

**Die Förderung des Deutschen als  
Zweitsprache in der beruflichen Bildung**

*Heft 1*

*Sprachliches Lernen und Sprachförderung in  
der beruflichen Bildung – eine theoretische und  
konzeptionelle Standortbestimmung*



Meslek Evi



EUROPÄISCHE UNION  
Europäischer Sozialfonds

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds in der Zeit von 01.11.2006 bis zum 31.12.2007 gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

**Die Förderung des Deutschen als Zweitsprache in der beruflichen Bildung /  
hrsg. von Meslek Evi. – Berlin, 2008**

**ISBN 978-3-937293-12-7 (Gesamtwerk)**

Sprachliches Lernen und Sprachförderung in der beruflichen Bildung – eine theoretische und konzeptionelle Standortbestimmung. – (Die Förderung des Deutschen als Zweitsprache in der beruflichen Bildung ; Heft 1)

ISBN 978-3-937293-13-4

Februar 2008

Bezug über: Meslek Evi – Berufsförderung, Wrangelstraße 91, 10997 Berlin  
Tel.: 030-6 18 57 72, meslek.evi@freenet.de, www.meslek-evi.de

Umschlaggestaltung, Satz und Layout: Carsten Borck

## Inhalt

Vorbemerkung	5
1 Förderpädagogik im Bereich der beruflichen Bildung	6
2 Sprache im Fachunterricht	6
3 Was ist das Besondere an Deutsch als Zweitsprache (DaZ)?	8
4 Sprachbewusster Fachunterricht: Die Aufmerksamkeit auf Sprache richten	10
5 Förderunterricht	13
6 Umsetzung von Sprachförderung als Entwicklungsschwerpunkt im Rahmen eines Schulprogramms	16
Anmerkungen	19
Literatur	20



## Vorbemerkung

Die vorliegenden Ausführungen mit Heft 1 zum Thema »Sprachliches Lernen und Sprachförderung in der beruflichen Bildung – eine theoretische und konzeptionelle Standortbestimmung« und Heft 2 zum Thema »Beispiele zur fächerübergreifenden Sprachförderung im Bereich der beruflichen Bildung« sind im Rahmen des Lehrerfortbildungsprojekts »Deutsch als Zweitsprache und Förderunterricht im Bereich der beruflichen Bildung« entstanden. Dieses Vorhaben wurde von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Berlin und dem Europäischen Sozialfonds finanziert und in der Zeit von November 2006 bis Dezember 2007 durchgeführt. Das Projekt richtete sich an Deutsch- und Fachlehrer in der beruflichen und vorberuflichen Bildung. Ziele dieses Projekts waren:

- die Verbesserung der schulischen Förderangebote für Lernende nichtdeutscher Herkunftssprache an Oberstufenzentren,
- die Arbeit an Konzeptionen zur Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe in allen Fächern,
- der Ausbau der Zusammenarbeit zwischen Trägern der Benachteiligtenförderung/Jugendberufshilfe und Oberstufenzentren im Hinblick auf die Etablierung eines Stützsystems für Lernende nichtdeutscher Herkunftssprache.

Angesichts der sich für Lehrkräfte ergebenden Vielschichtigkeit der sprachpädagogischen und sprachdidaktischen Anforderungen im Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen ging es in diesem Vorhaben zunächst um eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für Fragen sprachlichen Lernens im Fachunterricht. Fernziel dabei war die Bezugnahme auf die künftige Aufgabe der an dem Fortbildungsprojekt teilnehmenden Pädagogen als Multiplikatoren und weitergehend der Blick auf den Entwicklungsschwerpunkt »Sprachförderung« im Rahmen der Schulprogrammentwicklung.

Entsprechend gliederte sich das Projekt in zwei Phasen: In der ersten Phase stellten wir relevante Arbeitstechniken zur Förderung der deutschen Sprache in fächerübergreifenden Zusammenhängen vor und eruierten Möglichkeiten und Grenzen ihres Einsatzes in den Unterricht der am Fortbildungsprojekt beteiligten Lehrkräfte. Ausgangspunkt dieser Arbeitsphase waren die Studienbriefe »Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung«, die von einer Projektgruppe der Einrichtung Meslek Evi – Berufsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms »Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf« (BQF) erstellt wurden. Unter dem Gesichtspunkt der Weiterarbeit an Fragen fächerübergreifender Sprachförderung schloss sich in der Folge die Auseinandersetzung an, wie ein über den eigenen Unterricht hinausgehender Transfer der sprachdidaktischen Arbeitsweisen in das Kollegium – als Bestandteil der Schulprogrammarbeit – zu bewerkstelligen sei.

Die hier vorgestellten Materialien sind eine Zusammenfassung der Projektarbeit.

In Heft 1 nehmen wir eine theoretische und konzeptionelle Standortbestimmung vor. In Heft 2 werden anhand ausgewählter Texte und Themen, die Lehrkräfte, die diese Fortbildungsreihe besuchten, zum Teil zur Verfügung stellten, Methoden und Arbeitstechniken zur fächerübergreifenden Sprachförderung dargestellt.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit haben wir die maskuline Sprachform verwendet. Allen, die unsere Projektarbeit unterstützten, danken wir an dieser Stelle.

*Annette Müller*

*Marianne Dörmann*

*Kosja Haase*

*Ute Hübner-Seegelken*

## 1 Förderpädagogik im Bereich der beruflichen Bildung

Obwohl die im Dezember 2007 veröffentlichte PISA-Studie darlegt, dass sich die Lesefertigkeiten deutscher Schüler verbessert haben, gilt nach wie vor, dass in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen unzureichend ausgebildeten Lesefertigkeiten und Zugehörigkeit zu einer bildungsfernen Schicht besteht. Im Übergang von der allgemein bildenden Schule zur beruflichen Bildung kommt in Deutschland – auch die im Kontext dieser PISA-Studie nachgewiesene – herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung deutlich zum Ausdruck. Ein Kennzeichen dafür ist z.B. die seit Jahren stetig sinkende Zahl der Schulabgänger nichtdeutscher Herkunftssprache, die einen Ausbildungsplatz erhalten und auf der anderen Seite die steigende Anzahl der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache, die Klassen der vorberuflichen Bildung und einjährige Berufsfachschulen – die so genannten OBF-Klassen – besuchen in der Hoffnung, dort durch gezielte Bildungsförderung und vorberufliche Qualifizierung ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern zu können.

Sichere Lese- und Schreibfertigkeiten und die Fähigkeit, anwendungsbezogen mathematische Aufgaben zu lösen sind grundlegende Ausbildungsvoraussetzungen und zentrale berufsrelevante Kompetenzen.<sup>1</sup> Warum ausgerechnet Deutschland – neben der Schweiz – das Land ist, in dem solcherart enge Beziehung zwischen Lesekompetenzen und Schichtenzugehörigkeit besteht, die sich konkret darin äußert, dass Fünfzehnjährige aus bildungsfernen Elternhäusern im Umgang mit literalen Anforderungen mindestens ein bis zwei Jahre unter dem durchschnittlichen Kompetenzniveau Gleichaltriger liegen, ist bislang ohne hinreichend abgesicherte Erklärung geblieben.

Unbestritten dagegen ist, dass in Anbetracht dieser unbefriedigenden Bildungssituation Berufsschulen – als Einrichtungen, die berufsqualifizierend ausbilden – vor der Aufgabe stehen, Förderkonzepte zu entwickeln, die Lernende dabei unterstützen, die für eine Berufsausbildung respektive für das Berufsleben notwendigen Grundfertigkeiten weiterzuentwickeln und auszubauen. Diese Forderung stellt sich unter der Prämisse, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, in der Integration nur dann funktionieren kann, wenn Einheimische und Eingewanderte gleiche gesellschaftliche und somit auch berufliche Chancen haben. Darüber hinaus gilt es, angesichts des in Deutschland bestehenden Fachkräftemangels verstärkt Anstrengungen zur berufsbezogenen Bildungsförderung mit Blick auf die Aktivierung aller »inländischen« Potenziale vorzunehmen; nicht zu letzt stellt sich diese Forderung unter dem Gesichtspunkt einer Nutzung interkultureller Ressourcen, die Berufslernende nichtdeutscher Herkunftssprache durch ihre Zwei- und Mehrsprachigkeit und durch die Kenntnis unterschiedlicher kultureller Bezugssysteme mitbringen.

## 2 Sprache im Fachunterricht

Die Rolle der Sprache im Fachunterricht sowie Maßnahmen zur sprachlichen Förderung sind bis vor kurzem im Bereich der beruflichen Bildung unterschätzt und damit vernachlässigt worden. Zurückzuführen ist die nicht erfolgte Berücksichtigung sprachfördernder Aspekte im Kontext beruflichen Lernens auf die Annahme, dass Absolventen der Sekundarstufe I über die notwendigen Basiskompetenzen verfügen, die zur Erarbeitung fachlicher Inhalte erforderlich sind. Berichte vieler Lehr-

kräfte im Übergangsbereich zwischen der Schule und der beruflichen Bildung und auch die Ergebnisse der PISA-Studie weisen daraufhin, dass der sprachliche Förderbedarf vieler Absolventen der Sekundarstufe I nicht abnimmt, sondern – ausgehend von Erfahrungswerten aus der pädagogischen Praxis – vielmehr höher ist als man annimmt. Des Weiteren hält sich auch noch hartnäckig die These, dass der Spracherwerb nach Beendigung der Pubertät aufgrund der in dieser Zeit abgeschlossenen Plastizität des Gehirns wenig manipulierbar – also auch förderresistent – sei. Dass dies nicht der Fall ist, widerlegen empirische Untersuchungen und eigene Erfahrungen, die wir als Förderpädagogen im ausbildungsbegleitenden Förderunterricht täglich sammeln.

Im üblichen Sinne gilt der Deutschunterricht als Domäne der Sprachförderung. Dabei wird übersehen, dass auch und gerade in berufsfachlichen Zusammenhängen Sprache eine wesentliche Bedeutung zukommt: zunächst ist Sprache das zentrale Medium der Informationsvermittlung und somit Transportmittel des beruflichen Lernens. Darüber hinaus dient Sprache der Informationsverarbeitung, wenn es darum geht, gedankliche Vorgänge zu rekonstruieren und weiterzuentwickeln beispielsweise, indem der Lernende Fragen formuliert, Hypothesen aufstellt oder Schlussfolgerungen äußert. Des Weiteren fungiert Sprache als Mittel der Informationswiedergabe; diese Kompetenz wird im beruflichen Alltag z.B. in pflegerischen und sozialen Berufszweigen in der Bearbeitung von Dokumentations- und Protokollaufgaben in zunehmendem Maße verlangt und erfordert einen sicheren Umgang mit Sprache. – Bleiben einem Lernenden fachliche Zusammenhänge aufgrund sprachlich bedingter Verstehenshindernisse verschlossen, so wird nicht nur die Aneignung fachlichen Wissens beeinträchtigt, sondern es zeigt sich, dass fehlende sprachliche Kompetenzen auch die intellektuelle Auseinandersetzung reduzieren.

Ein weiteres sprachbezogenes Lernhindernis besteht darin, dass das Lernen von Fachinhalten durch eine spezifische Ausdrucksweise geprägt ist, die gemeinhin als Fachsprache<sup>2</sup> bezeichnet wird und Lernenden mit unsicherer sprachlicher Kompetenz Verstehensschwierigkeiten bereitet (siehe dazu auch die von J. Cummins getroffene Unterscheidung zwischen »Basic Interpersonal Communicative Skills« (BICS) und »Cognitive Academic Language Proficiency« (CALP), die wir im Studienbrief 1, S. 5 erläutern). In der Folge bringen Fachtexte zunächst differenzierte Anforderungen auf der Ebene des Leseverstehens mit sich, da Wortgebrauch und Syntax nicht dem der Umgangs- bzw. Alltagssprache entsprechen; auf der anderen Seite sind die Anforderungen auf der Ebene des schriftlichen Sprachgebrauchs nicht minder gering: so muss insbesondere in fachlichen Zusammenhängen Sprache exakt verwendet werden beispielsweise, wenn es darum geht, einen Vorgang genau zu beschreiben.

Um möglichst viele Lernanlässe zur Sprachförderung zu nutzen, sollten auch im Fachunterricht sprachfördernde Impulse aufgenommen werden. Aus der Fremdsprachdidaktik wissen wir, dass sich sprachliche Fertigkeiten gleichzeitig mit dem Lernen von Fachinhalten erweitern, sofern dieser Prozess gelenkt und systematisiert wird (Siebert-Ott 2000: 127 ff.). Die Entwicklung von Konzeptionen zur Sprachförderung in allen Fächern stellt sich als eine neue Anforderung im Bereich der beruflichen Bildung. In diesem Zusammenhang wirkt sich erschwerend aus, dass es bislang noch kein didaktisches Konzept zur Fachsprachendidaktik gibt (Hummelsberger 2003: 344), an dem ein Konzept fächerübergreifender Sprachförderung anknüpfen könnte.

### 3 Was ist das Besondere an Deutsch als Zweitsprache (DaZ)?

Die besondere Herausforderung der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache<sup>3</sup> in der beruflichen Bildung ist, dass mit Beendigung der Sekundarstufe I im Wesentlichen die Aneignung elementarer Grundfertigkeiten abgeschlossen ist. Im ungünstigsten Fall haben sich – aufgrund einer in der schulischen Sozialisation versäumten Förderung – sprachliche Mängel bereits eingeschliffen und reproduziert. Sprachliches Lernen bzw. Sprachförderung geht also nicht mehr »Hand in Hand« mit der kognitiven Entwicklung, so wie es etwa in der Grundschule noch der Fall ist. Folglich sind die zahlreichen für den Bereich der Grundschule entwickelten Konzepte des Deutschen als Zweitsprache auch nicht auf die Spracharbeit mit Lernenden in der beruflichen Bildung zu übertragen.

In Bezug auf die Unterrichtsorganisation zur Förderung des Deutschen als Zweitsprache ergeben sich fünf Prinzipien:

**Kleinschrittiges Vorgehen** Kleinschrittigkeit bedeutet, dass die Lehrkraft von den konkreten Sprachvoraussetzungen der Lernenden – so gering diese auch sind – ausgeht und das weitere sprachliche Vorgehen entsprechend dosiert in übersichtliche sprachliche und damit auch verarbeitungsbezogene Lernschritte unterteilt. Dabei ist die Beziehung zwischen fachlichem Inhalt und sprachlicher Förderung dahingehend zu beachten, dass eine sprachliche Reduktion nicht zu einem Verlust des fachlichen Inhalts führt. In diesem Zusammenhang sei auf die Grundsätze des Physikdidaktikers Wagenschein verwiesen, der sagt, dass es möglich ist, auch schwierige physikalische Zusammenhänge in eine einfache Sprache zu kleiden. Kleinschrittiges Vorgehen lässt sich mit der Methode des lauten Denkens<sup>4</sup> verbinden, indem der Lernende aufgefordert wird, jeden Lernschritt laut zu formulieren (z.B.: »Was machst du als nächstes?«, »Wie würdest du jetzt weiter vorgehen?«). Beispiele für kleinschrittiges Vorgehen finden sich in Heft 2.

**Methodenvielfalt** Sprache ist nur eine Möglichkeit der Vermittlung fachlicher Inhalte. Um unterschiedliche Lernertypen anzusprechen, sollten vor allen Dingen in mehrsprachigen Klassen vielfältige Lernformen, Arbeitstechniken und Übungsweisen sowie verschiedene Darstellungsformen zum Einsatz kommen. Ein abwechslungsreiches Unterrichtsarrangement wird sich zudem positiv auf die Motivation auswirken.

**Vorgabe sprachstrukturierender Hilfestellungen** Es hat sich gezeigt, dass Lernende nichtdeutscher Herkunftssprache mit unsicherer zweitsprachlicher Kompetenz von vorgegebenen Sprachmustern in ihrem sprachlichen Lernfortschritt profitieren. Dazu gehört z.B. die Vorgabe von (Fach-)Vokabular, Redewendungen und -mitteln, Satzbauplänen, Satzmustern, Textbausteinen, Mustertexten in Form knapper Definitionen, Skeletttexten, Wortgeländern und Textsortenmodellen (Beispiele für sprachstrukturierende Hilfestellungen finden sich in Heft 2).

**Veränderte Aufgabenstellung** Durch die PISA-Studie ist eine grundlegende Diskussion über die Gestaltung von Aufgaben in Gang gekommen. Ausgehend von einer Unterteilung in offene, halboffene und geschlossene Aufgaben ist festzustellen, dass in Deutschland offene Aufgabenstellungen dominieren.

Bei offenen Aufgaben ist der Lösungsweg nicht festgelegt (mögliche Aufgabenstellung dazu: »Beziehen Sie zu dem Text über Globalisierung Stellung.«). Bei halboffenen Aufgaben ist der Lösungsweg partiell vorgegeben (z.B.: »In dem Text finden Sie in den Zeilen xy Angaben zu der These, dass Globalisierung zu Lasten der Entwick-



lungsländer erfolgt. Was spricht Ihrer Meinung nach für diese These und was dagegen?«). Geschlossene Aufgaben sehen die Vorgabe von Antwortmöglichkeiten vor. Das ist z. B. bei Multiple-Choice-Aufgaben der Fall.

Offene Aufgaben kommen Lernenden nichtdeutscher Herkunftssprache nicht unbedingt entgegen. Halboffene und geschlossene Aufgaben können Schülern mit unsicherer Sprachkompetenz gezielt Lernhilfen bieten und damit zur Erschließung der Aufgaben beitragen. In dem Bereich der Didaktik der Aufgabenstellung ist noch viel Grundlagenarbeit zu leisten, erste Ansätze liegen mit Köster (2003) vor.

**Aufbau von Sprachbewusstheit** Das Ziel Sprachbewusstheit aufzubauen, ist eng mit dem Lernbereich Grammatik verbunden. Zweitsprachler mit unsicherer Sprachkompetenz verfügen oft nicht über das den Muttersprachlern innewohnende intuitive Sprachwissen. Es erweist sich als sprachfördernd, wenn sich Lernende in Bezug auf eine Struktur, die ihnen Schwierigkeiten bereitet, mit der dieser Struktur zugrunde liegenden Regel auseinander setzen (siehe dazu Ohm u. a. 2007). Grammatikarbeit sollte als pädagogische Grammatik nicht als Selbstzweck gesehen werden, sondern nur auf die Bereiche bezogen werden, in denen der Lernende Unsicherheiten aufweist oder in denen punktueller Erklärungsbedarf besteht. Unverzichtbar ist, dass der Lernende die grundlegende grammatikalische Begrifflichkeit und deren sprachliche Besonderheiten kennt (dazu die so genannte Minimalgrammatik in Heft 2, Punkt II, 1.7). Grammatikarbeit kann auch in den Fachunterricht einbezogen werden (dazu das Beispiel zur Spracharbeit im Mathematikunterricht im Heft 2, Punkt II, 3.6). Empfehlenswert ist die Arbeit nach der Verbdependenzgrammatik,<sup>5</sup> die sich als Werkzeug des Leseverstehens auf Satzebene und als Mittel zur Schreibförderung (siehe dazu Studienbrief 2, S. 7 und Studienbrief 3, S. 7) bewährt hat.

Ausgehend von den fünf aufgelisteten Prinzipien ergeben sich drei zentrale Anforderungen an die Lehrkräfte:

**Zweitsprachdiagnostische Kompetenz** Sprachförderung in der beruflichen Bildung knüpft an den Kompetenzen der Lernenden an. Aus diesem Grund muss die Lehrkraft in hohem Maße über sprachdiagnostische Kompetenzen verfügen (siehe dazu Studienbrief 4), um gezielt Förderangebote vornehmen zu können. In gleicher Weise gilt es, zu beobachten, welches Lernverhalten der Schüler aufweist und das in der Förderplanung unbedingt zu berücksichtigen.

**Einen veränderten Blick auf die eigene Muttersprache einnehmen** Fachtexte spielen in der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle. Ein Text, der von dem Lernenden nicht verstanden wird, bringt ihn auch nicht in seiner Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand weiter. Ausgehend davon stellt sich an Fachlehrer die Anforderung, den sprachlichen Input – das sind Lehrbuchtexte, Unterrichtsmaterialien, Tafelbilder, die eigene Sprache – unter dem Gesichtspunkt der Fremdheit zu betrachten. Dies bedeutet, Sprache aus einer Außenperspektive zu sehen, also aus der »Lernerperspektive« des Zweitsprachlers.

**Einen veränderten Umgang mit Fehlern gewinnen** Sprache aus dem Gesichtspunkt der Fremdheit zu betrachten ist verbunden mit der Haltung, Fehler nicht als Lernhindernis, sondern als Lernanlass zu betrachten. Der Lernende kommt nur weiter, wenn er fragt und wenn er zeigt, was er noch nicht weiß, kennt oder kann. Wichtig ist, dass der Lernende sich mit seinen Fehlern nicht abgewertet fühlt. Auf der anderen Seite soll die Lehrkraft wissen und anerkennen, dass es auch »Fortschritte im Fehlermachen«<sup>6</sup> gibt und dass jeder Lernfortschritt ein Erfolg ist.

## Besonderheiten der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache

Unterrichtsgestaltung				
kleinschrittiges Vorgehen	Methodenvielfalt und Wechsel der Darstellungsformen, um möglichst verschiedene Lerntypen anzusprechen	Vorgabe sprachstrukturierender Hilfestellungen	veränderte Aufgabekultur	Schaffung von Sprachbewusstheit (über Regelwissen und Grammatik)

Neue Anforderungen an Lehrkräfte		
(zweit-)sprachdiagnostische Kompetenzen	Sprache aus dem Gesichtspunkt der »Fremdheit« betrachten	veränderter Umgang mit Fehlern

### 4 Sprachbewusster Fachunterricht: Die Aufmerksamkeit auf Sprache richten

Wenn die im Fachunterricht vorhandenen Ressourcen zur Sprachförderung gezielt genutzt werden sollen, setzt dies voraus, dass sich Fachlehrer der tragenden Rolle der Sprache als Mittel der Informationsvermittlung und Informationsverarbeitung bewusst sind und dies bei der Lenkung von Lernprozessen berücksichtigen. Sprachförderung als Aufgabe aller Fächer basiert auf einem Konzept sprachbewussten Fachunterrichts. Dies bedeutet, dass die Lehrkraft bei der Bearbeitung jedes Themas sprachliche Aspekte mitberücksichtigt. Dazu sollen folgende mögliche Schritte zur Einleitung sprachbewussten Fachunterrichts als Beispiel dienen:

**Leseförderung als Ausgangspunkt sprachbewussten Fachunterrichts** Das Lesen von Texten spielt in allen Fächern der schulischen beruflichen Bildung eine wesentliche Rolle. Somit ist Leseförderung ein Ausgangspunkt sprachbewussten Fachunterrichts und als Anliegen aller Fächer zu gestalten. Eine Voraussetzung sprachbewussten Fachunterrichts ist zunächst, dass sich die Lehrkraft ein Bild über die sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schüler verschafft. Ausgehend von schriftlichen Arbeiten (z.B. Tests) ist eine Einschätzung der schriftsprachlichen Fertigkeiten der Lernenden zwar aufwändig, aber leichter möglich, als die Einschätzung von Lesefertigkeiten. Bekannt ist, dass Lernende nichtdeutscher Herkunftssprache vielfach bemüht sind, ihr Nicht-Verstehen im Umgang mit zu bearbeitenden Lesetexten zu kaschieren. In der Folge bleiben schwache Leser oft unerkannt, wodurch ihnen letztlich keine weitere Förderung zuteil wird. Bislang befindet sich die Leseforschung und die damit verbundene Erstellung von Lesetests für Lernende im Bereich der Berufsbildung noch in den Anfängen (Nodari 2005, Hessisches Kultusministerium 2006 a/b/c); somit bleibt Lehrkräften nichts anderes übrig, als durch Nachfragen

abzusichern, was der Lernende verstanden hat und zu eruieren, was er noch nicht verstanden hat, um dort unterstützend einzugreifen, wo Erklärungsbedarf besteht.

**Durchsicht der Texte auf sprachliche Klippen** Konsens besteht darin, dass Fachtexte in Schulbüchern vielfach – ohne erkennbaren didaktischen Nutzen – in ihrer sprachlichen Ausdrucksweise und Textgestaltung leseunfreundlich ausgearbeitet sind. Durch äußerst komplexe syntaktische Verknüpfungen und unübersichtliche Darstellungsweisen sind viele Lehrbuchtexte selbst lesegeübten Muttersprachlern oft nicht ohne weiteres verständlich (dazu auch Langer u. a. 2006).

Bevor Texte im Unterricht eingesetzt werden, sollte die Lehrkraft deshalb die Fachtexte und Lernmaterialien auf mögliche »sprachliche Klippen« durchgehen, die den Verstehensprozess erschweren können. Diese Durchsicht bezieht sich auf den Wortschatz (z. B. im Hinblick auf die Verwendung von Komposita, Verben, polysemischen Begriffen, Funktionsverbgefügen), auf den Satzbau, auf die Art der Nebensätze und auf die damit verbundenen Satzverknüpfungen, auf Proformen – das sind Wörter, die ein Nomen oder einen beschriebenen Zusammenhang durch Personalpronomen, Präpositionalpronomen wie »daher«, »davon« etc. im Textfluss ersetzen (siehe dazu die in Teil Heft 2, Punkt II, 2.2 und 3.4) erstellten sprachlichen Bedarfsanalysen zur systematischen Durchsicht eines Textes auf sprachliche Klippen). Eine Sensibilisierung für sprachliche Stolpersteine eines Textes erreicht man, indem man einen Text aus der Perspektive der Fremdheit betrachtet.

**Wie man eine Perspektive der Fremdheit erreicht, die dazu beiträgt Texte aus einer Lernaltersicht durchzugehen** Muttersprachlern fällt es normalerweise schwer, ihre Erstsprache aus der Distanz und Außenperspektive zu betrachten; so ist es für Muttersprachler typisch, dass sie die Regeln ihrer Erstsprache richtig gebrauchen, aber nicht wissen müssen, wie diese Regeln funktionieren. Man spricht in der Linguistik vom »Knowing-that« im Gegensatz zum »Knowing-how«. Um die sprachbezogenen Lernschwierigkeiten von Zweitsprachlern besser einschätzen zu können, ist es hilfreich, wenn auch Fachlehrern grundlegende Regeln der deutschen Sprache bekannt sind.

Dazu gehört auf der Wortebene auch das Wissen über mögliche kulturbedingte Deutungsmuster – dies erreicht man, indem man immer wieder nachfragt, was der Lernende unter dem Begriff versteht. Auf der anderen Seite führt das Wissen über Besonderheiten der Wortbildung des Deutschen – z. B. Kompositabildung, Ableitungsmöglichkeiten, Nominalisierungen – zu Verstehenshilfen im Umgang mit Fachtexten.

Auf der Satzebene führt das Wissen über die Stellung des Verbs im deutschen Haupt- und Nebensatz im Verbund mit einem Vergleich zu anderen Sprachen zu einer »anderen« Sicht auf die eigene Muttersprache. In der im Deutschen relativ freien Wortstellung kommt dem Verb eine exponierte Stellung zu: Im Aussagesatz steht das konjugierte Verb verbindlich in der zweiten Position; im Nebensatz steht das konjugierte Verb obligatorisch in der Endposition. Dies zu wissen, ermöglicht es, schwierige Sätze gemeinsam mit den Lernenden »leichter« zu analysieren und dadurch auch besser zu verstehen (siehe dazu auch die Ausführungen von Ohm u. a. 2007).

**Wie ist der Text zu präsentieren** Im ausbildungsbegleitenden Förderunterricht hat sich die Methode des lauten Lesens bewährt (Glinz 2003: 433 ff.) und vieles spricht dafür, auch in mehrsprachigen Klassen, die von Lernenden besucht werden, die über unsichere Textkompetenz verfügen, Sätze, Textausschnitte, Texte laut vorlesen zu lassen. Durch das Vorlesen kurzer Textabschnitte kann Geschriebenes auf eine bewusste Ebene gehoben werden. Gleichzeitig erhält die Lehrkraft durch

die Art und Weise des Vorlesens diagnostische Anhaltspunkte: so gibt stockendes Lesen oder das tastende Lesen von Buchstabe zu Buchstabe und von Wort zu Wort der Lehrkraft Hinweise über zu erwartende Verstehensfertigkeiten. Zudem ist durch lautes Lesen das gleiche Lesetempo in der Lerngruppe gesichert; Lehrkräfte führen in diesem Zusammenhang an, dass Lernende nichtdeutscher Herkunftssprache langsamer als Muttersprachler lesen und daher bereits aus zeitlichen Gründen nicht »mitkommen«. Zu berücksichtigen ist, dass derjenige, der liest, mit dem Prozess des Decodierens beschäftigt ist und von daher weniger von dem Inhalt erfasst; es empfiehlt sich, dass der einzelne Lernende nur knappe Textauszüge vorliest und dann von einem anderen Schüler abgelöst wird.

In den Diskussionen mit den Lehrkräften, die an diesem Projekt teilnahmen, wurden die Vorteile lauten Lesens kontrovers diskutiert. In diesem Bereich wären also weitere Unterrichtsversuche und -beobachtungen sinnvoll.

**Verstehensklippen auf der Wortebene: Wortschatzarbeit** Fachtexte sind nomen-dominiert und die Fachwörter zu kennen, ist somit eine Voraussetzung des Textverstehens. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Fachlexik zu klären, abzusichern und zu wiederholen (siehe dazu die Beispiele in Heft 2). Allen Methoden gemeinsam ist, dass Gespräche über Wortbedeutungen, das »Hantieren« mit Wörtern und das »Aushandeln« von Begriffen<sup>7</sup> zu Bewusstheit im Umgang mit Sprache führen. Die Lehrkraft sollte sich dabei vor Augen führen, dass Wortschatz nicht nur kulturell bestimmt ist, sondern dass viele Begriffe aus unserer Alltagssprache nicht unbedingt zum Sprachbesitz der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache gehören. In diesem Zusammenhang führte ein Mathematiklehrer an, dass Lernende nichtdeutscher Herkunftssprache den Begriff »Rasen« nicht kannten und aufgrund dessen Schwierigkeiten hatten, eine Textaufgabe, in der dieses Wort vorkam, zu bearbeiten.

An Fachlehrer stellt sich also die Anforderung, auch alltägliche Begriffe nicht per se als bekannt vorauszusetzen. Das erfordert zunächst, dass die Lehrkraft Selbstverständliches in Frage stellt. Die Verständnisabsicherung von Begriffen erreicht man eher durch »selbstverständliches« – im Gegensatz zum kontrollierenden – Nachfragen. Im Unterrichtsgespräch ist diese Form der Verstehensabsicherung durch die Bildung von Synonymen und Paraphrasierungen zu erreichen.

Eine Voraussetzung der Wortschatzarbeit ist des Weiteren, dass Lernende die grundlegenden Wortarten und ihre Bedeutungen kennen (dazu die in Heft 2, Punkt II, 1.7) vorgelegte Auflistung grundlegender grammatikalischer Begriffe, die auch im Fachunterricht einbezogen werden können).

**Verstehensklippen auf der Satzebene: schwierige Sätze nach der Verbdependenzgrammatik analysieren** Wörter sind Bausteine der Satzbildung und Wörter werden nach Regeln der Grammatik zu Sätzen zusammengesetzt. In der Satzbildung des Deutschen spielt das Verb eine zentrale Rolle. Diese Gegebenheit findet sich in der Verbdependenzgrammatik wieder. Die Verbdependenzgrammatik fokussiert das Verb als Träger des Satzes. Durch das Einkreisen des Verbs und durch die Analyse der Valenz des Verbs (dazu Heft 2, Punkt I, 2) kann dieses Grammatikmodell das Verstehen schwieriger Sätze erleichtern.

Lernende nichtdeutscher Herkunftssprache beklagen, dass sie Prüfungsfragen oft nicht bearbeiten können, da sie die Fragen nicht verstehen. Ausgehend von Prüfungsfragen ist es auch möglich, mithilfe der Verbdependenzgrammatik Satzmodelle zu erarbeiten.

**Verstehensklippen auf Textebene: durch Textentlastung das Verstehen sichern** Fachtexte, die weit über dem sprachlichen Verstehensniveau der Lernenden liegen, sollten – um den Verstehensprozess der Lernenden zu unterstützen – sprachlich

entlastet werden. Eine Möglichkeit ist – wie in Teil Heft 2, Punkt I, 1 und 2) dargestellt – vorbereitende Wortschatzarbeit und die Analyse schwieriger Sätze. Dabei ist eine Orientierung an dem Originaltext vorgesehen.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, den Text in seiner Gesamtheit zu reduzieren (Siebert-Ott 2000: 133). Die sprachliche Reduktion eines Fachtextes erleichtert die Verbindung zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen, sofern das Prinzip beachtet wird, die Lernenden sprachlich nicht zu überfordern und fachlich nicht zu unterfordern. In der Lehrerfortbildungsreihe ist das Verfahren der Textentlastung kontrovers diskutiert worden. Lehrkräfte befürchteten durch die Vorgabe sprachlich reduzierter Texte einen noch weiteren Verlust des sprachlichen und fachlichen Niveaus. Diese Befürchtung besteht aber dann nicht, wenn die Grundvoraussetzung befolgt wird, wieder auf den Originaltext zurückzugehen.

Wir sehen also Textentlastung als eine Lernhilfe für Lernende mit unsicherer Textkompetenz an; wichtig dabei ist allerdings unbedingt, dass der »Bogen« wieder zu dem Originaltext gezogen wird, denn Vergleiche schulen den Blick und somit auch das Sprachbewusstsein (siehe auch die Beispiele im Heft 2, Punkt II, 2.4 und 3.8).

**Zentrale Arbeitstechnik: Umformung** In Studienbrief 5 haben wir die Steinbruch-Methode erläutert, die wir durch sechs zentrale Arbeitstechniken definieren. Im Fachunterricht erweist sich nach unseren Auswertungen die Arbeitstechnik der Umformung als zentral. Umformungen erfolgen – wie bereits angeführt – auf Wortebene durch die Umschreibung von Begriffen und die Suche nach Synonymen. Auf der Satzebene kommen Umformungen in der Verkürzung oder in der Erweiterung von Sätzen zum Tragen. Auf der Textebene finden sich Umformungen z.B. in der Erarbeitung sprachlicher Paralleltexte als Form der sprachlichen Reduktion im Verbund mit einer sich anschließenden Erweiterung von Texten mit Blick auf den Originaltext.

### Erste Schritte hin zum sprachbewussten Fachunterricht

Grundlagen des sprachbewussten Fachunterrichts	Vorüberlegungen zur Unterrichtsvorbereitung	Methodenbausteine
Leseförderung: einen Text aus der Perspektive der Fremdheit durchgehen	Didaktische Konsequenz nach Durchsicht des Textes auf sprachliche Klippen – Textentlastung – Art der Textpräsentation	– Wortschatzarbeit – Verbdependenzgrammatik – Umformungen ...

## 5 Förderunterricht

In der Realität zeigt sich, dass eine auf den einzelnen Lernenden bezogene Sprachförderung im Regelunterricht schwerlich möglich ist. Die Senatsschulverwaltung reagiert auf diese Gegebenheit, indem sie im Schuljahr 2007/08 27 Stellen zur Sprachförderung im Berufsbildungsbereich zur Verfügung stellt. Angesichts des hohen Förderbedarfs in berufsbildenden Zusammenhängen ist dieses Stundenkontingent an Förderunterricht allerdings noch viel zu knapp bemessen.

In der Vergangenheit fand Förderpädagogik in der schulischen beruflichen Bildung kaum Berücksichtigung. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass der origi-



näre Auftrag der Berufsschule vorrangig in der Vermittlung von Ausbildungsinhalten gesehen wurde. Zum anderen kommt hier die in der Sprachdidaktik immer noch dominierende Auffassung zum Ausdruck, dass Absolventen der Sekundarstufe I über ausreichende literale und mathematische Grundfertigkeiten verfügen würden, die sie befähigen, eine Ausbildung erfolgreich zu bewältigen.

Um dem hohen Förderbedarf von Lernenden im Übergang von der allgemeinen zur beruflichen Bildung gerecht zu werden, stellt sich die Herausforderung, für diese Zielgruppe adäquate Förderkonzepte zu entwickeln und zu evaluieren. In Anlehnung an eine im Rahmen des Lehrerfortbildungsprojekts durchgeführte Expertenrunde zum Thema: »Förderpraxis in der beruflichen Bildung«<sup>8</sup> stellte die Projektgruppe neun zentrale Merkmale des Förderunterrichts in der beruflichen Bildung heraus:

**1. Ganzheitliche Förderung** Förderunterricht ist Unterricht in Kleingruppen und bietet dadurch die Möglichkeit zu einer Individualisierung des Lernens. Damit ist es möglich, gezielt auf den einzelnen Lernenden sowie auf dessen lebensgeschichtlichen und lerngeschichtlichen Hintergrund einzugehen (ganzheitliche Förderung).

**2. Individualisierung des Lernens** Der Lernende steht im Mittelpunkt des Lernprozesses. Lernniveau, Lerntempo und Lernpensum knüpfen an dessen Kompetenzen an, so niedrig diese auch sein mögen, denn es gilt, dass »der Lernende dort abholt wird, wo er steht«.

**3. Motivationsförderung** Förderunterricht kann nur dann erfolgreich sein, wenn es dem Förderpädagogen gelingt, die Motivation des Lernenden aufzubauen bzw. zu halten. Ausführungen des Sprachwissenschaftlers Wolfgang Klein (1984: 43 ff.) zeigen, dass neben dem sprachlichen Input (z. B. dem Sprachkontakt) die Motivation der wesentlichste Sprachlernfaktor ist. Ohne Motivation der Lernenden wird also auch das beste Sprachlernmaterial zu wenig Erfolg führen.

**4. Sprachbeobachtungen und Dokumentationen** Ausgangspunkt des Förderunterrichts ist eine genaue Beobachtung der Sprachfertigkeiten der Lernenden im Verbund mit einer Dokumentation der sprachlichen Lernentwicklung. Da es aufgrund der Heterogenität des Zweitspracherwerbs wenig standardisierte Diagnosemittel gibt und in absehbarer Zeit voraussichtlich auch nicht geben wird (dazu: Ehlich 2005: 11 ff., Bredel 2005: 78 ff.), ist es notwendig, dass der Förderlehrer seine Beobachtungsfähigkeit schärft und diese Beobachtungen genau dokumentiert.

**5. Sprachliches und fachliches Lernen verbinden** Im Förderunterricht muss sprachliches und fachliches Lernen verbunden werden. Dies ist möglich, indem sich der Förderlehrer bei der Wahl der Themen und Texte zur Übung sprachlicher Phänomene an den Ausbildungsinhalten des jeweiligen Berufsfeldes orientiert. Solches Vorgehen wird von den Lernenden darüber hinaus als Entlastung empfunden, da sie über die Spracharbeit auch zur Bearbeitung des zu erledigenden Lernpensums gelangen.

**6. Fehler als Lernanlass nutzen** Im Förderunterricht wird der Bearbeitung von Fehlern viel Raum gegeben. Die Methode lernerzentrierter Fehlerarbeit ermöglicht es, individuelle Fehler als Lernanlass zu nutzen. Die damit verbundene Grammatikarbeit – ein ansonsten sehr unbeliebter Lernbereich – wird erstaunlicherweise von Zweitsprachlern in der beruflichen Bildung positiv bewertet und immer wieder gewünscht.

**7. Kleinschrittiges Vorgehen: üben und wiederholen** Eine besondere Methode des Förderunterrichts ist das kleinschrittige Vorgehen (siehe dazu die Beispiele in Heft 2). Dies erfolgt im Verbund mit gezielten Übungs- und Wiederholungsphasen auf Grundlage der vom Förderlehrer erstellten Dokumentation der Lernentwicklung des Schülers.<sup>9</sup>

**8. Lernen lernen** Im Förderunterricht kommt der Vermittlung von Arbeitstechniken zur Lese- und Schreibförderung und allgemein zur Organisation des eigenen Lernprozesses besondere Bedeutung zu. Hier gilt es, dass die Berufsschüler lernen zu lernen, das selbstständige Lernen trainieren und nicht zu letzt auch ihr eigenes Lernverhalten beobachten.

**9. Der Förderlehrer als Lernbegleiter** Auch die Rolle der Lehrkraft im Förderunterricht ist eine andere als die im Regelunterricht. Im Regelunterricht liegt die Rolle der Lehrkraft in der Moderation von Lernprozessen. Im Förderunterricht kommt der Lehrkraft die Rolle des Lernbegleiters zu: Lehrkraft und Lernende gehen gemeinsam Texte und Aufgaben durch, wobei der Lernende das Lerntempo selbst bestimmt.

### Exkurs

*Im Sommer 2007 befragten Mitarbeiter der Projektgruppe Lehrkräfte der beruflichen Bildung, die Förderunterricht erteilen. Die befragten Lehrkräfte – einige von ihnen absolvierten die DaZ-Fortbildung über das BQF-Programm, andere nahmen zum Zeitpunkt der Befragung an dieser Fortbildungsreihe teil – betonten einhellig, dass die DaZ-Kurse von Lernenden als Schutzraum angesehen werden, in denen sie ohne Angst vor einer Blamage sprachliche Unsicherheiten zeigen können. Damit führe Förderunterricht zu einer Stärkung des Selbstvertrauens und einer Förderung der Motivation. In der Befragung gaben die Lehrkräfte an, dass es möglich sei, in den DaZ-Kursen in stärkerem Maße als im Regelunterricht auf den einzelnen Lernenden einzugehen und auch Bezug auf die Lebenssituation der Lernenden zu nehmen. Deutlich wurde in dieser Befragung auch, dass Sprachförderung Beziehungsarbeit ist, die im Förderunterricht aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen und der Möglichkeit, intensiver auf einzelne Lernende eingehen zu können, realisiert werden könne. Ein Schwerpunkt der DaZ-Kurse – so die befragten Lehrkräfte – liegt in der Förderung der Schreibfertigkeiten. Dies sei im Regelunterricht oft schwerlich möglich, da Zweitsprachler oft ein individuelles Fehlerprofil aufweisen, das ein individuelles Eingehen und die Gestaltung eines individuellen Förderplans erforderlich mache.*

*Die Befragung der DaZ-Lehrkräfte ergab weiterhin, dass Schreibförderung mit der Methode lernerzentrierter Fehlerarbeit und expliziter Grammatikerklärungen verbunden sei. Des Weiteren führten die Lehrkräfte an, dass im Förderunterricht knappe Diktate zu fachlichen Zusammenhängen sehr begrüßt würden. Zum einen liegt damit eine inhaltliche und sprachliche Strukturierungshilfe vor, zum anderen komme Diktaten in dieser Form weitergehend die Funktion eines Mustertextes zu.*

*Einig waren sich die Lehrkräfte darin, dass es ideal sei, wenn sich der Förderunterricht an den im Unterricht verwendeten Texten orientiere. Dabei wird im Umgang mit Fachtexten sehr viel Zeit zur Wortschatzarbeit genutzt; als zentral wurde die Klärung kultureller Konnotationen und die Verbindung von Wortschatzarbeit und Grammatikarbeit (z. B. im Hinblick auf Wortbildungsregeln) angesehen.*

*Die befragten Lehrkräfte wiesen ferner daraufhin, dass weibliche Lernende in stärkerem Maße als männliche Lernende den Förderunterricht besuchen. In diesem Bereich gilt es also – laut Aussagen der Lehrkräfte – männliche Lernende gezielt anzusprechen und für den zum großen Teil freiwillig angelegten Förderunterricht zu gewinnen.*

Im Weiteren wurde von der Projektgruppe in Zusammenhang mit der Expertenrunde der Frage nachgegangen, welche organisatorischen und administrativen Rahmenbedingungen die Berliner Schulverwaltung zur Realisierung einer zielgruppengerechten Förderpraxis vorgibt. – In den »Richtlinien für die Lehrerstundenzumessung und die Organisation der öffentlichen Berliner Schulen« (2006/07) wird in der Anlage 3 unter Punkt 3 den zuvor skizzierten Thesen zur Förderpraxis breiter Entfaltungsspielraum eingeräumt:

»Die Förderung erfolgt grundsätzlich bedarfs- und standortorientiert gemäß dem schuleigenen Förderkonzept.«

In gleiche Richtung gehen die Grundschulverordnung § 17, Abs. 3 und Verordnung § 15, Abs. 4 zur Sekundarstufe I, die vorsehen, dass die einzelnen Schulen ihrer speziellen Situation entsprechend eigene Sprachförderkonzepte entwickeln.

In der Anlage 3 der »Richtlinien für die Lehrerstundenzumessung und die Organisation der öffentlichen Berliner Schulen« (2006) werden weitergehend unter Punkt 5 die Grundlagen eines schuleigenen Sprachförderkonzepts<sup>10</sup> folgendermaßen definiert:

- »a) Rahmenbedingungen der Schule (u. a. Anzahl DaZ-Lehrkräfte mit/ohne Fortbildung, Anteil Schüler ndH);
- b) Verfahren der Bedarfsermittlung (z. B. durch Sprachstandsfeststellung), inhaltlicher Förderbedarf und davon abgeleitet der Umfang des Bedarfs (u. a. Anzahl der Schüler ndH mit Förderbedarf nach Jahrgängen);
- c) Kurzdarstellung des Fördervorhabens (u. a. Verfahren der Lerndokumentation) inkl. Organisationsform/en (z. B. zusätzlicher Teilgruppenunterricht, temporäre Lerngruppen, niedrigere Frequenzen, Einsatz von zwei Lehrkräften in einer Klasse, DaZ im Wahlpflichtbereich etc.);
- d) Einrichtung von Kleinklassen, ggf. Niveaugruppen
- e) Aussagen zur Koordination mit dem Fachunterricht sofern nicht in c) enthalten;
- f) Aussagen zur Koordination mit der Schulprogrammentwicklung.«

Damit fordert das Berliner Modell mit seinen für das Schuljahr 2007/08 gültigen administrativen Vorgaben (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2007 a/b) die Lehrkräfte auf, selbst gestaltend und explorierend an Praxisfragen anzusetzen. In diesem Sinne sprechen die in Österreich wirkenden Schulforscher Altrichter und Posch (2007: 22 f.) von forschenden Lehrern. Die Erprobung und Auswertung neuer Unterrichtsmethoden und -konzepte zur Förderung von Sprache in fachlichen Zusammenhängen stellen somit einen spannenden Teil der Schulentwicklung dar.

## **6 Umsetzung von Sprachförderung als Entwicklungsschwerpunkt im Rahmen eines Schulprogramms**

Ein Bestandteil gegenwärtiger Bemühungen zur Verbesserung der schulischen Bildungsarbeit ist die Arbeit an Schulprogrammen. Die Arbeit an den institutionsspezifischen Schulprogrammen konkretisiert sich durch den jeweiligen Entwicklungsschwerpunkt oder durch die verschiedenen Entwicklungsschwerpunkte. In der zweiten Phase unseres Projekts wurde der Frage nachgegangen, wie der Entwicklungsschwerpunkt Sprache im Rahmen der Schulprogrammentwicklung zu realisieren sei.



Kleinschmidt-Bräutigam & Meierkord (2006: 11 ff.) haben mit den »Sieben Stufen der Zielschleife« Verfahrensschritte zur Diskussion gestellt, mit denen ein Entwicklungsschwerpunkt im Schulprogramm implementiert werden kann. Dieses Modell wurde von unserer Projektgruppe auf den Entwicklungsschwerpunkt »Sprachförderung« übertragen. Ergänzt wurde dieses Modell durch Impulse des Kollegiums der Eberhard-Klein-Schule, das zu ähnlicher Thematik arbeitet. Es ergeben sich folgende Phasen:

### Siebenphasenmodell zur Schulprogrammentwicklung

Phase	Umsetzung
<p>1. Voraussetzung: Sprachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsschwerpunkt »Sprachförderung« durch Multiplikator, Vertreter der Steuergruppe</p>	<p>Multiplikator hat eine DaZ-Einführung absolviert und schiebt den Prozess der Arbeit zu dem Entwicklungsschwerpunkt »Sprachförderung« im Kollegium an (wichtig: Rückhalt durch Schulleitung)</p> <p>Sprachdidaktische Grundlage dafür z.B.: Studienbriefe »Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung«</p>
<p>2. Bestandsaufnahme: »Was sind unsere Stärken?« – »Welche Ressourcen lassen sich in unserem System/unserer Organisation ermitteln?«</p>	<p>Dazu z.B.: »Der Ansatz der wertschätzenden Erkundung«</p> <p>Erarbeitung in Konferenzen, Arbeitsgruppen, im Rahmen der Steuergruppe etc.</p>
<p>3. Konsensbildung im Team/in der Abteilung: Einigung auf einen Unterpunkt zum Entwicklungsschwerpunkt »Sprachförderung« z.B. zum Thema: Leseförderung in allen Fächern</p>	<p>Mögliche Unterpunkte zum Entwicklungsschwerpunkt »Sprachförderung«:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Leseförderung in allen Fächern</li> <li>– Sprachbeobachtung</li> <li>– Fehlerbearbeitung</li> <li>– Wortschatzarbeit</li> <li>– Grammatik</li> <li>– Schreibförderung</li> <li>– Förderplanung</li> <li>– Methodensteinbruch</li> <li>...</li> </ul>
<p>4. Ein Ziel z.B. zum Thema »Leseförderung« formulieren Festlegung in Konferenz evtl. unter Einbeziehung externer Moderatoren oder im Rahmen schulinterner Lehrerfortbildung; ggf. Experten zum Thema einladen Zur Zielfestlegung eignet sich die SMART-Regel: Ziele sind spezifisch (konkret), messbar, akzeptiert, realistisch, terminiert</p>	<p>Mögliche Ziele zum Schwerpunkt »Leseförderung«:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Einsatz von Glossaren zur Leseförderung von Fachtexten</li> <li>– Einbeziehung von Grammatik in den Fachunterricht (dabei Bezug auf Minimalgrammatik, Einsatz der Verbdependenzgrammatik zur Analyse schwieriger Sätze eines Fachtextes etc.)</li> </ul>

Phase	Umsetzung
5. Maßnahmen absprechen (dazu ggf. Umsetzungsbegleitung)	Sprachdidaktische Konkretisierung des anvisierten Ziels (z.B. Erläuterung von Arbeitstechniken zum Einsatz von Glossaren; siehe dazu Heft 2)
6. Absprachen umsetzen (Zeitplan festlegen, z.B. erneuter Austausch nach drei Wochen; dazu ggf. Umsetzungsbegleitung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Umsetzung im Unterricht (optimal: verbunden mit Hospitationen, kollegialer Beratung)</li> <li>– Erfahrungsaustausch in AGs oder mit Multiplikatoren</li> <li>– Austausch mit Umsetzungsbegleitung</li> <li>– Erfahrungen und Beobachtungen dokumentieren</li> </ul>
7. Ziele überprüfen (dazu ggf. Umsetzungsbegleitung)	<p>Auswertung in Fachkonferenz/schulinterner Fortbildung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Was zeigte Erfolg? Warum?</li> <li>– Was zeigte keinen Erfolg? Warum?</li> <li>– Sammlung noch zu klärender Fragen</li> <li>– Festlegung weiterer zu erprobender Unterpunkte (z.B. Einbeziehung von Grammatik in den Fachunterricht)</li> </ul>

Mit dem nun abgeschlossenen Projekt liegt die erste Stufe der Schulprogrammarbeit hinter uns, in der es um die sprachdidaktische und sprachpädagogische Auseinandersetzung der Lehrkräfte und künftigen Multiplikatoren mit dem Entwicklungsschwerpunkt »Sprachförderung« ging. Die Fortsetzung der Arbeit nach dem hier aufgeführten »Siebenphasenmodell« zur Schulprogrammentwicklung steht noch an.

In den Seminardiskussionen wurde häufig die Frage nach der Dauer der Implementierung eines Entwicklungsschwerpunkts gestellt (siehe dazu Curvello & Pelkhofer-Stamm 2003: 37 ff.). Wie ausgeführt, ist der Lernbereich Sprachförderung ein neues Arbeitsfeld in der beruflichen Bildung (dazu auch: Müller & Kannel 2006: 199 f.). Dabei gilt, dass jede Innovation in ihrer Umsetzung oftmals langwierig ist. Darüber hinaus zeichnet sich Sprache durch Dynamik, Kreativität und durch oft eigenwillige, schwer nachvollziehbare und vielfach wenig planbare Prozesse aus. Mit diesen Merkmalen begegnen wir einer Herausforderung, die die Arbeit an dem Entwicklungsschwerpunkt »Sprachförderung« nicht unbedingt leichter, aber auf jeden Fall spannender gestaltet. In diesem Zusammenhang ist Gogolin (2007: 21 f.) zuzustimmen, wenn sie hervorhebt:

»Ein wiederkehrendes Resultat der internationalen Forschung ist es, dass nachhaltig positive Einflüsse auf die sprachliche und sonstige schulische Entwicklung von Kindern, die in zwei Sprachen leben, nicht von kurzfristigen Interventionsmaßnahmen erwartet werden können, sondern nur von solchen mit einem langen Atem. Entsprechende Studien aus den USA und Kanada belegen, dass in sehr guten Schulprogrammen mit einer Förderdauer von drei bis sechs Jahren zu rechnen ist, bis sich Sprachfähigkeiten zweisprachig lebender Kinder nicht mehr von denen einsprachig aufwachsender unterscheiden.«

Angesichts der von Gogolin zitierten Studienergebnissen ist es evident, dass in unserem vierzehnmonatigen Projektzeitraum die letzte Arbeitsphase, in der es um Schulprogrammentwicklung ging, noch keine fertigen Produkte hervorbringen konnte. Wir freuen uns deshalb, dass wir bis September 2008 zum Thema »Schulprogrammentwicklung« mit Partnerschulen aus dem Kreis der an dem Projekt beteiligten Schulen weiterarbeiten können und die Möglichkeit haben, gemeinsam mit diesen Pilotschulen modellhaft den Entwicklungsschwerpunkt Sprachförderung anzugehen; die finanzielle Unterstützung erfolgt dabei dankenswerterweise über Zuwendungen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.

## Anmerkungen

- 1** Siehe dazu das Skript zu dem im Rahmen dieses Vorhabens von Markus Schneller durchgeführten Workshop »Assessment-Verfahren als stärkenorientiertes Instrument der Kompetenzfeststellung« (Bezug des Skripts über Meslek Evi - Berufsförderung).
- 2** Die Besonderheit einer Fachsprache liegt zunächst ihrer spezifischen Begrifflichkeit. Entsprechend sind Fachtexte - im Vergleich zu verbdomierten Prosatexten - vorwiegend nomendominant (siehe Beispiel in Heft 2). Zur Fachterminologie gehören nicht nur Fachwörter, sondern auch Redewendungen (wie etwa im medizinischen Bereich z. B. die Redewendung »ein Medikament verabreichen«). Neben der spezifischen lexikalischen Begrifflichkeit zeichnet sich Fachsprache auf syntaktischer Ebene durch eine Ausdrucksweise aus, die Zusammenhänge sprachlich verkürzt (z. B. in Form von Genitivattributen, Nominalphrasen oder als Infinitivkonstruktionen in der Verwendung des verkürzten Nebensatzes). Des Weiteren werden in Fachtexten häufig Passivkonstruktionen oder Passivumschreibungen verwendet, die eine unpersönliche Sicht auf einen Vorgang ausdrücken. Bekannt ist, dass Lernende nichtdeutscher Herkunftssprache Probleme haben, Aktiv und Passiv auf der Verstehensebene zu unterscheiden.
- 3** Das Arbeitsgebiet Deutsch als Zweitsprache besteht seit Anfang/Mitte der siebziger Jahre und geht der Aufgabe nach, Konzeptionen zur Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund zu entwickeln. Bis vor kurzem lag die Konzentration des Arbeitsgebiets DaZ auf dem Vor- und Grundschulbereich. Angesichts des hohen Förderbedarfs im Bereich der beruflichen Bildung stellt sich die Notwendigkeit, die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache in den Bereich der beruflichen Bildung zu übertragen. Im Hinblick auf dieses Anliegen werden in der Projektgruppe zwei Stränge verfolgt: a) die Integration von DaZ in den Förderunterricht und b) die Integration von Sprachförderung als durchgängiges Arbeitsprinzip in mehrsprachigen Klassen mit hohem sprachlichem Förderbedarf. Im Folgenden geht es grundsätzlich um eine Auseinandersetzung mit Prinzipien des Deutschen als Zweitsprache in der beruflichen Bildung.
- 4** Die Methode des »lauten Denkens« ist in der Mathematikdidaktik als Verfahren des »diagnostischen Gesprächs« eingeführt worden, siehe dazu: Radatz & Schipper (1983: 216).
- 5** Siehe dazu die Ausführungen in Heft 2, Punkt I, 2 und das Skript zu dem im Rahmen dieses Projekts von Professor Klaus Welke (em./HUB) durchgeführten Workshop zum Thema »Die Dependenzgrammatik im Vergleich zur traditionellen Schulgrammatik - Wie können die grafischen Darstellungsformen der Dependenzgrammatik die Lese- und Schreibfertigkeiten von Zweitsprachlern mit unsicherer Textkompetenz unterstützen?« (Bezug des Skripts über Meslek Evi - Berufsförderung).
- 6** Siehe dazu den im Rahmen dieses Projekts von Professor Wilhelm Griebhaber/Westfälische Wilhelms-Universität Münster durchgeführten Workshop zum Thema »Schreiben und Schreibförderung in der beruflichen Bildung«.
- 7** Den Begriff »aushandeln« in Bezug auf die Wortschatzarbeit prägte Leisen, dazu auch Leisen, Josef (2005): Sprachhilfen für Schüler mit Migrationshintergrund. In: Unterricht Physik 3, S. 21-25.
- 8** Siehe dazu die Dokumentation »Förderpädagogik in der beruflichen Bildung oder ein Blick über den Zaun«. - Eine am 03.07.2007 von Meslek Evi - Berufsförderung durchgeführte Expertenrunde zur Gestaltung einer erfolgreichen Förderpraxis für Jugendliche mit Migrationshintergrund an Berliner Berufsschulen im Rahmen des Projekts »Deutsch als Zweitsprache und Förderunterricht im Bereich der beruflichen Bildung« (SenBWF/ESF). - (Bezug der Dokumentation über Meslek Evi - Berufsförderung).

9 Siehe dazu das Skript zu dem im Rahmen dieses Vorhabens von Harald Topp durchgeführten Workshop zum Thema »Konzentrationsförderung« (Bezug des Skripts über Meslek Evi – Berufsförderung).

10 Mit den für das Schuljahr 2007/08 gültigen »Verwaltungsvorschriften für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen« ist das bislang so genannte DaZ-Stundenkontingent zur Sprachförderung – im Sinne einer anvisierten breiter ausgerichteten sprachlichen Unterstützung – auch auf sprachförderbedürftige Muttersprachler ausgeweitet worden. Da zum Zeitpunkt der Gestaltung dieses Berichts noch keine neueren Ausführungen bekannt waren, die die »Richtlinien für die Lehrerstundenzumessung und die Organisation der öffentlichen Berliner Schulen« (2006/07) ersetzen, beziehen wir uns auf die bis dato gültigen Ausführungen.

## Literatur

- Altrichter, Herbert & Peter Posch (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Regensburg: Klinkhardt.
- Bredel, Ursula (2005): Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bildungsreform Band 11. Bonn/Berlin, S. 78–119.
- Curvello, Tatiana Lima & Margret Pelkhofer-Stamm (2003): *Interkulturelles Wissen und Handeln. Neue Ansätze zur Öffnung sozialer Dienste*. Berlin (Modellprojekt »Transfer interkultureller Kompetenz«).
- Dien hong – Integration erleichtern e.V. (2006): *Sprachlernprozesse berücksichtigen – Informationen und Materialien für berufliche Schulen*. Eine Handreichung zusammengestellt von Dr. Gudrun Heinrich, Rostock (Bezug über Budapeststraße 7, 18057 Rostock, Tel.: 0381–1 28 69 70, www.dienhong.de).
- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bildungsreform Band 11. Bonn/Berlin, S. 11–75.
- Glinz, Hans (2003): Geschichte der Didaktik der Grammatik. In: Ursula Bredel et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schönigh, S. 423–437.
- Gogolin, Ingrid (2007): Sprachförderung von Migrant\*innenkindern und –jugendlichen. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Gesprächskreis Migration und Integration. Bonn, S. 18–24.
- Grißhaber, Wilhelm & Lienhard Legenhausen & Elke Stracke (2001): Autonomes Lernen: ein Prinzip im schulischen Unterricht und in der Lehrerfortbildung. Eine Kooperation im Rahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung zwischen der Bezirksregierung Münster und der Universität Münster (1998–2001). In: Bezirksregierung Münster: *Schriftenreihe zur Lehrerfort- und -weiterbildung* 51, S. 5–13.
- Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung, Modellversuch: Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung (VOLI) (2006 a): *Baukasten Lesediagnose*. Fuldata1.
- Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung, Modellversuch: Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung (VOLI) (2006 b): *Leseförderung im Unterricht*. Fuldata1.

- Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung, Modellversuch: Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung (VOLI) (2006c): *Portfolio zum Leseverstehen für berufliche Schulen*. Fuldata.
- Hummelsberger, Siegfried (2003): »Sachtext-Leser« oder »Sach-Bearbeiter«? Wie sachdienlich ist die Rede von Sachtexten in eigener Sache? Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA? In: U. Abraham et al.: *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach.
- Klein, Wolfgang (1984): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Kleinschmidt-Bräutigam, Mascha & Ursula Meierkord (2006): *Schulinternes Curriculum – ein Baustein zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts*. Stuttgart: Klett.
- Köster, Juliane (2003): Konstruieren statt Entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur. In: *Didaktik Deutsch* 14, S. 4–20.
- Langer, Inghard & Friedemann Schulz von Thun & Reinhard Tausch (2006): *Sich verständlich ausdrücken*. München: Reinhardt.
- Leisen, Josef (2005): Sprachhilfen für Schüler mit Migrationshintergrund. In: *Unterricht Physik* 3, S. 21–25.
- Leisen, Josef (2005): Muss ich jetzt auch noch Sprache unterrichten? – Sprache und Physikunterricht. In: *Unterricht Physik* 3, S. 4–9.
- Leisen, Josef: *Sprachsensibler Fachunterricht*. ([www.leisen.studienseminar-koblenz.de](http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de)).
- Meslek Evi – Berufsförderung (Hrsg.) (2006): *Studienbriefe »Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung«*. Berlin (Bezug über [www.meslek-evi.de](http://www.meslek-evi.de)).
- Meslek Evi – Berufsförderung/Lehrerfortbildungsprojekt: »Deutsch als Zweitsprache und Förderunterricht im Bereich der beruflichen Bildung« (SenBWF/ESF): Die Förderung des Deutschen als Zweitsprache in der beruflichen Bildung an Berliner Oberstufenzentren. Vortrag vor dem Beirat Berufliche Schulen am 02.07.2007 (unveröffentlichte PowerPoint-Präsentation).
- Meslek Evi – Berufsförderung/Lehrerfortbildungsprojekt: »Deutsch als Zweitsprache und Förderunterricht im Bereich der beruflichen Bildung« (SenBWF/ESF): Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache in der schulischen beruflichen Bildung. Konzeptionelle und organisatorische Überlegungen zum Berliner Modell. Gastvortrag (Annette Müller) im Rahmen der Fachtagung der GFBM e.V. zum Thema: »Sprachförderung leicht gemacht« – durch Integration in den Fachunterricht. Berlin, 15.11.2007 (Einsicht über: [www.meslek-evi.de](http://www.meslek-evi.de)).
- Müller, Annette & Melanie Kannel (2006): Sprachförderung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Praxis und Perspektiven zur Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 2 »Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung«*. Band II b der Schriftenreihe zum Programm »Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppe mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)». Bonn, Berlin.
- Nodari, Claudio (2005): *Lesen und verstehen – kein Problem. Eine Wegleitung für Berufsschüler und Berufsschülerinnen*. Bern: Hep-Verlag.
- Nodari, Claudio (2005): *Fachtexte verstehen*. Bern: Hep-Verlag.
- Ott, Bernd (2007): *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung*. Berlin: Cornelsen.
- Ohm, Udo & Christina Kuhn & Hermann Funk (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann (FörMig Edition).

- Radatz, Hendrik & Wilhelm Schipper (1983): *Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen*. Hannover: Schroedel.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): Richtlinien für die Lehrerstundenzumessung und die Organisation der öffentlichen Berliner Schulen ab dem Schuljahr 2006/07, Rundschreiben II Nr. 39/2006, II A 1, Berlin, den 26. Juni 2006.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007a): Verwaltungsvorschriften für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen. Schuljahr 2007/08, Rundschreiben II Nr. (ohne Angabe) 2007, II A 1, Berlin, ohne Datum (2007).
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007b): Zumessungsrichtlinie 2007/08, hier Hinweis zur Sprachförderung, Schreiben vom 16.08.2007, I A 4.
- Siebert-Ott, Gesa (2000): Der Übergang von der Alltagskommunikation zum Fachdiskurs. In: *Deutsch lernen 2*, S. 127–142.

Die ausführliche Dokumentation des Lehrerfortbildungsprojekts (Skripte und Studienmaterialien) ist in der Einrichtung Meslek Evi – Berufsförderung einzusehen. Ein Exemplar der Dokumentation werden wir in der Bibliothek des BIL, Seydelstraße 5, 10117 Berlin als Handapparat zur Verfügung stellen.