

März 2015

Durchgängige Sprachbildung/ Deutsch als Zweitsprache

Fachbrief Nr. 20

Inhalt des Fachbriefes:

- Sprachbildungskonzept praktisch:
Schulische Bildung für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse 2
- 1. Ankommen — in der Stadt, an der Schule, im Konzept der Schule 2
- 2. Herausforderung Heterogenität - Unterricht lernerorientiert gestalten 3
- 3. Doppelte Herausforderung: Zweitspracherwerb und Alphabetisierung —
Schriftspracherwerb meistern 5
- Interview mit Verena Balyos, Lehrerin an der Lina-Morgenstern-Schule 10
- Umgang mit Mehrsprachigkeit (Teil 2): Mehrsprachigkeit wahrnehmen,
erfassen, sichtbar machen 14
- Poetry Slam — Lehrerfortbildung und Schüleraktivitäten 21
- Deutsch ist vielseitig: Neue Materialien zur sprachlichen Vielfalt 22

Ihre Ansprechpartnerinnen

- in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Diemut Severin, Tel.: 030 90227-6185,
diemut.severin@senbjw.berlin.de
- im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Marion Gutzmann,
Tel.: 03378 209-312, marion.gutzmann@lisum.berlin-brandenburg.de

Diesen Fachbrief finden Sie auch unter:

www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung (Materialien für Lehrkräfte)

Redaktion: Maja von Geyr, Tel. 030 90277-5494, E-Mail: maja.geyr@senbjw.berlin.de

Sprachbildungskonzept praktisch: Schulische Bildung für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse

Marion Gutzmann

Kirsten Jungschlaeger, Ines List

Tagtäglich wird in der öffentlichen Diskussion der Flüchtlingsthematik ein großer Raum eingeräumt. Die Berliner Schullandschaft ist vor allem in den letzten drei Jahren davon stark geprägt worden. Waren es zunächst noch unter 50 Klassen, in denen in Berlin sogenannte „Seiteneinsteiger“ beschult worden sind, sind es inzwischen innerhalb dieser Zeit über 300 Lerngruppen. An unterschiedlichsten Schulstandorten, sowohl in der Grundschule als auch in allen weiterführenden Schularten sind neue Lerngruppen eingerichtet worden. Diese Lerngruppen zeichnen sich durch eine besondere Heterogenität hinsichtlich der Entwicklung des Zweitsprach- sowie des Schriftspracherwerbs der Schülerinnen und Schüler aus.

In den Fachbriefen Nr. 8, 9, 11 und 12 wurde sukzessive der Leitfaden **Ein Sprachbildungskonzept erstellen**¹ vorgestellt. Darin wird angeregt, Durchgängige Sprachbildung als Schulentwicklungsprozess zu gestalten, der auf Qualitätsentwicklung von Unterricht zielt. Insbesondere die im Fachbrief Nr. 11 vorgestellten Qualitätsmerkmale für den Unterricht bieten eine Planungsgrundlage, sprachförderlichen Unterricht zu optimieren. Beginnend mit dem Fachbrief Nr. 13 wurden unter dem Titel Sprachbildungskonzept praktische Beispiele zur Umsetzung des Konzeptes der Durchgängigen Sprachbildung vorgestellt.

Beginnend mit diesem Fachbrief werden Konzepte und Rahmenbedingungen für Lerngruppen für Neuzugänge, in denen Schülerinnen und Schüler ohne bzw. mit sehr geringen Deutschkenntnissen beschult werden, vorgestellt. Diese sollen ihren Platz im Schulprogramm und im Sprachbildungskonzept finden. Mit dem ersten Beitrag werden Besonderheiten, die bei der Konzeptentwicklung für eine erfolgreiche Arbeit mit Lerngruppen für Neuzugänge berücksichtigt werden sollen, näher beleuchtet. Als Beispiel aus der Praxis wird ein Interview vorgestellt, das mit Verena Balyos, Lehrerin an der Lena-Morgenstern-Schule in Kreuzberg, geführt wurde.

1. Ankommen — in Berlin, an der Schule, im Konzept der Schule

„Ich glaube, dass die Beschulung der Kinder und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse besonders dann gelingt, wenn die Arbeit in den Lerngruppen zum Konzept der Schule gehört. Wenn diese Lerngruppen vom Kollegium getragen werden und von der Schulleitung unterstützt werden, dann ist das andererseits auch wieder eine Ressource, eine Quelle für das Kollegium und für die Schule, um das Verständnis für Sprachbildung zu verstärken.“

Auszug aus dem Interview mit Frau Balyos, Lehrerin an der Lina-Morgenstern-Schule

Die Diskussion um die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist mehr als 40 Jahre alt. Die Suche nach guten Konzepten und Modellen zur sprachlichen Bildung ist immer noch aktuell. Die Zahl der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen, die ohne deutsche Sprachkenntnisse nach Berlin kommen, ist in den letzten Jahren enorm angewachsen. In Kita und Schule werden die Kinder und Jugendlichen systematisch beim Erlernen der deutschen Sprache begleitet. Das stellt sowohl Familien als auch Kitas und Schulen vor große Herausforderungen.

An Schulen aller Schularten wurden Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse eingerichtet - dies geschah oftmals schneller, als deren konzeptionelle Verankerung im Schulpro-

¹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Fachbrief Sprachförderung/ Deutsch als Zweitsprache/ Durchgängige Sprachbildung: <http://berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/>

gramm bzw. im Sprachbildungskonzept möglich war. Als Unterstützung in diesem Prozess wurde der „Leitfaden zur schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen“² veröffentlicht. Dieser wendet sich an alle, die mit der Anmeldung, der Aufnahme und dem Unterricht der Kinder und Jugendlichen zu tun haben, informiert über Fragen der Schulpflicht, der Zuordnung zu einer Regelklasse oder Lerngruppe und beschreibt die Verfahren der Aufnahme und des Schulbesuchs in Grundschulen und weiterführenden Schulen. Der Leitfaden wird derzeit durch Ergänzungen und Erläuterungen aktualisiert.

Die Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen soll im Kontext einer konzeptionellen Entwicklung von Schulen gesehen werden. Sie bietet neben positiven Herausforderungen auch Chancen. Auch an der Lina-Morgenstern-Schule wurden erst vor zwei Jahren Lerngruppen für Neuzugänge eingerichtet. Die Schule hat mit einem traditionell hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bereits seit Jahren Sprachförderung und inklusiven Unterricht in das Zentrum der pädagogischen Diskussion gestellt.

2. Herausforderung Heterogenität - Unterricht lernerorientiert gestalten

„Wir bilden drei Niveaugruppen in den Lerngruppen, weil es auch Schülerinnen und Schüler gibt, die nicht alphabetisiert sind. Das wird meistens durch eine Dreifach-Steckung geregelt. Es ist schon eine Herausforderung, innerhalb der Gruppe die Schülerinnen und Schüler zu alphabetisieren, während andere Jugendliche auf den DSD³ vorbereitet werden. Es gibt sehr große Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern. Einer liest halt sehr gut, einem anderen fällt es noch nach einem dreiviertel Jahr schwer, weil er oder sie hier erst in der Lerngruppe das Lesen gelernt hat und vielleicht nur sehr wenige Schulerfahrungen mitbringt. Deshalb sind gerade Lernformen oder differenzierte Aufgabenstellungen wichtig, die dazu anregen, dass die Jugendlichen mit unterschiedlichen Voraussetzungen an einem Thema auch auf unterschiedlichem Niveau miteinander arbeiten können.“

Auszug aus dem Interview mit Frau Batyos, Lehrerin an der Lina-Morgenstern-Schule

Wie in allen Klassen stehen Lehrkräfte auch im Unterricht mit neu zugezogenen Kindern und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse vor der Herausforderung, gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen zu planen und dabei mitunter auch Lernsituationen bzw. Lerngelegenheiten für Lernende mit und ohne Alphabetisierungsbedarf zu organisieren. Vor dem Hintergrund der Förderungsdauer in temporären Lerngruppen ist es deshalb unentbehrlich, auch Lerntechniken und -strategien zu vermitteln, die die Lernenden befähigen, über den Besuch der Lerngruppe hinaus sprachliches und schriftsprachliches Wissen autonom erwerben zu können. Nicht nur die äußere Differenzierung stellt eine alleinige Ressource dar — handlungsleitend ist die Gestaltung von Unterricht, der die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Kinder und Jugendlichen berücksichtigt und mit differenzierten sprachlichen Lernangeboten bzw. Aufgaben daran anknüpft.

Viele der Kompetenzen, die Lehrkräfte neben fachdidaktischem und fachwissenschaftlichem Wissen in die Gestaltung eines lernerorientierten Unterrichts in heterogenen Lerngruppen in allen Schulformen einbringen, sind auch leitend für die Gestaltung des Unterrichts in Lerngruppen für Neuzugänge. Dies bezieht sich zum einen auf das methodisch-didaktische Wissen und zeigt sich u.a. in folgenden Fragestellungen für die Unterrichtsgestaltung:

² http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/leitfaden_schulische_integration.pdf?start&ts=1412269275&file=leitfaden_schulische_integration.pdf

³ DSD — Das Deutsche Sprachdiplom der KMK

- Wie kann der Unterricht niveaudifferenziert und individualisiert geplant werden? Wie können dabei auch immer wieder gemeinsame Lernanlässe und Lernphasen geschaffen werden?
- Welche verschiedenen Darstellungsformen (z.B. Visualisierung, Rollenspiel, ...) und Lernformen sind zu nutzen und welche unterschiedlichen Lernwege sind zu berücksichtigen?
- Welche Arbeitstechniken und Lernstrategien sind systematisch zu trainieren und zu nutzen?
- Wie kann weiterführendes Feedback gegeben werden, wie können die Lernenden im Dialog ihre Fortschritte reflektieren?

Zum anderen gehören mehr denn je auch Aspekte des interkulturellen Wissens oder des linguistischen Basiswissens zum Profil von Lehrkräften im heutigen Schulalltag. Dieses schließt zum Beispiel auch mit ein, wie vielfältige Formen der Interaktion ermöglicht und dabei kooperative Lernformen genutzt werden können. Werkstatt- bzw. Lernszenarienarbeit oder das Miteinander-Lernen an Stationen, die auch die Fertigkeitsbereiche Hörverstehen und Sprechen mit einbeziehen bzw. kooperative Lernformen wie Gruppenpuzzle, Kugellager, Umfragen tragen dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht in den heterogenen Lerngruppen häufig die Gelegenheit erhalten, sich in der deutschen Sprache auch mündlich zu äußern. Dabei müssen sie sich zunächst Gedanken zum Inhalt machen können und mithilfe von Redemitteln darauf achten, dass sie die richtigen Ausdrucksmittel verwenden, dass ihre Äußerungen angemessen sind und ihre Aussprache korrekt ist. Viele Lehrkräfte nutzen dabei die didaktische Schatzkiste des Fremdsprachenunterrichts. Ausgewählte Methoden für sprachliche und vor allem motivierende Lerngelegenheiten finden sich z.B. in dem nach wie vor lesenswerten Buch von Ulrike Handke „Mehr Erfolg im Unterricht“⁴.

Eine lernerorientierte Gestaltung von Unterricht in den Lerngruppen für Neuzugänge schließt auch mit ein, wie thematische bzw. fachliche und sprachliche Lerninhalte und -handlungen bewusst gemacht und miteinander verknüpft werden können, welche Rolle Operatoren beim Erschließen von Aufgaben spielen oder welche Kenntnisse zum Spracherwerb, zu einzelnen Lerner-sprachen oder zu Interferenzen bei der individuellen Förderung unterstützen können.

Dem neuen Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg, der sich aktuell in der Anhörungsfassung befindet, ist ein *Basiscurriculum Sprachbildung*⁵ zugrunde gelegt. Hier sind u.a. auch Operatoren aufgelistet, die zur Formulierung bzw. unterstützend zum Verstehen von Aufgabenstellungen eingesetzt werden können. Auch in der Veröffentlichung in der FörMiG-Reihe *Materialien zur durchgängigen Sprachbildung - Arbeitsaufträge selbstständig entschlüsseln*⁶ finden sich unterstützende Hinweise und Materialien. Sicherlich bietet es sich in den Lerngruppen für Neuzugänge an, zur Darstellung der Operatoren bzw. von sprachlichen Lernhandlungen zusätzlich entsprechende Visualisierungen einzuführen und zu nutzen.

⁴ Handke, Ulrike: Mehr Erfolg im Unterricht. Ausgewählte Methoden, die Schüler motivieren. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.KG Berlin 2008

⁵ http://www.bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/Rahmenlehrplanprojekt/anhoerung/plan/2_Teil_B_Anhoerungsfassung_vom_28.11.2014.pdf

⁶ <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Arbeitsauftraege.pdf>

3. Doppelte Herausforderung: Zweitspracherwerb und Alphabetisierung — Schriftspracherwerb meistern

„Wir versuchen erst einmal die Graphem-Phonem-Zugehörigkeit zu klären, die Buchstaben des Alphabets zu vermitteln und spezieller auf Besonderheiten, also deutschtypische Verbindungen wie „ie, eu, sch“ einzugehen. Da noch wenig Wortschatz vorhanden ist, verläuft die Alphabetisierung anders als bei deutschsprachigen Kindern. Bei ihnen kann man auf Wörter zurückgreifen, die die Kinder verstehen und nutzen. In den Lerngruppen muss hier der Wortschatz jeweils erarbeitet werden. Also laufen Alphabetisierung und der Erwerb der Zweitsprache parallel.“

Auszug aus dem Interview mit Frau Balyos, Lehrerin an der Lina-Morgenstern-Schule

Schriftspracherwerb in einer Sprache, die mündlich noch gar nicht oder kaum beherrscht wird, stellt eine hohe kognitive Herausforderung dar. Optimal ist, Forschungsergebnissen entsprechend, der Schriftspracherwerb in der jeweiligen Erstsprache. Schulkonzepte von bilingualen Schulen oder mit zweisprachiger Alphabetisierung sind in Deutschland dafür beispielgebend. Generell stellt die systematische Vernetzung von Schriftspracherwerb und Sprachförderung eine Gelingensbedingung im Unterricht mit Neuzugängen dar. Parallel zum Schriftspracherwerb wird der Wortschatz erweitert, kommunikativ relevante Redemittel und Sprachmuster werden eingeübt und es wird kontinuierlich und progressiv an grammatischen Stolpersteinen gearbeitet.

a. Verschiedene Zielgruppen mit unterschiedlichem Bedarf

Die meisten der Kinder und Jugendlichen fangen beim Schriftspracherwerb keinesfalls beim Punkt 0 an. Viele Schülerinnen und Schüler können häufig positive Vorerfahrungen einbringen, vor allem, wenn sie bereits die Bedeutung von Schrift erfahren haben und ihnen Methoden des Lesen- und Schreibenlernens bekannt sind. Im Rahmen des Schriftspracherwerbs bzw. der Alphabetisierung sind die Bedarfe der verschiedenen Zielgruppen zu ermitteln und zu berücksichtigen (vgl. Dr. Schulte-Bunert)⁷:

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler, die...	Bedarf
... bisher noch in keiner Sprache alphabetisiert worden sind.	<ul style="list-style-type: none"> generelle Einführung in den Schriftspracherwerb, Kennenlernen der Funktion von Schrift
... in einer lateinischen Schrift alphabetisiert sind (z.B. Polnisch, Türkisch).	<ul style="list-style-type: none"> Neuzuordnung und Erweiterung der aus der Erstsprache bekannten Graphem-Phonem-Korrespondenz
... in kyrillischer Schrift alphabetisiert sind (z.B. Russisch, Bulgarisch, Serbisch).	<ul style="list-style-type: none"> Kennenlernen des lateinischen Alphabets mit der für das Deutsche verbindlichen Graphem-Phonem-Korrespondenz
... in arabischer Schrift, einer Konsonantenschrift, alphabetisiert sind (z.B. Arabischsprecher aus dem Irak, Syrien, Afghanistan).	<ul style="list-style-type: none"> Kennenlernen einer Buchstabenschrift, in der obligatorisch auch Vokale notiert werden Gewöhnung an eine andere Schriftrichtung, an Groß- und Kleinbuchstaben, Druck- und Schreibschrift
... in einer anderen Buchstabenschrift alphabetisiert sind (z.B. Thailändisch).	<ul style="list-style-type: none"> Kennenlernen des lateinischen Alphabets mit der für das Deutsche verbindlichen Graphem-Phonem-Korrespondenz
... in einer Zeichen- oder Wortschrift alphabetisiert sind (z.B. Chinesisch).	<ul style="list-style-type: none"> Kennenlernen der generellen Funktionsweise einer Buchstabenschrift mit einer speziellen Graphem-Phonem-Korrespondenz

⁷ http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige_Sprachbildung/Tagungen/alphatagung_2014/schulte-bunert_schriftspracherwerb_in_der_zweitsprache_d.pdf

Das Konzept Language Awareness kann trotz aller sprachlichen Verschiedenheit dazu beitragen, die Sprachsensibilität und die Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Der sprachkontrastive Ansatz trägt dazu bei, dass die Kinder und Jugendlichen mit unterschiedlichen Erst-Lernersprachen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der gesprochenen und geschriebenen Sprache wahrnehmen können. Lehrkräfte müssen nicht jede der Herkunftssprachen sprechen können, hilfreich ist jedoch das Wissen um die Besonderheiten der einzelnen Lernersprachen.

Dabei geht es nicht nur um unterschiedliche Lautbildung oder fehlende Vokale in einzelnen (Schrift)-Sprachen. Wichtig zu wissen ist z.B. gleichfalls: In welchen Sprachen werden keine Artikel verwendet oder gibt es keine Präpositionen oder keine S-P-O-Satzstruktur? Welche Formen der Genusdifferenzierung gibt es in den einzelnen Sprachen, in welchen Formen wird der Plural gebildet, wie werden Adjektive dekliniert, gibt es trennbare bzw. unregelmäßige Verbformen? Wichtige Informationen zu Sprachvergleichen und zum Sprachwissen finden sich z.B. auf der Website der Universität Duisburg-Essen⁸. Hier findet man auf der Seite der Fakultät für Geisteswissenschaften; Deutsch als Zweit- und Fremdsprache; das Projekt **ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern**. Unter dem Menüpunkt *Sprachbeschreibungen* befinden sich Informationen zu relevanten Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten, die in den kommenden Jahren weiter ergänzt werden. Sprachvergleichende Ausführungen zu verschiedenen sprachlichen Phänomenen, die besondere Herausforderungen beim Spracherwerb darstellen, sind überblicksartig aufgeführt. Sie folgen derselben Struktur und arbeiten mit identischen Sprachbeispielen. Zum Nachlesen ist auch eine umfangreichere Zusammenstellung „Sprache und Unterricht — Eine Beschreibung der deutschen Sprache für Lehrerinnen und Lehrer“ (Dr. Eva Lipkowski) als Download verfügbar.

Hinweise zur Aufnahme und Bestimmung der unterschiedlichen Bedarfe sind auch Grundlage der Broschüre „Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse“⁹. Darüber hinaus ist ebenfalls — ganz einfach handhabbar und praktikabel einsetzbar - die Einbeziehung eines „Leeren Blatts“ (vgl. Laube, ILeA I)¹⁰. Diese Form der Erfassung schriftsprachlicher Voraussetzungen eignet sich sowohl bei jüngeren als auch bei älteren Schülerinnen und Schülern, wenn man sie in der Ankommensphase darum bittet, ihre Namen oder Wörter oder Buchstaben, die sie kennen, aufzuschreiben. Dabei wird ersichtlich, wie der Stift gehalten wird, wie geläufig gedruckt oder geschrieben wird, welches Schriftsystem genutzt wird, welche Entwicklungsstufen bzw. Phasen des Schriftspracherwerbs bereits abgeschlossen sind.

Das Phasenmodell ist auch für den Erwerb der Schriftsprache in der Zweitsprache übertragbar und für eine diagnosegestützte Förderung hilfreich.

⁸ www.uni-due.de/prodaz

⁹ http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Lerngruppe_fuer_Neuzugaenge_ges_WEB_2014_12.pdf

¹⁰ http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernstandsanalysen_vergleichsarbeiten/ilea/2012/ILeA_I_Analyse_Schrift.pdf

b. Stufenmodelle der Schriftsprachentwicklung¹¹

Stufe	Schreiben	Lesen
Vorstufe	<ul style="list-style-type: none"> • Malen und Kritzeln • eine Schreibstrategie im engeren Sinn ist noch nicht erkennbar • „Als-ob-Schreiben“ • Schreibverhalten wird imitiert 	<ul style="list-style-type: none"> • „Als-ob-Lesen“ • Leseverhalten wird imitiert
Stufe Logographemische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> • einzelne Buchstaben und/oder Wörter werden aus dem Gedächtnis notiert • Lautwert der einzelnen Buchstaben kann nicht angegeben werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von Wortbildern nach dem Prinzip des Ganzwortlesens • Lautwert der einzelnen Buchstaben kann nicht korrekt benannt werden
Stufe Alphabetische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> • phonetische Schreibweise • „Schreibe, was du hörst.“ • von der Skelettschreibung zur alphabetischen Schreibung • mehr oder weniger vollständige Verschriftlichung der Lautabfolge der Wörter nimmt zu z. B.: FT für Fahrrad 	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, zunehmend längere Wörter zu erlesen • korrektes Erlesen besonders dann, wenn der Kontext bekannt ist • z. B.: Fart oder Farat für Fahrrad
Stufe Orthographische/morphematische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Beginn der Berücksichtigung orthografischer Regeln und des Wissens über die Struktur von Wörtern • z. B.: Auslautverhärtung, Doppelkonsonanten, Groß- und Kleinschreibung, Vor- und Nachsilbe, Wortstämme 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfassen größerer Segmente wie Silben und Wörter
Stufe Wortübergreifende Strategie	<ul style="list-style-type: none"> • orthographisch korrekte Gestaltung und Wahl sprachlicher Mittel durch Orientierung am ganzen Satz/ jeweiligen Abschnitt/ gesamten Text 	<ul style="list-style-type: none"> • Gewinnen der Fähigkeit, flüssig und zugleich sinntsprechend zu lesen durch automatisiertes Worterkennen

c. Phonologische Bewusstheit

Die Alphabetisierung bzw. der Schriftspracherwerb neu zugewanderter Kinder und Jugendliche erfordert von Lehrkräften fundierte Kenntnisse über den Schriftspracherwerb sowie didaktisch-methodische Kenntnisse zur Gestaltung eines differenzierten Lernangebotes (Visualisierung, Wiederholung, Strukturiertheit, Situativität ...). Insbesondere muss das Schaffen der phonologischen Bewusstheit in den Blick genommen werden.

Dr. Alexis Feldmeier, der im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) das *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*¹² entwickelt hat und das seit 2009 den

¹¹ http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/lernstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/4_Stufenmodelle_der_Schriftsprachentwicklung.pdf

¹²

<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzf-bundesw-ik-mit-alphabet.html>

Alphakursen als Grundlage dient, beschreibt die besonderen Herausforderungen für die Lehrkräfte u.a. folgendermaßen: „Im Alphakurs ist es (...) das A und O phonologische Bewusstheit zu entwickeln, also die Fähigkeit, einen Anlaut oder einen Reim zu erkennen und auf Silbenebene ein Wort zu segmentieren, etwa ‚Mar-me-la-de‘ sagen zu können. Diese Fähigkeiten werden im DaZ-Bereich vorausgesetzt und sind kein Gegenstand des Ausspracheunterrichts.“

Die phonologische Bewusstheit fördern Übungen wie z.B.:

- An-, In- und Auslaute heraushören (Welche Namen beginnen mit einem M?; Welche Namen enden mit einem i?; In welchem Namen hörst du ein l in der Mitte? ...)
- Reime finden (Haus — Maus, Bild - Schild)
- Laute austauschen (Hase — Hose)
- Wörter in Laute segmentieren (schön in sch-ö-n)
- Wörter in Silben segmentieren z.B. sprechen, klopfen, gehen (Schokolade in Scho-ko-la-de) und zusammenfügen (z.B. auch verändert: Lö-we und Ka-mel zu Lö-mel und Ka-we)
- vorgegebene Einheiten zusammenfügen (b-unt zu bunt, r-o-t zu rot)
- Laute, Silben, Reim weglassen (Was bleibt übrig von „mein“, wenn ich das „m“ weglasse?)

d. Didaktisch-methodisches Vorgehen

Für das didaktisch-methodischen Vorgehen wird empfohlen, Buchstaben schrittweise einzuführen und die entsprechende Graphem-Phonem-Zuordnung bewusst zu machen. Bevor Kinder und Jugendliche Wörter und Sätze eigentlich lesen können, können sie in Texten, die andere schon lesen können, bestimmte Buchstaben suchen und markieren. Sie können beispielsweise auch Buchstaben hinsichtlich ihrer Schriftgestaltung untersuchen und Unterschiede oder Besonderheiten herausfinden oder das Wiedererkennen der Buchstaben und Laute in Wörtern sowie das Lesen von Wörtern mit diesen Buchstaben üben. Die Reihenfolge der Einführung der Buchstaben wird im Grundschulbereich in den meisten der Fibeln vorgegeben. Im BAMF-Konzept wird beispielsweise folgende Progression nach der Vorkommenshäufigkeit vorgeschlagen (Feldmeier 2003):

e, n, a, r, s, d, t, i, h, l, g, u, m, c, o, f, w, b, k, p, ä, z, j, ü, v, ß, ö, y, x, q.

Anlauttabellen können eine Unterstützung auch in der Alphabetisierung von Zweitsprachlernenden darstellen, insbesondere um die Laut- und Buchstabenzuordnung zu festigen. Die Wörter der Bilderlisten müssen jedoch immer wieder geübt und wiederholt werden, damit sie fester Bestandteil des Wortschatzes werden. Es kann die Gefahr bestehen, dass die Lernenden den Bildern erstsprachliche Benennungen zuordnen und die Kinder beim Schreiben nicht die korrekten Buchstaben schreiben. Alternativ wird vorgeschlagen, dass die Kinder eigene Anlauttabellen erstellen. Der Verlag an der Ruhr bietet z.B. eine Zusammenstellung von Anlauttabellen für 40 Sprachen an.

Empfehlenswert bei der Einführung der Buchstaben ist, von einem bekannten Wortschatz auszugehen (Namen der Kinder und Jugendlichen, Herkunftsländer, Schule, Schulweg, ...) und eine überschaubare Anzahl von Wörtern aus dem Lebensumfeld als Sichtwortschatz zu nutzen. Bestimmte Mitteilungen von Schülerinnen und Schülern können genutzt werden; diese Sätze werden wiederholt (nach)gesprochen, aufgeschrieben und gelesen, bzw. eingeführte Buchstaben markiert. Spiele wie Bingo, Domino, Wort-Bild-Memory können die Kinder und Jugendlichen schnell selbst herstellen. So ist es beispielsweise möglich, zum gleichen Wortschatz Bingos auf der Bild-, Anfangsbuchstaben- (Anfangslaut-) oder Wortebene zu erstellen und miteinander im

gemeinsamen Spiel bzw. zur Überprüfung des Verstehenswortschatzes schriftsprachliche Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen einbringen zu können.

Der Einführung der Druckschrift ist Vorrang zu geben, wenn Kinder oder Jugendliche noch nicht in eine Schreibschrift eingeführt worden sind.

Beispiele, wie gemeinsam Schrift in der Schule entdeckt werden kann, bietet die aktuelle Broschüre „Es fährt ein Bus durchs ABC“¹³. In dieser Handreichung werden drei Schriftsprachprojekte für die Zusammenarbeit von Kita und Schule vorgestellt. Denkbar wäre es, dass die Anregungen durchaus für Schulprojekte an Grundschulen oder als Willkommensprojekt an Sekundarschulen bzw. als ritualisierter Bestandteil von Lernpatenschaften mit Mitschülerinnen und Mitschülern übertragbar sind. Insgesamt lohnt sich gerade für Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe alphabetisieren, ein Blick in die didaktische Schatzkiste von Lehrkräften, die in der Primarstufe bzw. Schulanfangsphase bzw. Fremdsprachen unterrichten.

Folgende Übersicht — angelehnt an die „Curriculare Grundlagen Schleswig-Holstein“¹⁴ — zeigt zusammenfassend auf, welche Methoden bzw. Ansätze für den Unterricht in der Primarstufe bzw. Sekundarstufe zu empfehlen sind.

Methoden beim Schriftspracherwerb/ bei der Alphabetisierung

Primarstufe	Sekundarstufe
– geeignet sind die gleichen Methoden des Schriftspracherwerbs wie für einsprachig aufwachsende Kinder	– Methoden müssen dem kognitiven, sozialen und affektiven Entwicklungsstand der Lernenden Rechnung tragen und ihre Lernerfahrungen und Lebenssituation berücksichtigen
– analytisch-synthetische Methode – schrittweise Einführung der Buchstaben, Erlesen von Wörtern mit diesen Buchstaben, Wiedererkennen der Buchstaben und Laute in Wörtern	– Schrift der Lebensumwelt als Material zum Kennenlernen von Lauten und Buchstaben – Graphem- Phonem-Korrespondenz als explizites Unterrichtsthema
– Schreiberfahrungsansatz, besonderer Fokus auf akustischer Analyse	– Spracherfahrungsansatz/ Schrifterfahrungsansatz
– konsequente Steigerung der Sprachkompetenz – Auf- und Ausbau des Wortschatzes, Stolpersteine der deutschen Sprache	– konsequente Steigerung der Sprachkompetenz – Auf- und Ausbau des Wortschatzes, Stolpersteine der deutschen Sprache
Die erfolgreiche Vermittlung der Graphem-Phonem-Korrespondenz der deutschen Schriftsprache ist die notwendige Grundlage für die Entwicklung von Lesekompetenz.	

¹³ http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schulqualitaet/lehren_und_lernen/UebergangKitaGrundschule/gorbiks/Es_faehrt_ein_Bus_W_EB.pdf

¹⁴ http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schwerpunkte/DurchgaenigeSprachbildung/DaZ/DaZ_Handreichung__blob=publicationFile.pdf

e. Beispiel der positiven Entwicklung in Berlin

„Das Interesse an den Lerngruppen ist im Laufe des Jahres gestiegen. Wir werden von den Kollegen mehr in teilnehmender Art und Weise angesprochen. Vielleicht waren anfänglich auch Ängste da, dass es vielleicht Konflikte mit den Schülern des Regelbetriebes geben könnte, die sind aber inzwischen aus der Welt und es wird auch der Kontakt zu unseren anderen Klassen gesucht, zum Beispiel werden regelmäßige Besuche einzelner Schülerinnen und Schüler in einer 10. Klasse organisiert.“

Auszug aus dem Interview mit Frau Balyos, Lehrerin an der Lina-Morgenstern-Schule

So wie die Lina-Morgenstern-Schule haben sich viele Schulen auf den Weg gemacht, das „Ankommen“ von Kindern und Jugendlichen in einem für sie fremden Land, einer fremden Sprache und Kultur zu unterstützen und zu begleiten. Sicherlich steht dabei auch der Aspekt des „Willkommens“ nicht nur für die Kinder und Jugendlichen als Einzelne im Fokus von schulischen Konzepten, sondern auch der Lerngruppen als solche an sich. Lesen Sie im nachfolgenden Interview, welchen Weg die Lehrkräfte an der Schule von Verena Balyos für das „Ankommen“ und „Willkommen“ gehen.

Interview mit Verena Balyos, Lehrerin an der Lina-Morgenstern-Schule in Kreuzberg in einer Lerngruppe für Neuzugänge

Das Interview führten Kirsten Jungschlaeger und Ines List.



Die Lina-Morgenstern-Schule (LMG) ist eine Gemeinschaftsschule mit rund 400 Schülerinnen und Schülern in Kreuzberg zwischen der Gneisenaustraße und dem Mehringdamm. Schulleiterin ist Frau Sabine Bartsch. Hier werden die Jahrgangsstufen 7-10 beschult. Jede Jahrgangsstufe mit vier Klassen ist in einem separaten Gebäude untergebracht. Seit zwei Jahren werden die beiden Lerngruppen für Neuzugänge im Gebäude der jetzigen Jahrgangsstufe 8 unterrichtet. Da die Schule traditionell einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hat und außerdem den inklusiven Gedanken seit Jahren engagiert verfolgt, stehen Sprachförderung und inklusiver Unterricht im Zentrum der pädagogischen Diskussion.

Verena Balyos arbeitet seit vielen Jahren in Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse und berichtet uns von Ihren Erfahrungen in der täglichen Arbeit.

Frau Jungschlaeger: Nach welchen Kriterien erfolgt die Einteilung der Lerngruppen für Schülerinnen und Schüler hier bei Ihnen?

Frau Balyos: Die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler erfolgt über eine Liste beim Schulamt nach Reihenfolge der Meldung. Danach werden sie den verschiedenen Schulen zugeteilt. Wir haben hier zurzeit zwei Lerngruppen mit jeweils 12 Schülerinnen und Schülern aus etwa 10 Ländern in der Altersspanne von 13 bis 17 Jahren. Die Schülerinnen und Schüler sollen auf das DSD auf der Stufe B1 vorbereitet werden. Letztes Jahr z.B. verließen aber fünf Schülerinnen und Schüler im Dezember die Schule, da sie Wohnungen in anderen Bezirken gefunden haben und deshalb die Schule wechseln mussten. Dafür kamen dann in die Lerngruppe fünf neue Schülerinnen und Schüler komplett ohne Deutschkenntnisse. Die Fluktuation ist hoch, die Verweildauer in den Lerngruppen ist begrenzt und ein Wechsel erfolgt nicht im Schuljahresrhythmus. Freie Plätze werden schnell wieder belegt.

Inzwischen haben wir eine zweite Lerngruppe und ab diesem Schuljahr versuchen wir durch Parallelsteckung des Deutschunterrichts in beiden Klassen Niveaugruppen zu bilden. So kann auch mit Schülerinnen und Schülern, die nicht alphabetisiert sind, intensiv geübt werden.

Frau List: Es ist also günstiger, wenn es in einer Schule mehrere solcher Lerngruppen gibt?

Frau Balyos: Ja, wir versuchen zwar auch in der Doppelsteckung innerhalb der Lerngruppe nach Niveaustufen zu unterteilen, wir nehmen z. B. die Schülerinnen und Schüler, die nicht alphabetisiert sind, für etwa sechs Stunden heraus, um intensiv mit ihnen zu üben, aber die Möglichkeiten sind besser, wenn es mehrere Lerngruppen gibt.

Frau List: Sie differenzieren, wie sieht das konkret aus?

Frau Balyos: Wir bilden drei Niveaugruppen in den Lerngruppen, weil es auch Schülerinnen und Schüler gibt, die nicht alphabetisiert sind. Das wird meistens durch eine Dreifach-Steckung geregelt. Es ist schon eine Herausforderung, innerhalb der Gruppe die Schülerinnen und Schüler zu alphabetisieren, während andere Jugendliche auf den DSD vorbereitet werden. Es gibt sehr große Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern. Einer liest halt sehr gut, einem anderen fällt es noch nach einem dreiviertel Jahr schwer, weil er oder sie hier erst in der Lerngruppe das Lesen gelernt hat und vielleicht nur sehr wenige Schulerfahrungen mitbringt. Deshalb sind gerade Lernformen oder differenzierte Aufgabenstellungen wichtig, die dazu anregen, dass die Jugendlichen mit unterschiedlichen Voraussetzungen an einem Thema auch auf unterschiedlichem Niveau miteinander arbeiten können

Frau Jungschlaeger: Können Sie in diesem Zusammenhang erklären, wie Sie konkret in Ihrer Lerngruppe alphabetisieren?

Frau Balyos: Wir versuchen erst einmal die Graphem-Phonem-Zugehörigkeit zu klären, die Buchstaben des Alphabets zu vermitteln und spezieller auf Besonderheiten, also deutschtypische Verbindungen wie „ie, eu, sch“ einzugehen. Da noch wenig Wortschatz vorhanden ist, verläuft die Alphabetisierung anders als bei deutschsprachigen Kindern. Bei ihnen kann man auf Wörter zurückgreifen, die die Kinder verstehen und nutzen. In den Lerngruppen muss hier der Wortschatz jeweils erarbeitet werden. Also laufen Alphabetisierung und der Erwerb der Zweitsprache parallel. Zum einen arbeite ich mit dem Alphabet von Dr. Feldmeier, zum anderen mit Materialien für den Schriftspracherwerb, die z.B. beim Dudenverlag veröffentlicht wurden. Es gibt einige Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, wir benutzen die Materialien vom Klettverlag: geni@I „Deutsch für Jugendliche“.

Frau Jungschlaeger: Es gibt also Material, auf das sie zurückgreifen können?

Frau Balyos: Die Lehrbücher bieten auch CDs, die sehr gut sind. Bei geni@I gibt es auch eine Videosequenz, die von den Schülerinnen und Schüler gern angenommen wird. Ich versuche schon, verschiedene Sinne anzusprechen. Es kommt aber auf das unterschiedliche Niveau an. Wir

machen viele Lernplakate, die sowohl fürs Sprechen, Präsentieren als auch für das Schreiben genutzt werden.

Frau List: Sind Sie mit der räumlichen Ausstattung zufrieden?

Frau Balyos: Es gibt pro Lerngruppe einen Klassenraum, leider haben wir keinen Teilungsraum, um in kleinen Gruppen zu arbeiten. Wenn wir uns etwas wünschen könnten, hätten wir gerne noch Smartboards, da das Visualisieren in diesen Lerngruppen besonders wichtig ist.

Frau List: Fühlen Sie sich durch das Kollegium unterstützt?

Frau Balyos Das Interesse an den Lerngruppen ist im Laufe des Jahres gestiegen. Wir werden von den Kolleginnen und Kollegen mehr in teilnehmender Art und Weise angesprochen. Vielleicht waren anfänglich auch Ängste da, dass es eventuell Konflikte mit den Schülerinnen und Schülern des Regelbetriebes geben könnte, die sind aber inzwischen aus der Welt. Es wird auch Kontakt zu unseren anderen Klassen gesucht, zum Beispiel werden regelmäßige Besuche einzelner Schülerinnen und Schüler in einer 10. Klasse organisiert.

Ich glaube, dass die Beschulung der Kinder und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse dann besonders gelingt, wenn die Arbeit in den Lerngruppen zum Konzept der Schule gehört. Wenn diese Lerngruppen vom Kollegium getragen werden und von der Schulleitung unterstützt werden, dann ist das andererseits auch wieder eine Ressource, eine Quelle für das Kollegium und für die Schule, um das Verständnis für Sprachbildung zu verstärken.

Frau Jungschlaeger: Wie sieht die Stundentafel für eine solche Lerngruppe aus?

Frau Balyos: Die Schülerinnen und Schüler haben 16 Stunden Deutsch, zwei Stunden Englisch, zwei Stunden Mathematik, zwei Stunden Gesellschaftskunde (Erdkunde/ Geschichte/ Sozialkunde), zwei Stunden Naturwissenschaften, und die restlichen Stunden werden je nach Schule und deren Möglichkeiten auf Sport, Musik und Kunst aufgeteilt. Dieser Unterricht findet auch in Absprache mit anderen Klassen statt. Bei uns nehmen die Jugendlichen auch an Arbeitsgemeinschaften teil, so dass sie mit den anderen Schülerinnen und Schülern in Kontakt kommen.

Frau List: Können Sie über einen typischen Tagesablauf in Ihrer Lerngruppe berichten?

Frau Balyos: Also, an einem Tag in der Woche gibt es Projektunterricht. Das muss man sich so vorstellen: Meine Kollegin erarbeitet Themen, die sich aus der Umgebung ergeben, z. B. einen Bibliotheksbesuch, Malen auf der Brücke, Kunstprojekte, Erdkunde- oder Geschichtsprojekte, die Museumsbesuche einschließen. Auf diese Art und Weise verknüpfen wir den Spracherwerb mit aktuellen Themen. Dafür ist der Projektunterricht ganz sinnvoll, auch um eine Klassengemeinschaft herzustellen und Schülerpersönlichkeiten zu stärken. Der Projekttag wird mit ungefähr vier Stunden sprachlich vorbereitet, denn es geht nicht nur darum, dass man mit den Schülerinnen und Schüler hinausgeht. Naturwissenschaftliche und geschichtliche Themen, für die nur jeweils zwei Stunden zur Verfügung stehen, können so effektiv und anschaulich bearbeitet werden. In diesem Schuljahr macht meine Kollegin ein Musikprojekt. Der Deutschblock ist so aufgebaut, dass ich versuche, in den vier Stunden den Schülerinnen und Schülern alle Fertigkeiten nahe zu bringen: Schreiben, Sprechen, Lesen und Hören.

Gern arbeite ich auch an den PCs mit dem interaktiven Programm des Deutschen Volkshochschulverbandes „ich-will-deutsch-lernen-de“, weil man damit auch gut differenzieren kann und eine ansprechende Thematik im Mittelpunkt steht. Die Lehrbücher bieten auch CDs und Videosequenzen an, die von den Schülerinnen und Schülern gern angenommen werden. Zu den Arbeitsaufträgen gehört oft auch die Herstellung von Lernplakaten, die sowohl fürs Sprechen, Präsentieren als auch für das Schreiben genutzt werden und eine Visualisierung darstellen. Die Plakate bleiben hängen, so dass man immer gut zurückblättern kann. Es ist wichtig, viel zu visualisieren. Die Schülerinnen und Schüler lernen ein spezielles Heft zu führen, in das bearbeitete Themen eingetragen werden, z. B. Pluralbildung oder Konjugation. Das hat auch den Sinn, dass

nicht schulsozialisierte Kinder erfahren, wie ein Heft geführt wird. Das Heft hat also mehrere Funktionen. Zum Üben und Vertiefen von Wortschatz, Grammatik und auch zum Erhöhen des Lesetempos beziehe ich Spiele in den Unterricht ein, die ich auf das Thema abstimme: Domino, Memory, Würfelspiele, Lotto. Das bedeutet Kopier-, Schneide -und Klebarbeit.

Frau Jungschlaeger: Ist die Kooperation mit den Eltern bzw. mit den Verantwortlichen hilfreich und zufriedenstellend?

Frau Balyos: Sie ist sehr unterschiedlich. Die unbegleiteten Jugendlichen wohnen meistens in Wohnheimen oder auch im „Betreuten Wohnen“. Hier gibt es Betreuer, die für uns ständig erreichbar sind, da läuft die Kooperation meist gut. Bei den Eltern, deren Sprache wir nicht beherrschen, sind wir auf Hilfe angewiesen. Bei größeren Konflikten ist es oft unglaublich zeitaufwändig und durch das Problem der mangelnden Verständigung kompliziert. Die Eltern sind aber grundsätzlich kooperationsbereit und willig. Die Präsentation des Musikprojekts im letzten Jahr wurde von den meisten Eltern besucht.

Frau List: Wie werden solche Projekte finanziert?

Frau Balyos. Jedes Kind hat einen unterschiedlichen Aufenthaltsstatus und davon hängt ab, ob sie den Berlinpass besitzen oder nicht. Bei den Kindern aus den Einrichtungen müssen wir fragen, ob sie uns Gelder für Ausflüge geben können, da hier ein begrenztes Budget vorhanden ist.

Frau Jungschlaeger: Können Sie die Biografie einer Schülerin oder eines Schülers vorstellen?

Frau Balyos: G. ist aus Syrien mit dem Vater und zwei Geschwistern zu Beginn des letzten Schuljahres gekommen, die Mutter kam nach einem Jahr nach mit einem Neugeborenen und noch einem kleinen Geschwisterchen. Als Familie sind sie untergebracht in einem Übergangswohnheim. Sie leben auf recht engem Raum zusammen mit vielen Nationalitäten in einem Haus. Es gibt zwei Sozialarbeiterinnen für den gesamten Block, der fast 400 Einwohner umfasst. G. hat sich sehr positiv eingebracht. Sie ist 14 Jahre alt und wollte sehr schnell die deutsche Sprache erlernen. Es geht ihr besser, seitdem die Mutter da ist. G. hat am DSD teilgenommen und hat bereits in die Regelklasse gewechselt. Sie hatte Englischkenntnisse und kannte unser Alphabet und war dadurch sehr schnell beim Erlernen der Sprache erfolgreich. Die Familie hat jetzt bereits die deutsche Staatsbürgerschaft und ist auf der Suche nach einer Wohnung.

Es gibt sehr unterschiedliche Geschichten und man muss sagen, dass die unbegleiteten Flüchtlinge emotional viel zu verkraften haben und einige auch Heimweh haben. Für sie ist der notwendige Schulwechsel, der mit dem Wechsel der Unterkunft verbunden ist, häufig eine große Belastung und sie würden oft lieber weite Schulwege auf sich nehmen. Die meisten sind doch so froh, angekommen zu sein, Bindungen aufbauen zu können und verkraften Veränderungen nicht so gut. Wir meinen, dass stärker berücksichtigt werden muss, dass in vielen Fällen Traumatisierungen vorliegen. Der Bedarf an Fachkompetenz im Umgang mit dieser Thematik scheint mir sehr hoch.

Frau Jungschlaeger: Vielen Dank für das Gespräch!

Umgang mit Mehrsprachigkeit (Teil 2): Mehrsprachigkeit wahrnehmen, erfassen, sichtbar machen

Lieselotte Martens

„Bei zweisprachigen Menschen wird im einsprachigen Kontext (...) immer nur die Performanz einer der zwei Sprachen beurteilt. In der Deutschschweiz ist dies die Performanz in der deutschen Standardsprache. Die Erstsprache bleibt außer Acht, d. h. es bleibt ein wesentlicher Teil von sprachlicher Performanz und Kompetenz des zweisprachigen Menschen unberücksichtigt...“¹⁵ Dies trifft auch auf Deutschland zu.

„ ‚Sprachliche Super-Diversität‘¹⁶ — also die Koexistenz von vielen verschiedenen Familiensprachen in einer ‚deutschen‘ Schule — ist zumindest in städtischen Regionen alltäglich, wenn auch nicht unbedingt ‚selbstverständlich‘ in dem Sinne, dass dieses Faktum pädagogisch aufgegriffen und beim Unterrichten systematisch berücksichtigt würde; dies ist bis heute doch eher die Ausnahme.“¹⁷

Wertschätzung setzt Wahrnehmung voraus

Schwangere Frauen berichten oft, dass sie um sich herum verstärkt Schwangere wahrnehmen. Senioren mit Rollator achten sehr genau darauf, wer in ihrer Umgebung noch einen Rollator als Gehhilfe benötigt. Wer nur Fahrrad statt Auto fährt, wird eher Gefahrenstellen für Radfahrer im Straßenverkehr wahrnehmen als die neuesten Automodelle.

Fahren wir Menschen nur Antennen aus für das, was für uns von Bedeutung ist oder erscheint? Selektive Wahrnehmung ist ein unvermeidbares Phänomen, auch in gesellschaftlichen Institutionen. Besonders deutlich zeigt sich dieses Phänomen im Umgang mit Mehrsprachigkeit¹⁸ im Bildungswesen. Hier ist die selektive Wahrnehmung von Sprachkompetenz der Schülerschaft ausschließlich aufs Deutsche fokussiert und reduziert. Dies hängt sicherlich auch mit der immer noch ganz überwiegend monolingualen und monokulturellen Sozialisation von Akteuren und Entscheidungsträgern zusammen — da fällt der Perspektivwechsel schwer, der nötig wäre, um dem multilingualen Sprachpotential der Schülerinnen und Schüler für alle gewinnbringend im Unterricht Raum zu geben.¹⁹ Die Realität und die Erfordernisse einer Zuwanderungsgesellschaft kommen im Bildungswesen — im Gegensatz zu anderen gesellschaftlichen Bereichen — bislang nur deutlich verlangsamt an.²⁰

Mehrsprachigkeit wird in der Schule wenig²¹ oder — wie die einleitenden Zitate zum Ausdruck bringen — als Teil von sprachlicher Kompetenz gar nicht wahrgenommen. Vielmehr wird Mehrsprachigkeit oft als Quelle von Defiziten beim Erwerb der Schul- und Bildungssprache gesehen. Klar ist, dass die folgende Grundhaltung nicht gerade die Wahrnehmung des mehrsprachigen Potentials der Schülerschaft befördert:

¹⁵ Prof. Dr. Claudio Nodari (IHK Zürich): „Was heisst eigentlich Sprachkompetenz?“

Quelle: <http://www.ehb-schweiz.ch/de/ehb/publikationen/Documents/Schriftenreihe/SIBP%20SR%2018.pdf>

¹⁶ Zwei- und mehrsprachige Kinder treffen auf monolingual-deutschsprachige Kinder und Kinder, die andere Herkunftssprachen als Deutsch und als sie selber mitbringen — alle bringen ggf. innere Mehrsprachigkeit (z. B. Dialekte) und unterschiedliche Kompetenzen in verschiedenen Registern (z. B. Alltags- und Bildungssprache) mit und lernen zusammen evtl. schon in der 1. Klasse als 1. Fremdsprache Englisch (Standard in NRW).

¹⁷ Gogolin, Ingrid und Krüger-Potratz (2012): „Sprachenvielfalt — Fakten und Kontroversen“. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. 5. Jg., Heft 2/2012, S. 12.

¹⁸ im Folgenden im Sinne einer äußeren Mehrsprachigkeit verstanden (s. Teil 1 im Fachbrief Nr. 19)

¹⁹ Ein weiterer Grund dürfte die Frage des Bildungsbudgets betreffen. Förderung von Herkunftssprachen ist nicht kostenlos zu haben. Das Einbeziehen von Herkunftssprachen in den Unterricht durchaus.

²⁰ Mehrsprachigkeit ist in vielen Bereichen der Arbeitswelt ein Bewerbungsvorteil, und zwar zunehmend — die Gründe liegen in einer Zuwanderungsgesellschaft und globalisierten Welt auf der Hand.

²¹ Am ehesten in der Grundschule; in der Gesamtbetrachtung nicht-bilingualer Regelschulen der Sek 1 und 2 wird die Mehrsprachigkeit im Unterrichtsalltag eher selten berücksichtigt.

„Wir sind in Deutschland. Hier wird Deutsch gesprochen. Es geht deshalb um die deutsche Sprache und nicht um Herkunftssprachen. Außerdem gibt es ja Englisch und andere Fremdsprachen im Fächerkanon.“

Es wurde bereits im ersten Teil unserer Serie angesprochen, dass eine solche Grundhaltung, die Herkunftssprache von Zuwanderern eher als „Störfaktor“ zu betrachten - vor allem bei Sprachen mit niedrigem Sozialprestige - anstatt diese als „Glückfall“²² zum Wohle der Lerner und Gesamtgesellschaft zu nutzen, einen wichtigen Teil der Identität von Kindern ignoriert und nicht lernförderlich ist.²³

Öffnung des interkulturellen Blicks

Die Wahrnehmung und Nutzung von Mehrsprachigkeit als Schnittstelle zwischen Sprachbildung und interkultureller Bildung trägt ganz wesentlich zur interkulturellen Öffnung von Bildungseinrichtungen bei. Hier sind Erzieherinnen und Erzieher in Kindertagesstätten und auch Lehrkräfte an Grundschulen im Vorteil, denn sie beobachten und begleiten ja die Sprachentwicklung von Anfang an und besonders intensiv; der Spracherwerb ist Gegenstand von diversen Sprachstandserhebungen schon vor der Einschulung. Obwohl die wenigsten sprachdiagnostischen Verfahren, die hier bundesweit zum Einsatz kommen, Sprachkenntnisse in nicht-deutschen Herkunftssprachen erfassen²⁴, so kann dem pädagogischen Personal im Kita-Alltag nicht entgehen, welche Sprachkompetenzen das mehrsprachige Kind in die Einrichtung mitbringt. Dies wird durch Selbstauskünfte bekannt, im Kita-Alltag beobachtet und im Sprachlerntagebuch dokumentiert.

Die Auskunftsfreudigkeit der Kleinen über ihre Familie, das Geschehen am Wochenende etc. befördert ebenfalls die interkulturelle Kompetenz zum Perspektivwechsel, nicht nur bei den Kindern, sondern auch beim pädagogischen Personal.

Aufnahmegespräche, Kooperation mit Eltern, das intensive Zusammensein in kleinen Gruppen und starke Mitteilungsbedürfnis von Kita-Kindern dienen als Informationsquellen, um ein Bild vom natürlichen Spracherwerb der Kinder zu gewinnen. Wie gut ein Kind allerdings andere Erstsprachen als Deutsch beherrscht, vermag auch das pädagogische Personal nicht unbedingt einzuschätzen — es sei denn, dass Kolleginnen und Kollegen mit so genanntem Migrationshintergrund als „Experten“ bestimmter Herkunftssprachen Auskunft darüber geben können. In Großstädten wie Berlin ist das nicht selten der Fall.

Ganz anders sieht es beim Übergang in die Sek I nach der 6. Jahrgangsstufe aus. Ob der Sprachstand im Deutschen mit Instrumenten wie LAL (Lernausgangslage) oder anderen, auch schuleigenen Verfahren getestet wird: die komplette Sprachkompetenz und -performanz mehrsprachiger Kinder wird in der Regel völlig ausgeblendet. So kann es nicht verwundern, wenn viele Lehrkräfte — sogar die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer — keine oder nur sehr vage Vorstellungen davon haben, welche Sprachen ihre Schüler außer Deutsch mitbringen, geschweige denn, in welchem Grad sie diese beherrschen.

Wie kann ich die enorme Leistung eines Schülers angemessen wertschätzen, der sich nach nur acht Monaten Aufenthalt in Deutschland sehr um den korrekten Gebrauch von Artikeln bemüht, wenn mir nicht bekannt ist, dass seine Herkunftssprache Russisch oder Türkisch keine Artikel kennt? Wie kann ich die Leistung einer Schülerin wertschätzen, die dreisprachig aufwächst, und ihr Sprachpotential auch für Lernprozesse ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler nutzen, wenn gänzlich unbekannt bleibt, auf welchen Wörtereichtum sie in ihrem multilingualen mentalen Lexikon zurückgreift?

²² In Anlehnung an Rosemarie Tracy (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.* (Francke Verlag, Tübingen).

²³ Fachbrief Nr. 18 Durchgängige Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache

²⁴ Dies förderte die Studie der Mercator-Stiftung „Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich“ zu Tage. Näheres, auch zur Broschüre „Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich“ unter: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de

Hier kann nur eine ritualisierte Erfassung von Mehrsprachigkeit Abhilfe schaffen, ansonsten bleibt die so oft formulierte und zu Recht geforderte „Wertschätzung von Mehrsprachigkeit in der Berliner Schule“ bloße Floskel.

Weitergabe von Sprachstandskenntnissen am Übergang Kita — Grundschule — Sek I

Bislang gehörte die Weitergabe von Daten zur Sprachbeherrschung Berliner Kita- und Schulkinder nicht zum üblichen Prozedere im Bildungsbereich. Wie die Diskussion um eine mögliche Weitergabe von Teilen des Kita-Sprachlerntagebuchs an die Grundschule gezeigt hat, spielte hierbei auch der Datenschutz eine wichtige Rolle. Dadurch blieb eine über Jahre gewachsene, wertvolle Dokumentation des Sprachlernprozesses und Sprachlernstands von Vorschulkindern als Auskunftswahl für ihre zukünftigen Klassenlehrkräfte ungenutzt. Umso erfreulicher ist die neueste Entwicklung, die nun den Weg frei macht für die Weitergabe von Teilen des Kita-Sprachlerntagebuchs an die Grundschule, die diese Quelle für die weitere Spracharbeit nun nutzen können.

Das seit 2006 berlinweit geführte Kita-Sprachlerntagebuch beinhaltet u. a. Selbstauskünfte von Eltern und Kindern über den Anwendungsbereich und den Grad der Beherrschung ihrer nicht-deutschen Herkunftssprachen.²⁵ Welche Sprachen spreche ich und mit wem? Was spreche ich am liebsten? Wie viel habe ich in anderen Sprachen gelernt? Dies zu wissen ist für Sprachlernbegleiter in Bildungseinrichtungen Voraussetzung für individualisierte Sprachförderung, nicht zuletzt die Respektierung von Identität.

Erfassung und Dokumentation von Mehrsprachigkeit in einer inklusiven²⁶ Sek I

Beim Übergang zwischen Grundschule und Sek I stehen die neuen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer am Nullpunkt, wenn es darum geht, ihre neuen Schülerinnen und Schüler sprachlich kennen zu lernen. Weder Name noch Geburtsort noch Nationalität einer Schülerin oder eines Schülers sind in unserer globalisierten Welt verlässliche Indizien für Herkunftssprachen.

Was spricht Murat in seinem Lebensumfeld? Türkisch? Kurdisch? Vielleicht beides? Oder „nur“ Deutsch? Lässt der Geburtsort Diyarbakır auf Kurdisch oder der Geburtsort Berlin auf Deutsch als Familiensprache schließen? Was spricht er mit wem und wie gut beherrscht Murat welche Sprache? Mit 12 Jahren hat er bereits einen langen Spracherwerbsprozess hinter sich. Seine Lernausgangslage in der 7. Jahrgangsstufe ist geprägt von mehrjähriger, gesteuerter Sprachlernerfahrung. Er steht gewiss nicht am Nullpunkt, auch wenn seine Wortschatzkenntnisse in der Zweit- und Landessprache Deutsch vergleichsweise geringer sein mögen als bei monolingual deutsch sozialisierten Mitschülerinnen und Mitschülern.

Murats neue Klassenlehrerin wird wohl kaum Einzelgespräche mit seinen Bezugspersonen über seine Sprachkompetenz führen können, geschweige denn mit den Bezugspersonen von 25 weiteren Schülerinnen und Schülern in ihrer Klasse. Wie schon erwähnt, erfassen die eingesetzten Verfahren zur Feststellung des Lernstandes wie LAL mehrsprachige Kompetenzen in keiner Weise. Hilfe bieten hier Erfassungsbögen, wie z. B. der folgende aus Mecklenburg Vorpommern:

Der ausführliche Erfassungsbogen ist zu finden unter http://www.daz-mv.de/fileadmin/team/Handreichung/4_a_bestandsaufnahme_sprachen.pdf²⁷

Sie finden ihn zu lang? Kürzen Sie ihn oder benutzen Sie diese Kurzform:

http://www.daz-mv.de/fileadmin/team/Materialien/Erfassung_der_Mehrsprachigkeit_Arndtschule.pdf

²⁵ Das Sprachlerntagebuch wird in diesem Jahr überarbeitet werden.

²⁶ Inklusiv wird hier im weiten Sinn gefasst und nicht reduziert auf die selbstverständliche Zugehörigkeit von Schülerinnen und Schülern mit anerkanntem Förderbedarf zum Regelsystem.

²⁷ Mit freundlicher Abdruckgenehmigung von Margit Maronde-Heyl (RAA MV).

Und dann?

Was passiert mit den Angaben in solchen Erfassungsbögen? Wie wird dem Klassenteam bekannt gegeben, was dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin bedeutsam erscheint? Ein bloßes Abheften des Erfassungsbogens als Anlage zur Schülerakte wird vermutlich nicht den gewünschten Transfer bringen. Unter Berücksichtigung des Basiscurriculums Sprachbildung, das zum Schuljahr 2016/17 als Teil des neuen Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1-10 in Kraft treten wird und die Durchgängigkeit von Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer verbindlich festschreibt, gewinnen Kenntnisse zur mehrsprachigen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern einen bedeutenden Stellenwert. Das Basiscurriculum verzahnt den Fachunterricht mit Sprachbildung und platziert die Schulung der Sprachbewusstheit (language awareness) unter Nutzung der Ressource Mehrsprachigkeit gleichberechtigt neben die klassischen Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben.

Eine kollegiale Abstimmung zum Umgang mit den aus Erfassungsbögen zur Mehrsprachigkeit gewonnenen Informationen sollte also im Interesse aller Fachkolleginnen und Fachkollegen eines Klassenteams liegen. Denkbar wäre z. B., dass die Klassenleitung den Fachkolleginnen und Fachkollegen eine Gesamtübersicht von Mehrsprachigkeitsaspekten ihrer Klasse an die Hand gibt, die für den Sprachbildungsprozess der Lerner bedeutsam erscheinen.

Das Vorgehen sollte grundsätzlich im Gesamtkollegium abgestimmt werden und der erzielte Konsens ins Sprachbildungskonzept Eingang finden. Wie dieser Konsens erzielt wird, ob auf dem langen Weg über Fachkonferenzen und Gesamtkonferenz oder über kürzere Wege (z. B. die erweiterte Schulleitung, die Schulkonferenz) und welche Rolle die Sprachbildungskoordinatorinnen und Sprachbildungskoordinatoren dabei spielen, mag von Schule zu Schule unterschiedlich geregelt werden. Wichtig ist, dass schulintern ein einheitlicher Weg gefunden wird, das mehrsprachige Potential der Schülerinnen und Schüler transparent zu machen — nur so kann es auch von allen Lehrkräften für die Förderung von Sprachbewusstheit genutzt werden. Außerdem ist dies der erste Schritt für Schule in der Einwanderungsgesellschaft, um einer neuen Herausforderung gerecht zu werden: „Die potentiellen kognitiven und lernstrategischen Vorteile, die in der Zwei- oder Mehrsprachigkeit angelegt sind, können sich nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung wahrscheinlich dann weiter entfalten, wenn sie systematisch im Unterricht aufgegriffen werden und ihre Entwicklung aktiv unterstützt wird.“²⁸

Mehrsprachigkeit sichtbar machen

Wer Berliner Schulgebäude der Sek I und II betritt, wird eher selten optische Zeichen vorfinden, die von der kulturellen und sprachlichen Vielfalt der Schülerschaft zeugen. Dabei kann jeder in unserer globalisierten Welt — meist durch eigene Erfahrungen — rasch nachvollziehen, wie gut es tut und wie hilfreich es ist, sich mit der eigenen kulturellen und sprachlichen Identität in einer fremden Umgebung wiederzufinden und willkommen zu fühlen und sei es nur durch eine vertraute Grußformel in der eigenen Familiensprache, das Fähnchen des eigenen Herkunftslandes, eine in die eigene Muttersprache übersetzte Speisekarte oder Info-Broschüre, ein herkunftsprachliches Lied oder vertraute Produkte im Supermarkt.

Dies geht Schülerinnen und Schülern nicht anders und die Bedeutung und Wirkung visualisierter Vielfalt sollte nicht unterschätzt werden. Es tut gut zu sehen: Ich bin Teil einer Schülerschaft, die viele Sprachen und unterschiedliche kulturelle Prägungen von Zuhause mitbringen und genau das macht unseren Reichtum aus und dazu trage auch ich bei! Die visuelle Sprache der Migration und Sprachenvielfalt zeugt von einer humanistischen Grundhaltung, von der Empathie einer inklusiven Schule im besten Sinn des Wortes.

²⁸ Gogolin, Ingrid und Krüger-Potratz (2012): „Sprachenvielfalt — Fakten und Kontroversen“. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. 5. Jg., Heft 2/2012, S. 17.

Die visuelle Sprache der Migration²⁹ - Beispiele aus Schulen

In den Fachbriefen für Interkulturelle Bildung wurden bereits — in verschiedenen Kontexten — diverse Beispiele aus Berliner Schulen aufgeführt. Im Folgenden eine kleine Auswahl. Schulen können

➤ auf Weltkarten markieren, woher die Familien der Schülerschaft kommen bzw. vor mehreren Generationen eingewandert sind. Dabei sollten nicht nur Arbeitsmigranten der Nachkriegszeit oder aktuelle Flüchtlingszuwanderung aus Krisengebieten im Fokus stehen (z. B. aus Anwerbeländern wie der Türkei, aktuell aus Syrien), sondern auch ausländische Wurzeln von Familien erfasst werden, die schon vor oder um 1900 nach Deutschland eingewandert sind. So wird deutlich, dass eben auch die Familie einer Schülerin namens Schimanski vor langer Zeit mal aus Polen eingewandert ist, ebenso wie es die Familie de la Motte im Zuge der Zuwanderungen von Hugenotten als Flüchtlinge aus Frankreich nach Berlin verschlagen hat. Kurzum: Dass Berlins Geschichte immer schon von Zuwanderung geprägt war, auch wenn diese Normalität in Vergessenheit geraten ist.



➤ mit Begrüßungsformeln in vielen Sprachen Schülerinnen und Schüler, deren Familien, Freunde und andere Besucher willkommen heißen.

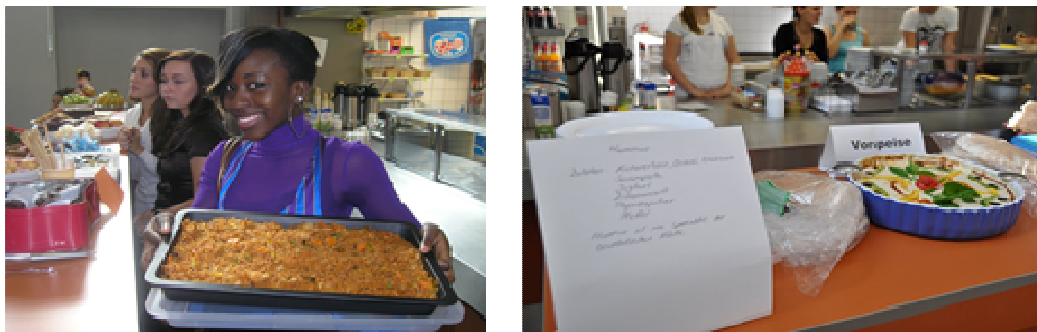
➤ Projekttag zur Sprachenvielfalt an der Schule durchführen (z. B. am Europäischen Sprachentag am 26. September) mit Ausstellungen, von Schülerexperten geleiteten Schnupperworkshops zum Kennenlernen ihrer Familien- bzw. Herkunftssprachen, internationaler Musik, internationalem Essen etc.

²⁹ Eine Formulierung in Anlehnung an das *kollektiv migrantas*. www.migrantas.org

³⁰ s. das Projekt des *kollektivs migrantas* an der 7. ISS im Fachbrief Interkulturelle Bildung Nr. 17, S. 8.



- Einführungstage für neue Klassen (z. B. die 7. Jahrgangsstufe an der ISS oder die 11. Jahrgangsstufe am OSZ) mit einem „Global Day“ beenden, wie dies alljährlich am OSZ Dienstleistungen und Bürokommunikation geschieht.



Global Day am OSZ Dienstleistungen und Bürokommunikation: Blick aufs Buffet, Gerichte aus verschiedenen Ländern³²

- nicht nur Weihnachten Präsenz einräumen, sondern auch Feste aus anderen Kulturen berücksichtigen und feiern. So wird z. B. das Zuckerfest oft nur als günstige Gelegenheit für einen Studientag des Kollegiums betrachtet, während die Schülerinnen und Schüler an Weihnachten im Schulgebäude mit großer Wahrscheinlichkeit einen Weihnachtsbaum sehen und viele Klassen ein Frühstück mit Julklapp veranstalten, gemütlich zusammensitzen und vielleicht auch Lieder singen. Zu hoffen bleibt, dass zumindest im Ethik-Unterricht auch andere religiöse Feiertage Berücksichtigung finden und solche Fragen im Unterricht thematisiert werden: Warum gibt es ein Zuckerfest? Was passiert dann? Gibt es typische Speisen? Wenn gesungen wird: Was singt man an welcher Stelle? Wie hört sich das an! Was ist mit Geschenken?
- ihre Partnerschulen im Ausland nicht nur auf der Homepage, sondern im Gebäude oder auf dem Schulhof mit einem Wegweiser visuell bekannt machen und den Schüleraustausch im Gebäude dokumentieren (Fotos vom Austausch anbringen; einzelne Schülerinnen und Schüler per Foto vorstellen; Informationen über die Landessprache der Partnerschule (z. B. Eigenarten des Polnischen); von Teilnehmern gestaltete Reiseberichte und Eindrücke vom Austausch etc.).

³¹ s.o., S. 9.

³² s. Fachbrief Interkulturelle Bildung Nr. 11.

- eine Hofmauer multikulturell gestalten.



Albert-Schweizer-Gymnasium

- eine „Lange Tafel“ veranstalten³³ und als Schule nach außen gehen (Schule am Schloss).



Schule am Schloss

Dieses intensive Projekt öffnet Schule nach außen und stellt die kulturelle und sprachliche Vielfalt von Menschen dieser Stadt in den Mittelpunkt. Ihre Migrations-Biographiearbeit beschreiben die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler von zwei Klassen des 8. Jahrgangs an der ISS „Schule am Schloss“ wie folgt:

„Am 4.9.2014 haben wir, die Klassen 8a und 8b, die „Lange Tafel“ veranstaltet. In knapp zwei Wochen haben wir in der Schule unsere Familiengeschichten aufgeschrieben, unsere Eltern, Großeltern und Tanten interviewt und Menschen auf der Straße nach ihrem Herkunftsland gefragt. Alle Geschichten haben wir dann am 4.9. am Klausenerplatz an eine lange Leine gehängt und jeder, der vorbei kam, konnte sie lesen. Dann haben wir viele Tische hintereinander gestellt

³³ s. Biographie-Arbeit mit Frau Mamatis: www.denk-mal-fuer-migration.com

Projekt an der Schule am Schloss: <http://www.schule-am-schloss-berlin.de/html/aktuelles.html>

und mit blauen und gelben Tischdecken bedeckt. Vom Arbeitersamariterbund haben wir Spaghetti und Tomatensoße für ganz viele Menschen bekommen und vom Altersheim am Klausenerplatz Mineralwasser. Die Spaghetti haben wir an die Menschen verteilt, die Lust hatten, mit uns zu essen und unsere Geschichten zu lesen. Es war sehr schön, dass wir als Klassen so gut zusammen gehalten haben und dass die Menschen sich bei uns wohl gefühlt haben.“ (Quelle: Homepage der Schule am Schloss)

Last but not least: Auch Namen sprechen viele Sprachen

Bereits die Namen der Schülerinnen und Schüler einer Berliner Schule zeugen von Mehrsprachigkeit. Die Zeiten sind längst vorbei, als die Namen in einer Klasse entweder typisch deutschen Ursprungs waren oder bestenfalls als „Modenamen“ deutschstämmiger Schülerinnen und Schüler einen ausländischen „Touch“ annahmen.

Verständlich ist, wenn die bereits in Dokumenten eingedeutschte Schreibweise, z. B. bei arabischen oder chinesischen Namen, in der Schule übernommen werden. Warum aber wird im Schulsekretariat aus Bariş Baris und aus Pınar Pınar? Würde Juliana damit leben wollen, sich als Juliane im Klassenbuch wiederzufinden? Würde Mario gerne wie Maria geschrieben werden?

Wie sich eine Handvoll türkischer Sonderzeichen in kurzer Zeit auf jede Tastatur legen lässt, wurde im Fachbrief Interkulturelle Bildung Nr. 11³⁴ erläutert. Ein geringer Aufwand, der in jedem Klassenbuch und in jeder Klassenliste auch visuell ein Zeichen setzt und Mehrsprachigkeit sichtbar macht.

Poetry Slam — Lehrerfortbildung und Schüleraktivität

Regionale Fortbildung bietet im März eine Fortbildung unter dem Titel „Dichterwerkstatt: Vom kreativen Schreiben zum Poetry Slam“. Slam-Texte sind eine sehr gute Anregung für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem sprachlichen Niveau, um kreativ zu schreiben. Der insgesamt drei Lehrerworkshops werden angeboten. Sie führen in das Schreiben von Slam Poetry ein, zeigen Möglichkeiten auf, einen Slam in der eigenen Schule zu veranstalten und stellen Verbindungen zur aktuellen Berliner Poetry-Slam-Szene her. Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekommen Schülerarbeitsmaterialien zum Thema „Poetry Slam + interkulturelles Lernen“ sowie eine DVD.

Von möglichen Schüleraktivitäten, bei deren Organisation Unterstützung geboten wird, sind empfehlenswert: Besuch eines Slams im Grips-Theater, Schulworkshops mit professionellen Slammern, schulinterne Slams.

Anmeldung und nähere Informationen unter sprachbildung@berlin.de

³⁴ http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fachbriefe_interkulturelle_bildung_und_erziehung.html

Deutsch ist vielseitig: Neue Materialien zur sprachlichen Vielfalt

Im Programm „Deutsch ist vielseitig“, entwickelt an der Universität Potsdam unter Leitung von Prof. Dr. Heike Wiese³⁵ in Kooperation mit der SenBJW³⁶, der WIB Berlin³⁷ sowie Schulen und Kindertagesstätten in Berlin, stehen ab jetzt **multimediale Materialien** zur Verfügung



(1) **für die Aus- und Fortbildung** von Lehrerinnen und Lehrer der Primar- und Sekundarstufe sowie Erzieherinnen und Erziehern;

(2) **zur Anwendung in Schulen und Kitas.**

Unter <http://www.deutsch-ist-vielseitig.de/> können diese Materialien ab sofort **kostenlos** heruntergeladen werden.

	D ₁ Sprachwahrnehmung	D ₂ Sprachgebrauch	D ₃ Sprachsystem
Einstieg	Namen machen Leute		
I - Motivation und Einführung	Ballkontakte 1 Typen erkennen Die Neuen	Sprachsituationen Storch Lingi Sprachlandschaften	Dialekttest Tagesschau-Analyse
Übergang	Mythen über Sprache		
II - Erarbeitung und Vertiefung	Ballkontakte 2+3 Rollentausch	Stille Chat-Post Zirkel Mehrsprachigkeit	Kiezdeutsch-Sprachforschung Wortschatz im Wandel
Anwendung	Fallstricke		
III - Reflexion und Ergebnissicherung	Expertenblick		

³⁵ Das Programm wurde entwickelt im Teilprojekt T1 „Aus- und Fortbildungsmodul zur Sprachvariation im urbanen Raum“ des Sonderforschungsbereichs 632 „Informationsstruktur“ der Universität Potsdam, der Humboldt-Universität zu Berlin und der Freien Universität Berlin, gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).

³⁶ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin

³⁷ Werkstatt für Integration durch Bildung Berlin Friedrichshain-Kreuzberg

- Die Materialien behandeln zentrale Fragen rund um das Thema sprachliche Vielfalt:
- *Wie lässt sich die Vielseitigkeit des Deutschen erfolgreich im Deutschunterricht behandeln?*
- *Was wissen wir über Dialekte und Jugendsprachen, Sprachveränderung, Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit?*
- *Wie können wir dieses Wissen in die schulische und vorschulische Deutschpraxis einbringen?*
- *Wie nutzen wir neue sprachliche Ressourcen, die sich in mehrsprachigen Familien entwickeln?*

Die Materialien sind in **drei inhaltliche Module** und **verschiedene Arbeitsphasen** mit jeweils mehreren Bausteinen organisiert, die nacheinander oder in Auswahl durchgeführt werden können.

Die Bausteine beinhalten **PowerPoint-Präsentationen, Arbeits- und Merkblätter** sowie **Audio- und Videoaufnahmen**. Hinweise zur Durchführung und alle notwendigen Hintergrundinformationen werden in einem **Handbuch** detailliert erläutert (siehe Website).