dem Handout von Prof. Trautmann (siehe Fußnote 59) entnommen.

Veröffentlichungen zur Modellbildung im Hochbegabungsbereich⁶⁸:

Fischer, Christian: Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Hochbegabung und LRS sowie zur Förderung von besonders begabten Kindern mit LRS (Dissertation), Münster, 1999.

Fischer, Christian: Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei besonders begabten Kindern. In: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (Hrsg.), Im Labyrinth – Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft (S. 44 – 47), Münster, 2001.

Fischer, Christian: Hochbegabung und Hochleistung in der Schule. In: Forum Bildung (Hrsg.), Finden und Fördern von Begabungen (S. 141 – 148), Bonn, 2001.

Fischer, Christian: Hochbegabung und Schulleistung. In: H. Ludwig, C. Fischer, R. Fischer (Hrsg.), Leistungserziehung in der Montessori-Pädagogik (S. 92 – 98), Münster, 2001.

Fischer, Christian: Begabtenförderung und Montessori-Pädagogik. In: H. Ludwig, C. Fischer, R. Fischer (Hrsg.), Montessori-Pädagogik in Deutschland (S. 335-342), Münster, 2002.

Fischer, Christian: Begabungsforschung und Begabtenförderung als Herausforderung für die Lehrerbildung. In: H. Wagner (Hrsg.), Begabungsförderung und Lehrerbildung (S. 41 – 45), Bad Honnef, 2002.

Fischer, Christian: Das ECHA-Diplom: Lehrerweiterbildung für Kinder mit besonderen Begabungen. Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 13. Jg. H.2 /S. 70 – 72, 2002.

Fischer, Christian: Hochbegabung als schulische Herausforderung: Definition, Identifikation und Förderung von besonderen Begabungen. In: C. Solzbacher, A. Heinbokel (Hrsg.), Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung (S. 26 – 42), Münster, 2002.

⁶⁸ Diese Literaturhinweise wurden einem weiteren Handout von Prof. Trautmann entnommen: „Modelle und Modellbildungsansätze aus dem Forschungsbereich der Hochbegabung“

3.3 Vorkurse

3.3.1 Niveaubeschreibungen

Die Niveaubeschreibungen oder auch Niveaunkretisierungen sind ein Instrument, um die Sprachentwicklung von Schülern zu beobachten, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Ihre Kategorisierungen ermöglichen eine Einordnung des Kompetenzzuwachses einzelner Schüler. Gleichzeitig werden mit ihrem Einsatz die Entwicklung der Bildungssprache und die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichtes unterstützt.⁶⁹

Unter Deutsch als Zweitsprache-Kompetenz wird der Umfang der Beherrschung des Deutschen im schulischen Kontext verstanden, der sich durch die sprachliche Produktion und Rezeption im Schulalltag manifestiert. Eine individuelle Sprachbildung und das für den Schulerfolg notwendige Niveau der jeweiligen Klassenstufe an bildungssprachlichen Fähigkeiten setzt eine differenzierte Kenntnis der Sprachentwicklung von Schülern voraus.

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache sind vierstufig aufgebaut, Stufe IV korrespondiert mit den Zielvorgaben der Bildungsstandards im Fach Deutsch. Die Stufen I – III stellen wichtige Etappen auf dem Weg zum Erreichen dieses Zieles dar. Sie sind an empirischen und praktischen Erkenntnissen zu Erwerbssequenzen und Lernetappen orientiert formuliert. Beschrieben werden die sprachlichen Teilbereiche:

- A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit,
- B. Wortschatz,
- C. Aussprache,
- D. Lesen,
- E. Schreiben und
- F. Grammatik sowie
- G. einzelne Persönlichkeitsmerkmale des Schülers.

Beobachtungen mithilfe der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache geben Auskunft darüber, wie weit ein Schüler in den einzelnen sprachlichen Bereichen auf dem Weg zum Erreichen der Bildungsstandards gekommen ist. Auf Beobachtungsbögen, die sich im Anhang der Niveaubeschreibungen befinden, ist eine systematische Dokumentation anzulegen.

⁶⁹ Siehe Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I, Sächsisches Bildungsministerium, Transferfassung 2009.

Kapitel 4

Herkunftssprachen fördern, Mehrsprachigkeit entwickeln

Das vorliegende 4. Kapitel orientiert sich am Teil C des Sprachbildungskonzeptes der Senatorin für Bildung und Wissenschaft und erläutert „Maßnahmen zur Umsetzung von Grundsatz 4: Herkunftssprachen fördern, Mehrsprachigkeit entwickeln“.

4.1 Unterrichtsangebot in den Herkunftssprachen

Inhalte sind in Vorbereitung

4.2 Schulprofile Mehrsprachigkeit – Interkulturalität – Internationalität

In Vorbereitung

4.3 QUIMS – Qualität in multikulturellen Schulen und Stadtteilen

4.3.1 Näheres zu QUIMS

Das Programm QUIMS hat seinen Ursprung in der Schweiz. Schweizer Schulen mit ausgeprägt multikultureller Zusammensetzung verstärken mithilfe des Programms die Förderung der Sprache, des Schulerfolgs und der sozialen Integration. Diese Schulen werden dabei fachlich und finanziell unterstützt. Kanton, Schulgemeinden und Schulen haben laut Volksschulgesetz den Auftrag, dort zusätzliche Maßnahmen durchzuführen, wo viele Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Erstsprache unterrichtet werden (Mischindex von 40 % und mehr) und ein niedriger Sozialindikator vorliegt. Ziel ist eine gute Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Auch diese Schulen sollen ein hohes Leistungsniveau, gerechte Bildungschancen und die Integration aller Schüler gewährleisten⁷⁰.

Eine erste Weiterbildung in Bremen im Rahmen von QUIMS erfolgte ab Mai 2012 mit einer Auftaktveranstaltung. Jede der teilnehmenden Schulen aus bestimmten Stadtteilen benannte einen QUIMS-Beauftragten, der in der Schule dem Zentrum für unterstützende Pädagogik (ZuP) zugeordnet ist.

Die Weiterbildung ist modularisiert und auf bestimmte Zeitfenster festgelegt:

Modul 1 „Heterogenität und Schulentwicklung“,

Modul 2 „Sprachförderung und Unterrichtsentwicklung“,

Modul 3 „Förderung des Schulerfolgs“ und

Modul 4 „Förderung der Integration“.

An den Schulen ist eine thematische Zuordnung möglich. Das heißt, dass verschiedene Kollegen auch zu den verschiedenen Modulen gehen können. Die Module umfassen jeweils drei (oder bei Modul 1 vier) zusammenhängende Tage, die von verschiedenen Referenten geleitet werden. Hinzu kommt eine Teilnahme an Lerngruppen und an den Intervisionsgruppen, die jeweils zwischen den Modulen liegen. Für eine Lern- und eine Intervisionsgruppe wird je ein Nachmittag veranschlagt.

Die Intervisionsgruppen arbeiten ohne Anleitung. Für die Arbeit in der Intervisionsgruppe gibt es ein Raster, nach dem zu arbeiten ist. Sie schließt mit einer Aufgabe für die Lerngruppen. Jeder Teilnehmer erhält ein Lernjournal und einen Ordner. Erwartet für ein Zertifikat wird neben der Teilnahme an den verschiedenen Veranstaltungen eine Qualifikationsarbeit aus den Handlungsfeldern Sprache, Schulerfolg oder Integration.

⁷⁰ Siehe

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html#subtitle-content-internet-bildungsdirektion-vsa-de-schulbetrieb_und_unterricht-qualitaet_multikulturelle_schulen_quims-jcr-content-contentPar-textimage, zuletzt abgerufen am 24.02.2013.

Übergeordnete Ziele dieses Projektes sind

- die Unterstützung des Perspektivenwechsels durch die Auseinandersetzung mit sozialer, sprachlicher und kultureller Vielfalt,
- eine Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die zu einer wirksamen Sprachförderung, zur aktiven Förderung des Schulerfolgs sowie der Integration aller Schüler beitragen,
- die Erhöhung der Kompetenz zur Zusammenarbeit sämtlicher an Bildungs- und Erziehungsprozessen der Schüler beteiligter Personen und
- eine Förderung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Projektmanagement für die Aufgabe eines QUIMS-Beauftragten sowie eine Vermittlung der Aspekte, wie Projekte zur wirksamen Unterrichts- und Schulentwicklung begleitet und evaluiert werden können.

In Modul 1 werden Grundhaltungen von Lehrpersonen im Umgang mit der Heterogenität thematisiert sowie eine Pädagogik der Vielfalt. Weiterhin geht es um Schulentwicklung und eine Auseinandersetzung des QUIMS-Beauftragten mit der neuen Rolle in der Schule.

Modul 2 widmet sich der Mehrsprachigkeit, dem Zweitspracherwerb und der Leseförderung und gibt Einblick in Schul- und Unterrichtsprojekte.

Modul 3 befasst sich mit Indikatoren für Chancengerechtigkeit und Schulerfolg, mit lernförderlicher Beurteilung und Selektion und fokussiert ressourcenorientierte Schulentwicklungsprojekte.

In Modul 4 stehen Referate und Diskussionsgruppen zu den Themen Globalisierung, Transnationalität, Identität und Heimat an. Thematisiert werden Migration, Ausländerrecht sowie Erziehungsvorstellungen in unterschiedlichen Kulturen. Ein Schwerpunkt liegt auf der konkreten Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.

Näher betrachtet werden soll in diesem Rahmen das Modul 2, zu dem begleitend ein Band „Förderung der Schulsprache in allen Fächern“⁷¹ herausgegeben wurde. In diesem Band werden u. a. die Bereiche „Hören und Lesen“, „Sprechen und Schreiben“, „Wortschatz“ und „Grammatik“ fokussiert. Im Wesentlichen wird dargestellt, wie Schwierigkeiten bei Schülern wahrgenommen werden können, welche Möglichkeiten bestehen, diese vorweg zu entlasten, wie unterstützende Aufträge formuliert werden und wie am besten gelernt wird.

1. Hören und Lesen

Schüler nehmen während des Unterrichtes in einem hohen Maß mündlich vermittelte Informationen auf. Wenn noch keine effizienten Hörstrategien verwendet werden können oder die Schüler nicht über den entsprechenden Wortschatz verfügen, entgehen ihnen Detailinformationen. Zudem ist es ihnen nicht möglich, effektive Verstehensstrategien zu entwickeln, sondern sie legen sich Kompensations- und Vermeidungsstrategien zu, um damit ihre Auffälligkeit im Unterricht zu verringern.

Empfohlen wird für den Unterricht die Festlegung von Hörzielen mit entsprechenden Aufträgen, die die Schüler vorab auf das aufmerksam machen, was sie beim Hören erfassen sollen. Den Lehrern werden eine sorgfältige Artikulation mit Sprechpausen, ein angemessenes Sprechtempo und ein einfacher Satzbau ans Herz gelegt. Eine Rückversicherung bei Anweisungen stellt sicher, wie weit die Verstehensleistung der Schüler erfolgt. Beim medial unterstützten Hören sind Pausen und Wiederholungen einzuplanen.

⁷¹ Neugebauer, Claudia; Nodari, Claudio: Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld – Kindergarten bis Sekundarstufe I, Schulverlag plus AG, 2012. Zu beachten ist, dass neben den Kosten für das jeweilige Buch auch Versandkosten von ca. 12 Euro hinzukommen, die sowohl im direkten Versand als auch bei Bestellung über den Buchhandel zu entrichten sind.

Manche Schüler befassen sich in stillen Lesephasen zwar mit dem Text, aus unterschiedlichen Ursachen erreichen sie die erwarteten Leseziele aber nicht. Häufig entnehmen sie Informationen aus den Beiträgen anderer und können dann bis zu einem gewissen Grad mitreden, ohne sich den Text selbst erschlossen zu haben. Wiederholte Misserfolge führen eher zu einer Verstärkung dieser Schleife als zu einer Veränderung. Schüler, die noch nicht über ausreichende Kenntnisse des Sprachsystems verfügen, über zu wenig Weltwissen, Kontext- oder Textwissen, brauchen unterstützende Aufträge, die auf das Lesen vorbereiten und das Lesen in der Form begleiten, dass Verstehen gelingen kann. Schüler, deren Leseflüssigkeit noch nicht ausgeprägt genug ist, benötigen ein längerfristig geplantes Training, das ihnen zu einem erhöhten Lesetempo verhilft. Hundert Wörter pro Minute gelten als die Zahl, die benötigt wird, damit eine globale Kohärenzbildung gelingen kann, dabei sollten nicht mehr als 5 Verleser passieren. Empfohlen für das Training eines angemessenen Lesetempos werden das „Paired Reading“ oder Tandemlesen (siehe Kapitel 2.2) während drei Monaten, zwei- bis dreimal pro Woche 15-20 Minuten.

Das Stilllesen ist im Unterricht aufgrund des unterschiedlichen Lesetempos häufig problematisch. Auch das abschnittsweise Vorlesen ist insofern für Schüler nicht leicht, als sie einen neuen Kontext vorfinden und das laute Vorlesen vorab nicht trainieren konnten. Kommen dann noch Stocken oder Fehler hinzu, entsteht Unruhe. Alternativ kann der Text vorab in Abschnitte aufgeteilt werden. Die Schüler erhalten die jeweiligen Abschnitte, einzelne bekommen zusätzlich den Auftrag, sich auf das Vorlesen vorzubereiten. Auch kann der Lehrer selbst vorlesen, beim Lesen Fehler einbauen und die Schüler reagieren lassen⁷². Abschließend erfolgt ein Hinweis zum gestaltenden Vorlesen, das analog zu einem Musikstück geübt und vorgetragen wird. Dazu erhalten die Zuhörer einen Rückmeldebogen und geben dem Leser ein Feedback in Bezug auf Lautstärke, Lesetempo, Pausen und Sprechmelodie.

In der Vorbereitung sollte der Lehrer festlegen, welche Wörter und Formulierungen für das Verstehen des Textes relevant sind und besprochen werden. Auch sprachlich entlastete Texte bieten bestimmten Schülern einen individuellen Zugang zum Inhalt.

Unterstützende Aufträge in den verschiedenen Fächern können grafische Darstellungen sein, bei denen je nach Niveau Elemente fehlen, die mithilfe des Textes ergänzt werden. Hilfreich kann auch sein, vorab zu überlegen, welche Informationen notwendig sind, um gemeinsam an dem Thema zu arbeiten, diese in einfacher Sprache aufzuschreiben und sie als Vorbereitung zur Arbeit mit dem Text einzusetzen.

2. Sprechen und Schreiben

Für viele Schüler ist es schwierig, die unterschiedlichen Konzepte von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu erkennen. Um die Schüler beim Sprechen und Schreiben zu unterstützen, wird eine Aufteilung in drei Typen vorgenommen: Von den Schülern kann verlangt werden, dass sie

- reproduktiv sprechen oder schreiben,
- gelenkt sprechen oder schreiben oder
- frei sprechen oder schreiben.

Reproduktives Sprechen oder Schreiben erfolgt im Unterricht z. B., wenn Schüler etwas nachsprechen, abschreiben oder diktieren bekommen. Ziel ist, den Aufbau eines Repertoires von Texten sowie von Sprech- und Schreibroutinen zu befördern. Dazu gehört jedoch eine wiederholte Reproduktion. Sprechen oder schreiben Schüler den Text nur einmal ohne sich weiter mit ihm auseinanderzusetzen, wird das Ziel nicht erreicht. Beispielsweise kann ein Merksatz nachgesprochen, im Chor gesprochen, auswendig gelernt aufgesagt oder aufgeschrieben werden, vorgelesen werden etc. Bei Texten wird gestaltend vorgetragen, abgeschrieben und der Text wiederholt gelesen.

Beim gelenkten Sprechen oder Schreiben erhalten die Schüler Aufträge, die sie beim Formulieren und Strukturieren schrittweise begleiten. Dabei kann unterschiedlich stark gelenkt werden. Mit

⁷² Diese Methode wird aus fachdidaktischer Sicht durchaus kritisch eingeschätzt, Anm. der Verfasserin.

gelenkten Aufträgen produzieren Schüler Texte auf einem Niveau, das sie ohne Unterstützung nicht erreichen würden. Die Begleitung ermöglicht ein Einüben sprachlicher Mittel und somit den Aufbau einer Textkompetenz. Dabei wird u. a. das Selbstvertrauen der Schüler gestärkt, sodass sie sich auch an freies Sprechen und Schreiben heranwagen. Ein Beispiel für eine starke Lenkung sind Parallelgeschichten, bei einer schwachen Lenkung erhalten die Schüler weniger unterstützende Elemente. Dies kann eine Auswahl von Formulierungen und Hilfen zur Strukturierung sein.

Freies Sprechen und Schreiben erfordert zumeist inhaltliche Vorgaben – z. B. einen Titel oder ein Bild. Wörter, Formulierungen und Strukturierungshilfen werden zurückhaltend oder gar nicht angeboten. Hier setzen die Schüler bereits Gelerntes ein, das überprüfbar ist und weniger dem Fördern zugeordnet wird.

Unterstützende Aufträge ermöglichen Schülern, die Produkte zu erbringen, die von ihnen im Rahmen der konzeptionellen Schriftlichkeit erwartet werden. Dies können Aufträge sein, die Informationen zum Thema, zur Funktion des Textes und zur entsprechenden Textsorte enthalten sowie mögliche Adressaten benennen. Ergänzend enthaltend sie sprachliches Material und Hilfen zur Strukturierung der Texte.

Eine förderorientierte Korrektur orientiert sich an den drei Typen. Beim reproduktiven Sprechen müssen das akkurate Formulieren und Einschleifen beachtet und Formfehler vermieden werden. Empfohlen wird hier, Ton- oder Videoaufnahmen zum Analysieren von Fehlern zu nutzen, mit deren Hilfe die Schüler ihre Fehler selbst finden. Beim gelenkten Sprechen erweist sich das Besprechen von Fehlern im Nachhinein sinnvoller als das Unterbrechen. Beim freien Sprechen können verschiedene Schüler auf jeweils einen bestimmten Aspekt achten, ein Feedback erfolgt nach der Präsentation. Die Unterstützung besteht darin, dass die korrekte Formulierung angeboten wird und sich der Vortragende selbst korrigiert.

Beim Korrigieren reproduktiven Schreibens ist eine vollständige Fehlerkorrektur zu erstellen, die jedoch nicht zwingend immer vom Lehrer geleistet werden muss. Das Vergleichen von reproduziertem Text und Originaltext ist auch eine Übung, die die Rechtschreibkompetenz fördern kann. Beim gelenkten Schreiben ist insbesondere darauf zu achten, ob das vorgegebene sprachliche Material und die Hilfen zur Strukturierung des Textes richtig eingesetzt wurden. Mit der Konzentration auf die Vorgaben wird den Schülern die Ernsthaftigkeit der Schreibaufträge noch einmal verdeutlicht. Beim freien Schreiben macht es Sinn, die Schüler auf bestimmte Fehlertypen aufmerksam zu machen, die sie aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenz bereits einordnen können. Texte mit sehr vielen Korrekturen sind oft nicht mehr gut überschaubar. Hilfreich kann es dann sein, dass der Lehrer die Texte in der korrekten Form abtippt und diesen von den Schülern üben lässt vorzulesen.

Insgesamt ist es wichtig, dass Schüler wissen, auf welche Aspekte besonders Wert gelegt wird und dass sie sich mit dem Problem bereits auseinandergesetzt haben. Das Besprechen oder Korrigieren von Fehlern, die Schüler nicht einordnen können, führen nicht zu einer Verbesserung der Sprachkompetenz.

Über die Form der Fehlerkorrektur schriftlicher Texte sollten Eltern z. B. auf einem Elternabend informiert werden, da sie aufgrund eigener Erfahrungen häufig eine andere Vorstellung von Fehlerkorrekturen haben.

3. Wortschatz

Bereits mit 2000 deutschen Wörtern kann ein Schüler etwa 80 % aller alltäglichen Gespräche und Texte bewältigen. Das birgt die Gefahr, dass Schüler am Unterricht nur mit einem eingeschränkten Wortschatz und nicht ihren Möglichkeiten entsprechend teilnehmen und bei komplexen Situationen an ihre Grenzen stoßen. Eine systematische und kontinuierliche Wortschatzarbeit hat daher nicht nur in der Primarstufe oder im Anfangsunterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ), sondern auch in der SEK I einen großen Stellenwert.

Schüler begegnen beim Hören und Lesen Wörtern, die sie noch nicht kennen. Durch den Kontext oder durch explizite Wortschatzarbeit im Unterricht können die anfangs leeren Worthülsen mit Bedeutung gefüllt werden, sodass die Schüler sich unter den Wörtern etwas vorstellen können. Wenn sie diese Wörter beim Hören und Lesen in verschiedenen Zusammenhängen wiedererkennen und sich an ihre Bedeutung erinnern, sind die Wörter Teil des rezeptiven Wortschatzes geworden. Selten gelesene oder gehörte Wörter werden jedoch oft wieder vergessen. Können Schüler die Wörter beim Sprechen oder Schreiben in sinnvollen Zusammenhängen verwenden, werden sie Teil des produktiven Wortschatzes und stehen bei der Sprachproduktion zur Verfügung. Mit der häufigen Begegnung und dem Verwenden des Wortes findet eine Vernetzung mit anderen, bereits im mentalen Lexikon gespeicherten Wörtern statt. Je mehr Wörter gelernt werden und je dichter sie miteinander vernetzt sind, umso leichter fällt das Lernen neuer Wörter. Das Vernetzen der Wörter ist dabei nicht auf eine Sprache beschränkt. Das bedeutet, dass auch Kenntnisse von Wörtern in der Erstsprache eine gute Voraussetzung für das Lernen einer Zweitsprache sind. Verfügen Lernende bereits über ein Konzept eines Wortes in ihrer Erstsprache, erleichtert dies das Lernen des deutschen Wortes.

Der Lehrer muss – auch im Fachunterricht – bei der Arbeit an den Themen die Begegnung mit den zu lernenden Wörtern ermöglichen und Situationen zur Anwendung der zu lernenden Wörter anbieten. Dabei ist Zeit zum Klären und Festhalten von Bedeutungen, zum Memorieren und zur Reflexion einzuplanen.

Bereiten sich Schüler auf eine Lernkontrolle vor, sollten sie wissen, welcher Aspekt im Fokus steht, ob es genügt, die Bedeutung eines Wortes zu kennen, es korrekt zu schreiben oder auch anwenden zu können.

Interessant in diesem Zusammenhang ist ein fächerorientierter Grundwortschatz „Fachdingsda“ für das 5. - 9. Schuljahr, erschienen im Schulverlag plus, Schweiz, von Claudio Nodari und Cornelia Steinmann⁷³. Der Band besteht aus didaktischen Anregungen zur Sprachförderung im Fachunterricht und beinhaltet den Fachwortschatz aus den Fächern Bildnerisches Gestalten, Geografie, Naturlehre, Geschichte, Manuelles Gestalten, Mathematik, Musik, Sport und Textiles Gestalten. Die Wortschatzlisten umfassen rund 1500 wichtige Fachbegriffe und stehen in den Sprachen Albanisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbisch-Kroatisch, Tamil und Türkisch zur Verfügung.

4. Grammatik

Unterrichtsmaterialien setzen bereits vorhandenes implizites Grammatikwissen voraus. Schüler, die Deutsch als Zweitsprache sprechen oder deren tägliches Sprachbad (siehe Kapitel 2.1) keine bewusste Auseinandersetzung mit grammatischen Formen und Strukturen fordert, sind aber häufig nicht in der Lage, den korrekten Sprachgebrauch auf dem für Schulerfolg notwendigen Niveau einzubringen. Daher muss der Auf- und Ausbau impliziten Grammatikwissens durch schulisch angeleitete Lernaktivitäten unterstützt werden.

Der vorliegende Band „Förderung der Schulsprache in allen Fächern“ bietet eine Einteilung der Grammatik in drei Hauptthemen

- den Verbalbereich,
- den Satzbau und
- den Nominalbereich
 - a. Fall durch Verb bestimmt
 - b. Fall durch Präposition bestimmt.

⁷³ Zu beachten ist, dass neben den Kosten für das jeweilige Buch auch Versandkosten von ca. 12 Euro hinzukommen, die sowohl im direkten Versand als auch bei Bestellung über den Buchhandel zu entrichten sind.

Diese Einteilung hat den Vorteil, dass sie eine einfache Orientierung sowohl bei der Analyse der Sprachproduktion als auch bei der Planung des Unterrichts ermöglicht.

Schüler mit einer Interimssprache, die seit einigen Wochen Deutsch lernen, können z. B. folgende Ausprägung aufweisen:

- Verbalbereich: Versuch, das Tempus Perfekt zu bilden
- Satzbau: Unterschiedliche Satzanfänge
- Nominalbereich: Versuche zur Deklination von Nomen und Adjektiven sowie ein Einsatz von Präpositionen⁷⁴

Die Entwicklung von korrektem impliziten Grammatikwissen läuft vorwiegend über Sprechroutinen. Schüler müssen korrekte grammatische Formen und Strukturen mündlich oft verwenden, damit sie zu Sprechroutinen werden.

Grammatik ist letztlich in jedem Fach präsent, da Sprache verwendet und somit Grammatikwissen benötigt wird. Daher sollte jede Lehrkraft bei der Arbeit an den Themen die Begegnung mit den Formen und Strukturen ermöglichen, Situationen schaffen, die der Anwendung dienen und bewusst Zeit zur Grammatikarbeit einplanen. Diese umfasst das bewusste Wahrnehmen von grammatischen Aspekten, die Benennung der Phänomene und deren Training.

Grammatikthemen fordern die Vermittlung in einem sinnvollen Kontext ein. Die Motivation der Schüler erhöht sich, wenn das Grammatiktraining so angelegt ist, dass es einen kommunikativen Aspekt enthält.

Für das Training können drei Typen von Übungen unterschieden werden:

1. Die Schüler arbeiten in reproduktiven Grammatikübungen mit vorgegebenen Sätzen, sodass sie korrekte Sprechroutinen entwickeln können.
2. In gelenkten Grammatikübungen variieren vorgegebene Elemente nach einem Muster. Ziel ist, korrekte Formen und Strukturen selbstständig zu formulieren.
3. In offenen Grammatikübungen formulieren Schüler frei, was sie sagen oder schreiben wollen. Sie müssen über die Aufgabenstellung aber bestimmte Formen und Strukturen verwenden, sodass sie diese in eigenen Sätzen und Texten umsetzen.

Weitere Detailinformationen zu QUIMS können sie dem Schweizer Internetportal entnehmen unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html

Erläuterungen zur Umsetzung von QUIMS in Bremen finden sich unter „Lernen vor Ort“ auf der Seite <http://lernenvorort.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen02.c.730.de>

⁷⁴ Den Nominalbereich betreffen Nomen (Substantive oder Hauptwörter).

Bei der Deklination (Beugung, Flexion) von Nomen werden Substantive in die vier Fälle (Kasus) „verwandelt“. Z. B.: Singular/Einzahl: der Tisch (Nominativ), des Tisches (Genitiv), dem Tisch (Dativ), den Tisch (Akkusativ), Plural/Mehrzahl: die Tische (Nominativ), der Tische (Genitiv), den Tischen (Dativ), die Tische (Akkusativ). Adjektive = Wie-wörter, z. B. klein, groß, frech, die den Fällen entsprechend flektiert werden: der große Tisch, des großen Tisches usw.. Präpositionen stehen vor einem Bezugswort (z. B. auf dem Tisch, unter dem Tisch, anstelle des Tisches) und verlangen meist einen bestimmten nachfolgenden Kasus.

Kapitel 5

Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Akteuren verwirklichen

Ausführungen zu diesem Grundsatz sind in Vorbereitung

Kapitel 6

Sprachbildung in Schul- und Unterrichtsentwicklung verankern

Auch das 6. Kapitel orientiert sich am Teil C des Sprachbildungskonzeptes der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Es erläutert im Folgenden „Maßnahmen zur Umsetzung von Grundsatz 6: Sprachbildung in der Schul- und Unterrichtsentwicklung verankern“.

6.1 Qualifizierung und Einsatz von Sprachberaterinnen und Sprachberatern

6.1.1 Qualifizierungsprogramm: Aufgaben und Vernetzung

Mit der Verfügung 21/2010 der Senatorin für Bildung und Wissenschaft wurden die Schulen über den Einsatz von Sprachberatern näher in Kenntnis gesetzt.

Voraussetzung für die Übernahme der Aufgabe des Sprachberaters ist das Lehramt für das Fach Deutsch.

Sprachberater übernehmen lt. Anhang 21/2010_a folgende Aufgaben:

- Federführung bei der Erarbeitung eines Konzepts, das die Grundsätze für
- Maßnahmen der Sprachförderung an der jeweiligen Schule umfasst, unter
- Berücksichtigung der förderrelevanten Merkmale der Schülerschaft, wie z. B.
 - Lese- Rechtschreibschwäche,
 - geringe Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch,
 - soziokulturelle Benachteiligung.
- Beratung von Lehrerinnen und Lehrern und Unterstützung von Jahrgangsteams in Angelegenheiten der Sprachförderung
- Durchführung bzw. Begleitung von Fach- und Fallkonferenzen um die Aktivitäten der Sprachförderung aufeinander abzustimmen
- Bereitstellung alltagsdiagnostischer Verfahren zur Ermittlung der mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnisse und –fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (auch die der „Seiteneinsteiger“ aus nicht deutschsprachigen Herkunftsländern) sowie Beteiligung an der Auswertung der Ergebnisse
- Unterstützung bei der Erstellung, Evaluation und Fortschreibung individueller
- Förderpläne als gemeinsame Arbeitsgrundlage der Förderaktivitäten
- schulbezogene Fortbildungsplanung für den Bereich der Sprachförderung
- Unterstützung der Jahrgangsteams bei der Gestaltung einer sprachanregenden und lese-motivierenden Lernumgebung und bei der Elternarbeit (Information, Einbeziehung in die Förderarbeit)
- regionale Vernetzung mit den Sprachberaterinnen und Sprachberatern an

- Nachbarschulen einschließlich der Grundschulen
- Sicherung der Kontinuität von Sprachförderung bei Stufenübergängen
- Kooperation mit dem Zentrum für unterstützende Pädagogik (ZuP) der Schule und Integration in das Fachteam des Zentrums
- Teilnahme an dem Qualifizierungsprogramm des LIS für die Sprachberaterinnen und Sprachberater der S I und Teilnahme an weiterführenden Fortbildungen.

Geplant wird eine modularisierte, begleitende Fortbildung u. a. zu

- sprachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Grundlagen der Sprachförderung in der S I,
- Diagnose und Sprachförderung,
- Sprachförderung in der S I konkret: Formen der Förderung, Materialien, Sprachförderung in den Unterrichtsfächern.

Die Schulen benannten Sprachberater, die in der SEK I zwei Wochenstunden Entlastung für die Wahrnehmung ihrer Aufgaben erhalten. In einigen Schulen teilen sich zwei Kollegen die Sprachberatung und nehmen je eine Stunde in Anspruch.

Zum Qualifizierungsprogramm:

Das Qualifizierungsprogramm im Landesinstitut für Schule von September 2010 bis Dezember 2011 war in vier Module gegliedert:

Modul	Thema
1	Sprachwissenschaftliche und didaktisch-methodische Grundlagen
2	Wahrnehmung der Aufgaben als Sprachberater in den Oberschulen und Gymnasien
3	Förderdiagnostik in der SEK I
4	Sprachförderung in der SEK I – konkret

Modul 1 widmete sich insbesondere den aktuellen Erkenntnissen aus der Wissenschaft. Eine Sprachlernkoordinatorin aus dem Bundesland Hamburg berichtete in Modul 2 aus ihrer konkreten Arbeit und die Referenten der Senatorin für Bildung und Wissenschaft umrissen die Aufgaben der Sprachberater. In Modul 3 fand u. a. durch die Wahl derselben Dozenten eine Verknüpfung mit dem Qualifizierungsprogramm der Sprachförderbeauftragten in den berufsbildenden Schulen statt, um die durchgängige Sprachbildung auch vertikal im Blick zu haben. Hier ging es insbesondere um einen Einblick über verschiedene Diagnoseverfahren. In Modul 4 gab es neben Veranstaltungen zu Lernszenarien u. a. Workshops zum sprachsensiblen Fachunterricht, zur Lesemotivation und zur Lese-Rechtschreibproblematik. Auch in diesem Modul wurde eine Dozentin aus dem Qualifizierungsprogramm der Sprachberater in der Primarstufe ausgewählt, damit wichtige Aspekte im Übergang zwischen den Schulstufen „mitgedacht“ werden konnten. Neben den Veranstaltungen trafen sich die Sprachberater regelmäßig zu Gesprächsforen zum Austausch und zur Erarbeitung verschiedener Konzepte.

Für eine Zertifizierung musste eine mindestens 80%ige Teilnahme an den Veranstaltungen des Qualifizierungsprogramms erfolgen.

Im September 2011 fanden erstmalig regionale Arbeitsgruppen statt. Erstes Thema war das schulische Sprachförderkonzept (siehe Kapitel „Zum Anhang“), das von jedem Sprachberater federführend für seine Schule erarbeitet wurde. Seitdem tagen die Sprachberater in diesen Regio-AGs in regelmäßigen Abständen entweder eigenverantwortlich oder mit Unterstützung des SEK I-Teams des LIS.

In den Gesprächsforen entstanden so die Vorlagen zu den Sprachförderplänen (siehe Kapitel 1.3) und die Bausteine zum schulinternen Sprachförderkonzept (siehe Anhang).

Im Jahr 2012 schloss sich ein Begleitmodul an, das mit verschiedenen Veranstaltungen „Leseförderung als Aufgabe aller Fächer“ in den Fokus nahm. Die Veranstaltungen dienten nicht nur dem Erkenntniszuwachs und Training verschiedener Methoden, sondern auch der Verknüpfung mit der Kompetenz vor Ort z. B. in dem Projekt „Lesen ist schlau“⁷⁵.

2013 wird ein Begleitmodul unter der Überschrift „Sprachkompetenz als Schlüsselfunktion“ aufgelegt, das in einzelnen Veranstaltungen mit dem Begleitmodul der Sprachberater in der Primarstufe verknüpft werden soll und ebenso für die Sprachförderbeauftragten der berufsbildenden Schulen offensteht.

Für alle SEK I-Schulen wurden von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft im Rahmen der Qualifizierung 5 Materialordner angeschafft:

- Ordner Fördermaterialien Deutsch (5/6, 7/8, 9/10) mit Testen und differenzierendem Material (siehe Kapitel 1.2),
- Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (siehe Kapitel 2.1) und
- Lesen macht stark (siehe Kapitel 2.2).

6.2 Sprachbildung als Element ganztägigen Lernens

6.2.1 Lernszenarien

Neben vielen Möglichkeiten, Sprachbildung in der Schule umzusetzen, soll an dieser Stelle der handlungsorientierte Unterricht mit Lernszenarien genauer umrissen werden. Lernszenarien sind ursprünglich eine für den Englischunterricht konzipierte Lernform⁷⁶, die für den Unterricht in anderen Fächern weiterentwickelt wurde. Es ist nicht nur eine Unterrichtsmethode, die im Rahmen von Deutsch als Zweitsprache erfolgreich eingesetzt wird, sondern die sich in der Praxis mit Kindern und Jugendlichen auch im Regelunterricht als sehr effizient erwiesen hat.

Schüler befassen sich je nach Interesse, Neigung und Kompetenz allein, mit einem Partner oder in Gruppen mit einem Teilaspekt eines Kerninhaltes. Ihre unterschiedlichen Ergebnisse präsentieren sie im Forum und führen damit die verschiedenen Teile zu einem Ganzen zusammen. Durch den produktions- und handlungsorientierten Ansatz entsteht praktisch von selbst eine intensive Auseinandersetzung mit dem Textinhalt.

Nicht nur das Sprachwachstum der Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, sondern das aller wird durch die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen gefördert – es ergibt sich ein gemeinsames Lernerlebnis. Gleichzeitig wird dem unterschiedlichen Leistungsstand der verschiedenen Lernniveaus differenziert Rechnung getragen.

Grundprinzip der Lernszenarien ist, dass mit Sprache etwas getan, also gehandelt wird. Damit wird Sprache direkt und unmittelbar erfahren. Die Parallelinformation über Sprachstrukturen be-

⁷⁵ 2010 startete ein Angebot für die 8. Jahrgangsstufe an vier Bremer Schulen. Es wurde von Lehramtsstudierenden der Universität Bremen unter Leitung von Professorin Yasemin Karakasoglu und später Frau Prof. Anne Levin sowie dem Bremer Landesinstitut für Schule umgesetzt und evaluiert.

⁷⁶ Siehe Piepho, Hans-Eberhard: Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis, Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, 2003.

gleitet die Sprache in direkter und zweckmäßiger Weise. Der Schüler tut etwas mithilfe von Sprache und erstellt Produkte⁷⁷.

Dies trägt dem Gedanken Rechnung, dass sich das Denken beim Kind vom konkreten über das symbolische und vorbegriffliche Denken zum formalen Denken⁷⁸ entwickelt. Formales oder Abstraktes kann damit nur über Formen der konkreten Erfahrung in Handlungen erworben werden. Da einem Kind das rein formale Denken ohne die Handlungserfahrung nicht möglich ist, benötigt es eine „Absicherung“ durch konkrete, mental nachvollziehbare Operationen. Auch wenn ältere Schüler und Erwachsene eher in der Lage sind, abstrakte und formale Operationen nachzuvollziehen, fällt auch ihnen es bei einer entsprechenden konkreten Verknüpfung immer leichter, wenn sie die Anschaulichkeit und den Handlungsbezug zum Lernen haben – besonders in den Anfangsphasen des Erwerbs eines neuen Stoffes. Spracherwerb ist also wirksamer, wenn er an konkrete Erfahrungen in der Wirklichkeit gebunden ist.

Dieser interaktive Spracherwerb ist ein Diskurs, in dem Sprache produziert, ausprobiert und kreativ angewandt wird. Die durch Thema und Aufgabenstellung einerseits gesteuerte, aber hinsichtlich der Kreativität freie Sprachanwendung macht es sowohl schwächeren als auch leistungsstärkeren Schülern möglich, ihr Sprachkönnen individuell auszubauen. In diesem Miteinander lernen die Schüler voneinander – wie bei der Kommunikation im „richtigen Leben“.

Auch ein solcher handlungsorientierter Unterricht ist systematisch. Welche grammatischen Strukturen für welche Aufgaben und kommunikativen Zwecke erforderlich sind, sind dabei vom Lehrer zu überblicken. Er schafft durch die Unterrichtsgestaltung Sprechansätze, die den Einsatz bestimmter grammatischer Strukturen fordern⁷⁹. Die Einsicht in Gesetzmäßigkeiten und Strukturen des Deutschen wird in der Interaktion und aus dem tatsächlichen Sprachhandeln gewonnen. Gefördert wird das Sprachwachstum jedoch nur, wenn die Mittel reflektiert und für erkennbare Zwecke kommunikativ eingesetzt werden.

Da dem Erwerb von Wortschatz eine besondere Bedeutung zukommt, führen Schüler ein Sprach-Tagebuch. Dieses kann frei ausgefüllt werden oder Vorgaben enthalten, die die Schüler anleiten, verschiedene Aspekte der Sprache individuell zu entdecken und zu fixieren⁸⁰.

Konkret bedeutet das in der Umsetzung für den Unterricht:

Mittelpunkt eines Lernszenarios ist ein Kernthema, das mit dem Lehrplan korreliert, das aus dem Erfahrungs- und Erlebnisbereich der Schüler gewählt wird und meist fächerübergreifend angelegt ist. Das Thema wird durch unterschiedliche Aufgaben und Bearbeitungsmöglichkeiten von den Schülern eigenständig erarbeitet und gestaltet.

Ein Lernszenario auf erweitertem Anforderungsniveau könnte beispielsweise eine Schreibwerkstatt zum Thema „Zukunft“ sein. Die Schüler wählen eine Textform (Aufruf, Brief, Beschreibung, Dialog, Fantasiegeschichte, Gedicht, Interview, Nachricht, Theaterszene ...) und verfassen Texte nach bestimmten Anreizen:

„Was mache ich mit einem Lottogewinn?“, „Ich wäre gerne ...“, „Mein Traumberuf“, „meine Wohnung“, „Heiraten“, „Wenn ich Bundeskanzler werden würde ...“, „Im Jahr 2030“, „Meine Kinder“, „Meine Familie“, „Das Restaurant der Zukunft“, „futuristische Transportmittel“, „Kommunikation in 20 Jahren“ usw.

⁷⁷ Siehe Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard; Roche, Jörg: Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Finken Verlag, 2006.

⁷⁸ Piaget, Jean: Psychologie und Intelligenz. Rascher, Zürich 1948.

⁷⁹ Unterstützend dazu liegen verschiedene Materialien vor wie beispielsweise: Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht, Teil 3, Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9. Finken Verlag, 2005.

⁸⁰ Der Finken Verlag bietet beispielsweise ein Sprach-Tagebuch an: siehe <http://www.finken.de/sprach-tagebuch.html>.

Der Lehrer würde syntaktische Mittel vorab spezifizieren und als Hilfe zur Verfügung stellen:

Konjunktiv II und Ersatzform „würde“

Konditionalsätze „Wenn ..., dann ...“, ggf. auch indikativische Konditionalsätze ohne Konjunktion („Gäbe es ..., hätte ich ...“ anstelle von „Wenn es ... gäbe, dann hätte ich ...“)

Neben den Anforderungen zur Textform bräuchten die Schüler Redemittel für persönliche Äußerungen wie „Ich fände es gut, wenn ...“, „Ich hätte gern ... / Ich möchte ...“ oder „Wichtig wäre ... / Nicht so wichtig wäre mir ...“.

Ein Textszenario zu einem literarischen Text könnte folgende Aufgaben offerieren:

- Erstellt ein Kreuzworträtsel zum Text.
- Stellt ein Mini-Buch zum Text her.
- Entwerft ein Satzdomino zum Text.
- Schreibt einen Lückentext.
- Ihr übernehmt eine neue Rolle im Text. Schreibt euch selbst in das Geschehen hinein.
- Denkt euch Quizfragen zum Text aus.
- Denkt euch richtig/falsch-Aussagen zum Text aus.
- Erfindet ein anderes Ende.
- Gestaltet ein Poster zum Text.
- Denkt euch eine Vorgeschichte zum Text aus.
- Verwandelt den Text in ein Gedicht.
- Spielt die Situation im Text pantomimisch.
- ...

Aufgabenstellungen dieser Art bieten sich aber nicht nur im Literaturunterricht an, sie können auch zu Sachtexten in verschiedenen Fächern gestellt werden, beispielsweise:

- Erstellt ein Lexikon zu wichtigen Begriffen des Textes
- Erstellt ein mehrsprachiges Lexikon zu wichtigen Begriffen des Textes
- Gestalte eine Radiosendung zum Inhalt des Textes
- Schreibe dem Autor einen Brief
- Gestalte ein Leporello⁸¹ zu den Inhalten des Textes
- Übertrage eine Textstelle in deine Muttersprache. Lasse die anderen raten und begründen, welche Textstelle es sein könnte.
- Erklärt einem 5jährigen Kind den Inhalt des Textes.
- ...

Darüber hinausgehend finden Sie gute Unterrichtseinheiten und Anregungen in

- „Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 3: Sprachhandeln in den Klassen 5-9“, Finken Verlag, 2005
- DaZ Lernen aus dem Koffer, Materialien zur Umsetzung von Lernszenarien. Finken Verlag
- Lesen als Erlebnis – Textszenarien. Finken Verlag
- Lesen ganz anders. Aufgabenkartei. Finken Verlag

⁸¹ Ein Leporello ist ein faltbares Heft in Form eines langen Papier- oder Kartonstreifens.

6.3 Schulische Sprachbildungskonzepte

Siehe Ausführungen im Anhang

Anhang

Der Anhang dieser Handreichung orientiert sich am Kapitel „Anhang“ des Sprachbildungskonzeptes der Senatorin für Bildung und Wissenschaft.

A 3. Vorschlag für die Strukturierung schulischer Sprachbildungskonzepte

A.3.1 Aus dem Qualifizierungsprogramm

Im Rahmen des Qualifizierungsprogramms der Sprachberater fand im Gesprächsforum im März 2011 eine Beschäftigung mit verschiedenen existierenden Konzepten aus anderen Bundesländern oder Projekten statt, aus denen – zusammen mit den Erkenntnissen aus den Fortbildungsveranstaltungen bis dahin – eine Baustein-Vorlage für den Entwurf schulinterner Sprachbildungskonzepte entstand.

Ein gutes Beispiel ist das Konzept der Apollonia-von-Wiedebach-Schule⁸², einer Mittelschule in Leipzig, das im Rahmen der „Prozessbegleitenden Evaluation des experimentellen Projektes ‚Durchgängige Sprachförderung‘“ erstellt wurde. Etwa 20 % der Schüler stammen aus zugewanderten Familien. Anknüpfend an die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler hat die Schule im Rahmen des Modellprogramms FörMig Sachsen ihre Sprachbildungsarbeit neu konzipiert.

Ebenso interessant ist die Dokumentation der durchgängigen Sprachbildung an der Realschule Friedrichsgabe⁸³ im Rahmen des Modellprogramms FörMig. An der Schule wird die Umsetzung von Sprachbildung im Fachunterricht erprobt. Das Einzugsgebiet der Schule ist durch eine eher gutbürgerliche Sozialstruktur geprägt.

Ein drittes Konzept, ebenso entstanden durch die Begleitung von FörMig, ist das der Eberhard-Klein-Schule⁸⁴. Diese Schule wird ausschließlich von Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht. Ausführlich werden die additive Sprachförderung dargestellt, Maßnahmen der Leseförderung und die Einbeziehung der Herkunftssprachen in den schulischen Alltag.

Zusätzliche Aspekte aus den Veröffentlichungen folgender Schulen flossen in die Überlegungen ein:

- Käthe-Kollwitz-Schule⁸⁵
- Grund- und Hauptschule Eilendorf⁸⁶

Als sinnvoll erwies sich ein Baustein-Prinzip nach folgender Gliederung:

1. Einleitung / Rahmenbedingungen
2. Grundsätze der Förderung
3. Schulinterne Förderstruktur
4. Sprachförderung konkret
5. Umsetzung und Ausblick
6. Evaluation

⁸² http://www.foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/Apollonia_Portr_t_EV.pdf.

⁸³ http://www.foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/RSFriedrichsgabe_Portrait.pdf.

⁸⁴ http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/EKO_Portrait.pdf.

⁸⁵ http://langenfeld.active-city.net/city_info/webaccessibility/index.cfm?

region_id=138&waid=246&design_id=0&item_id=849641&link_id=213644733&modul_id=5&record_id=25220.

⁸⁶ <http://www.ghs-eilendorf.de/schulprogramm/schulprogramm.htm#foerderung>.

Dies soll im Folgenden näher erläutert werden.

(Die mit einem * gekennzeichneten Bereiche sind nach der Verfügung 21/2010 verpflichtend, die anderen fakultativ, aber empfohlen.)

Diese Baustein-Vorlage für die schulinternen Sprachbildungskonzepte wurde als Erstellungshilfe erarbeitet, die Struktur ist nicht obligatorisch.)

1. Einleitung / Rahmenbedingungen	
1.1 Stadtteil und Sozialstruktur	1.2 Schule <ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung der Lernumgebung • Sprachliche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler

2. Grundsätze der Förderung			
2.1 Förderspektrum	2.2 Binnendifferenzierung	2.3 Additive Förderung	2.4 Vernetzung*
<ul style="list-style-type: none"> • wie weitreichend? • Ziel? 			<ul style="list-style-type: none"> • ZUP / Diagnostik

3. Schulinterne Förderstruktur*			
3.1 Förderorganisation „Gruppen der Förderung“	3.2 Voraussetzungen Ressourcen / Stunden	3.4 Der Sprachberater / die Sprachberaterin	
	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund • schwache Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund • leistungsstarke Schülerinnen und Schüler • Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf • auffällige Schülerinnen und Schüler • Schülerinnen und Schüler mit sozio-kultureller Benachteiligung 	3.3 Diagnostik und Förderplanung	3.5 Jahresplanung

4. Sprachförderung konkret – Oberschule* - Maßnahmen der Sprachförderung -		
4.1 Jahrgänge 5/6 <ul style="list-style-type: none"> • Eingangstest • Lesekompetenz • mündliche und schriftliche Sprachkompetenz • Mathematik • andere Fächer • LRS 	4.2 Jahrgänge 7/8 <ul style="list-style-type: none"> • ggf. Übergang zur Werk-schule 	4.3 Jahrgänge 9/10 <ul style="list-style-type: none"> • Berufsfindung • Übergang in weiterfüh- rende Schulen
4.4 Seiteneinsteiger mit Migrationshintergrund <ul style="list-style-type: none"> • Vorklasse • Anschlussförderung 	4.5 Weitere Angebote <ul style="list-style-type: none"> • von Schülerbibliothek bis • Förderung besonderer Begabungen 	4.6 Förderung abschlussgefähr- deter Schülerinnen und Schüler

4. Sprachförderung konkret – Gymnasium* - Maßnahmen der Sprachförderung -		
4.1 Jahrgänge <ul style="list-style-type: none"> • Test • Lesekompetenz • mündliche und schriftliche Sprachkompetenz • Mathematik • andere Fächer • LRS 	4.2 Weitere Angebote <ul style="list-style-type: none"> • von Schülerbibliothek bis • Förderung besondere Begabungen 	4.3 Schulabschluss <ul style="list-style-type: none"> • Erweiterte Berufsbildungsreife • Mittlerer Schulabschluss

5. Umsetzung und Ausblick		
5.1 Probleme, Wünsche...	5.2 Fortbildungsplanung* in Zuarbeit zur Schulleitung	5.3 Ausblick

6. Evaluation
<ul style="list-style-type: none"> • zeitliche Abstände • Verankerung im Schulprogramm

Literaturverzeichnis

Online-Material

Zunächst soll verwiesen werden auf online verfügbare Fördermaterialien. Sie sind geordnet nach Fächern und Fertigkeiten, der Internetseite

http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/linkliste_gs_sek1.pdf

entnommen und im Juli 2013 auf ihre Aktualität überprüft worden.⁸⁷

Leseförderung

Schroedel Verlag: Mit Lesen punkten

<http://www.antolin.de/>

Claudia Neugebauer: Didaktisierte Lesetexte – was ist das?

http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/intranet/sprachfoerderung/Material/Neugebauer_grundlagen_didaktisierung.pdf

Claudia Neugebauer: Luises Tagebuch

Kreatives Arbeiten im Sachkundeunterricht:

http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/intranet/sprachfoerderung/Material/Neugebauer_luises_tagebuch.pdf

Institut für interkulturelle Kommunikation: Wortschatzarbeit/Leseförderung

Fachtexte lesen und verstehen:

<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/kooper/iik/index.html>

Schreibförderung

http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/intranet/sprachfoerderung/Material/Neugebauer_klimawandel.pdf

Mathematik

Bezirksregierung Münster (2008): Sprachförderung als Aufgabe aller Fächer – Mathematik 5/6 – Materialien für die Sprachförderung der Jahrgangsstufen 5/6

http://www.bezreg-muenster.nrw.de/startseite/themen/abteilung4/Dezernat_44_Gesamtschulen/sprachfoerderung/Sprachfoerderung_MA_08-07-23.pdf

Bezirksregierung Münster (2009): Sprachförderung als Aufgabe aller Fächer – Mathematik 7/8 – Materialien für die Sprachförderung der Jahrgangsstufen 7/8

http://www.bezreg-muenster.nrw.de/startseite/abteilungen/abteilung4/Dezernat_44_Gesamtschulen/sprachfoerderung/Sprachfoerderung_MA_7-8_09-07-09.pdf

Bergunde, Manfred (2008): Übungsmaterial zur Förderung der Lesekompetenz in der Mathematik.

Herausgegeben vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

<http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Text%20Lesekompetenz%20in%20der%20mathematik.2.pdf>

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (PZ) (2003): Übungsmaterial zu Textverständnis und Sprachschulung nicht nur im Fach Deutsch. Anregungen zur Förderung des Sprachverständnisses in Biologie, Geografie, Geschichte, Mathematik und Physik/Chemie in der Sekundarstufe I.

⁸⁷ Benholz, Claudia/Hinrichs, Beatrix und Oleschko Sven. Letzter Zugriff am 31.05.2013,

Textverständnis und Sprachschulung nicht nur im Fach Deutsch. S. 15ff
<http://www.pz-rlp.de/neu/01/e-material/07.ap/download/textverstaendnis.pdf>

Biologie

Arbeitsblätter zum Thema niedere und höhere Pflanzen:

http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Themenheft_Niedere_und_h%C3%B6here_Pflanzen

Arbeitsblätter zum Thema Wirbeltiere:

http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Themenheft_Wirbeltiere_1_%28Fische%2C_Amphibien_und_Reptilien%29

Arbeitsblätter zum Thema Wirbeltiere/Vögel und Säugetiere:

http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Themenheft_Wirbeltiere_2_%28V%C3%B6gel_und_S%C3%A4ugetiere%29

Übungen zum Textverständnis für die 5. Jahrgangsstufe:

http://www.duisburg.de/vv/ob_6/medien/Beispiele_Sprachf_rderung_Biologie_5.pdf

Übungsmaterial zu Textverständnis und Sprachschulung:

<http://www.pz-rlp.de/neu/01/e-material/07.ap/download/textverstaendnis.pdf>

Umgang mit Sachtexten / Abbildungen / Tabellen am Beispiel Wale:

http://www.cornelsen.de/sixcms/media.php/386/deubu5_s64_71_sachtextanalyse.pdf

Didaktische Vorschläge und Arbeitsblätter zum Thema Blattfärbung:

http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/intranet/sprachfoerderung/Material/Neugebauer_blattfaerbung.pdf

Maiworm, Michael: DFU Themenheft Biologie: niedere und höhere Pflanzen. Arbeitsblätter für den deutschsprachigen Fachunterricht an Auslandsschulen. In: DFU-Cockpit DASAN.

http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Themenheft_Niedere_und_h%C3%B6here_Pflanzen

Peschke, Beatrix (2007): Biologie Klasse 5, exemplarische Übungen zum

Textverständnis/Deutsch als Zweitsprache. Herausgegeben von RAA Duisburg. Duisburg.

http://www.duisburg.de/vv/ob_6/medien/Beispiele_Sprachf_rderung_Biologie_5.pdf

Weiß, Stefan: DFU Themenheft Biologie: Wirbeltiere 1 Fische, Amphibien und Reptilien. In: DFU-Cockpit DASAN.

http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Themenheft_Wirbeltiere_1_%28Fische%2C_Amphibien_und_Reptilien%29

Weiß, Stefan: DFU Themenheft Biologie: Wirbeltiere 2 Vögel und Säugetiere. In: DFU-Cockpit DASAN.

http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Themenheft_Wirbeltiere_2_%28V%C3%B6gel_und_S%C3%A4ugetiere%29

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (PZ) (2003): Textverständnis und Sprachschulung nicht nur im Fach Deutsch. Anregungen zur Förderung des Sprachverständnisses in Biologie, Geografie, Geschichte, Mathematik und Physik/Chemie in der Sekundarstufe I, Textverständnis und Sprachschulung nicht nur im Fach Deutsch. S. 13ff.

<http://www.pz-rlp.de/neu/01/e-material/07.ap/download/textverstaendnis.pdf>

Sachtexte lesen – Beispiel: Wale

http://www.cornelsen.de/sixcms/media.php/386/deubu5_s64_71_sachtextanalyse.pdf

NW EDK netzwerksimsSprachförderung in mehrsprachigen Schulen: Blattfärbung

http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/intranet/sprachfoerderung/Material/Neugebauer_blattfaerbung.pdf

NW EDK netzwerksimsSprachförderung in mehrsprachigen Schulen: Der Klimawandel bedroht die Weltwirtschaft – eine Chance?

http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/intranet/sprachfoerderung/Material/Neugebauer_klimawandel.pdf

Chemie

Bezirksregierung Münster (2008): Sprachförderung als Aufgabe aller Fächer - Naturwissenschaften - Gesamtschulen. Münster.

Übungsmaterial für die Jahrgangsstufen 5 / 6 – Gesamtschulen:

http://www.brms.nrw.de/startseite/abteilungen/abteilung4/Dezernat_44_Gesamtschulen/sprachfoerderung/Sprachfoerderung_NW_08-08-08.pdf

Maiworm, Michael: Themenheft Chemie. Einfache chemische Reaktionen. Arbeitsblätter für den deutschsprachigen Fachunterricht an Auslandsschulen. In: DFU-Cockpit DASAN.

Übungsmaterial für die Jahrgangsstufen 5 / 6 – Gesamtschulen:

http://www.brms.nrw.de/startseite/abteilungen/abteilung4/Dezernat_44_Gesamtschulen/sprachfoerderung/Sprachfoerderung_NW_08-08-08.pdf

Arbeitsblätter zum Thema einfache chemische Reaktionen:

http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Themenheft_Einfache_chemische_Reaktionen

Maiworm, Michael: Themenheft Chemie. Chemische Gesetze, Atombau und Formeln. Arbeitsblätter für den deutschsprachigen Fachunterricht an Auslandsschulen. In: DFU-Cockpit DASAN.

Arbeitsblätter zum Thema chemische Gesetze:

http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Themenheft_chemische_Gesetze%2C_Atombau_und_Formeln

Maiworm, Michael: ThemenheftArbeitsblätter zum Thema Chemie. Stoff und Stofftrennung.

Arbeitsblätter für den deutschsprachigen Fachunterricht an Auslandsschulen. In: DFU-Cockpit DASAN.:

http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Themenheft_Stoff_und_Stofftrennung

Gesellschaftswissenschaftliche Fächer

Forum Wirtschaftsdeutsch. Lehr- und Lernhilfen für den berufsbezogenen Deutschunterricht.

<http://www.wirtschaftsdeutsch.de/>

<http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/index.php>

Forum Wirtschaftsdeutsch. Lehr- und Lernhilfen für den berufsbezogenen Deutschunterricht.

Redemittel und Textbausteine

<http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/ueberblick-red1.php>

NW EDK netzwerksims Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen: Der Klimawandel bedroht die Weltwirtschaft – eine Chance?

http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/intranet/sprachfoerderung/Material/Neugebauer_klimawandel.pdf

Naturwissenschaften

Bezirksregierung Münster (2008): Sprachförderung als Aufgabe aller Fächer – Naturwissenschaftliche Fächer. Gesamtschulen

http://www.brms.nrw.de/startseite/abteilungen/abteilung4/Dezernat_44_Gesamtschulen/sprachfoerderung/Sprachfoerderung_NW_08-08-08.pdf

Physik

Bezirksregierung Münster (2008): Sprachförderung als Aufgabe aller Fächer - Naturwissenschaften - Gesamtschulen. Münster.

Übungsmaterial für die Jahrgangsstufen 5 / 6 – Gesamtschulen:

http://www.brms.nrw.de/startseite/abteilungen/abteilung4/Dezernat_44_Gesamtschulen/sprachfoerderung/Sprachfoerderung_NW_08-08-08.pdf

Maiworm, Michael: Themenheft Physik. Elektrizitätslehre. Arbeitsblätter für den deutschsprachigen Fachunterricht an Auslandsschulen. In: DFU-Cockpit DASAN zum Thema Elektrizität:

http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Themenheft_Elektrizit%C3%A4tslehre

Maiworm, Michael: Themenheft Physik. Mechanik. Arbeitsblätter für den deutschsprachigen Fachunterricht an Auslandsschulen. In: DFU-Cockpit DASAN.zum Thema Mechanik:

http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Themenheft_Mechanik

Maiworm, Michael: Themenheft Physik. Optik. Arbeitsblätter für den deutschsprachigen Fachunterricht an Auslandsschulen. In: DFU-Cockpit DASAN.zum Thema Optik:

http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Themenheft_Optik

Maiworm, Michael: Themenheft Physik. Wärmelehre. Arbeitsblätter für den deutschsprachigen Fachunterricht an Auslandsschulen. In: DFU-Cockpit DASAN.zum Thema Wärmelehre:

http://www.dfu-cockpit.de/mediawiki-1.9.3/index.php?title=Themenheft_W%C3%A4rmelehre

Center for Applied Linguistics: (in englischer Sprache verfasst)

Physik auf Englisch / Unterrichtsentwurf:

<http://www.cal.org/siop/pdfs/Magnets.pdf> (Thema: Magnetismus)

Politik

Arbeitsblatt zur Sprache der Politik:

<http://www.google.de/url?>

[q=http://www.eduhi.at/dl/LLASprache_der_Politik.doc&sa=U&ei=Z0fJTOSpFNmPsAaxtsDb-DQ&ved=0CByQFjAA&usg=AFQjCNFfv6Gc_pHhezUdTw1fwSRDigdA](http://www.eduhi.at/dl/LLASprache_der_Politik.doc&sa=U&ei=Z0fJTOSpFNmPsAaxtsDb-DQ&ved=0CByQFjAA&usg=AFQjCNFfv6Gc_pHhezUdTw1fwSRDigdA)

Barth, J. et al.: Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht als Unterrichtsreihe:

<http://www.geographiedidaktik.de/Untermat/Interk/ArtikHTML.html>

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, 2. Aufl. Narr Francke Attempto Verlag, 2010.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung, Grundlagen, Modelle und Materialien, Klett und Balmer Verlag, Zug, 4. Aufl. 2011.
- Betrifft: Lehrerausbildung und Schule, Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Heft 8, Februar 2011.
- Bremer Schulentwicklungsplan 2008. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 30.10.2008.
- Der Bremer Orientierungsrahmen Schulqualität. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2007.
- Echevarria, Jana J.; Vogt, Mary Ellen; Short, Deborah J.: Making content comprehensible for English learners. The SIOP Model, Second Edition. Boston: Allyn&Bacon, 2004.
- Entwicklungsplan Partizipation und Integration. Freie Hansestadt Bremen, Senatskanzlei, Juni 2012.
- Frauen, Christiane: Verbesserung des Leseverstehens; Methoden zur Textentlastung. IQSH, 2011.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild: Migration und schulischer Wandel: Unterricht. VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage, Wiesbaden 2009.
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana: Texte lesen. Lesekompetenz, Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation. 2. Aufl., Schöningh, UTB, 2010.
- Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele: Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Schöningh, UTB, 2009.
- Gaschke, Susanne: Hexen, Hobbits und Piraten – die besten Bücher für Kinder, Stuttgart und München, 2002.
- Gibbons, Pauline: Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen, Waxmann, Münster, 2006.
- Gibbons, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. 2002, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke: Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau / Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden: Springer, 2011.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke: Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. In Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung, Hamburg 2010.
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard; Roche, Jörg: Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Finken Verlag, 2006.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa: Deutsch als Zweitsprache, Lehren und Lernen, 2007.
- Leisen, Josef (Hrsg.): Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU), Varus Verlag, Bonn, 2003.
- Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach, Varus Verlag, Bonn, 2010.
- Lesen macht stark, Materialien. Cornelsen Verlag 2009 und Lesemappe, Lesen macht stark. Cornelsen Verlag 2009.
- Müller-Walde, Katrin: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können, Campus Verlag, Frankfurt am Main, 2010.

- Neugebauer, Claudia; Nodari, Claudio: Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld – Kindergarten bis Sekundarstufe I, Schulverlag plus AG, 2012.
- Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I, Sächsisches Bildungministerium, Transferfassung 2009.
- Piaget, Jean: Psychologie und Intelligenz. Rascher, Zürich 1948.
- Piepho, Hans-Eberhard: Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis, Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, 2003.
- Philipp, Maik: Besser lesen und schreiben. Kohlhammer, 2012.
- Philipp, Maik; Schilcher, Anita: Selbstreguliertes Lesen. Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2012.
- Pressley, Michael; Forrest-Pressley, Donna-Lynn; Elliott-Faust, Darlene J.; Miller, Gloria E. 1985: Children's Use of Cognitive Strategies. How to Teach Strategies and What to Do If They Can't Be Taught. In: Pressley, Michael; Brainerd, Charles J. (Hrsg.): Cognitive Learning and Memory in Children. Progress in Cognitive Development Research. New York.
- ProLesen, herausgegeben vom Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2010.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Schneider Verlag Hohengehren; 5. Aufl., 2012.
- Rosebrock, Cornelia; Gold, Andreas; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola: Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Klett Kallmeyer, 2011.
- Tajmel, Tanja: Wortschatzarbeit im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, in: ide. informationen zur deutschdidaktik: „Wort.Schatz“, Heft 1/2011, Studienverlag Innsbruck, 2011.
- Tajmel, Tanja; Starl, Klaus (Hrsg.): Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science, Waxmann, 2009.
- Trautmann, Prof. Dr. Thomas F.: „Modelle und Modellbildungsansätze aus dem Forschungsbereich der Hochbegabung“, Handout.
- Trautmann, Prof. Dr. Thomas F.: „Mikado – Von begabten Heranwachsenden, seltsamen Texten und einem theoretischen Modell“, Handout. Weitere Literaturangaben siehe Kapitel 3.2.1.
- Wolf, Maryanne: Das lesende Gehirn, Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg, Nachdruck 2011.

Internetquellen

Bailer, Titus: Hochbegabte Kinder und Jugendliche mit einer Hörschädigung, Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich, 2008, S. 50 f., <http://edudoc.ch/record/38784/files/zu10051.pdf>, zuletzt abgerufen am 23.02.2013. Weiterführende Literatur findet sich im Kapitel 3.2.1.

Bericht der Gruppe hochrangiger Sachverständiger der EU für Schriftsprachkompetenz: <http://ec.europa.eu/education/literacy>.

BICS und CALP:

<http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/cummins/eisberg.html>.

http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Aspekte_Sprachfoerd.pdf.

Bremer Leselust: <http://www.leselust.bremen.de>.

FÖRMIG Modellprogramme

http://www.foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/Apollonia_Portr_t_EV.pdf.

http://www.foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/RSFriedrichsgabe_Portrait.pdf.

http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/EKO_Portrait.pdf.

http://langenfeld.active-city.net/city_info/webaccessibility/index.cfm?region_id=138&waid=246&design_id=0&item_id=849641&link_id=213644733&modul_id=5&record_id=25220.

<http://www.ghs-eilendorf.de/schulprogramm/schulprogramm.htm#foerderung>.

Weitere Quellen

ICD-10: <http://www.icd-code.de/icd/code/F81.0.html>.

Kniffka, Gabriele: Scaffolding, 2010. Stiftung Mercator / pro daz / Universität Duisburg Essen, <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>.

Lernen vor Ort, Bremen : <http://lernenvorort.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen02.c.730.de>.

Lesecurriculum: http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/bibliothekundschule/leseschulenrw/05_lesecurriculum_aretzstrasse.pdf.

Lesepfeil: www.collishop.de.

Lesetests: http://www.psychometrica.de/elfe1-6_tabelle.html.

PALS: http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=259896&name=DLFE-82343.pdf

PALS-Manual: <http://kc.vanderbilt.edu/pals/>.

„ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule“, <http://www.schulportal-thueringen.de/lesefoerderung/prolesen>.

QUIMS:

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html#subtitle-content-internet-bildungsdirektion-vsa-de-schulbetrieb_und_unterricht-qualitaet_multikulturelle_schulen_quims-jcr-content-contentPar-textimage_5.

Sozialgesetzbuch: http://www.sozialgesetzbuch.de/gesetze/08/index.php?norm_ID=0803501.

Sprachtagebuch: <http://www.finken.de/sprach-tagebuch.html>.

Tajmel, Tanja: Bildungssprache in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, in: Dokumentation zur Fachtagung „Bilanz und Perspektiven von FörMig Sachsen“, 10.09.2009 in Dresden. http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Partnerprojekte/Sachsen/tagungsbericht_foermig_2009.pdf

Tajmel, Tanja: Sprachliche Lernziele im naturwissenschaftlichen Unterricht. ProDaZ, Uni Duisburg-Essen, http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz_2011.

Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“, Kurzfassung mit zentralen Handlungsfeldern und Handlungsempfehlungen. Universität Bremen, 07.02.2011. <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/migration-bildung-k.pdf>.