Expertise
„Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“

unter Mitarbeit von
Sabine Lambert M.A.
Dr. Ursula Mahnke
Dr. habil. Christine Wagner
Inhalt

Vorwort .................................................................................................................................................. 9

I. Teil: Prolegomena ............................................................................................................................. 11

A. Ziele, Grundlagen und Aufbau der Expertise ............................................................................. 11

1. Die Situation ..................................................................................................................................... 11

2. Ziele der Expertise .......................................................................................................................... 13

3. Grundlagen ................................................................................................................................... 14

4. Aufbau .......................................................................................................................................... 15

II. Teil: „Spracherwerb in der Schule“
unter besonderer Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs –
Forschungsentwicklungen und Forschungserfordernisse ................................................................. 16

B. Sprachaneignung und sprachliche Bildunge und ihre Aneignung ............................................. 16

1. Sprache und ihre Aneignung ........................................................................................................... 16

1.1. Sprachaneignung, Sprachbildung, Sprachförderung ................................................................. 16

1.2. Sprache und Kommunikation ..................................................................................................... 18

1.2.1. Sprache und Sprachen ........................................................................................................... 18

1.2.2. Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit .................................................................................. 19

1.2.3. Drei Dimensionen von Sprache und sprachlichem Handeln .................................................. 19

1.2.4. Sprache als Voraussetzung und Garant gesellschaftlicher Teilhabe ....................................... 19

1.2.5. Sprache und kindliches Selbst, Sprache und Welterkenntnis .................................................. 20

1.3. Die sprachlichen Basisqualifikationen ....................................................................................... 20

1.3.1. Sprachkonzepte ...................................................................................................................... 20

1.3.2. Der Fächer sprachlicher Basisqualifikationen ..................................................................... 21

1.3.3. Das Zusammenwirken der Basisqualifikationen in der Sprachaneignung ............................. 22

1.3.4. Die weitere Entwicklung der sprachlichen Qualifizierung .................................................... 22

2. Migration und Mehrsprachigkeit .................................................................................................. 23

3. Sprachliche Bildung ........................................................................................................................ 25

3.1. Aneignungsermöglicherung und Aneignungsverpflichtung ...................................................... 25

3.2. Doppelte Durchgängigkeit von Sprachbildung ...................................................................... 25

3.3. „Bildungssprache“, „Fachsprache/n“, „Alltägliche Wissenschaftssprache“ .................................. 25

4. Institutionen der expliziten Sprachvermittlung .......................................................................... 27

4.1. Kommunikative Umgebungen ................................................................................................... 27

4.2. Institutionen der Sprachvermittlung .......................................................................................... 27

4.3. Entfaltung der Basisqualifikationen und kompetentes gesellschaftliches Handeln ................. 28

4.4. Lernräume ................................................................................................................................ 29
5. Sprachliche Qualifizierungen beim Eintritt in die Institution Schule –
monolingual deutsch / multilingual .............................................................. 29
5.1. Interaktion der Basisqualifikationen .......................................................... 29
5.2. Phonologische Basisqualifikation .............................................................. 30
5.3. Pragmatische Basisqualifikationen ............................................................ 30
5.4. Semantische Basisqualifikationen .............................................................. 31
  5.4.1. Wörter und Worttypen ......................................................................... 31
  5.4.2. Wort-Kombinatorik ............................................................................. 32
  5.4.3. Wörter und Wissen über Welt ............................................................ 32
5.5. Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation ........................................... 33
5.6. Diskursive Basisqualifikation ................................................................. 33
5.7. Literale Basisqualifikationen .................................................................... 34

C. Dimensionen der Sprachförderung .............................................................. 35
1. Ziele der Sprachförderung ......................................................................... 35
2. Selbstverständlichkeitsstrukturen ............................................................... 37
3. Bestehende Sprachförderkonzepte .............................................................. 38
  3.1. Organisatorische Konzepte ................................................................... 39
  3.2. Didaktische Konzepte der Sprachförderung ........................................... 41
4. Evaluationsstudien zur sprachlichen Förderung im Elementarbereich,
in der Grund- und Sekundarschule .............................................................. 43
  4.1. Studien im Elementarbereich ................................................................. 44
  4.2. Studien im Bereich der Schule ............................................................... 48
5. Unterricht als Sprachlernsituation .............................................................. 51
6. Sprachunterricht und integrierter Fachunterricht ....................................... 53
7. Adressatengruppen .................................................................................... 55
8. Mehrsprachige Qualifizierung ................................................................... 59
9. Kooperation der am Bildungsprozess Beteiligten ......................................... 59
10. Doppelte Durchgängigkeit der Sprachbildung und Gesamtsprachen-
curriculum ..................................................................................................... 59

D. Sprachstandserhebungen, Leistungsmessung, Standards ......................... 61
1. Normalitätskonstrukte ............................................................................... 61
2. Bildungsstandards und Mindeststandards ............................................... 62
3. Sprachstandserhebungen ......................................................................... 62
4. Entwicklungserfordernisse ....................................................................... 64

E. Basisqualifikationen in der schulischen Entfaltung – ein Beispiel ............. 65
1. Unterschiedliche Kenntnisstände und die Notwendigkeit zu handeln ........ 65
2. Diskursivität ............................................................................................ 66
  2.1. Diskurs und Didaktik ........................................................................... 66
  2.2. Teilhabe am Diskurs ......................................................................... 66
Inhalt

2.3. Diskurstypen und der Unterricht .......................................................... 67
2.4. Beispiel: Argumentieren ........................................................................ 68
   2.4.1. Voraussetzungen ........................................................................... 68
   2.4.2. Argumentationsanalysen ............................................................... 69
   2.4.3. Drei Vorkommensformen des Argumentierens ............................... 69
   2.4.4. Argumentieren als didaktischer Gegenstand .................................... 69
   2.4.5. Persuasives Argumentieren .......................................................... 70
   2.4.6. Exploratives Argumentieren ......................................................... 71
   2.4.7. Anwendungsbereiche ................................................................. 71
   2.4.8. Argumentieren im Gesamtsprachencurriculum ............................... 72
   2.4.9. Zum Diskurstyp Argumentieren in den gegenwärtigen Rahmen- 72
          lehrplänen ................................................................................. 72
   2.4.10. Möglichkeiten der didaktischen Systematisierung .......................... 77
   2.4.11. Interkulturalität des Argumentierens ........................................... 77
2.5. Perspektiven der diskursiven Qualifizierung als Bildungsaufgabe ....... 78

III. Teil: Empfehlungen für guten Sprachunterricht in Berlin .................. 80

F. Die literale Basisqualifikation ................................................................. 80
   1. Schriftlichkeit, Schriftsprache, Textualität ........................................... 80
      1.1. Schriftlichkeit .................................................................................. 80
      1.2. Unterschiedliche Schriftsysteme ...................................................... 81
      1.3. Schriftaneignung und Sprachbewusstheit ........................................ 81
      1.4. Schriftliche Texte ............................................................................. 81
      1.5. Schriftsprache .................................................................................. 82
      1.6. Textualität und Schriftsprache ......................................................... 82
   2. Die Entwicklung der literalen Basisqualifikation I und II in der Grund- 83
      schule .................................................................................................. 83
      2.1. Charakterisierung der konzeptionellen Grundlagen ......................... 84
      2.2. Ziele für den Unterricht im Lesen und Schreiben in der Grundschule .. 89
      2.3. Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele ........................................ 90
         2.3.1. Feststellen der Lernausgangslage zu Beginn der ersten 90
                Jahrgangsstufe ........................................................................ 90
         2.3.2. Auf die Lernausgangslage des Kindes abgestimmte pädagogische 94
                Lernhilfen geben ..................................................................... 94
         2.3.3. Durchführung regelmäßiger Lernstandsanalysen in der Grundschule 95
         2.3.4. Dokumentation des Lernstands und der Lernentwicklung .......... 97
         2.3.5. Qualitätssicherung in Bezug auf Methoden und Materialien zum 97
                Erstlese- und Erstschreibunterricht ...................................... 97
         2.3.6. Verwendung eines Grundwortschatzes ....................................... 101
         2.3.7. Erwerb von Lesestrategien ......................................................... 102
         2.3.8. Zeit zum Lesen .......................................................................... 103
         2.3.9. Lehrerbildungsmaßnahmen ...................................................... 104
         2.3.10. Weitere Maßnahmen .............................................................. 104
3. **Literale Basisqualifikationen in der Sekundarstufe** ........................................... 104
   3.1. Konzeptionelle Überlegungen .................................................................................. 104
   3.2. Ziele für den Unterricht ............................................................................................ 105
   3.3. Maßnahmen zum Erreichen dieser Ziele .................................................................. 105
      3.3.1. Feststellen der Lernausgangslage ....................................................................... 105
      3.3.2. Zeit für Lesen und Leseförderung gewähren ......................................................... 107
      3.3.3. Lesemotivation wecken und erhalten ...................................................................... 108
      3.3.4. Gezielte und systematische Anleitung zur Verwendung von Lesestrategien ........... 109
      3.3.5. Förderung fachspezifischen Lesens ..................................................................... 110
      3.3.6. Lehreraus- und -fortbildung für Sekundarstufenlehrer ............................................ 111
      3.3.7. Bestimmung von Mindestanforderungen für jede Jahrgangsstufe ......................... 111
      3.3.8. Realisierung des Anspruchs auf Förderung .......................................................... 112
      3.3.9. Wahrnehmung und Nutzung des bestehenden Internetportals ............................... 112
   4. **Zweitsprachspezifische Besonderheiten bei den literalen Basisqualifikationen** ........ 113
      4.1. Lesen in der Zweitsprache Deutsch .......................................................................... 113
      4.2. Schreiben in der Zweitsprache Deutsch .................................................................... 115
         4.2.1. Besonderheiten .................................................................................................... 115
         4.2.2. Untersuchungen .................................................................................................. 116
   G. **Zweitsprachspezifische Besonderheiten bei der semantischen Basisqualifikation** ...... 118
   H. **Empfehlungen zu den Rahmenlehrplänen** ............................................................. 120
      1. **Empfehlungen zum Rahmenlehrplan Deutsch** ....................................................... 120
         1.1. Der Rahmenlehrplan Deutsch der Sekundarstufe I als Grundlage fachintegrativer und fächerübergreifender Sprachförderung ................................................................. 120
         1.2. Schnittstellen einer fächerübergreifenden Sprachförderung ..................................... 120
      2. **Empfehlungen zum Rahmenlehrplan Deutsch als Zweitsprache** ............................ 127
         2.1. Problematisierung: Gestützte Submersion als Förderprinzip ................................... 127
         2.2. Zur Kombination additiver und fachintegrativer Sprachförderung ............................. 128
         2.3. Der DaZ-Rahmenplan als Grundlage additiver Sprachförderung ............................... 129
         2.4. Erweiterungs- und Änderungsempfehlungen zum DaZ-RP ....................................... 130
   J. **Zusammenfassung der Ergebnisse, übergreifende und spezielle Empfehlungen** ........ 134
      1. **Vorbemerkung** .......................................................................................................... 134
      2. **Handlungsmöglichkeiten des Landes Berlin** ............................................................ 134
      3. **Sprachbildung als Aufgabe der Schule insgesamt** .................................................... 136
      4. **Gesamtsprachencurriculum** ...................................................................................... 137
      5. **Offene Fragen der Sprachförderung** ........................................................................ 137
         5.1. SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache ....................................................... 137
         5.2. Additive oder integrative Förderung ......................................................................... 138
6. Anforderungen an organisatorische Rahmenbedingungen .................................................. 139
7. Instrumente zur Erfassung sprachlicher Leistungen ....................................................... 139
8. Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung ............................................................. 140
9. Entschleunigung und Coaching ....................................................................................... 141
10. Kooperation mit den Eltern und im Stadtteil ............................................................. 141
11. Spezielle Empfehlungen ................................................................................................. 142
   11.1. Empfehlungen zu den literalen Basisqualifikationen .................................................. 142
   11.1.1. Literalisierung als Ressource der sprachlichen Förderung nutzen ............................ 142
   11.2. Empfehlungen für die Grundschule .......................................................................... 142
   11.1.3. Empfehlungen für die Sekundarstufe ...................................................................... 145
   11.1.4. Empfehlungen für Grundschule und Sekundarstufe .............................................. 147
   11.2. Empfehlungen zu den Rahmenlehrplänen ................................................................. 147
12. Unterricht als Sprachlernsituation – Empfehlungen für das Verhalten des Lehrers ................................................................. 148

Literatur .................................................................................................................................. 150

Anhang ................................................................................................................................... 165

1) Erläuterungen zu den einzelnen Basisqualifikationen ..................................................... 166
2) Tabellen aus Lisker (2010) ............................................................................................. 169
3) Kurze Charakterisierung einiger evaluierten Projekte
   aus dem Elementarbereich ................................................................................................. 172
4) Ursula Mahnke: Bestandsaufnahme zur Situation der Sprachförderung in Berlin ................................................................. 174
5) Ursula Mahnke: Ausgewählte externe Sprachförder-Projekte ........................................ 197
6) Beate Lütke: Argumentieren und die darin einbezogenen Sprechhandlungen in den Rahmenlehrplänen Deutsch Grundschule und Sekundarstufe I ................................................................................................. 200
7) Beate Lütke: Argumentieren im Rahmenlehrplan Physik Sekundarstufe I ................................................................. 204
Vorwort


Konrad Ehlich           Renate Valtin           Beate Lütke
I. Teil: Prolegomena

A. Ziele, Grundlagen und Aufbau der Expertise

1. Die Situation


Die selbstverständliche Voraussetzung, dass sprachliche Bildung innerhalb des deutschen Bereichs die Entfaltung bereits mitgebrachter Qualifizierungen in Bezug auf die Sprache Deutsch bedeutet, hat sich durch die demographischen Entwicklungen des vergangenen halben Jahrhunderts zunehmend verändert. Die sprachlichen Verhältnisse sind nicht mehr durch eine bildungssprachliche Monolingualität (ergänzt um die eine oder andere „Fremdsprache“) gekennzeichnet. Viele verschiedene Sprachen sind Ausgangs- bzw. Herkunftssprachen eines großen Teils der SchülerInnen. Zugleich ist die Unterrichtssprache Deutsch und die Befähigung zu einer angemessenen Kommunikation in ihr für die verschiedenen Bereiche des zukünftigen Lebens in Deutschland unbestritten. Beides steht noch immer weitgehend nebeneinander und bildet ein Spannungsfeld, auf das vielfältige Initiativen in den elf bzw. 16 Bundesländern reagiert haben – teils mehr schlecht als recht, teils mit ambitionierten Programmen, fast immer aber ohne eine ernsthafte bildungsökonomische Grundlegung für das, was an veränderten Erfordernissen sich nicht zuletzt für die Praxis der Lehrenden wie der Lernenden bemerkbar macht.

Die wissenschaftliche Erforschung der neuen Situation – sowohl pädagogisch-erziehungs- wie linguistisch – hat die neuen Herausforderungen erst mit einiger Verzögerung aufgenommen. Die grundlegende Qualität der Veränderungen für den pädagogischen Bereich insgesamt und für den Stellenwert von Sprache/Sprachen in ihm werden erst ansatzweise reflektiert. Vor allem aber fehlen präzise wissenschaftliche Erkenntnisse in Bezug auf die vielfältigen sprachlichen Prozesse, die sich in der sprachlichen Qualifizierung ereignen und die für ein erfolgreiches Durchlaufen der Sozialisationsinstanzen unabdingbar sind.

Es hat in den vergangenen Jahren, angestoßen durch das BMBF, eine Reihe von Initiativen gegeben, für die enge Kooperation mit den Ländern wissenschaftliche Expertise zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen. Das Programm FiSS arbeitet interdisziplinär an der Gewinnung solcher Erkenntnisse. Im ZUSE-Papier wurde dafür ein Konzept entwickelt, an dessen Realisierung zahlreiche WissenschaftlerInnen höchstes Interesse hatten. Diese

Mit unterschiedlichen Konzepten haben die Kultusministerien bzw. Bildungsverwaltungen in den einzelnen Ländern, denen für die hier benannten Fragen die hauptsächliche bzw. die alleinige Verantwortung obliegt, auf die Situation reagiert. Insbesondere wurde eine Vielzahl von Fördermaßnahmen und Programmen aufgelegt, um gerade den SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache erfolgreicher Schulkarrieren zu ermöglichen. Der Mangel an präzisen Kenntnissen über das, was dafür wirklich förderlich ist, hindert bisher noch immer eine systematische Auswertung und Weiterentwicklung der vielfältigen bestehenden Ansätze.


Die Sprachförderung für Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache hatte langhin die Aufmerksamkeit eines individuell motivierten, besonderen Engagements gefunden. Dadurch sind unschätzbare Erfahrungen gewonnen worden. Deren Auswertung und Verallgemeinerung aber wird nur gelingen, wenn klare Strukturen erarbeitet werden, die sozusagen den „Normalbetrieb“ erreichen, steuern und gestalten. Angesichts der großen Probleme der sprachwissenschaftlichen Qualifizierung der DeutschlehrerInnen in den vergangenen drei Jahrzehnten ist eine qualifizierte Fortbildung wünschenswert, ja erforderlich, die die LehrerInnen in ihrer Praxis stärkt und ihnen Grundlagen zur Verarbeitung der gewonnenen Erfahrungen bietet. Darüber hinaus ist eine sprachbezogene Qualifizierung auch der anderen


2. Ziele der Expertise

Die vorliegende Expertise hat die Aufgabe, Empfehlungen zu entwickeln und dafür eine knappe Forschungsbilanz zum Thema „Spracherwerb in der Schule“ zu erstellen, wobei besonders auch der Zweitspracherwerb von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache zu beachten ist. Wie eben schon deutlich wurde, kann von einer abgeschlossenen, konsolidierten Erkenntnisstruktur in Bezug auf die damit verbundenen Fragestellungen und Themen gegenwärtig nicht gesprochen werden. Eine Forschungsbilanz ist deshalb zugleich die Benennung von Forschungserfordernissen, die sich für die nahe Zukunft ergeben. Die Darstellung orientiert sich dabei daran, Grundlagen für Empfehlungen zu geben, die für guten Sprachunterricht in Berlin gemacht werden können.

ihre gestellte Aufgabe, indem sie sich um ein möglichst großes Maß von Klarheit in der Bestimmung des wissenschaftlich bereits Bekannten und im Aufzeigen der unabdingbar zu bearbeitenden Desiderate bemüht.

3. Grundlagen der Expertise


Angesichts des unterschiedlichen Wissens in Bezug auf die Aneignung der einzelnen Basisqualifikationen ergeben sich unterschiedliche Detaillierungsgrade, in denen in der Expertise auf sie eingegangen werden kann.

Förderung bei Kindern, die sichtbar hinter dem für ihr Alter Erwartbaren zurückbleiben, kann sich für die verschiedenen dieser Qualifikationen als notwendig erweisen, wobei im Lauf der biographischen Entwicklung leicht ein negativer kumulativer Effekt entsteht, der erhebliche Langzeitauswirkungen haben kann. Solche Effekte frühzeitig als Gefahr zu erkennen und für das einzelne Kind möglichst weitgehend zu vermeiden bzw. zu bearbeiten, verlangt eine sprachsensible Aufmerksamkeit auf der Seite der Lehrpersonen.

Am besten erforscht ist wissenschaftlich bisher der Bereich des Lesen- und Schreibenlernens, also die literale Basisqualifikation und ihre systematische Vermittlung. Dies gilt aller-


4. Aufbau


Teil III. mit Empfehlungen für guten Sprachunterricht in Berlin hat seinen Schwerpunkt bei der literalen Basisqualifikation (Kapitel F.), behandelt aber auch zweitsprachspezifische Besonderheiten hinsichtlich der semantischen Basisqualifikation (Kapitel G.) sowie Empfehlungen zu den Rahmenlehrplänen (Kapitel H.).


II. Teil: „Spracherwerb in der Schule“ unter besonderer Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs – Forschungsentwicklungen und Forschungserfordernisse

B. Sprachaneignung\(^1\) und sprachliche Bildung

1. Sprache und ihre Aneignung

1.1. Sprachaneignung, Sprachbildung, Sprachförderung

Die Aneignung der Sprache – bzw. der Sprachen –, die das Kind in seiner Umgebung vorfin-
det, gehört zu den wichtigsten Leistungen, die es in seinem noch jungen Leben erbringt. In welcher Weise diese Aneignung geschieht, ist sowohl linguistisch wie psychologisch in recht unterschiedlicher Weise wahrgenommen, beschrieben und empirisch erforscht worden. So-

Ganz ohne Zweifel ist die Befähigung des Kindes, grammatische Strukturen zu nutzen, wie sie in seiner Umgebung genutzt werden und für die Kommunikationspartner verständlich sind, ein wichtiger Teil der Aneignung der Sprache dieser Umgebung. Diese Aneignung selbst ist aber ein wesentlich umfassenderer Prozess, der neben der Aneignung syntakti-

tischer nicht nur die gleichzeitige Aneignung semantischer Strukturen in einem erheblichen Umfang, sondern insbesondere die Aneignung und Ausbildung der Befähigung umfasst, mit den Menschen der Umgebung des Kindes in einen immer differenzierteren kommunikativen Kontakt zu treten. *Sprachaneignung* ist also ein *reicher Prozess*. Diesen in seiner Komplexi-
tyät zu erforschen, ist in den letzten Jahren zunehmend in den Mittelpunkt der Sprachaneig-

nungsforschung getreten. Dafür hat die sogenannte „Pragmatische Wende“ in der Linguistik wesentliche Anstöße gegeben. Allerdings ist die Erforschung dieses Prozesses noch immer nicht hinreichend weit vorangeschritten. Es kann also noch nicht davon die Rede sein, dass wir über einen umfassenden Kenntnisstand zur kindlichen Sprachaneignung verfügen.

Auch die *Terminologie*, mittels derer Sprachaneignungsprozesse beschrieben und erfasst werden, ist nicht einheitlich. Das erschwert naturngemäß die Verständigung und hat zum Teil

\(^1\) In Ehlich (2008b) findet sich eine ausführliche Darstellung zum Stand der Sprachaneignungsforschung und die Benennung von Forschungsdesideraten mit einer breiten Verzeichnung einschlägiger Literatur.


werden. Sprachbildung ist eine Aufgabe, die die Institution in all ihren Ausprägungen kennzeichnet, und dies in einem Maß, das diese Aufgabe oft als eine schiere Selbstverständlichkeit gar nicht eigens in den Blick hat geraten lassen – und zwar weder für die Lehrenden noch für die Institutionen zweiter Stufe wie lehrerausbildende Hochschulen, Universitäten usw.


1.2. Sprache und Kommunikation

1.2.1. Sprache und Sprache


Sprache ist herausragendes Mittel der Kommunikation; sie ist das gattungstypische Organon (Bühler 1934) dafür. Gebunden an die Möglichkeiten (und Grenzen) des Äußerns – primär in der akustischen Wahrnehmungsdimension – hat sie sich zu einem äußerst flexiblen, komplexen und den menschlichen Kommunikationsbedürfnissen optimal entsprechenden Kommunikationsmittel entwickelt.

Teilhabe an der Sprache ist Teilhabe an der Gruppe. Sprache ist damit in hervorragender Weise zur Mitgliedschaftszuweisung geeignet.

Sprache, ihre Aneignung, die Verfügung über sie, ihre Nutzung und ihre Veränderung erfordern entsprechende mentale (kognitive und emotionale) Voraussetzungen. Diese Voraussetzungen haben ihre Grundlage in der neuronalen Struktur des Menschen.

1.2.2 Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit


1.2.3 Drei Dimensionen von Sprache und sprachlichem Handeln

Über Sprache ereignet sich die Teilhabe des Einzelnen an seiner Gruppe. Sprachaneignung bedeutet so in einem substantiellen Sinn „Sozialisation“. Diese Teilhabe realisiert sich in drei Dimensionen (Ehlich 2007):

– als Teilhabe an den kommunikativen Möglichkeiten insgesamt in der Realisierung kommunikativer Zwecke (teleologische, zweckbezogene Dimension);
– als Teilhabe an den sprachlich gefassten Wissensbeständen der Gruppe (gnoseologische, erkenntnisbezogene Dimension);
– als Teilhabe an der Gruppe als Gruppe (kommunitäre, vergemeinschaftungsbezogene Dimension).

1.2.4 Sprache als Voraussetzung und Garant gesellschaftlicher Teilhabe

aneignung, die vollständig in aktionale Handlungszusammenhänge eingebunden ist, hinaus, wie sie für frühere gesellschaftliche Formationen hinreichend waren. Dies bedeutet eine erhebliche Herausforderung sowohl für das Individuum wie für die Gesellschaft als ganzer, für deren Zukunft das Gelingen entsprechender Vermittlungsprozesse von Sprache für eine maximale Zahl von Mitgliedern unabdingbar ist.

1.2.5. Sprache und kindliches Selbst, Sprache und Welterkenntnis


Zugleich bildet sich, vermittelt über die Sprachaneignung, die Aneignung von Grundüberzeugungen aus, die für die gesellschaftliche Praxis in all ihren Widersprüchlichkeiten, ihr Bestehen und die Weiterentwicklung dieser Gesellschaft unabdingbar sind. Diese Grundüberzeugungen sind sprachlich vermittelt und sprachlich gefasst, jedenfalls aber sprachlich fassbar und so in die Vermittlungsprozesse einbringbar.

1.3. Die sprachlichen Basisqualifikationen

1.3.1. Sprachkonzepte

Im abstrakten Konzept „Sprache“ wird versucht, sprachliche Merkmale zu bestimmen, die für alle einzelnen Sprachen als grundlegend gelten können. Dieses Konzept tendiert also zu einem Sprachuniversalismus. Faktisch ist ein solches Konzept von Sprache aber weithin nur eine – zum Teil recht naive – Verallgemeinerung der Merkmale einiger weniger Sprachen, insbesondere der europäischen.

Wirklichkeit bringt das in vielfacher Hinsic ht eine Verkürzung und Verzerrung mit sich. Das Sprachbild selbst schnurrt dann gleichsam auf die beiden Bestimmungen „Grammatik“ und „Wörterbuch“ zusammen. Beidem zugrunde liegen die Alltagskonzepte von „Satz“ und „Wort“. Sprachaneignung wird in einer solchen Perspektive leicht auf die Aneignung dieser beiden Bereiche eingeschränkt gesehen, was linguistischen Verengungen entgegenkommt.

1.3.2. Der Fächer sprachlicher Basisqualifikationen

Sprachaneignung ist aber mehr. Sie ist die Aneignung einer Ressource für die umfassenden kommunikativen Bedürfnisse. Dies gilt bereits für das Kind und setzt sich bis zur umfassenden partizipativen Kommunikationswirklichkeit des Jugendlichen und Erwachsenen in der komplexen demokratischen Wissensgesellschaft fort, deren Mitglied er/sie ist.

Sprachaneignung ist also ein langdauernder Prozess mit unterschiedlichen Phasen. In diesem Prozess eignet sich das Kind für seine erste Sprache bzw. seine ersten Sprachen (simultaner Bilingualismus) eine Reihe von Basisqualifikationen an. Mindestens die folgenden sind dabei zu unterscheiden:

A die rezeptive und produktive phonische Qualifikation (phonetische und phonologische Lautunterscheidung und -produktion, Erfassung und zielorientierte Produktion von suprasegmentalen-prosodischen Strukturen wie z. B. die Satzintonation, sonstige paralinguistische Elemente, ihre Unterscheidung und Produktion);
B die pragmatische Qualifikation I (aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen);
C die semantische Qualifikation (die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen);
D die morphologisch-syntaktische Qualifikation (zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen verstehen und herstellen);
E die diskursive Qualifikation (Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten);
F die pragmatische Qualifikation II (die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend nutzen);
G die literale Qualifikation I (erkennen und produzieren von Schriftzeichen auf der Grundlage präliteraler Vorlauferfähigkeiten, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt, erste Erfahrungen mit Texten durch Vorlesen und darauf bezogene Anschlusskommunikation);
H die literale Qualifikation II (Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität; Aneignung der Veränderungen im Sprachaufbau durch Schrift, Aneignung schriftlicher Textformen; Auf- und Ausbau von Sprachbewusstsein) 
(s. Ehlich 2005, S. 12; Ehlich u.a. 2008a, S. 18f)
1.3.3. Das Zusammenwirken der Basisqualifikationen in der Sprachaneignung


1.3.4. Die weitere Entwicklung der sprachlichen Qualifizierung

Die Aneignung und Ausbildung der verschiedenen Basisqualifikationen bildet eine für alle weiteren kommunikativen Prozesse grundlegende Struktur. Als deren Ergebnis hat das Kind bzw. der Jugendliche eine Basis geschaffen, von der aus Sprachaneignung in den vielfältigen institutionellen Zusammenhängen der Kommunikationsrealität sich fortsetzen und auf

Im gelingenden Fall wird nicht zuletzt durch die schulischen Prozesse eine Sprachbildung erreicht, die das einzelne Mitglied der Gesellschaft als subjektiven Gewinn in einer kommunikativ reich organisierten Gesellschaft für sich erfahren kann. Das Bedürfnis nach umfassender sprachlicher Qualifikation ist sicherlich bei den einzelnen Individuen unterschiedlich ausgebildet. Schule sollte ein möglichstreiches Angebot an Kommunikationsmöglichkeiten und Kommunikationserfahrungen bieten.

2. Migration und Mehrsprachigkeit


3. Sprachliche Bildung

3.1. Aneignungsermöglichtung und Aneignungsverpflichtung


3.2. Doppelte Durchgängigkeit von Sprachbildung


3.3. „Bildungssprache“, „Fachsprache/n“, „Alltägliche Wissenschaftssprache“

Für die Vermittlung des gesellschaftlichen Wissens, für die Entfaltung der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten und für die Ausbildung differenzierter kommunitärer Identitäten sind Sprachvarietäten von besonderer Bedeutung, die im Zentrum der Bildungsprozesse stehen. Sie werden tentativ mit dem Ausdruck „*Bildungssprache*“ in ihrer besonderen Qualität benannt. Der Ausdruck wurde von Max Scheler 1926 entwickelt und 1977 von Jürgen Habermas in einem polemischen Artikel über „Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache“ aufgegriffen. Dieser bestimmt Bildungssprache als „die Sprache, die über-

4. Institutionen der expliziten Sprachvermittlung

4.1. Kommunikative Umgebungen


4.2. Institutionen der Sprachvermittlung

II. Teil: „Spracherwerb in der Schule“ – Forschungsentwicklungen, -erfordernisse


4.3. Entfaltung der Basisqualifikationen und kompetentes gesellschaftliches Handeln

Auf der Grundlage der Aneignung der Basisqualifikationen entfaltet sich die entwickelte sprachliche Qualifizierung des jungen Menschen in einer Reihe von komplexen, zum Teil auch sich widerstreitenden Prozessen, die einerseits durch die sprachvermittelnden Institutionen gefördert, andererseits teilweise aber auch durch deren kommunikative Binnenstrukturen und Widersprüchlichkeiten in ihren gesellschaftlichen Zwecksetzungen konterkariert werden.

Dort, wo einzelne dieser weiteren Qualifizierungen für kompetentes sprachliches Handeln in der Gesellschaft nicht oder nicht zur Zeit ausgebildet oder wo sie sogar kontraproduktiv durch die Sprachvermittlungsinstitutionen behindert werden, ergeben sich folgenschwere negative Konsequenzen. Diese gilt es frühzeitig zu verhindern. Die Institutionen der Sprachvermittlung haben so neben ihren unmittelbaren Aufgaben zugleich eine Aufgabe der Beobachtung und Selbstbeobachtung in Bezug auf die Prozesse, die sich beim einzelnen Kind und Jugendlichen zeigen oder nicht zeigen. Evaluation in einem substantiellen (nicht distributionellen) Sinn gehört also zu den Aufgabenfeldern der sprachvermittelnden Institutionen immer schon mit dazu, wird freilich in ganz unterschiedlicher Weise wahrgenommen.

Im gelingenden Fall der sprachlichen Sozialisation entfalten sich die weiteren Qualifizierungen für das einzelne Kind bzw. den einzelnen Jugendlichen durchaus als Ausdruck von Lernlust und Lernfreude. Die Aneignung differenzierter sprachlicher Handlungsmittel, ihr kommunikativer Einsatz, die Nutzung des Organons Sprache für die Aneignung von Wissen, das Experimentieren und das Ausprobieren der kommunikativen Reichweite einzelner sprachlicher Verfahren und Mittel sind dafür charakteristisch.

4.4. Lernräume


5. Sprachliche Qualifizierungen beim Eintritt in die Institution Schule – monolinguale deutsch / multilingual

5.1. Interaktion der Basisqualifikationen

Zentrale Aufgabe ist es, zu bestimmen, in welcher Weise sich die Basisqualifikationen so weiterentwickeln lassen, dass die Jugendlichen zu kompetenten Sprechern in einer entwickelten Wissensgesellschaft werden. Das erfordert eine Verhältnisbestimmung der einzelnen Basisqualifikationen zueinander und die Beantwortung der Frage, welche Qualifizierung hier eine Art Leitrolle übernehmen kann.
Die Interaktion der Basisqualifikationen umfassend zu rekonstruieren und didaktisch umzusetzen ist eine Aufgabe, die nur in enger Kooperation insbesondere der Linguistik und der Fachdidaktik bewältigt werden kann. Die Bestimmung der Auswirkungen veränderter Praxis bedarf empirischer Bildungsforschung, die wiederum die linguistischen und fachdidaktischen Ergebnisse in ihren Auswirkungen untersucht, um eine kontinuierliche Verbesserung des Sprachunterrichts zu leisten.


5.2. Phonologische Basisqualifikation

Als angeeignet gelten monolingual deutsch in der phonologischen BQ die kompetente Verfügung über die phonologischen Strukturen (segmental, d.h. einzellautbezogen, wie supra-segmental, d.h. satzintonationsbezogen) sowie die sprachspezifische Kombinatorik (Silbenaufbau, Akzentstrukturen), so dass sowohl das Sprechen wie das phonische Verstehen gemeistert werden. Die wesentliche Erweiterung in der Schule betrifft die Aneignung und den Ausbau phonischer Strukturen in Bezug auf die Fremdwortphonologie und die Erweiterung der Aufmerksamkeitsspanne in Bezug auf längere Sätze. Multilingual liegen praktische Erfahrungen in Bezug auf unterschiedliche Laut-, Akzentuierungs-, lautkombinierende und intonatorische Phänomene der beteiligten Sprachen zugrunde. Bei simultaner Bilingualität (zwei Sprachen werden parallel zueinander angeeignet) der ersten Lebensjahre sind diese jeweils eigenständig mental verankert mit wenig Interferenzpotential. Bei sukzessivem Bilingualismus (eine zweite Sprache wird nach der ersten erworben) ist dies nicht in gleicher Weise der Fall.

5.3. Pragmatische Basisqualifikationen

In Bezug auf die pragmatische BQ I und II hat das Kind nicht nur das Handeln in seiner primären Umgebung der Familie, der Geschwister, der SpielkameradInnen ausgebildet, sondern in den meisten Fällen bereits den Übergang in andere institutionelle Bereiche von der Krippe bis zur Vorschule geleistet. Elementare sprachliche Handlungsmuster sind angeeignet. Konflikte zwischen den Institutionen als Handlungsräumen sind teils erkannt und individuell beantwortet, bleiben zum Teil als „kommunikative Rätsel“ im Erfahrungswissen unbearbeitet bestehen – gegebenenfalls mit dem Rückzug in eine Minimierung der eigenen kommu-
nikativen Praxis. Monolingual deutsche Kinder kommen spätestens in diesen anderen Institutionen mit anderen Sprachwelten und damit mit anderen Sprachsystemen in Berührung.


5.4. Semantische Basisqualifikationen

5.4.1. Wörter und Worttypen

Ein wesentlicher Teil der semantischen BQ betrifft die Strukturform „Wort“ und ihre verschiedenen Erscheinungsformen. Bei der Bestimmung der erreichten Aneignungsstufen bei Schuleintritt konzentriert sich der Blick häufig auf den vorherrschenden Typus von Wörtern, nämlich auf Ausdrücke des Symbolfeldes, die den Gruppen Substantiv, Verb und Adjektiv zugehören. Weniger Aufmerksamkeit erfährt die Aneignung der Präpositionen. Wörter sind aber wesentliche sprachliche Mittel zur Realisierung unterschiedlicher sprachlicher Prozeduren; neben der nennenden Prozedur (Symbolfeldausdrücke wie Tasche, tragen, schwarz, in) stehen die deiktische Prozedur (Zeigfeldausdrücke, hier, jetzt, ich, dieses), die operative Prozedur (Ausdrücke des operativen Feldes, der, die, das; wer, wie, was; er, sie, es). Die Ausdrücke zur Realisierung expeditiver Prozeduren (Interjektionen, ah, aha; na, hm) sind zu großen Teilen bereits früh angeeignet. Malende Prozeduren erfahren im Deutschen gerade im kindlichen Handlungszusammenhang intensive Nutzung (bedienen sich aber vor allem phonischer Eigenschaften wie Lautheit).

Für die semantische BQ wird vorausgesetzt, dass das Kind eine für seinen lebensweltlichen Alltag hinreichende Menge von Wörtern kennt und passiv wie aktiv nutzen kann. Diese Wörter haben unterschiedliche sprachliche Formen: Viele von ihnen gehören zum Elementarbestand (Brot, sprechen), einige sind aber auch bereits aus dem Fremdwortanteil des deutschen Wortschatzes (Computer, Video) angeeignet.

Weniger beachtet werden Wörter, die nicht dem Symbolfeld angehören. Es wird im Allgemeinen für das monolingual deutsch aufwachsende Kind jedoch zugleich unterstellt, dass es den Grundbestand an deiktischen Ausdrücken beherrscht sowie die wichtigsten operativen Ausdrücke kompetent einsetzen kann. Dies betrifft insbesondere das System der Determinatoren (der, die, das; ein, eine), die Anapher (er, sie, es) und die Interrogativa (wer, wie, was). Ein Grundbestand an Konjunktionen (weil, als, wenn) gilt gleichfalls als angeeignet.
5.4.2. Wort-Kombinatorik

Die Wörter einer Sprache existieren nicht als isolierte Einheiten, sondern in jeweils spezifischen Beziehungen. Zwei solche Beziehungen sind von besonderer Bedeutung, die für die jeweilige Sprache charakteristische Kombinatorik (Kollokationen, in die Schule gehen, Spaß machen; synsemantische Beziehungen, der Hund bellt, aber nicht *der Hund schreit; das Licht anmachen, Milch austrinken) und die Organisation von Wörtern in Wortfeldern (gehen, laufen, rennen, spuren, schleichen ...). Die Aneignung des Wortschatzes bedeutet vor allem auch eine Expansion dieser Wortfelder. Durch sie wird zunehmende Treffsicherheit in der Wahl des kommunikativ angemessenen Ausdrucks erzielt; Hyperonyme (Essen) werden durch Hyponyme (Spaghetti, Fischstäbchen) spezifiziert. Der Kontakt mit Texten (insbesondere durch Vorlesen, zum Teil aber auch durch Mediengebrauch) trägt zur Erweiterung und zum multidimensionalen Ausbau des Wortschatzes erheblich bei. Neben der rein quantitativen Expansion des Wortschatzes ist es diese strukturelle Expansion und die Befähigung dafür, die für die weitere schulische Entfaltung der semantischen BQ von entscheidender Bedeutung sind.

5.4.3. Wörter und Wissen über Welt


Die multilingual Sprachaneignung bedeutet für die semantische BQ frühe Erfahrungen, dass in den beteiligten Sprachsystemen im Symbolfeld unterschiedliche Ausdrücke für als gleich wahrgenommene Objekte oder Objektbereiche gewählt werden. Sofern diese Unter-
schiede direkt erkennbar werden, führen sie zu einer frühen Form von Sprachbewusstheit in Bezug auf die semantische Basisqualifikation. Für die Wörter jenseits des Symbolfeldes ergeben sich in der Sprachaneignung je nach typologischer Zugehörigkeit der beteiligten Sprachen erhebliche und zum Teil nur schwer bearbeitbare Irritationen, die mit unterschiedlichem Erfolg durch das lernende Kind bearbeitet werden müssen.

5.5. Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

Für die **morphologisch-syntaktische BQ** wird bei Schuleintritt vom **monolingual deutschen** Kind die Beherrschung elementarer Satzformen und großer Teile der Flexionsparadigmen vorausgesetzt. Die Aneignung von Genus (der Hund, die Katze, das Meerschweinchen) (in Kombination mit dem Determinationssystem) und die Erfordernisse der Kongruenzsteuerung werden gleichfalls im Allgemeinen vorausgesetzt. Für das **multilingual aufwachsende** Kind stellen sich zum Teil hier die größten Anforderungen, da die beteiligten Sprachen im Einzelnen und vor allem hinsichtlich ihrer sprachtypologischen Zugehörigkeit zum Teil erhebliche Unterschiede aufweisen. Während der simultane Bilingualismus offenbar gute Parallelbehandlungen der beteiligten Systeme ermöglicht, ergeben sich für den sukzessiven nicht unerhebliche Konfliktkonstellationen.

Angesichts der starken Konzentration der bisherigen Forschung finden sich in Bezug auf die morphologisch-syntaktischen BQ**n die entwickeltesten Verfahren zur Bestimmung der Aneignungsstufen, auf denen sich das Kind befindet (Profilanalyse nach Grießhaber, LiSe-DaZ).

5.6. Diskursive Basisqualifikation


Narrative Qualifikationen hat das Kind in ihren elementaren Formen sich bereits angeeignet. Allerdings befindet es sich hier durchaus noch in einer frühen Phase des entsprechenden Qualifizierungsweges. Ähnliches gilt für andere Diskursarten wie z.B. das Rätselraten oder das Erzählen von Witzen. Wie die Aneignungsstufen hier genau erfolgen und in welcher Weise sie sich auf Lebensalterstufen abbilden lassen, ist bisher vielleicht am meisten für die Narration erforscht. Dabei sind die Spreizbreiten individueller Entwicklungen noch relativ wenig bekannt.

Der spielerische Aufbau von Phantasiewelten und das Agieren in ihnen ist vor dem Eintritt in die Schule bereits vielfältig erprobt. Die Möglichkeit zur Loslösung vom unmittelbaren Wahrnehmungsraum und dessen sprachliche Neustrukturierung wird als Voraussetzung beim Eintritt in die Schule unterstellt.

Wenig Erfahrung besteht hingegen für spezifische Merkmale der Institution Schule in ihrer Nutzung einzelner sprachlicher Handlungsmuster, die den Schulzwecken spezifisch angepasst werden (z. B. Umwandlung der *Frage* zu ihren verschiedenen schulischen Nutzungen etwa als *Examensfrage* oder als *Elizitierungsfrage* u.ä.).

5.7. Literale Basisqualifikationen

Der bedeutendste Einschnitt in der Sprachaneignung des Kindes, der sich mit dem Eintritt in die Schule ergibt, ist die Aneignung der *literalen BQ*. Literalität entwickelt sich so zu einer entscheidenden Dimension für den biographischen Kommunikationserfolg des einzelnen Kindes. Vermittlung der Schrift, der Schriftlichkeit und der Schriftkultur sind zentrale Ziele der Institution Schule. Für die lebensweltliche Erfahrung des Kindes unterscheidet dieser Bezug die Kommunikationspraxis in der Institution Schule am deutlichsten von den vorgängigen Praxiserfahrungen. Bei Eintritt in die Institution zeigen sich für die Anbahnung des Schrifterwerbs offensichtlich je nach Bildungshintergrund für die Kinder sehr unterschiedliche Voraussetzungen. Es gehört zu den wichtigsten Weichenstellungen am Beginn der Schullaufbahn, dass die Institution Schule hier gute Kompromisse findet, um *allen* Kindern in Bezug auf den Parameter Schrift einigermassen ähnliche Voraussetzungen zu bieten und auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder einzugehen. Die Literalisierung ist nicht nur ein zentrales Bildungsziel der Institution Schule, sie ist zugleich zentrales Handlungs- mittel für alle anderen Bildungsziele, die die Institution Schule verfolgt. Diese Institution ist insgesamt eine im Wesentlichen versprachlichte Institution, und Literalität ist zentrale Erscheinungsform dieser Sprachlichkeit.

Aus der Begegnung mit Texten narrativer Gestalt erfährt das Kind neue Möglichkeiten der Anregung für seine eigenen diskursiv-narrativen Fähigkeiten.

Schriftliche Textualität wirkt sich vor allem auch in Bezug auf die Weiterentwicklung der semantischen Qualifikation aus. Die unabhängige, eigenständige Erschließung neuer Wörter durch den Bezug auf schriftliche Vorgaben wird zu einer zentralen Ressource für die weiteren Differenzierungs- und Ausarbeitsprozesse der semantischen Qualifikation.


C. Dimensionen der Sprachförderung


1. Ziele der Sprachförderung


² Für die Grundschule und die Sekundarstufe I heißt es: Die Aufgabe der (Grund-)Schule ist es, Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit (in der Sekundarschule: optimal)
Allerdings unterscheiden sich die drei Berliner Rahmenlehrpläne in Konzeption und Aufgliederung der sprachlichen Dimensionen und Kompetenzen.


zu unterstützen – mit dem Ziel, den Lernenden die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen (SenBJS 2004; SenBJS 2005) bzw. sich auf die Anforderungen ihrer zukünftigen Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten (Sek. I). Im Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe ist zu lesen: „Das Fach Deutsch befähigt die Lernenden zur selbstständigen und kompetenten Teilnahme am kulturell-ästhetischen, geistigen, politischen und gesellschaftlichen Leben, in das sie durch ihre Sprache über Texte aller Art einbezogen werden; damit erfüllt das Fach eine identitätsstiftende Funktion.“ (SenBJS 2006, S. 9)
2. Selbstverständlichkeitsstrukturen

Die deutsche Schule ist bis in die Gegenwart weitgehend von einem Konzept sprachlicher Einsprachigkeit geprägt. Dies entspricht dem Stellenwert, den sie für die Herstellung des einheitlichen deutschen Sprachraumes gehabt hat. Die Unterrichtssprache ist – bis auf einen Teil des Fremdsprachenunterrichts – Deutsch. Die dabei vorausgesetzte sprachliche Situation ist die einer faktischen sprachlichen Homogenität, die als Realität oder als Ziel unterstellt wurde. Die Kinder, die in die Schule eintreten, verfügen, so wird didaktisch und in der Unterrichtswirklichkeit vorausgesetzt, über eine für das schulische Handeln hinreichende Ausgangsqualifizierung in den einzelnen Basisqualifikationen (s. B.1.3.). Der Deutschunterricht hat die deutsche Sprache zum Gegenstand; die Unterrichtssprache Deutsch in allen anderen Fächern erfährt keine eigene oder allenfalls eine indirekte didaktische Bearbeitung. Die Schule baut also auf vorgängigen sprachlichen Fähigkeiten sowie auf außerhalb der Schule und neben ihr erworbenen weiteren Fähigkeiten auf, ohne sich im Einzelnen Rechenschaft darüber abzulegen, wie diese außerschulische sprachliche Qualifizierung mit der schulischen kooperiert.

Mit der demographischen Veränderung, die durch die nunmehr ein halbes Jahrhundert dauernde Migrationsbewegung bedingt ist, hat sich die sprachliche Situation erheblich verändert. Das Umgehen der Institution mit der neuen sprachlichen Lage ist durch vielfältige Bemühungen, sehr viel Engagement bei den in der Bildungsverwaltung und in den Schulen selbst beteiligten Personen und zugleich durch eine gewisse Ratlosigkeit gekennzeichnet, wie gute sprachliche Praxis in der Schule zukünftig gestaltet werden kann. Die Veränderungen in allen Bereichen, für die die Kinder sprachliche Qualifizierungen bereits mitbringen, sind bisher erst in Ansätzen erkannt und verstanden. Die Änderungen, deren Notwendigkeit sich curricular ergibt, sind besonders für den Bereich des Deutschunterrichtes zudem außerordentlich tiefgreifend. Schon das Reden vom „muttersprachlichen Unterricht“ gewinnt für einen Großteil der SchülerInnen einen ganz anderen sprachlichen Inhalt je nach ihrer primären sprachlichen Sozialisation und den daran beteiligten Sprachen. In Klassenverbänden, in denen zwischen 30 und 80 Prozent der SchülerInnen einen nicht-deutschen Sprachhintergrund in den Unterricht mitbringen, greifen als selbstverständlich unterstellte sprachliche Voraussetzungen nicht mehr. Die handlungspraktische Unterstellung, es könne einfach auf den bereits mitgebrachten Qualifizierungen aufgebaut und es könnten diese einfach weiterentwickelt werden, gilt in einer solchen Situation nicht mehr. Es reicht auch nicht aus, hier lediglich den „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) zu beklagen oder zu monieren. Vielmehr geht es darum, die substantiellen Veränderungen in den Voraussetzungsstrukturen in Bezug auf den ganzen Bereich Sprache neu zu durchdenken. Dafür ist es erforderlich, das, was als sprachlich selbstverständlich mitgebracht gilt, empirisch zu eruieren und mit den tatsächlichen Voraussetzungen der Kinder didaktisch zu konfrontieren, um daraus die veränderte Aufgabenstruktur für die Institution Schule im sprachlichen Bereich neu zu bestimmen. Sprachförderung, ja der gesamte Bereich der Sprachbildung als ganzer, ist nicht einfach durch einige pädagogische Hilfsmaßnahmen zu bewältigen, durch die mit einiger mehr oder minder großen Zusatztanstrengung das sozusagen „wiederhergestellt“ wird, was die frühere Deutschdidaktik als vorhanden und ausbaufähig angenommen hat.

Die veränderte Situation betrifft sowohl die Bildungshintergründe der Kinder mit Migrationshintergrund wie die Bildungshintergründe der Kinder aus sogenannten bildungsfernen...
Schichten, für die auch zuvor die unterstellten Entwicklungsmöglichkeiten hin zur Bildungssprache Deutsch in ihrer schulischen Ausprägung zum Teil problematisch waren und sind.

Das Wechselspiel und die Kooperation von außerschulischen und innerschulischen sprachlichen Weiterqualifizierungen ist nur zum Teil Ausdruck und Ergebnis der expliziten unterrichtlichen Behandlung. Viel von diesem Wechselspiel erfolgt vielmehr auf eine implizite Weise, indem die Erfordernisse und Handlungsmöglichkeiten qualifizierter Sprachlichkeit sich im langen Aufenthalt in der Institution Schule durch deren Versprachlichung als Fortsetzung der sprachlichen Qualifizierung sozusagen im Nebeneffekt ergeben, wie dies insbesondere bei schulisch erfolgreichen SchülerInnen lange der Fall war.


Hieraus ergeben sich erhebliche Anforderungen in Bezug auf die Neugestaltung der sprachlichen Teile der Curricula, die sowohl den Deutschunterricht betreffen wie die didaktische Relevanz von Sprache in Bezug auf die Gesamtheit der schulischen Bildungsprozesse und Fächer. Die veränderte sprachliche Situation an den Schulen erfordert also die Anerkennung eines veränderten Stellenwerts von Sprache in den schulischen Prozessen. Diese sollten in Gestalt eines Gesamtsprachencurriculums bearbeitet werden.

3. Bestehende Sprachförderkonzepte

3.1. Organisatorische Konzepte

Zu den organisatorischen Konzepten von Sprachförderung zählen bisher alle Maßnahmen, die günstige Rahmenbedingungen für sprachlichen Unterricht in und außerhalb der Schule schaffen. Diese beziehen sich auf die Einrichtung von Kursen und Klassen für Schüler und Schülerinnen mit sprachlichem Förderbedarf (wobei es keinen Konsens darüber gibt, welche Kinder einer Förderung bedürfen), auf die Bereitstellung speziell ausgebildeter Lehrkräfte, die verantwortlich sind für besondere Unterrichtsangebote bis hin zum Erstellen von Sprachförderkonzepten an Schulen, sowie auf Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Lehrkräfte.


Im Rahmen des BLK-Programms „Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ wurden in einigen Bundesländern neue Konzepte erarbeitet, wobei hervorzuheben ist, dass in diesem Programm trotz seines Namens einsprachige Kinder mit Deutsch als Muttersprache ebenfalls zur Adressatengruppe gehören können.


Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte ist ein weiterer wichtiger Bestandteil dieser allgemeinen Maßnahmen. Auch hier sind in den meisten Bundesländern Aktivitäten zu verzeichnen (s. die Aufstellung sowie die Beschreibung einiger Länderprojekte in Redder 2011, S. 30ff), ohne dass eine einheitliche Konzeption erkennbar wäre.

Besonders hervorzuheben ist das inzwischen abgeschlossene Projekt „Pro Lesen und Schreiben für alle (PLUS)“ aus Hamburg, das zum Ziel hat, in der Grundschule Lernproblemen beim Schriftspracherwerb wirksam zu begegnen durch präventive, integrative und kooperative Maßnahmen (May 2001a, 2001b). Eine wichtige Rolle in diesem Konzept spielen die Schriftsprachberaterinnen und Schriftsprachberater, die als zweite Lehrkraft („kooperative Förderlehrerin“) im Klassenunterricht eingesetzt werden und teilweise auch klassenübergreifend beratende und fortbildende Aufgaben wahrnehmen (zur Evaluation dieses Vorhabens s.u.).


Die Realisierung des Sprachförderkonzepts hat für die Schulen eine hohe Verbindlichkeit, z. B. durch „Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die Rechenschaftslegung in Bilanzierungs- 
gesprächen von Seiten der Schulleitungen, die Aufstellung von Förderplänen durch die 
Förderlehrkräfte und die Festlegungen der Fallkonferenzen“ (May, Bach u.a. 2011, S. 1). Die 
Ergebnisse des Monitorings des Schuljahres 2009/2010 verweisen auf die Wirksamkeit der 
Maßnahmen (May, Bach u.a. 2011).

3.2. Didaktische Konzepte der Sprachförderung

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Organisationsformen dargestellt wurden, geht 
es jetzt um eine inhaltliche Charakterisierung der Sprachfördermaßnahmen in Bezug auf die 
zugrunde liegenden sprachtheoretischen Konzepte.

Im Elementarbereich, so verdeutlicht die von Lisker (2011, S. 72–73) erstellte Übersicht, 
gibt es eine Fülle unterschiedlicher Konzepte und Materialien, die allerdings nicht in allen 
Fällen alle Basisqualifikationen einbeziehen (s. dazu die Tabelle in Anhang 2). Unterschei-
den lassen sich funktionsorientierte Ansätze mit vorstrukturierten sprachlichen Übungen wie 
Wortschatz oder Satzmustertrainings von ganzheitlichen bzw. situationsbezogenen Ansätzen 
(Jeuk 2010), wie sie ohnehin Bestandteil der traditionellen Kindergartenpädagogik sind.

Lisker (2011, S. 73) bemerkt, dass in den einzelnen Bundesländern kein „einhheitliches 
Sprachförderprogramm verbindlich eingesetzt wird, sondern gegebenenfalls Materialien zur 
Sprachförderung empfohlen werden. Diese Tatsache ist besonders bemerkenswert, wenn 
man bedenkt, dass zum einen in allen Bundesländern, in denen Sprachstandserhebungen 
stattfinden, der Einsatz bestimmter Verfahren verbindlich festgelegt ist und zum anderen die 
Rahmenbedingungen für die additiven Sprachfördermaßnahmen ebenfalls landesweit ein-
heitlich geregelt sind.“

Für Berlin ist daraus das Desiderat abzuleiten, dass ein Verfahren zur Sprachstandser-
hebung einzusetzen ist, das alle Basisqualifikationen erfasst, zuverlässig Förderbedarf fest-
stellt und zudem Hinweise gibt, welche Fördermaßnahmen angemessen sind. Die Frage, ob 
die Sprachförderung im Elementarbereich primär ganzheitlich erfolgen soll oder ob einzelne 
Fördermaßnahmen zum Training isolierter sprachlicher Fähigkeiten sinnvoll sind, sollte auch 
auf der Grundlage von externen und internen Evaluationen entschieden werden (s. dazu 
C.4.1.).

Während die Aktivitäten in punkto Sprachförderung für den Elementarbereich recht gut doku-
mentiert sind, ist die Datenlage für den schulischen Bereich eher mager. Einzig Redder 
u.a. (2011) enthält eine Aufstellung über Maßnahmen der Sprachförderung in der Grund-
schule, der Sekundarstufe und der Berufsschule. Es wird allerdings nicht im Einzelnen darge-
legt, welche inhaltlichen Konzepte verfolgt werden und auf welche sprachrelevanten Be-
reiche (Sprachunterricht, Fachunterricht, schulischer Unterricht insgesamt) sie sich beziehen.

Einen Überblick über methodische und didaktische Ansätze zum Sprachunterricht und zur 
Sprachförderung für mehrsprachige Kinder liefern Jeuk (2010), Lütke (2011) und Knapp 
(2008). Es finden sich dort Anregungen für die Verwendung poetischer Texte, wie Gedichte, 
Verse, Reime, Lieder, sowie für Lernszenarien und Sprachenportfolio. Inwieweit diese in der 
Schule realisiert werden, ist jedoch nicht bekannt.


\(^3\) Diese beziehen sich auf die Förderung der Lesekompetenz durch eine Verbesserung des Anfangsunterrichts (Hanke 2007; Kirschhock 2004; Schröder-Lenzen 2004; Valtin 2003); die Förderung spezifischer Teilleistungen bei schwachen Leserinnen und Lesern (Scheerer-Neumann & Hofmann 2005); die Verbesserung des Leseverstehens (Wedel-Wolff & Crämer 2007); die gezielte Förderung von Lesestrategien (Badel & Valtin 2005; Gold 2005; Rühl 2005); die Steigerung der Motivation zum Lesen (Richter & Plath 2005) sowie die Verbesserung der Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb (Hofmann & Valtin 2007).


4. Evaluationsstudien zur sprachlichen Förderung im Elementarbereich, in der Grund- und Sekundarschule

Im Folgenden soll auf einige evaluierte Sprachfördermaßnahmen verwiesen werden. Bei der Literaturrecherche stellte sich heraus, dass die von Lisker (2011) und Redder u.a. (2011) zusammengestellten Listen nicht vollständig sind, jedoch ändert auch die Berücksichtigung weiterer Programme nicht das obige Fazit.


- Vergleichbarkeit von Experimental- und Kontrollgruppen in Bezug auf wichtige, mit Sprachentwicklung korrelierende Faktoren wie Lernausgangslage, Alter, Intelligenz, sozio-kulturelle Herkunft, familiäre Sprachsituation (ein- vs. mehrsprachig aufwachsend), Geschlecht;
- theoretisch gut begründete Fördermaßnahmen, die nachvollziehbar dargestellt werden;
- eine Beschreibung der sprachlichen Aktivitäten, die in der Kontrollgruppe stattfinden;
- valide Prä- und Posttests, die nicht nur eine Prüfung der spezifischen Effekte (in den trainierten Bereichen), sondern auch möglicher Transfereffekte (auf allgemeine sprachliche Leistungen) erlauben;
- Untersuchung differentieller Effekte und ihrer Zusammenhänge mit den Faktoren, die mit Sprachentwicklung korrelieren. Zumeist begnügt man sich in den Evaluationsstudien mit Mittelwertsvergleichen. Aufschlussreich sind aber auch Untergruppen, die sich nicht verbessern (auch in der Kontrollgruppe) oder Gruppen, die besonders von den Fördermaßnahmen profitieren;
- der Nachweis langfristiger Effekte gehört ebenfalls als Bestandteil zu einer umfassenden Evaluation.


Was die externe Evaluation betrifft, so ist festzustellen, dass viele der vorliegenden Evaluationsstudien zur Sprachförderung nicht allen wünschbaren Kriterien genügen. Einige haben aber zumindest ein Prä-Posttest-Design und eine Kontrollgruppe. Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieser Studien zusammenfassend dargestellt werden (s. auch die kurze Charakterisierung einiger dieser Studien in Anhang 3).

4.1. Studien im Elementarbereich

Die Ergebnisse zur Evaluation der Projekte EVAS („Evaluation zur Sprachförderung von Vorschulkindern“) in Baden-Württemberg, DACHS („Deutsch-Sprachförderung vor der Schule“) in Hessen und EkoS („Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung“) in Brandenburg zeigen, dass stark strukturierte, lediglich auf einzelne Teilfertigkeiten im Bereich einer Basisqualifikation fokussierte Förderungen gegenüber bis-
herigen Vorgehensweisen der unspezifischen Sprachförderung keine bedeutsamen Effekte aufweisen.


Insgesamt deuten die vorliegenden externen Evaluationsstudien darauf hin, dass bei Kindern im Elementarbereich die Wirksamkeit isolierter Übungen im Vergleich mit traditioneller Sprachbildung im Kindergarten fragwürdig ist. Zu kritisieren ist auch, dass die bisherigen isolierten Trainings (z. B. die phonologischen Trainings) gleichartige Aufgaben für alle Kinder enthalten, nicht jedoch solche, die auf den individuellen Lernstand abgestimmt sind.


II. Teil: „Spracherwerb in der Schule“ – Forschungsentwicklungen, -erfordernisse


auch Hartmann 2007) und hat auch einen kleinen signifikanten Effekt auf den Erfolg im Lesenlernen; die Frage ist jedoch, ob sich dieser Aufwand lohnt: Sowohl in der internationa-
len Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) im Jahr 2001 als auch im Jahr 2006 war die Korrelation der Leseleistung mit den schriftsprachlichen Vorkenntnissen zu Schulbeginn unbedeutend (vgl. Bos u.a. 2007). Betrachtet man die voliegenen Studien, in denen unter-
schiedliche Ansätze verglichen wurden, so zeigt sich keine Überlegenheit isolierter phonolo-
gischer Trainings. In der Studie von Lenel (2005) ergaben sich die nachhaltigsten Effekte in
einem vorschulischen Programm, das die direkte Schrifterfahrung in den Mittelpunkt der
erbrachte keine Vorteile einer phonologischen Förderung. Er folgert, „dass spielerische und
kindgemäße Förderangebote zur Erleichterung des Schriftspracherwerbs in jedem Kindergarten
und Schulkindergarten mit vertretbarem Aufwand möglich und lohnend sind“ (S. 2).

An diesen Beispielen lässt sich die Begrenztheit einer externen Evaluation verdeutlichen,
die nicht von einer internen Evaluation ergänzt wird. Das Würzburger Programm zum Training der phonologischen Bewusstheit ist gegenwärtig das am häufigsten extern
evaluierter Programm, wird aber selten intern evaluiert. Eine interne Prüfung (Schmid-Barkow
1999; Valtin 2010) ergibt, dass das Konstrukt „phonologische Bewusstheit“ linguistisch nicht
haltbar ist, da es eine unsinnige Zusammenfassung heterogener sprachlicher Einheiten und
Operationen darstellt. Selbst Anhänger dieses Konzepts stellen fest, dass es sich „um ein Konglomerat ganz unterschiedlicher Teilfähigkeiten“ handelt, die „unterschiedlich komplex
sind“ (Mayer 2011, S. 50). Linguistisch macht ein derartiges Konzept keinen Sinn, denn es
werden ganz verschiedene Einheiten (Wörter, Silben, Phoneme) und Operationen in einen
Topf geworfen. In einer Analyse der kriteriumsbezogenen Validität des TEPHOBE (Tests zur
Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit, Mayer
2011) erreichten nur 10 der 25 relevanten Korrelationskoeffizienten zwischen TEPHOBE und
BISC (Bielefelder Screeningstest) ein signifikantes Niveau. Die beiden Untertests, die ver-
gleichbare Leistungen erfassen sollen (Synthese von Onset und Reimen sowie Laute asso-
ziieren), korrelierten nur mäßig zwischen .38 und .45, die beiden Gesamttests nur mit .42).

Unterschiedliche Tests messen Unterschiedliches, und selbst ähnliche Aufgaben korrelieren
nur schwach miteinander (s. die Analysen von Mayer 2011). Statt von phonologischer
Bewusstheit zu reden, sollten also die spezifischen Teilfähigkeiten benannt werden. In
neueren Studien wird zunehmend stärker kritisiert, dass die Fokussierung auf phonologische
Fähigkeiten andere Bereiche vernachlässige, die für den frühen Schriftspracherwerb von
Bedeutung sind (u. a. Sauerborn-Ruhnau 2011).

Zu kritisieren ist auch, dass der Bezug zum Schriftspracherwerb nur behauptet bzw. durch
Korrelationen belegt, aber nicht expliziert wird, z. B. durch eine theoretische Verortung der
unterschiedlichen Teilfähigkeiten der phonologischen Bewusstheit mit spezifischen
Teilleistungen des Lesens und Rechtschreibens bzw. mit Stufen des Schriftspracherwerbs.
Zudem berücksichtigt keine der Evaluationsstudien zur phonologischen Bewusstheit die
Leselehrmethode im ersten Schuljahr. Da ein Training von Phonemanalyse und -synthese
integraler Bestandteil der neueren Leselehrverfahren ist, erübrigt sich ein isoliertes Training
von Buchstaben-Lautverbindungen im Vorschulalter, zumal derartige Übungen linguistisch
fehlerhaft und didaktisch unsinnig sind (s. Beispiele dazu in Valtin 2011). Eine Darbietung
einer Buchstaben/Laute, zumal nach der Sinnlautmethode („ssss summt die Biene“)
ohne Bezug zu einem geschriebenen Wort, ist in der Grundschule schon vor Jahrzehnten

4.2. Studien im Bereich Schule

Im Vergleich zum Elementarbereich ist die empirische Überprüfung von Sprachfördermaßnahmen im schulischen Bereich recht selten. Zu folgenden Aspekten lassen sich vereinzelt Evaluationsstudien für den Grundschulbereich finden:

- Roeder & Schümer (1976) gelang der Nachweis, dass ein nicht restriktives Lehrerverhalten das kognitive und sprachliche Niveau sowie die Häufigkeit der Schülerbeiträge signifikant steigerte – im Vergleich mit einem Lehrerverhalten, das als restriktiv zu charakterisieren ist (weitere Ausführungen dazu s. Kap. C.5.).


Indikatoren der sozialen Herkunft sinkt der Leistungsvorsprung auf 27 Punkte, d.h. ein nicht unerheblicher Anteil des Leistungsrückstands von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund erklärt sich aus ihrer sozialen Lage.

Auch für den Sekundarbereich gibt es nur wenige Studien, welche die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen untersuchen.


Auch die länderübergreifenden Projekte ProLesen und FörMig wurden inzwischen evaluiert, allerdings sind die Abschlussberichte (von Garbe & Holle bzw. Gogolin u.a.) noch nicht zugänglich.

Zu nennen sind noch zwei kleinere Studien, die (wohl aufgrund der geringen Dauer der Förderung) geringe Effekte zeigten. Es handelt sich um die Förderung basaler Lesefertigkeiten (flüssiges Lesen) in Lese-Tandems (Nix, Rieckmann & Trenk-Hinterberger 2006; Rosebrock, Rieckmann, Nix & Gold 2010) und die Förderung des Textverständnisses durch ein Training von Lesestrategien (Gold 2005).

petenz“, das merkwürdiger Weise von der KMK in ihren sieben Handlungsfeldern nur für die Grundschule, nicht aber für die Sekundarstufe genannt wird, nicht erreicht wurde. Laut PISA zeigen die deutschen Schülerinnen und Schüler vor allem Schwächen im Teilbereich Reflektieren und Bewerten. Hier sollte im Unterricht gezielt angesetzt werden, damit die Jugendlichen lernen, Gelesenes kritisch zu bewerten und darüber zu reflektieren.

5. Unterricht als Sprachlernsituation

Im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung von Gogolin u.a. (2010) werden Qualitätsmerkmale für einen Unterricht aufgestellt und konkretisiert, der die Schülerinnen und Schüler befähigen soll, die Bildungssprache zu erlernen. Einige dieser Qualitätsmerkmale beziehen sich auch auf das Lehrerverhalten und die Unterrichtsgestaltung.


1) Kognitives Anregungspotential: Es geht darum, die Schülerinnen und Schüler zum Mitdenken, Analysieren, Problemlösen und Elaborieren zu veranlassen, aber auch darum, dass sie ihre eigenen Erfahrungen und ihre Kenntnisse aktivieren.

2) Methodenvielfalt, die auch die Motivation der Schüler und Schülerinnen weckt und erhält.


Roeder & Schümer untersuchten die Möglichkeiten und Begrenztheiten von Unterricht als Sprachlernsituation, wobei sie soziolinguistische und unterrichtsdidaktische Theorieansätze heranziehen. Ihre Hypothese, die sich auch in ihrer Studie belegen ließ, lautet, dass restriktive Interaktionsstrukturen, wie sie in der Schulklasse gegeben sind, zu einem „restringierten Sprachgebrauch“ führen und die Entwicklung kommunikativer und kognitiver Fähigkeiten behindern. Aus soziolinguistischer Perspektive gelten sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler strenge Rollenvorschriften, wobei prinzipiell eine asymmetrische Verteilung der Macht
II. Teil: „Spracherwerb in der Schule“ – Forschungsentwicklungen, -erfordernisse

besteht. Die Dominanz der Lehrerrolle ergibt sich nicht nur durch den Wissens- und Erfahrungsvorsprung des Lehrers, sondern auch durch dessen Funktion bei der Leistungsbeurteilung und den Selektionsentscheidungen. Daraus folgt, dass die normale Klassenunterrichtsform eine ungünstige Sprachlernsituation darstellt. Der Lehrer bestimmt die Quantität der Sprache, die Richtung/Ziele des Unterrichts und die Weise, in denen Schüler sich beteiligen können.


Die Versuche, die Lehrerzentriertheit des Unterrichts abzubauen (z. B. durch verstärkten Gruppenunterricht, aber auch Rituale wie Aufrufen von Schülern durch andere Schüler) setzen voraus, dass Schüler erst lernen müssen, einander zuzuhören, auf die Beiträge anderer einzugehen und nicht das Unterrichtsgespräch für sich zu monopolisieren (Roeder & Schümer 1976, S. 23). Tatsächlich zeigte sich in der Studie von Roeder & Schümer, dass in manchen Stunden nur wenige Schüler die häufigsten Redebeiträge erbrachten.


– das Verhalten der Lehrkraft im Unterrichtsgespräch: Durch restriktives bzw. nicht restriktives Lehrerverhalten verschließen oder eröffnen sich den Schülern Möglichkeiten, ihre Erfahrungen, Kenntnisse, Sichtweisen, Beeinflussungen oder Probleme einzubringen (Auf die Wichtigkeit des sprachanregenden und demokratischen Erziehervhaltens verweisen auch Beller & Beller 2009.);
– die Rolle der Rückmeldungen bei schwachen, aber auch bei guten Leistungen (die Doppelbödigkeit von Lob);
– die Struktur der Aufgabenstellung: Sie soll Schüler zur Mitarbeit anregen und „dosierte Diskrepanzen“ erzeugen;
– das Methodenrepertoire: Lehrkräfte benötigen sprachlernförderliche Werkzeuge zum Abbau der Lehrerlenkung, aber auch, um durch Methodenvielfalt die Schüler zu motivieren;
– die Schüler-Schüler-Beziehung: Die Schüler müssen lernen, anderen zuzuhören, auf sie einzugehen, in Gruppen zu arbeiten (s. dazu auch die Kommunikationstrainings von Klippert 1996; zu Differenzierung s. auch die „Checkliste für guten Anfangsunterricht und Differenzierung“ in F.2.3.4.).

6. Sprachunterricht und integrierter Fachunterricht


Unter der Bezeichnung CLIL (Content and Language Integrated Learning) wird fremdsprachiger Fachunterricht bzw. Fachunterricht in der Zielsprache Deutsch als Zweitsprache erteilt, der neben fachlichen Inhalten in Fächern wie Geographie, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften auch Fachsprachenverständnis sowie an Sprache gebundenes Denken und sprachliches Handeln zum Gegenstand hat.


7. Adressatengruppen

Bevor auf die Adressatengruppen Bezug genommen wird, soll darauf hingewiesen werden, dass die Ländervergleiche im Rahmen von IGLU und PISA auf besondere Probleme und Herausforderungen für Berlin deuten (s. Kasten).

### Berlin im Vergleich der Bundesländer: Zahlen aus IGLU 2006 und PISA 2006

Laut IGLU 2006 ist in Berlin die **Gruppe der schwachen Leser** (auf bzw. unter der niedrigsten Lesekompetenzstufe) mit 24,9 Prozent am größten, bei PISA 2006 liegt Berlin mit 24,4 Prozent auf dem viertletzten Platz (vor SH, B und HH).

Mit Bremen und Hamburg liegt Berlin (8,6%) am unteren Ende der Verteilung, wenn man den Anteil der Kinder auf der höchsten Lesekompetenzstufe berücksichtigt; die höchsten Anteile haben hier Bayern und Thüringen (um 15%). Bei den Fünfzehnjährigen schneidet Berlin besser ab: Mit 11,2 Prozent von Jugendlichen auf Lesekompetenzstufe V hat Berlin gleich hinter Bayern (12%) einen Spitzenplatz.

Gleichzeitig hat Berlin die **größten sozialen Disparitäten**: Bei IGLU 2006 ist im Vergleich der Bundesländer der Leistungsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen aus Familien mit weniger als 100 Büchern mit 70 Punkten am größten (am niedrigsten ist er in Bayern mit 25 Punkten).

Der Anteil **nicht in Deutschland geborener Eltern** der bei IGLU 2006 getesteten Kinder ist in Berlin mit 29,1 Prozent am höchsten. Bei 29,1 Prozent der Kinder (Bundesdurchschnitt 11%) sind beide Elternteile im Ausland geboren, bei 49 Prozent der Kinder trifft dies für mindestens ein Elternteil zu (Bundesdurchschnitt 26%).

Laut IGLU 2006 ist der Anteil der Kinder, die **andere Sprachen als Deutsch** gesprochen haben, bevor sie in die Schule kamen, in Berlin mit 37 Prozent am höchsten (Deutschland 24%). Auch die Antworten auf die Frage: Wie häufig sprechen die Kinder **zu Hause Deutsch**? zeigen für Berlin ungünstige Rahmenbedingungen (Zahlen für Deutschland in Klammern): Immer 54 Prozent (73%), manchmal 44 Prozent (26%), nie 2 Prozent (1%).

Noch ein weiterer Befund aus IGLU 2006 ist von Interesse: Im Zugang zu Schul- und Klassenbibliotheken sowie zu einem Computer und Internet an der Schule liegt Berlin auf dem vorletzten Platz.

Sprachbildung ist ein übergeordnetes Ziel schulischer Aufgaben. Grundsätzlich ist es möglich, dass bei allen Kindern in verschiedenen sprachlichen Basisqualifikationen ein Förderbedarf entstehen kann. Zudem gibt es aber spezifische Adressatengruppen: Sprachförderbedarf kann entstehen aufgrund spezifischer Entwicklungsstörungen, aufgrund unzureichender sprachlich-kultureller Anregung in der Familie sowie aufgrund unzureichender Beherr-
Spracherwerb in der Schule – Forschungsentwicklungen, -erfordernisse

II. Teil: „Spracherwerb in der Schule“ – Forschungsentwicklungen, -erfordernisse

schung der deutschen Sprache bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache (wobei zu unterscheiden ist nach Alter der Kinder und Länge des Aufenthalts in Deutschland). Die sprachlichen Leistungen und die Förderbedürfnisse dieser unterschiedlichen Gruppen sind in vielen Studien untersucht worden, die mehr oder weniger detailliert darüber Aufschluss geben, wo eine Förderung anzusetzen ist.

Sprachförderung für Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen


Die Symptome werden auf der linguistischen Ebene beschrieben, wobei mehrere unterschiedliche Teilbereiche der Sprachverarbeitung betroffen sein können, die aber nicht unbedingt in gleichem Maße betroffen sein müssen. Im Wesentlichen werden phonetisch-phonologische Störungen (Aussprache), dysgrammatische Störungen und Störungen auf der semantischen Ebene unterschieden. Für Kinder mit einer SSES wird ein besonderes Risiko für das Scheitern beim Schriftspracherwerb angenommen.

Zu spezifischen Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, liegen bisher noch keine zuverlässigen Studien vor, so dass sich die Diagnostik bisher auf die zweite Sprache Deutsch konzentriert. Auch systematische Studien zur Ausprägung einer SSES in Deutsch als Zweitsprache fehlen zurzeit noch (Rothweiler 2007). Derzeit laufen an der Universität Hamburg Forschungsvorhaben zum Zweitspracherwerb und SSES, endgültige Ergebnisse sind noch nicht veröffentlicht.

Sprachförderung für Kinder aus bildungsfernen Schichten


Sprachförderung für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) bzw. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erlernen

Sprachförderung für hochbegabte Schülerinnen und Schüler

In einer besonderen Situation befinden sich häufig hochbegabte Kinder in Bezug auf ihre Sprachaneignung, so dass sich hier für die Frage der Sprachförderung andere Schwerpunkte ergeben. Mit dem Ausdruck „Hochbegabte“ werden recht unterschiedliche Sonderbegabungen zusammengefasst, wobei „Hochbegabung“ keineswegs immer mit schulischer Leistungsstärke gleichzusetzen ist. Obwohl Hochbegabung in der allgemeinen Wahrnehmung erheblich an Aufmerksamkeit gewonnen hat, ist nach wie vor von einer nicht unerheblichen Zahl schulisch nicht erkannter Hochbegabungen auszugehen, so dass auch der für diese Gruppe spezifische Förderbedarf oft nicht als solcher erkannt werden kann.

Sprachaneignung im umfassenden Sinn bedeutet, dass Sprache in all ihren drei Dimensionen zur eigenen Qualifikation wird. In Bezug auf hochentwickelte Sonderbegabungen liegt daher Förderbedarf weniger im gnoseologischen und stärker insbesondere im kommunikativen Bereich, also in der Ausbildung jener sprachlichen Aspekte, die die Kommunikation in und mit der Gruppe und die Einbindung des eigenen kommunikativen Handelns in diese Gruppe betreffen. Hinsichtlich der pragmatischen Qualifikation II hat dies auch unmittelbare Konsequenzen für die wissensbezogene Kommunikation innerhalb der Gruppe. Eine angemessene Modellierung des Wissensstands und der Verstehensmöglichkeiten der Kommunikationspartner und die Einbindung des eigenen avancierten Wissens in kommunikativ-interaktive Prozesse erfordern eigene Fördermöglichkeiten und -gelegenheiten. Zugleich besteht die Möglichkeit, dass auch in Bezug auf die literale Qualifikation II im textuellen Bereich ein spezifischer Förderbedarf entsteht, durch den die Qualifizierung ausgebildet wird, die Wiedergabe komplexer Zusammenhänge in solchen Textformen anzueignen, die größere Zusammenhänge differenziert darstellen. Die durch Textualität ermöglichten und geforderten Synthetisierungsleistungen erbringen Beiträge dazu, komplexe Einzelinformationen zu integrieren und kommunikativ zu präsentieren.


Evaluationsberichte liegen nicht vor.
8. Mehrsprachige Qualifizierung


9. Kooperation der am Bildungsprozess Beteiligten


10. Doppelte Durchgängigkeit der Sprachbildung und Gesamt­sprachencurriculum

Angesichts der hohen Bedeutung von Sprache für die versprachlichte Institution Schule und angesichts der hohen Bedeutung von Sprache für kompetentes Handeln in der demokratischen Wissensgesellschaft kommt der Vermittlung umfassender sprachlicher Qualifikationen für möglichst viele Kinder und Jugendliche, die die Schule durchlaufen, eine grundlegende Bedeutung zu. Diese realisiert sich sowohl in spezifischen Unterrichtsgegenständen wie in der Einübung und Praktizierung von Sprache als wesentlichem Medium des kommunikativen Geschehens in dieser versprachlichten Institution selbst. Die Sprachbildung ist also nicht einfach ein Unterrichtsgegenstand neben anderen, sondern durchdringt nahezu alle schulischen Aktivitäten (horizontale Durchgängigkeit). Der Unterricht in den einzelnen Fächern
II. Teil: „Spracherwerb in der Schule“ – Forschungsentwicklungen, -erfordernisse

setzt jahrgangsspezifische sprachliche Fähigkeiten immer schon voraus. Sofern er sie weiterentwickelt, tut er dies allenfalls auf indirekte Weise. Das Wechselverhältnis von Sprache als Mittel im Lehr-Lernprozess und Sprache als Gegenstand spezifischer Lehr-Lernprozesse ist bisher noch wenig in den Blick genommen, verlangt aber angesichts der genannten grundlegenden Bedeutung eine erhöhte didaktische Aufmerksamkeit, die eine Umsetzung in die curricularen Prozesse der verschiedenen Fächer erfordert und ermöglicht. Die fächer-spezifische Arbeitsteilung, die große Teile des schulischen Unterrichts bestimmt, kommt hier an eine Grenze, die es curricular viel expliziter, als das bisher geschieht, zu überwinden gilt. Sprache ist in der Schule also eine die Fächer insgesamt durchdringende curriculare Aufgabe. Ihr kommt in diesem Sinn durchgängig ein grundlegender Stellenwert zu.


Forschungen zur Rolle von Sprache in verschiedenen Unterrichtsbereichen haben begonnen, verlangen aber entschlossene Ausweitung und Förderung. Praxisnahe Forschungsarbeiten zur Rolle der durchgängigen Sprachbildung sind zu unterstützen und entsprechende Kooperationsaufgaben auf Bundesebene zu benennen und über die KMK in Zusammenarbeit mit dem BMBF voranzutreiben zu deren Etatisierung beizutragen.

Dabei geht es nicht einfach darum, sich bei der Entwicklung neuer diagnostischer Instrumente zu beruhigen, sondern es geht darum, diese von vornherein auf die Zwecke einer möglichst umfassenden Sprachbildung hin zu orientieren und die didaktische Zielsetzung sowie die vermittelungsmethodische Operationalisierbarkeit von Anfang an im Blick zu haben.
D. Sprachstandserhebungen, Leistungsmessung, Standards


Für die morphologisch-syntaktische und die semantische Basisqualifikation scheinen im Konzept der Sprachrichtigkeit den Lehrenden externe Beurteilungsmaßstäbe zur Verfügung zu stehen. Für die diskursive und die komplexere pragmatische Basisqualifikation finden sich hingegen bisher kaum entsprechende explizite und explizierbare Möglichkeiten, um das Vorhandensein oder Fehlen von Qualifikationen für erfolgreiches sprachliches Handeln in der Institution Schule festzustellen und bewusst zu machen.

1. Normalitätskonstrukte


Vergleichbare Konstrukte werden für den weiteren Verlauf der sprachlichen Bildungsprozesse unterhalten. Dabei gehen die curricularen Bestimmungen zunehmend als Soll-Bestimmungen in diese Konstrukte ein. Das Beurteilungswesen, mit dem die Tätigkeit der Lehrenden üblicherweise verbunden ist, setzt diese Konstrukte in die Lebensweltliche Realität der SchülerInnen um. Die tatsächlichen Aneignungsprozesse, besonders auch die nach dem
II. Teil : „Spracherwerb in der Schule“ – Forschungsentwicklungen, -erfordernisse

erfolgreichen Durchlaufen der elementaren Aneignung der literalen Basisqualifikation, sind bisher nur in wenigen Fällen und für wenige Teilbereiche empirischen Untersuchungen zugänglich gewesen. Die Normalitätskonstrukte, mit denen sowohl curricular wie diagnostisch gearbeitet wird, können für die späteren Lebensphasen der Kinder auf immer weniger verlässliche wissenschaftliche Grundlagen zurückgreifen.

Spätestens beim Austritt aus der Institution Schule und dem Eintritt in das Berufsleben erfolgt eine Konfrontation mit sprachlichen Handlungsanforderungen der unterschiedlichen beruflich-lebensweltlichen Sphären. Das, was in der Schule für die Einzelnen an sprachlichen Bildungsprozessen ermöglicht wurde, erfährt eine lebenspraktische „Evaluierung“, die für die weitere Biographie der Kinder bzw. Jugendlichen von grundlegender Bedeutung ist.

2. Bildungsstandards und Mindeststandards


Unter Bezug auf die bundesweit entwickelten Bildungsstandards und als deren Umsetzung sind sprachliche Mindeststandards für jede Jahrgangsstufe zu entwickeln. Diese sind für die Bestimmung von individueller Förderbedarf als diagnostische Hilfsmittel einzusetzen

3. Sprachstandserhebungen

sichtbar zu machen, um Kindern überall dort zu helfen, wo Voraussetzungen nicht gelegt sind, deren Vorhandensein für die weiteren Bildungsprozesse institutionell unabdingbar sind.

Es ist deutlich, dass eine solche „Sprachstandserhebung“ eine Vielzahl von konkreten Erkenntnissen über die Gesamtheit sprachlicher Aneignungsprozesse verlangt, Erkenntnisse, die an nur allzu vielen Stellen bisher noch nicht vorliegen. Stattdessen treten die Normalitätskonstrukte – wie auch immer sie gewonnen wurden – an deren Stelle. Von ihnen aus werden Verfahren zur Bestimmung des Sprachstandes gemacht. Die Bestimmung dessen, wo sich ein einzelnes Kind in den Prozessen seiner Sprachaneignung konkret befindet und wie sich das zur jeweiligen Normalitätserwartung verhält, bietet also eine große Herausforderung. Diese steht neben der Herausforderung, die Normalitätskonstrukte selbst kritisch weiterzuentwickeln und angemessener zu machen. Dabei gilt es, drei Aspekte im Auge zu behalten, wenn bereits erfolgreich bearbeitete Aneignungsprozesse bzw. ihr Ausbleiben sichtbar gemacht werden sollen:

- die verschiedenen Basisqualifikationen sind angemessen zu berücksichtigen;
- die Spreizbreite der Aneignungsprozesse bei den verschiedenen kindlichen Individuen ist zu beachten;


4. Entwicklungserfordernisse


Für die mehrsprachige Sprachaneignung stellt sich die Situation zum Teil als noch schwieriger heraus. Summarisch wird mit Blick auf die Basisqualifikationen in Redder et al. 2010 formuliert:

- Literale Basisqualifikationen I und II (da zu II alle Fähigkeiten zählen, die Lesen und Schreiben, gleich auf welcher Stufe, beinhalten) gelten als vorhanden.
- Prioritär werden in den C-Tests sowie bei Screenings nach der Profilanalyse be- stimmte grammatische Basisqualifikationen komplexerer Art fokussiert.
- In den DaZ-/DaF-Tests finden sich Verknüpfungen einiger grammatischer, seman- tischer und – unsystematisch – vereinzelter diskursiver Basisqualifikationen.
- Die pragmatische Basisqualifikation I ist in Auswahl zuweilen in DaZ-/DaF-Tests integriert; eine Differenzierung zur pragmatischen Basisqualifikation II erfolgt bestenfalls in Ansätzen, ebenso wenig eine Verknüpfung zur diskursiven Basisqualifikation. Meist sind allgemeine Sprechhandlungsfähigkeiten – nicht zuletzt auf der Basis des Europäischen Referenzrahmens – Gegenstand der Überprüfung.
- Eine systematische Diagnostik von diskursiven und pragmatischen (I+II) Basisqualifikationen erfolgt nirgendwo.
- Die literale Basisqualifikation I wird ebenfalls lediglich rudimentär in Form von Lese- und Rechtschreibleistungsmessungen erhoben.“ (Redder et al. 2010, S. 19)
E. Basisqualifikationen in der schulischen Entfaltung – ein Beispiel

1. Unterschiedliche Kenntnisstände und die Notwendigkeit zu handeln

Die jüngere Forschungsgeschichte zur Sprachaneignung ist durch eine Reihe von Ungleichgewichten gekennzeichnet. Dies betrifft (a) die Intensität der Forschung zu den einzelnen Basisqualifikationen; (b) die unterschiedlichen Phasen der Sprachaneignung; (c) die Sprachen, für die Sprachaneignung untersucht wurde; (d) die theoretischen Modellierungen, in deren Rahmen und für deren Fragestellungen die Forschungen erfolgten (vgl. Ehlich u.a. 2005, 2008a, 2008b). Diese Forschungssituation hat unmittelbare Konsequenzen für das praktische Handeln im Zusammenhang mit Sprachausbildung und Sprachförderung. Wie eingangs bereits betont, beschränken sich viele Untersuchungen und ihre theoretischen Modellierungen auf lediglich Teile der Aneignung morphologisch-syntaktischer Strukturen, in geringerem Umfang auf die Aneignung der semantischen Basisqualifikation. Alle anderen Basisqualifikationen bleiben dann außer Betracht. Die späteren Phasen der Sprachaneignung sind gleichfalls nur selten Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen – was besonders unter dem Gesichtspunkt problematisch ist, dass diese Phasen z.B. für die Entwicklungen in der semantischen Basisqualifikation von einer zunehmenden Komplexität gekennzeichnet sind. Für didaktische, insbesondere curriculare sowie für schulorganisatorische Entscheidungen macht sich das Fehlen ausgearbeiteter linguistischer Forschungsergebnisse für all die bisher wenig bearbeiteten Bereiche besonders schmerzlich bemerkbar. Damit die bestehenden Forschungsdefizite bearbeitet werden können, ist es von besonderer Bedeutung, frühzeitig Wege zu bestimmen, in welcher Weise Forschung sich sinnvoll weiterentwickeln kann und wie die zu gewinnenden Erkenntnisse in die interdisziplinäre Kooperation und die praktische Umsetzung eingebraucht werden können. Das Zusammenspiel von Linguistik, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Entwicklungpsychologie sowie empirischer Bildungsforschung ergibt ein Raster von Handlungsmöglichkeiten, die nicht zuletzt für die Förderung von Kindern und Jugendlichen, die solcher Förderung bedürfen, von höchster Relevanz sind.


Die Schule und die für ihr Arbeiten Verantwortlichen in Politik und Bildungsverwaltung stehen hier – wie insgesamt – tagtäglich in der Verantwortung, zu handeln. Auch dort, wo präzise

2. Diskursivität

2.1. Diskurs und Didaktik

Große Teile des sprachlichen Handelns in der Schule geschehen mündlich. Das schulische Lernen ist auf Sprachlichkeit in mündlicher Form zentral angewiesen. Sprechen zu können gilt als selbstverständliche Befähigung der Kinder ab ihrem Übertritt aus den vorschulischen Institutionen in die Schule. Während Literalität als zentraler Lernbereich ab dem ersten Schuljahr angesehen wird und eine breite systematisierende didaktische Bearbeitung erfährt, weisen die curricularen Lerngegenstände für die diskursiven Fähigkeiten der Kinder und ihre weitere Entwicklung bisher keine vergleichbare Systematisierung auf.

2.2. Teilhabe am Diskurs

Die erheblichen Veränderungen, die spätestens jetzt mit dem Eintritt der Kinder in die Schule für ihr Miteinander-Reden eintreten, werden vor allem als bloße neue Verfahren mehr eingeübt als eingeführt. Besonders die zunehmend strikte Organisation des „Drankommens“, der turn-Verteilung, erfolgt über eine Zuteilungspraxis, deren Verletzung zu den zentralen tagtäglichen Sanktionsgebieten durch die Lehrperson in der gemeinsamen Kommunikation mit den SchülerInnen gehört.


So selbstverständlich das Sich-Hineinfinden der SchülerInnen in die schulischen Strukturen des „Drankommens“ erscheint, so problematisch kann es sich im Einzelnen gestalten.

In anderen unterrichtlichen Formen, besonders der Gruppenarbeit, verlagert sich die turn-Verteilung einerseits in die Kleingruppe als Schüler-Schüler-Aufgabe, andererseits in die Verfahren, die Arbeitsergebnisse der Gruppe in den Gesamtdiskurs des Unterrichts einzubringen.


Für das Arbeiten der Kinder in der Gruppe setzt sich die peergruppen-erprobte turn-Verteilung fort; die Gruppen als Gruppen konkurrieren auch hier um die Aufmerksamkeit der Lehrperson.

2.3. Diskurstypen und der Unterricht

Zur diskursiven Qualifizierung gehört neben der institutionsspezifischen turn-Verteilung die Aneignung und Nutzung einer Reihe von weiteren Verfahren des mündlichen Kommunizierens. Dazu gehören diskursive Kommunikationstypen, die durchgängig unterrichtliche Kommunikationserfordernisse bestimmen. Beispiele dafür sind das Erzählen einerseits, das
Argumentieren andererseits. In beiden Diskurstypen werden unterschiedliche sprachliche Handlungen miteinander in charakteristischer Weise kombiniert.


Am Beispiel des Argumentierens soll hier exemplarisch verdeutlicht werden (s. Kap. E.), in welcher Weise eine solche spezifische diskursive Praxis unterrichtlich relevant ist und wie ihre Aneignung und Erprobung fachspezifisch und fächerübergreifend als didaktische Aufgabe durchgängiger Sprachbildung gesehen werden kann.

Zu den diskursiven kommunikativen Erfordernissen gehört weiterhin die Erarbeitung, Aneignung und Nutzung mittlerer und großer kommunikativer Formen, die durch die spezifische Kombinatorik unterschiedlicher Sprechhandlungen gekennzeichnet sind. Das, was allgemein und pauschal als „Unterrichtsgespräch“ bezeichnet wird, gehört ebenso hierzu wie die kommunikativen Formen der Gruppenarbeit und die Kombinationen von beidem.


2.4. Beispiel: Argumentieren

2.4.1. Voraussetzungen

Die Fähigkeit zum Argumentieren wird in der nachschulischen Lebenswirklichkeit vielfältig und in unterschiedlicher Form verlangt. Diese Fähigkeit wird aber auch in der Institution Schule selbst bereits in vielfältiger Weise genutzt. Ob ein Kind über sie verfügt, bestimmt seinen Schulerfolg in maßgeblicher Weise mit.

2.4.2. Argumentationsanalysen


2.4.3. Drei Vorkommensformen des Argumentierens

Angesichts der großen Wichtigkeit, die das Argumentieren hat, ist es eine der sprachlichen Handlungsformen, die explizit zum didaktischen Gegenstand geworden sind, also vermittelt, geschult und geübt werden. Dies geschieht vor allem im Deutschunterricht, für den das Argumentieren auf verschiedenen Jahrgangsstufen immer wieder explizit genannt wird (s. unten).

*Argumentieren* hat in der Schule mindestens drei Vorkommensformen:

- *Argumentieren* als bereits vorschulisch elementar ausgebildete Praxis
- *Argumentieren* als in der Schule an unterschiedlichen Stellen einzusetzendes sprachliches Verfahren
- *Argumentieren* als Gegenstand des Schulunterrichtes selbst.


2.4.4. Argumentieren als didaktischer Gegenstand

Bei der Bestimmung des Argumentierens als didaktischen Gegenstand wirken sich einzelne Aspekte der alltäglichen Argumentationskonzepte, besonders des rhetorischen, aus. In der Rhetorik ist das Argumentieren durch eine Reihe von idealtypischen Abstraktionen gekennzeichnet, die sich besonders in einem Pro-Contra-Schematismus ausdrücken. Hier findet sich ein Ausgangspunkt für die Kopplung des Argumentierens mit der (meist schriftlichen) Textform des *Erörterns*. Für das Argumentieren als deutschdidaktischen Gegenstand hat die
tatsächliche lebensweltliche Konstellation mit ihren Kontroversen zwischen verschiedenen Schülern und zwischen Schülern und Lehrpersonen eine eher geringe Rolle. „Lebensnähe“ muss durch Simulation und Künstlichkeit von Situationen hergestellt werden, die für Argumentationsbedarf als prototypisch erscheinen.


Eine größere Lebensnähe weist die textanalytische Behandlung von tatsächlichen Argumentationen etwa aus politischen Auseinandersetzungen auf, was im sprachlichen Teil des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe II geschieht. Die Befassung damit bleibt freilich wiederum vor allem an der Analyse eingesetzter sprachlich-argumentativer Mittel interessiert, die insbesondere in rhetorische Terminologie übersetzt werden.

2.4.5. Persuasives Argumentieren


In dieser Umsetzung verliert sich ein zentrales Merkmal des Argumentierens, das dieses als tatsächliche Praxis des sprachlichen Handelns insgesamt kennzeichnet: Argumentieren ist eine notwendig wechselseitige, eine unmittelbar interaktionale Form sprachlichen Handelns. Der Austausch der Argumente erschöpft sich dabei nicht in sich selbst, sondern orientiert sich an etwas Drittem, nämlich der tatsächlichen kommunikativen Bearbeitung des zwischen den Interaktanten Strittigen. Dieses Strittige kann in zweierlei Weise bearbeitet werden: Einerseits als bloßes Austauschen von Meinungen, andererseits im Versuch der Interaktanten, durch den Austausch der Argumente das Strittige selbst in eine neue, beiden gemeinsame und von beiden gemeinsam akzeptierte Form zu überführen.
2.4.6. Exploratives Argumentieren

Diese zweite Struktur des Argumentierens wird besonders in einer Form relevant, in der das Argumentieren mit dem Ziel genutzt wird, das Erkennen eines Objektbereiches voranzubringen, um den im Argumentieren gestritten wird. Es wird also argumentierend nach etwas gesucht, das weder für das Wissen des einen noch für das Wissen des anderen bereits vorhanden ist. Diese Form des Argumentierens kann als ein erkundendes Argumentieren oder als exploratives Argumentieren gekennzeichnet werden. Persuasives Argumentieren und exploratives Argumentieren teilen miteinander die Argumentationshaltigkeit der sprachlichen Interaktion, sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Zwecke, für die diese unternommen wird.

2.4.7. Anwendungsbereiche

Beide Formen sind für die spätere Lebenspraxis der Lernenden wichtig. Sie gehen auch immer wieder ineinander über. Gleichwohl haben sie jeweils herausgehobene Anwendungsbereiche: Das explorative Argumentieren hat einen zentralen Anwendungsbereich in der Gewinnung neuer Erkenntnisse, die durch das Abgleichen unterschiedlicher Erkenntnisvermutungen und das sprachliche Austesten der Reichweite einzelner Teile des bereits vorhandenen Wissens für die Erzeugung des neuen Wissens gekennzeichnet sind. Im Zentrum steht das Wissen-Wollen, das als gemeinschaftliche, als kollektive Aufgabe gesehen wird.


Bei dem sprachlichen Handlungswissen zum Argumentieren, das Kinder bereits in die Schule mitbringen, ist es gerade diese Form des Argumentierens, die aus der Familienkommunikation bzw. der Peergruppenkommunikation durchaus bekannt ist. Innerhalb der Schule als eines neuen Lebensraums wird es in der Schüler-Schüler-Interaktion eingesetzt, erweitert und konsolidiert und zugleich für die Schüler-Lehrer-Interaktion kommunikativ nutzbar gemacht. Diese Kommunikation ist dann keine „Als-ob“-Kommunikation, geht es in ihr doch tatsächlich „um etwas“.

Das explorative Argumentieren hingegen wird an anderen Stellen des Unterrichts eingesetzt, dann nämlich, wenn in der unterrichtlichen Bearbeitung von Wissensbereichen die Schüler ihr jeweiliges Wissen in einen kollektiven Erprobungsprozess einbringen, es dort ausüben und so bewähren.

Dabei sind die SchülerInnen eingebunden in die unterrichtlichen Prozesse, die hier die Qualität tatsächlicher Lehr-Lern-Diskurse annehmen (Ehlich 2007c) – bis hin zu solchen Fällen, in denen Lehrende und Lernende gemeinsam darin tätig sind, neues Wissen zu erzeugen. Das Argumentieren kann hier also selbst durchaus den Charakter eines Probhandelns haben. Exploratives Argumentieren hat seinen Ort an unterschiedlichen Stellen innerhalb der schulischen Fächer. Es ist in herausgehobener Weise ein sprachliches Handeln, in dem kein
Auseinandertreten (keine Dissozierung) von sprachlichen Handlungszwecken und den dafür ausgearbeiteten sprachlichen Handlungsformen einzutreten droht.

Bei den unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen durchzieht exploratives Argumentieren die Vermittlungsprozesse. Es ist in exemplarischer Weise diskursives schulisches Handeln. Als solches übt es zielbezogene Mündlichkeit ein. Auch das persuasive Argumentieren als eine primär diskursive Qualifikation verdient spezifische Progressionsüberlegungen, insbesondere in Bezug darauf, in welcher Weise das, was die SchülerInnen als Qualifikation bereits mitbringen, didaktisch-systematisch weiter entwickelt werden kann.

2.4.8. Argumentieren im Gesamtsprachencurriculum

Das Argumentieren ist ein ausgezeichneter und exemplarischer kommunikativer Gegenstandsbereich für ein zu entwickelndes Gesamtsprachencurriculum, in dem die Sprachlichkeit der verschiedenen schulisch vermittelten Wissensbereiche und das exemplarische kommunikative Handeln in der Institution gemeinsam didaktisch umgesetzt werden. Die sprachliche Sensibilisierung, die für beide Interaktionsgruppen, die SchülerInnen wie die LehrerInnen, zu den wichtigsten Voraussetzungen wie zu den wichtigsten didaktischen Zielen eines solchen Gesamtsprachencurriculums gehört, hat also gerade im Bereich des Argumentierens ein elementares und eminent wichtiges Praxisfeld.

2.4.9. Zum Diskurstyp Argumentieren in den gegenwärtigen Rahmenlehrplänen

Die bestehende Thematisierung des Argumentierens in den verschiedenen Lehrplänen lässt sich unter diesen Gesichtspunkten in ihrem Stellenwert und in ihren Weiterentwicklungs-möglichkeiten konkret näher betrachten. Sie über den engeren Bereich des Deutschunterrichts hinaus schulisch weiter zu entwickeln, stellt eine wichtige Herausforderung dar. Sie macht vor allem die Interaktion der Lehrenden aus den unterschiedlichen Fachbereichen erforderlich, stellt als solche aber auch eine durchaus lösbare Aufgabe dar.


 Durchgängige Bildung der Argumentationskompetenz über die Jahrgangsstufen

Das Argumentieren wird ab der Grundschulzeit (Jahrgang 3./4.) spiralcurricular, d.h. in regelmäßiger Wiederholung und in unterschiedlichen Kontexten im Rahmen aller Kompetenzbereiche thematisiert, wobei eine progredierende Verlagerung von eher mündlich
geprägten Anwendungsbereichen hin zu den schriftlichen Kompetenzbereichen festzustellen ist. Wird die Progression unter dem Gesichtspunkt der durchgängigen Sprachbildung betrachtet, zeigt sich, dass Argumentationskompetenz in der Grundschule im 3./4. Jahrgang in Redeauflässen zur Konfliktlösung und zur Meinungsäußerung vorbereitet wird. Das Konfliktgespräch und die Diskussion bilden dabei die zentralen Gesprächsformen. Das Argumentieren selbst wird dabei nicht genauer analysiert, weder hinsichtlich der dafür erforderlichen sprachlichen Mittel noch hinsichtlich der verschiedenen Typen; aus den intendierten Anwendungsbereichen (diskutieren, Klärungsmöglichkeiten für Konflikte entwickeln, Konflikte austragen; im Gespräch die eigene Meinung begründen und verteidigen) ist jedoch ersichtlich, dass hier vorwiegend der persuasive Argumentationstyp intendiert ist, und zwar sowohl in seiner konsensuellen wie in seiner kontroversiellen Ausprägung.


Im Bereich der mündlichen Sprachproduktion wird Argumentieren neben den Sprachhandlungen des Informierens und Appellierens zwar als „Kernkompetenz“ bezeichnet (RLP Deutsch Sek. I, S. 48); es tritt aber nicht in dem Maße als ausgewiesener Lerngegenstand in Erscheinung wie im Rahmen des schriftlichen Argumentierens.


Auch für die Sekundarstufe II findet sich keine explizite Differenzierung unterschiedlicher Funktionen des Argumentierens, weder in seinen mündlichen noch in den schriftlichen Anwendungsbereichen. Betrachtet man die Schreibaufgaben des erörternden Erschließens von nicht-fiktionalen und fiktionalen Texten in der Sekundarstufe II, so liegt es nahe, dass neben persuasiven auch Formen des explorativen Argumentierens Anwendung finden.
müssen. Eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Funktionen erscheint aus didaktischer Perspektive sinnvoll, um die damit verbundenen kognitiven und sprachlichen Teilhandlungen zu operationalisieren.

Erörterung und Debatte als Anwendungsziele

Eine detaillierte Auswertung der Rahmenlehrpläne Deutsch hinsichtlich schriftlicher und mündlicher Formen des Argumentierens zeigt, dass die schriftlichen Anwendungsziele des Argumentierens vor allem in der Textsorte der Erörterung gesehen werden, wohingegen die mündlichen Formen auf eine begründete Positionierung in Diskussion und Debatte hinziehen. Die sprachliche Komplexität der verschiedenen Gesprächsformen (Streitgespräch, Diskussion und Debatte) wird jedoch im Kontext der Rahmenlehrpläne nicht transparent. Alle Gesprächsformen werden lediglich als Anwendungskontexte benannt.


---
Im Rahmenlehrplan der Sek. II wird als Ziel angegeben, dass die Schüler/innen differenzierte Formen und Methoden des mündlichen Darstellens, Argumentierens und Debattierens / Diskutierens beherrschen (RLP Sek II, S. 17).

Argumentieren im Deutschunterricht – in der Fachdiskussion


---

5 Sie führt diese Probleme u.a. auf lexikalische Probleme zurück, die besonders Jugendliche mit nicht-deutscher Herkunftssprache betreffen könnten.

**Argumentieren in fächerübergreifender Perspektive**


---

2.4.10. Möglichkeiten der didaktischen Systematisierung


Derartige Matrizen, die auf präzisen Erkenntnissen zu den sprachlichen Strukturen aufbauen, können zugleich die Grundlage für eine fächerübergreifende Argumentationsvermittlung im Sinne eines Gesamtsprachencurriculums und der doppelten Durchgängigkeit der Sprachförderung bzw. Sprachbildung sein.

2.4.11 Interkulturalität des Argumentierens

Der hohe Stellenwert, der dem Argumentieren im Umgang mit Strittigem in unserer Gesellschaft zukommt, hat sich in einer langen gesellschaftlichen Diskursgeschichte heraus-

Angesichts der hohen Bedeutung, die dem argumentierenden Umgang mit Strittigem in demokratischen Gesellschaften zukommt, kann eine systematische Positionierung und curricular fundierte, differenzierte Einübung des Argumentierens in der Schule einen wichtigen Beitrag für die spätere gesellschaftliche Praxis der jungen Menschen leisten.


2.5. Perspektiven der diskursiven Qualifizierung als Bildungsaufgabe


Was für das Argumentieren gilt, gilt ähnlich für andere Diskurstypen und ihre textuelle Umsetzung, also für den Zusammenhang von diskursiver und literaler Qualifizierung.

Angesichts des noch immer nur rudimentären Forschungsstandes sind kurzfristige Lösungen, die voll befriedigen, nicht zu erwarten. Das kann nicht daran hindern, die Schritte entschlossen anzugehen, die derzeit möglich sind. Die Entwicklungen in einem einzelnen Bundesland wie Berlin sind dabei auf die Vernetzung mit den Erfahrungen in anderen Ländern angewiesen. Eine Systematisierung erfordert auch hier eine enge Vernetzung, wie sie für
den gesamten Bereich der Sprachqualifizierung in der Nachfolge der FörMig-Arbeit in Berlin bereits angebahnt ist.

Für die einzelnen Typen des diskursiven Handelns und die wichtigsten Sprechhandlungen, die dafür zielführend sein können, sind präzise fächerübergreifende Bestimmungen zu entwickeln. Diese sind in engem Abgleich mit der Entwicklung der Bildungsstandards möglichst weitgehend zu konkretisieren und einer systematischen didaktischen Progression des Diskursiven zuzuführen. Dabei sind die Stellenwerte der morphologisch-syntaktischen Qualifizierung (Hypotaxenbildung, sprechhandlungsübergreifende Vernetzung, Anaphern und Rede- sowie Textdeixisgebrauch) ebenso einzubeziehen wie die jahrgangs- und fachangemessene Einbeziehung der semantischen Qualifizierung (Fachlichkeit des Lexikons und Transparenz sowie Durchlässigkeit im Übergang von der Alltags- zur Fachsprachlichkeit und von der Fachsprachlichkeit zur Alltagssprachlichkeit).

Für die Bearbeitung dieser Aufgaben ist eine enge Kooperation von LISUM, den didaktischen Abteilungen der Hochschulen und dem einzurichtenden Kompetenzzentrum Sprachbildung anzustreben.
III. Teil: Empfehlungen für guten Sprachunterricht in Berlin

F. Die literale Basisqualifikation

1. Schriftlichkeit, Schriftsprache, Textualität


1.1. Schriftlichkeit

Die Schule als Institution der gesellschaftlichen Wissensvermittlung verlässt sich weitgehend auf Sprache. Das entspricht den Merkmalen, die komplexes Wissen aufweist. Es ist weitgehend ein über das praktische Tun hinausgehendes Wissen. Dieses Wissen stellt die Institution Schule der je neuen Generation lange vor seinen praktischen Anwendungen sozusagen auf Probe und als Vorrat zur Verfügung.

Für die Übertragung des Wissens in seiner gesellschaftlichen Komplexität reichen die einfachen Formen von Sprache nicht aus. Damit Kinder die Institution Schule erfolgreich durchlaufen können und einen maximalen Nutzen für ihre spätere Biographie gewinnen, müssen sie über Sprache in derjenigen Form und in der Komplexität verfügen, die alters- bzw. jahrgangsspezifisch von der Schule erwartet wird. Damit ist die Einbindung in unmittelbare Praxiszusammenhänge (Empraxie) weithin verlassene. Zugleich wird die Sprachform, in der das Kind sich in der Familie, im Kreis seiner Freunde und in der Kita bis dahin bewegt hat, die mündliche Sprachform, ergänzt, erweitert und überstiegen durch Sprache in der Form von Schrift. In äußerst kurzer Zeit wird das Kind in der Institution Schule in die Lage versetzt, sich das Prinzip der Schrift und das System, in der die Gesellschaft dieses System konkret
verwendet, anzueignen. Es gibt wenige andere gesellschaftliche Bereiche, in denen in ähnlicher Intensität jahrhunderte-, ja jahrtausendalte Entdeckungen und Entwicklungen von Kulturtechnik derartig komprimiert und kondensiert werden. Die Aneignung der Schrift ist unabdingbare Voraussetzung für ein erfolgreiches Durchlaufen der Institution Schule. Für die meisten Kinder gelingt dies mehr oder weniger problemlos, für eine nicht unerhebliche Gruppe freilich auch nicht.

1.2. Unterschiedliche Schriftsysteme


1.3. Schriftaneignung und Sprachbewusstheit


1.4. Schriftliche Texte

Die Aneignungsprozesse von Schrift und ihre systematische Anleitung sind ein wesentlicher Gegenstand der Grundschuldidaktik. Unterschiedliche Verfahren sind dafür erprobt worden, und in Bezug auf die literalen Basisqualifikationen besteht mit das deutlichste Wissen zur kindlichen Sprachaneignung (Valtin 2003). Dies gilt vor allem für die primären Aneignungsschritte. Je weiter das Kind sich freilich in die Welt der schriftlichen Texte hineinbegibt, umso

1.5. Schriftsprache

Schrift, schriftliche Sprache und schriftliche Texte stehen aber nicht isoliert für sich. Vielmehr wirken sich ihre Merkmale auf die Kommunikation in der Schule insgesamt aus. Die Sprache, wie sie in schriftlichen Texten und für schriftliche Texte genutzt wird, entwickelt besondere Formen. Die Kinder bzw. die Jugendlichen, die sich Schrift aneignen, bilden zugleich Textkompetenz aus und erschließen sich dabei eine neue, erweiterte Form von Sprache insgesamt, eine eigene Sprachvariätät: die Schriftsprache.


1.6. Textualität und Schriftsprache


Ein erfolgreicher Aneignungsprozess dieser kombiniert miteinander auftretenden sprachlichen Erscheinungen gehört zu den wesentlichen Kennzeichen der schulischen Phasen der Aneignungsprozesse. Die Basisqualifikationen erweitern sich so zu voll ausgebildeten Qualifikationen in bezug auf alle genannten Bereiche, für die die literale Basisqualifikationen eine entscheidende Menge von Verfahren bereitstellen. Zugleich wird die literale Basisqualifikation II zunehmend erweitert, indem die genannten Qualifikationen individuell ausgebildet werden. So wird der Jugendliche in die Lage versetzt, nicht nur seine schulische Karriere erfolgreich zu durchlaufen, sondern sich in ihr hinreichend zu qualifizieren für die spätere Berufsausbildung bzw. für ein Studium.

2. Die Entwicklung der literalen Basisqualifikation I und II in der Grundschule

2.1. Charakterisierung der konzeptionellen Grundlagen

Relevant sind Forschungsergebnisse zu den Fragen, wie Kinder lesen und schreiben lernen und welche Methoden und Maßnahmen im Unterricht besonders lernförderlich sind. Bedeutsam sind aber auch bestimmte didaktische und pädagogische Grundsätze. Diese betreffen die Erfüllung der Grundbedürfnisse des Kindes, die sich als die drei As fassen lassen:

- Anerkennung, Bedürfnis nach Achtung und Wertschätzung
- Anregung oder der Wunsch zu lernen und Könnenserlebnisse zu erfahren und
- Autonomie, das Streben, unabhängig zu werden und auch beim Lernen Freiräume und Wahlmöglicher zu haben.

Aus der Leseforschung sind die folgenden Erkenntnisse bedeutsam:

- Schriftspracherwerb wird in neueren Theorien als Denkentwicklung gefasst. Die Lernenden müssen beim Schriftspracherwerb zu kognitiver Klarheit angeleitet werden. Dazu gehören:
  - die Erkenntnis der kommunikativen Funktion von Schrift (Schrift ist eine besondere Form von Sprache und nicht Zeichen beliebigen, auswechselbaren Inhalts und sie hat einen bestimmten Gebrauchswert) und
  - die Kenntnis vom Aufbau der Schrift und von bestimmten sprachstrukturellen Merkmalen, die in unserem alphabetischen Schriftsystem repräsentiert sind, wie Laute, Buchstaben, Silben, Wörter und Sätze
  - metakognitives Wissen in Bezug auf geeignete Lern- und Übungsstrategien sowie effektive Arbeitstechniken, damit Kinder befähigt werden, eigenständig zu lernen.

Während in früheren Konzeptionen von Lesenlernen die Wahrnehmungsleistungen (visuelles Identifizieren und Differenzieren von Buchstaben sowie das auditive Diskriminieren von Lauten) im Mittelpunkt der Betrachtungen und der unterrichtlichen Bemühungen standen, weiß man heute, dass Lesen- und Schreibenlernen mit allmählich sich entwickelnden Fähigkeiten und Einsichten in die Struktur der Schriftsprache einhergehen. Es handelt sich im Wesentlichen um vier Einsichten (nicht um Vorläuferfertigkeiten!), die zu erwerben sind:


Schreibenlernens, dabei ist diese Anforderung (Erkennen und Unterscheiden von 40 Phonemen) weniger anspruchsvoll als die nachfolgende Einsicht:


- Der Schriftspracherwerb lässt sich in einem Entwicklungsmodell beschreiben. Wenn Kinder ihnen unbekannte Wörter lesen oder verschriften, lassen sich charakteristische Stufen oder Strategien erkennen, welche die Fähigkeiten und Einsichten der Kinder in Bezug auf Schrift widerspiegeln. Es existiert eine Vielzahl von Modellen, die aber im Wesentlichen drei Stufen/Strategien unterscheiden: (a) logographisch (treffender wäre hier der Ausdruck „figurativ“, denn Kinder orientieren sich zunächst an äußerlich wahrnehmbaren Verhaltensweisen beim „als-ob“-Lesen und Kritzeln sowie an figurativen Merkmalen der Schrift beim Schreiben und beim Erlesen von Wörtern und Buchstaben, s. Valtin 1997), (b) alphabetisch und (c) orthographisch (u.a. Scheerer-Neumann 2001). Viele der gängigen Stufenmodelle sind auf phonologische Aspekte konzentriert. Gerade beim Schreiben zeigt sich aber auch die Wichtigkeit morphologisch-syntaktischer Aspekte: Kinder müssen erkennen, dass alle Wörter niedergeschrieben werden (Schulanfänger sind der Meinung, nur Nomen und Verben seien zu verschriften), dass Wortgrenzen durch Lücken markiert und Substantive großgeschrieben werden (Valtin 2000).


- Schriftspracherwerb ist als Prozess anzusehen, der auf die Eigentätigkeit der Lernenden angewiesen ist. Dennoch handelt es sich nicht um eine naturwüchsige Entwicklung; die Stufen sind vielmehr als Ergebnis einer Auseinandersetzung des Kindes mit dem Lerngegenstand Schriftsprache anzusehen, wobei diese Auseinandersetzung gezielte Anregungen und mehr oder weniger direkte Instruktionen braucht – im Idealfall einen Erwachsenen, der den Kindern zeigt, dass ihre Lösungen
nicht angemessen sind, und der einen kognitiven Konflikt herbeiführt und sie in die Zone der nächsten Entwicklung führt.

  - „Lernförderlicher Anfangsunterricht ist auf systematische Instruktion ange- wiesen.


- Der Forderung nach Schriftorientierung genügt die analytisch-synthetische Les- und Schreiblehrmethode, die direkt zur Struktur der Buchstabenschrift hinführt.


Die theoretischen Grundlagen dieser Methode lassen sich durch folgende Annahmen charakterisieren:

- Lesen ist eine Einheit von Technik und Sinnentnahme
- die Lernenden sollen direkt zur Struktur der Alphabetschrift geführt werden
- Buchstaben werden funktionsgerecht gelernt als Repräsentant von Lauten
- Lesen ist eine kommunikative Aktivität, deshalb wird von sinnvollen Sprach- einheiten (Wörtern und kleinen Texten) ausgegangen.


Integraler Bestandteil dieser Methode sind Übungen zur Phonemanalyse und -synthese, so dass kein „Vorkurs“ mit Lautierübungen notwendig ist.


● Das Konzept von Lesekompetenz, an dem sich die Bildungsstandards ebenso wie PISA und IGLU orientieren, stammt aus der angelsächsischen literacy-Tradition und bezeichnet die Fähigkeit, sich mit Texten auseinanderzusetzen und Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen einsetzen zu können. Beim Lesen eines Textes können vom Leser unterschiedliche Verständnissniveaus (Kompetenzstufen) erreicht werden, abhängig vom sprachlichen Vermögen, dem Niveau der kognitiven Differenziertheit, dem Wissen und den Lebenserfahrungen. Bedeutsam sind auch metakognitive Prozesse und Strategien, die vom Lesenden eingesetzt werden können, um Verständnissprobleme zu bewältigen und den Ertrag des Gelesenen einzuschätzen (Artelt u.a. 2005).

Beispiele finden sich in PakTS! – Potsdamer aktive Textverarbeitungsstrategien (Scheerer-Neumann & Hofmann 2005) und im Programm „Wir werden Textdetektive“ (Gold u.a. 2004) sowie im Konzept Lesenavigator (LISUM, s.u. F.3.3.4.).


2.2. Ziele für den Unterricht im Lesen und Schreiben in der Grundschule


In der Orthographie ist anzustreben, dass alle Schüler und Schülerinnen am Ende der vierten Klasse die elementaren lautanalytischen und grammatischen Kompetenzbereiche beherrschen. Wie die IGLU-Ergebnisse belegen (Valtin, Badel u.a. 2003), ist das nicht der Fall.


2.3. Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele


2.3.1. Feststellen der Lernausgangslage zu Beginn der ersten Jahrgangsstufe


Zum Zwecke der Feststellung der Lernausgangslage liegen in Berlin und Brandenburg zwei Verfahren vor, die im Folgenden verglichen werden:


Da die Kinder fast ausschließlich mit bildlich dargestellten Begriffen arbeiten, ist es sinnvoll – wie bei LauBe geschehen –, eine Übung voranzuschicken, in der die Bezeichnung der Bilder geklärt wird. So kann sich die Pädagogin/der Pädagoge einen Überblick davon verschaffen, ob alle Kinder die Bilder erkennen und die deutschen Bezeichnungen beherrschen.


Für Kinder, die vermutlich bereits die alphabetische Strategie verwenden, ist sowohl bei LauBe als auch bei ILeA1 eine Schreibprobe vorgesehen, wobei die Kinder zu Abbildungen das entsprechende Wort schreiben sollen. In ILeA1 werden zusätzliche Leseaufgaben vorgeschlagen, z. B. Wörter aus den Buchstaben lesen, welche das Kind auf das leere Blatt geschrieben hat.


ILeA1 bietet weitere Aufgaben zum Heraushören der Laute /m/, /l/ und /a/, allerdings mit dem Hinweis, dieses Verfahren erst einzusetzen, wenn die Kinder die entsprechenden Buchstaben schon gelernt haben.

Da in Brandenburg die ILeA1-Aufgaben an einer größeren Stichprobe normiert wurden, können für alle Aufgaben zum Bereich der phonologischen Bewusstheit Punktwerte angegeben werden, die eine Einschätzung erlauben, ob das Kind weiterer spezifischer Förderung bedarf.

Bei LauBe ist die Summe der richtigen Lösungen zu notieren, ohne einen Verweis auf Kriterien.


Für die Dokumentation der Ergebnisse für LauBe ist ein Auswertungsbogen „Schriftspracherwerb und Lernstand“ vorgesehen (S. 45 des Lehrerheftes). Zusätzlich gibt es einen Bogen „Lerndokumentation Sprache Meilensteine“ (FürMig, März 2008), der eine halbe Seite für die Ergebnisse von LauBe enthält (zur Lerndokumentation s. unten).

Weitere Übungen nicht notwendig  | Kompetenz weiterhin überprüfen und eventuell üben  | Vermittlung/Übung auf jeden Fall notwendig
---|---|---
Reimwörter  | o  | o  | o
Silbengliederung  | o  | o  | o
Heraushören Anlaut  | o  | o  | o
Heraushören eines Lautes  | o  | o  | o


Als **Fazit des Vergleichs der beiden Verfahren LauBe und ILeA1** lässt sich Folgendes festhalten:

- **ILeA1** hat eine gründlichere theoretische Fundierung, wobei die Strategien beim Lesen- und Schreibenlernen ausführlicher beschrieben werden und ihre Erfassung detaillierter erfolgt. Bei LauBe ist nur die Schriftentwicklung vorgesehen, mit wenig überzeugender Differenzierung zwischen Stufe 1 und 2.
- **Positiv bei LauBe ist die Sicherung der Wortkenntnis.**
- Sowohl bei LauBe als auch bei ILeA1 sollte in den Handreichungen darauf verwiesen werden, dass bei allen Aufgaben zunächst sicherzustellen ist, dass alle Kinder über die entsprechenden Wortschatzkenntnisse verfügen.
- Bei beiden Verfahren ist zu monieren, dass sie basale Kenntnisse, die auf erste Einsichten in Funktion und Struktur der Schrift deuten (Erkennt das Kind schriftliche Aktivitäten wie schreiben, lesen und malen? Erkennt es schriftsprachliche Zeichen wie Buchstaben, Zahlen, Wörter und Sätze?) gar nicht (LauBe) bzw. nur in Ansätzen (ILeA1) erfassen.
- Die Dokumentation der Ergebnisse bei ILeA1 ist umfassender und übersichtlicher. So erlauben die Klassenlisten, dass die Lehrkraft auf einen Blick Leistungsunterschiede und -gemeinsamkeiten erkennen kann. Überhaupt ist der Internetauftritt vorbildlich und enthält alle notwendigen Informationen und beschreibbare Kopiervorlagen.
III. Teil : Empfehlungen für guten Sprachunterricht in Berlin

- Positiv bei ILeA1 ist, dass in Bezug auf die phonologischen Aufgaben Vergleichswerte vorliegen, die eine Einschätzung des Förderbedarfs erlauben. Da Kopiervorlagen vorliegen, können diese auch im weiteren Verlauf des Schuljahrs eingesetzt werden, um individuelle Lernentwicklungen zu dokumentieren.


Empfehlung:

2.3.2. Auf die Lernausgangslage des Kindes abgestimmte pädagogische Lernhilfen geben


Ist-Zustand in Berlin

Bei LauBe wird zu Recht herausgestellt, dass Kinder in bestimmten Bereichen „gezielte Unterstützung“ brauchen (Lehrerheft, S. 8) und eine „Passung zwischen den individuell bereits vorhandenen Erfahrungen und Fähigkeiten sowie den schulischen Anforderungen erfolgen muss“ (Lehrerheft, S. 7). Es fehlen aber Hinweise auf die jeweils anzustrebenden Ziele, die „Zone der nächsten Entwicklung“. Deshalb ist zu empfehlen, dass bei einer Bearbeitung von LauBe in vergleichbarer Weise wie bei ILeA1 die einzelnen Stufen des Entwicklungsprozesses beim Schreiben und auch beim Lesen theoretisch fundiert dargestellt werden und dass pädagogische Angebote erfolgen. Bei LauBe bleibt die Konzeption der pädagogischen Angebote den Lehrkräften überlassen, ILeA1 macht entsprechende Vorschläge, die allerdings zum Teil fragwürdig sind. So werden in ILeA1 für die logographische Stufe zahlreiche Übungen angeboten werden, die aus Spielereien mit Einzelbuchstaben bestehen, wie kne-ten, formen, backen, Kartoffeldruck etc. (s. ILeA Lehrerheft 1, S. 21). Derartige Übungen
festigen zwar die figurative Buchstabenkenntnis, leiten aber nicht an zum Verständnis der Funktion eines Buchstaben innerhalb eines Wortes. Bei den pädagogischen Angeboten, welche die Einsicht in die Buchstabe-Laut-Beziehung unterstützen sollen (ILeA Lehrerheft 1, S. 22), fehlen Angebote zur direkten Hinführung zur Buchstabenschrift und zur analytisch-synthetischen Arbeit mit dem Wort.

**Empfehlung:**

### 2.3.3. Durchführung regelmäßiger Lernstandsanalysen in der Grundschule


**Ist-Zustand in Berlin**


Ein Konzept für durchgängige Schriftsprachförderung liegt vor mit ILeA (Individuelle Lernstandsanalysen) 2 bis 6, die vom LISUM mit herausgegeben werden und auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg mit allen (kostenlos erhältlichen) Materialien zu finden sind ([http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html)). Dieses Konzept hat verschiedene Vorzüge:

- Es beruht auf theoretischen und empirisch abgesicherten Erkenntnissen zur Entwicklung von Lesen und Schreiben. Im Bereich Lesen werden neben der Erfassung höherer Lesefähigkeiten (Leseverständnisanalyse) auch Aufgaben zur Prüfung der basalen Lesefähigkeiten auf Wortebene (Lesegeschwindigkeitsanalyse, dieser wichtige Aspekt fehlt bei LauBe) angeboten. Dabei werden Gruppenverfahren (mit Aus-
III. Teil : Empfehlungen für guten Sprachunterricht in Berlin

wertungsschablonen) kombiniert mit verschiedenen Einzelleseanalysen bei Kindern, die bestimmte Kriterien nicht erfüllen.


- Positiv zu werten ist, dass ILeA aufgrund einer empirischen Normierung in Bezug auf die Leseentwicklung Referenzwerte für die Einordnung der Leistung nach vier Kategorien (Grad I, II, III, III+) bietet.

Das ILeA-Material ist für jede Jahrgangsstufe gut aufbereitet in Lehrerhefte (getrennt für Lesen und Rechtschreibung) und Schülerhefte, in denen die Ergebnisse differenziert dokumentiert und für einen individuellen Lehrplan mit Förderhinweisen aufbereitet werden. Im Netz erhältlich sind für die Jahrgangsstufen 1 bis 5 beschreibbare Tabellen mit individuellen Auswertungsbögen incl. einem Lemplan mit Fördervorschlägen sowie Klassenlisten jeweils für die Leseentwicklung Referenzwerte für die Einordnung der Leistung nach vier Kategorien (Grad I, II, III, III+) bietet. Das ILeA-Material ist für jede Jahrgangsstufe gut aufbereitet in Lehrerhefte (getrennt für Lesen und Rechtschreibung) und Schülerhefte, in denen die Ergebnisse differenziert dokumentiert und für einen individuellen Lehrplan mit Förderhinweisen aufbereitet werden.


Auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg finden sich verschiedene Aufgaben zu VERA 3 aus den vorangehenden Jahren, die ebenfalls zur Orientierung hilfreich sind.

Empfehlung:
Verfahren für die Feststellung des Lernstandes individueller SchülerInnen (sowie der Klassen) sind weiterzuentwickeln und empirisch abzusichern. Die Vergleichsarbeiten VERA 3 und die Individuellen Lernausgangsanalysen ILeA 2 bis 6 können als Ausgangsbasis dienen, da besonders bei ILeA bisher schon eine kleine Stichprobenüberprüfung vorliegt. Größere Stichproben zur Überprüfung und Normierung sind erforderlich.
2.3.4. Dokumentation des Lernstands und der Lernentwicklung

Eine Lerndokumentation hat wichtige Funktionen: Schülern und Schülerinnen sowie ihren Eltern sollen die Lernerfolge und individuelle Lernentwicklung sichtbar gemacht werden, Lehrkräfte können die Ergebnisse der regelmäßigen Lernkontrollen belegen und auf diese Weise Erkenntnisse über die Lernentwicklung und Hinweise auf Förderbedarf gewinnen.

Ist-Zustand in Berlin


Empfehlung:
Für die Lernentwicklungsdokumentation sollten die Kriterien und Anforderungsbeschreibungen in LauBe präzisiert werden. Das Verfahren sollte ergänzt werden durch Klassenlisten, die einen direkten Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lernleistungen der Schüler und Schülerinnen erlauben. Auch für die folgenden Jahrgangsstufen sollten derartige Dokumentationsformen entwickelt werden, evtl. in Form eines Portfolios.
Sowohl für die Lerndokumentation Sprache als auch für ILeA sollten Listenformate entwickelt werden, aus denen Lernforschritte unmittelbar sichtbar werden.

2.3.5. Qualitätssicherung in Bezug auf Methoden und Materialien zum Erstlese- und Erstschreibunterricht

### Eine Checkliste für guten Anfangsunterricht und Differenzierung

- Bietet der Klassenraum eine schriftreiche Umgebung, in der Kinder zum Gebrauch der Schriftsprache angeregt werden?
- Gibt es in der Klasse eine gemütliche Lesecke, in die Kinder sich zum genüsslichen Lesen zurückziehen können?
- Lernen sie mit einer funktionsgerechten Methode, die sie direkt zum Begreifen des alphabetischen Prinzips anleitet und von der Schriftorientierung ausgeht?
- Wird bei allen Lese- und Schreibaufgaben darauf geachtet, dass alle Kinder alle Wörter verstehen?
- Erhalten Kinder Segmentierungshilfen, damit sie die Graphem-Phonem-beziehungen erlernen (z. B. durch Farbunterlegung oder Zusammenrücken der Buchstaben bei mehrgliedrigen Schriftzeichen, wie in Sch-n-ee, H-uh-n, B-a-li)?
- Gibt es eine Balance zwischen direkter Anleitung zur Erfassung der Struktur der Schrift und Gewährung von Freiräumen für selbstentdeckendes Lernen und selbstbestimmte Tätigkeiten?
- Haben die Schüler und Schülerinnen ausreichend Zeit für freies Schreiben, so dass sie ihre eigenen Zugänge zur Schrift erproben und gleichzeitig die kommunikative Funktion von Schrift erfahren können?
- Erhalten die Kinder motivierende und funktionale Anregungen sowie sprachliche Hilfen, um Schreibaufgaben bewältigen zu können? Gibt es – wenn situativ angebracht – neben dem inhaltlichen auch ein sprachbezogenes Feedback?
- Wird versucht, langsam Lernende mitzunehmen, so dass sie vom Lernsog der Gruppe profitieren können?
- Sind die individuellen sprachlichen Entwicklungsstufen diagnostiziert worden? Werden dementsprechende Arbeitsmaterialien angeboten und passende Lernpartner/innen ausgewählt?
- Sind genügend Materialien für unterschiedliche Entwicklungsstufen vorhanden, die zur Differenzierung geeignet sind und Möglichkeiten der Selbstkontrolle bieten?
- Stehen inhalt- und problemzentrierte Aufgaben in einem ausgewogenen Verhältnis?
- Werden flexible Gruppierungen (kleine Lerngruppen, Partnerlernen oder individuelles Lernen) umgesetzt, in denen Kinder ihren Lernbedürfnissen entsprechend am besten kognitiv und sprachlich gefördert werden können?
- Wird das individuelle Selbstkonzept berücksichtigt, wenn es darum geht, leistungshomogene oder -heterogene Gruppen zusammenzustellen?
- Wird die Gruppenarbeit durch klare Schwerpunktsetzungen (z.B. Zuhören, Umformulieren oder das Anbieten von Fragestrukturen) auch sprachlich angeleitet?
- Ist innerhalb der kooperativen Phasen eine positive gegenseitige Abhängigkeit eingeplant?
Unterscheiden sich differenzierende Arbeitsmaterialien für leistungsstärkere und -schwächere Kinder auch darin, dass leistungsschwächere Schüler/innen mehr Unterweisungen erhalten? Werden in diesem Bereich möglichst häufig Möglichkeiten des direkten Unterrichtens genutzt? Werden diese Aspekte nicht nur bei der inhaltlichen Planung, sondern auch bei der sprachlichen Planung der Arbeitsmaterialien berücksichtigt?

Werden kooperative Arbeitsphasen nicht nur unter sozialen, sondern auch unter inhaltlich und sprachlich funktionalen Gesichtspunkten integriert? Sind diese auf die Lernvoraussetzungen der Kinder abgestimmt?

Lernen die Kinder frühzeitig Arbeits- und Übungstechniken, die in der Unterrichtsvorbereitung sowohl inhaltlich als auch sprachlich reflektiert werden und diesbezügliches lernstrategisches Können ausbilden?


Fördergruppe differenziert und dabei flexible Gruppierungen ermöglicht, die sich am Sprach-
erwerbsstand der Kinder orientieren, erscheint also ergänzend zum ebenfalls differen-
zierenden (Sprach-)Lernen im Klassenverband sinnvoll.

Empfehlung:
Differenzierung sollte in den ersten Schuljahren vorrangig unter sozialem Aspekt erfolgen
(zum Einüben kooperativer Verhaltensweisen, zum gegenseitigen Anregen) und erst in
zweiter Linie unter dem Leistungsaspekt. Wird auch unter dem Leistungsaspekt differen-
ziert, sollte beachtet werden, dass Lernen in heterogenen Gruppen nicht automatisch zu
Leistungszuwächsen führt (vgl. Woofolk 2008, S. 151ff). Neben dem Lernen in leistungs-
heterogenen und sprachheterogenen Gruppen können Einzelgruppen mit homogenen
Lernvoraussetzungen durchaus sinnvoll sein, wenn es im sprachlichen Bereich z.B. darum
ginge, spezifische Basisqualifikationen gezielt zu fördern. Solche ergänzenden „flexiblen
Gruppierungen“ sollten sich auf eine vorangegangene Diagnose stützen und die Lern-
bedürfnisse sowie Selbstkonzepte der Schüler/innen berücksichtigen.

Zur Qualitätssicherung gehört auch das Überprüfen von Materialien und Methoden zum
Lesen- und Rechtschreibenlernen. Es sollte sichergestellt werden, dass sie keine
linguistischen oder didaktischen Fehler aufweisen, die bei lernschwachen Kindern zu
Verunsicherungen über den Lerngegenstand (kognitive Konfusion) oder in Bezug auf die
Schreibweise von Wörtern führen können. Einige dieser nach wie vor beliebten negativen
Beispiele sind:

- Verwechslung von Buchstabe und Laut (Welchen Buchstaben hörst/ sprichst du?)
- Durchbrechen von Graphemverbindungen: beim Wortauf- und Abbau, rückwärts
  buchstabieren, Purzelwörter
- Verunsicherungen hinsichtlich der Schreibweise: Vorgabe von Fehlerwörtern in den
  ersten Jahrgangsstufen, Purzelwörter, Vorgabe ähnlicher Lösungen, die eine
  Ranschburgsche Hemmung provozieren.

Empfehlung:
Dringend abzuraten ist von dem von Reichen propagierten „Lesen durch Schreiben“, bei
dem Kinder mithilfe einer Anlauttabelle in der ersten Jahrgangsstufe das lautorientierte
Verschriften erlernen und weder Leseunterricht erhalten noch Schreiben selbst als schreib-
motorische Fertigkeit und somit die korrekte Schreibweise der Buchstaben üben. Dieses
Verfahren stellt sehr hohe Anforderungen an die Lernvoraussetzungen. Die Kinder müssen
die Vergegenständlichung von Sprache und die Abstraktion vom Bedeutungskontext be-
greifen, ohne das dafür hilfreiche Schriftbild vor Augen zu haben, und sie müssen zu einer
vollständigen Lautanalyse befähigt sein, was – wie die Stufenmodelle des Schriftsprach-
erwerbs zeigen – jedoch eine relativ späte Errungenschaft im Schriftspracherwerbsprozess
ist (Scheerer-Neumann 1995). Kinder lernen mit Hilfe von Anlauttabellen die Strategie
„Schreib-e-wie-du-sprichst“, eine zwar wichtige, aber unzureichende Strategie (wenn Kinder
z. B. Zoo als TSO verschriften), die zudem höchstens dann erfolgreich ist, wenn die Kinder
über die hochdeutsche Aussprache und – im Falle ausländischer Kinder – über gute deutsche
Sprachkenntnisse verfügen. Dies ist aber nicht immer der Fall. Auch das Fehlen der
Unterweisung zum Lesenlernen ist zu kritisierten (Scheerer-Neumann 1995): Wertvolle
Unterrichtszeit, die zum Lesenlehren genutzt werden könnte, geht verloren (zur Kritik von
Schründer-Lenzen, s.o. F.2.1.)
2.3.6. Verwendung eines Grundwortschatzes

In den Richtlinien der Länder sind die Aussagen zum allgemeinen Ziel des Rechtschreibunterrichts recht gleichlautend: Angestrebt wird die Beherrschung eines Grundwortschatzes bzw. eines individuellen oder Klassenwortschatzes, welcher der Einübung, Sicherung und Wiederholung eines begrenzten Wortschatzes dienen und ein effizientes Üben gewährleisten soll. Dabei soll er folgenden Kriterien entsprechen: Gebrauchshäufigkeit, Bedeutsamkeit für die Kinder und Repräsentanz gewisser Rechtschreibphänomene, so dass er als Modell und Basis für die Erarbeitung weiterer Regelungen dienen kann. In den meisten Ländern ist der Grundwortschatz nicht verbindlich festgelegt.

Ist-Zustand in Berlin


Empfehlungen:

Die Berliner Handreichung für die Arbeit mit dem Grundwortschatz sollte überarbeitet werden (auf S. 20 wird an zwei Stellen der Ausdruck „Funktionswörter“ falsch verwendet, die Aufgabe mit dem Buchstabensalat sollte verändert werden), und sie sollte in zweifacher Hinsicht ergänzt werden: Erstens sollten mehr Aufgaben zur Sicherung der Wortbedeutung und der Wortschatzerweiterung aufgenommen werden, damit alle Kinder, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist oder die aus sprachlich anregungsarmem Milieu kommen, befähigt werden, diese Wörter zu beherrschen. Außerdem sollten in das Material Anleitungen zum Abschreiben, zum Üben schwieriger Wörter, aber auch
zum besonderen Üben der wichtigen Funktionswörter aufgenommen werden (Beispiele enthält die Reihe „Das schaffe ich“, Hg. von Naegele & Valtin 2008).


2.3.7. Erwerb von Lesestrategien


Relativ wenig beachtet wird eine im amerikanischen Sprachraum gut erforschte Methode, die sich als vorbereitende Lesestrategie bewährt hat: die *Think-Pair-Share*-Methode, die mit einem Dreischritt „Denken (Einzelarbeit) – Austauschen (Partnerarbeit) – Vorstellen (Plenum)“ den Kern des kooperativen Lernens bildet (Garbe 2011; Brüning & Saum 2008). Dieses Verfahren dient einerseits der besseren Verknüpfung des zu Lesenden mit dem Vorwissen und den Alltagsvorstellungen der Kinder, andererseits werden die Schüler und Schülerinnen zu Gesprächen angeregt und die übliche Lehrerdominanz beim Unterrichtsgespräch wird aufgehoben.
Empfehlung:

In Klassen mit Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache sollte im Vorfeld ermittelt werden, welche spezifischen Lesestrategien für diese Kinder wichtig sein können, um dann z.B. den Strategien zur eigenständigen Wort- und Satzerschließung einen breiteren zeitlichen Rahmen einzuräumen und dabei eine systematische Wörterbucharbeit zu integrieren. Das breite Einüben solcher Wort- und Satzerschließungsstrategien könnte auch im additiven Förderunterricht erfolgen. Ein fachbezogenes Lesestrategietraining (z.B. an Texten aus dem NaWi-Unterricht) könnte ebenfalls entwickelt werden. Um Aufschluss darüber zu erlangen, ob spezifische Lesestrategien Zweitsprachlernde in besonderem Maße bei der Texterschließung unterstützen können und um fachspezifische Lesestrategieprogramme zu entwickeln, müsste ein Team aus Lehrkräften und Wissenschaftlern zusammenarbeiten.

2.3.8. Zeit zum Lesen


Empfehlung:

2.3.9. Lehrerbildungsmaßnahmen

In der bisherigen Lehrerausbildung gibt es zu wenige didaktisch-methodische Angebote zum Umgang mit Heterogenität.

Empfehlung:


2.3.10. Weitere Maßnahmen

Drei weitere Aufgaben (Bestimmung von Mindestanforderungen für jede Jahrgangsstufe, Realisierung des Anspruchs auf Förderung bei Nichterreichen der Mindeststandards sowie Erarbeitung eines Konzepts für ein schulisches Lesecurriculum mit Bausteinen und Materialien, die im Netz abrufbar sind) werden auch für die Sekundarstufe benannt und werden unter F.3.3.7., 3.3.8. und 3.3.9. erläutert.

3. Literale Basisqualifikationen in der Sekundarstufe

3.1. Konzeptionelle Überlegungen

Schule nicht zum Vergnügen lesen, in Deutschland besonders hoch ist. Zwar ist auch international ein Absinken der Lesefreude bei den Jugendlichen zu beobachten, aber nicht in dem Ausmaß wie in Deutschland.


3.2. Ziele für den Unterricht


Nicht nur im Deutschunterricht, auch im Fachunterricht ist die Lesekompetenz bedeutsam. Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein, Fachtexte zu verstehen, auch in Form von Tabellen, Graphiken, Diagrammen, Formeln und Symbolen.

3.3. Maßnahmen zum Erreichen dieser Ziele

Stärker noch als in der Grundschule ist es notwendig, dass Lehrkräfte aller Fächer sich für die Leseförderung einsetzen, ein gemeinsames Konzept erarbeiten und bereit sind, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Im Einzelnen werden folgende Maßnahmen empfohlen:

3.3.1. Feststellen der Lernausgangslage

Ebenso wie in der Grundschule sind auch in der Sekundarstufe Verfahren zu entwickeln und anzuwenden, die es gestatten, den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt für Fördermaßnahmen zu bestimmen.

Ist-Zustand in Berlin

Für das Schuljahr 2011/12 wurden für die Bildungsregion Berlin-Brandenburg jeweils ein Lehrer- und ein Schülerheft zur Erfassung der Lernausgangslage Jahrgangsstufe 7 im Fach Deutsch (Lal 7) vorgelegt, das die folgenden Kompetenzbereiche erfasst: Lesen (ein
Sachtext und ein literarischer Text), Schreiben, Rechtschreiben sowie Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.


Da sich Lal 7 nicht an Kompetenzstufen orientiert, sind die Rückmeldungen, die den Schülern und Schülern zu der erreichten Punktzahl gegeben werden, entsprechend unspezifisch: Sie reichen von „sicher“ bis „muss mit Hilfe geübt werden“. Bei Schülern und Schülern mit der Rückmeldung „noch nicht sehr sicher“ bzw. „muss mit Hilfe geübt werden“ empfiehlt es sich, weitere Feinanalysen der Leseleistung, wie sie ILaE 6 bietet, vorzunehmen und auch die Wortschatzkenntnisse zu prüfen.

Zum Bereich Schreiben sei noch angemerkt, dass das Schreiben eines sachlichen Briefs sich auf eine Abschreibübung bezieht, in der vorgegebene Sätze in eine richtige Reihenfolge zu bringen sind, wobei auch andere Lösungen, z. B. erst 4, dann 3, erst 7, dann 6, durchaus plausibel sind.

### Empfehlungen:


3.3.2. Zeit für Lesen und Leseförderung gewähren

Ebenso wie in der Grundschule brauchen Schülerinnen und Schüler auch in der Sekundarstufe I ausreichend Zeit zum Lesen.

### Empfehlung:


Eine Checkliste für guten Leseunterricht

- Wie viel Zeit verbringen die Schülerinnen und Schüler mit Lesen?
- Wie häufig lesen sie Texte, die nicht ausschließlich zum Lesenlernen dienen oder Aufgabenstellungen sind?
- Haben sie beim Lesen klare Leseziele?
- Wie viele Textgattungen stehen ihnen im Klassenraum zur Verfügung? Wie viele Schüler und Schülerinnen lesen unterschiedliche Textarten?
- Erhalten sie ausreichend Gelegenheiten, neue Wörter und Begriffe zu lernen durch:
  - Lektüre von Texten
  - Gespräche über neue Themen
  - Erklären von Wörtern oder Begriffen?
- Erhalten sie umfangreiche Anleitungen zum exakten und schnellen Erlesen von Wörtern?
- Wie häufig schreiben sie Texte mit dem Ziel, dass sie von anderen verstanden werden? Wird der Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben verdeutlicht?
- Werden sie zu qualifizierten Gesprächen über Texte angeregt?

3.3.3. Lesemotivation wecken und erhalten


Empfehlungen:


3.3.4. Gezielte und systematische Anleitung zur Verwendung von Lesestrategien


Empfehlung:


Auch der oben beschriebene Leselotse eignet sich zum Einsatz in der Sekundarstufe.

Duke & Pearson (2002) haben eine Liste zusammengestellt, die Anregungen gibt zum unterrichtlichen Vorgehen bei der Vermittlung und Anwendung von Lesestrategien (s.u.).
Eine Checkliste zur Vermittlung von Lesestrategien

Wird den Schülern und Schülerinnen beigebracht…

- ihre Lesenziele zu erkennen?
- den Text vor dem Lesen zu überfliegen?
- vor dem Lesen und während des Lesens Vorhersagen zu machen?
- beim Lesen relevantes Hintergrundwissen heranzuziehen?
- während des Lesens laut zu denken?
- die Textstruktur zur Unterstützung des Textverständnisses zu nutzen?
- visuelle Darstellungen für das Verstehen und Wiedergeben zu verwenden?
- die Hauptgedanken des Gelesenen zu erkennen?
- das Gelesene zusammenzufassen?
- beim Lesen mit unbekannten Wörtern umzugehen?
- ihr Verständnis während des Lesens zu überprüfen?

Beinhaltet die Vermittlung dieser Strategien…

- eine explizite Beschreibung der Strategie und ihrer Anwendung?
- das Vorführen der Strategie?
- gemeinsames Anwenden der Strategie?
- angeleitetes Anwenden der Strategie mit schrittweiser Hinführung zur Selbständigkeit?
- selbständiges Anwenden der Strategie?

Waren die Texte gut ausgewählt, so dass den Schülerinnen und Schülern der Sinn und die Anwendung der Strategie klar wurden?

Haben die Schüler und Schülerinnen Gelegenheiten erhalten zur Überprüfung des Textverständnisses?

3.3.5. Förderung fachspezifischen Lesens


Empfehlungen:

3.3.6. Lehreraus- und -fortbildung für Sekundarstufenlehrer


Empfehlung:

3.3.7. Bestimmung von Mindestanforderungen für jede Jahrgangsstufe

Empfehlung:
Solange vom IQB noch keine Prüfverfahren entwickelt worden sind, sollten in jeder Jahrgangsstufe informelle Verfahren, beispielsweise ILeA, eingesetzt werden zur Identifizierung von Schülerinnen und Schülern, die den Mindestanforderungen nicht genügen. Bei Nichterfüllung dieser Anforderungen sind unverzüglich Maßnahmen zur gezielten individuellen Förderung, ggf. in additiver Form, zu ergreifen.

3.3.8. Realisierung des Anspruchs auf Förderung


Empfehlung:
Zu realisieren ist die Forderung, dass Schüler bei Nichterreichen der Mindeststandards einen Anspruch auf individuelle Förderung haben. Individuelle Förderung bedeutet, dass Lernende, je nach Fähigkeitsniveau, angepasste Aufgaben und differenzierte Materialien erhalten, wobei möglichst auch Spezialisten (Leselehrer, Schulpsychologen, Sozialarbeiter) heranzuziehen sind. Während der Einsatz derartiger Experten zur Unterstützung des Klassen- oder Fachlehrers in anderen Ländern selbstverständlich ist, mangelt es in Deutschland an derartigen personellen Ressourcen, wie IGLU gezeigt hat (Bos u.a. 2007). In besonders schweren Fällen ist auch eine zeitlich begrenzte Einzelförderung zu empfehlen.

Wie oben schon ausgeführt, beziehen sich die im Folgenden genannten drei Maßnahmen auf die Grundschule und die Sekundarstufe.

3.3.9. Wahrnehmung und Nutzung des bestehenden Internetportals

Empfehlung:
Die Angebote des Bildungsservers Berlin-Brandenburg sind auf ihre Angemessenheit für Kinder mit Migrationshintergrund zu überprüfen (so enthalten z. B. die Aufgaben, die im Bereich Leseübungen (Segmentieren, Hypothesen aufstellen und prüfen) angeboten werden, zu viele Wörter, die sowohl von der Semantik als auch von der Orthographie her zu schwierig sind, s. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leseuebungen.html).

Während die Rubrik „Lesen“ im Deutschunterricht gut ausgestattet ist, wäre es wünschenswert, weitere Konzepte zum Lesen in allen Fächern zu erarbeiten, wobei sich auch die Fachlehrkräfte in stärkerem Maße als bisher beteiligen sollten.

4. Zweitsprachspezifische Besonderheiten bei den literalen Basisqualifikationen

4.1. Lesen in der Zweitsprache Deutsch


Empfehlungen:

Die folgenden Hinweise bieten einen groben Überblick, wie leseschwache Zweitsprachlernende im Leseprozess unterstützt werden können.


- Es wird empfohlen, *Lesetexte* vor dem Einsatz im Unterricht sprach- und inhaltbezogen zu *analysieren*. Damit macht sich die Lehrkraft im Vorfeld die problematischen lokalen Strukturen und die kohärenzbildenden Mittel klar.

- Sprachlich zu schwierige Texte dämpfen die Motivation und führen letztendlich nicht zum verstehenden Lesen. Deshalb sollte eine langfristige *Progression* geplant werden, in der leseschwache Schüler/innen von einfacheren zu schwierigeren Texten geführt werden.

- Vor der Lektüre sollte eine breite Vorwissensaktivierung zum Inhalt und zu sprachlichen Besonderheiten erfolgen (erfahrungsbezogen, haptisch, mit verschiedenen visuellen Stimuli, ggf. in der Erstsprache). Fehlendes Weltwissen sollte mithilfe möglichst verschiedener Medien ausgeglichen werden.

- In leseschwachen Gruppen sollten *komplexe* Hypotaxen, Komposita, Funktionsverbgefüge und wichtige textgrammatische *Strukturen* mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht geklärt werden.


- Das wiederholte Lesen sollte sinnvoll durch funktionale Leseaufgaben angeleitet werden und mit der Bewusstmachung von Lesestrategien verknüpft werden. Aufgaben können beispielsweise sein:

  1. Vorlesen durch die Lehrkraft/auf CD kombiniert mit einem Hörverstehensauftrag (Grobverstehen, besonders wichtig für Zweitsprachlernende, die mit der Lautidentifikation und Prosodie der Zweitsprache Schwierigkeiten haben)

  2. Stilles Lesen mit weiterführenden, kooperativen Aufgaben (Personen identifizieren, Vorgang nachvollziehen o.ä.). In diesem Zusammenhang können unbekannte Begriffe im Unterrichtsgespräch/ mit dem Partner/ mithilfe des Wörterbuchs geklärt werden.


  4. Transformation der wesentlichen Aussagen in eine andere Darstellungsform.

Der textbezogene Wortschatz sollte vorbereitend oder innerhalb der 2. Lesephase geklärt werden. Hier ist eine systematische Wortschatzarbeit sinnvoll, die den Schüler/innen die strukturellen Regelmäßigkeiten der Morphologie eröffnet und in Form von u.a. Sachfeld- und Wortfeldarbeit den Inhalts- und Funktionswortschatz erweitert.

Die Bildung mentaler Modelle zum Text sollte angeleitet werden, indem darauf hinführende Aufgaben und modellhafte Beispiele angeboten werden.

4.2. Schreiben in der Zweitsprache Deutsch

4.2.1. Besonderheiten


4.2.2. Untersuchungen


Empfehlungen:
Die folgenden Hinweise bieten einen groben Überblick, wie schreibschwache Zweitsprachlernende im Schreibprozess unterstützt werden können.

- Mithilfe einer qualitativen Fehleranalyse sollte ermittelt werden, welche individuellen Probleme entstehen.
- Wenn zu einem vorher gelesenen Text geschrieben werden soll, ist das Leseverstehen zuerst sicherzustellen, bevor die der Schreibaufgabe eigenen Anforderungen bewältigt werden müssen.
- Der Schreibprozess sollte mit zur Verfügung gestelltem Sprachmaterial unterstützt werden (fachsprachliche Begriffe, Teilsätze, feststehende Wendungen/ Routinen /grammatische Strukturen).
- Mustertexte sollten zur Orientierung gelesen und in ihrer Struktur besprochen werden, bevor die Schüler/innen selbst solche Texte schreiben.
G. Zweitsprachspezifische Besonderheiten bei der semantischen Basisqualifikation


Im Zentrum der frühen zweitsprachlichen Wortschatzaneignung stehen nach einhelliger Auf-
fassung Verben (Komor & Reich 2008, Jeuk 2003), nach Jeuks Untersuchung bei Kindergar-
tenkindern mit der ZweitSprache Deutsch in besonderem Maß auch Substantive. Die Zu-
nahme an Verben wird als ein Indikator für die Zunahme des Gesamtwortschatzes gesehen
Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache nicht vor dem dritten Lebensjahr und dann haupt-
sächlich im Bereich der Verben und etwas später auch im Bereich der Adjektive zu beob-
achten (2008, S. 55). Sind Bedeutungskonzepte in der Erstsprache bereits erworben, so wird
davon ausgegangen, dass durch Transferprozesse die Konzeptaneignung in der Zweit-
Sprache erleichtert wird.

Grundschulkinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache müssen also möglicherweise in stär-
kerem Maße neue begriffliche Konzepte entwickeln und differenzieren als Kinder mit deut-
der Einschulung häufig weder in ihrer Herkunftssprache noch in der ZweitSprache
altersgemäß entwickelt. Apeltauer (2008) bezeichnet das Nebeneinander des Erlernens
neuer Wortformen und neuer Bedeutungen als „Doppellaufgabe“, die diese Kinder erfül-
len müssen, wobei die konzeptuellen und strukturellen Systeme von Erst- und ZweitSprache
deutlich voneinander abweichen können (2008, S. 245), was wiederum den Wortschatz-
erwerb möglicherweise verzögert.9

Die gemachten Ausführungen zeigen, dass für den in der Deutschdidaktik bisher wenig
beachteten Wortschatzbereich gerade hinsichtlich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
mit nichtdeutscher Herkunftssprache empirisch abgesicherte Konzepte entwickelt werden
müssen, die auch in den Rahmenplänen ihren Niederschlag finden sollten. Willenberg (2011)
weist auf die uneinheitlichen Relevanzzuschreibungen innerhalb der nationalen Rahmen-
lehrpläne hin, wobei er als besondere Problemfälle die Rahmenlehrpläne der Hauptschule
beschreibt, die die für diese Schulform besondere Notwendigkeit einer systematischen

Für den Regelunterricht können die Empfehlungen Apeltauers (2008) und die Anregungen
aus Pohl & Ulrich (2011) aufgegriffen werden. Apeltauer betont die Wichtigkeit, den Kindern
Strategien zum eigenständigen Erschließen von Wortbedeutungen an die Hand zu geben
Grenzen und Bedeutungsunterschieden (wenn möglich auch zwischen erst- und zweit-
sprachlichen Bedeutungen) besonders wichtig; weiterhin wird einer kontextualisierten Wort-
vermittlung (eingebettet in Vorlese-, Gesprächs- und Erzähl-Situationen), in der die Kinder
Begriffe wiederholt hören und verwenden müssen, eine hohe Bedeutung beigemessen
(Apeltauer 2008, S. 249).

Für den DaZ-Unterricht eignen sich Übungen, in denen Kinder neue Begriffe im Rahmen von
Texten, die an ihren Sprachstand und ihre Interessen angepasst sind, wiederholt hören,
lesen und schreiben und in denen sie die Begriffe, mündlich z.B. in Gesprächen, Nach-
erzählungen oder Rollenspielen, selbstständig verwenden. Effektiv erscheint dabei die
Kombination von Worterklärung und Bedeutungsbestimmung schwieriger Wörter, eingebettet
in eine von positiven Gefühlen begleitete Lernsituation.

---

9 Dies trifft z.B. für die Realisierung lokaler Teilräume, z.B. im Türkischen für Rand-Innenraum-Angaben (vgl.
Empfehlungen:
Die folgenden Hinweise bieten einen groben Überblick, wie eine auf Zweitsprachlernende ausgerichtete Wortschatzarbeit umgesetzt werden kann.
Es wird empfohlen, Methoden des Fremdsprachenunterrichts für den Fachunterricht zu adaptieren:

- Themen sollten über Sachfelder eröffnet und Begriffe mit visueller Stützung und kontextualisiert eingeführt werden.
- Unübliche (z.B. metaphorische) oder im Alltag wenig frequente Wortkombinationen sollten im Vorfeld ermittelt und gezielt geklärt werden.
- Morphologische Regularitäten sollten am Beispiel von Wortfamilien ergründet werden.
- Paraphrasierungen in eigenen Worten dienen der Klärung und dem vertiefenden Durchdringen des semantischen Gehalts eines Wortes.
- Semantische Geltungsbereiche sollten erklärt bzw. dargestellt werden.
- Um die Genussicherheit zu entwickeln, sollten Substantive mit Artikeln und Pluralformen und Verben mit konjugierten Beispielen angeboten werden.
- Daneben gilt es, Synonyme usw. zu finden, damit der Wortschatz systematisch aufgebaut wird. Neue Wörter müssen wiederholt werden.
- Dafür empfiehlt sich ein Fachunterricht, der Lesen, Schreiben und Sprachreflexion bewusst mit einer systematischen Wortschatzarbeit kombiniert.

H. Empfehlungen zu den Rahmenlehrplänen¹⁰

1. Empfehlungen zum Rahmenlehrplan Deutsch

1.1. Der Rahmenlehrplan Deutsch der Sekundarstufe I als Grundlage fachintegrativer und fächerübergreifender Sprachförderung


Der Rahmenlehrplan bezieht sich auf den Deutschunterricht aller Berliner Sekundarschulen und Gymnasien und gibt keine Anhaltspunkte, inwieweit neben seiner allgemeinen Zielssetzung (der sprachlichen Qualifizierung aller Schüler/innen) die fachintegrative Sprachförderung von DaZ-Schüler/innen mit Sprachförderbedarf bzw. die Sprachförderung von Schüler/innen aus ungünstigen sozio-ökonomischen Verhältnissen umgesetzt werden kann.

¹⁰ Eine überblickshaft-deskriptive Darstellung zur Berücksichtigung der Basisqualifikationen in den Rahmenlehrplänen findet sich in Anhang 4, § 1.2.
Dementsprechend geht aus ihm nicht hervor, an welchen Inhalten und Kompetenzen eine fachintegrierte Sprachförderung konkret ansetzen könnte.

Eine Orientierung, welche sprachlichen Anforderungsniveaus innerhalb der Schule für die Jahrgangsstufen angenommen werden, geben die Standards des Faches Deutsch. Die fachbezogenen Standards des RLP Deutsch bieten aber nur bedingt eine Orientierung für die sprachlichen Anforderungen und Niveauentwicklungen in den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Benötigt werden also ergänzende, möglichst empirisch bestätigte Angaben, die die sprachlichen Anforderungen auf den verschiedenen Jahrgangsstufen bereichs- bzw. fachdidaktisch auch außerhalb des Faches Deutsch präzisieren, also sprachbezogene Niveaubeschreibungen für die Fächer angeben.

Hier ist zu hoffen, dass mit dem Voranschreiten der empirischen Unterrichtsforschung eine zunehmend empirisch untermauerte Kompetenzmodellierung möglich wird.


In Berlin bietet die Handreichung Deutsch als Zweitsprache ein Progressionsmodell (vgl. Rösch et al. 2001, S. 66ff.), das auf hauptsächlich hypothetischer Basis, aber unter Einbindung der vorliegenden empirischen Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb lernersprachliche bzw. erwerbsbezogene Stufen beschreibt.


Für Lehrkräfte, die konkrete Sprachfördermaßnahmen in ihren Unterricht integrieren wollen, gibt der RLP Deutsch weder explizite Verweise innerhalb der Kompetenzbereiche auf den RP DaZ noch bietet sich der RP DaZ in seiner jetzigen Struktur als ergänzende Handreichung an, um von ihm ausgehend eine z.B. zum Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ passende Fördermaßnahme in der Sekundarstufe I zu integrieren.

Empfehlung:
In einem überarbeiteten RP DaZ sind die Anknüpfungspunkte zu den Kompetenzbereichen des Faches Deutsch deutlich zu machen; umgekehrt müsste der RLP Deutsch ebenfalls solche Verweise beinhalten und eine kombinierte Nutzung beider Rahmenpläne anleiten. Ergänzend sind Bausteine zur Sprachförderung zu entwickeln, die als gezieltes Training innerhalb der vier Kompetenzbereiche eingesetzt werden können, entweder im Rahmen der additiven Sprachförderung oder ggf. auch im Regelunterricht.\textsuperscript{12} Die sprach- und fertigkeitsbezogenen Standards des RLP Deutsch sind als Orientierung für eine sprachsensible Unterrichtsplanung in den anderen Fächern einzusetzen. Perspektivisch sind sprachbezogene Kompetenzbeschreibungen für die Doppeljahrgangsstufen der anderen Fächer anzustreben, die die Planung eines sprachfördernden Fachunterrichts erleichtern helfen und z.B. Sprechhandlungen in ihren fachspezifischen Anforderungen präzisieren. Hier ist zu hoffen, dass es mit dem Voranschreiten der empirischen Unterrichtsforschung eine zunehmend empirisch untermauerte Kompetenzmodellierung geben wird.

1.2. Schnittstellen einer fächerübergreifenden Sprachförderung

 Der Rahmenlehrplan der Sekundarstufe I empfiehlt in der vorab stehenden Abbildung Kooperationen mit den Sachfächern, z.B. bei der Vermittlung von Textarten wie dem Protokoll, der Beschreibung, dem Bericht und der Argumentation. Der RLP benennt sprachliche Fähigkeiten, die fächerübergreifend bedeutsam sind; explizit angesprochen wird u.a. die Verwendung von Lese- und Schreibstrategien.


\textsuperscript{12} Ein Baustein im Kompetenzbereich Lesen könnte z.B. eine langfristige Maßnahme (z.B. halbjahresübergreifend) zur Förderung der Leseflüssigkeit beschreiben. Er könnte außerdem ein DaZ-didaktisch reflektiertes Lesestrategietraining anleiten, das über das Schuljahr regelmäßig aktualisiert und ggf. in die anderen Fächer übertragen wird.
Solche Orientierungssysteme können eine Grundlage für die empirische Betrachtung des Sprachaneignungsprozesses im Kontext 'Schule' bieten, wobei die schulsprachbezogenen Dimensionen des Referenzrahmens auch fächerübergreifende Aspekte explizit benennen (vgl. Vollmer & Thürmann 2010, S. 131).

Lütke (2012 i. V.) erläutert verschiedene Handlungsfelder des Faches Deutsch, von denen aus Sprachförderimpulse in die anderen Fächer gegeben werden können. Diese impulsgebenden Bereiche sollten den Lehrkräften bewusst gemacht und in Form von konkreter Handreichungen in die natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer gegeben werden. Folgende Bereiche bilden Sprachförderschnittstellen zwischen dem Fach Deutsch und den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern:

1) der Bereich der Strategietrainings, mit den Schwerpunkten Lesestrategien, Schreibstrategien, aber auch Strategien zur Wortschatzentfaltung, zum Sprachlernen und zur Selbstregulation

Hier könnten, nachdem zur Grundlagenbildung Strategietrainings im Fach Deutsch durchgeführt wurden, fachspezifische Strategietrainings umgesetzt und erprobt werden, die perspektivisch systematisch im Fachunterricht Anwendung finden.

Empfehlung:

2) der Bereich der Sprechhandlungen


An der Gegenüberstellung wird deutlich, dass es zwar Schnittstellen wie die Vorgangsbeschreibung gibt, an denen die Sprechhandlung des Beschreibens gut in den Fachkontext Physik transferierbar erscheint. Es ist aber anzunehmen, dass dies in abstrakteren Kontexten wie bei der Beschreibung physikalischer Größen nicht mehr so leicht möglich ist, weil dann die fachbezogene und facheigene Lexik des Physikunterrichts eine dominante Rolle spielt und zudem raum- und gegenstandsbezogene, also facheigene perspektivische Orientierungen umgesetzt werden müssen.

13 Vgl. die ausführlicheren Ausführungen in H.2.4.
III. Teil: Empfehlungen für guten Sprachunterricht in Berlin

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sprechhandlung</th>
<th>Anwendungsbereiche im Fach Deutsch</th>
<th>Anwendungsbereiche im Fach Physik (vgl. Tajmel 2011)</th>
</tr>
</thead>
</table>

Hilfreich für die Anwendung im Fach wäre zunächst sicherlich eine Präzisierung hinsichtlich der sprachlichen Mittel, die bei der Realisierung solcher Beschreibungen eine Rolle spielen, ausgehend von den Vorschlägen des RLP Deutsch oder – besser noch – detaillierter hinsichtlich der Art der sprachlichen Mittel (z.B. Gliedsätze und lexikalische Mittel).

Inwieweit sich bei der handlungsbezogenen Anwendung der Beschreibung im Fach Physik facheigene Probleme ergeben, müsste empirisch im Fachkontext untersucht werden. Trotzdem könnte Sprachförderung aber darin bestehen, Sprechhandlungen und Textmuster im Deutschunterricht bewusst zu machen und in Fachkontexten unter Wiederholung der Struktur und der damit verbundenen sprachlichen Mittel handlungsbezogen anwenden zu lassen. Wichtig ist die gezielte Bewusstmachung und systematische Einplanung methodischer Hilfen bei der Anwendung der Strukturen, die außerhalb des Deutschunterrichts bisher keine Rolle gespielt haben.

Da beschreibende Teiltexthe maßgeblich in Textarten wie dem Protokoll oder dem Bericht auftreten, könnte die Bewusstmachung der Textarten ebenfalls in diesem Zusammenhang erfolgen. Insgesamt besteht allerdings großer empirischer Handlungsbedarf im Bereich der Lehr- und Lernforschung hinsichtlich der Frage, wie Sprechhandlungen im Deutschunterricht effektiv vermittelt werden können, wie dies im übrigen Fachunterricht aussehen kann (vgl. auch Grießhaber 2010) und wie mündliche und schriftliche Formen systematisch erarbeitet werden können.

Empfehlung:
Empfohlen wird, die Progression der einzelnen Sprechhandlungen über die Schul- und Doppeljahrgangsstufen systematisch darzustellen und mit dem Forschungsstand abzugleichen. Weiterhin ist ein Baustein zu entwickeln, der die integrierte Vermittlung der Sprechhandlungen im Fachunterricht anleitet und an schulstufen- und jahrgangsbezogene Fachmaterialien bindet. Hierbei sind mündliche und schriftliche Anwendungen zu kombinieren.
3) die *grundsätzliche Textbezogenheit* im Deutschunterricht (vgl. Heinemann 2006)

Heinemann (2006) formuliert hierzu „Basisthesen“ für den Deutschunterricht. Diese könnten analog für die anderen Fächer konkretisiert und angewendet werden:

- grundsätzliche Textbezogenheit vieler didaktischer Prozesse,
- Interaktionsgebundenheit bei der Arbeit mit Texten, wobei Situationsangemessenheit und Partnerbezogenheit bei der Unterrichtsplanung und nachträglichen Analyse reflektiert werden,
- Textartenadäquatheit prüfen (Aufbereitung von gebräuchlichen Textmustern, Prüfung der altersbezogenen und situationalen Angemessenheit und Funktionalität von Textarten) (Heinemann 2006, S. 23),
- gezielte Vernetztheit sprachlicher und inhaltlicher Lernprozesse,
- Bewusstmachung von Textfunktionen.


- Der Einsatz von „Textanreicherungen“ (Bilder, Lesehilfen, Tonträger), die den Text optisch übersichtlicher, leichter entzifferbar und durch Wortschatztrainings besser verstehbar machen
- Maßnahmen zur Förderung von Lesestrategien und der Fähigkeit zur Selbstregulation
- Die Förderung einer fachthemenatischen Lesemotivation durch Benennung der Leseziele und Einbindung erweiternder schülerorientierter Texte
- „Lernen dialogisch inszenieren“: Schaffung einer hohen Interaktionsdichte zwischen Lehrenden und Lernenden und den Lernenden untereinander (kooperatives Lesen), um Verständnisschwierigkeiten sichtbar zu machen und Möglichkeiten zu Lob, Nachfrage und Ergänzung zu geben (vgl. hierzu auch die Ergebnisse von Belgard, Grütz & Pfaff 2004 zur Bedeutung mündlicher Anschlusskommunikation bei leseschwachen Hauptschülern),

---

16 Hier bietet sich ein Anknüpfungspunkt zum RP DaZ hinsichtlich der literalen Schwerpunktsetzung, vgl. H.2.4.
III. Teil: Empfehlungen für guten Sprachunterricht in Berlin

- Lautes Denken durch Fachlehrer bei der Umsetzung von Lesestrategien und der Demonstration von Leseflüssigkeit.

Nach Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz (2006, S. 51) wird fachbezogenes Lesen durch folgende Aspekte gestützt:

- durch Wissen über die Welt oder das Thema eines Textes,
- Wissen über die Funktion, die ein Text im Fachkontext erfüllt,
- Wissen über fachspezifische Denkweisen
- und Wissen über die fachspezifische Verwendung von Sprache.

Diese Aspekte müssten exemplarisch in Hinblick auf konkrete Fachthemen reflektiert werden.

| Empfehlung: |
| Es wird empfohlen, exemplarische Materialien zur Textproduktion und -rezeption, welche die oben genannten Prinzipien und Aspekte aufgreifen, zu entwickeln und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu erproben. |

4) die Schnittstelle 'Sprachbewusstheit ausbilden'


Will man diesen Ansatz auf alle Fächer ausweiten, könnten fachsprachliche Strukturen einen Bereich bilden, der langfristig im Fokus der Betrachtung stehen könnte. In diesem Punkt ist die Ergänzung des Fachunterrichts durch einen fachbezogenen DaZ- bzw. Förderunterricht (vgl. H.2.4.) besonders wichtig.

| Empfehlung: |

5) die Schnittstelle 'deutschdidaktische Methoden' (vgl. Lütke 2010, S. 162)

Das sprachbildende Potenzial eines deutschdidaktischen Aufgabendesigns soll am Beispiel eines vom Niveau her eher auf leistungsschwächere Schüler/innen zugeschnittenen Geschichtslehrwerks, Forum Geschichte 2, gezeigt werden:

„Versetze dich in die Rolle des Braunschweiger Patriziers, der nach dem Aufstand von 1374 nach Lübeck geflüchtet ist. Dort wird er vor den Rat der Stadt geladen und gebeten, über die Ereignisse zu berichten." (Forum Geschichte 2, S. 126)

Sprachlich wird in diesem Beispiel u.a. die Sprechhandlung des Berichtens handlungsbezogen aktualisiert, wobei aus deutschdidaktischer Sicht u.a. die Einhaltung der W-Fragen oder des Präteritums eine Rolle spielen könnten. Produktive Verfahren des Deutschunterrichts bieten sich als textverstehensfördernde Maßnahmen auch für den gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht an. \(^{18}\) Dementsprechende Beispiele, die die verschiedenen Vorschläge exemplarisch kombinieren, müssten für die Fächer entwickelt werden.

| Empfehlung: |

2. **Empfehlungen zum Rahmenlehrplan Deutsch als Zweitsprache**

2.1. Problematisierung: Gestützte Submersion als Förderprinzip


Das vielfach kritisierte Submersionsprinzip\textsuperscript{19} (vgl. z.B. die Ausführungen in Kuhs 2008) beruht auf der sprachlernbezogenen Annahme, dass Kinder im Sinne des Kommunikativen Ansatzes nur allein über die sprachliche Thematisierung von Inhalten automatisch auch die Grammatik einer Sprache erwürben.\textsuperscript{20} Die Lernsituation im Kontext von Submersion ist dadurch charakterisiert, dass die Zweit Sprache erlernt werden soll, ohne dass die Erstsprache im außerschulischen Umfeld unterstützt gestärkt wird. Im Gegensatz zu der Erwerbs situation im Fremdsprachenunterricht verfügen die Lehrkräfte im DaZ-Förderunterricht und im Fachunterricht der Regelklasse im Allgemeinen über keine Kenntnis der Erstsprachen der Kinder; weiterhin ist die L2-Kompetenz der Schüler/innen im Gegensatz zur Fremdsprachenkompetenz (z.B. in der englischen Sprache) sehr heterogen ausgebildet, sodass es schwieriger ist, an den jeweiligen Erwerbsstand anzuknüpfen. Unter solchen Bedingungen sind die Voraussetzungen für den Sprachaneignungsprozess in der Erst- und der Zweit Sprache nicht optimal.\textsuperscript{21}


Grundlage für die additive Sprachförderung (also für den zusätzlichen DaZ- bzw. Deutschförderunterricht) bildet der Rahmenplan DaZ in Kombination mit der ihn fundierenden \textit{Handreichung Deutsch als Zweitsprache}.\textsuperscript{22}

2.2. Zur Kombination additiver und fachintegrativer Sprachförderung


---

\textsuperscript{19} Submersion = Untertauchen

\textsuperscript{20} Eine ausführliche Beschreibung der verschiedenen Ansätze findet sich in Lütke (2011).

\textsuperscript{21} Daneben wird an einigen Berliner Schulen das Prinzip der Immersion umgesetzt. In Immersionsprogrammen werden die Kinder der Mehrheitsgesellschaft von zweisprachigen Lehrkräften auch in der Minderheitensprache unterrichtet (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007, S. 140); im Rahmen des \textit{Two-way-immersion}-Modells (ebd.) wird an den Berliner Europaschulen zweisprachiger Fachunterricht angeboten.

\textsuperscript{22} Die Handreichung DaZ gibt eine gute, forschungsbezogene Orientierung zum Zweitspracherwerb. Die didaktischen Prinzipien entsprechen ebenfalls dem aktuellen Stand. Aktualisiert werden müssten ggf. Informationen zu 1. (Ausgangssituation) und zu 4. 3 (Übungsformen), wenn man eine einheitliche Terminologie will, die sich auch auf die Basisqualifikationen bezieht.

Vor dem Hintergrund der zuvor gemachten Ausführungen erscheint der Weg, den das Land Berlin mit der Kombination von fachintegrierter plus additiver Förderung beschreitet, sinnvoll an den allerdings noch diffusen aktuellen Wissensstand anzuknüpfen. Da zur Wirksamkeit dieses kombinierten Konzepts jedoch noch keine empirischen Erkenntnisse vorliegen, muss neben der dringenden Erprobung einzelner didaktischer Konzepte auch auf die Notwendigkeit zukünftig weiterhin anstehender Modifikationen des aktuellen Fördermodells hingewiesen werden. Es gilt also parallel zur Erprobung zu verfolgen, welche Hinweise die empirische Forschung in den nächsten Jahren perspektivisch zur Effektivität von Sprachfördermaßnahmen und zu dem Zusammenhang von fachintegrater und additiver Förderung geben wird.

Hinsichtlich der Zielsetzung und inhaltlichen Orientierung des die fachintegrale Förderung ergänzenden additiven Förderunterrichts können aber bereits jetzt einige Modifikationen des DaZ RP in einer prozessorientierten Perspektive angedacht (vorgeschlagen?) werden.

2.3. Der DaZ-Rahmenplan als Grundlage additiver Sprachförderung


Eine übergreifende zweitsprachdidaktische Konzeption für all diese verschiedenen Organisationsformen soll der DaZ-Rahmenplan in Ergänzung zur Handreichung DaZ bieten. Er verfolgt eine grundsätzlich kommunikativ angelegte Ausrichtung mit stark alltagssprachlichen und alltagsweltlichen Anwendungsfeldern (im Rahmenplan als „Lernfelder“ bezeichnet).

---

23 Hierzu gehören Aspekte wie die soziale Akzeptanz und Integration der Schüler/innen mit nichtdeutschen Erstsprachen innerhalb der Regelklasse und die (positiven) Einstellungen dieser Schüler/innen.
24 Rösch benennt ergänzend „DaZ als Integrationsprinzip“, worunter sie nicht nur das gemeinsame Fachlernen in der Regelklasse versteht, sondern auch eine darüber hinausgehende sprachliche Förderung im Fachkontext (vgl. Rösch 2008, S. 459), also das in Berlin eingeführte Modell.
2.4. Erweiterungs- und Änderungsempfehlungen zum DaZ-RP

1) Titeländerung

Da durch die quantitative Schulleistungsforschung mittlerweile bekannt ist, dass sich ungünstige sozio-ökonomische Verhältnisse negativ auf die Bildungsverläufe aller Kinder und Jugendlichen (mit und ohne Migrationshintergrund) auswirken und somit Sprachförderbedarf häufig auch bei Kindern und Jugendlichen mit der Erstsprache Deutsch aus ungünstigen Sozialmilieus festgestellt wird, sollte über eine Umbenennung des DaZ-Rahmenplans nachgedacht werden. Zielgruppen von Sprachfördermaßnahmen sind Zweisprachlernende, die hinter den altersentsprechenden sprachlichen Normalitätserwartungen zurückbleiben und /oder aus ungünstigen sozio-ökonomischen Verhältnissen kommen, ebenso wie Kinder und Jugendliche mit der Erstsprache Deutsch aus solchen Verhältnissen. Ein möglicher Titelvorschlag könnte demzufolge lauten:


oder (wenn der ausschließlich DaZ-orientierte Titel beibehalten werden soll)


Empfehlung:


2) Betonung eines literalen Förderschwerpunkts von Beginn an


Empfehlung:

3) Ergänzung eines Förderschwerpunkts Literalität: ‚Flüssigkeits- und Strategietrainings‘


Empfehlung:
Es wird empfohlen, Hinweise zur Integration von Schreib- und Leseflüssigkeitstrainings und zur Umsetzung kooperativer Arbeitsformen zu geben. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, Leseflüssigkeitstrainings zu benennen und anzuleiten, DaZ-spezifische Lesestrategietrainings zu entwickeln und ab Jahrgang 3 fachbezogen anwenden zu lassen. Es sind systematisch Schreibanlässe (kreativ, prozessorientiert) zu schaffen und Schreibstrategien bewusst zu machen. Dabei sollten Hinweise zur Auswertung und zum Feedback gegeben werden.

4) Langfristige Integration von Hörverstehens- und Artikulationsübungen


| Empfehlung: |

5) Ergänzung fachbezogener Lernfelder


Als Fachbezug wäre es günstig, für die Klassen 4–6 Lernfelder aus dem Bereich NaWi anzugeben. Von der 7. Klasse an könnten z.B. Lernfelder zu den Fächern Biologie und/oder Geschichte sinnvoll sein. Dazu könnte ein den jahrgangsspezifischen Lehrwerken entnom-

---


<table>
<thead>
<tr>
<th>Empfehlung:</th>
</tr>
</thead>
</table>

6) Ergänzung einer Checkliste und eines Auswertungsprotokolls für die Unterrichtsplanung


<table>
<thead>
<tr>
<th>Empfehlung:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Es wird empfohlen, ein Instrument für die Auswertung des Unterrichts zu entwickeln, das z.B. Teile des SIOP-Protokolls adaptiert.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
J. Zusammenfassung der Ergebnisse, übergreifende und spezielle Empfehlungen

1. Vorbemerkung

Um die Situation des Sprachunterrichts in Berlin zu verbessern und größere Vermittlungs- erfolge zu erreichen, kann auf drei Voraussetzungsbereiche zurückgegriffen werden:

- die neu in Gang gekommenen Forschungen für die Grundlagen von Sprachunterricht in Linguistik, Fachdidaktik, Psychologie und empirischer Bildungsforschung;
- die erheblichen Anstrengungen, die in den vergangenen Jahren im Berliner Bildungs- wesen in Bezug auf die Sprachförderung von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache (ndH) sowie, in geringerem Umfang, von SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache unternommen worden sind;
- die reichen Erfahrungen der Lehrpersonen in Berlin auf allen Schulstufen und in allen Schultypen.

Besonders für die Erfahrungen der Lehrpersonen fehlt es an einer systematischen Auf- arbeitung und an Möglichkeiten, zu plausiblen Verallgemeinerungen zu kommen.


2. Handlungsmöglichkeiten des Landes Berlin

Das Land Berlin als eines der 16 Bundesländer, denen die hauptsächliche Verantwortung für die schulische Bildung obliegt, und zugleich als größter städtischer Handlungsraum in der Republik hat für die Sprachbildungsförderung besondere Möglichkeiten und verfügt über umfangreiche Erfahrungen unterschiedlicher Handlungsträger (vgl. Anhang 4 und 5). Diese Erfahrungen sind freilich bisher nicht systematisiert worden.
Empfehlung:
Es wird für das Land Berlin, mit seiner eigenen, unabhängigen Handlungskompetenz empfohlen, dass die bildungspolitischen, wissenschaftlichen und in der Vermittlungspraxis tätigen Personen wie Institutionen ihre Bemühungen konzentrieren, koordinieren und systematisieren.

Das Land Berlin hat bisher im schulischen Bereich Mittel für die Verbesserung der Sprachbildung und für eine Reihe von Fördermaßnahmen zur Verfügung gestellt. Eine systematische Auswertung des Einsatzes dieser Mittel und eine Evaluierung der einzelnen Maßnahmen liegen bisher nicht vor. Angesichts des Umfangs, der absehbaren Dauer und der Effektivierungserfordernisse ist für die Konzentration, Koordination und Systematisierung die Einrichtung einer damit spezifisch beauftragten Stelle zielführend.

Empfehlung:
Es wird empfohlen, die Erfahrungen mit den bisherigen Maßnahmen in einer vernünftigen und für die Schulen vertrauenswürdigen Weise basisnah zu evaluieren, ihre Nützlichkeit konkret zu bestimmen und gegebenenfalls verstärkte oder veränderte Zuweisungen von Mitteln (sowohl personal wie sachlich) vorzubereiten.

Das Kompetenzzentrum Sprachbildung fungiert als Beratungs-, Koordinierungs- und Dokumentationsstelle für die verschiedenen mit der Sprachbildung und Sprachförderung in Berlin befassten Institutionen und Aktanten (Senat, Lehrkräfte, Initiativen, WissenschaftlerInnen an den Berliner Universitäten u.a.). Sein Schwerpunkt liegt auf der schulischen Sprachbildung.

- Es organisiert den Austausch der Berliner Universitäten in Bezug auf die bereits bestehenden und fortzuentwickelnden DaZ-Module.
- Es verfolgt die einschlägigen wissenschaftlichen Entwicklungen und trägt zu ihrer Umsetzung in die Praxisbereiche bei.
- Es ermittelt und transferiert erfolgreiche Initiativen an einzelnen Schulen.
- Es wertet die bisher eingesetzten Sprachstandsfeststellungsverfahren und die dabei gemachten Erfahrungen aus und ermittelt bzw. entwickelt Instrumente zur Sprachstandsbestimmung als Grundlage einer darauf aufbauenden individualisierten Förderung.
- Es organisiert die Evaluierung der sprachbildungsbezogenen Maßnahmen an den Berliner Schulen.
- Es entwickelt und pflegt eine Online-Plattform „Sprachbildung Berlin“ für den Austausch der Lehrerinnen und Lehrer sowie aller weiteren auf dem Gebiet der Sprachförderung tätigen Personen in Berlin.
- Es unterstützt das LISUM bei der Qualifizierung der Multiplikatoren für Sprachbildung an den Schulen.
- Es unterstützt die Weiterbildungsmaßnahmen für SprachbildungskoordinatorInnen.
III. Teil: Empfehlungen für guten Sprachunterricht in Berlin

- Es systematisiert und transferiert Erfahrungen zur Eltern-, Familien- und Stadtteilarbeit.
- Es kooperiert mit dem Bivem (Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit) zur Gewährleistung eines kontinuierlichen Übergangs der Sprachbildungsmaßnahmen im Elementarbereich in die schulische Sprachbildung.
- Es sucht und unterhält den Kontakt mit Sprachbildungsinstitutionen und -initiativen in anderen Großstädten (FürMig-Transfer Hamburg, Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln, Initiativen in Stuttgart, Mannheim und Nürnberg u.a.).
- Es koordiniert Kontakte mit der Initiative ProDaZ der Mercator-Stiftung Essen.

3. Sprachbildung als Aufgabe der Schule insgesamt


Damit Kinder gute Startchancen für ihre Bildungsprozesse in der versprachlichten Institution Schule haben, sind frühe diagnostische Erhebungen im Kindergartenalter sowie gegebenenfalls obligatorische Förderungen unabdingbar.

Die Entwicklung von Mindestanforderungen für jede Jahrgangsstufe ermöglicht es, jährliche Lernstandserhebungen vorzunehmen und gezielte individuelle Förderung, gegebenenfalls auch in additiver Form, zu realisieren (s. dazu Abschnitt J.5.2.).


Empfehlung:
Es wird empfohlen, den Mitteleinsatz für die Sprachförderung systematisch zu evaluieren und eine fokussierte Planung sowie eine Erhebung des Gesamtmittelbedarfes für Sprachförderung auf der Grundlage der Auswertung der bisher gemachten Erfahrungen vorzunehmen.
4. Gesamtsprachencurriculum

Sprachbildung als wesentliche Aufgabe der Schule vom Primar- bis zum Sek. II-Bereich verlangt eine neue curriculare Bestimmung in Gestalt eines Gesamtsprachencurriculums, das dazu dient, die Sprachbildung in den einzelnen nichtsprachlichen Fächern mit den Sprachbildungszielen des Deutschunterrichts und der anderen Sprachfächer zu vernetzen und systematisch aufeinander zu beziehen, um eine optimale sprachliche Befähigung der SchülerInnen zu ermöglichen. In Kapitel E. wird für den Bereich der Diskursivität am Beispiel des Argumentierens exemplarisch dargestellt, in welcher Weise die Arbeit für ein Gesamtsprachencurriculum entwickelt werden kann. Eine sprachliche Sensibilisierung aller Lehrpersonen ist dafür nicht nur wünschenswert, sondern unabdingbar. Diese knüpft an den zahlreichen Erfahrungen dieser Lehrpersonen an.

Empfehlung:
Es wird empfohlen, ein Gesamtsprachencurriculum in Gestalt eines entsprechenden Rahmenplans mit Anregungen zur Einbringung der Sprachenfragen in den verschiedenen Fächern zu entwickeln. Es ist anzuregen, Sprache(n)bildung als fachkonferenzübergreifende Aufgabe zu thematisieren und einzelschulisch zu operationalisieren. Einzelschulische Profilbildungen zur Sprachbildung sind anzuregen und zu unterstützen.

5. Offene Fragen der Sprachförderung

5.1. SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache

5.2. Additive oder integrative sprachliche Förderung

Die Frage, ob die Förderung von Schülerinnen und Schülern, die den Mindestanforderungen im Bereich der Sprache nicht genügen, integrativ oder additiv erfolgen sollte, kann derzeit aus wissenschaftlicher Sicht nicht beantwortet werden. Bislang fehlen umfassende Studien zur Wirksamkeit derartiger Maßnahmen. Die bisherigen Ergebnisse aus einzelnen Evaluierungen sind nicht einhellig. Aus der Hamburger FörMig-Gruppe wird berichtet, dass eine integrierte systematische Sprachbildung, die gekoppelt ist an das fachliche Lernen und bei Bedarf ergänzt wird um spezifische Förderangebote, wirksamer ist für die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten als eine ausschließliche additive Förderung (Salem 2010, S. 19).


Beim gegenwärtigen Stand des Wissens kann die folgende Schlussfolgerung der Autoren des Hamburger Monitorings unterstrichen werden: Es gilt, „die additive Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit noch stärker mit integrativen Fördermaßnahmen im Rahmen des normalen Unterrichts zu verbinden und die sprachlernbezogene Lernzeit dadurch insgesamt auszudehnen und zu effektivieren, indem sprachliche Bildung als Aufgabe jeden Unterrichts

6. Anforderungen an organisatorische Rahmenbedingungen

Die gegenwärtig in Berlin realisierten organisatorischen Maßnahmen bieten eine gute Ausgangslage für die Weiterentwicklung der organisatorischen Rahmenbedingungen.

Empfehlung:

7. Instrumente zur Erfassung sprachlicher Leistungen

III. Teil : Empfehlungen für guten Sprachunterricht in Berlin

Welche Folgerungen in Bezug auf die jeweilige Gesamtqualifizierung der einzelnen Kinder aus den zahlreichen im Einsatz befindlichen Tests wissenschaftlich verantwortet gezogen werden können, ist in einem Ausmaß undeutlich, dass bisher von einer verlässlichen Prognostik nicht wirklich gesprochen werden kann. Laufende Projekte wie BeFo und verschiedene Projekte im vom BMBF unterstützten Projektverbund FiSS werden den Kenntnisstand erweitern. Auch mit Blick auf die Entwicklung von Bildungsstandards und gerade für die Entwicklung von Mindeststandards sowie die Bestimmung von deren Aussagekraft kann hinsichtlich der Instrumente zur Erfassung sprachlicher Leistungen gegenwärtig nur von einem großen Desideraten-Katalog gesprochen werden. Für die Leseforschung ist die Instrumentenentwicklung bisher mit am weitesten fortgeschritten (s. F.2. und F.3.).

Empfehlung:
Es wird empfohlen, dass das Land Berlin die in den vergangenen Jahren eingesetzten Instrumente zur Sprachstandsmessung einer kritischen und auf verbesserte Instrumentenentwicklung abzielenden Evaluierung unterzieht und dabei die Erfahrungen sowohl der die Verfahren Einsetzenden und Auswertenden wie der Lehrpersonen einbezieht. Es wird empfohlen, die positiven Erfahrungen insbesondere im Bereich Leistungsmessung für die literale Qualifizierung bei der Gewinnung zukünftiger Instrumente zu nutzen. Für die Entwicklung weiterer Instrumente ist die Orientierung auf individuelle Diagnostik und die Umsetzung in konkrete Förderempfehlungen die derzeit wohl größte Aufgabe. Diese kann bei entsprechender Qualifizierung der Lehrpersonen am ehesten bearbeitet werden, und zwar nicht nur im Sprachenunterricht, sondern auch in den anderen Fächern. Wie weit dies jenseits des individuellen Engagementbereichs über geeignete Fortbildungsmaßnahmen erleichtert bzw. ermöglicht werden kann, kann nur in einer sehr sensiblen und die Arbeitsbelastung der Lehrpersonen angemessen berücksichtigenden Weise angegangen werden. Es wird empfohlen, eine Handreichung zu erarbeiten, die eine kritische Darstellung von auf dem Markt befindlichen Sprachstandserhebungen für die Hand der Lehrperson enthält. Dabei ist besonders darauf zu achten, den jeweiligen Erstreckungsbereich der im Verfahren tatsächlich erhobenen Basisqualifikationen möglichst genau zu bestimmen.

8. Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung

Es wird empfohlen, ein fokussiertes Fort- und Weiterbildungsprogramm zu entwickeln und umzusetzen. Es zielt einerseits auf die Verstetigung der Qualifizierung der Sprachbildungskoordinatoren ab und richtet sich andererseits an alle Lehrkräfte mit dem Ziel einer verstärkten sprachlichen Sensibilisierung.

Empfehlung:
Es wird empfohlen, neue Formen der fächer- bzw. fachgruppenübergreifenden Fortbildung zu entwickeln, in denen auf der Basis konkreter Beispiele und ihrer Analyse Beiträge zur sprachlichen Sensibilisierung in einer praxisnahen Form ermöglicht werden. Der Entwicklung von Sprachbewusstsein aufseiten der Lehrenden in Bezug auf das unterrichtliche Handeln kommt dabei ein zentraler Stellenwert zu.
Um maximale Praxisnähe zu erreichen, wird es sinnvoll sein, einzelne Lehrpersonen – in Fortsetzung des Sprachkoordinatorenkonzepts – zu Sprachkonsulenten (Sprachberatern) zu qualifizieren, die auf der Basis eigener unterrichtlicher Praxiserfahrung der Sprachvermittlung und unter anwendungsdichter Verarbeitung der wissenschaftlichen Forschungsresultate die Sprachsensibilisierung in den Kollegien anleiten und die bereits in Gang gekommene Ausbildung schulinterner Strukturen für eine integrale Sprachbildung organisieren.

9. Entschleunigung und Coaching

Bisher ist relativ wenig darüber bekannt, was an den Schulen mit den Rahmenplänen, Handreichungen und Fachbriefen, die ja in einer erfreulichen Breite und nicht unerheblichen Anzahl vorliegen, geschieht, insbesondere, was von den Lehrpersonen rezipiert und in unterrichtliches Handeln umgesetzt wird und werden kann. Angesichts dieser Situation ist die Gewinnung genauerer Kenntnisse darüber von großer Bedeutung.


10. Kooperation mit den Eltern und im Stadtteil


Empfehlung:
Es wird empfohlen, für die Kooperation mit den Eltern durch eine aufgabenzentrierte Kooperationsgruppe der Bildungsverwaltung erfolgreiche Erfahrungen zu erheben und zu sammeln und die gewonnenen Erkenntnisse in die Stadtteilarbeit wie in die Schulen zurückfließen zu lassen.
11. Spezielle Empfehlungen

11.1. Empfehlungen zu den literalen Basisqualifikationen

11.1.1. Literalisierung als Ressource der sprachlichen Förderung nutzen


Angesichts der Erkenntnis: Auf den Anfang kommt es an! betreffen viele Empfehlungen die Grundschule und dort vor allem den Anfangsunterricht (zur Charakterisierung der konzeptionellen Grundlagen s. F.2.1.):

11.1.2. Empfehlungen für die Grundschule

- Feststellen der Lernausgangslage zu Beginn der ersten Jahrgangsstufe (s. F.2.3.1.)


- Auf die Lernausgangslage des Kindes abgestimmte pädagogische Lernhilfen geben (s. F.2.3.2.)


- Durchführung regelmäßiger Lernstandsanalysen in der Grundschule (s. F.2.3.3.)

Nicht nur zu Schulbeginn, auch im weiteren Verlauf der Schuljahre ist eine „kontinuierliche Diagnostik über den Anfangsunterricht hinaus“ (Rahmenlehrpläne für die Grundschule 2004,
S. 17) zu gewährleisten. Verfahren für die Feststellung des Lernstandes individueller SchülerInnen (sowie der Klassen) sind weiterzuentwickeln und empirisch abzusichern. Die Vergleichsarbeiten VERA 3 und die Individuellen Lernausgangsanalysen ILeA 2 bis 6 können als Ausgangsbasis dienen, da besonders bei ILeA bisher schon eine kleine Stichprobenüberprüfung vorliegt. Größere Stichproben zur Überprüfung und Normierung sind erforderlich.

- Dokumentation des Lernstands und der Lernentwicklung (s. F.2.3.4.)

Für die Lernentwicklungsdokumentation sollten die Kriterien und Anforderungsbeschreibungen in LauBe präzisiert werden. Das Verfahren sollte ergänzt werden durch Klassenlisten, die einen direkten Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lernleistungen der Schüler und Schülerinnen erlauben. Auch für die folgenden Jahrgangsstufen sollten derartige Dokumentationsformen entwickelt werden, evtl. in Form eines Portfolios.

Sowohl für die Lerndokumentation Sprache als auch für ILeA sollten Listenformate entwickelt werden, aus denen Lernfortschritte unmittelbar sichtbar werden.

- Qualitätssicherung in Bezug auf Methoden und Materialien zum Erstlese- und Erstschreibunterricht (s. F.2.3.5.)

Differenzierung sollte in den ersten Schuljahren vorrangig unter sozialem Aspekt erfolgen (zum Einüben kooperativer Verhaltensweisen, zum gegenseitigen Anregen) und erst in zweiter Linie unter dem Leistungsaspekt, zumal das strenge Differenzieren in homogene Leistungsgruppen sich als unvorteilhaft für die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder der schwächeren Gruppen herausgestellt hat. In jedem Unterricht, bezogen auf eine Unterrichtsstunde bzw. eine Lerneinheit, ist deshalb ein dreischrittiges Vorgehen zu empfehlen:

- Ausgehen von einer gemeinsamen Basis
  In dieser Lernphase – und sei sie noch so kurz – arbeiten die Kinder an einem gemeinsamen Lerngegenstand, zum Beispiel lernen sie ein neues Wort oder ein neues Schriftzeichen oder sie lesen gemeinsam einen kleinen Text.
- Differenzieren nach Lerntempo und Lernstand
- Phasen des freien Arbeitens.


Konrad Ehlich, Renate Valtin, Beate Lütke

- Verwendung eines Grundwortschatzes (s. F.2.3.6.)


- Erwerb und Anwendung von Lesestrategien (s. F.2.3.7.)


- Zeit zum Lesen (s. F.2.3.8.)


- Lehrerbildungsmaßnahmen (s. F.2.3.9.)

11.1.3. Empfehlungen für die Sekundarstufe

- Feststellen der Lernausgangslage (s. F.3.3.1.)


- Zeit für Lesen und Leseförderung gewähren (s. F.3.3.2.)


- Lesemotivation wecken und erhalten (s. F.3.3.3.)


- Gezielte und systematische Anleitung zur Verwendung von Lesestrategien (s. F.3.3.4.)


- Förderung fachspezifischen Lesens (s. F.3.3.5.)


- Lehreraus- und -fortbildung für Sekundarstufenlehrer (s. F.3.3.6.)

11.1.4. Empfehlungen für Grundschule und Sekundarstufe

- Bestimmung von Mindestanforderungen für jede Jahrgangsstufe (s. F.3.3.7.)


- Realisierung des Anspruchs auf Förderung (s. F.3.3.8.)


- Wahrnehmung und Nutzung des bestehenden Internetportals (s. F.3.3.9.)

Der Bildungsserver Berlin-Brandenburg (bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesecurriculum.html) hat mit dem Lesecurriculum ein wichtiges Internetportal geschaffen. Die dort beschriebenen Konzepte, Projekte, Informationen und Materialien (zumeist mit Kopiervorlagen) können zur Entwicklung eines schulinternen Lesecurriculums sowie zu Anregungen für die Unterrichtsgestaltung genutzt werden, allerdings sind die Angebote auf ihre Angemessenheit für Kinder mit Migrationshintergrund zu überprüfen.

11.2. Empfehlungen zu den Rahmenlehrplänen.

Es wird auf Kapitel H. der Expertise verwiesen.
12. Unterricht als Sprachlernsituation – Empfehlungen für das Verhalten des Lehrers


Empfehlung:
Um den Unterricht als Sprachlernsituation nutzen zu können, sollten Maßnahmen ergriffen werden, um Quantität und Qualität der Schülerbeiträge zu erhöhen. Es geht um die Rücknahme der Lehrerzentriertheit des Unterrichts, mit dem Ziel, Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu eröffnen, Redebeiträge einzubringen und gleichzeitig ihre Meinungen darzustellen zu können.

Empfehlung:
Da sowohl beim Unterrichtsgespräch als auch beim Gruppenunterricht für einzelne Schüler die Möglichkeit besteht, sich der Kommunikation und Mitarbeit zu verschließen, ist es sinnvoll, Verfahren einzusetzen, die darauf abzielen, alle an der Kommunikation beteiligen und durch die Methodenvielfalt alle Schüler und Schülerinnen zu motivieren, wie Karusselgespräch, Kugellager oder Gruppenpuzzle. Die Ergebnisse dieser Arbeitsformen sollten präsentiert werden, wobei ebenfalls darauf zu achten ist, dass alle Schüler und Schülerinnen an der Präsentation zu beteiligen sind (evtl. durch Auslosen).


Die im FörMig-Projekt entwickelten Qualitätsmerkmale für durchgängige Sprachbildung enthalten zahlreiche weiterführende Ratschläge für das Handeln des Lehrers. Eine baldige Evaluierung in Bezug auf deren Realisierungs und Wirkungsmöglichkeiten ist anzustreben.


BAGIV (Hg.) (1985). Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg: Rissen

Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hg.) (2010). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen u.a.: Francke/UTB


Bos, W. u.a. (Hg.) (2004). IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann


Deutsch Differenziert (2006), Heft 3: Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Anfangsunterricht (moderiert von I. Naegele und R. Valtin)


Ehlich, K. u. a. (2005). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshinter-
Literatur


Jeuk, St. (2011). Sprachstandsbeobachtung für der die das 1/2. Berlin: Cornelsen


Literatur


Scheler, M. (1926). Die Wissensformen und die Gesellschaft. Leipzig: Der Neue Geist Verlag
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006). Rahmenlehrplan Deutsch für die Sekundarstufe II. Berlin
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006). Rahmenlehrplan Mathematik für die Sekundarstufe I. Berlin
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006). Rahmenlehrplan Physik für die Sekundarstufe I. Berlin


Literatur


1) Erläuterungen zu den einzelnen Basisqualifikationen
   (vgl. Ehlich 2005, Ehlich u.a. 2008a, Ehlich u.a. 2008b)

2) Tabellen aus Lisker (2010)

3) Kurze Charakterisierung einiger evaluiert Projekt
   aus dem Elementarbereich

4) Ursula Mahnke: Bestandsaufnahme zur Situation der Sprachförderung
   in Berlin

5) Ursula Mahnke: Ausgewählte externe Sprachförder-Projekte

6) Beate Lütke: Argumentieren und die darin einbezogenen Sprechhandlungen
   in den Rahmenlehrplänen Deutsch Grundschule und Sekundarstufe I

7) Beate Lütke: Argumentieren im Rahmenlehrplan Physik Sekundarstufe I

8) Empfehlungen zur Durchführung nicht restriktiven Unterrichts von
   Roemer / Schümer (1976): Verhalten des Lehrers beim Gespräch
Erläuterungen zu den einzelnen Basisqualifikationen
(vgl. Ehlich 2005, Ehlich u.a. 2008a, Ehlich u.a. 2008b)

Die phonische Basisqualifikation (A)


Die pragmatische Basisqualifikation I (B)

Von Beginn der Sprachaneignung an ist deren grundlegende kommunikative Qualität für das Kind relevant. Das Kind nützt Sprache, um auf seine Bezugspersonen einzuwirken. Es verfolgt also kommunikative Handlungsziele und erkennt mit zunehmendem Alter und kognitiver Entwicklung, dass das Gleiche auch die Kommunikationspartner tun. Wie unzureichend eine Äußerung aus der Perspektive des „vollständigen Satzes“ auch aussehen mag, das Kind erfährt deren kommunikative Effizienz. Es erfährt Sprache als pragmatisches Handlungsmittel, und es eignet sich zunehmend die gesellschaftlich ausgearbeiteten sprachlichen Handlungsmuster an, deren Zwecke es für die Erreichung der eigenen Ziele
Die Einsicht, dass Gleiches für die Kommunikationspartner gilt, eröffnet dem Kind erste elementare Erfahrungen der Wechselseitigkeit mentaler und interaktionaler Strukturen.

Die semantische Basisqualifikation (C)

Die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation (D)

Die diskursive Basisqualifikation (E)
deren Umsetzung in eigene Phantasiewelten wird die Übersteigung der sinnlich wahrnehmbaren Welt ermöglicht.

Die pragmatische Basisqualifikation II (F)


Die literale Basisqualifikation I und II (G + H)

**Anhang 2)**

**Tabellen aus Lisker (2010)**

**Tabelle 1: Übersicht über die Organisation der additiven Sprachförderung**

*aus Lisker 2011, S. 71*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Land</th>
<th>Teilnahmepflicht</th>
<th>Zielgruppe (Kinder mit Förderbedarf)</th>
<th>Ort der Durchführung</th>
<th>Dauer der Förderung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Monate</td>
</tr>
<tr>
<td>BW</td>
<td>freiwillig</td>
<td>alle Kinder</td>
<td>Kita</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>BY</td>
<td>ja</td>
<td>Kinder nicht-dt.-sprachiger Eltern</td>
<td>Kita + Grundschule</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>BE</td>
<td>ja</td>
<td>alle Kinder</td>
<td>Kita</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>BB</td>
<td>ja</td>
<td>alle Kinder</td>
<td>Kita</td>
<td>mind. 3</td>
</tr>
<tr>
<td>HB</td>
<td>ja</td>
<td>alle Kinder</td>
<td>Kita</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>HH</td>
<td>ja</td>
<td>alle Kinder</td>
<td>Kita oder Grundschule</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>HE</td>
<td>freiwillig</td>
<td>alle Kinder</td>
<td>Kita</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>MV</td>
<td>–</td>
<td>–</td>
<td>–</td>
<td>–</td>
</tr>
<tr>
<td>NI</td>
<td>ja</td>
<td>alle Kinder</td>
<td>Kita + Grundschule</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>NW</td>
<td>ja</td>
<td>alle Kinder</td>
<td>Kita</td>
<td>bis 24</td>
</tr>
<tr>
<td>RP</td>
<td>ja</td>
<td>alle Nicht-Kita-Kinder</td>
<td>Kita</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>SL</td>
<td>freiwillig</td>
<td>alle Kinder</td>
<td>Kita oder Grundschule</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>SN</td>
<td>–</td>
<td>–</td>
<td>–</td>
<td>–</td>
</tr>
<tr>
<td>ST</td>
<td>ja</td>
<td>alle Kinder</td>
<td>Kita</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>SH</td>
<td>ja</td>
<td>alle Kinder</td>
<td>Kita oder Grundschule</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>TH</td>
<td>–</td>
<td>–</td>
<td>–</td>
<td>–</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tabelle 2: Übersicht der Basisqualifikationen bei den Verfahren zur Sprachstandserhebung und den Sprachfördermaßnahmen (aus Lisker 2011, S. 76/77)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Land</th>
<th>Landesweite Programme</th>
<th>Fördermaterialien</th>
<th>Basisqualifikationen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Phonetik</td>
</tr>
<tr>
<td>BW</td>
<td>Verfahren SETK 3-5</td>
<td></td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Fördermaterial [Trägerentscheidung]</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>BY</td>
<td>Verfahren SISMIK</td>
<td></td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kenntnisse in DaZ erfassen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>„Handreichung Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht.“</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td>BE</td>
<td>Verfahren QuaSta</td>
<td></td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Deutsch Plus 4</td>
<td></td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Fördermaterial [Materialien zum Sprachlernen in Kitas und Grundschulen]</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sprachkoffer</td>
<td></td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td>BB</td>
<td>Verfahren KISTE</td>
<td></td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>„Handlung und Sprache“</td>
<td></td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Fördermaterial [Würzburger Programm]</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td>HB</td>
<td>Verfahren CITO</td>
<td></td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Fördermaterial [Arbeitsmaterialien für die Sprachförderung im Elementarbereich]</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Bremerhaven: Leitfaden zur Sprachförderung in Kitas</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td>HH</td>
<td>Verfahren HAVAS 5</td>
<td></td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Fördermaterial [Materialien zur frühkindlichen Sprachförderung (Vorlaufkurse)]</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td>HE</td>
<td>Verfahren KISS</td>
<td></td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Fördermaterial [Handreichung „Deutsch – Frühförderung Vorlaufkurs“]</td>
<td>-</td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td>MV</td>
<td>Keine landesweite Sprachstandserhebung, keine additiven</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Land</td>
<td>Landesweites Programm</td>
<td>Fördermaterialien</td>
<td>Basisqualifikationen</td>
</tr>
<tr>
<td>---------</td>
<td>----------------------------------------</td>
<td>----------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>-----------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>BW</td>
<td>Intensive Sprachförderung im Kindergarten (ISK)</td>
<td>Förderprogramme sind Trägerentscheidung</td>
<td>Fördergrundlage sind die individuellen Ergebnisse des SETK 3-5</td>
</tr>
<tr>
<td>BY</td>
<td>Vorkurs „Deutsch 240“</td>
<td>„Handreichung Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht.“</td>
<td>x x x x x</td>
</tr>
<tr>
<td>BE</td>
<td>Fördergrundlage ist das Berliner Bildungsprogramm und das Sprachlerntagebuch</td>
<td>„Materialien zum Sprachlernen in Kindergarten und Grundschulen“</td>
<td>x x x x x</td>
</tr>
<tr>
<td>BB</td>
<td>kompensatorische Sprachförderung</td>
<td>„Sprachkoffer“</td>
<td>x x x -</td>
</tr>
<tr>
<td>HB</td>
<td>Bremen: „Bremmer Sprachschatz“</td>
<td>Arbeitsmaterialien für die Sprachförderung im Kindergarten und Grundschule</td>
<td>x x x x x</td>
</tr>
<tr>
<td>HH</td>
<td>Bremerhaven</td>
<td>Materialien für die Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule</td>
<td>x x x x x</td>
</tr>
<tr>
<td>HE</td>
<td>additive Sprachfördergruppen (Vorkurse)</td>
<td>Materialien für die Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule</td>
<td>x x x x x</td>
</tr>
<tr>
<td>MV</td>
<td>Keine additiven Sprachfördermaßnahmen imElementarbereich</td>
<td>Keine additiven Sprachfördermaßnahmen imElementarbereich</td>
<td>- x x -</td>
</tr>
<tr>
<td>NI</td>
<td>Sprachförderung vor der Einschulung</td>
<td>Kon-Lab</td>
<td>- x x x -</td>
</tr>
<tr>
<td>NW</td>
<td>Landessprachförderprogramm (Basismodul 1 &amp; Intensivmodul II)</td>
<td>„Delfin 4 – Sprachförderorientierung“</td>
<td>x x x x</td>
</tr>
<tr>
<td>RP</td>
<td>Keine additiven Sprachfördermaßnahmen imElementarbereich</td>
<td>Keine additiven Sprachfördermaßnahmen imElementarbereich</td>
<td>- x x -</td>
</tr>
<tr>
<td>SL</td>
<td>„Frühe Deutsch lernen“</td>
<td>Ratgeber „Frühe Deutsch lernen“</td>
<td>- x x x -</td>
</tr>
<tr>
<td>SN</td>
<td>Keine additiven Sprachfördermaßnahmen imElementarbereich</td>
<td>Keine additiven Sprachfördermaßnahmen imElementarbereich</td>
<td>- x x x -</td>
</tr>
<tr>
<td>ST</td>
<td>„Delfin 4 – Sprachförderorientierung“</td>
<td>Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Kindergarten und Grundschule</td>
<td>x x x x x</td>
</tr>
<tr>
<td>SH</td>
<td>SPRINT (Sprachintensivförderung)</td>
<td>Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Kindergarten und Grundschule</td>
<td>x x x x x</td>
</tr>
<tr>
<td>TH</td>
<td>Keine additiven Sprachfördermaßnahmen imElementarbereich</td>
<td>Keine additiven Sprachfördermaßnahmen imElementarbereich</td>
<td>- x x x -</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Kurze Charakterisierung einiger evaluierten Projekte aus dem Elementarbereich

Das Projekt **EVAS** („Evaluation zur Sprachförderung von Vorschulkindern“)


Das Projekt **DACHS** – Deutsch-Sprachförderung vor der Schule (Sachse, Budde, Rinker & Groth 2012)


Das Projekt **EkoS** – (Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung) im Auftrag des Brandenburger Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, 2008 bis 2010

Untersucht wurden Effekte der vorschulischen Sprachförderung mit dem Programm „Handlung und Sprache“. Es geht um das Training von Wortschatz, den Gebrauch von Präpositionen und weiteren semantischen Relationen mit dem Ziel, Ausdrucksfähigkeit und
Sprachverständnis zu fördern. Im Rahmen eines Modellprojekts anhand einer kleinen Stichprobe hatte sich dieses Programm als wirksam erwiesen (Häuser & Jülisch 2002), sollte nun aber unter Realbedingungen erneut evaluiert werden; ferner sollte die längerfristige Wirksamkeit der Maßnahmen durch eine Follow-up-Untersuchung am Ende des ersten Schuljahres geprüft werden. In der Experimentalgruppe (542 Kinder) erfolgte die 12-wöchige Sprachförderung anhand des Programms „Handlung und Sprache“ (Häuser & Jülisch 2006). Die Vergleichssgruppen (247 Kinder) erhielten keine spezifische Förderung.


Das Projekt EVES (Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule)

weisen sich als zumindest ebenso bedeutsam wie eine vorschulische Förderung durch ein Training der phonologischen Bewusstheit, wenn das Training flächendeckend bei allen Kindern – unabhängig von einem Förderbedarf oder nicht – durchgeführt wird. Empfehlenswert wäre daher, den flächendeckenden Einsatz zu überdenken und das Training auf Risikokinder zu beschränken.“ (S. 4)

Anhang 4)

Ursula Mahnke:
Bestandsaufnahme zur Situation der Sprachförderung in Berlin

1. Sprachförderung in der Berliner Schule


1.1 Grundlagen der Sprachförderung


Parallel zur Bereitstellung von personellen Ressourcen wird die inhaltliche Ausrichtung von Sprachförderung seit August 2008 durch Fachbriefe zur Sprachförderung/DaZ unterstützt (zwei pro Jahr). Darin werden vor allem Erkenntnisse aus dem FörMig-Projekt (s. § 1.5) für die Schulen bereitgestellt: die Notwendigkeit durchgängiger Sprachförderung, Kriterien sprachförderlichen Unterrichts, Vorschläge für Lernunterstützung („scaffolding“), methodische Ansätze für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht u. a. Allerdings stellt sich bei diesen Materialien die Frage des Transfers in den Schulalltag, der nur durch begleitende kontinuierliche Fort- und Weiterbildung (wie etwa im FörMig-Projekt) gelingen kann.


Da zur Wirksamkeit von schulischer Sprachförderung bislang auch über Berlin hinaus kaum empirische Daten vorliegen, wird seit Beginn des Schuljahres 2010/11 in Berlin die sog. „BeFo“-Studie (Bedeutung und Form) mit Unterstützung des BMBF durchgeführt (Kooperation HU Berlin/Petra Stanat, PH Karlsruhe/Heidi Rösch und der Senatsverwaltung). In dieser Wirkungsstudie werden bei 377 Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache mit Förderbedarf im dritten Jahrgang sowohl explizite Sprachförderansätze („focus
on form") als auch implizite Ansätze („focus on meaning") untersucht. Ergebnisse stehen noch aus (Felbrich/Stanat 2010).

1.2 Rahmenlehrpläne und Handreichungen


Generell ist festzustellen, dass in den Rahmenlehrplänen die Vermittlung von den Basisqualifikationen (BQ) entsprechenden sprachlichen Kompetenzen vornehmlich als Aufgabe der Jahrgangsstufen 1–4 (mit Schwerpunkt im Anfangsunterricht) angesehen wird. In höheren Jahrgangsstufen hingegen werden diese Kompetenzen weitgehend vorausgesetzt und allenfalls Qualifikationen, die in den Bereich der diskursiven BQ fallen, explizit als Lernziele benannt.

So gilt als Lernziel für alle Fächer in der Grundschule (Rahmenlehrplan allg. Teil) die „Beherrschung der Standardsprache in Wort und Schrift“ (MBJS 2004, S. 8), was als grundlegende literale BQ angesehen werden kann. Ebenfalls für alle Fächer gilt ein Kompetenzmodell, das sich auf Sach-, Methoden-, soziale und personale Kompetenz bezieht und das in erster Linie auf diskursive und pragmatische BQ abzielt: Sachverhalte beschreiben, Zusammenhänge herstellen, Kritik formulieren, Annahmen begründen, Argumente erkennen u.a. (MBJS 2004, S. 9)

Für den Grundschul-Rahmenlehrplan Deutsch steht im Mittelpunkt, sich angemessen mit anderen verständigen zu können. Insofern orientiert sich das Kompetenzmodell für den Deutsch-Unterricht (wie für alle anderen Fächer auch) weitgehend an pragmatischen und diskursiven Qualifikationen (s. auch Teil III der Expertise Kapitel H.1.).


27 Die Ausführungen in Teil III der Expertise, Kapitel H. geben didaktische Empfehlungen, die die deskriptiv-überblickshaf ten Ausführungen des folgenden Abschnitts weiterführen.

Auf die in den (Deutsch-)Rahmenlehrplänen vernachlässigten BQ geht explizit der DaZ-Rahmenlehrplan ein und nimmt damit eine ergänzende Funktion beim Sprachlernen in allen Fächern wahr (SenBJS 2002) (s. auch Teil III der Expertise, H.2.). Bei den Lehrkräften wäre die Einsicht zu befördern, dass die in diesem Rahmenlehrplan genannten Kriterien durchaus nicht nur für ndH-Schülerinnen und Schüler gelten.


In den Jahrgängen 5/6 sind für die Naturwissenschaften kommunikative Aspekte auf soziale und personale Kompetenzen beschränkt und werden explizit lediglich im Aufgabenschwerpunkt „Lesen von Fachtexten“ genannt (SenBJS-o.J., S. 23). Im Unterrichtsfach Geschichte (Jg. 5/6) werden unter dem fachdidaktischen Anspruch der „Kontroversität“ kommunikative
Aspekte eher implizit aufgegriffen. Fachsprachliche Anforderungen werden für dieses Fach nicht direkt benannt (MBJS/SenBJS 2006).


Zur Sprachförderung im Sachfachunterricht finden sich allerdings Hinweise im DaZ-Fachbrief Nr. 1 (August 2008). Dort wird auf typische Merkmale der Fachsprache (geringer Kontextbezug, fachspezifische Wortbedeutungen, verdichtete Sprache) sowie auf fachsprachen- spezifische Besonderheiten im Sprechen/Schreiben, beim Wortschatz/Satzbau und bei der Texterschließung eingegangen. Für den naturwissenschaftlichen Unterricht wird im DaZ-Fachbrief Nr. 6 (Dezember 2009) auf das sprachaktivierende Konzept hingewiesen, das für die von der Stiftung Mercator durchgeführten Projekte im Sprachfördercluster NAT entwickelt wurde (s. § 1.3)

Der Anspruch an interkulturelle Bildung wird in den Rahmenlehrplänen insgesamt nur unzureichend umgesetzt. Insbesondere im Rahmenlehrplan Geschichte sind diesbezüglich Widersprüche festzustellen. So wird für den Jg. 5/6 zwar auf eine „multikulturelle Zusammensetzung“ der Schülerchaft verwiesen (MBJS/SenBJS 2006, S. 22), die sich auch in den Themenbereichen niederschlägt; für die Sekundarstufe I werden aber in der Mehrzahl auf europäische Geschichte und Kultur bezogene Themen als Lerngegenstand genannt (SenBJS 2006b, S. 20f). Allerdings gibt es zum Schwerpunkt interkulturelle Bildung und Erziehung eine Handreichung vom Juli 2001 sowie gesonderte Fachbriefe, die als Ergänzung zu den Rahmenlehrplänen zu verstehen sind.

In die Berliner Schule wird der Anspruch auf Sprachförderung bisher in erster Linie durch Rahmenlehrpläne, Handreichungen und Fachbriefe hierangeführt (ergänzt durch freiwillige Fort- und Weiterbildung). Dabei stellen sich generell Fragen nach dem Orientierungsgehalt von Handreichungen und Fachbriefen im Vergleich zu Rahmenlehrplänen – und damit auch die grundsätzliche Frage des Transfers von Sachinformationen in die Unterrichtspraxis.

1.3 Externe Sprachförder-Projekte

Neben Sprachförderung, die durch die Schulen selbst durchgeführt wird, gibt es an den Berliner Schulen ein breites Spektrum an Projekten, die von außen (extern) in die Schulen hineinwirken und damit auf die Implementierung durchgehender Sprachförderung Einfluss nehmen. Darunter sollen sprachfördernde Maßnahmen verstanden werden, die von außer- schulischen Trägern an den Schulen, teilweise im regulären Unterricht, teilweise in zusätzlichen schulischen Lerngruppen, aber auch außerschulisch oder auch schulstufenübergreifend durchgeführt werden. Teilweise werden auch Eltern in die Sprachförderung einbezogen (z.B. beim Projekt Rucksack II).28


28 Siehe auch die Übersicht zur Kurzdarstellung von Projekten im Anhang 3).


Im Vordergrund steht in den meisten Projekten die implizite Sprachförderung (im Sinne des BeFo-Projekts „focus on meaning“), teilweise konzeptionell bedingt, teilweise auch an der Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler orientiert. So ist im Projektbericht über die Sprint-Kurse (Sprachförderung durch Lehramtsstudierende in Brennpunktschulen in Wedding) ausgeführt: „Die Förderkurse änderten sich im Laufe der Zeit. Waren sie anfangs auf reine Sprachförderung und Grammatiktraining ausgerichtet, wurde sehr schnell klar, dass eine Förderung der Sprachkompetenz nur dann sinnvoll ist und angenommen wird von den Schülern, wenn sie bei dem aktuellen Schulstoff ansetzt. ... 2009 wurde die Förderung ganz auf Hausaufgabenhilfe, Referats- und Prüfungsvorbereitung abgestellt.“ (RAA 2009, S. 3) In den Sprachcamps wird sowohl implizite als auch explizite (im Sinne des BeFo-Projektes „focus on form“) Sprachförderung miteinander verbunden.

Konzeptionell sind die Projekte unterschiedlich ausgewiesen. So liegen etwa bei LesArt, WortStark oder den Sprint-Kursen beschreibende Handlungskonzepte ohne theoretischen Bezug vor, bei anderen Projekten sind die konzeptionellen Überlegungen mehr oder weniger eindeutig theoretisch begründet, was allerdings noch wenig über die theoretische Ausrichtung auf der Handlungsebene aussagt, zumal kaum Evaluationsberichte mit wissenschaftlichen Standards vorliegen. Auf einige Berichte wird im Folgenden eingegangen.


Bei ErzählZeit (Erzählen von Märchen) steht hingegen die „poetische Sprache“ im Mittelpunkt als eine vom Alltag unterschiedene besondere Sprachvarietät (Straus & Höfer 2011, S. 10). Die professionelle Ausbildung der Erzähler/innen (als modulare Weiterbildung an der
Universität der Künste) enthält neben Stimm- und Sprechtechnik und dramaturgischen Aspekten auch sprachtheoretische Grundlagen. Ein theoriebezogenes Konzept ist jedoch nicht näher ausgeführt.


Bei den Lift-Kursen (naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I) wurden Lernfortschritte an der Zahl der „Aufsteiger“ in normale Lerngruppen festgemacht, d.h. der Schüler, die aufgrund ihrer Leistungen einer zusätzlichen Förderung nicht mehr bedurften. Am Ende des Schuljahres konnten von den verbliebenen 29 Schülern 20 wieder in ihre alte Lerngruppe zurückkehren, was als Erfolg gewertet wird (Pastille & Mantschew 2011).


als zusätzliche Belastung empfunden. Deshalb nahm die Frequentierung der Förderkurse an diesen Schulen zum Sommer hin oft rapide ab.“ (RAA 2009, S. 5)

In den Lift-Kursen, die bislang nur im naturwissenschaftlichen Unterricht an der Karl-von-Ossietzky-Oberschule stattfinden, wird die Kooperation zwischen den Assistenzlehrkräften (Studierenden) und den regulären Lehrkräften dadurch sichergestellt, dass bislang der Projektleiter selbst unterrichtet bzw. unterrichtet hat (Pastille 2010). Die Organisationsform dieser parallel zum regulären Unterricht laufenden Förderklassen kann allerdings nur an Schulen umgesetzt werden, an denen ein verbundener naturwissenschaftlicher Unterricht stattfindet. So wirksam die Kurse an der jeweiligen Schule auch sein mögen, ist ein Transfer auf andere Schulen kaum möglich.


Auch die teilweise fehlende bzw. nicht theoretisch abgesicherte konzeptionelle Ausrichtung der Projekte kann die Abstimmung mit schuleigener Sprachförderung erschweren oder in die falsche Richtung lenken. Den meisten Projekten liegen allenfalls Handlungskonzepte (Organisation, didaktische Zugänge) zugrunde. Über die Theorieorientierierung der Sprachförderung selbst sagen diese nichts aus. Stattdessen steht die mediale Ausrichtung (Erzählen, Bücher, Musik) im Vordergrund, die ohne Zweifel sinnvoll sein kann. Doch eine einheitliche durchgehende Sprachförderung für die Schülerinnen und Schüler ist damit noch nicht gewährleistet.

Ihre verstärkende Wirkung für Schulentwicklungsprozesse können Projekte nur entfalten, wenn sie fester Bestandteil eines konzeptionell begründeten durchgehend sprachfördernden Unterrichts werden. Dazu ist zunächst eine Bestandsaufnahme vorzunehmen, nicht nur im Hinblick auf organisatorische Merkmale (wer, wann, was), sondern vor allem qualitativ (wie). Ein erster Schritt hierzu kann die Integration von externen Sprachförderprojekten in das schuleigene Sprachförderkonzept sein (s. § 1.4). Hier können dann konzeptionelle Brüche bzw. Übereinstimmungen festgestellt und entsprechende Konsequenzen gezogen werden, die auch in einer Beendigung der Zusammenarbeit mit externen Projekten liegen könnte.

1.4 Schuleigene Sprachförderkonzepte

Seit Schuljahr 2011/12 sind für alle 390 Schulen, die zusätzliche Personalmittel für Sprachförderung erhalten (s. § 1.1), Sprachförderkonzepte verbindlich (s. Rundschreiben an alle Schulen vom 21.6.2011). Eine (freiwillige) externe Evaluation der Konzepte ist zum Schuljahresende geplant.

Als Hilfen zur Erstellung eines schuleigenen Sprachförderkonzepts werden von der Senatsverwaltung seit Beginn der Zuweisung zusätzlicher Lehrerstunden für Sprachförderung an der Berliner Schule (Schulj. 2008/09) schriftliche Materialien im Rahmen der DaZ-Fachbriefe bereitgestellt. Sie dienen dazu, in didaktisierter Form Theorie- und Handlungskonzepte an Lehrkräfte vermitteln. Im Folgenden werden diese Materialien unter dem Aspekt der Adressatenorientierung sowie fachlicher Ausrichtung genauer betrachtet werden, d.h. es wird analysiert, wie die Anforderungen sprachlich vermittelt werden und welche Konzepte erkennbar sind.


Seit Oktober 2010 wird in den DaZ-Fachbriefen dann detaillierter auf das schuleigene Sprachförderkonzept eingegangen und es werden auch konzeptionelle Anforderungen ge-

29 wie auch in den landesweiten Informationsveranstaltungen zur „Durchgehenden Sprachbildung“ im Herbst 2011.


In Fachbrief Nr. 9 (Febr. 2011) geht es dann mit dem Schwerpunkt Sprachförderdiagnostik auch um konzeptionelle Aspekte. Dieser Teil setzt allerdings vertiefte Kenntnisse zum Sprachlernen bereits voraus (siehe Expertise Teil 1, Abschnitt A). So wird etwa in die Einleitung ein Beispiel-Text eines Schülers gestellt, der anhand fachsprachlicher Begriffe analysiert wird, die nicht näher erläutert werden: z.B. „Ferne von Literatur- und Bildungssprache“, „restringierter Sprachcode“, Fehlen „abstrakter schriftsprachlicher Kompetenz“ (Fachbrief Nr. 9, Febr. 2011, S. 4). In diesem Fachbrief wird versucht, das weite Feld der Sprachförderdiagnostik insgesamt abzudecken. Der Fachbrief will sowohl Begründungen und Grundlagen vermitteln, als auch Hinweise auf geeignete Instrumente sowie einer prozessimmanenten Förderung geben. Als Handreichung steht er damit in der Gefahr, überfrachtet zu wirken, wenn gleichzeitig Hinweise auf die Erstellung eines Konzepts gegeben und gleichzeitig konzeptionelle Grundlagen vermittelt werden sollen.


Angesichts des zentralen Stellenwerts und der komplexen professionellen Anforderungen an Sprachförderdiagnostik sollte das Thema in weiteren Fachbriefen (ergänzt durch Fortbildungen) vertieft werden. Schwerpunkte könnten etwa sein:

- Welche Hinweise auf sprachliche Defizite und Kompetenzen geben (freie) Schüler texte und mündliche sprachliche Handlungen?
- Welche Informationen können aus welchen zentralen Prüfinstrumenten (s.o.) zu welchen sprachlichen Qualifikationsbereichen gewonnen werden?
- Vertiefte Einzeldarstellungen einzelner sprachdiagnostischen Verfahren – orientiert an arbeitsökonomischem Einsatz und Auswertung qualitativer Daten.
- Welche Schlussfolgerungen für die Förderung lassen sich aus welchen Daten ziehen (z.B. aus der Profilanalyse der Hamburger Schreibprobe)?

Insgesamt ist eine stärkere Berücksichtigung der Lernentwicklung beim Lesen und Schreiben zu fordern, so dass das Sprachlerntagebuch ergänzt wird durch förderdiagnostische Konzepte und Maßnahmen im Erstlese- und -schreibunterricht (s. Expertise F.2.3.4.).

Auch Teil III der Anleitung im Fachbrief 11 (Juni 2011), der sich mit Entwicklungsschwerpunkten des schuleigenen Sprachförderkonzepts befasst, stellt sich fachlich als sehr komplex dar. Der Anspruch, den Schulen eine (schrittweise) Anleitung zur Festlegung von Entwicklungsschwerpunkten zu geben, wird gleichzeitig mit Qualitätsansprüchen verbunden, was die vorgestellten Strukturmodelle etwas unübersichtlich macht – zumal die konzeptionellen Ansprüche sehr allgemein formuliert werden.

Gleich zu Beginn wird auf den Prozesscharakter der „Baustelle Sprachförderkonzept“ verwiesen: sie „sind Teil des Schulprogramms und werden im Auftrag der Schulleitung durch mehrere Lehrkräfte oder das Kollegium erstellt. Der schulische Verständigungsprozess dazu erfolgt Schritt für Schritt gemeinsam im Rahmen der Arbeit am Schulprogramm und wird, mitunter im Hinblick auf eine der vielen „Baustellen“ der Schule, auch mühevoll „erstritten“.“ (Fachbrief Nr. 11, Juni 2011, S. 2)

Zur Dokumentation der Sprachfördermaßnahmen werden zwei Formen vorgestellt:

Die Auflistung von „Qualitätsparametern“ und ein tabellarisches Planungs raster. Als Qualitätsparameter werden konzeptionelle Merkmale benannt, die ein Sprachförderkonzept (idealerweise) enthalten sollte (Fachbrief Nr. 11, Juni 2011, S. 3):

- Verständigung zu grundlegenden Zielen der Sprachbildung,
- Leitbild (Durchgängige Sprachbildung als Integrationsprozess),
- schulische Entwicklungsschwerpunkte bezogen auf die drei Leitsäulen (Beteiligung aller Fächer, Schulkultur, Kooperation und außerschulische Lernorte),
- modifizierte Entwicklungsschwerpunkte (thematisch, fachbezogen),
- Festlegungen für einzelne Fächer,
- Einsatz von Materialien und Unterstützungsangeboten,
- einzelne Projekte,
- Verfahren zur Diagnose, Evaluierung,
- Transparenz über Ergebnisse der Förderung.
Jedes dieser Merkmale ist sehr komplex, so dass diese erst als Ergebnis eines längeren schulinternen Entwicklungsprozesses zur Verfügung stehen könnte. Eine Dokumentation in dem vorgegebenen Zeitfenster (bis Ende Schuljahr 2011/12) dürfte für einige Schulen schwierig werden.

Als weitere Dokumentationsform des Konzeptes wird ein (tabellarisches) Planungsraster vorgestellt, das aus Hamburg übernommen wurde (Fachbrief Nr. 11, Juni 2011, S. 4ff). Es enthält vier Schwerpunkte:

2. Inhalt und Organisation additiver Förderung (quantitative und organisatorische Merkmale).
3. Inhalt und Organisation integrativer durchgängiger Sprachbildung (organisatorische Merkmale, Inhalte, Maßnahmen und Vereinbarungen)
4. Überlegungen zur Evaluation (Überprüfung der Lernfortschritte, Wirksamkeit additiver/integrativer Maßnahmen, Fortbildungsbedarf)

Der Vorteil dieses Rasters im Gegensatz zu den o.g. Qualitätsparametern ist zum einen deren Konkretheit (es werden Beispiele dazu gegeben), zum anderen eignet es sich eher, den aktuellen (und ggf. auch ‘vorläufigen’) Entwicklungsstand der Einzelschule wiederzugeben, ohne bereits zu allen Qualitätsmerkmalen fundierte Aussagen machen zu müssen.

Als Qualitätsmerkmale der Sprachförderung werden „drei Säulen der Sprachförderung“ vorgestellt, die aus dem Lesecurriculum in Brandenburg hergeleitet wurden: Sprachförderung in allen Fächern, als Bestandteil der Schulkultur und in Kooperation mit außerschulischen Lernorten. Die Erläuterungen zu allen drei „Säulen“ sind sehr breit angelegt und beziehen sich etwa auf Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachförderung (Bezug auf FörMig-Projekt), interkulturelles Lernen, Elternarbeit, sprachfördernde Projekte u.a. Auf einzelne Projekte wird exemplarisch verwiesen sowie auf die Schaffung eines Netzwerkes: „Schule ist gefordert, konzeptionell aus additiven Verantwortlichkeiten Vernetzung zu schaffen.“ (Fachbrief Nr. 11, Juni 2011, S. 8–15)

Damit wird auf den qualitativen Anspruch Durchgehender Sprachförderung hingewiesen, was im Grundsatz richtig ist, doch wird auch hier – wie im Fachbrief zur Diagnostik – der eigentliche Fokus, nämlich die Dokumentation von Entwicklungsschwerpunkten, mit vielfältigen konzeptionellen Ansprüchen überfrachtet.

sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wieder. Hinzu kommt, dass eine skalierte Dokumentation qualitativer Merkmale in der Fachdiskussion seit langem als problematisch gilt.

Der Zusammenhang zwischen Sprachbildungskonzept und Evaluations-Indikatoren wird anhand des Beispiels nur angedeutet, und auch der Hinweis, dass „Evaluationsvorhaben an der Einzelschule einfach gehalten und eine Beschränkung auf das Wichtigste“ vorgenommen werden sollte (Fachbrief Nr. 12, Dezember 2011, S. 14), bringt kaum Erkenntnisgewinn für andere Schulen. Auf die Entwicklung von Indikatoren zur Überprüfung der Wirksamkeit sollte in folgenden Fachbriefen verstärkt eingegangen und vor allem auf aktuelle(re) Erkenntnisse, wie sie in der Expertise Teil II § 5 und 6 dargestellt sind, bezogen werden.

Als weitere Handreichung in Form einer eher pragmatischen Aufgabenbeschreibung ohne konzeptionellen Anspruch kann eine „Checkliste zur Erstellung eines schuleigenen Sprachbildungskonzeptes“ eingeordnet werden, die von der Senatsverwaltung in Zusammenarbeit mit FörMig-Berlin erstellt wurde. In einer tabellarischen Auflistung werden in 10 Arbeits schritten die jeweiligen Akteure und Leitfragen benannt (ergänzt um Materialien).


Eine Verknüpfung dieser beiden Anforderungsebenen konnte auch bei von der Senatsverwaltung durchgeführten Informationsveranstaltungen zur Durchgängigen Sprachförderung im September 2011 beobachtet werden. Die beobachteten Reaktionen der teilnehmenden Lehrkräfte waren zum Teil eher zwiespältig, was nach den Beobachtungen der Autorin zum einen an den sehr heterogenen fachlichen Voraussetzungen und Erfahrungen gelegen haben mag, zum anderen aber auch an einer nicht immer deutlichen Abgrenzung zwischen organisatorisch-strukturellen Bedingungen und fachlichen Anforderungen.

1.5 Qualifizierung

sowie didaktischer Handreichungen entstanden, die bei der Qualifizierung von Lehrkräften maßgeblich eingesetzt werden sollen. Zum Konzept der durchgängigen Sprachbildung wurden ein Orientierungsrahmen für die Schulen (FörMig-Berlin o.J.) sowie Qualitätsmerkmale für den Unterricht (Gogolin u.a. 2010; 2011) entwickelt worden. Didaktische Handreichungen beziehen sich auf die Diagnose und Sprachförderung vom Übergang Kita – Schule bis zum Jg. 5/6. Für die Sekundarstufe I sind bislang Handreichungen zur Lesemotivation und zur Niveaubeschreibung DaZ erschienen. Weitere Materialien zur Sekundarstufe I sollen im Rahmen des Folgeprojekts FörMig-Transfer noch erarbeitet werden.

Im Anschlussvorsorge FörMig-Transfer sollen die Erkenntnisse aus FörMig in die Regelstrukturen implementiert werden. Die Schwerpunkte liegen dabei in den Bereichen Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung sowie der Bildung von regionalen Netzwerken (FörMig 2009, Anhang 1, S. 15) und sind damit eng mit einer prozessorientierten Qualifizierung verknüpft.

In die Verankerung der durchgängigen Sprachförderung durch FörMig-Transfer sind seit 2010 25 Grundschulen sowie Schulen der Sekundarstufe I in den Bezirken Mitte, Friedrichshain-Kreuzberg, Neukölln und Tempelhof-Schöneberg einbezogen. Für 2012/13 ist eine Ausweitung auf weitere 45 Schulen vorgesehen. An den Projekt-Schulen wird die Bildung professioneller Lerngemeinschaften (s.u.) unterstützt und es werden die jeweiligen Schulleitungen qualifiziert. Für die am Projekt beteiligten Bezirke wurden Multiplikatoren für Sprachbildung eingesetzt und weitergebildet (s.u.) (FörMig 2009, dort Anhang II,2).


dieser zeitliche Rahmen für die flächendeckende Implementierung der Sprachförderung an den Berliner Schulen haben wird, ist derzeit nicht absehbar.


Hier wird das grundsätzliche Dilemma institutioneller Entwicklungsprozesse zwischen den Strategien des ‚top-down‘ (Initiierung von oben) und des ‚bottom-up‘ (Initiierung von unten) deutlich: Einzelschulen sollen Sprachförderung nach organisatorisch/strukturellen (administrativen) Maßgaben als Teil des Schulentwicklungsprozesses verstärkt aufnehmen (‘top-down’) – auf der anderen Seite werden schuleigene Entwicklungsprozesse langfristig aber nur erfolgreich sein, wenn die Schule selbst eine durchgehende Sprachförderung als notwendige Aufgabe begreift (‘bottom-up’).


Die schrittweise Erarbeitung von Qualitätsmerkmalen im Rahmen von PLG wird in der Handreichung anhand von acht Phasen beschrieben – von der Konstituierung der Gruppe in
Phase 1 bis zur Überprüfung der Ziele in Phase 8 –, die durch Beispiele veranschaulicht werden. Ob mit dieser Handreichung der Anspruch des Bezugskonzeptes der PLG erreicht werden kann, bleibt angesichts der o.g. Unbestimmtheit allerdings offen. Die grundlegende Zielstellung, dass die Implementierung durchgehender Sprachförderung immanenter Teil von Schulentwicklung ist und nicht delegiert werden kann (z.B. an Sprachbildungskoordinatoren oder besonders dafür qualifizierte Lehrkräfte), ist jedoch im Ansatz richtig. Das Konzept der PLG verweist damit auf die enge Verschränkung von Qualifikationsanforderung sowohl auf der strukturell-organisatorischen als auch auf der fachlich-qualitativen Ebene. Insofern kann das Handlungskonzept der PLG als ein sinnvolles Qualifizierungs-Instrument angesehen werden, das in seiner Wirkung weit über die Rezeption von schriftlichen Materialien und punktuelle schulinterne Fortbildungen hinaus geht. Sinnvoll erscheint hier allerdings eine qualifizierte Begleitung, zumindest in der Anfangsphase, um die qualitativen Anforderungen an eine „Lerngemeinschaft“ sicherzustellen. Dieses Vorgehen war auch an den FörMig-Modellprojekt-Schulen erfolgreich (s.o.).


1.6 Spannungsfelder und Empfehlungen


Organisatorische Anforderungen an Sprachförderung ergeben sich aus den zusätzlichen Personalressourcen, die dem formalen Nachweis unterliegen. Qualitative Anforderungen hingegen leiten sich aus konzeptionellen Begründungszusammenhängen her und erfordern bestimmte Fachkompetenzen der Lehrkräfte. Diese konzeptionellen Anforderungen sind zwar als Zielsetzung konkret zu bestimmen (z.B. in Handreichungen), doch in ihrer Ausprägung und praktischen Umsetzung unterliegen sie einem Prozesscharakter und lassen sich nur unzureichend in schriftlichen Konzepten (wie etwa dem schuleigenen Sprachförderkonzept) abbilden. Insofern muss einschränkend festgestellt werden, dass diese
Konzepte weder für die Verwendung der Ressourcen noch für die qualitative Umsetzung der Sprachförderung eine verlässliche Steuerung darstellen, auch wenn sie für die Einzelschulen selbst eine wichtige Funktion haben (können).


Bisher sind verstärkte administrative Anstrengungen bezüglich einer durchgehenden Sprachförderung auf diejenigen Schulen gerichtet, die die Kriterien für zusätzliche Sprachförderressourcen erfüllen (s. § 1.1). In einem weiteren Schritt sollten alle anderen Berliner Schulen (die restlichen 60 %) in diese Anstrengungen einbezogen werden. Dazu können auch die u.g. Vorschläge zur Einbeziehung der Regionen dienen.

Neben einer breiten Verankerung von Sprachförderkonzepten an Berliner Schulen (s.o.) stellen Qualifikationsmaßnahmen ein weiteres bedeutames administratives Steuerungsinstrument dar. Dazu ist bislang ein breit gefächertes Angebot für Lehrkräfte geschaffen worden (s. § 1.5), das aber bislang nur einem kleinen Teil der Lehrkräfte zugute kommt, wobei der Transfer weitgehend unkontrolliert erfolgt. Angesichts begrenzter Kapazitäten für landesweite Qualifizierungsmaßnahmen sollten diese ergänzt werden durch eher informell ausgerichtete Formen des Wissenstransfers. Dazu sind verstärkt auch regionale Strukturen

Quellen und Literatur zu Anhang 4)

http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf


(MBJS 2004). Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u. a. (Hg.). Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch. Berlin

(MBJS 2004a). Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u. a. (Hg.). Rahmenlehrplan Grundschule – Sachunterricht. Berlin


Pastille, R. u. a. (2009). Sprachaktivierung im naturwissenschaftlichen Unterricht – Sprachenlèmes schaffen und gestalten. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) DaZ-Fachbrief Nr. 6, Dezember 2009 (S. 8–14)


(SenBJS 2002). Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.). Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Deutsch als Zweitsprache. Berlin
(SenBJS 2006). Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.). Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7–10, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium Deutsch. Berlin

(SenBJS 2006a). Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.). Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I – Biologie. Berlin

(SenBJS 2006b). Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.). Rahmenplan für die Sekundarstufe I – Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Geschichte. Berlin

(SenBJS-o.J.). Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.). Rahmenlehrplan Grundschule – Naturwissenschaften. Berlin (o.J.)


(SenBWF 2009). Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (Hg.). Professionelle Lerngemeinschaften für die Qualitätsentwicklung von Sprachbildung im Unterricht. Eine Handreichung für Berater/innen. Berlin


Ursula Mahnke: Ausgewählte externe Sprachförder-Projekte

ErzählZeit


Quelle: www.erzaehlzeit.de

KieWi-Sprachcamp Kiel


Quelle: www.sprachaktivierung.de

LesArt


Quelle: www.lesart.org

Lift-Kurse

In Kooperation mit der FU Berlin (Didaktik der Chemie) werden an der Carl-von-Ossietzky-Oberschule für Schüler, die einer gezielten Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht bedürfen, Kleingruppen von 5 bis 9 Schülern eingerichtet, die von zusätzlichen

Quelle: www.sprachaktivierung.de

Rucksack II

Ziel ist die Aktivierung von Eltern zur Stärkung ihres Engagements für eine erfolgreiche Bildungsbiographie ihrer Kinder. Dazu werden an Grundschulen einzelne Mütter mit Kindern im Anfangsunterricht qualifiziert, die dann die Rolle einer „zweisprachigen Elternbegleiterin” übernehmen und sprachhomogene Müttergruppen anleiten sollen (türkisch, arabisch, russisch). Schwerpunktmäßig soll der Erwerb der Herkunftssprache unterstützt werden. Träger ist die „Werkstatt Integration durch Bildung” der RAA Berlin (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e.V.).

Quelle: http://www.raa-berlin.de/RAASEiten/Eltern01.html

Sprachcamps


Sprachförderung mit Musik und Bewegung


Quelle: http://www.musik-sprache.de

Sprint-Kurse (Sprache und Integration)

Sprachförderung durch Lehramtsstudierende im Mercator-Programm für Kinder und Jugendliche in Brennpunktschulen im Wedding. Schwerpunkt sind Schüler der Klassenstufe 5 und 6

Quelle: www.foerderunterricht-spring.de/index.htm

**WortStark**


Anhang 6)

Beate Lütke:
Argumentieren und die darin einbezogenen Sprechhandlungen in den Rahmenlehrplänen Deutsch Grundschule und Sekundarstufe I

Tabellen Seite 201–203
<table>
<thead>
<tr>
<th>Jahrgang</th>
<th>Standardorientierung</th>
<th>Anwendungsbereich</th>
<th>Redemittel</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>3./4.</td>
<td><strong>Sprechen und Zuhören:</strong> diskutieren Konflikte mit anderen und entwickeln Klärungsmöglichkeiten, <strong>Texte verfassen:</strong> formulieren Wünsche, Bitten, Meinungen, Vereinbarungen, Briefe (…)</td>
<td>aktuelle Konflikte, Mediationsregeln Meinungsausserung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5./6.</td>
<td><strong>Sprechen und Zuhören:</strong> äußern, begründen und verteidigen ihre Meinung in Gesprächen, tragen Konflikte mit sprachlichen Mitteln aus, <strong>Texte verfassen:</strong> formulieren situationsgerecht Argumente stellen Anliegen dar und begründen</td>
<td>Konflikte durch Gespräche lösen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7/8</td>
<td><strong>Lesen:</strong> kennen ausgewählte Grundbegriffe der Textbeschreibung (z. B. Thema, Gegenstand, Standpunkt eines Autors, Aufbau, Wirkungsabsicht, Adressatenbezug, Thesen, Argumente, Wortwahl, Satzbau) <strong>Texte verfassen:</strong> begründen eigene Standpunkte nutzen sprachliche Mittel gezielt für appellative Absichten Schreibhandlungen: Argumentieren, Stellung nehmen einfache Argumentationsarten <strong>Sprechen und Zuhören:</strong> unterscheiden zwischen verschiedenen Rollen in Gesprächen (Moderator, Protokollant, Diskutant, Zuhörer, Präsentieren von Ergebnissen etc.) und erproben sie finden Konfliktlösungen, Kompromisse, indem sie nach gemeinsamen Interessen suchen tragen eigene Standpunkte vor und begründen sie nehmen begründet Stellung, begründen Meinungen sachlich, kommentieren Aktiv zuhören: erkennen, ob jemand argumentieren will</td>
<td>Sachtexte, Zeitungstexte, Medien u.a. Beschwerdebefund; Leserbrief; Geschäftsbrief;</td>
<td>Wiedergabe fremder Rede (z. B. indirekte Rede, Paraphrase; Konjunktiv)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Sprachwissen und Sprachbewusstsein:

verwenden Proben zum systematischen Betrachten von Wortarten und ihrer Funktion im Text

### Lesen:

Hypothesen bilden, Informationen/*Argumente erfassen* unterscheiden zwischen *Behauptungen, Argumenten und Belegen*
unterscheiden zwischen Text- und Präsentationsformen v. a. journalistischer Art sowie Intentionen (informieren, *appellieren, überzeugen*, instruieren, unterhalten etc.)
formulieren einen eigenen *begründeten Standpunkt* zu Fragen, Problemen, Aussagen in Texten

### Texte verfassen:

Schreibhandlungen: *Argumentieren* und *Erörtern*
*begründen* Standpunkte
stellen *begründet* Forderungen
nutzen Formen *appellativen Schreibens* gezielt, wobei sie die Erwartung des Rezipienten antizipieren
*verwenden Argumente* situations- und intentionsangemessen für appellative Absichten

Eigener Schwerpunkt innerhalb des Kompetenzbereichs *Texte verfassen: Argumentieren*
verfassen *argumentative* und *erörternde Texte*, auch zu Textvorlagen.
Dazu gehört im Einzelnen:
prüfen, bewerten und wählen Informationen zielgerichtet aus
leiten aus Texten *Thesen und Argumente ab*
entwickeln *Thesen*, sammeln *Argumente*, *belegen* und *ordnen* sie nach

### Satzformen für Sprechhandlungen

=> Modaladverbien
Konjunktionen
=> Satzreihe; Satzgefüge
=> z. B. *Argumentieren*

| Sachtexte, z. B. Sachbuch- oder Fachbuchtetexte; Zeitungen/ Zeitschriften; elektronische Texte (politische) Reden; Werbung nicht lineare Texte (Fotos, Zeichnungen, Tabellen, Listen Berichte, Dokumentationen und Reportagen im Fernsehen; Zusammenfassungen und Kommentare
Stellungnahme, Argument

Leserbrief; Kommentar
Stellungnahme; Argumentation;
Textwiedergabe

These; Argument; Beleg; Beispiel;
Schlussfolgerung;

Sprechhandlungen: Intentionen und Formen

=> Satzbausteine; Funktion von Satzgliedern (z. B. Kausalsätze) stilistische Mittel aus der Rhetorik: z. B. Anapher, Parallelismus, Appell
=> Satzbausteine; Funktion von Satzgliedern (z. B. Kausalsätze); Wegstreichprobe u. a.

=> Satzkonstruktionen
*Konjunktionssätze, bes. final, kausal, konditional*
=> Notieren von Informationen
=> Diskussion; Debatte
<table>
<thead>
<tr>
<th>Gewichtigkeit</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>veranschaulichen sie durch Beispiele, Fakten, Werte, Erfahrungen leiten Schlussfolgerungen ab erkennen Argumentationsstrategien und reagieren darauf ordnen Sachverhalte und Probleme - auch nach Vorgaben - in größere Zusammenhänge ein entwickeln eigene Standpunkte folgerichtig und setzen sich mit fremden Sichtweisen sachlich auseinander recherchieren reduzieren Informationen auf Kernelemente formulieren Fragen formulieren Probleme</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Argumentationskette, Einschätzung und Empfehlung; Stellungnahme; Kommentar, Zitiertechniken |

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sprechen und Zuhören:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>vertreten in vorbereiteten Diskussionen einen eigenen Standpunkt, reagieren angemessen auf Argumente und Meinungen anderer, wenden Gesprächsstrategien an (Argumente entkräften, gemeinsame Interessen betonen, Vorteile der eigenen Position betonen und Nachteile der Position anderer aufzeigen etc. setzen Sprechhandlungen wie das Argumentieren gezielt in größeren Vorhaben ein (z.B. im Referat)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Debatte zu aktuellen kontroversen Fragen; Podiumsdiskussion |
Anhang 7)

Beate Lütke:
Argumentieren im Rahmenlehrplan Physik Sek. I


Tabellarische Übersicht zum Vorkommen des Argumentierens im RLP Naturwissenschaften (Grundschule), Physik Sekundarstufe I

<table>
<thead>
<tr>
<th>Jg.</th>
<th>Kompetenzformulierung</th>
<th>Inhaltlicher Rahmen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.-4.</td>
<td>keine Empfehlungen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5./6.</td>
<td>können Annahmen begründen und überprüfen, <strong>Argumente erkennen</strong>, formulieren und beurteilen. (6)</td>
<td>Der Beitrag des Faches zur Bildung und Erziehung in der Grundschule</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>können auf Argumente eingehen und Konflikte lösen. (6)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>wenden Denk- und Argumentationsweisen an</strong> (z. B. Bilden von Hypothesen, Herstellen von Wenn-dann-Beziehungen) (16)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7./8.</td>
<td><strong>argumentieren</strong> bei Bewegungsänderungen und Verformungen mit dem Kraftbegriff.</td>
<td>Basiskonzept: Wechselwirkungen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>argumentieren</strong> bei der Auswahl von Kraftwandrern <em>mit</em> der Goldenen Regel der Mechanik,</td>
<td>Themenfeld: Mechanik</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>argumentieren mit</strong> dem Hebelgesetz.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>ennen Argumente</strong>, die für einen Aufbau der Materie aus kleinsten Teilchen sprechen.</td>
<td>Basiskonzept Materie</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ordnen Materialien und Baustoffe im Haus ihren Funktionen zu und <strong>argumentieren</strong> <em>mit</em> den Stoffeigenschaften,</td>
<td>Heizen und Kochen im Haushalt</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Themenfeld: Wärmelehre und Elektrizität</td>
</tr>
<tr>
<td>9./10.</td>
<td><strong>argumentieren mit</strong> Größenvergleichen beim Atomaufbau</td>
<td>Struktur der Materie - Energie aus dem Atom</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>argumentieren mit</strong> dem Energieerhaltungssatz bei unterschiedlichen Vorgängen</td>
<td>Themenfeld: Kernphysik</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Rahmenlehrplan Grundschule Naturwissenschaften.
Empfehlungen zur Durchführung nicht restriktiven Unterrichts
von Roemer / Schümer (1976, S. 313f)

Verhalten des Lehrers beim Gespräch

1. Der Lehrer betrachtet sich als neutralen „Moderator“, der nach der Einführung bzw. nach der einführenden Darbietung (Erzählung, Text oder Bild) nur noch in „Notfällen“ Information in das Gespräch eingibt. (Solche Notfälle sind z.B. Fragen, die nicht von der Klasse allein beantwortet werden können.)

2. Er ist bemüht, sich zeitweilig vollends „überflüssig zu machen“; die Schüler sollen die nötigen Fragen selbst stellen. (Das Unterrichtsziel muß nicht um jeden Preis erreicht werden.)

3. Der Lehrer macht, „wenn nötig“, nur wenige Bemerkungen, die provozierenden Charakter haben sollten, um dem Gespräch so jeweils wieder für längere Zeit einen Impuls zu geben.

4. Seine Bemerkungen sollten nicht so sehr in die (oft einengende) Frageform gekleidet sein (die zudem die Schüler „falsche Antworten“ fürchten läßt), sondern sie sollten Denkanstöße sein, die als solche Spielraum und Wahlmöglichkeiten lassen.


7. Äußerungen des Lehrers den Schülern gegenüber sollten reversibel, also prinzipiell auch als Schüleräußerungen dem Lehrer gegenüber möglich sein.


9. Der Lehrer sollte sein eigenes Urteil möglichst weit hinausschieben, um nicht diejenigen Schüler von vornherein zu entmutigen, die eine andere Auffassung vertreten wollen.

10. Der Lehrer sollte die Schüler ermutigen, zu ihren Äußerungen gegenseitig Stellung zu nehmen, aber auch darauf achten, daß schwächere Schüler bevorzugt zu Wort kommen; dies gilt besonders bei gleichzeitiger Meldung mehrerer Schüler. (Ungeduld lebhafter Schüler kann dadurch gemindert werden, daß der Lehrer jeweils mehrere Namen zugleich in der von ihm gewünschten Reihenfolge auftut und die Schüler dann nacheinander kommentarlos zu Wort kommen läßt.)