

August 2008

Fachbrief

Sprachförderung / Deutsch als Zweit- sprache

Thema: Sprachlernen in den Fächern

- Wie viel Sprache steckt in den Fächern?
- Was ist das Besondere an den Fachsprachen?
- Wie kann das Sprachlernen in den Fächern unterstützt werden?
 - Sprechen und Schreiben
 - Wortschatz und Satzbau
 - Texte erschließen
- Wie kann nachhaltiges Sprachlernen ermöglicht werden?
- Literaturhinweise und Fortbildungsmodule
- Unterstützung und Beratung

Ihre Ansprechpartnerin in der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung:
Ulrike Grassau (ulrike.grassau@senbwf.berlin.de)

Ihre Ansprechpartnerin im LISUM:
Mechthild Pieler (mechthild.pieler@lisum.berlin-brandenburg.de)

Diesen und weitere Fachbriefe finden Sie unter:
www.bwfinfo.verwalt-berlin.de/index.aspx (Schule-Fachbriefe)

Wie viel Sprache steckt in den Fächern?

Der kompetente Sprachgebrauch in den Fächern ist ein Schlüssel für den Bildungserfolg.

„Forschungsergebnisse aus englischsprachigen Ländern begründen die Annahme, dass nicht das Verfügen über eine allgemeine für alltägliche Kommunikation taugliche Sprachkompetenz für den schulischen Erfolg entscheidend ist, sondern der Besitz eben jener spezifischen sprachlichen Fähigkeiten, die wir als Bildungssprache bezeichnen.“¹

Bei vielen Standards in den einzelnen Fachrahmenlehrplänen - sowohl in der Grundschule als auch in der Sek I - sind sprachliche und fachliche Anforderungen eng aufeinander bezogen. Die dafür notwendige Sprachkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern kann nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, sondern muss in den Fächern entwickelt werden, weil fachliche Leistungen über die sprachlichen Fähigkeiten erworben werden.

Nicht nur für viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist die Schule der einzige Ort, an dem sie diese Bildungssprache kennen lernen und gebrauchen. Auch viele Kinder mit Deutsch als Erstsprache sind für ihre Leistungserfolge darauf angewiesen, dass sie explizit - und nicht nur beiläufig - im Unterricht die sprachlichen Mittel erwerben, die für das jeweilige Fach wichtig sind.

Die Sprache für die Fächer kann nur in den Fächern gelernt werden.

Die im Deutschunterricht entwickelten Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeiten sind zwar als Grundlage wichtig, reichen aber für die meisten fachlichen Sprachanforderungen nicht aus. „Keine Unterstützung in Deutsch oder in einem Bereich der besonderen Förderung kann genug leisten, um auch in den Sachfächern ein effizientes Lernen zu ermöglichen. ... So verfügt z.B. nicht jeder Deutschlehrer über die notwendigen Voraussetzungen, um Fachtexte aus dem Physikunterricht (*Anm.: oder aus anderen*

Fachbereichen) für die Förderung angemessen und fachkompetent vorzubereiten. ... Fachlehrkräfte sind hier die Sprecher und Schreiber der Fachsprachen und damit die entscheidende, unverzichtbare Vermittlungsinstanz. ... Eine Chance für den Erfolg in ihrer Schullaufbahn besteht für Schülerinnen und Schüler nur, wenn „Profis“ ihnen das Fachwissen und auch die notwendige Fachsprache explizit vermitteln.“²

Die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen trifft auf alle Fächer zu.

Wie die Auszüge aus den Rahmenlehrplänen auf der folgenden Seite zeigen, geht es in den meisten fachlichen Anforderungen über das praktische Handeln hinaus vor allem um das Erfassen von fachlichen Ideen und Sichtweisen, die nur über Sprache transportiert werden können.

So sind z.B. die Ideen des ökologischen Kreislaufs, der Demokratie, des mittelalterlichen Ständestaates und des Energiegesetzes keine sichtbaren Phänomene sondern gedankliche Konzepte oder Modelle, die nur über Sprache vermittelt und weiterentwickelt werden. Eine Wissenschaft lernen heißt zu einem erheblichen Teil: den Umgang mit ihrer Sprache lernen.³

Das gilt für die sprachintensiven Fächer der Natur- und Gesellschaftswissenschaften ebenso wie für die scheinbar weniger sprachabhängigen Fächer Sport, Kunst und Musik. Auch die Analyse von Farbwirkungen, die Interpretation von Musikstilen oder die Auswertung von Strategien beim Handballspielen können als fachliche Leistung nur in Verbindung mit sprachlichen Kompetenzen erbracht werden.

Es gehört deshalb zu den Aufgaben eines jeden Faches die Sprachkompetenz, die für das Erschließen der fachlichen Inhalte notwendig ist, gezielt zu fördern.

¹ Gogolin, Ingrid: Wem nutzt oder schadet die Zweisprachigkeit? www.humboldt-stiftung.org/de/netzwerk/

² Brandenburger; Anja: Fachunterricht ist Sprachförderung. In: Pädagogik 6/07 S. 29

³ vgl. Merzyn, Gottfried: Fachbestimmte Lernwege zur Förderung der Sprachkompetenz.

Auszüge aus den Berliner Rahmenlehrplänen

RLP Mathematik: „Die Schüler und Schülerinnen ... erkennen mathematische Zusammenhänge, beschreiben und begründen diese ... entnehmen aus Sachtexten relevante Informationen und kommunizieren mit anderen darüber.“ (RLP Grundschule S.20-22) „... hinterfragen Argumentationen und Begründungen kritisch ... erläutern eigene Problembearbeitungen und Einsichten sowie mathematische Zusammenhänge adressatengerecht .mit eigenen Worten und präzisieren sie mit geeigneten Fachbegriffen ... dokumentieren Überlegungen, Lösungswege bzw. Ergebnisse, stellen sie verständlich dar und präsentieren sie ...“ (RLP Sek I S.15-22)

Naturwissenschaften: Die Schülerinnen und Schüler ... beobachten naturwissenschaftliche Phänomene und beschreiben sie mithilfe der Alltags- und Fachsprache ... beschreiben an Beispielen die Wechselwirkungen verschiedener Systeme (RLP Naturwissenschaften Grundschule S.20-21) recherchieren zu chemischen Sachverhalten ... beschreiben, veranschaulichen und erklären chemische Sachverhalte ... argumentieren fachlich korrekt und folgerichtig (RLP Chemie Sek I; S. 13-19) präsentieren biologische Inhalte und Untersuchungsergebnisse sachgerecht, situationsgerecht und adressatengerecht....(RLP Biologie Sek I S. 14-20) diskutieren Arbeitsergebnisse und Sachverhalte unter physikalischen Gesichtspunkten ... prüfen und bewerten ausgewählte Daten und Informationen aus verschiedenen Quellen ... (RLP Physik Sek I S. 14-21)

RLP Geschichte: „Die Schülerinnen und Schüler ... erklären in Ansätzen Traditionen ... beschreiben die Lebenssituationen ... erläutern ... formulieren erste Einsichten ... erschließen verständliche Quellen ... erschließen Fachtexte ... präsentieren Lösungsvorschläge im Team ... diskutieren Lern- und Arbeitsergebnisse ...“ (RLP Grundschule S.20) „...nennen wichtige Ereignisse , Entwicklungen und Strukturen (...) und fassen sie strukturiert zusammen. ; reflektieren die Handlungsspielräumebeschreiben und analysieren ansatzweise die Hauptmerkmale von Prozessen präsentieren Arbeitsergebnisse situations- und anforderungsgemäß ... gehen in Diskussionen auf die Argumente anderer ein ... reflektieren kontroverse Deutungen (RLP Sek I; S.17-22)

RLP Bildende Kunst: „Die Schülerinnen und Schüler ... können fachspezifische Begriffe verwenden ... verbalisieren weitgehend selbstständig ästhetisch - künstlerische Probleme ... präsentieren ihre Produkte und Arbeitsprozesse und finden Formulierungen für einzelne Arbeitsschritte und Gestaltungsentscheidungen ... (RLP Grundschule S.20) „... verstehen und nutzen in Anwendungssituationen fachsprachliche Begriffe und finden Formulierungen für Arbeitsschritte und Gestaltungsentscheidungen ... präsentieren Teilschritte und Produkte ihrer Arbeit; wählen (.....) Kunstwerke aus und begründen (...) ihre Auswahl ...“ (RLP Sek I, S.12-15)

RLP Sport: „Die Schülerinnen und Schüler ... benennen Merkmale für faires Spielverhalten ... verstehen Grundbegriffe der Fachsprache und nutzen zur Verfügung gestellte Anleitungen und Darstellungen ... benennen Merkmale für erfolgreiches Spielverhalten .. reflektieren ihr Handeln ...“(RLP Grundschule S. 20-22) „... entwickeln, organisieren und leiten Spiele ... erklären grundlegende Sachverhalte aus der Bewegungswissenschaft ... setzen Informationen von Bewegungsvorbildern (...) Bewegungsbeschreibungen in Bewegungshandeln um ...“ (RLP Sek I S. 13)

RLP Musik: „Die Schülerinnen und Schüler ... beschreiben Eigenschaften des Materials, der Struktur und der Wirkung von Musik ... beschaffen, sammeln, ordnen und präsentieren selbstständig Informationen über Musik begründen ihre Meinungen und Wertungen zu gehörter Musik“ (RLP Grundschule S.21-22) „ ... beschreiben Höreindrücke differenziert ... erläutern den eigenen Musikgeschmack ... hinterfragen den eigenen Musikgebrauch ... erschließen die Grundaussagen musikbezogener Kommentare ...“ (RLP Sek I S. 13-16)

RLP Geografie: Die Schülerinnen und Schüler ... charakterisieren Grundzüge der Komponenten des Naturraums und beschreiben deren Differenziertheit , erklären das Zusammenwirken ... begründen und bewerten Einflussfaktoren ... erkennen und formulieren Chancen und Probleme ... beurteilen den Umgang des Menschen mit den natürlichen Ressourcen (RLP Grundschule S.20-21) „ gewinnen und bearbeiten weitgehend selbstständig geografische Informationen ... stellen ihre Ergebnisse strukturiert in Unterrichtsgesprächen, kurzen Vorträgen und Heften dar ... beschreiben geografische Phänomene und Problemkomplexe im Ansatz vernetzt und formulieren unter Berücksichtigung des Leitbilds der Nachhaltigkeit Lösungsansätze / Handlungsstrategien.“ (RLP Sek I S.12-15)

SenBildWiss Berlin (Hrsg.): Rahmenlehrpläne für die Grundschule. Berlin 2004

SenBildWiss Berlin (Hrsg.): Rahmenlehrpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule Sekundarstufe I. Berlin 2006

Was ist das Besondere an den Fachsprachen?

Es sind nicht nur die Fachbegriffe, die das Sprachlernen in den Fächern von der Alltagskommunikation unterscheidet. Satzbau, Wortwahl und Kontextbezug ähneln in fachlichen Gesprächen oft dem schriftlichen Sprachgebrauch und stellen entsprechende Anforderungen auch an den mündlichen Sprachgebrauch.

„Die bildungsrelevante Form der schulischen Kommunikation besitzt ... tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit, und zwar auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht.“⁴

Typische Merkmale für den Sprachgebrauch in fachlichen Zusammenhängen sind:

- **geringer Kontextbezug**
- **fachspezifische Wortbedeutungen**
- **verdichtete Sprache**

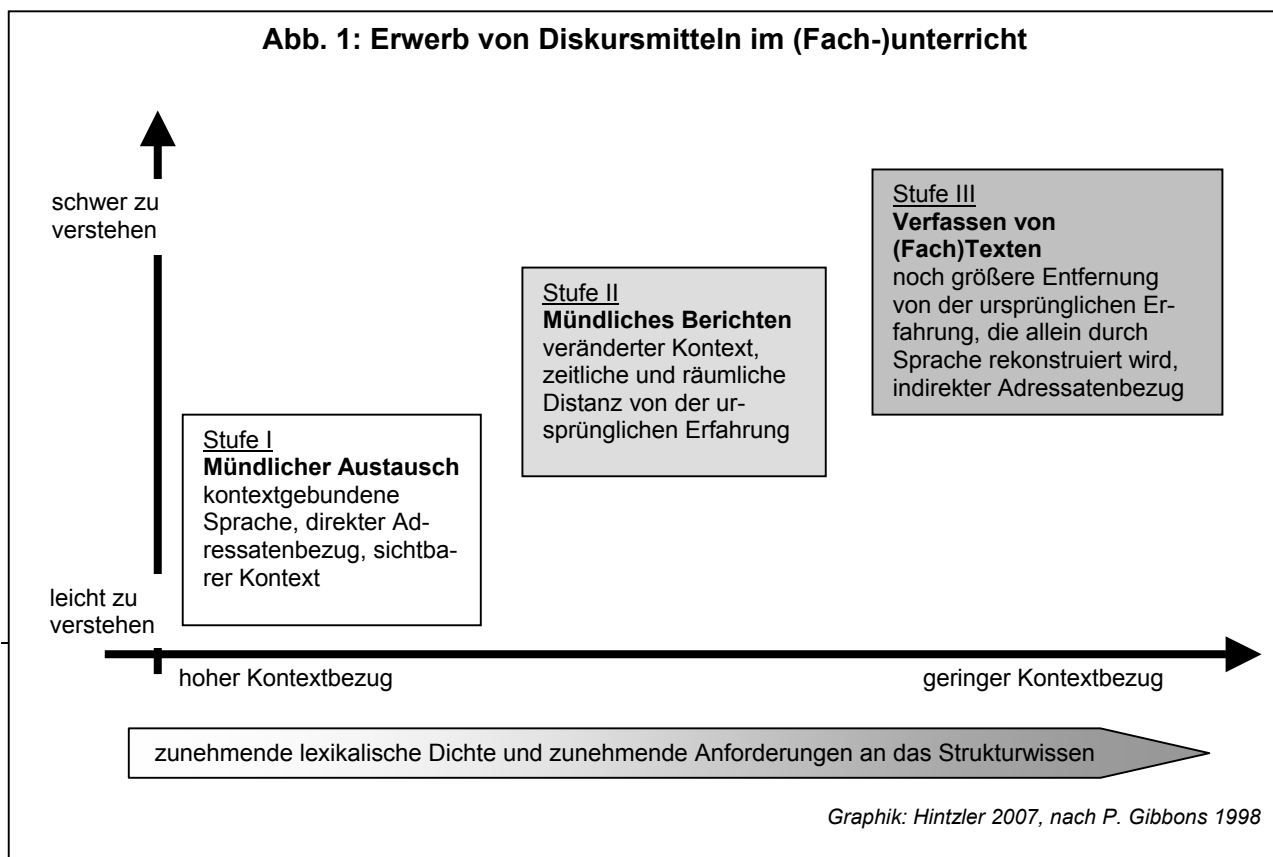
Geringer Kontextbezug

Die Kommunikation im Alltag wird in der Regel

gestützt durch einen gemeinsamen Kontext, z. B. vertraute Beziehungen, sichtbare Gegenstände oder bekannte Umgebungen. Deshalb reichen in Alltagsgesprächen oft undifferenzierte Sprachmittel wie Verweiswörter oder allgemeine Verben zur Verständigung aus: „Reich mir mal das rüber! Ich kann das für Sie machen“.

Diese Verbindung von Sprache und Kontextverweisen ist bei der Kommunikation über fachliche Inhalte nur begrenzt möglich. Sobald über konkrete Erfahrungen hinaus (z. B. bei Experimenten, Beobachtungen) auch Zusammenhänge, Vermutungen und Ideen kommuniziert werden sollen, sind eine differenzierte Wortwahl, eindeutige Wort- und Satzbezüge und die geordnete Reihenfolge der Aussagen notwendig.

Das Schaubild (Abb.1) verdeutlicht, wie durch die Aufgabenstellung der Kontext reduziert wird und verbunden damit, zunehmend differenzierte Kommunikationsmittel erforderlich werden.⁵



⁴ Gogolin, Ingrid: a. a. O. S.5

⁵ Gibbons, Pauline: Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul u.a.: Die Macht der Sprachen. Münster 2006 S. 269 ff

Viele Schulen stellen „eine Vielzahl von Aktivitäten zum experimentellen Lernen bereit, doch wird von den Kindern oft erwartet, dass sie lediglich auf der Grundlage dieser persönlichen Erfahrungen schriftliche Texte verfassen können. Dies verlangt einen gewaltigen Sprung, der mit den Ressourcen von vielen jungen Zweitsprachlernenden nicht zu bewältigen ist.“⁶

Damit die Schülerinnen und Schüler diesen Sprung schaffen können, sind bei den Aufgaben neben den fachlichen auch kommunikative Aspekte zu berücksichtigen; „beispielsweise ob die jeweilige Aufgabe zu Handlungen oder zu einem Informationsaustausch führt, welche Gelegenheiten sie für vom Lernenden initiierte Gespräche bietet oder die Frage nach dem Grad, in dem eine Aufgabe in den Kontext eingebunden ist.“⁷

Fachspezifischer Wortschatz

Fachsprachen sind darauf angelegt, möglichst knapp, kurz und wenig redundant zu informieren. Das wird u. a. durch Fachbegriffe erreicht. In der Regel machen diese Begriffe die geringsten Sprachprobleme, weil neue Fachbegriffe mit allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet werden.

Schwierig ist es, Fachtexte zu erschließen, bei denen ein Wortschatz aus der Alltagskommunikation benutzt wird, um fachgebundene Phänomene zu beschreiben.

Beispiel: „Schmetterlinge brauchen den Saft von Blüten. Mit ihren Rüsseln saugen sie den Saft aus den Blüten.“ Die in diesem Satz aus einem Sachbuch für das 3. Schuljahr vermittelten Informationen klingen einfach. Die Wörter *Saft*, *Rüssel*, *saugen* haben hier aber Bedeutungen, die nur mit biologischem Grundwissen zu verstehen sind. Wenn Schülerinnen und Schüler die Wörter nur aus ihren Alltagserfahrungen kennen, stellen sie sich vermutlich einen Schmetterling mit Elefantenrüssel vor, der mit einem Strohalm Apfelsaft trinkt.

Gerade wenn eine Nähe zur Alltagssprache besteht, ist es erforderlich, die in der Fachsprache enthaltenen Bilder und Vorstellungen zu klären, um sich zu vergewissern, dass bei allen Schülerinnen und Schüler die Begriffe in der gleichen Tiefe und Breite ausgebildet sind.

Verdichtete Sprache

Beim Sprechen über Sachen geht es oft darum, Erfahrungen und Beispiele zu einer allgemeinen Aussage zu verdichten. Dazu werden häufig sprachliche Mittel wie Nominalisierungen, Komposita, unpersönliche Formen, Passivkonstruktionen und verweisende Pronomen gebraucht. Mit diesen Mitteln lässt sich ein Inhalt komprimieren, wie folgendes Beispiel zeigt: „Fettsäuren sind chemisch an einer Substanz namens Glycerin befestigt, wobei jeweils drei Fettsäuremoleküle an ein Glycerinmolekül geknüpft sind. Drei an ein Glycerinmolekül gebundene Fettsäuremoleküle bilden ein Molekül Fett.“⁸ Für die Schülerinnen und Schüler ist es schwer bei solch verdichteter Sprache den Hauptgedanken zu erkennen und in eigenen Worten wiederzugeben.

Häufig wird - gerade für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen und besonders bei Lesetexten - empfohlen, die grammatische und lexikalische Komplexität der Sprache zu vereinfachen. Das ist jedoch oft keine Lösung, weil dadurch notwendige Impulse zum Weiterlernen verloren gehen. „Eine solche Herangehensweise kann in ihrer Wirkung zu einem simplifizierten, reduzierten und ‚anderem‘ Curriculum führen, das umgekehrt in manchen Klassen geringere schulische Erwartungen schafft. Die kontinuierliche sprachliche Vereinfachung seitens der Lehrerin reduziert jene Gelegenheiten ... zur Entwicklung eben der Sprache, mit der in der Schule gelernt werden soll.“⁹

Statt einer „entlasteten“ Sprache brauchen die Schülerinnen und Schüler Hilfsmittel und Strategien, mit denen sie die Sprache erschließen und anwenden können

- beim Sprechen und Schreiben,
- für den Wortschatz und Satzbau,
- zum Erschließen von Texten.

⁶ Gibbons, Pauline : a .a. O. S. 275

⁷ Gibbons, Pauline : a.a.O. S.290

⁸ Maria Steinmetz: „Fette“ Texte knacken. In: Lernchancen Nr 59 / 2007 S. 47 ff

⁹ Brandenburger; Anja: a.a.O. S. 29

Wie kann das Sprachlernen in den Fächern unterstützt werden?

» Sprechen und Schreiben

In der Alltagskommunikation findet das Sprachlernen an vertrauten Inhalten statt, die meist für die Beteiligten kognitiv durchschaubar sind. Beim Sprachlernen in den Fächern wird die Sprache Hand in Hand mit den jeweiligen Lehrplaninhalten erworben. Das bedeutet, die Schülerinnen und Schüler erarbeiten nicht nur neue Wörter und Satzkonstruktionen, sondern gleichzeitig auch neue kognitive Sichtweisen und Vorstellungen. Es wird von ihnen erwartet, dass sie „sowohl *in* der Sprache als auch *durch* die Sprache lernen.“¹⁰

Zeit zum Sprechen

Damit die Schülerinnen und Schüler inhaltliche und sprachliche Lernprozesse integrieren können, brauchen sie Lernsituationen, in denen sie aktiv über die Fachinhalte sprechen und sich austauschen können. Für die Unterrichtsplanung heißt dies, dass Zeit für solche Interaktionen vorzusehen ist und der Redeanteil der Schülerinnen und Schüler generell mindestens (!) so groß zu halten ist wie der der Lehrkraft.

Kommunikative Aufgaben

Die Integration fachlicher und sprachlicher Lernprozesse ist jedoch nicht nur eine Frage häufigen Sprechens, sondern auch der Aufgabenstellung. Sie sollte den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, schrittweise einen Übergang von der Sprache der individuellen Erfahrungssituation hin zu der geschriebenen Fachsprache zu finden. Das ist vor allem bei Gesprächs- und Präsentationsformen möglich, in denen über Erlebtes berichtet und fachliche Gedanken diskutiert werden. „Diese Situationen sind mitteilungsbezogen und nicht sprachbezogen. Der Schüler spricht, weil er sich mitteilen will und nicht, weil er eine vom Lehrer vorgegebene sprachliche Übung absolviert.“¹¹

Beispiel Sport:

Mehrere Kleingruppen bekommen verschiedene Materialien mit dem Auftrag

Bewegungsstationen aufzubauen. Jede Gruppe stellt ihre Station vor. Die Klasse probiert die Stationen aus und gibt Rückmeldungen.

Beispiel: Sachunterricht:

Die Klasse wird in Kleingruppen geteilt. Jede Gruppe führt ein Experiment durch. Anschließend berichtet jede Gruppe über ihr Experiment. Danach werden die Experimente für ein Klassenbuch mithilfe strukturierter Vorgaben und einer Fachwörterliste aufgeschrieben.

• **Adressaten außerhalb der Klasse**

Normalerweise sind die Mitschülerinnen und -schüler das Publikum für die Präsentation von Arbeitsergebnissen. Hier ist die Atmosphäre vertraut und die Erwartungshaltung in der Regel bekannt, was das Sprechen erleichtert.

Neue Anforderungen an die sprachlichen Leistungen ergeben sich, wenn Adressaten außerhalb der Klasse angesprochen werden; z. B. Nachbarklassen, Kitakinder, Eltern, Passanten. Sie haben ein anderes Vorwissen und andere Erwartungen. Das erfordert eine Anpassung des Sprachgebrauchs; so muss z. B. die Sprache gegenüber jüngeren Kinder einfacher sein als gegenüber Eltern..

» Wortschatz und Satzbau

Die Erweiterung des Wortschatzes und die Entwicklung der Satzbildung stellen beim Zweitspracherwerb eine andere Anforderung dar als beim Fremdspracherwerb. In einer Fremdsprache wird nur das Sprachkönnen erwartet, das auch im Unterricht erarbeitet wurde. Bei Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, wird davon ausgegangen, dass sie im Laufe der Grundschulzeit möglichst alle fachlichen Zusammenhänge erfassen können und am Ende der Grundschulzeit einen aktiven Wortschatz von ca. 10 000 Wörtern erworben haben, die für die schulischen Anforderungen relevant sind.¹²

¹⁰ Gibbons, Pauline : a .a. O. S. 273

¹¹ Leisen, Josef (Hrsg): Methoden Handbuch – Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn 2003 S. 14

¹² Ott, Margarete: Deutsch als Zweitsprache - Aspekte des Wortschatzerwerbs. Eine empirische Längsschnittuntersuchung zum Zweitspracherwerb. Frankfurt/M. 1997

„Nicht der lineare an der Sprachprogression orientierte Lehrgangsaufbau bestimmt, wann z. B. die Passivkonstruktion vorkommt, sondern die Mitteilungssituation bestimmt die Verwendung (z. B. Wasser wird erwärmt, indem man den Gasbrenner ...)“.

• **Kennenlernen neuer Wörter**

Neue Wörter prägen sich durch häufigen aktiven und passiven Gebrauch in funktionalen Zusammenhängen ein. Dabei sollte das erste Kennen lernen neuer Begriffe so oft wie möglich mit handlungsorientierten Lernsituationen verbunden werden, die sinnliche Erfahrungen (reale konkrete Gegenstände, bildliche Darstellungen) ermöglichen und rhythmische Unterstützung anbieten (z. B. Raps, Reime).

• **Erinnerungshilfen**

Für wichtige (Fach-)begriffe können zusammen mit den Schülerinnen und Schülern Erinnerungshilfen (Gedächtnisanker) erarbeitet werden, z. B. Begriffskarten, Wörterlisten, Glossare, Merkverse, Eselsbrücken, Rätselspiele. Viele abwechslungsreiche Anregungen für verschiedene Fächer/ Bereiche können dem „Methoden - Handbuch DFU“ entnommen werden.¹³

Beispiel für Begriffskarten

Für die Herstellung von „Begriffskarten“ werden die neuen Wörter auf Karteikarten geschrieben. Gemeinsam wird eine Umschreibung des Begriffs erarbeitet und auf der Rückseite aufgeschrieben. Mit den Karten können sich die Schülerinnen und Schüler in Quizspielen gegenseitig abfragen.

Beispiel:

<p>das Reagenzglas -s Reagenzglas, -es, " er</p>	<p>Ein schmales Glasröhrchen für naturwissenschaftliche Versuche</p>
---	--

Hilfen zum Erschließen grammatischer Formen

Beim Lernen neuer Wörter müssen nicht nur die begrifflichen Inhalte erschlossen, sondern auch grammatische Merkmale (Artikel, Plural, Wortart) mitgelernt werden. Dabei empfiehlt es sich, schulinterne Ab-

sprachen über die einheitliche Verwendung von Symbolen zu treffen, damit die Schülerinnen und Schüler nicht von Klasse zu Klasse oder von Fach zu Fach andere Symbolsysteme lernen müssen. Notwendig sind z. B. Absprachen über Symbole zur Kennzeichnung der Geschlechter und der Wortarten sowie der Notierung von Nomen.

Symbolfarben für Nomen

Für Nomen im Singular (Einzahl)	
weiblich (die)	rot
männlich (der)	blau
sächlich (das)	Grün
Für Nomen im Plural (Mehrzahl)	
für alle drei Formen (die)	gelb

Notierung von Nomen

- r Käfig, -s, -e (Artikel, Wort, Genitiv Singular, Plural)
- r Baum, -s, "-e (" = Umlaut)
- e Schule, -, -n
- e Kunst, -, "-e
- s Bild, -es, -er
- s Haus, -es, "-er

• **Formulierungshilfen**

Bei manchen Themen und Aufgaben werden bestimmte Satzanfänge mit den entsprechenden Satzkonstruktionen besonders häufig gebraucht. Häufig genutzte Satzanfänge sind z. B. :

Ich meine, dass ...
Ich glaube, dass ...
Ich vermute, dass ...
Ich denke, dass ...
Ich finde, dass ...
Ich sehe das so
Meiner Meinung nach ...
Ich kann mir vorstellen, dass ...
Wenn ... , dann ..
Ein Argument dafür ist ...
Für meinen Standpunkt spricht ...
Deiner Meinung nach ...
Dein Standpunkt ist ...
Du begründest deine Meinung so ...
Du denkst, dass ...

¹³ Leisen, Josef (Hrsg.): Methoden-Handbuch DFU. Bonn 2003

Es ist für die Schülerinnen und Schüler eine Hilfe, wenn zum Thema wichtige Satzanfänge gesammelt werden. Sie schreiben dazu Beispielsätze auf und bewahren die Satzanfänge als Liste an einer schnell auffindbaren Stelle (Umschlagseite eines Heftes) auf.

- **Alternative Formulierungen**

Vereinfachungen der Sprache können sinnvoll sein, wenn sie zusammen mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden.

Zu einer Satzkonstruktion (z. B.: *Je mehr Kinder lesen, umso besser können sie schreiben.*) werden alternative Formulierungen gesammelt: Kinder, die viel lesen, können auch besser schreiben oder: Viel lesen – besser schreiben.

► Texte erschließen

- **Vorwissen aktivieren – Erwartungshaltung aufbauen – Leseziele klären**

Das Erschließen eines Textes beginnt bereits vor dem Lesen. Die Aktivierung des Vorwissens und der Aufbau einer Erwartungshaltung an den Textinhalt vor dem Lesen sind Lesehilfen. Schwer verständliche Wörter oder Textzusammenhänge können auf dem Hintergrund des Vorwissens oder der Erwartungshaltung leichter erschlossen werden, weil es Anhaltspunkte für den Bedeutungszusammenhang gibt. Auch die Klärung des Leseziels ist eine sinnvolle Vorarbeit. „Wirkungsvolle Leseaufgaben geben präzise Hinweise und legen offen, wohin oder wozu das nun folgende Lesen folgen soll.“¹⁴

Beispiele für den Aufbau einer Erwartungshaltung:

Schlüsselwörter: Die Schülerinnen und Schüler bekommen vor dem Lesen zehn wichtige Schlüsselwörter aus dem Text als Wörterliste. Sie äußern Vermutungen, was in dem Text stehen könnte.

Vorab-Informationen: Es wird eine Kurzzusammenfassung des Textes vorgegeben. Die Schülerinnen und Schüler äußern Vermutungen, was im Text ausführlicher als in der Kurzinformation dargestellt wird.

In diesem Text kannst du lesen,



- wie der Bundestag arbeitet,
- wer zum Bundestag gehört,
- welche Rechte und Pflichten der Bundestag hat.

Beispiele zur Aktivierung des Vorwissens:.

Kärtchenabfrage: Für eine Kärtchenabfrage schreibt jedes Kind ein Wort auf, das ihm zum Thema einfällt. Die Wörter werden nach inhaltlichen Verbindungen sortiert und auf einem Plakat zusammengestellt.

Fragensammlung: Im Klassengespräch werden Fragen zum Thema gesammelt und auf Karten geschrieben. Alle Fragekarten werden aufgehängt; nach dem Lesen des Textes wird überprüft, welche Fragen beantwortet wurden und welche nicht.

Beispiele zur Klärung des Leseziels

Produktform: Die Lehrkraft gibt eine kurze Beschreibung des Textinhalts und erklärt für welche anschließende Aufgabe die Textinformationen gebraucht werden, z. B. um ein Schaubild eines Wasserkreislaufes anzufertigen.

Präsentationsform: Nach einer kurzen Inhaltsangabe werden verschiedene – bereits bekannte und zum Text passende – Präsentationsformen vorgestellt. Die Schülerinnen und Schüler legen sich – am besten in Kleingruppen – auf eine Präsentationsform fest; z. B. ein Schaubild anfertigen, ein fiktives Interview durchführen, Quizfragen erstellen, ein Rollenspiel vorführen, ein Begriffsnetz erstellen, einen Zeitungsbericht schreiben ...

Inhalte strukturieren – Ergebnisse sichern

Beim Lesen eines Textes geht es darum den Gedankengang so genau zu erfassen, dass Leseergebnisse erarbeitet und dokumentiert werden können. Das ist umso leichter, je besser ein Text strukturiert ist. Dafür sind Verfahren hilfreich, die vorhandene Strukturierungen nutzen oder diese von den Schülerinnen und Schülern selbst erarbeiten lassen.

¹⁴ Köster, Juliane. Leseaufgaben wirkungsvoll gestalten. In: Pädagogik 6/2007 S. 16 ff

Beispiele zum Erarbeiten von Verstehensinseln

Bekannte und unbekannte Wörter: Der Text wird von allen Schülern bis zu einer vorher festgelegten Stelle gelesen. Dabei werden z. B. fünf Fachwörter auf Wortkarten herausgeschrieben, die die Schüler bereits kennen. Anschließend werden auf andersfarbigen Karten fünf Fachwörter geschrieben, die noch nicht bekannt sind. Die Wortkarten werden untereinander ausgetauscht oder in der Klasse ausgehängt und von den Schülerinnen und Schülern erklärt. Ebenso wird mit den folgenden Abschnitten verfahren.

Verstandene und unverstandene Sätze: Der Text wird bis zu einer bestimmten Stelle gelesen. Jede(r) schreibt einen Satz auf, der verstanden wurde und einen Satz, der nicht verstanden wurde. Anschließend werden Kleingruppen gebildet, in denen die Sätze vorgestellt und – wenn möglich – erklärt werden. Sätze, die nicht in der Gruppe erklärt werden können, werden gemeinsam in der Klasse geklärt.

- **Strukturierungen nutzen**

Übersichtlich gestaltete Texte erleichtern das Verständnis durch formale Lesehilfen (z.B. Flattersatz, Leerzeilen, Zeilennummerierung) und eine Strukturierung des Inhalts durch Absätze und Zwischenüberschriften.

Abschnitte: Sind solche Strukturierungshilfen vorhanden, bekommen die Schülerinnen und Schüler den Auftrag zu einem oder zu jedem Abschnitt Schlüsselwörter und / oder einen Merksatz aufzuschreiben. Schlüsselwörter und Merksätze können – als Differenzierungsangebot – auch vorgegeben und dann zugeordnet werden.

Zwischentitel: Bei Texten, die keine Zwischentitel bzw. Absätze haben, strukturieren die Schülerinnen und Schüler den Text durch vorgegebene Zwischentitel, die zugeordnet werden müssen, oder durch das gemeinsame Gliedern des Textes in einer Kleingruppe.

Erweiterungen: Bei Fachtexten, die schon so verdichtet sind, dass der Inhalt durch eine Zusammenfassung nur noch unverständlicher wird, suchen sich die Schülerin-

nen und Schüler einen Satz oder Textabschnitt aus, den sie expandieren, indem sie ihn erläutern, mit Beispielen anreichern oder für „Laien“ (z. B. Eltern, jüngere Schülerinnen und Schüler) „übersetzen“.

- **Ergebnisse präsentieren**

Eine besonders effektive Form der Ergebnissicherung ist die Präsentation des Textes vor der Gruppe, weil sie die Schülerinnen und Schüler dazu auffordert, den Inhalt adressatenbezogen zu strukturieren, und mit eigenen Worten zu formulieren.

Ein Gewinn für das Sprachlernen – und auch für das Fachlernen – kann aber nur dann entstehen, wenn die Präsentationen für die Schülerinnen und Schüler interessant sind, weil ein Text, den alle gelesen haben, unterschiedlich präsentiert wird oder weil unterschiedliche Texte zu einem Thema vorgestellt werden; kurz gesagt: wenn eine authentische Kommunikationssituation entsteht.

Wie kann nachhaltiges Sprachlernen ermöglicht werden?

Das Sprachlernen in den Fächern wird nachhaltiger, wenn alle Kolleginnen und Kollegen ihre Unterrichtskonzepte aufeinander abstimmen.

Das bedeutet dass - ausgehend von einem gemeinsamen Sprachförderkonzept - schulinterne Curricula entwickelt werden. Dafür werden in den jeweiligen Fachkonferenzen Ziele, Anforderungen und Kriterien für die Lern- und Leistungsentwicklung diskutiert und abgestimmt. Zentrale Fragen dabei sind:

- Welche sprachlichen Anforderungen werden in dem Fach an die Schülerinnen und Schüler gestellt?
- Wie kann das Sprachlernen bei fachlichen Aufgabenstellungen berücksichtigt werden?
- An welchen Indikatoren wird der Sprachlernerfolg im Fach abgelesen?
- Welche Möglichkeiten gibt es, auf Herkunftssprachen und kulturelle Unterschiede im Unterrichtsfach einzugehen?

In der pädagogischen Literatur und Forschung liegen zwar viele Erfahrungen zur Beantwortung dieser Fragen vor; dennoch muss in der Fachkonferenz ein Konsens gefunden werden, der das gemeinsame Handeln unter Berücksichtigung der schulspezifischen Bedingungen unterstützt. Die im Folgenden erläuterten Instrumente können die Abstimmungsprozesse in den Fachkonferenzen erleichtern.

Diagramm zur Abstimmung von Anforderungen

Die Klax - Schulen¹⁵ nutzen zur Abstimmung ihrer Arbeit das sogenannte Lotus-Diagramm. In diesem Planungsraster lässt sich ausgehend von einer Anforderung, einem Fach oder einem Thema übersichtlich darstellen, welche – z. B. sprachlichen - Anforderungen für alle Kolleginnen und Kollegen im Fach von zentraler Bedeutung

sind. Solche Festlegungen sind nützlich als Grundlage für die Entwicklung von Aufgaben und für die Leistungsbeurteilung.

Einen Zusammenhang folgerichtig darstellen	Informationen aus einem Sachtext erschließen	Einen Gegenstand oder eine Situation beobachten und beschreiben
Eine Vermutung äußern und sachlich begründen	Naturwissenschaften 5 / 6	Einen Ablauf / einen Vorgang anderen darstellen
Schlussfolgerungen aus einer Beobachtung / einem Text ziehen	Eingeführte Fachausdrücke situationsgerecht anwenden	Geräte, Instrumente und Materialien benennen

Checklisten zur Festlegung von Indikatoren

Für die Abstimmung von Indikatoren, an denen abgelesen werden kann, ob eine Anforderung erfüllt ist, hat sich die Entwicklung von Kriterien in Form von Checklisten bewährt. Sind Checklisten so formuliert, dass sie auch für die Schülerinnen und Schüler verständlich sind, bieten sie gleichzeitig eine Orientierung für deren Selbsteinschätzung.

Beispiel für die Anforderung: „Anderen einen Vorgang darstellen“ :

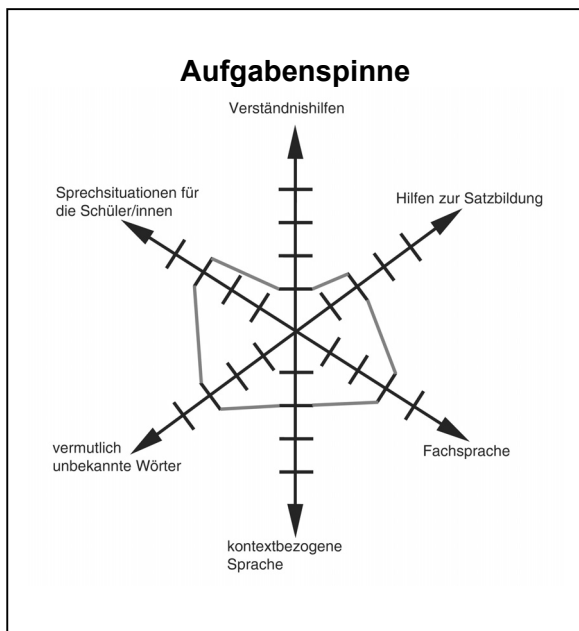
<i>Ich kann nach einem selbst durchgeführten Experiment</i>	
benutzte Materialien, Gegenstände Instrumente benennen.	
beschreiben, was ich wahrgenommen (gehört, gesehen, gerochen oder gefühlt) habe.	
vorgegebene Sprachhilfen (Satzanfänge, Satzmuster) sinnvoll nutzen.	
Fachbegriffe u.a. neue Wörter situationsbezogen verwenden.	
das Experiment so beschreiben, dass andere es nachmachen können.	
auf mögliche Gefahren und deren Vermeidung aufmerksam machen.	
In der Formulierung deutlich machen, was ich beobachtet und was ich vermutet habe.	

¹⁵ Bostelmann, Antje (Hrsg.), Das Portfolio-Konzept in der Grundschule. Mülheim an der Ruhr 2006, S.26 ff

Kriterienraster für die Analyse von Aufgaben

Fachliche Aufgaben können auf verschiedene Arten gestellt werden, aber nicht jede Aufgabenstellung ist für das Sprachlernen gleich gut geeignet. In der Fachkonferenz kann festgelegt werden, welche sprachlichen Aspekte bei fachlichen Aufgabenstellungen zu berücksichtigen sind. Eine Aufgabenspinne¹⁶ oder ein Kriterienraster sind einfache Dokumentationsformen für die Analyse von Aufgaben und Materialien im Hinblick auf sprachliche Anforderungen. Unterrichtserfahrungen können damit schnell ausgewertet und kommuniziert werden.

Beispiel für eine Aufgabenspinne:



Bei der Aufgabenspinne wird auf den Achsenpunkten gekennzeichnet, wie stark ein Aufgabenmerkmal ausgeprägt ist. Je dichter das Kreuz am Außenrand liegt, umso ausgeprägter ist das Merkmal.

Wird z. B. ein Projekt nach diesen Kriterien ausgewertet, lässt sich mit wenig Aufwand feststellen, welche Aufgaben für die Unterstützung sprachlicher Lernprozesse gut geeignet waren.

Werden in größeren Abständen alle Aufgaben mit einer Kriterienrinne ausgewertet, bekommt man Informationen darüber, ob

bestimmte Aspekte zu einseitig betont werden bzw. fehlen.

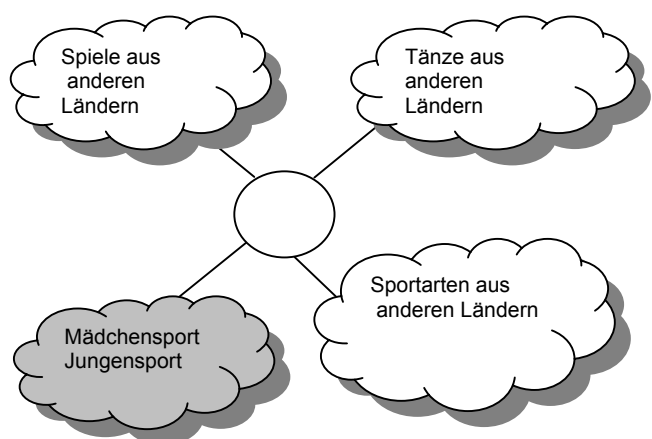
Beispiel für ein Kriterienraster:

Wie hoch ist der Anteil der				
	++	+	-	--
Situationen, in denen alle zum Sprechen kommen				
kontextbezogenen Sprechsituationen				
kontextunabhängigen Sprechsituationen				
Fachausdrücke				
vermutlich bekannten Wörter				
vermutlich unbekanntes Wörter				
Sprachlichen Hilfen für die Satzbildung				

Mind – Maps zum Sammeln von sprachlichen und interkulturellen Bezügen

Mit einem Mind - Map (Ideenkarte) können Ideen gesammelt werden, wie - über die folkloristische Ebene hinaus - andere Sprachen und kulturelle Vielfalt in das Fach mit einbezogen werden können. Durch Farben wird gekennzeichnet, zu welchem Thema bereits Erfahrungen und Materialien bei welcher Kollegin oder welchem Kollegen vorliegen. Gleichzeitig bietet eine Ideenkarte auch Anhaltspunkte für fachübergreifendes oder fächerverbindendes Lernen.

Beispiel für eine Ideenkarte für den Sportunterricht:



¹⁶ Stäudel, Lutz: Die Spinnennetz-Methode. In: Duit, R. u.a.: Naturwissenschaftliches Arbeiten – Beispiele und Materialien zu Modul 2 des BLK – Programms SINUS-Transfer. Selze – Velber 2004 S. 9 ff

Literaturhinweise und Fortbildungsmodule

LITERATURHINWEISE

Bücher

Bartnitzky, Horst u.a. :
Deutsch als Zweitsprache lernen.
Frankfurt / Main 2005

Leisen, Josef (Hrsg.):
Methoden-Handbuch DFU.
Bonn 1999 Grundwerk; Bonn 2003 Ergänzungslieferung
Nähere Informationen: www.varus.com

Mecheril, Paul u.a.:
Die Macht der Sprachen.
Münster 2006

Zeitschriften

Pädagogik 6 / 2007: Lesen und verstehen.
Beltz Verlag Weinheim

Grundschule 4/ 2006: Fächerunterricht ist Sprachunterricht.
Westermann Verlag Braunschweig

Lernchancen Nr. 59 / 2007: Fachtexte verstehen.
Friedrich Verlag Velber

Deutsch differenziert Nr. 2 / 2008: Sachtexte verstehen.
Westermann Verlag Braunschweig

Internet-Adressen

Merzyn, Gottfried
Sprache zentrales Medium auch im naturwissenschaftlichen Unterricht – Fachbestimmte Lernwege zur Förderung der Sprachkompetenz
www.learn-line.nrw.de/angebote/fids/infos.html - 10k

Kruzinna, Rolf
Mit seinem scheibenförmigen Rüssel durchfurcht das Wildschwein den humosen Waldboden.
www.dasan.de/dfu

Oertl, Wolfgang u.a.
Von Babylon nach PISA.
imst.uni-klu.ac.at/materialien/2004/361_endbericht_oertl.pdf -

Sprachförderung in Sachfächern.
www.sprachfoerderung.bildung-rp.de/grundlagen-der-sprachfoerderpraxis/sprachfoerderung-in-sachfaechern.html

FORTBILDUNGSMODULE

Von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des LISUM sind verschiedene Fortbildungsmodule und Lernszenarien zum Thema „Sprachlernen in allen Fächern“ entwickelt worden. Sie stehen für Fortbildungsveranstaltungen, Studententage, Fachkonferenzen o.a. schulinterne Arbeitsgruppen zur Verfügung.

Alle Module sind so aufgebaut, dass an verschiedenen Stationen teilnehmerorientiert Ideen zum Sprachlernen in dem jeweiligen Fach vorgestellt bzw. erarbeitet werden können.

Für die Durchführung einer Fortbildungsveranstaltung gibt es Planungshinweise sowie alle Materialien, die für die Durchführung einer Veranstaltung an den Stationen benötigt werden. Zu folgenden Fächern bzw. Bereichen sind Fortbildungsmodule vorhanden:

Fortbildungsmodule Grundschule:



In dem vorgestellten Beispiel setzen sich die Kinder als Detektive in der Stadt mit einer Vielzahl mathematischer Beziehungen auseinander und erweitern insbesondere Kompetenzen im Argumentieren, Problemlösen, Darstellen und Modellieren durch eine rege Kommunikation über die beobachteten Phänomene. Das Fortbildungsmodul für den Mathematikunterricht gibt Lehrkräften die Gelegenheit an exemplarischen Materialien zu erfahren, wo und wie im Mathematikunterricht Potenziale liegen, Aufgaben derart aufzubereiten und anzubieten, dass sie mathematisches Verständnis und Sprachlernen ermöglichen.



Im Sportunterricht entstehen viele authentische Situationen, die bei Lernenden immer wieder das Bedürfnis wecken, über das „reden“ zu wollen, was sie im Zusammenhang mit ihrem Bewegungshandeln „bewegt“. In diesem Fortbildungsmodul wird an Beispielen aus den sechs Themenfeldern des Rahmenlehrplans Sport gezeigt, wie diese Situationen zum Sprachlernen genutzt werden können.



In zwei voneinander unabhängigen Fortbildungsmodulen wird an Beispielen aus der Schulpraxis deutlich gemacht, wie sich künstlerische und sprachliche Aktivitäten ergänzen und voneinander profitieren können. Im ersten Beispiel geht es um das Sammeln, Herstellen, Mischen und Erforschen von Farben. „Warum malte Picasso blaue Bilder?“ ist Thema des zweiten Beispiels. Es ist als Lernszenario konzipiert und bietet künstlerische und sprachliche Aktivitäten zu einer Geschichte aus Picassos Leben.



Mit Materialien zum Thema „Wetter“ an fünf Stationen wird erkennbar, wie das Sprachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht durch Aktivieren des Vorwissens, Sicherung neuer Begriffe, Hilfen zur Texterschließung und Wechsel der Darstellungsebenen gefördert werden kann und dabei gleichzeitig inhaltliche Zusammenhänge geklärt werden.



Eine Powerpoint - Präsentation gibt einen Überblick über das Unterrichtsthema „Luft“ und zeigt Schüler/innen in besonders sprachintensiven Situationen. Anschließend lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an sechs Stationen Ideen und Materialien kennen zu den Aspekten: Vorwissen, Sprachanlässe schaffen, Arbeit mit Texten, Präsentationen, Schriftsprache, Wortschatz erweitern.



Im Mittelpunkt der sechs Lernstationen stehen Bilder von Paul Klee, die auf unterschiedliche Weise mit Musik oder Bewegung verbunden werden: Musik und Bild werden erfunden, gespielt, gesehen, gehört, beschrieben und erfordern in dieser Arbeit einen intensiven sprachlichen Austausch.

In der sprachlichen Arbeit geht es um die Beschreibung, um persönliche Mitteilung des individuell Wahrgenommenen. Die Begrifflichkeiten richten sich nach dem Sprachvermögen der Kinder. Differenzierungen sind jederzeit möglich, da sich jedes Kind seinen Möglichkeiten entsprechend äußern kann.

Fortbildungsmodul Sekundarstufe I



Die Beispiele zum Thema „Sprachförderung im Chemieunterricht“ sind als Stationen konzipiert, die die Lehrerinnen und Lehrern selbstständig erarbeiten können. Hierbei werden sie z. T. in die Situation ihrer Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, versetzt, um aus dieser Sichtweise heraus, die angebotenen Hilfen beurteilen und nachvollziehen zu können.



An den drei Themen „Hunde“, „Tiere“, „Gesund leben“ wird verdeutlicht, wie Schülerinnen und Schüler sich über selbst gewählte Inhalte und entsprechende Arbeitsschritte austauschen, dabei geeignete Sprech- und Verständnishilfen in Anspruch nehmen und ihre Arbeitsergebnisse präsentieren. Das Szenario „Hunde“ kann fachübergreifend mit dem Fach Bildende Kunst verbunden werden.



Das Lernszenario „Mit Geld umgehen“, in dem Funktion und Gebrauch von Geld in unserer Gesellschaft thematisiert werden, kann im DaZ-Unterricht 7./ 8./ 9. Klasse (Lernfeld 3: Sich orientieren) oder im Sozialkundeunterricht (Themenfeld 2: Wirtschaft und Arbeitsleben) eingesetzt werden. Die Schüleraktivitäten fördern die authentische Kommunikation und unterstützen die Entwicklung fachbezogener Kompetenzen. Wortlisten, Lückentexte, Frage- und Antwortkarten, Anleitungen zur Arbeit mit dem Wörterbuch, Formulierungs- und Verständnishilfen zeigen Möglichkeiten zur Differenzierung.



Das Lernszenario „Traumpaare“ kann sowohl im Deutschunterricht als auch im DaZ-Unterricht eingesetzt werden. Die Bausteine des Lernszenarios können verschieden kombiniert werden. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Paare sich kennen lernen und wer zu wem passt. Durch offene Aufgabenstellungen wird authentische Kommunikation angestrebt. Wortlisten, Lückentexte, Satzschalttafeln u.ä. helfen die Texte zu verstehen, eigene Texte zu formulieren und die Arbeitsergebnisse zu präsentieren.



Zum Thema „ Sprachlernen im Kunstunterricht“ bekommen die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Materialien und Anleitung für verschiedene Lernstationen. An den Stationen - die auch als Einzelbausteine verwendet werden können – werden Verständnishilfen, Möglichkeiten für Sprechhilfen, offene Aufgabenstellungen und Hilfen zum Präsentieren vorgestellt.

Unterstützung und Beratung

Die beschriebenen Fortbildungsmodule stehen Ihnen in den unten angegebenen Standorten zur Verfügung. Sie können dort eingesehen und kostenlos ausgeliehen werden. Ausleihbedingungen und -zeiten erfragen Sie bitte bei den jeweiligen Ansprechpartnerinnen.

Ausleiherorte für die Fortbildungsmodule

Name	Bezirk	Ansprechpartn / Tel.	Adresse	E-Mail / Internet
Medienforum	Mitte	Sylvia Schwarzberg 9026 6528	Seydelstr. 5 10117 Berlin	mf.leihstelle.print@senbwf.berlin.de www.bwfinfo.verwalt-berlin.de
PIZ	Mitte	Brigitte Schmidt 4979994 - 7202	Ellerbeker Str.7-8 10997 Berlin	Piz.mitte@mac.com www.piz-mitte.com
WIB	F'hain / Kreuzberg	Susanne Mehlin 90298 1694	Adalbertstr. 23 a 10997 Berlin	wibberlin.sm @googlemail.com
Lernwerkstatt *	Spandau	Manuela Stahn 362 889 18	Schallweg 26 14098 Berlin	Manuela.Stahn @senbwf.berlin.de
LRS – Beratungsstelle	Neukölln	Jutta Schwenke 62720635	Weisestr.20 12 049 Berlin	Jutta_schwenke@t-online.de

* Diese Adresse gilt nur bis zum Umzug der Lernwerkstatt Spandau im kommenden Schuljahr 2008 / 09

Die regionalen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren beraten Sie bei der Planung von Veranstaltungen und können Ihnen Termine nennen, an denen einzelne Fortbildungsmodule im Bezirk bzw. in der Region vorgestellt werden.

Fachmultiplikatorinnen und –multiplikatoren für Sprachförderung

Bezirk	Grundschule			Sekundarstufe I		
	Name	Schul-Nr.	Schul-Tel.	Name	Schul-Nr.	Schul-Tel.
Mitte	Monika Marko	01G32	499 89 93	Brigitte Schulte	01Y06	39805470
	Matthias Höroid	01G42	2000947310	Bettina Büge	01T03	2000947310
Friedrichshain / Kreuzberg	Friederike Terhechte - M.	02G27	22503111	Susanne Mehlin	02T03	50587711
Pankow	Angela Wanke	03Y13	4243850	Angela Wanke	03Y13	4243850
Charlottenburg. / Wilmersdorf	Susanne Thomsen-Sch.	04G13	902924300	Martin Jahn	04R02	902927320
Spandau	Marianne Sievers	05G27	3537230	Agnes Siemon	05R03	36407990
Steglitz / Zehlendorf.	Lony Ramien	06G08	902994575	Angela Schulz	06Y08	90299-2353
Tempelhof/ Schöneberg	Marlies Krause	07G36	75608222	Angela Schulz	06Y08	90299-2353
Neukölln	Marina Lappat	08G19	62008330	Dagmar Weckowski	08H03	68092638
Treptow / Köpenick	Petra Bittins	09G04	5328413	Gabriele Audehm	09H01	5328646
Marzahn / Hellersdorf	Christiane Neubert	10G17	9939018	Manuela Grunau-Gehring	10T01	9327177
Lichtenberg	Cornelia Franz	11G22	9294089	N. N.		
Reinickendorf	Ishild Abraham	12G27	902944818	Katrin Zimmer	12H01	4957026