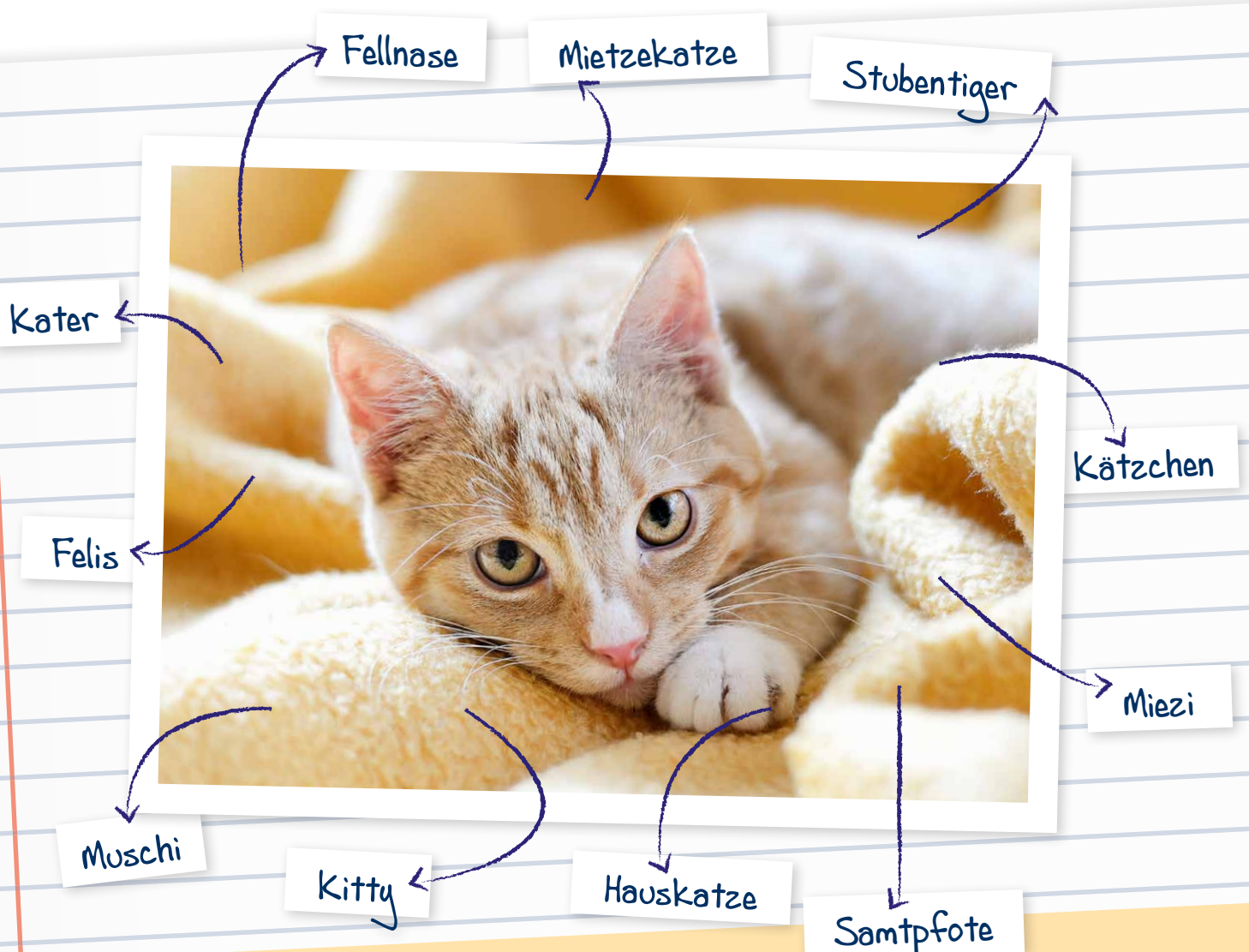


15

Durchgängige Sprachbildung

Inhalt:

- Die Relevanz des Themas (Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht)
- Sprachliche Schwierigkeiten in Sachtexten
- Sprachsensible Unterrichtsplanung
- Übung zur leichten Sprache
- Schulrechtliche Aufgabe - DAZ



Literatur:

- Wildemann, Anja; Rathmann, Claudia: Unterricht gestalten, Grundschule Deutsch, Nr. 49, Friedrich Verlag 2016, S. 4-7
- Gogolin, Ingrid; Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht, Grundschule Deutsch, Nr. 49, Friedrich Verlag 2016, S. 8-10
- Sommer im fächerübergreifenden Unterricht 3/4, Auer Verlag, Augsburg
- Budde, Monika; Über Sprache reflektieren, Kassel University Press 2012, S. 140
- Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule, Friedrich Verlag, 2016

Unterricht gestalten

Schülerorientiert und sprachsensibel

Kinder begegnen in der Schule einer Sprache, die sich oft deutlich von ihren alltäglichen Spracherfahrungen unterscheidet. Dabei sind die Herausforderungen, die sich durch das besondere sprachliche Register ergeben, genauso heterogen wie die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder. Ziel des Unterrichts muss es also sein, hier eine Passung herzustellen.

Klassenarbeit in der 2a. Seit Wochen schon kochen und backen die Kinder gesunde Sachen und üben dann, wie man das eigene Tun für andere verständlich beschreiben kann. Sie wissen, dass es dabei auf die richtige Reihenfolge ankommt und dass man die durch die Wortwahl am Satzanfang deutlich machen kann. Immer noch schwer fällt es vielen jedoch, wirklich alle notwendigen Informationen zu geben. Warum auch? Schließlich waren doch alle dabei, und auf den Bildern, zu denen die Kinder schreiben, ist auch alles noch einmal abgebildet.

Kein Wunder also, dass Friederike zufrieden ist mit ihrem ersten Satz: *„Zuerst tu ich den Apfel da rein.“* Auf die Frage der Lehrerin: *„Wo tust du den Apfel denn rein?“*, sagt sie entrüstet: *„Ja, in die Schüssel natürlich.“* Und auch die Anmerkung der Lehrerin, sie solle doch ein treffenderes Wort für „reintun“ benutzen (zum Beispiel von der Fachwörterliste, die auf einem großen Plakat steht), wehrt sie empört ab: *„Meine Mama sagt das auch so, und das versteht auch jeder.“*

Mündliche Sprache versus schriftliche Sprache

So wie Friederike geht es vielen Kindern, wenn sie in die Schule kom-

men. In ihrem Alltag verwenden sie Sprache vor allem mündlich, spontan und in der Interaktion mit einem konkreten Gesprächspartner. Sie verfügen also über ein sprachliches Repertoire, das für die direkte Kommunikation gedacht ist und durch Mimik, Gesten, Nachfragen etc. „ergänzt“ werden kann. Ihre sprachlichen Äußerungen sind konzeptionell mündlich.

In der Schule wird nun von ihnen erwartet, dass sie ihre Gesprächsbeiträge auch bewusst planen und sich dabei eines differenzierten Wortschatzes bedienen. Hinzu kommt, dass sich die Kinder durch das Schreiben- und Lesenlernen zunehmend auf die Schriftsprache fokussieren.

Diese zeichnet sich – im Gegensatz zur mündlichen Sprache – unter anderem durch eine höhere Informationsdichte und Komplexität sowie eine größere Elaboriertheit im Hinblick auf Wortschatz, Satzbau und Grammatik aus (vgl. Koch / Oesterreicher 2008, S. 201; siehe **Kasten 1**). Bezogen auf Friederike heißt das: Wenn sie in der Schule eine Vorgangsbeschreibung dazu verfassen soll, wie sie Apfelquark herstellt, dann muss sie dafür andere Formulierungen benutzen, als wenn sie zu Hause mit ihrer Mutter kocht – obwohl die Kinder in ihrer Klasse vielleicht auch die All-

tagsformulierungen gut verstehen könnten.

Bildungssprachliche Herausforderungen (er)kennen

Damit Kinder sich in der Institution Schule zurechtfinden und die an sie gestellten Anforderungen bewältigen können, benötigen sie also eine Reihe von sprachlichen und metasprachlichen Kompetenzen, insbesondere aber ein Repertoire an bildungssprachlichen Mitteln und Formen, die in der Schule für das Lernen vorausgesetzt, aber häufig nicht vermittelt werden (vgl. Feilke 2012, S. 4). Diese stellen für Kinder mit weniger guten sprachlichen Voraussetzungen oft eine besondere Hürde dar, weil sie mit grammatischen Formen verbunden sind, die die Kinder noch nicht ausreichend beherrschen. So erwerben etwa Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, bestimmte Sprachstrukturen oft erst später.

Sprachsensibel zu unterrichten heißt also in erster Linie, sich an den Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren, das heißt die sprachlichen Herausforderungen in der Schule so zu gestalten, dass die Kinder einerseits in der

MERKMALE GESPROCHENER UND GESCHRIEBENER SPRACHE

Merkmale mündlicher Sprache

„Sprache der Nähe“

Sprache im Hier und Jetzt

Einbettung in einen Handlungs- bzw. Situationszusammenhang

Dialogizität und Sprecherwechsel (Face- to-Face Kommunikation)

Vertrautheit zwischen den Kommunikationspartnern

spontan (ungeplant)

freie Themenentwicklung, oft Themensprünge

geringere Informationsdichte und Komplexität

geringere Elaboriertheit (in Bezug auf Wortschatz, Satzbau und Grammatik)

eher parataktischer Satzbau (Aneinanderreihung von Hauptsätzen)

häufiger Satzabbrüche und unvollständige Sätze

Merkmale schriftlicher Sprache

„Sprache der Distanz“

raum-zeitliche Distanz

dekontextualisiert (Entfernung von der unmittelbaren Situation)

Monologizität

gewisse Distanz zum Adressaten

reflektiert (geplant, ggf. überarbeitet)

festes Thema

größere Informationsdichte und Komplexität

größere Elaboriertheit (in Bezug auf Wortschatz, Satzbau und Grammatik)

eher hypotaktischer Satzbau (Nebensätze, eingeschobene Sätze)

vollständige Sätze (syntaktische und grammatikalische Korrektheit)

[in Anlehnung an Koch/Oesterreicher 2008, S. 201; hier aus: Wildemann/Rathmann 2015, S. 25]

Kasten 1:
Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache

Lage sind, diese mit ihrem sprachlichen Vermögen zu bewältigen, und andererseits ihre (bildungs)sprachlichen Kompetenzen auszubauen. Das umfasst vor allem die individuellen Sprachkompetenzen, aber auch damit einhergehende Aspekte wie das Selbstkonzept und die Motivation.

Ein wesentliches Merkmal von Bildungssprache ist, dass sie sich von der Alltagssprache unterscheidet (s. Kasten 2) und vornehmlich in Bildungskontexten realisiert wird. Obwohl Bildungssprache vor allem mit Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit einhergeht, heißt das nicht, dass sie sich ausschließlich in der Schriftsprache – ob produktiv oder rezeptiv – wiederfindet. Gerade in der Schule wird bildungssprachliches Können eben auch bei mündlichen

Sprachhandlungen erwartet, zum Beispiel wenn komplexe Aufgaben mündlich formuliert werden oder wenn die Schülerinnen und Schüler Arbeitsergebnisse präsentieren. Die bildungssprachlichen Herausforderungen, die an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden, sind daher vielfältig und betreffen unterschiedliche Ebenen der Sprachverwendung.

Sprachsensibel unterrichten: eine Sache der Passung

Unterricht stellt immer ein Angebot dar und hängt dabei von seiner Nutzbarkeit durch den Lernenden ab (vgl. Helmke 2015, S. 71 f.). Folglich ist es Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers, zwischen den gegebenen Umweltbedingungen – wie etwa indi-

viduellen Lernvoraussetzungen und -potenzialen, kulturellen Rahmenbedingungen, klassenbezogenen Bedingungen usw. – und den Lernaktivitäten im Unterricht eine Brücke zu bauen, sodass die Kinder den nächsten Lernschritt machen können. Der Aspekt Sprache bzw. Sprachen spielt hier eine wesentliche Rolle, da er sowohl hinderlich als auch förderlich für das Überqueren der Brücke sein kann. An welchen Schnittstellen Sprache bedeutsam werden kann, zeigt die Grafik auf Seite 7.

Deutlich wird, dass Sprache an allen personen- und unterrichtsbezogenen Wirkungsbereichen unmittelbar beteiligt ist und sprachliches Lernen sich nicht automatisch einstellt, sondern ebenso wie andere Lerninhalte vom unterrichtlichen Angebot und dessen Nutzbarkeit ab-

hängt. Dabei sind die diagnostischen Kompetenzen der Lehrerin maßgeblich für die Unterrichtsqualität.

Beeinflusst wird diese zudem von Überzeugungen der Lehrer zur sprachlichen Vielfalt in einer Klasse (s. dazu auch Riebling 2013; Wildemann/Fornol 2016). Eine wesentliche Voraussetzung für eine sprachensible Unterrichtsgestaltung ist daher die Bereitschaft der Lehrerin, die heterogenen Sprachkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler anzuerkennen und gezielt zu diagnostizieren (s. dazu auch den Beitrag von Fornol und die Grafik S. 7).

Sprachsensibler Unterricht im Dreischritt

Sprachsensibler Unterricht zielt also zum einen darauf ab, bei den aktuellen individuellen Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, und zum anderen, diese sukzessive zu erweitern. Dazu bedarf es auf Lehrerseite einer Sensibilisierung für die Anforderungen,

Kasten 2

die der jeweilige Lerngegenstand in sich trägt, sowie einer guten Kenntnis der aktuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere in Bezug auf die erwartbaren sprachlichen Leistungen. Für einen sprachsensiblen Unterricht schlagen wir daher einen Dreischritt vor (den Sie übrigens auch in der Kartei zum Heft „Sprachsensibel Unterrichten: Lernbeobachtung – Unterrichtsgestaltung – Lehrerhandeln“ finden).

1. Analyse der sprachlichen Herausforderungen des Unterrichtsgegenstandes

Neben den fachlichen Anforderungen, die ein Lerngegenstand mit sich bringt und die sich in Kompetenzerwartungen widerspiegeln, sollten bei der Unterrichtsplanung die sprachlichen Herausforderungen stets berücksichtigt werden. Das können beispielsweise bei Sachtexten bestimmte Fachbegriffe, Satzstrukturen oder auch die Textlänge sein. Auch bei Grafiken, Tabellen und Abbildungen ist vorher zu überlegen, was die Schüler können müssen, um diese zu lesen, und ob das im Unterricht schon thematisiert und geübt worden ist. Eine systematische Analyse des Lerngegenstandes offenbart oft sehr schnell, welche Hilfen die Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls benötigen und wie im Unterricht sprachliche Entlastung geschaffen werden kann.

2. Analyse der aktuellen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder

Die Analyse des Lerngegenstandes hängt sehr eng mit der Analyse der sprachlichen Voraussetzungen der Kinder zusammen, denn nur wenn die Lehrerin weiß, was die Kinder bereits beherrschen und wo noch Unterstützung nötig ist, kann sie eine Passung zwischen Angebot und Nutzung ermöglichen. Wichtig ist hierbei, dass es vor allem um eine Sichtung der Lernvoraussetzungen geht,

die für den aktuellen Lerngegenstand bedeutsam sind.

3. Passung von Unterricht und sprachförderlichen Methoden sowie Materialien zur Unterstützung des Lernprozesses

Im dritten Schritt sind Methoden und Materialien passend zum Lerngegenstand und zu den sprachlichen (und fachlichen) Lernvoraussetzungen auszuwählen. Im Unterricht kann sich dennoch herausstellen, dass eine Methode oder ein Material weniger gut geeignet ist, als vorher angenommen. Das passiert immer wieder und gehört zum Unterrichtsalltag. Wichtig ist es dann, nicht an einem einmal eingeschlagenen Weg festzuhalten, sondern die Passung neu zu prüfen und, wenn nötig, andere Methoden oder Materialien auszuwählen.

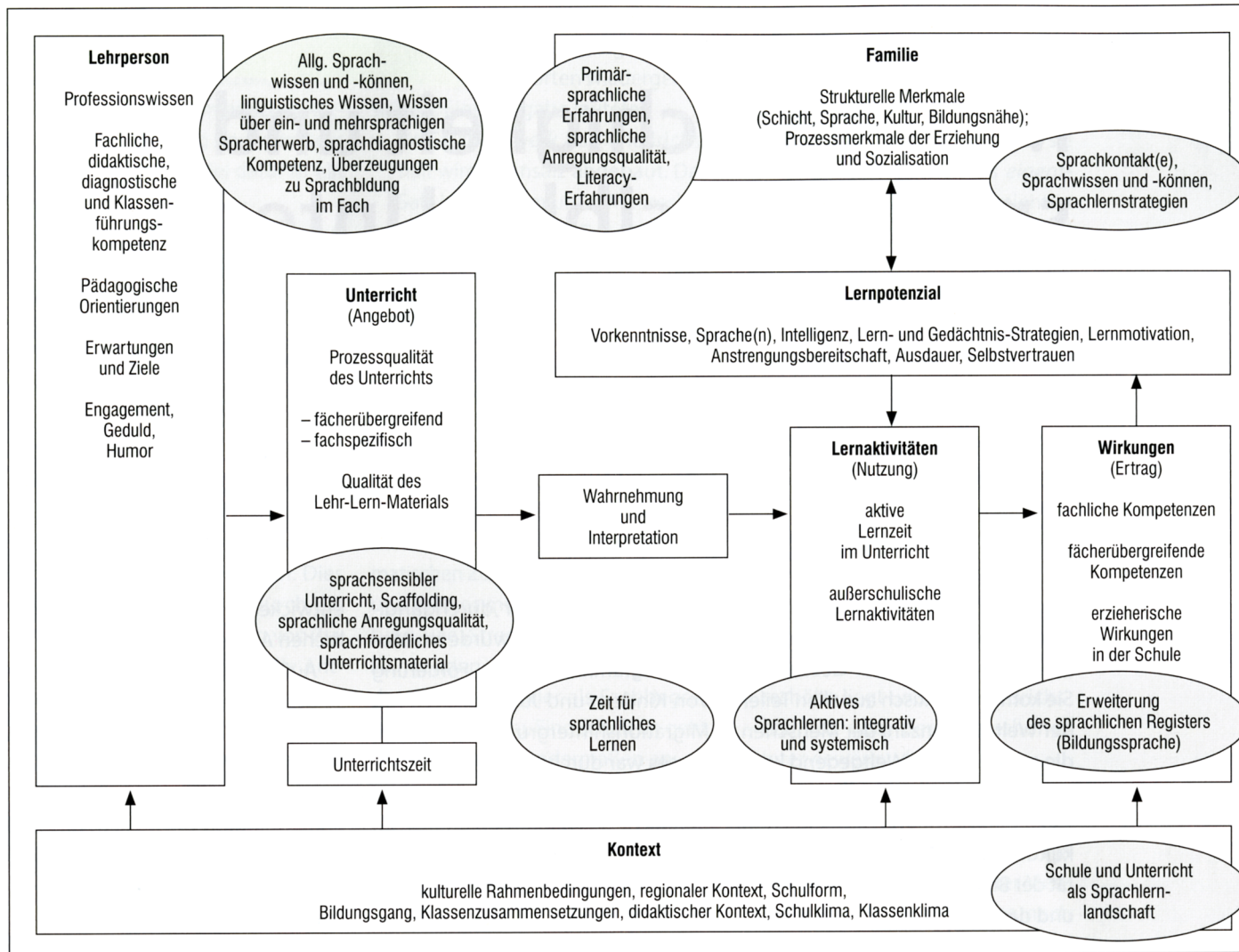
Sprachvermögen, Selbstkonzept und Motivation

Auf Schülerseite nennt Helmke in seinem Angebot-Nutzungs-Modell in dem Feld „Lernpotenzial“ die Merkmale Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Selbstvertrauen (siehe Grafik). Dabei besteht offenbar eine enge Verbindung zwischen dem Lernpotenzial und den Lernaktivitäten eines Kindes. Aber gerade Motivation, Anstrengungsbereitschaft und Selbstkonzept kann und soll die Lehrerin bei Bedarf auch mit beeinflussen (siehe Hattie 2013). So hat sich gezeigt, dass Menschen dann motiviert lernen, wenn sie einen Anreiz haben, ein Problem zu lösen, und zugleich eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit wahrnehmen (vgl. Atkinson 1957; Rathmann 2015, S. 12). Hier wird deutlich, wie wichtig sowohl das Interesse für einen Lerngegenstand als auch die „optimale Passung“ (Heckhausen 1969) zwischen Lernvoraussetzungen und Anforderungsniveau für das Lernen sind. Kinder, die sich im Unterricht im-

INFO

Bildungssprache

Der Begriff Bildungssprache wurde aus dem englischsprachigen Raum übernommen, wo man von „language of schooling“ oder „academic language“ (Schleppegrell 2001; 2012) spricht. Hierzulande wurde der Begriff vor allem von Ingrid Gogolin in Anlehnung an Cummins' (2000) Unterscheidung zwischen Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) und Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) geprägt (Gogolin 2007). Mit BICS sind Alltagssprachliche Fähigkeiten gemeint, die zumeist in einen dialogischen Kontext eingebettet sind und durch nonverbale Kommunikationsmittel (Gestik, Mimik) unterstützt werden. CALP hingegen umfasst die schulisch-akademischen Sprachfähigkeiten, die sich vor allem durch Situationsenthobenheit (Dekontextualisierung), eine komplexere Grammatik und einen differenzierteren Wortschatz auszeichnen.



mer wieder als inkompetent erleben, weil beispielsweise die (sprachlichen) Anforderungen zu hoch sind oder sie nicht ausreichend motiviert werden, ziehen sich zurück und bilden eventuell ein negatives Selbstfähigkeitskonzept aus. Das kann dazu führen, dass die Lernmotivation und damit auch die Lernaktivitäten stark abnehmen. So stellt etwa Heller fest: „Werden einzelne Schüler/-innen durch das Zurückweisen ihrer Beiträge wiederholt als nicht vollwertige member der unterrichtlichen Diskursgemeinschaft definiert, ist zudem mit einer allmählichen Abnahme der Partizipationsbereitschaft zu rechnen.“ (Heller 2012, S. 259). Insofern sind Lob und Anerkennung einer Leistung – und sei sie auch noch so klein – von be-

sonderer Bedeutung für die Motivation und den Erfolg beim Lernen. Es geht in einem sprachsensiblen Unterricht also auch darum, dass sich Schülerinnen und Schüler als „Sprach(en)-könnler“ erleben.

Literatur

John W. Atkinson: Motivational Determinants of Risk-Taking-Behavior. In: Psychological Review 64/1957, S. 52–63.
 Jim Cummins: Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon u.a.: Multilingual Matters LTD 2000.
 Ingrid Gogolin: Herausforderung Bildungssprache. Textkompetenz aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. In: K.-R. Bausch/E. Burwitz-Melzer/F. G. Königs (Hg.): Textkompetenzen. Tübingen: Narr Verlag 2007 S. 73–80.
 Heinz Heckhausen: Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Heinrich Roth (Hg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969, S. 193–228.

Vivien Heller: Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg 2012.

John Hattie: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete Ausgabe von „Visible Learning“ von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013.

Andreas Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. aktualisierte Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer 2015.

Claudia Rathmann: Selbst übt sich, wer ein (Übungs-)Meister werden will. In: Grundschule Deutsch 47/2015, S. 10–12.

Linda Riebling: Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster u.a.: Waxmann Verlag 2013.

Anja Wildemann/Sarah Fornol: Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Klett/Kallmeyer 2016.

Anja Wildemann/Claudia Rathmann: Sprachlicher Anfangsunterricht. Band 5: Sprachbildung und Sprachförderung. Finken 2015.

Grafik:
 Das um den Aspekt Sprache erweiterte Angebots-Nutzungs-Modell von Andreas Helmke (2015)

Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht

Sprachliche Fähigkeiten und Bildungserfolg

Kinder kommen mit sehr unterschiedlichem sprachlichem Rüstzeug in die Schule. Für viele von ihnen ist Deutsch eine Zweit- oder Drittsprache. Durch ihre Anwesenheit verändert sich die Lehr- und Lernkonstellation für die gesamte Schulklasse

Insgesamt leben heute mehr Migrantinnen und Migranten in Deutschland als je zuvor in der Geschichte. Sie kommen faktisch aus allen Teilen der Welt. Die Anzahl der Menschen, die aus derselben Weltgegend kommen, ist geringer geworden. So kam es zu einer größeren sprachlichen, kulturellen und sozialen Heterogenität der Bevölkerung in Deutschland – und damit auch: der Schülerschaft.

Sprachsensibler Unterricht

Welche Herausforderungen stellen sich durch diese sprachliche Lage an Schule und Unterricht? – Lange wurde die Auffassung vertreten, dass es vor allem um die Einrichtung von Deutsch-als-Zweitsprache-Angeboten gehe – Unterricht oder Fördermaßnahmen also, worin die Kinder auf die sprachlichen Anforderungen der Schule vorbereitet werden; danach könnten sie dem ‚normalen Unterricht‘ problemlos folgen.

Dies hat sich als Irrtum entpuppt. Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass es einer ‚durchgängigen Sprachbildung‘ bedarf, um dem Entwicklungsbedarf der Kinder in heterogenen Klassen gerechtzuwerden.

Die Grundidee einer ‚durchgängigen Sprachbildung‘ wurde im Modellprogramm „FÖRMIG – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ entwickelt. Dieses war durch die Erkenntnis angeregt worden, dass Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien an deutschen Schulen im Durchschnitt auch dann Leistungsnachteile gegenüber einsprachig lebenden Kindern haben, wenn sie hier geboren und aufgewachsen sind. Zu den Ursachen dafür gehört, dass sie die Schul- und Unterrichtssprache Deutsch offenbar häufig nur in unzureichender Weise erwerben – obwohl sie ihre gesamte Bildungsbiografie in deutschen Schulen durchlebt haben. Die Frage, warum sie die Unterrichtssprache nicht gut genug erlernen, um Erfolgschancen zu haben, ist bis dato nicht umfassend beantwortet (Gogolin 2014).

Zweifelloso liegen Ursachen dafür in der Lebenslage oder der Migrationsgeschichte der Familien; auch nachteilige sozio-ökonomische Lebensbedingungen und geringe Bildungsnähe des Elternhauses sind mitverantwortlich (Nauck/Lotter 2015; Scheele et al. 2010). Aber das ist nicht die ganze Geschichte: Auch der Unterricht selbst trägt dazu bei, dass sprachliche Fähigkeiten nicht so

entwickelt werden, wie es die schulischen Anforderungen verlangen.

Auf der Grundlage einer Analyse des internationalen Forschungsstands wurde im Modellprogramm FÖRMIG (vgl. Gogolin et al. 2011) das Konzept einer durchgängigen Sprachbildung entwickelt, das den Sprachlernbedürfnissen aller Kinder in heterogenen Schulklassen entgegenkommen soll.

Kernelemente des Konzepts sind:

1. die Konzentration auf die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten und
2. die Kooperation der an der Sprachbildung beteiligten Personen und Institutionen.

Wie kann es gehen?

Die folgenden Beispiele (entnommen aus Lange/Gogolin 2010) illustrieren die Dimensionen des Sprachgebrauchs, die Schülerinnen und Schüler zu bewältigen haben.

In alltäglichen, informellen und meist mündlich zu bewältigenden Situationen können sich die Sprecherinnen und Sprecher in der Regel auf einen gemeinsamen Kontext, auf das Hier und Jetzt beziehen. Daher ist zum Beispiel die Verwendung

von Verweismitteln (Mitteln, die von Zeigegesten begleitet sein können, wie „das da“) oder Sätzen, die im strengen Sinne ‚grammatischer Korrektheit‘ unvollständig sind, durchaus angebracht. Ein Beispiel dafür ist ein Dialog wie der folgende:

- Frage: „Wie komme ich denn zur X-Schule?“
- Antwort: „Erste rechts, dritte links.“

In bildungssprachlicher Form beziehen sich die Sprecherinnen und Sprecher auf Inhalte, die sich nicht im unmittelbaren, gemeinsamen Erlebniskontext befinden. Die sprachlichen Mittel müssen präzise gewählt sein, um gemeinsame, universale Bedeutungen zu konstruieren. Dies geschieht beispielsweise durch die ausdrückliche Formulierung von Zusammenhängen. Hier wäre die Antwort aus dem Beispieldialog sprachlich komplexer gestaltet, etwa so: „Biegen Sie in die erste Querstraße rechts ab. Gehen Sie dann geradeaus bis zur dritten Kreuzung und wenden Sie sich dort nach links.“

Individuelle Lösungswege

Die Frage, ob Lernende mit und ohne Migrationshintergrund bei der Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten Unterschiedliches leisten müssen, ist nicht abschließend geklärt. Nach dem Stand der Forschung ist aber anzunehmen, dass es Unterschiede nach sprachlichen Bildungsvoraussetzungen gibt (siehe z. B. Bialystok / Poarch 2014; Härtig et al. 2015).

Folgendes Beispiel stammt aus einer Studie über die Frage, ob Lernende, die zwei- oder mehrsprachig sind, mit mathematischen Textaufgaben anders umgehen als ihre einsprachigen Klassenkameraden. Es illustriert, dass Lernende auf ihrem Weg zur Lösung fachlicher Aufgaben scheitern können, wenn sie sprachliche Signale falsch interpretieren. Den Schülerinnen und Schülern wurden unter

anderem Mathematikaufgaben aus gängigen Lehrbüchern vorgelegt, die sie mit eigenen Worten wiedergeben sollten. Eine Aufgabe lautete:

- Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut. Das Salz lagert 40 m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155 m über Meereshöhe liegt. Welche Strecke legt der Förderkorb zurück?

Die Aufgabe ist ein Beispiel für einen bildungssprachlichen Text. So gibt es Formulierungen im Passiv („wird ... abgebaut“), ferner Fachbegriffe – auch solche („Meereshöhe“, „Förderkorb“), die aus einem nicht-mathematischen Zusammenhang stammen, und Wörter mit mehrfacher Bedeutung, wie „Strecke“ für einen zurückzulegenden Weg, als Fachbegriff aus der Geometrie oder als Fachbegriff aus dem Bergbau. Eine Schülerin geht die Aufgabe folgendermaßen an:

- „Es steht also mmh – die wollen Steinsalz abbauen und das ist zwar in Salzbergwerk Bad Friedrichshall – oder wie das hier steht – Friedrichshall – ja und mmh das das liegt aber vier / vierzig Millimeter unter des Meeres – ja vierzig Meter unter Meereshöhe – und aber die wollen während ähm aber die wollen bei Fried / Friedrichshall 155 Meter über das Meereshöhe Meereshöhe liegt – obwohl das da oben liegt und jetzt wissen sie nicht welche Strecke sie nehmen sollen und jetzt wollen sie wissen – wie viel Strecken Strecken es eigentlich ist ...“

Der Lösungsweg besteht darin, die Aufgabe zu persoalisieren („die wollen“). Die Schülerin orientiert sich an ihrer alltäglichen Vorstellung von „Strecke“ – dem Weg, den man zurücklegt. Entsprechend sieht sie als Problem, dass die beteiligten Personen nicht wissen, wo sie hergehen sollen („welche Strecke sie nehmen sollen“).

Ein bisschen misstrauisch gegenüber der eigenen Lösung – schließlich war ihr ja klar, dass es um eine Mathematikaufgabe geht –, führt sie noch etwas mit Zahlen ein: „Jetzt wollen sie wissen, wie viel Strecken es eigentlich sind.“ Das Mädchen übersieht in der Informationsfülle der Textaufgabe den Schlüssel für die mathematische Verbindung der beiden Zahlen: die Strukturwörter im Text (über, unter, während), die die Richtung der erforderlichen Rechnung angeben. Sie überwindet die sprachlichen Anforderungen nicht, die der Text mit sich bringt, und sie findet keine Lösung, die für den mathematischen Kern der Aufgabe relevant ist.

Ein Schüler geht anders vor:

- Schüler X: „Also – ähm [*überlegend*] – da das / der / das Bergwerk Bergwerk 40 Meter unter der Meereshöhe liegt und und Friedrichshall 155 über der Meereshöhe.“ Interviewerin: „Ja.“
- Schüler X: „Muss man 155 plus 40 machen – weil – dieser – ähm [*überlegend*] Förderkorb muss ja von 40 Meter 40 Meter unter Meeres / unter der Meereshöhe nach oben – das alles transportieren.“

Dieser Schüler konzentriert sich auf die Zahlen in der Aufgabe und übersetzt das die beiden Zahlen verbindende Wort „während“ in eine Addition: „Muss man 155 plus 40 machen.“ Er wählt eine Ausdrucksweise im Passiv – auch das ist der Aufgabe und dem Umstand gemäß, dass ihm mathematikbezogenes Sprechen abverlangt war. Zudem bietet er eine Begründung für seinen Rechenvorschlag an, die mit einem Terminus abschließt, der im Kontext Unterricht (also nicht im Kontext Alltag) passend ist: „transportieren“.

Die Beispiele zeigen: Schülerinnen und Schüler benötigen Begleitung auf ihrem Weg, sich bildungssprachliche Fähigkeiten anzueignen – und zwar über weite Strecken ihrer Bildungsbiografie.

Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer

Mit dem Ansatz der durchgängigen Sprachbildung ist der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten im Zusammenspiel der Beteiligten beabsichtigt, also auch der Lehrer aller Lernbereiche und Fächer. Für die Lernenden müssen Brücken zwischen ihren sprachlichen Bildungsvoraussetzungen und den sprachlichen Anforderungen der Schule geschlagen werden – nicht nur zwischen den Gewohnheiten aus alltäglichem Sprachgebrauch und bildungssprachlichen Ausdrucksformen, sondern auch zwischen den Besonderheiten unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche. In vielsprachig zusammengesetzten Klassen muss auch ein Brückenbau stattfinden: zwischen den Herkunftssprachen, dem Deutschen als Zweit- oder Drittsprache mehrsprachig lebender Kinder sowie der hauptsächlichen Unterrichtssprache Deutsch und den Fremdsprachen, die sie lernen sollen.

Dies ist keine leichte Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Regel in ihrer Ausbildung wenig darüber erfahren haben. Aus der Zusammenarbeit mit Lehrern im Modellprogramm FÖRMIG sind folgende Anregungen für die Unterrichtsgestaltung hervorgegangen, die sich im schulischen Alltag zu bewähren scheinen – die empirische Prüfung ihrer Wirksamkeit steht allerdings noch aus.

Ausdrücklichkeit

Es ist, so scheint es, hilfreich für die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten, den Lernenden die Unterschiede zwischen alltäglichen und bildungssprachlichen Redeweisen, zwischen den ‚Jargons‘ der Lernbereiche und Fächer ausdrücklich klarzumachen.

Für die nachhaltige Bewältigung bildungssprachlicher Anforderung ist es hilfreich, wenn Schülerinnen und Schüler nicht nur Beispiele für verschiedene Ausdrucksweisen kennenlernen, sondern auch die Gründe dafür erfahren, dass eine bestimmte sprachliche Form in einem Kontext angebracht sein kann, in einem anderen aber nicht.

Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit

Spracherfahrungen in anderen Sprachen gehören zum Fundament, auf dem das weitere Lernen derjenigen Schülerinnen und Schüler aufbaut, die in zwei oder mehr Sprachen leben. Das Hereinholen von Mehrsprachigkeit in die Öffentlichkeit des Unterrichtsgeschehens, etwa durch Vergleiche von Bedeutungen, von Klängen oder von sprachlichen Strukturen, kann das Wissen über Sprache und Sprachgebrauch fördern und damit eine bedeutende Voraussetzung für sprachliches Lernen schaffen. Anregungen für eine solche Unterrichtspraxis bieten beispielsweise Wildemanns Vorschläge zur Arbeit mit mehrsprachigen Wörterbüchern und anderen – auch elektronischen – Medien (Wildemann 2013b, 2013a). Im Herausgeberband von Fürstenau und Gomolla widmen sich mehrere Beiträge dem Thema mit Blick auf die Schulentwicklung (Fürstenau / Gomolla 2011).

Sprachliche Sensibilität und Vorbildfunktion der Lehrerinnen und Lehrer

Auch in ihrem eigenen Gesprächsverhalten sollten Lehrerinnen und Lehrer Brücken zu den unterschiedlichen Formen des Ausdrucks bauen, deren Beherrschung sie von den Lernenden erwarten. Wichtige Voraussetzungen für erfolgreiches (nicht nur sprach-

liches) Lernen sind zudem die Motivation der Lernenden und positive Verstärkung durch die Lehrenden.

Die öffentliche Wertschätzung der sprachlichen Fähigkeiten und Erfahrungen – auch der jungen Menschen, die zwei- oder mehrsprachig leben, – ist ein wichtiges Element der Begleitung auf ihrem Weg zu erfolgreichen Schülerinnen und Schülern.

Literatur

- Ellen Bialystok / Gregory Poarch: Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 / 2014, S. 433–446. DOI: 10.1007/s11618-014-0491-8.
- Sara Fürstenau / Mechthild Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag 2011.
- Ingrid Gogolin: Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 / 2014, S. 407–432; DOI: 10.1007/s11618-014-0569-3.
- Ingrid Gogolin et al.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster u.a.: Waxmann (FÖRMIG-Edition) 2011.
- Hendrik Härtig / Patricia Heitmann / Jan Retelsdorf: Analyse der Aufgaben zur Evaluation der Bildungsstandards in Physik. Differenzierung von schriftsprachlichen Fähigkeiten und Fachlichkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 / 2015, S. 763–779.
- Imke Lange / Ingrid Gogolin: Handreichung Durchgängige Sprachbildung. Unter Mitarbeit von Dorothea Griebach. Münster / New York: Waxmann (FörMig Material) 2010.
- Bernhard Nauck / Vivian Lotter: Perceived Instrumentality of Schooling and Parenting Styles in Native, Turkish, and Vietnamese Families in Germany. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 / 2015. Online verfügbar unter doi:10.1007/s11618-015-0630-x.
- Anne F. Scheele / Paul P. M. Leseman / Aziza Y. Mayo [hier bitte je einen Vornamen ausschreiben]: The home language environment of mono- and bilingual children and their language proficiency. In: Applied Psycholinguistics 31 / 2010, S. 117–140.
- Anja Wildemann: Den Sprachen auf der Spur. Anregungen für einen Umgang mit einem mehrsprachigen Bildwörterbuch. In: Grundschulunterricht 4 / 2013, S. 19–21. (2013a)
- Anja Wildemann: Sprachliches Lernen – medial und multimodal (LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, 2.4.09). Online verfügbar unter www.bmwgroup.com/life. (2013b)

KV 18 Arbeitsblatt „Wie entsteht ein Gewitter?“

An sehr heißen Tagen bilden sich immer wieder dunkle Wolken am Himmel. Wind kommt auf und es donnert und blitzt. Nach einem Gewitter ist die Luft meistens kühler und angenehmer.

Wie kommt das und warum gewittert es gerade im Sommer so oft? An heißen Sommertagen heizt die Sonne den Erdboden so stark auf, dass die normale Feuchtigkeit auf dem Boden und im Boden (also z. B. in Pfützen, unter Bäumen und in der Wiese) verdunstet.

Wenn Wasser verdunstet, steigt es in die Luft. Dort mischt sich die feuchte und warme Luft mit der etwas kühleren Luft über dem Boden. Durch das Aufsteigen der warmen Luft von unten wird die Luft über dem Boden auch wärmer. Warme Luft ist leichter als kalte Luft und steigt noch weiter nach oben. Dort trifft die warme Luft auf noch kühlere Luft. Die warme Luft von unten kühlt sich hoch oben ab. Es bilden sich Wassertröpfchen und Wolken. Die Wassertröpfchen in den Wolken gefrieren in hohen und sehr kalten Luftschichten zu Eiskristallen. In den Wolken bläst außerdem ein starker Wind. Der Wind wirbelt Wassertröpfchen zu Eiskristallen kräftig durcheinander, sodass sich die Teilchen aneinander reiben und zusammenstoßen. Dadurch entsteht elektrische Spannung.

Wenn diese Spannung zu groß wird, löst sie sich wie bei einem Stromschlag mit einem Blitz wieder auf. Wenn es blitzt, erwärmt sich die Luft in dem Blitzkanal extrem schnell, wie bei einer Explosion. Und wie bei einer Explosion löst das eine Druckwelle aus, die sich mit einem lauten Knall entlädt. Es donnert. Deshalb folgt auf jeden Blitz automatisch auch ein Donnerknall.

Warum kommt zuerst der Blitz und danach der Donner?

Blitze sind Lichtzeichen. Deshalb bewegen sie sich in Lichtgeschwindigkeit. Donner ist Schall und bewegt sich in Schallgeschwindigkeit. Das Licht ist 300000 Kilometer pro Stunde schnell, der Schall nur 340 Meter in der Sekunde. Die Schallgeschwindigkeit ist also immer viel langsamer als die Lichtgeschwindigkeit. Deshalb kommt zuerst der Blitz und erst danach der Donner.

Wenn man wissen will, wie weit ein Gewitter von seinem Haus entfernt ist, zählt man die Sekunden zwischen dem Blitz und dem Donnerknall. Diese Zahl muss man durch 3 teilen. So erhält man die Kilometerzahl, die das Gewitter entfernt ist. Wenn direkt auf einen Blitz der nächste Donnerknall folgt, ist das Gewitter genau über dem Haus.



Name: _____

Datum: _____

So kommst du sicher durch ein Gewitter

Blitze zucken über den dunklen Himmel. Dann grummelt es. Gewitter gehören zum Sommer dazu. Sie sind schön anzusehen, können aber auch gefährlich werden.

Am sichersten bist du bei einem Gewitter in einem Haus mit einem Blitzableiter, der den Blitz in die Erde ableitet. In einem Haus ohne Blitzableiter kann der Strom des Blitzes über Wasser-, Strom- oder Gasleitungen in die Erde fließen. Deshalb solltest du dich bei Gewitter von Metall, von der Heizung und allen Leitungen fernhalten.

In Fahrzeugen aus Metall – also im Auto, Bus, Zug und Flugzeug – bist du bei Gewitter sehr sicher. Das funktioniert ähnlich wie bei einem Blitzableiter: Das Metallgehäuse schirmt dich drinnen ab. Das nennen Fachleute Faradayscher Käfig.

Die meisten Schäden durch Gewitter sind Schäden durch Überspannungen. Wenn ein Blitz in eine Stromleitung einschlägt, können zu hohe Spannungen an den Steckdosen entstehen. Elektrogeräte wie Fernseher oder Computer, die an den Steckdosen hängen, können kaputt gehen. Deswegen rät der Blitzexperte: „Stecker ziehen bei Gewitter.“

Warte, wenn es blitzt oder donnert, mit dem Baden oder Duschen, bis das Gewitter vorbei ist. Je nachdem, wie die Leitungen im Haus verlaufen, können Duschen und Baden gefährlich sein.

Draußen kann es bei einem Gewitter lebensgefährlich sein! Vor allem im Wald und im Wasser. Wenn beim Schwimmen im See ein Gewitter heranzieht, gehe sofort aus dem Wasser und in ein Gebäude. Wenn kein Haus in der Nähe ist: Suche einen möglichst niedrigen Punkt auf. Denn Blitze schlagen in die höchsten Spitzen der Umgebung ein. Halte einen möglichst großen Abstand zu Bäumen.

In der Nähe von Metallmasten, Straßenlaternen oder unter einer Freileitung bist du vor einem direkten Blitzeinschlag ganz gut geschützt, du darfst die Oberfläche aber auf keinen Fall berühren. Halte mindestens einen Meter Abstand und gehe mit geschlossenen Füßen in die Hocke.

Die Hände darfst du dabei aber nicht auf den Boden stützen. Denn bei einem Blitzeinschlag fließt Strom in die Erde und breitet sich kreisförmig aus. In diesem Kreis kann eine Spannung zwischen den Füßen entstehen. Dann kann der Strom durch den Körper fließen. Das passiert nicht, wenn du deine Füße eng nebeneinander stellst.

Kathy Stolzenbach

Aufgabe:

Vergleichen Sie die beiden Sachtexte und sammeln Sie Merkmale, die das Textverständnis erleichtern, bzw. erschweren.

Checkliste zur Textverständlichkeitsanalyse¹

Merkmale, die das Textverstehen erleichtern	Merkmale, die das Textverstehen erschweren
einfach: • bekannte Wörter und Fachtermini • einfache syntaktische Strukturen (kurze Sätze) • Sätze mit angemessener Informationsdichte	kompliziert: • (viele) unbekannte Wörter • neue Fachbegriffe • komplexe syntaktische Strukturen (lange Sätze, verschachtelte Sätze) • Sätze mit hoher Informationsdichte • viele Attribute
übersichtlich: • klar erkennbar und sinnvoll gegliedert • richtige Abfolge • Schlüsselinformationen hervorgehoben	unübersichtlich: • keine erkennbare Gliederung • kein Zusammenhang erkennbar • Wichtiges und Unwichtiges gleichgewichtig nebeneinander
kurz: • knappe Ausführungen • auf das Wesentliche beschränkt • deskriptive Elemente in angemessenem Umfang	weitschweifig: • sehr ausführlich • Kernpunkte und Nebensächlichkeiten werden nicht unterschieden • redundante Textteile • Überfülle an deskriptiven Elementen
anschaulich: • ein einheitliches Vorstellungsbild wird ermöglicht • Beispiele aus dem Erfahrungsbereich der Leser werden aufgeführt • Darstellung anschaulich und um visuelle Informationen ergänzt • rhetorische Fragen fordern zum Mitdenken auf • der Leser wird unmittelbar angesprochen	nicht anschaulich: • zahlreiche Einzelinformationen werden ohne Zusammenhang dargeboten • Erfahrungsbereich der Leser wird nicht berücksichtigt • Darstellung sehr abstrakt • Inhalte werden nicht veranschaulicht

1 nach Leisen Teil 2 (2010), S. 123. In: Budde. Monika: Über Sprache reflektieren. Kassel University Press 2012, S. 140.

Checkliste für einen sprachsensiblen Unterricht

Grundsätzliches
Sprache unterstützt das fachliche Lernen und ist ein Bestandteil fachlicher Kompetenz.
Den eigenen Sprachgebrauch immer reflektieren.
Den Unterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache aufzeigen.
Den Schüler(inne)n immer nicht nur die fachlichen, sondern auch die sprachlichen Anforderungen der Aufgabe deutlich/transparent machen.
In schriftlichen Tests auch Aufgaben zum Textsortenwissen oder zum Wissen über sprachliche Operatoren einbeziehen.
Notizen zu sprachlichen Problemen einzelner Schüler(innen) anfertigen. Wer beherrscht z. B. die Passivkonstruktion bereits – wer noch nicht?

Vor dem Unterricht
Sprachliche Anforderungen identifizieren
Mit welchen Textformen soll in der geplanten Stunde gearbeitet werden?
Mit welchen sprachlichen Operatoren soll in der geplanten Stunde gearbeitet werden?
Welche sprachlichen Strukturen werden in der Stunde benötigt?
Welche sprachlichen Hürden könnten sich für die Schüler(innen) ergeben?
Einen Fokus legen
Welches sprachliche Lernziel soll verfolgt werden?
Ist eine explizite Thematisierung einer Textform/eines Operators/... nötig?
Ist eine Strukturierung nach dem Prinzip des Makroscaffoldings möglich?
Welche sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen können vorgenommen werden?

Während des Unterrichts
Aufmerksam für sprachliche Probleme sein
Schüler(innen) direkt auffordern, sprachliche Probleme zu äußern.
Vergewissern, ob Aufgaben verstanden wurden.
Überprüfen, ob eingeführte Fachbegriffe/Satzstrukturen in Schüleräußerungen verwendet werden.
Mikroscaffolding beachten
Den eigenen Redeanteil möglichst gering halten.
Den Schüler(inne)n Raum zum Reden ermöglichen.
Offene Fragen bzw., Fragen, die längere Antworten fordern, stellen.
Den Schüler(inne)n ausreichend Zeit zum Antworten bzw. für Verbesserungen geben.
Eine möglichst natürliche Kommunikationssituation erzeugen.
Deutlich machen, wann das fachliche und wann das sprachliche Wissen im Fokus steht.

Übung zu „Leichter Sprache“

1. Benutzen Sie einfache Wörter.
2. Schreiben Sie keine Abkürzungen.
3. Vermeiden Sie Redewendungen.
4. Vermeiden Sie hohe Zahlen.
5. Schreiben Sie kurze Sätze.
6. Schreiben Sie alles zusammen, was zusammengehört.
7. Lassen Sie genug Abstand zwischen den Zeilen.
8. Machen Sie viele Absätze und Überschriften.
9. Benutzen Sie Bilder.
10. Lassen Sie den Text immer prüfen.

(Auszug aus den Regeln, Netzwerk Leichte Sprache 2015, o.S.)

1. Arbeitsauftrag: mündlicher Auftrag

Schneide die vier Bilder, auf der unteren Seite des Blattes, aus und ordne sie dann in der richtigen Reihenfolge an, bevor du sie in dein Heft klebst.

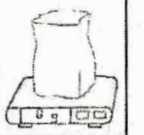
- a. Welche Kriterien für „Leichte Sprache“ (siehe Kasten) können Sie hier anwenden, um den Arbeitsauftrag verständlicher zu machen?
- b. Schreiben Sie den Arbeitsauftrag in „Leichter Sprache“ auf. Sie dürfen auch Ergänzungen vornehmen.

2. Lernaufgabe: Aufgabe aus einem Arbeitsbuch

a) Wie schwer ist jeweils die Verpackung?

A  B  C    

b) Wie viel Gramm Müll könnte mit Nachfüllpackungen jeweils eingespart werden?

c)  Kann das stimmen? Max behauptet: „Unsere Klasse kann mehr als 30 kg Müll im Jahr sparen, wenn alle Kinder immer Brotdosen benutzen.“ 

Mathematikaufgaben sind Sprachaufgaben (In: Denken und Rechnen 2012, S. 68).

- a. Welche sprachlichen Herausforderungen enthalten die drei Aufgaben möglicherweise für einige Ihrer Schüler(innen)?
- b. Wie können Sie sprachlich entlasten, damit ihre Schüler(innen) die Aufgabe verstehen?

Landesverordnung über Grundschulen (GrVO)**Vom 10. Mai 2017**

§ 5

Förderung und Lernentwicklung

(1) Schul- und Unterrichtsgestaltung sollen sich an den Lernvoraussetzungen und Lernprozessen der Schülerinnen und Schülern orientieren und sie in ihrer individuellen Entwicklung fördern. Soweit erforderlich, werden die Lehrkräfte der Grundschulen dabei durch die Förderzentren beraten und insbesondere in der Eingangsphase im Rahmen von präventiven Maßnahmen unterstützt.

(2) Kann eine Schülerin oder ein Schüler dem Unterricht **sprachlich** nicht folgen, wird sie oder er mit dem Ziel gefördert, in einer Lerngruppe mitzuarbeiten, die ihrem oder seinem Alter und ihren oder seinen Fähigkeiten entspricht.

Landesverordnung über die Erteilung von Zeugnissen, Noten und anderen ergänzenden Angaben in Zeugnissen (Zeugnisverordnung - ZVO)**Vom 29. April 2008**

§ 7

Zusätzliche Vermerke

(1) Im Zeugnis sind zusätzlich zu den Fachnoten oder zu den Berichten insbesondere zu vermerken:

.....

6. Erläuterungen zu Leistungen, die wegen zu geringer Deutschkenntnisse nicht bewertet werden können.

7. Die Dauer der Teilnahme an einem Sprachkurs oder an Fördermaßnahmen der Schule und der Leistungsstand in der Zweitsprache Deutsch bei Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache, solange sie an einem Sprachkurs oder einer Fördermaßnahme teilnehmen.

.....

Mehrstufenmodell der DaZ-Sprachbildung

Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache erhalten eine umfangreiche Sprachbildung.

.....

Sie sollen in Schulen aller Schularten im Rahmen einer durchgängigen Sprachbildung so gefördert werden, dass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können und lernen, die deutsche Sprache in Wort und Schrift zu beherrschen. Zusätzlich zum Unterricht erfolgt eine Förderung in ergänzenden Sprachförder- und Integrationsmaßnahmen, zum Beispiel am Nachmittag und in den Ferien. So sollen den Schülerinnen und Schülern Bildungserfolge und der jeweils für sie oder ihn höchstmögliche Bildungsabschluss eröffnet werden - das ist die Grundlagen für eine gleichberechtigte schulische, berufliche und gesellschaftliche Teilhabe.

Beschulung in einem DaZ-Zentrum

Kinder und Jugendliche mit keinen oder äußerst geringen deutschen Sprachkenntnissen erhalten zunächst eine intensive Sprachbildung in den DaZ-Zentren („Deutsch als Zweitsprache“). In jedem Kreis und in jeder kreisfreien Stadt gibt es DaZ-Zentren - inzwischen ist ein landesweites Netz von 263 DaZ-Zentren entstanden. Ein DaZ-Zentrum mit Basisklassen ist Bestandteil einer allgemein bildenden Schule und zuständig für die Sprachbildung in einem definierten Einzugsbereich.

Im Rahmen der Beschulung in der Basisstufe im DaZ-Zentrum erhalten die Schülerinnen und Schüler DaZ-Unterricht im Umfang von 20 bis 25 Wochenstunden, mindestens jedoch 15 Wochenstunden, der von Lehrkräften mit einer Zusatzqualifikation für DaZ erteilt wird. Erhalten die Schülerinnen und Schüler weniger als 20 bis 25 Wochenstunden DaZ-Unterricht, so werden sie in der verbleibenden Schulzeit in den Regelunterricht integriert. Diese Teilintegration soll abhängig von der jeweiligen Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler sukzessive in immer mehr Unterrichtsstunden und Fächern erfolgen. In der Primarstufe gilt die Verlässlichkeit.

Der Wechsel von der Basis- in die Aufbaustufe richtet sich nach der jeweiligen Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler und erfolgt in der Regel nach einem Jahr. In begründeten Ausnahmefällen kann der Verbleib in der Basisstufe bis zu zwei Jahren betragen. Für Schülerinnen und Schüler, die erst in der Basisstufe alphabetisiert werden, besteht die Möglichkeit, den Verbleib in der Basisstufe auf insgesamt bis zu drei Jahre zu verlängern.

Beschulung an einer Regelschule

Die Schülerinnen und Schüler verlassen die DaZ-Basisklasse und wechseln in die Regelschulen aller Schularten. Dort nehmen die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich in einer ihrer Altersstufe entsprechenden Klasse in vollem Umfang am Unterricht der Schulen teil. Zusätzlich erhalten diese Kinder und Jugendlichen ergänzenden DaZ-Unterricht im Umfang von mindestens zwei und bis zu sechs Wochenstunden. Dieser Unterricht erfolgt entweder durch Lehrkräfte des für sie zuständigen DaZ-Zentrums oder durch DaZ-Lehrkräfte der Schule, zu der das Schulverhältnis besteht.

Vollständige Integration

Im Rahmen der durchgängigen Sprachbildung werden die Schülerinnen und Schüler durch sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern und in allen Schularten darin unterstützt, Deutsch als Bildungssprache möglichst gut zu beherrschen. Die Sprachbildung soll entsprechend dem individuellen Bedarf kontinuierlich fortgesetzt werden. Die integrative Sprachbildung als Teil durchgängiger Sprachbildung ist mehr als bisher Aufgabe jedes Unterrichts und erfolgt durch alle Lehrkräfte aller Schulen, und zwar im Unterricht selbst, unterrichtsbegleitend sowie fächerbezogen.

Organisationsstruktur der DaZ-Zentren

Die Schulpfarrinnen und Schulpfarr in den Kreisen und kreisfreien Städten entscheiden über die Einrichtung von DaZ-Zentren an allen Schularten und die Umsetzung des zusätzlichen DaZ-Unterrichts im Rahmen der Aufbaustufen. Sie werden in ihrer DaZ-Arbeit von den in den Kreisen und kreisfreien Städten tätigen Kreisfachberaterinnen und Kreisfachberatern für DaZ unterstützt. In jeder Schule gibt es eine Lehrkraft als Ansprechperson für DaZ.

DaZ-Zentren können an allen allgemein bildenden Schulen geführt werden und sind jeweils Teil einer Schule. Sie bestehen aus mindestens einer Lerngruppe und mindestens 16 Schülerinnen und Schülern in der Basisstufe.

Die DaZ-Zentren sind in allen Schularten der allgemein bildenden Schulen so einzurichten, dass einerseits DaZ-Fachwissen gebündelt und ein verantwortungsvoller Einsatz der DaZ-Lehrkräfte sichergestellt und andererseits eine Teilintegration in dafür geeigneten Fächern umgesetzt werden kann. Zudem sollen die Schulwege der Kinder und Jugendlichen möglichst kurz gehalten werden.

Alle sind diesen Zielen verpflichtet:

- Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache die erforderlichen Kenntnisse für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der deutschen Sprache zu vermitteln;
- den Kindern und Jugendlichen Orientierung und Unterstützung für eine ihrer Begabungen entsprechende Schullaufbahn zu geben;
- die Eltern und die beteiligten Schulen zu beraten;
- die Schulen bei der sprachlichen und sozialen Integration der Schüler zu unterstützen;
- die Schülerinnen und Schüler in einem möglichst kurzen Zeitraum auf ein sprachliches Niveau zu bringen, dass sie am Regelunterricht teilnehmen können (Teilintegration/Vollintegration);
- eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern und Jahrgangsstufen des Regelunterrichts zu erreichen.

(<https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/sprachbildung/daz.html>)

Aufgabe:

Informieren Sie sich über die konkrete Umsetzung der Sprachförderung an Ihrem Schulstandort.

Geben Sie ein Beispiel für die Erläuterung von Leistungen in einem Ihrer Fächer, die wegen zu geringer Deutschkenntnisse nicht bewertet werden können.

Lösungsvorschlag zu Aufgabe 1:

- a. Schreiben Sie kurze Sätze (5), (9). Lassen Sie den Text immer prüfen (10).
- b. Auf deinem Blatt sind unten vier Bilder. *Zeige mir einmal die Bilder.*
 Die vier Bilder schneidest du aus.
 Dann ordnest du die vier Bilder in der richtigen Reihenfolge.
Prüfe erst, ob die Reihenfolge richtig ist.
 Klebe die Bilder nun in dein Heft.
 Ggf. nachfragen: Wer erklärt die Aufgabe einmal für alle?

Lösungsvorschlag zu Aufgabe 2:

- a. Sprachliche Herausforderungen können sein:
 - Wortschatz: jeweils, worauf bezieht sich „jeweils“?
 - Fachwort: Verpackung, Nachfüllpackungen
 - Konjunktiv: könnte
 - Wortbildungswissen: eingespart, von einsparen, von sparen
 - Abkürzung: kg
- b. Sprachlich entlasten, z. B. indem ich:
 - die Aufgabe zusätzlich mündlich erläutere
 - die Aufgabe mit den Schüler(inne)n gemeinsam bespreche
 - Fachwörter erklären lasse
 - Nachfragen zum Verständnis stelle
 - nachfrage, was mit dem Wort „jeweils“ gemeint ist
 - das Wort „jeweils“ ersetze, z. B. „Wie schwer ist jede Verpackung?“
 - erst das Bild erklären lasse (z. B. Was siehst du auf dem Bild? Wie viele Verpackungen siehst du? Worauf stehen die Verpackungen?) und dann die Frage mit den Schüler(inne)n bespreche
 - mit den Schüler(inne)n kläre, welches die Nachfüllpackungen auf dem Bild sind und woran sie diese erkennen
 - die Fragen umformuliere, z. B. Wie viel Müll kannst du sparen, wenn du Nachfüllpackungen nimmst? Rechne es aus. Schreibe es in Gramm auf.