

# Durchgängige Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache

## Fachbrief Nr. 12

### Inhalt des Fachbriefes:

Sprachbildungskonzept und Sprachbildungskordinatorinnen/-kordinatoren	2
Ein Sprachbildungskonzept erstellen — Teil IV: Sprachförderung evaluieren — Wie? Warum? Wann?	7
Interview mit Frau Karin Babbe, Schulleiterin der Erika-Mann-Grundschule	14
Informationen, Materialien und Fortbildungen für Lehrkräfte	20

Ihre Ansprechpartnerin in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft:  
Ulrike Grassau, Tel.: 030 90227-5693, E-Mail: [ulrike.grassau@senbwf.berlin.de](mailto:ulrike.grassau@senbwf.berlin.de)

Ihre Ansprechpartnerin im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM):  
Marion Gutzmann, Tel.: 03378 209-312, E-Mail: [marion.gutzmann@lisum.berlin-brandenburg.de](mailto:marion.gutzmann@lisum.berlin-brandenburg.de)

Diesen Fachbrief finden Sie auch unter:

[www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung](http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung) (Materialien für Lehrkräfte)  
[www.bwfinfo.verwalt-berlin.de/index.aspx](http://www.bwfinfo.verwalt-berlin.de/index.aspx) (Schule-Fachbriefe)

Redaktion: Daniela Borck, Tel. 030 90227-5731, E-Mail: [daniela.borck@senbwf.berlin.de](mailto:daniela.borck@senbwf.berlin.de)

## **Sprachbildungskonzept und Sprachbildungskordinatorinnen/-kordinatoren**

Sehr geehrte Damen und Herren,  
sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

in der Ausgabe Nr. 9 dieses Fachbriefes (Februar 2011) habe ich über das *Qualitätspaket für Schulen und Kindertagesstätten* berichtet und eine Maßnahme daraus vorgestellt: die Verpflichtung von Schulen, ein schuleigenes Sprachbildungskonzept zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln, sofern sie zusätzliche Personalressourcen für Sprachförderung erhalten.

### **Wie hat sich dieses Vorhaben weiterentwickelt? Welche Informationen haben die Schulen dazu erhalten?**

Insgesamt ist eine **zweijährige Einführungsphase** für Sprachbildungskonzepte an Berliner Schulen geplant, die mit dem Schuljahr 2011/12 begonnen hat.

Im Juni erhielten die Schulleitungen ein detailliertes **Schreiben**, sowohl über die Bedeutung und den Inhalt eines Sprachbildungskonzeptes als auch über die Aufgaben der Sprachbildungskordinatoren. Sie finden das Schreiben vom 21.6.2011 unter <http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/fachinfo.html>.

Im September fanden für die Schulleitungen und Sprachbildungskordinatoren aller Schulen, die zusätzliche Personalmittel für Sprachförderung erhalten (rd. 400 Schulen), **Informationsveranstaltungen** statt, auf denen im Anschluss an Kurzvorträge über das Gesamtkonzept der durchgängigen Sprachbildung und über Unterstützungsangebote der regionalen Fort- und Weiterbildung Fragen beantwortet wurden.

Mit der Einladung zu den Informationsveranstaltungen erhielten die Schulleitungen ein **Formular**, mit dem sie bis zum 9.9.2011 die Namen der Sprachbildungskordinatoren, deren Qualifikationen und die Anzahl der Ermäßigungsstunden zurückmeldeten. Sollte an Ihrer Schule die Benennung erst später erfolgt sein, bitte jetzt noch das Formular ausfüllen und nachreichen. Sie finden es unter <http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/fachinfo.html>.

### **Wie umfangreich muss das Sprachbildungskonzept sein?**

Rund 50% der Schulen, die zusätzliche Personalmittel für Sprachförderung erhalten, arbeiten schon nach ihrem Sprachbildungskonzept, bis vor kurzem Sprachförderkonzept<sup>1</sup> genannt. Diese Schulen schreiben ihr Konzept fort. Die anderen Schulen sollten jetzt mit der Entwicklung ihres Konzeptes beginnen. Welchen Umfang das Konzept haben wird, hängt von den personellen und zeitlichen Möglichkeiten der Schule ab:

- Die Schule entscheidet, wie ausführlich das Konzept verschriftlicht wird. Es gibt zwar eine Anzahl von Punkten (<http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/fachinfo.html>, Anlage 1) die enthalten sein sollten, wenn ein Konzept sachgerecht und kohärent sein soll, aber in welchem Umfang und in welcher Tiefe Sie diese Punkte behandeln, ist Ihre Entscheidung. Die regionale Fortbildung stellt Ihnen eine Checkliste zur Verfügung, die die schrittweise Entwicklung des Konzeptes aufzeigt. Nicht jeder Schritt muss von jeder Schule gemacht werden, vielleicht wählen Sie einen anderen Weg.
- Die Schule entscheidet, wie viele Entwicklungsschwerpunkte gewählt werden und nur für diese sollten Indikatoren festgelegt werden, an denen die Schule die Wirksamkeit der Maßnahmen prü-

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnung „Sprachbildungskonzept“ löst die bisherige Bezeichnung „Sprachförderkonzept“ ab. Damit wird der Zusammenhang mit dem Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ verdeutlicht.

fen kann. Über die Entwicklungsschwerpunkte hinaus werden viele Schulen weitere Maßnahmen umsetzen, insbesondere, wenn sie viele Ressourcen für die Sprachförderung erhalten, aber nicht alle Maßnahmen müssen gleich Entwicklungsschwerpunkt werden. Das Sprachbildungskonzept enthält auch Maßnahmen, die sich an Ihrer Schule in der Vergangenheit bewährt haben und die Sie fortsetzen möchten. Diese können zu einem späteren Zeitpunkt schulintern evaluiert werden.

- Die Schule entscheidet, welche Auswirkungen das Konzept auf das schulinterne Curriculum hat. Nicht alles, was wünschenswert ist, kann sofort umgesetzt werden, man darf es aber denken und sich für die nahe Zukunft vornehmen. Durch die Netzwerktreffen der regionalen Fortbildung werden Sie Anregungen erhalten und können — auch gemeinsam mit den Sprachbildungskoordinatoren anderer Schulen — an einem Thema kontinuierlich weiterarbeiten.

Kurz: Die Entwicklung eines schuleigenen Sprachbildungskonzeptes ist ein Prozess, der im Laufe der kommenden Jahre sukzessiv Einzelthemen als Entwicklungsschwerpunkte wählt, diese unter dem Gesichtspunkt der Wirksamkeit betrachtet und die Maßnahmen so belässt oder sie verändert. Am Ende des Prozesses steht eine höhere Unterrichtsqualität.

### **Bis wann soll das Sprachbildungskonzept fertig sein?**

Um den Nutzen des Konzeptes sichtbar zu machen, ist eine möglichst zeitnahe Fertigstellung erforderlich. Die Schule hat für das Schuljahr Förderstunden erhalten, sie hat entschieden auf Grundlage ihrer Rahmenbedingungen, wie diese eingesetzt werden und sollte auch Überlegungen anstellen, wie sie diese Maßnahmen am Ende des Schuljahrs bewerten will. Was sollte erreicht werden? Wurde es erreicht? Was kann noch verbessert werden? Was wurde nicht erreicht? Setzen Sie sich Ihre Ziele so, dass sie erreichbar sind — organisieren Sie Ihren eigenen Erfolg!

Schulen, die zusätzliche Personalmittel für Sprachförderung erhalten, befassen sich oft seit Jahren mit Sprachförderung und deren Organisation, nicht alle Schulen haben dieses aber dokumentiert. Das soll jetzt geschehen. An einigen Schulen kann dies in einem ersten Schritt nur ansatzweise erfolgen, evtl. mit einigen Leerstellen. Es liegt in Ihrer Verantwortung, mit der regionalen Schulaufsicht abzustimmen, bis wann Sie das schuleigene Sprachbildungskonzeptes (weiter)entwickelt haben.

Die Konzepte werden in diesem Schuljahr nicht zentral abgefordert. Die Schulen erhalten zum Ende des Schuljahrs 2011/12 die Möglichkeit, ihr Sprachbildungskonzept extern beurteilen zu lassen. Sie erhalten eine Rückmeldung sowohl zu der Beschreibung des Konzeptes (allgemeine Angaben, schulorganisatorische Umsetzung, inhaltliche Aspekte) als auch eine Einschätzung des Konzeptes (formale, inhaltliche und übergeordnete Kriterien).

### **Wann sollten Fördermaßnahmen schulintern evaluiert werden?**

Das Schulgesetz von Berlin macht in § 8 Abs. 5 dazu folgende Aussage: „Die Schule überprüft in regelmäßigen Abständen, spätestens nach drei Jahren, den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit gemäß § 9 Abs. 2. Die Ergebnisse der internen Evaluation sind bei der Fortschreibung des Schulprogramms zu berücksichtigen.“

In diesem Fachbrief wird das Thema Evaluation zum zweiten Mal aufgegriffen, erstmalig in Fachbrief Sprachförderung/DaZ Nr. 4 von Juni 2009. Vorgeschlagen wird, Entwicklungsschwerpunkte jeweils am Ende des Schuljahres zu betrachten und deren Wirksamkeit anhand von vorher festgelegten Indikatoren zu überprüfen. Auch hier gilt wieder: Weniger ist mehr. Auch aus zweiseitigen Fragebögen lassen sich Schlüsse ziehen.

Jede Schule muss Erfahrungen sammeln mit schulinterner Evaluation, manche Schulen sind dabei weit entwickelt, andere greifen das Thema gerade erst auf. Unbestritten ist bei allen, dass ohne jegliche Reflektion darüber, was gemacht wurde, wie es gemacht wurde und wie zufrieden man mit dem Erreichten ist, kein Qualitätsgewinn möglich ist. Wie detailliert eine Schule schulinterne Evaluation betreibt, ist ihre Entscheidung und Verantwortung.

Im Februar 2012 werden die Schulen einen Fragebogen erhalten und gebeten, zum Ende des Schuljahrs 2011/12 Daten und Informationen über das Schuljahr zurückzumelden.

### **Wie ist die Aufgabe der Sprachbildungskoordinatorinnen zu erfüllen, wenn man noch keine Fortbildung dazu erfahren hat?**

In Anlage 2 des Schreibens vom 21.6.2011 an die Schulleitungen sind die Aufgaben und das Anforderungsprofil von Sprachbildungskoordinatoren erläutert. Es handelt sich dabei um eine Zielbeschreibung, die derzeit noch nicht von allen Sprachbildungskoordinatoren erfüllt werden kann, die aber deutlich macht, was an den Schulen geleistet werden muss, um eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung von Unterricht zu erreichen.

### **Was bedeutet die in Auftrag gegebene Expertise von Berliner Wissenschaftlern für Schulen?**

Während an den Schulen Sprachbildungskonzepte entwickelt werden und Sprachförderung erteilt wird werden zentrale weitere Maßnahmen verfolgt. Um die inhaltliche Weiterentwicklung eines sprachförderlichen Unterrichts zu unterstützen, wurde eine Expertise in Auftrag gegeben. Berliner Wissenschaftler werden bis Ende des Jahres eine Forschungsbilanz über „Kriterien einer erfolgreichen Sprachförderung“ und entsprechende Empfehlungen vorlegen.

Daraus werden Themen für Handreichungen abgeleitet, die sukzessive ab Mitte 2012 erstellt werden. Sie sollen so gestaltet sein, dass sie direkt hilfreich für die Umsetzung in Unterricht sind und gleichzeitig in der Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden können.

### **Welche Unterstützung erhalten Schulen?**

Im Folgenden werden Informationen und Unterstützungsangebote erläutert, auf die Schulen bei der (Weiter-)Entwicklung ihres schuleigenen Sprachbildungskonzeptes zugreifen können:

1. Der **Leitfaden zum Konzept der durchgängigen Sprachbildung**, der mit einer Serie zur Entwicklung eines schuleigenen Sprachbildungskonzeptes begann:
  - Teil I: Standortbestimmung vornehmen<sup>2</sup>
  - Teil II: Sprachförderbedarf erfassen<sup>3</sup>
  - Teil III: Entwicklungsschwerpunkte fokussieren<sup>4</sup>
  - Teil IV Sprachbildungskonzept evaluieren<sup>5</sup>
2. Die **Handreichungen, Praxisbausteine und Beobachtungsverfahren**, die im Rahmen des **Modellprogramms FörMig** — Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entstanden sind: <http://www.foermig-berlin.de/materialien.html>
3. Publikationen, die sich nicht ausschließlich auf Sprachbildung beziehen, aber grundlegende Hinweise zu Einzelthemen geben:
  - Broschüre „Schulgenaue **Fortbildungsplanung** - ein Leitfaden für Schulleitung u. Kollegium“<sup>6</sup>.
  - Broschüre „Leitfaden zur **internen Evaluation** für Schulen in Berlin“<sup>7</sup>
4. Angebote der **regionalen Fortbildung** (regionale Netzwerktreffen, Schulberatung, schulinterne Fortbildung) mit folgenden Ansprechpartnerinnen:

---

<sup>2</sup> Fachbrief Sprachförderung / DaZ Nr. 8: <http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/>

<sup>3</sup> Fachbrief Sprachförderung /DaZ Nr. 9: <http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/>

<sup>4</sup> Fachbrief Sprachförderung /DaZ Nr. 11: <http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/>

<sup>5</sup> in dieser Ausgabe des Fachbriefes

<sup>6</sup> <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/qualifikation/>

<sup>7</sup> <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/1111.html>

- für Sprachbildung Grundschulen: Claudia Buchert ([claudia.buchert@ba-fk.verwalt-berlin.de](mailto:claudia.buchert@ba-fk.verwalt-berlin.de))
  - für Sprachbildung weiterführende Schulen: Brigitte Schulte ([brigitte@schulte.net](mailto:brigitte@schulte.net))
  - grundsätzliche Fragen zur regionalen Fortbildung: Antje Ipsen-Wittenbecher ([antje.ipsen-wittenbecher@senbwf.berlin.de](mailto:antje.ipsen-wittenbecher@senbwf.berlin.de))
5. Angebote der **regionalen Sprachberaterteams** für vorschulische Sprachförderung zu folgenden Themen der sprachlichen Förderung am Übergang von der Kita zur Grundschule:
- Sprache in Handlungszusammenhängen
  - Sprachen und sprachliche Vielfalt erleben
  - Kommunikations- und Schriftkultur
  - Stolpersteine sprachlicher Entwicklung
  - individuelle Lernwege beobachten
  - individuelle sprachliche Förderung planen
- Die regionalen Koordinatorinnen und den Koordinator für vorschulische Sprachförderung finden Sie unter: [http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/vorschulische\\_bildung/](http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/)  
Ansprechpartnerin: Ines Rackow ([ines.rackow@senbwf.berlin.de](mailto:ines.rackow@senbwf.berlin.de))
6. **Allgemeine Beratungsangebote**, die sich nicht ausschließlich auf Sprachbildung beziehen, aber grundlegend sind für Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung
- die Multiplikatoren der Fächer:  
Ansprechpartnerin: Antje Ipsen-Wittenbecher ([antje.ipsen-wittenbecher@senbwf.berlin.de](mailto:antje.ipsen-wittenbecher@senbwf.berlin.de))
  - Aufsicht über die Unterrichtsfächer:  
Mathematik: Christian Bänsch ([christian.baensch@senbwf.berlin.de](mailto:christian.baensch@senbwf.berlin.de))  
Deutsch: Birgit Kölle ([birgit.koelle@senbwf.berlin.de](mailto:birgit.koelle@senbwf.berlin.de))  
Fremdsprachen: Eva Weinert ([eva.weinert@senbwf.berlin.de](mailto:eva.weinert@senbwf.berlin.de))  
Naturwissenschaften: Joachim Kranz ([joachim.kranz@senbwf.berlin.de](mailto:joachim.kranz@senbwf.berlin.de))  
Gesellschaftswissenschaften: Reinhold Reitschuster ([reinhold.reitschuster@senbwf.berlin.de](mailto:reinhold.reitschuster@senbwf.berlin.de))
7. Die **Sprachbildungskordinatorinnen/-koordinatoren**, die die (Weiter-)Entwicklung des Konzeptes koordinieren. Eine ausführliche Beschreibung der Aufgaben finden Sie in den Informationen für die Schulleitungen vom 21. Juni 2011:  
<http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/fachinfo.html>.
8. Das Angebot der **berufsbegleitenden Weiterbildung**:  
Die nächsten Weiterbildungskurse für Sprachbildungskordinatoren beginnen im Februar 2012 ([http://www.berlin.de/sen/bildung/fort\\_und\\_weiterbildung/weiterbildungsangebote/index.html](http://www.berlin.de/sen/bildung/fort_und_weiterbildung/weiterbildungsangebote/index.html)), Anmeldungen sind erfolgt, Restplätze bitte erfragen bei Heidi Hubacek ([heidi.hubacek@senbwf.berlin.de](mailto:heidi.hubacek@senbwf.berlin.de))

### **Welche Aufgabe haben die regionale Schulaufsicht und die Schulinspektion in diesem Zusammenhang?**

Die regionale **Schulaufsicht** bezieht das Sprachbildungskonzept in ihre regelmäßigen Beratungen hinsichtlich Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung und beim Abschluss von Zielvereinbarungen ein. Sofern Schulen zusätzliche Personalmittel für Sprachförderung erhalten, ist auch die Verwendung dieser Mittel Teil des Beratungsgesprächs zwischen Schule und Schulaufsicht.

Die **Schulinspektion** bezieht das Sprachbildungskonzept, insbesondere dessen Weiterentwicklung aufgrund von schulinterner Evaluation, in ihre Arbeit ein.

Bei Schulen mit zusätzlichen Personalmitteln für Sprachförderung bewertet die Schulinspektion grundsätzlich das neu im Qualitätstableau verankerte zusätzliche Qualitätsmerkmal E.1 *Förderung der Sprachkompetenz*. Dabei wird das Sprachbildungskonzept ebenso betrachtet wie darauf aufbauende Maßnahmen zur internen Evaluation. Darüber hinaus bewertet die Schulinspektion insbesondere, wie

die im Sprachbildungskonzept verankerten Maßnahmen mit den zur Verfügung gestellten zusätzlichen Ressourcen in der täglichen Unterrichtsarbeit umgesetzt werden.

### **Sollten Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter eingebunden werden?**

Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter befassen sich im Rahmen ihrer Ausbildung sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase mit dem Konzept der Durchgängigen Sprachbildung/DaZ. Pflicht- und Wahlmodule u.a. zum Zweitspracherwerb, zu Prinzipien der Sprachaneignung und Sprachentwicklung sowie einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung sichern den Kompetenzerwerb in diesem Bereich.

Entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen für alle Ausbilderinnen und Ausbilder in der zweiten Phase fanden auf Tagungen, bei Dienstbesprechungen mit den Lehrbeauftragten Sprachförderung und in Workshops statt, weitere sind in Planung.

Da die bisherigen und zukünftigen Maßnahmen darauf abzielen, allen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern umfassende und fundierte sach- und fachbezogene Kenntnisse zum Thema „Durchgängige Sprachbildung/DaZ“ zu vermitteln, sollten sie unbedingt als Fachleute in die Erarbeitung der schuleigenen Sprachbildungskonzepte einbezogen werden.

Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter werden im Rahmen des Vorbereitungsdienstes mit dem Konzept der Durchgängigen Sprachbildung vertraut gemacht und sollten in die Erarbeitung des schuleigenen Sprachbildungskonzeptes einbezogen werden.

### Ein Letztes:

Mit dieser Ausgabe wird der Name des Fachbriefs geändert, die Bezeichnung „Sprachförderung“ wird durch „Durchgängige Sprachbildung“ ersetzt.

Mit freundlichen Grüßen

Ulrike Grassau

Marion Gutzmann

## Ein Sprachbildungskonzept erstellen — Teil IV: Sprachförderung evaluieren — Wie? Warum? Wann?

### Schulintern evaluieren — Qualität (weiter)entwickeln

**„Erfolgreiche Schulentwicklung lebt von gemeinsam vereinbarten Zielen und deren Überprüfung. Schulprogramm und interne Evaluation sind die für diesen Prozess maßgeblichen Instrumente. Die im Schulgesetz festgeschriebene erweiterte Selbstständigkeit und Eigenverantwortung eröffnen den Schulen die Chance, eigene Entwicklungsschwerpunkte zu verfolgen. Mittels interner Evaluation reflektiert und dokumentiert die Schule die Wirksamkeit ihres Handelns und lässt die Resultate in die weitere Planung einfließen.“<sup>8</sup>**

Auch die Wirksamkeit von Sprachförderung stellt einen Schwerpunkt der Evaluation dar. Schulen, die bereits über ein Sprachbildungskonzept verfügen, sollten dieses fortlaufend evaluieren und weiterentwickeln. Schulen, die erstmalig ein Sprachbildungskonzept entwickeln, benötigen direkt umsetzbare Informationen und Konzepte. Teil IV des Leitfadens zeigt Schritte der Evaluation auf, verweist auf Instrumente und Verfahren und vor allem auf einen Prozess, der in Gang gebracht, akzeptiert, am Laufen gehalten und Selbstverständlichkeit im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklung werden muss. Erfolgreich ist dieser Prozess, wenn Schulleitung und Lehrerinnen und Lehrer die Entwicklung und Evaluation von Sprachbildungskonzepten als gemeinsame Aufgabe verstehen und längerfristig ihre Evaluationen im Rahmen der Schulprogrammarbeit planen<sup>9</sup>.

Gute Evaluation stellt Transparenz her, nach innen, gegenüber dem Kollegium, und nach außen, gegenüber Mitwirkungsgruppen, der Schulaufsicht oder gegenüber den Befragten bzw. Beteiligten. Die Evaluation der Wirksamkeit der Sprachförderung macht Sinn, wenn sie in der Absicht geschieht, die überprüfte Förderpraxis zu verbessern. Immer führt eine gute Evaluation zu Konsequenzen beim evaluierten Entwicklungsschwerpunkt.

Evaluation steht zwar erst am Ende des Qualitätsprozesses, muss aber von Anfang an mitgedacht werden. In der Regel wird der erste systematische Evaluationsprozess des Sprachbildungskonzeptes von der Schulleitung und/oder dem Sprachbildungskoordinator initiiert und moderiert. Dabei erweist sich die schriftliche Dokumentation eigener Einschätzungen und der im Kollegium beschlossenen Ergebnisse immer wieder als eine erste vereinbarte und fixierte Grundlage für die weitere Qualitätsarbeit. Es geht darum, Ziele festzulegen, zu planen, zu reflektieren und später Rechenschaft abzulegen. In der *Broschüre Professionelle Lerngemeinschaften für die Qualitätsentwicklung von Sprachbildung im Unterricht*<sup>10</sup> werden die Schritte des Qualitätszirkels dargestellt und sind beispielhaft für Aspekte eines Sprachbildungskonzeptes untersetzt.

Um den Kreislauf der Qualitätsentwicklung am Laufen zu halten, werden aus den Ergebnissen der Evaluation Schlussfolgerungen zu den nächsten Zielen und zur Planung der nächsten Maßnahmen gezogen. Der Evaluationsprozess ist also nach einem Durchlauf des Qualitätskreislaufes nicht abgeschlossen, sondern Start in eine stetige Qualitätsarbeit.

Beispielhaft für den Prozess der Etablierung einer Evaluationskultur wird in Teil IV des Leitfadens die Qualitätsarbeit der Erika-Mann-Grundschule Berlin-Wedding vorgestellt. Interview und Auszüge aus

<sup>8</sup> Matthias Bergmann-Listing: Leitfaden zur internen Evaluation von Schulen in Berlin, LISUM Berlin-Brandenburg, Oktober 2007 [www.lisum.berlin-brandenburg.de/](http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/) [www.bebis.de/themen/schulentwicklung/](http://www.bebis.de/themen/schulentwicklung/)

<sup>11</sup> Schulgesetz Berlin § 8 Abs. 5 „Die Schule überprüft in regelmäßigen Abständen, spätestens nach drei Jahren, den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit gemäß § 9 Abs. 2. Die Ergebnisse der internen Evaluation sind bei der Fortschreibung des Schulprogramms zu berücksichtigen.“

<sup>12</sup> FörMig Berlin: Materialien zur durchgängigen Sprachbildung, Professionelle Lerngemeinschaften für die Qualitätsentwicklung von Sprachbildung im Unterricht. Eine Handreichung für Berater/innen. Berlin 2009 <http://www.foermig-berlin.de/materialien/PIg.pdf>



dem Schulprogramm<sup>11</sup> illustrieren anschaulich den erfolgreichen, aber auch mühsamen und kontinuierlich anzustoßenden Weg, messbare Ergebnisse auf den Prüfstand zu stellen und konsequent zu hinterfragen und wiederum Veränderungsprozesse anzuregen.

### **Evaluieren — eine Evaluationskultur etablieren**

***„Lassen Sie uns die Gesamtevaluation der ganzen Schule betrachten. Wir haben einmal eine Auswertung für jede einzelne Klasse, also eine Auswertung in der Horizontalen. Sie bezieht sich auf die Punkte, die ich eben schon genannt habe: Wie viele Kinder aus einer Klasse haben DaZ-Unterricht? Wie viel Prozent sind das? Wie viele davon brauchen nach einem Lernjahr keine DaZ-Förderung mehr? Bei wie vielen Kindern stagniert die Entwicklung? Und wie viele Kinder haben sich in welchen Bereichen der genannten Indikatoren verbessert? Außer dieser Sicht auf jede einzelne Klasse berücksichtigen wir auch eine Entwicklung in der Vertikalen, also im gesamten Schulverlauf. So kann ich beispielsweise sagen, die Stagnation im Zweitspracherwerb von der integrierten Schulanfangsphase bis zur sechsten Klasse entwickelt sich in einer bestimmten Art und Weise. Dann fasse ich die vertikalen Linien zu einem Schuldurchschnitt zusammen und diese Schuldurchschnitte in Prozenten vergleiche ich mit dem letzten Jahr oder mit dem Jahr davor. So ergibt sich beispielsweise ein Entwicklungsblick auf die vergangenen drei Schuljahre. Diese Zahlen stelle ich dem Kollegium als Ergebnis vor. Die Interpretation der Ergebnisse nehmen alle Fachkolleginnen und Fachkollegen gemeinsam vor. Sie haben ja auch die Arbeit der Indikatorenentwicklung geleistet und nehmen die konkrete didaktisch-methodische Umsetzung vor. Und ich stelle dann nur aufgrund der Zahlen meine Auswertungsfragen.“***  
*Auszug aus dem Interview mit Karin Babbe, Schulleiterin der Erika-Mann-Grundschule*

Die grundsätzliche Bereitschaft eines Kollegiums, die eigene Arbeit systematisch zu erfragen und nach sachlich gesicherten Kriterien zu analysieren sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Verbesserung und Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis anzuregen, entsteht nicht im Selbstlauf, sondern ist Indikator von systematisch gesteuerten Schulentwicklungsprozessen. Interne Evaluationsergebnisse bilden so die Grundlage für die konstruktive, zielgerichtete Zusammenarbeit in einer Schule. Schritt für Schritt wird die Arbeit des pädagogischen Personals aufeinander abgestimmt, zielorientiert auf Wesentliches konzentriert und damit insgesamt wirksamer. An dieser Stelle wird das fundamentale Interesse von Schulleitung sichtbar, Ergebnisse schulinterner Evaluation für die weitere schulische Entwicklung zu nutzen.

Evaluation folgt einem Ablaufplan, der einzelne Schritte wie die Bestimmung von Evaluationszielen, Kriterien und Indikatoren, die Bestandsaufnahme durch Datensammlung mit verabredeten Methoden und Instrumenten, Interpretation und Kommunikation der Ergebnisse umfasst.

Nachfolgend ist beispielhaft der Evaluationsablauf dargestellt. Vorbedingung für die Evaluation ist die Entscheidung einer Schule für einen Entwicklungsschwerpunkt. Ein Entwicklungsschwerpunkt kann z.B. die Überprüfung des Fördererfolgs mithilfe des Einsatzes eines Diagnoseinstrumentes sein.

---

<sup>11</sup> <http://www.erika-mann-grundschule.com/>



Evaluationsablauf am Beispiel des Einsatzes eines Diagnoseinstrumentes

**Schrittfolge der Evaluation**

**Beispiel**

**Entwicklungsschwerpunkt befragen:**

**Wie erfolgreich ist die Entwicklungsmaßnahme?**

Wie erfolgreich ist der Einsatz des Diagnoseinstrumentes in der Schule verlaufen?

**Wesentliche Erfolgskriterien/Ziele der Entwicklungsmaßnahme benennen (spezifisch, messbar, realistisch):**

Die Maßnahme ist erfolgreich, wenn ...

Aus dem Diagnoseprozess gehen klare gemeinsame Verabredungen des pädagogischen Personals zu Fördermaßnahmen hervor.

...

**Indikatoren finden/ermitteln:**

Inwieweit das Ziel erreicht wurde, erkennt man daran, dass ...

- Es besteht die Bereitschaft, das Diagnoseinstrument kontinuierlich zu nutzen.
- Auf der Basis der Diagnoseergebnisse werden Kategorien für die Ermittlung des Förderbedarfs festgelegt.
- Auf der Basis der Kategorisierung werden Maßnahmen der additiven Förderung für Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägtem Förderbedarf verabredet.

– ...

**Instrumente auswählen:**

Womit können Daten zu den Indikatoren erhoben werden?

- Befragung mit Fragebogen
- Datenanalyse (Übersicht über Ergebnisse der Ermittlung der Ausgangslage und Überprüfung des Fördererfolgs)
- Reflexionsgespräche mit Schülerinnen und Schülern

**Konsequenzen ableiten:**

Warum haben wir diese Ergebnisse erreicht? ...

Was ist gut gelaufen/ hat sich bewährt? ...

Was muss verändert werden?

Wie werden die Bestimmung der Lernausgangslage und die Überprüfung des Fördererfolgs für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Rahmen der integrativen Förderung (weiter) berücksichtigt?

Im *Fachbrief Sprachförderung/ Deutsch als Zweitsprache Nr. 4*<sup>12</sup> findet sich eine Übersicht über Instrumente der schulinternen Evaluation, ebenso in der *Broschüre Leitfaden zur schulinternen Evaluation für Schulen in Berlin*.

### **Evaluieren — Schritt für Schritt Identität stiften**

***„Unsere Fachlichkeit speist sich aus den Fachkonferenzen. Die Fachkonferenz DaZ und die Fachkonferenz Deutsch haben wir jetzt zur Fachkonferenz Sprache zusammengefasst; diese beiden Gruppen waren die Entwicklungsgruppen der Indikatoren. Vergleichbar ist das mit Leistungsmessungsgrundsätzen, sie werden in der Fachkonferenz entwickelt und dann den schulischen Entwicklungsgruppen vorgestellt, modifiziert, gegengelesen, verbessert und verändert und schließlich der Gesamtkonferenz zum Beschluss vorgestellt. Das sind dann unsere verbindlichen allgemeinen Grundsätze. Modifikationen werden wiederum in dem gleichen Kontext vorgenommen.“***

*Auszug aus dem Interview mit der Schulleiterin Karin Babbe*

Evaluation erfordert klare Rahmenbedingungen, Zeit und Raum, um einzelne Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung hinsichtlich Effektivität und Ressourcenverwendung zu überprüfen. Eine Standortbestimmung steht am Anfang. Teil I des Leitfadens in *Fachbrief Sprachförderung/ Deutsch als Zweitsprache Nr. 8*<sup>13</sup> thematisiert die systematische Bilanzierung auf den drei Ebenen, die den Schulalltag bestimmen - Schülerinnen und Schüler, pädagogisches Personal und schulischer Rahmen - mit dem Ziel, Bewährtes zu integrieren und bei der Planung zu berücksichtigen.

Evaluation ist Prozessarbeit — vor allem die Einigung auf ein oder zwei Entwicklungsschwerpunkte mit Festlegung von Zielen und Indikatorenentwicklung braucht Geduld und Zeit. Diese einzelnen Prozessschritte dienen aber auch der Identitätsstiftung im Kollegium durch das Entwickeln, Modifizieren, Optimieren gemeinsamer Ziele und Standards der Sprachförderung.

Zur vereinbarten Zeit und anhand der Indikatoren wird die Erreichung der Ziele überprüft. Drei Aspekte stehen dabei im Fokus von Evaluation:

- Ziel: Wo wollten wir hin?

Bereits der Prozess der Verständigung über Ziele kann die Praxis der Sprachbildung verändern. Optimal ist es, Ziele und Evaluation gleichzeitig zu planen. Soll beispielsweise ein additiver Förderbedarf auf der Basis von Ergebnissen eines verabredeten Diagnoseverfahrens mit entsprechenden Kriterien festgelegt werden, muss gleichzeitig festgelegt werden, wie der Erfolg der Maßnahme bestimmt werden kann.

- Messung: Wo sind wir?

Sprachbildung und Sprachförderung sind grundlegend für alle Lernprozesse. Durch die Förderung des sprachlichen Lernens sollen und können fachliche Leistungen verbessert werden. Nicht jede Maßnahme bringt jedoch Erfolg, aber jede zeigt Veränderungsbedarf aufgrund von Problemen, kleinen wie großen, auf. Dies sollte ermittelt und bewertet werden.

- Folgerung: Wie geht es weiter?

Verändern, was verändert werden muss und kann, Ausprobieren, was ausprobiert werden muss und geht: Das ist Schulentwicklung. Auch das Gestalten weiterer Veränderungsprozesse heißt, dies aktiv geplant und zielgerichtet fortzuführen.

Hinweise zur Auswahl von **Zielen und Festlegung von Indikatoren** finden sich in der *Broschüre Leitfaden zur schulinternen Evaluation für Schulen in Berlin*.

---

<sup>12</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: *Fachbrief Sprachförderung/ Deutsch als Zweitsprache Nr. 4*, Juni 2009, <http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/>

<sup>13</sup> *Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Fachbrief Sprachförderung/ Deutsch als Zweitsprache Nr. 8*, Oktober 2010 <http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/>

Das Sprachbildungskonzept der Erika-Mann-Grundschule besteht aus zwei Komponenten: dem allgemeinen Sprachklima im Kontext von „language awareness“ und den individualisierten systematischen Schleifen zum Aufbau einer „academic language“. Neben Fachlichkeit und der Identitätsstiftung wird die Verantwortlichkeit Vieler durch Beteiligung gestärkt. Im Sprachbildungskonzept der Erika-Mann-Grundschule heißt es dazu:

*„Die Fachkonferenzen haben für die ISA-Lerngruppen und 4.- 6. Klassen Sprachentwicklungsindikatoren festgelegt. Deren Erreichungsgrad wird jährlich aus allen Klassenportfolios zusammengetragen, ausgewertet, den Fachkonferenzen vorgestellt und von ihnen für die Gesamtkonferenz für die weitere Arbeit interpretiert. Mögliche Modifikationen nehmen hier ihren Anfang. Dazu wird dann die Fachkonferenz Deutsch beauftragt.“*

Nachfolgend ist ein Auszug aus dem Sprachbildungskonzept aufgeführt, der ein Beispiel für DaZ-Portfolio-Indikatoren zur Evaluation der Wirksamkeit der Förderung am Ende eines Schuljahres und Feststellung eventuellen weiteren Förderbedarfs für das nachfolgende Schuljahr gibt.

Sprachkonzept der Erika-Mann-Grundschule				
31				
<b>DaZ – Portfolio – Indikatoren</b>				
<b>ISA 1. – 3. Jahrgang</b>				
Vorname	Name			
<b>erfasst Sinnzusammenhänge</b>	++	+	+/-	-
benennt Handlungsabfolgen (Chronologie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verknüpft Gedanken durch Konjunktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>drückt sich verständlich und zuhönergerecht aus</b>	++	+	+/-	-
benutzt eine Vielzahl von Nomen und drückt sich damit absichtsvoll und differenziert aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
benutzt eine Vielzahl von Verben und drückt sich damit absichtsvoll und differenziert aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
benutzt eine Vielzahl von Adjektiven und drückt sich damit absichtsvoll und differenziert aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>spricht grammatikalisch richtige Sätze</b>	++	+	+/-	-
verwendet Verben in Personalformen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verwendet Verben in Zeitformen (Präsens, Perfekt, Imperfekt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bildet in Nomen den Plural richtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gebraucht das grammatikalische Geschlecht korrekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Subjekt und Prädikat stimmen im Numerus überein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verwendet passende präpositionale Objekte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Im Schuljahr ..... ist keine Daz-Förderung nötig, jedoch die Teilnahme am Deutsch-Förderunterricht.			
<input type="checkbox"/>	Im Schuljahr ..... ist keine zusätzliche Deutschförderung nötig.			
<input type="checkbox"/>	Im Schuljahr ..... ist Daz-Förderung nötig.			
<input type="checkbox"/>	Im Schuljahr ..... ist erhebliche Daz-Förderung nötig.			
Berlin, den	DaZ-Lehrer/in			

**„Was mich in diesem Schuljahr sehr umgetrieben hat, ist die Stagnation. Welche Kinder stagnieren in ihrer Entwicklung? Wir hatten im vergangenen Jahr 18% der Kinder, die keine Fortschritte erzielt haben, in diesem Jahr sind es 29%, also 10% mehr. Das ist etwas, was mich beschäftigt, da habe ich viele, viele Fragezeichen. Das muss ich jetzt mit den Kolleginnen und Kollegen ganz genau ausloten. Wir müssen jetzt schauen, was zu tun ist, denn das kann ja so nicht weitergehen. Es stellt sich also die Frage nach der Treffsicherheit der Indikatoren. Sind sie nicht eindeutig oder präzise genug? Außerdem stellt sich natürlich auch die Frage nach der Diagnosefähigkeit der Kolleginnen und Kollegen, das ist eine Frage der Professionalisierung. Diese Aspekte thematisiere ich in der Dienstbesprechung. Aber ich stelle sie als Fragen und gebe keine Antwort, weil ich die Antwort ja nur mit den Kollegen gemeinsam ausloten kann.“**

*Auszug aus dem Interview mit der Schulleiterin Karin Babbe*

Evaluation erfüllt dann ihren Zweck, wenn ihre Ergebnisse zu Veränderungen bestehender Konzepte führen. So wie von Karin Babbe aufgezeigt, sollen und wollen gefühlte Vermutungen geklärt werden. Dies bedeutet, zunächst allen Beteiligten Zeit für die Reflexion zu geben, Gesprächsbedarf aufzuzeigen und gemeinsam daraus Konsequenzen abzuleiten. Schule ist im Evaluationsprozess eine lernende Institution.

Die Ergebnisanalyse des Sprachbildungskonzeptes fokussiert stark auf viele offene Fragen, beispielsweise die Frage danach, ob

- gute Ergebnisse in den Bereichen der Sprachförderung erzielt wurden, um die sich die Schule hauptsächlich gekümmert hat.
- es überraschende Ergebnisse im Rahmen der Sprachförderung gab.
- die Ergebnisse die bisherige Sichtweise auf praktizierte Fördermaßnahmen bestätigt oder verändert haben.
- es Gründe für die unterschiedlichen Sichtweisen der Bewertung gibt.

Oder, ob ein Ergebnis schlichtweg auch am Instrument der Evaluation selbst, an den festgelegten Indikatoren, liegen kann.

Aus diesen Fragen wird ersichtlich, dass eine gute Evaluation immer zu Konsequenzen beim evaluierten Entwicklungsschwerpunkt führt. Es lohnt sich, für das Ziehen von Konsequenzen Fragen zu stellen und wiederum Prioritäten festzulegen. Solche Fragen<sup>14</sup> sind beispielsweise:

- Wo zeigt sich Handlungsbedarf?
- Welche (Weiter-)Entwicklungsvorschläge und Maßnahmen sind möglich?
- Wo setzen wir Prioritäten um?
- Welche Veränderung ist für unsere Schule am wichtigsten?
- Für welche Veränderung werde ich mich persönlich besonders engagieren?
- Welcher Vorschlag lässt sich am schnellsten (leichtesten) realisieren?
- Von welchem Vorschlag ziehen die Lernenden den größten Nutzen?
- Bei welchen Vorschlägen sind die Realisierungschancen hoch, weil die dafür notwendigen Ressourcen (Fähigkeiten von Personen, finanzielle Bedingungen, Qualifikation der Beteiligten etc.) gegeben sind?
- Welchen Vorschlag werden wir als Erstes umsetzen?

---

<sup>14</sup> Fragen wurden original übernommen aus: Gerold Bröger/Norbert Posse: Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES), 2008/ [www.IQESonline.net](http://www.IQESonline.net) / [www.schulentwicklung.ch](http://www.schulentwicklung.ch)

Immer geht es darum, Ergebnisse so zu messen, dass Lehrerinnen und Lehrer Schlussfolgerungen für die Qualitätssteigerung ihres sprachförderlichen Unterrichts ableiten können: Was sollte besser-anders-zeitintensiver geplant und umgesetzt werden?

### **Evaluieren — im Dialog mit den Beteiligten**

**„Die Qualitätsentwicklung wird an der Erika-Mann-Grundschule durch regelmäßige Selbstevaluationen eingefangen. Die Ergebnisse werden den Mitgliedern der Schulfamilie kommuniziert, mit ihnen interpretiert und ggf. Verfahren, Methoden, Strukturen modifiziert. Die zu pflegenden Zeitabläufe werden nach unserem Evaluationsplan von der Evaluationsberaterin koordiniert. Die Kollegin ist kein Mitglied der erweiterten Schulleitung, jedoch eng an die Schulleitung angebunden.“**

*Auszug aus dem Schulprogramm der Erika-Mann-Grundschule*

Gute Evaluation wird von einer ausgeprägten Rückmeldekultur zwischen allen Beteiligten getragen und befördert damit eine professionellere Analyse von Stärken und Schwächen. Bereits am Anfang der Evaluation stehen Diskussionen und Aushandlungsprozesse. Die Entwicklung von Zielen mit einer konkreten Bestimmung des Soll-Zustandes und die Bestimmung von Qualitätskriterien, an denen sich der Erfolg von Sprachbildung und Sprachförderung messen und bewerten lassen muss, ist ein mühsamer Prozess, an dem alle an Schulprozessen Beteiligte teilnehmen, vgl. *Broschüre Professionelle Lerngemeinschaften für die Qualitätsentwicklung von Sprachbildung im Unterricht*.

An der Erika-Mann-Grundschule sind im Evaluationsplan der Schule die verschiedensten Evaluationsvorhaben aufgelistet. Mithilfe des Evaluationsplans für Sprachbildung und Sprachförderung werden verlässlich nachprüfbar Daten und Informationen durch die Sprachbildungskoordinatorin erhoben, die Ergebnisse im Dialog mit der Fachkonferenz Deutsch und integrierte Schulanfangsphase kommuniziert und für Schlussfolgerungen für die weitere Förderpraxis aufbereitet.

Beispiel für einen Evaluationsplan für Sprachbildung/Sprachförderung, Auszug aus dem Schulprogramm der Erika-Mann-Grundschule

Was wird evaluiert?	In welchem Rhythmus wird evaluiert?	Wer ist zuständig für die Evaluationsentwicklung?	Wer stellt wem die Ergebnisse dar?	Wer interpretiert die Ergebnisse?
DaZ-Förderbedarf Sprachportfolios DaZ-Indikatoren	jährlich	Sprachbildungs- koordinatorin	Sprachbildungs- koordinatorin in Fachkonferenz Deutsch und in- tegrierte Schulan- fangsphase	Fachkonferenz Deutsch und in- tegrierte Schulan- fangsphase
...	...	...	...	...

Das Beispiel der Schule unterstreicht, dass Evaluation dann gelingt, wenn

- die Auswertung der Evaluationsergebnisse für die weitere Arbeit nützlich ist.
- eigene Interessen vorliegen und selbst gesteckte Ziele überprüft werden.
- sie professionell durchgeführt wird und möglichst in kleinen Schritten begonnen wird.
- eine Evaluationskultur etabliert wird, in der Daten- und Vertrauensschutz gewährleistet werden.

Nach H.-G. Rolf<sup>15</sup> sollten Evaluationsvorhaben an der Einzelschule einfach gehalten und eine Beschränkung auf das Wichtigste vorgenommen werden. Eine im Alltag verwurzelte Evaluationspraxis entsteht schrittweise und braucht ausreichend Zeit für Aushandlungsprozesse. Dazu gehört auch die Transparenz über die Verwendung der zugewiesenen Ressourcen und die damit verbundenen Maßnahmen. Es geht nicht um die Erstellung eines Sprachbildungskonzeptes in Hochglanzbroschürenform, sondern um gemeinsam reflektierte Praxis.

„Selbstevaluation basiert auf der Überzeugung, dass Schulqualität erhalten und gefördert werden kann, wenn die Lehrkräfte vor Ort ihre Erfahrungen und ihr Wissen austauschen und für Entwicklungen fruchtbar machen. Damit ist die Zielsetzung verbunden, dass so schrittweise auch gemeinsame Formen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung aufgebaut und im Schulbetrieb fest verankert werden können.“<sup>16</sup>

In diesem Sinne lesen Sie im nachfolgenden Interview mit Karin Babbe, wie Schulleitung mit dem Kollegium gemeinsam die Wirksamkeit ihres Handelns in Einklang mit Evaluation und Weiterentwicklung des Sprachbildungskonzeptes als Prozess der Schulentwicklung bringt.



**Die Erika-Mann-Schule im Wedding** ist eine theaterbetonte Grundschule, die von ca. 700 Schülerinnen und Schülern besucht wird, Schulleiterin ist Frau Karin Babbe. Da der Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache bei über 80% liegt, ist die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen ein zentrales Anliegen der Schule. So stellt durchgängige Sprachbildung ein Unterrichtsprinzip in allen Fächern dar und wird auch im Freizeitbereich berücksichtigt. Weitere wichtige Säulen der Spracharbeit sind der zusätzliche DaZ-Unterricht und das Theaterspielen. Alle Klassen führen jeweils zum Ende eines Schuljahrs selbst geschriebene Stücke zu einem gemein-

samen Rahmenthema auf. Um Erfolge sichtbar zu machen und neue Entwicklungsschwerpunkte festzulegen, evaluiert die Schule die sprachliche Entwicklung ihrer Schüler kontinuierlich anhand selbst festgelegter Kriterien. Das Interview führte Frau Brigitte Schulte.

## **Interview mit Frau Karin Babbe, Schulleiterin der Erika-Mann-Grundschule**

### **I: Aus welchen Gründen hat sich die Schule für die Entwicklung eines Sprachbildungskonzeptes entschieden?**

**Frau Babbe:** Die Frage stellt sich nicht, wenn man weiß, dass sich unsere Schule in einem Brennpunkt befindet. Wir arbeiten mit sozial benachteiligten Kindern und Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern. Ich sage nicht mit Kindern aus ausländischen Elternhäusern, diese Trennung ist mir sehr

<sup>15</sup> Hans-Günter Rolf: Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS): Schulentwicklung mit System und im System-eine evaluative Würdigung des QUIMS-Projektes, Zürich 2006

<sup>16</sup> Gerold Bröger/Norbert Posse: Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES), 2008/  
[www.IQESonline.net](http://www.IQESonline.net) / [www.schulentwicklung.ch](http://www.schulentwicklung.ch)

wichtig. Wir beobachten nämlich, dass Sprachauffälligkeiten sehr stark mit der Schichtzugehörigkeit verbunden sind und nicht mit der Frage, ob ein Kind ein Ausländerkind ist oder nicht. Und da wir hier 82 % Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache haben, 84% Kinder, die von der Lernmittelabgabe befreit sind, liegt es auf der Hand zu sagen: Diese Kinder brauchen einen sehr gut fundierten Spracherwerb oder Zweitspracherwerb, damit sie letzten Endes ein Fundament für die Zukunft haben. An einem derartigen Standort ist es selbstredend, ein Konzept zu entwickeln.

Ein Konzept zu entwickeln bedeutet natürlich: Wir haben die Qualität der Bildungsprozesse im Auge; diese Bildungsprozesse werden nicht der didaktisch-methodischen Zufälligkeit anheimgestellt. In der Literatur ist immer wieder zu lesen, zu hören und zu sehen, dass bestimmte Grundsätze beachtet werden müssen, wenn man auf der Grundlage der lerntheoretischen Erkenntnisse der Neurowissenschaften und der Motivationspsychologie handeln will.

Das erste Prinzip lautet — von der Sache zur Sprache. „Glück ist Lernen an relevanten Inhalten“, hat einmal ein bekannter Pädagoge gesagt, das stimmt, es geht auch um die relevanten Inhalte. Die Sache, die Sachbegegnung interessiert die allermeisten Kinder. Jedes Kind im Alter von fünf Jahren will wissen: „Warum ist der Himmel blau?“ Es will nicht jedes Kind wissen: „Alis Stift ist grün“. Das ist eigentlich, ehrlich gesagt, kein relevanter Inhalt.

Zweitens wissen wir, dass sich Lernen im Dialog vollzieht. Sprechen lernt man durch Sprechen, jedenfalls je jünger desto mehr. Natürlich geht es später in die Schriftsprachlichkeit, dafür haben wir an unserer Schule z.B. die Audiothek. Dort können sich die Kinder über Hörbücher und Bilderbücher mit der Schriftsprachlichkeit auseinandersetzen, weil das ja so ein Sprung ist. Die Mündlichkeit ist relativ schnell adressatengemäß und mitteilungsgemäß bei den Kindern ausgebildet, aber der Schritt zur academic language, wie es ja so schön heißt, der stellt noch einmal eine deutliche Hürde dar. Und das muss man im Auge haben.

So, lange Rede kurzer Sinn: Wir haben uns ein paar Prämissen im lerntheoretischen Bereich angeeignet und daraus unser Konzept entwickelt. Und wir haben sowohl einen Ansatz in der Horizontalen als auch in der Vertikalen. Wir berücksichtigen in unserem Konzept also sowohl die Arbeit in den einzelnen Klassen als auch die Entwicklung im Verlauf des Schulbesuchs.

### **I.: Wie ist das Konzept entstanden? Wer hat mitgewirkt? Welche Schritte wurden vollzogen?**

**Frau Babbe:** Ich rede jetzt von einem Prozess, der über 15 Jahren gedauert hat. Das muss man im Auge haben. Wir sind bei dem Prozess nie am Ende, wir haben auch Verbesserungspotenziale, wo wir sehen, das müssen wir noch besser machen, das müssen wir noch anders machen, da sind wir einfach noch nicht weit genug gekommen für die Kinder. Also, dieser Prozess ist nie beendet. Wie ist er entstanden?

Wir waren 1996 eine Schulneugründung und sind aus einer Schulleitung hervorgegangen. Wir hatten nur eine Nummer und suchten uns einen Namen. Bei der Namenssuche haben wir dann gemerkt: Wir müssen unseren pädagogischen Grundkonsens im Kollegium finden. Der erste Kernsatz, auf den wir uns geeinigt haben, lautet: Wir sind eine gemeinwesenorientierte Schule, wir nehmen den Kiez so an, wie er ist. Diese Haltung ist ja schon eine Hinwendung zur Ressource, zur Kompetenz, zum Können und nicht ein Blick aufs Defizit. Die Gemeinwesen-Orientierung hatten wir von vornherein, und das Kollegium wusste auch, wir suchen einen Ansatz in Bezug auf Sprache. Das waren unsere beiden Säulen in der Schulneugründung.

Als wir dann versuchten, in der Fremdsprachendidaktik Anregungen für den Umgang mit Sprache zu finden, wurden wir nicht fündig. Das hat einen bestimmten Grund: Unsere Kinder haben in den frühen Lebensjahren keine funktionierende Grammatik in der Erstsprache erworben, sondern in der Regel, wie man so sagt, doppelte Halbsprachigkeiten ausgebildet. Sie haben also ein grammatikalisches Fun-



dament im Gehirn, das es schwer macht, auf dem Prinzip der Begegnungssprache und des Sprachvergleichs zu arbeiten. Wenn man eine funktionierende Grammatik in der Erstsprache besitzt, dann lernt man die Zweitsprache — Englisch, Französisch, was auch immer - im Gehirn im Sprachenvergleich. Wenn das Fundament der Begegnung nicht vorhanden oder löchrig ist, ist das schwierig. Deswegen kamen die Fremdsprachenkonzepte wie Zweisprachigkeit nicht in Frage. Wir haben gemerkt: Wir brauchen ein Konzept, das den ganzen Lerner, den ganzen Menschen sieht. Unser Weg führte also weg von der Fachspezifik hin zu einem Gesamtkonzept. Und auf diese Art und Weise sind wir beim Theaterspiel gelandet.

Wir sind ja eine theaterbetonte Grundschule. Was die Theaterarbeit betrifft, so instrumentalisieren wir das Theaterspiel nicht: Wir spielen nicht Theater, um die Sprache zu lernen, sondern weil wir Theater spielen, lernen wir auch die Sprache. Aber was passiert mit diesem Theaterspiel? Wir haben einen ganz bestimmten Ansatz, alle Stücke werden selbst entwickelt und selbst geschrieben. Die Kinder kommen von der Improvisation zum Text, es werden keine Rollenbücher auswendig gelernt. Diese Theaterarbeit und die Theaterspracharbeit bilden, neben vielen anderen Dingen hier in der Schule, sozusagen den Teppich für ein language awareness. Dazu ist der Theaterlehrer auch immer mit dem Deutschlehrer vernetzt und so werden die systematischen didaktischen Schleifen vertieft und gefestigt. Hier besteht zu jeder Stunde und zu jeder Minute eine allgemeine Sprachaufmerksamkeit.

So ist es auch konsequent, dass in unseren Schulcurricula DaZ ein Querschnittsthema durch alle Fächer ist. Wir haben in unseren Curricula überall, in Sport, in Musik, in den Naturwissenschaften eine Viergliederung: Einmal sind es die Fachinhalte, die Fachmethoden, dann kommt das Fächerverbindende und DaZ. Also, jeder Sportlehrer weiß, wenn er den Stufenbarren einführt, muss er den Stufenbarren mit dem Artikel einführen. Und er muss das Wort auch silbisch durchgliedern können, wenn er merkt, STUFENBARREN ist ein Wortungetüm für Kinder. Also, vorher soll er nicht anfangen, die Rolle vorwärts am oberen Holm zu üben. Das alles ist language awareness, das alles ist der Teppich, und dann gibt es die Systematik im DaZ-Unterricht. Dort haben wir einen integrativen Ansatz, d.h. die DaZ-Lehrerin, der DaZ-Lehrer ist mit im Team. Wir arbeiten im Jahrgang in Klassenteams, die sich einmal in der Woche treffen und die Inhalte und die unterrichtlichen Szenarien weiterentwickeln. Daraus ergibt sich dann auch das Wortmaterial, die Satzstrukturen, die Wortschatzerweiterung und was auch immer in Bezug auf den Spracherwerb für jedes einzelne Kind bearbeitet werden muss. Alles geschieht immer im Kontext des aktuellen Unterrichtszusammenhangs.

### **I.: Sie sagen „für jedes einzelne Kind“, das heißt...**

**Frau Babbe:** Wir haben diese individualisierten Förderpläne. Bereits ein halbes Jahr, bevor die Kinder zu uns an die Erika-Mann-Grundschule kommen, legen wir ein Sprachportfolio an. Im Februar bieten wir für die Kinder, die dann im Sommer zu uns kommen, eine Schnupperwerkstatt an und überprüfen dabei auch ihr Sprachkönnen. Manchmal bringen auch die Kolleginnen die Lerntagebücher aus den Kitas mit, das ist ganz verschieden. Auf diese Weise haben wir ein sprachliches Fundament und wir wissen, wo jedes Kind steht: Diese Kinder haben einen deutlichen Förderbedarf, diese Kinder haben einen geringeren Förderbedarf etc. Und in diesem halben Jahr vom Februar bis zum Sommer gehen die Kolleginnen auch in die Kitas und arbeiten dort weiter, denn das ist eine Investition in die frühen Jahre. Was wir früh schaffen, nützt uns für später. So entsteht das Portfolio mit einer linguistischen Analyse und das ist der Grundstock für das individuelle Arbeiten in Folge.

In jedem Jahr wird ein Sprachprodukt der Kinder dann noch einmal auf den Fortschritt hin überprüft. Wir haben Indikatoren für die erste, zweite und dritte Klasse und dann für die vierte, fünfte und sechste Klasse entwickelt. Diese Indikatoren entsprechen den Zeugnissen, wir haben ja auch Indikatorenzeugnisse. Ein Indikator ist z.B. die Feststellung „drückt sich verständlich aus“. Was heißt das jetzt für ein Kind im Zweitspracherwerb? Für diese Zielgruppe brechen wir die Indikatoren noch mal ganz spezifisch runter, je nach Entwicklungsstufe des Kindes. So können wir das aktuelle Sprachkönnen mit

diesen Indikatoren ein bisschen schärfer einfangen. Die Portfolios bilden außerdem die Grundlage für die gemeinsamen Lernberatungsgespräche mit den Eltern zu den Zeugnissen an jedem Schulhalbjahr.

Die Indikatorenblätter der Portfolios fassen wir in jeder Lerngruppe am Ende eines Schuljahrs zusammen. Dieses Ergebnis bildet die Grundlage für die schulische Evaluationsarbeit. Dort fassen wir dann die Ergebnisse der einzelnen Lerngruppen in Übersichten zusammen, und zwar in den Kategorien „erfasst Sinnzusammenhänge“, „drückt sich verständlich und zuhönergerecht aus“ und „spricht grammatikalisch richtige Sätze“. Das sind die drei Oberbegriffe, die sich in den einzelnen Klassen und Jahrgängen differenzieren. Und wir stellen dabei fest: Wie viele Kinder haben sich in diesem Schuljahr in welchen Bereichen wie entwickelt? Wie viele Kinder haben nach dem Lernjahr keinen Förderbedarf mehr in DaZ? Das erfassen wir als erstes, weil es auch ganz wichtig ist. Denn ein Kind sollte irgendwann auch keinen Förderbedarf in DaZ mehr haben, etwa in der vierten, fünften oder sechsten Klasse. Wir haben damit eine Zahl, mit der wir umgehen und handeln können.

Durch unsere schulische Evaluation können wir bestimmte Aussagen über den Spracherwerbsprozess treffen. So explodiert in den ersten drei Schuljahren die Bedeutungsebene, also das Sinnverständnis geradezu. In diesem Bereich machen die Kinder enorme Fortschritte. Das ist ja auch in der Literatur belegt, dass man im frühen Alter am meisten erreicht. Die grammatikalische Richtigkeit ist ein deutlich mühsamerer Prozess, da sind die Lernerfolge prozentual nicht so explosionsartig. Hier gilt eher das Eichhörnchenprinzip „mühsam erhält sich das Eichhörnchen Schritt für Schritt“. Aber auch in diesem Bereich wissen wir, wie Entwicklungen sich vollziehen und wo Nachbesserungsbedarf besteht. Der Bereich, der uns ein bisschen betrübt, bekümmert, von dem ich vorhin bereits sprach, ist der Bereich der Stagnation. Von unseren DaZ-Kindern sind es etwa 20-25%, bei denen die Entwicklung stagniert. Das bereitet mir große Kopfschmerzen. Und da müssen wir handeln, wir als Erika-Mann-Schule, das ist unser Verbesserungspotenzial. Wie ich eben zu Anfang sagte: Der Prozess der Entwicklung ist nie zu Ende.

Lassen Sie uns die Gesamtevaluation der ganzen Schule betrachten. Wir haben einmal eine Auswertung für jede einzelne Klasse, also eine Auswertung in der Horizontalen. Sie bezieht sich auf die Punkte, die ich eben schon genannt habe: Wie viele Kinder aus einer Klasse haben DaZ-Unterricht? Wie viel Prozent sind das? Wie viele davon brauchen nach einem Lernjahr keine DaZ-Förderung mehr? Bei wie vielen Kindern stagniert die Entwicklung? Und wie viele Kinder haben sich in welchen Bereichen der genannten Indikatoren verbessert? Außer dieser Sicht auf jede einzelne Klasse berücksichtigen wir auch eine Entwicklung in der Vertikalen, also im gesamten Schulverlauf. So kann ich beispielsweise sagen, die Stagnation im Zweitspracherwerb von der integrierten Schulanfangsphase bis zur sechsten Klasse entwickelt sich in einer bestimmten Art und Weise. Ich habe also zwei Lesarten, einmal in der Horizontalen und einmal in der Vertikalen. Dann fasse ich die vertikalen Linien zu einem Schuldurchschnitt zusammen und diese Schuldurchschnitte in Prozenten vergleiche ich mit dem letzten Jahr oder mit dem Jahr davor. So ergibt sich beispielsweise ein Entwicklungsblick auf die vergangenen drei Schuljahre.

Diese Zahlen stelle ich dem Kollegium als Ergebnis vor. Die Portfolios müssen am Ende des Schuljahrs ausgewertet werden. In den Sommerferien trage ich die Klassenergebnisse zu einer Gesamtauswertung zusammen, die ich in der Dienstbesprechung zu Beginn des Schuljahres bekannt gebe. Die Interpretation der Ergebnisse nehmen alle Fachkolleginnen und Fachkollegen gemeinsam vor. Sie haben ja auch die Arbeit der Indikatorenentwicklung geleistet und nehmen die konkrete didaktisch-methodische Umsetzung vor. Und ich stelle dann nur aufgrund der Zahlen meine Auswertungsfragen.

### **I.: Dürfte ich nach den Ergebnissen für das letzte Schuljahr fragen?**

**Frau Babbe:** Ja, Sie dürfen fragen. Ganz wunderbar ist, dass 19,5% der Kinder, die am DaZ-Unterricht teilgenommen haben, nach diesem Lernjahr keinen DaZ-Unterricht mehr nötig haben. Darüber freuen wir uns sehr. Ebenfalls haben sich in dem Zeitraum 53% der teilnehmenden DaZ-Kinder

verbessert. In allen drei Bereichen: Sinn, Verständlichkeit und grammatikalische Richtigkeit, und zwar zu 75% in den Bereichen Sinn und Verständlichkeit und immerhin zu 61% in der grammatikalischen Richtigkeit. Das ist ganz beträchtlich. In diesem Bereich haben wir in den letzten drei Jahren einen Entwicklungsschritt gemacht. Vor drei Jahren hatten wir nur 40% der Kinder, die sich in der grammatikalischen Richtigkeit verbessert haben. Das ist natürlich, wenn Sie das Ziel Schriftsprache haben, zu wenig. Wir haben ganz genau untersucht: Warum stagniert dieser Bereich? Und wir haben festgestellt, dass wir noch stärker individualisieren müssen. Denn wenn beispielsweise die Kasusmarkierung bei Ihnen noch mit Fehlern behaftet ist, muss ich das nicht gemeinsam mit Ihnen lernen, wenn ich das kann, wenn bei mir z.B. die Tempusformen im Argen liegen. Dann muss ich die Tempusformen üben und Sie den Kasus. Seitdem individualisieren wir noch stärker.

Was mich in diesem Schuljahr sehr umgetrieben hat, ist die Stagnation. Welche Kinder stagnieren in ihrer Entwicklung? Wir hatten im vergangenen Jahr 18% der Kinder, die keine Fortschritte erzielt haben, in diesem Jahr sind es 29%, also 10% mehr. Das ist etwas, was mich beschäftigt, da habe ich viele, viele Fragezeichen. Das muss ich jetzt mit den Kolleginnen und Kollegen ganz genau ausloten. Wir müssen jetzt schauen, was zu tun ist, denn das kann ja so nicht weitergehen. Es stellt sich also die Frage nach der Treffsicherheit der Indikatoren. Sind sie nicht eindeutig oder präzise genug? Außerdem stellt sich natürlich auch die Frage nach der Diagnosefähigkeit der Kolleginnen und Kollegen, das ist eine Frage der Professionalisierung. Diese Aspekte thematisiere ich in der Dienstbesprechung. Aber ich stelle sie als Fragen und gebe keine Antwort, weil ich die Antwort ja nur mit den Kollegen gemeinsam ausloten kann.

Ich glaube, das Problem der Stagnation hängt auch ein bisschen mit der Fossilierung zusammen, die im Gehirn durch die Versäumnisse der frühen Jahre entsteht. Diese Fossilierungen aufzubrechen und eine Umstrukturierung anzuregen ist sehr, sehr schwer.

Wir sind jetzt ja mit der sogenannten Lernförderung für schwache Familien ausgestattet worden. Die Eltern bekommen, wenn sie den Berlinpass haben, Zuschüsse für „Nachhilfe“. Wir sind jetzt mit unserem Kooperationspartner dem deutschen Kinderschutzbund, mit dem wir auch die Ganztagschule bestreiten, dabei ein Konzept zu der Frage zu entwickeln: Was ist eine gescheite Lernförderung? Nachhilfe Deutsch oder Nachhilfe DaZ kann nicht einfach darin bestehen, dass dort die Hausarbeiten gemacht werden. Das ist eigentlich zu wenig. Und gerade, was dieses Aufbrechen der Fossilierungen betrifft, schaue ich ganz genau, was wir in diesem Zusammenhang noch ermöglichen können. Es ist immer so leicht gesagt, Synergien aus Vormittag und Nachmittag zu schaffen, also unterrichtliche und außerunterrichtliche Zeit zu verknüpfen. In der außerunterrichtlichen Zeit hatten wir im letzten Schuljahr als Hospitationsthema für die jährlichen Auswertungsgespräche „Sprachklima am Nachmittag“, analog zu Fröbels Satz „Ein Kind braucht die Didaktik des begleitenden Wortes“. Fröbel meint ja den Spracherwerb in den frühen Jahren, aber das kann man natürlich auch wunderbar auf unsere DaZ-Situation in der Grundschule übertragen. In diesen Gesprächen war es z.B. sehr wichtig, den Kolleginnen und Kollegen das Prinzip der Extension und Expansion zu verdeutlichen. Wenn eine Kollegin z.B. sagt „Jacke an“ oder „Mütze auf“, wenn sie mit den Kindern nach draußen geht, dann sind das keine sprachlichen Vorbilder, die das Kind braucht. Das Kind braucht „Zieh dir bitte die Jacke an“. Neulich traf ich ein Kind, da habe ich ein bisschen gefroren. Das Kind hatte Mitleid mit mir und sagte: „Du hast dich mit deiner Jacke warm gemacht“. Über solche Sätze freue ich mich unendlich, es ist beeindruckend, was ein Kind konstruieren kann. Und ich konnte dann antworten: „Ja, ich friere, das hast du richtig beobachtet, und meine Jacke ist einfach nicht warm genug.“ Also, ich habe den Gedanken grammatikalisch entfaltet und in eine Struktur gebracht, ohne das Kind zu entblößen. Aber ich habe das Kind nicht aus der sprachlichen Verantwortung gelassen, ich habe das Kind schon sehr ernst genommen. Solche Themen behandeln wir in den Hospitationen und Auswertungsgesprächen der außerunterrichtlichen Gruppen. DaZ ist also ein Querschnittsthema von morgens bis abends.

**I.: Das gibt ja schon einen guten Überblick über die Eckpunkte des Sprachbildungskonzepts. Ich würde gern noch einmal nachfragen: Wie sind denn die Indikatoren festgelegt worden? Wer hat sich daran beteiligt?**

**Frau Babbe:** Unsere Fachlichkeit speist sich aus den Fachkonferenzen. Die Fachkonferenz DaZ und die Fachkonferenz Deutsch haben wir jetzt zur Fachkonferenz Sprache zusammengefasst; diese beiden Gruppen waren die Entwicklungsgruppen der Indikatoren. Vergleichbar ist das mit Leistungsmessungsgrundsätzen, sie werden in der Fachkonferenz entwickelt und dann den schulischen Entwicklungsgruppen vorgestellt, modifiziert, gegengelesen, verbessert und verändert und schließlich der Gesamtkonferenz zum Beschluss vorgestellt. Das sind dann unsere verbindlichen allgemeinen Grundsätze. Modifikationen werden wiederum in dem gleichen Kontext vorgenommen. Wenn es etwas zu überarbeiten gibt, ist dies Aufgabe der Fachkonferenzen. Im Anschluss kommt wieder dieses Procedere wie bei allgemeinen Beurteilungsgrundsätzen von Klassenarbeiten. Die Fachkonferenzen sind unser fachliches Fleisch, von dem wir leben.

**I.: Sie haben gesagt, dass der Prozess 15 Jahre gedauert hat. Haben sich denn alle Kollegen eingelassen und mitgemacht? Hat es auch Probleme gegeben?**

**Frau Babbe:** Die Frage ist eigentlich so nicht zu beantworten. Was heißt „mitmachen“? Natürlich sind nicht alle Sportlehrer DaZ-Lehrer. Es muss auch nicht jeder Sportlehrer ein DaZ-Lehrer sein, aber jeder Sportlehrer muss einen guten Sportunterricht machen. Was ist guter Sportunterricht, das ist in Zusammenhang mit DaZ jedoch die Frage. Sie betrifft einen Prozess der Professionalisierung des Kollegiums, der Zeit braucht. Die Aufgabe von Schulleitung ist es meiner Meinung nach parallel zur fachlichen Entwicklungsarbeit der Experten die Verankerung eines Themas in der Breite des Kollegiums zu strukturieren. Das habe ich immer parallel gemacht, sodass z.B. der Sportlehrer dann nicht irgendwann in irgendeiner Gesamtkonferenz tot vom Stuhl fällt, wenn er hört, er muss silbisch durchgliedern. Dieser Vernetzungs- und Verankerungsprozess in die Breite braucht Zeit. Die Indikatorenentwicklung hat beispielsweise zwei Jahre gedauert. Das geht nicht von heute auf morgen. Auf gar keinen Fall.

**I: Vielen Dank für das Gespräch!**

## Informationen, Materialien und Fortbildungen für Lehrkräfte

### **Reise durch das Land der Wörter**

Eine interessante Website zum Deutschlernen

Auf der Seite finden sich unterhaltsame und spannende Kreuzworträtsel, Arbeitsblätter, Übungen, sowie Spiele zur Grammatik, motivierendes Zusatzmaterial als Wortschatztraining für die Niveaustufen A1-C2 und für alle, die deutsche Wörter lernen und üben möchten und natürlich für alle, die Deutsch als Fremdsprache lernen oder unterrichten. Außerdem gibt es sofort einsetzbare PDFs zum Herunterladen: <http://www.land-der-woerter.de/lernen/index.html>

### **Hinweise zum Newsletter FörMig-Aktuell zum Themenschwerpunkt: Mehrsprachigkeit**

Diesem Fachbrief fügen wir Auszüge aus dem **Newsletter FörMig-Aktuell Nr. 2/ 2011** des FörMig-Kompetenzzentrums Hamburg bei. Das **FörMig-Kompetenzzentrum Hamburg** bietet seinen Newsletter-AbonnentInnen - neben Hinweisen auf Veranstaltungen - ausführlich kommentierte Fachliteraturhinweise zu aktuellen Themenschwerpunkten, so z. B. im beigelegten Newsletter 02/2011 zum Thema „Mehrsprachigkeit“. FörMig-Aktuell informiert „über neue Entwicklungen im Themenfeld der sprachlichen Bildung in sprachlich und kulturell heterogenen Situationen.“

Wir bedanken uns beim Kompetenzzentrum für die freundliche Genehmigung, Berliner Kollegen/Innen auf diesem Wege mit dem Newsletter vertraut machen zu dürfen.

Wir bedanken uns auch bei FörMig-Transfer und dem Medienforum Berlin für die Zusage, den Berliner Lehrkräften die im Newsletter aufgeführte Fachliteratur zum Themenfeld **Mehrsprachigkeit** in einem Handapparat zur Verfügung zu stellen und um weitere Publikationen zu ergänzen.

**Das Medienforum Berlin** (Pädagogische Bibliothek) befindet sich in der Levetzowstr. 1-2 in 10555 Berlin. Beachten Sie bitte die unterschiedlichen Öffnungszeiten während der Schulzeit und während der Ferien.

[http://www.berlin.de/sen/bildung/medienforum/virtueller\\_rundgang.html](http://www.berlin.de/sen/bildung/medienforum/virtueller_rundgang.html)

**FörMig-Transfer** befindet sich in der Werkstatt für Integration durch Bildung (WIB) in der Adalbertstr. 23 B in 10997 Berlin

Öffnungszeiten: Mo — Fr 9.00 — 16.30h (während der Schulzeit), Anmeldung unter 90298 - 1694/1671 wird empfohlen

<http://www.foermig-berlin.de/kontakt.html>

### **Literaturempfehlungen zum Themenfeld Mehrsprachigkeit/ Auszüge aus dem Newsletter FörMig-Aktuell Nr.2/ 2011**

Fürstenau, Sara und Gomolla, Mechthild (Hrsg.). 2011. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag.

Der dritte Band in der von Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla herausgegebenen Lehrbuchreihe „Migration und schulischer Wandel“ beschäftigt sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit. Das Buch enthält theoretisches Grundlagenwissen, neuste Forschungsergebnisse, Strategien und Praxisbeispiele zu diesem zentralen Feld der Unterrichts- und Schulentwicklung, wobei der Fokus auf Ansätze einer umfassenden sprachlichen Bildung gerichtet ist. Es werden sowohl Deutsch als Bildungs- und Schulsprache als auch Migrantensprachen berücksichtigt und Themen wie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung und der Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Schule behandelt.

Zu bestellen unter: <http://www.vs-verlag.de/Buch/978-3-531-15381-0/Migration-und-schulischer-Wandel-Mehrsprachigkeit.html>

Duarte, Joana (2011): Bilingual Language Proficiency. Interkulturelle Bildungsforschung. Band 17. Münster: Waxmann

In dieser Studie arbeitet Joana Duarte die Rolle der Muttersprache heraus, die sie in einem bilingualen Modell beim Prozess des Spracherwerbs einnimmt, insbesondere in Bezug auf die Entwicklung der Bildungssprache. Grundlage hierfür ist eine longitudinale Beobachtung von Schülergruppen der fünften und sechsten Klasse einer zweisprachigen Portugiesisch-Deutschen Schule in Hamburg. Herangezogen wurden zwei Vergleichsgruppen, die jeweils aus Schülerinnen und Schülern zweier Regelschulklassen in Hamburg und Portugal zusammengesetzt waren. Die Ergebnisse weisen in fast allen beobachteten Kategorien auf einen deutlichen Vorteil der im bilingualen Umfeld lernenden Schülerinnen und Schüler hin. Mehr Infos: <http://www.waxmann.com/index.php?id=verlagsprogramm>

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit. 4. Vierteljahr 2010.

Die neueste Ausgabe der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft versammelt Beiträge, die sich dem Thema Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven nähern: Ein theoretisch ausgerichteter einführender Beitrag bietet zunächst einen Überblick über den Forschungsstand im Bereich migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und erklärt das Konzept der sprachlichen „Super-Diversität“. Die anschließenden Artikel gehen dann der Frage nach, welche Rolle sprachliche Vielfalt in pädagogischen Konstellationen spielt. Dabei wird zunächst ein Forschungsprojekt vorgestellt, in dem die sprachliche Praxis mehrsprachiger Jugendlicher in England untersucht wird. Daraufhin wird näher beleuchtet, wie und mit welchen diagnostischen Instrumenten der Erwerbsprozess bildungssprachlicher Fähigkeiten — besonders bei mehrsprachigen Kindern — sinnvoll begleitet und wie der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in Bildungsinstitutionen gefördert werden können. Schließlich wird aus linguistischer Sicht beschrieben, was bei der Qualifizierung pädagogischen Personals, das in mehrsprachigen Konstellationen arbeitet, berücksichtigt werden sollte.

Mehr Informationen: <http://springerlink.com/content/x451t5r52838/>

Hoppenstedt, Gila (Hrsg.). 2010. Meine Sprache als Chance Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Gut strukturiert und mit kurzen prägnanten Definitionen liefert das Handbuch zunächst einen Einstieg in die theoretischen Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Es führt zudem in das Konzept der (Bi-)Literalität ein und informiert über den Stellenwert des Erzählens in der literalen Frühförderung. Mit anschaulichen und praktischen Beispielen versehen werden Konzepte für die Förderung von (Bi-)Literalität in der Kita vorgestellt, wobei auch die Einbeziehung von Eltern (oder Großeltern) berücksichtigt wird.

Ergänzend zum Handbuch sind im Bildungsverlag EINS zweisprachige Bilder- und Hörbücher (in den Sprachen Deutsch, Russisch, Englisch und Türkisch) erhältlich. Im letzten Teil des Buches finden sie Anregungen und Hilfen dafür, wie Sie diese Materialien praktisch im Kitaalltag einsetzen können, um den Erwerb des Deutschen unter Einbeziehung der Muttersprachen der Kinder zu fördern. Das äußerst praxisorientierte Handbuch richtet sich an pädagogische Fachkräfte in der Kita.

Erste Einblicke ins Buch finden Sie hier:

[http://www.bildungsverlag1.de/bv1web/assets/Probeseiten/10140\\_1.pdf](http://www.bildungsverlag1.de/bv1web/assets/Probeseiten/10140_1.pdf)

Leist-Villis, Anja (2010): Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Stauffenburg-Verlag. 4. Auflage

Der Elternratgeber Zweisprachigkeit - in nunmehr vierter, aktualisierter Auflage — zeigt, wie zweisprachige Erziehung gelingen kann. Er bietet wissenschaftlich fundierte und zugleich leicht verstehbare Informationen, geht auf Fragen und Sorgen zweisprachig Erziehender ein und bietet zahlreiche konkrete Tipps, beispielsweise zur Einschätzung zweisprachiger Kompetenzen, zum Umgang mit Vorurteilen oder Sprachmischung oder zur bewussten Gestaltung zweisprachiger Erziehung. Mehr Informationen: <http://www.stauffenburg.de/asp/books.asp?id=1071>

### **Sie haben Fragen zum Thema Mehrsprachigkeit?**

Die Mitarbeiter(innen) der Landesexzellenzinitiative „Linguistic Diversity Management in Urban Areas — LiMA“ der Universität Hamburg bieten Ihnen an, Fragen zum Thema Mehrsprachigkeit zu beantworten. Schreiben Sie Ihre Fragen an: [Lima-lama@uni-hamburg.de](mailto:Lima-lama@uni-hamburg.de)

Mehr Informationen: <http://www.lima.uni-hamburg.de/index.php/de/mitarbeiter>

Eine Liste zwei- und mehrsprachiger Bücher, die 2009/2010 in verschiedenen Verlagen publiziert wurden, finden Sie hier:

[http://www.edition-lingua-mundi.com/PDF/zweisprachige\\_kinderbuecher-ansicht\\_kataloge\\_2009:2010.pdf](http://www.edition-lingua-mundi.com/PDF/zweisprachige_kinderbuecher-ansicht_kataloge_2009:2010.pdf)

### **Weitere Informationen zum Thema Mehrsprachigkeit**

Diese und weitere Informationen zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kontexten stehen Ihnen in Kürze auf unserer Website zur Verfügung: <http://www.foermig.uni-hamburg.de>

IMPRESSUM

FÖRMIG-Kompetenzzentrum

Universität Hamburg

Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Von-Melle-Park 8

D-20241 Hamburg

Tel.: +49( 0)40 42838-6629 [FoerMig-Verwaltung@uni-hamburg.de](mailto:FoerMig-Verwaltung@uni-hamburg.de) <http://www.foermig.uni-hamburg.de>

Verantwortlich für den Inhalt: Prof. Dr. Ingrid Gogolin

Redaktion: Ute Michel

Mitwirkung: Hanne Brandt

### **Fortbildung: Testvorbereitung und ihre Auswirkung auf die Kursvorbereitung und -durchführung**

In den Orientierungskursen bestimmt die Vorbereitung auf den abschließenden Test sowohl die Kursvorbereitung als auch die Kursdurchführung. In dieser Fortbildung werden alle Testfragen gesichtet und den einzelnen Unterrichtsthemen angepasst. Der Fokus der Veranstaltung liegt auf einer praktischen Kursplanung mit detailliert erarbeitetem Unterrichtskonzept und der Präsentation von Materialien und Vorschlägen für eine effektive Testvorbereitung.

**Termin:** Februar 2012

**Zielgruppe:** Leiter/innen von Orientierungskursen, DaZ-Kursen mit und ohne Orientierungskurserfahrung

**Ort:**

Landeszentrale für politische Bildungsarbeit

An der Urania 4 - 10, 10787 Berlin

Verkehrsverbindungen:

U-Bahn: Wittenbergplatz und Nollendorfplatz

Buslinien: 100, M29, 106, 187

**Entgelt:** 16,00 €

**Information und Anmeldung:**

Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, Tel: 9016 2552

E-Mail: [landeszentrale@senbwf.berlin.de](mailto:landeszentrale@senbwf.berlin.de)



