Sprachsensible
Schulentwicklung

Das Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“

Erfahrungen und Konzepte zur Umsetzung in Schulen

„Sprachsensible Schulentwicklung“ ist ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW.

STIFTUNG MERCATOR

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Kommunale Integrationszentren
Landesweite Koordinierungsstelle

„Sprachsensible Schulentwicklung“ ist ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW.

STIFTUNG MERCATOR

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Kommunale Integrationszentren
Landesweite Koordinierungsstelle

Herausgeber:
Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“
Bezirksregierung Arnsberg
Dezernat 37
Landesweite Koordinierungsstelle
Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW

Redaktion:
Christiane Bainski, Heidi Scheinhardt-Stettner
Team „Sprachsensible Schulentwicklung“: Katrin Burchartz, Birgit Herz, Desiree Huwald, Barbara Kirchner, Silke Krämer, Sabine Sellin-Selling, Stefanie Schultz, Jutta Ziehm-Weigel

Illustrationen: Die Zeichner Gaertner & Markes
Fotos: INDEED Photography Simon Bierwald, Dortmund
Satz, Gestaltung und Informationsgrafiken: Anke Hohn, Nicole Jarke (heretonow GmbH)
Korrektorat: Dr. Michael Bolten (NEWSPEAK-Sprachlösungen GmbH & Co. KG)
Herstellung: trigger.medien.gmbh

ISBN 978-3-00-057401-6
1. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieser Publikation darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verwendet werden.

Heidi Scheinhardt-Stettner

Das Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“

Erfahrungen und Konzepte zur Umsetzung in Schulen

unter Mitarbeit von

Katrin Burchartz, Birgit Herz, Desiree Huwald, Barbara Kirchner,
Silke Krämer, Sabine Sellin-Selling, Stefanie Schultz und Jutta Ziehm-Weigel

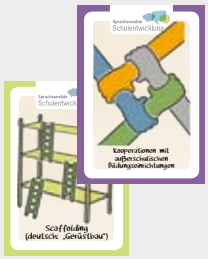
INHALT

Das Buch ist in drei Teile gegliedert:

Projekt Seite 10

Werkstatt Seite 30

Anhänge Seite 128



Ein Planungsinstrument für sprachsensible Schulentwicklungsprozesse (**Bestandsaufnahme** und **Maßnahmenplan** mit dazugehörigen Karten) steht als Ergänzung dieser Dokumentation zur Verfügung.

SYMBOLE

Dieses Symbol verweist auf die **Materialien** im Downloadbereich: www.kommunale-integrationszentren-nrw.de

Dieses Symbol verweist auf die **Anhänge.** Diese finden Sie im hinteren Teil des Buches ab Seite 128.

Vorwort

In den Schulen in NRW spiegelt sich die nachwachsende Generation unseres Landes wider. Sie ist gekennzeichnet durch Diversität – nicht nur durch eine große Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit internationaler Familiengeschichte. Zu dieser Diversität zählt auch die inzwischen zur Normalität gewordene lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Eine qualitativ gute und durchgängige sprachliche Bildung ist – gemeinsam mit einem allgemeinen Klima differenzsensibler Wertschätzung – entscheidend für den Schulerfolg und darüber hinaus für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe.

Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen geschieht in keiner Sprache „von selbst". Hier kommt der Schule die zentrale Rolle für deren Erwerb und Weiterentwicklung zu. Lehrkräfte aller Fächer sollten daher über Kenntnisse verfügen, ihren (Fach-)Unterricht sprachsensibel zu gestalten und den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu bieten, bildungssprachliche Kompetenzen in Verbindung mit fachlichem Lernen zu erwerben.

Dies bedeutet, dass die durchgängige sprachliche Bildung – die gezielte Hinführung zur Bildungs- und Fachsprache – zu einem Thema nicht nur der Unterrichts-, sondern auch der Schulentwicklung werden muss. Eine zentrale Rolle spielt hierbei das Engagement der Schulleitung, die gerade an Schulen mit einer heterogenen Schülerschaft und in sogenannten schwierigen Lagen die Entwicklung positiv beeinflussen kann.

Diese Ansätze wurden in der „Sprachsensiblen Schulentwicklung" aufgegriffen, einem gemeinsamen Projekt der Stiftung Mercator, des Schulministeriums NRW und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW.

In Ihren Händen halten Sie heute die Dokumentation dieses Projekts, in dem 33 Schulen der Sekundarstufe I sich gemeinsam der Aufgabe gewidmet haben, eine Gesamtkonzeption durchgängiger sprachlicher Bildung als Element einer diversitätsbewussten Schule in ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung systematisch zu verankern und damit einer vielfältigen Schülerschaft erfolgreiche Bildungsverläufe zu ermöglichen.

Das Projektteam der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW begleitete die Schulen in ihrem professionellen Handeln durch bedarfsgerechte Netzwerkarbeit, Qualifizierungen für Lehrkräfte und Schulleitungen für die fachspezifische und fachübergreifende Unterrichtsentwicklung, aber auch für die Schule als System.

Der Dank für diese Veröffentlichung geht zunächst an die Schulleitungen und Lehrkräfte der Projektschulen in NRW, die sich auf den Weg einer Weiterentwicklung und Veränderung ihrer Unterrichtspraxis und Schulorganisation begeben und ihre Projektergebnisse und -erfahrungen zur Verfügung gestellt haben. Sie haben Entwicklungsprozesse in ihren Schulen in Gang gesetzt, die weiterwirken werden.

Dank gilt sodann dem engagierten Projektteam, das die Schulen auf ihrem Weg begleitet und diese Dokumentation zusammengestellt hat, sowie seinen Kooperationspartnerinnen und -partnern aus Wissenschaft und Projektmanagement, die es in seinem Anliegen unterstützt haben.

Sehr herzlich bedanken wir uns bei den Projektpartnern, der Stiftung Mercator und dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Wir hoffen, dass die hier dokumentierten vielfältigen Anregungen, Ideen und Konzepte zur Umsetzung auch in anderen Schulen aufgegriffen und genutzt werden sowie in Qualifizierungsmaßnahmen zum Tragen kommen. Auf diese Weise kann das Projekt weiterwirken – in die Bildungslandschaft in NRW und bundesweit.

Christiane Bainski
Leiterin der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW

Einführung

Schulentwicklung, die zu besserer Leistung der Schülerinnen und Schüler führen soll, kann nur als ganzheitliche gelingen, das zeigt eine Reihe von Studien der Schulentwicklungsforschung[1]. Es werden unterschiedlichste Gelingensbedingungen identifiziert, die wichtigsten sind wertschätzende und effektive Schulleitung, Anreize für Lehrkräfte und regionale Vernetzung.

Wesentlich scheint dabei zu sein, „dass die einzelnen Faktoren […] kohärent sind und auf einer Linie liegen, also einer ganzheitlichen Gestaltungsformel folgen“[2].

Dieser sehr komplexen Aufgabe haben wir uns gestellt: Es ging um eine ganzheitliche Entwicklung von Schulen als System mit einem klaren inhaltlichen Fokus auf durchgängiger Sprachbildung. Die Veränderung sollte über Netzwerkarbeit geschehen, die als einer der wirksamsten Entwicklungsindikatoren für erfolgreiche Schulen gilt.

Mit der vorliegenden Publikation möchten wir in Teil I zunächst die Erfahrungen, die wir im Laufe des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“ gesammelt haben, dokumentieren und kommunizieren.

Die Werkstatt „Sprachsensible Schulentwicklung“ in Teil II soll weitere Schulen in Nordrhein-Westfalen und darüber hinaus dabei unterstützen, sich auf den Weg zu begeben, eine durchgängige sprachliche Bildung in ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung systematisch zu verankern.

Dabei können sie zurückgreifen auf einen „Werkzeugkoffer“ mit im Projekt entwickelten und genutzten Werkzeugen und Materialien wie Maßnahmenpläne, Sensibilisierungsübungen, Checklisten, Präsentationen, Arbeitsblätter und Lernlandkarten.

[1] Vgl. Buhren/Rolff 2012, 31.
[2] A. a. O., 32.

FACH
FACH

PROJEKT

„Sprachsensible Schulentwicklung“

1 **Projektauftrag und Projektsteuerung** Seite 12

2 **Das Projektteam**
Weiterqualifizierung und Rollenklärung Seite 14

3 **Das Fachkonzept** Seite 16

4 **Die Projektschulen**
und die Zusammenstellung der regionalen Netzwerke Seite 19

5 **Das Netzwerkkonzept**
und die Arbeit in den Netzwerken Seite 22

6 **Der Innovationsfonds** Seite 27

7 **Von der Netzwerkarbeit zur Schulentwicklung** Seite 29

1. Projektauftrag und Projektsteuerung

„Sprachsensible Schulentwicklung“ war ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren NRW (LaKI). Während des Projektzeitraums (2013-2017) wurden Schulen der Sekundarstufe I dabei unterstützt, eine durchgängige sprachliche Bildung in ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung systematisch zu verankern. Das Projekt wollte dazu beitragen, die Bildungschancen – insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit internationaler Familiengeschichte und aus sozial benachteiligten Milieus – zu verbessern und damit Grundlagen für eine erfolgreiche Schullaufbahn sowie einen erfolgreichen Lebens- und Berufsweg zu schaffen.

Wissenschaftlich begleitet wurde das Projekt durch die AG Bildungsforschung der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen, Leitung: Frau Prof. Dr. Isabell van Ackeren.

Seit Februar 2014 sind 33 Schulen mit Sekundarstufe I aus ganz Nordrhein-Westfalen unterwegs, um die durchgängige sprachliche Bildung als Element einer diversitätsbewussten Schule zu entwickeln und systematisch zu verankern. Im Rahmen des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“ haben sie sich die Aufgabe gestellt, die sprachliche Bildung im Regelunterricht zu implementieren. Es wurden fachbezogene Konzepte der sprachlichen Bildung entwickelt und erprobt sowie – nachhaltig begleitet – in den beteiligten Schulen eingeführt. Ein Ziel war es darüber hinaus, das Regelsystem langfristig entsprechend den Erfordernissen einer Schule der Vielfalt in der Migrationsgesellschaft zu entwickeln. Verankerung der sprachlichen Bildung heißt: Die Schulen sollen nach der Projektphase befähigt sein, auch ohne Unterstützung durch das Projekt mit den vorhandenen Ressourcen die sprachsensible Schulentwicklung selbstständig weiterzuführen.

Die Projektschulen wurden in diesem Prozess in Netzwerken und durch Netzwerkberaterinnen unterstützt: Die beteiligten Lehrkräfte sollten für die sprachliche und kulturelle Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler sensibilisiert und im Hinblick auf fachspezifische und überfachliche Ansätze der Sprachbildung qualifiziert, Schülerinnen und Schüler sollten beim kompetenzorientierten Erwerb der fach- und textsortenspezifischen Bildungssprache unterstützt werden. Dabei sollten die besonderen sprachlichen Ressourcen und Lernvoraussetzungen aller Lernenden, insbesondere diejenigen der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler, berücksichtigt werden.

Weitere Ansatzpunkte waren die Einbeziehung der Eltern durch Bildungspartnerschaften sowie von außerschulischen Kooperationspartnern, beispielsweise im Ganztag. Die Projektsteuerung und zentrale Koordinierung lag bei der Projektleitung, angesiedelt bei der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW, Bezirksregierung Arnsberg, Dezernat 37. Die Projektverantwortung wurde gemeinsam mit dem Team der Netzwerkberaterinnen[3] wahrgenommen, die ebenfalls an die LaKI abgeordnet wurden.

Die Fachaufsicht lag bei der Leiterin der LaKI und darüber hinaus bei der Steuergruppe, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern des MSB NRW und der Bezirksregierungen, der Stiftung Mercator und der LaKI zusammensetzte.

Sie konstituierte sich im Mai 2013 und tagte in regelmäßigen Abständen, je nach Bedarf alle drei bis sechs Monate. Alle wichtigen Entscheidungen, wie z. B. die Auswahl der Projektschulen und die Zusammensetzung der regionalen Netzwerke, wurden hier getroffen.

Das Zusammenwirken der verschiedenen in Schule hineinwirkenden Akteure (Schulaufsicht, LaKI, Stiftung Mercator und Wissenschaftliche Begleitung) bei der Projektrealisierung kann rückblickend als eine der Gelingensbedingungen des Projekts benannt werden.

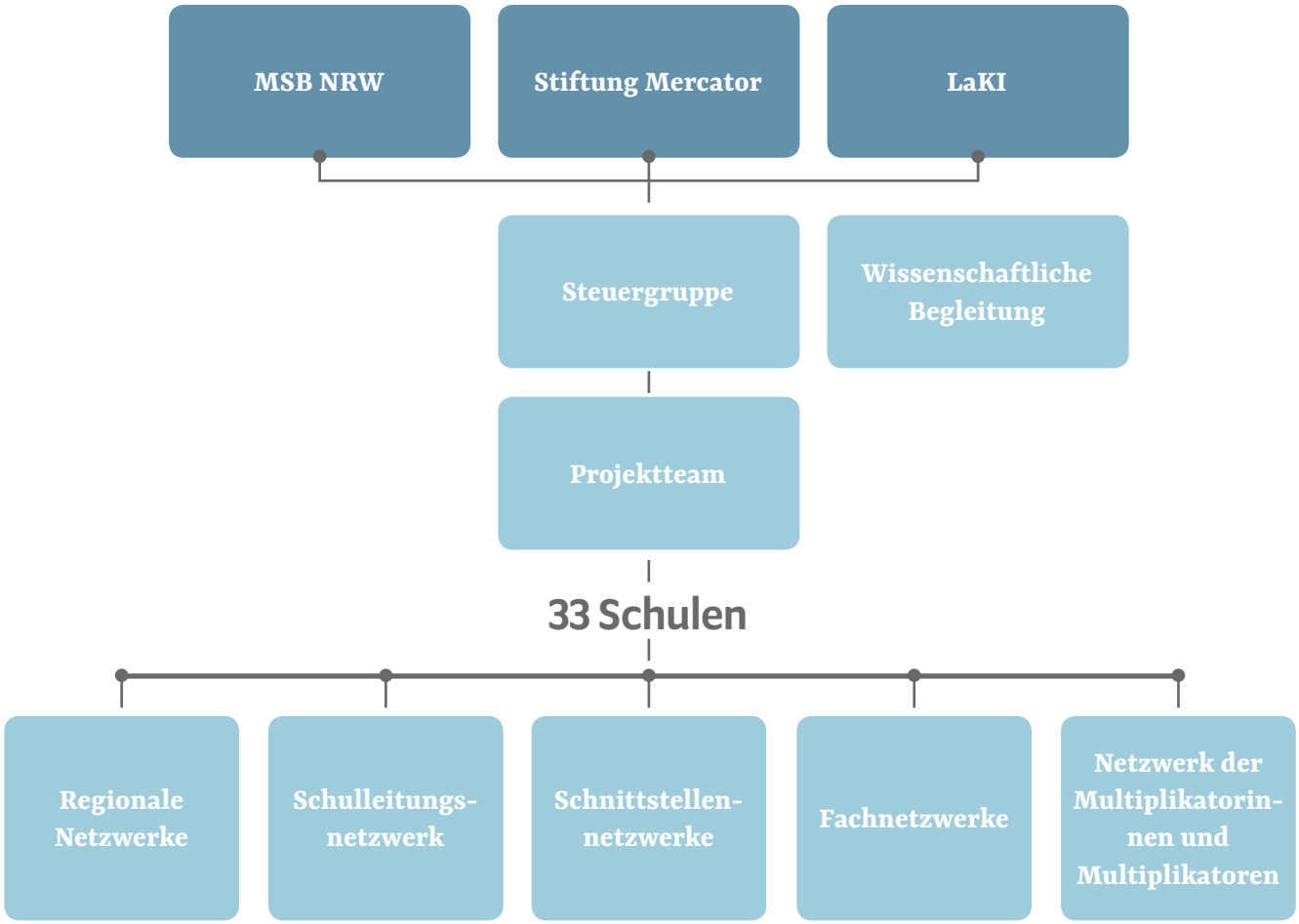


Abb. 1: Grafik zur Projektkonstruktion

[3] Ausschließlich Frauen, deshalb wird hier die weibliche Form verwendet. Zum Begriff „Netzwerkberaterin“ s. Erläuterungen im Folgenden.

2. Das Projektteam – Weiterqualifizierung und Rollenklärung

Das Projektteam, das sich im August 2013 bildete, bestand aus acht für das Projekt abgeordneten Lehrkräften, einer Projektleiterin (mit ganzer Stelle) und insgesamt sieben Netzwerkberaterinnen: einer Beraterin für das Schulleitungsnetzwerk (mit ganzer Stelle) und sechs Beraterinnen für die regionalen Netzwerke, die jeweils mit einer halben Stelle für das Projekt tätig waren. Eine Projektassistentin zur Abwicklung der Verwaltungsaufgaben im Projekt ergänzte das Team. Sechs Monate vor der Auftaktveranstaltung begann eine Weiterqualifizierungsphase für die Netzwerkberaterinnen gemäß einem mit den Projektpartnern und der Steuergruppe abgestimmten Konzept, das prozessbegleitend und bedarfsorientiert weiterentwickelt wurde. Die Netzwerkberaterinnen – erfahrene Lehrkräfte, die aufgrund einer Ausschreibung ausgewählt wurden – verfügten bereits über fundierte Kenntnisse und Erfahrungen in Deutsch als Zweitsprache, in der Methodik und Didaktik der durchgängigen sprachlichen Bildung und in der Moderation von Gruppen.

Die Weiterbildung betraf die folgenden
Qualifizierungsbereiche:

- **Sprachliche und interkulturelle Bildung** (Migration und Bildung in NRW, Basiswissen Deutsch als Zweitsprache, durchgängige Sprachbildung usw.),
- **Netzwerkarbeit im Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“** (Aufbau und Moderation von Netzwerken, Vernetzung von Schulen, Teambildung und Installation professioneller Lerngemeinschaften etc.),
- **Schulentwicklungsberatung** (Begleitung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich der sprachlichen und interkulturellen Bildung),
- **Organisationsentwicklung** (systemische Organisationsentwicklung für schulische Führungs- und Veränderungsprozesse, Phasenmodelle für Organisationsentwicklung und Change-Prozesse u. a.).

Diesen Teil der Qualifizierung schlossen die Netzwerkberaterinnen mit dem Zertifikat „Organisationsentwicklung für Beraterinnen und Berater in Veränderungsprozessen“ der Progressio Consulting Bielefeld im Auftrag des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“ ab.

Das gesamte Projektteam nahm zudem von Dezember 2013 bis Dezember 2014 an der Qualifizierungsmaßnahme der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren NRW zur **Beraterin und zum Berater für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung (BikUS)** teil, die ebenfalls mit einem Zertifikat abschloss[4].

Die Inhalte beider Qualifizierungsmaßnahmen flossen unmittelbar in die Gestaltung der Projektarbeit ein. Als wichtig erwiesen sich die Rollenklärung der Netzwerkberaterinnen sowie die Planung des Projektablaufs und der konkreten Angebote für die Schulen.

Rolle und Arbeit der Netzwerkberaterinnen
Laut Projektidee von September 2012 sollen die teilnehmenden Schulen durch zu qualifizierende Schulentwicklungs-/Netzwerkberater oder -beraterinnen begleitet werden. Das heißt, die Rolle der Teammitglieder wurde von vornherein als eine mehrfache beschrieben. Wir entschieden uns für den Begriff „Netzwerkberaterin“, wohl wissend, dass diese Rolle auch Elemente der Schulentwicklungsberatung einschließen müsste. Die Netzwerkberaterinnen des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“ waren die Anker für die Entwicklung in den Netzwerken und Schulen. Im Laufe der Qualifizierung setzten sie sich intensiv damit auseinander, welche Rolle(n) sie in der Begleitung von Netzwerken und Schulen des Projekts übernehmen sollten[5].

[4] Vgl. Kommunale Integrationszentren NRW (2014): Qualifizierungsmaßnahme Berater_in für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung (BikUS).

[5] Abb. 2: Tabelle in Anlehnung an Ergebnisse eines Arbeitsgesprächs vom 19. Juli 2016, Lernen im Ganztag (LiGa), DKJS Berlin.

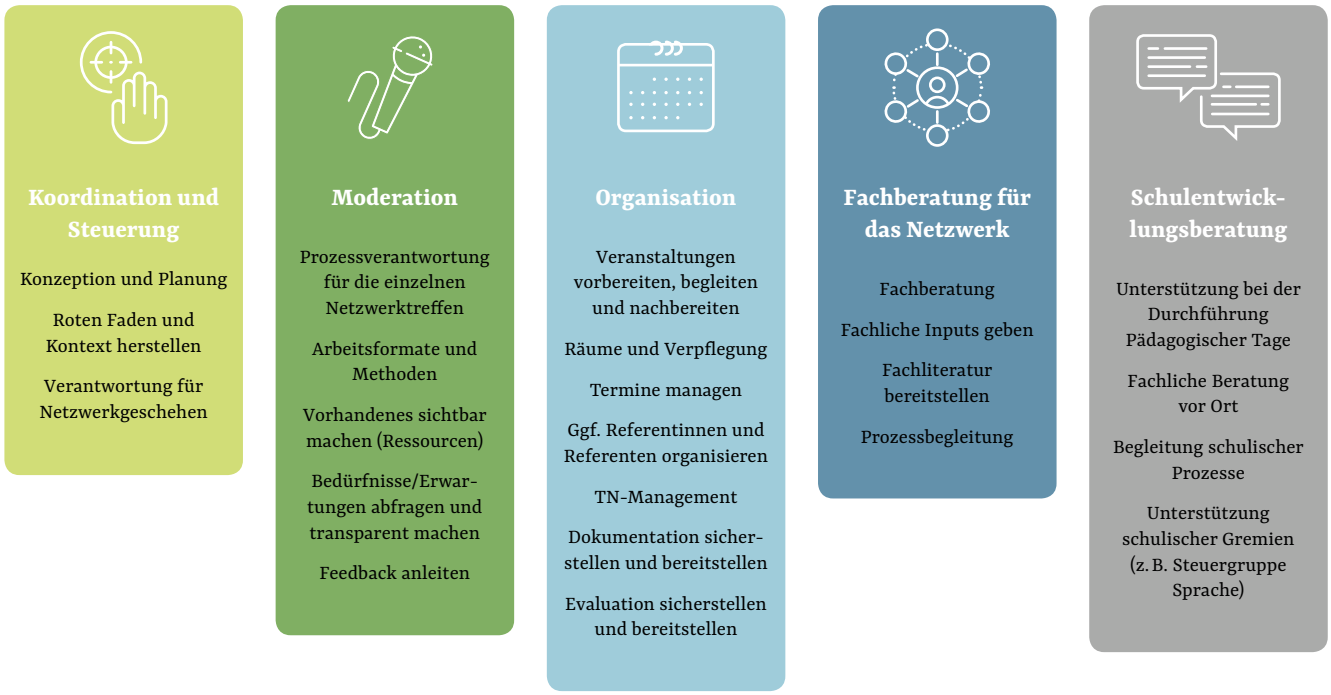


Abb. 2: Rollen in der Begleitung von Netzwerken und Schulen

Da das Projekt eine klar umrissene inhaltliche Aufgabe hatte, wurden außer der Koordination, Moderation und Organisation der Netzwerktreffen eine fachliche Beratung und eine Prozessbegleitung nötig und von den Schulen gewünscht[6]. Die Rollen der fachlichen Beratung und der Schulentwicklungsberatung wurden in enger Abstimmung mit der Schulaufsicht wahrgenommen. Um auf jeden Fall Rollenklarheit zu wahren, vereinbarte das Projektteam, die Treffen möglichst zu zweit durchzuführen und die Rollen „Fachberatung"/fachlicher Input einerseits, Moderation andererseits auf zwei Personen zu verteilen. Die Netzwerkberaterinnen organisierten nicht nur die regionalen Netzwerktreffen bzw. die Treffen des Schulleitungsnetzwerks und der Schnittstellennetzwerke, sie führten an den Projektschulen auch regelmäßig Koordinationsgespräche und begleiteten schulinterne Prozesse, z. B. Sprachforschertage, Vorstellen des Projekts, Arbeit mit Fachkonferenzen, Organisation und Referentinnentätigkeit bei Pädagogischen Tagen, Beratung bei der Durchführung innovativer Vorhaben, die durch den Innovationsfonds[7] gefördert wurden, und Initiierung von kollegialer Unterrichtsreflexion. Eine wichtige Rolle spielten dabei die Zusammenarbeit und die gemeinsame Planung bei regelmäßigen Koordinierungstreffen des gesamten Projektteams. Die Kolleginnen unterstützten sich gegenseitig und begleiteten sich bei Netzwerktreffen sowie bei Gesprächen und Veranstaltungen in den Schulen.

[6] Dies wurde erst durch die vorhandene fachliche Expertise möglich, s. oben.

[7] Vgl. Kapitel 6: Der Innovationsfonds.

3. Das Fachkonzept

Das Fachkonzept der „Sprachsensiblen Schulentwicklung“, das im Folgenden dargelegt werden soll, wurde im Laufe der Qualifizierung gemeinsam von Projektleitung und Netzwerkberaterinnen formuliert und mit der Steuergruppe abgestimmt. Es sollte allen Beteiligten als Grundlage und Orientierung dienen. Im Laufe des Projekts hat es sich ständig weiterentwickelt. Die Entwicklung der pädagogischen Professionalität in der Migrationsgesellschaft, Vielfalt und deren Wertschätzung stellen den Rahmen des Fachkonzepts dar. Es beschäftigt sich mit der sprachlichen Bildung als Motor der Schulentwicklung in den Projektschulen. Bezogen auf das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (Unterrichtsentwicklung – Organisationsentwicklung – Personalentwicklung)[8] steht hier die Unterrichtsentwicklung im Fokus.

Prämissen

„Sprachsensibler Unterricht“ oder – sperriger, aber präziser – durchgängiger bildungssprachförderlicher Unterricht

- fördert sprachliches Handeln systematisch,
- ist eine unterrichtsintegrierte Form der Unterstützung, keine additive Förderung,
- berücksichtigt und wertschätzt die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler,
- ist kompetenzorientiert und entspricht den Merkmalen guten Unterrichts[9],
- setzt den reflektierten Praktiker/die reflektierte Praktikerin voraus, der/die aufmerksam seinem/ihrem professionellen Handeln (u. a. auch der eigenen Lehrersprache) gegenüber ist,
- ermöglicht Schülerinnen und Schülern positive Lernerfahrungen,
- verknüpft sprachliche und fachliche Inhalte systematisch miteinander.

Das vorliegende Konzept orientiert sich an den Grundlagen für Qualifizierungsmaßnahmen der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW[10], die wiederum in der Tradition der Erfahrungen des RAA-Verbundes NRW aus dem Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) stehen[11].

Grundlegend für die sprachsensible Gestaltung von Lernprozessen ist das Konzept der durchgängigen Sprachbildung, das im Modellprogramm FörMig entwickelt wurde[12]. Sprache wird hier nicht mehr nur als Unterrichtsgegenstand verstanden, sondern als Medium des Lernens und darüber hinaus als Medium des Handelns in einer mehrsprachigen Gesellschaft[13]. Durchgängige Sprachbildung ist mehrdimensional zu sehen[14]:

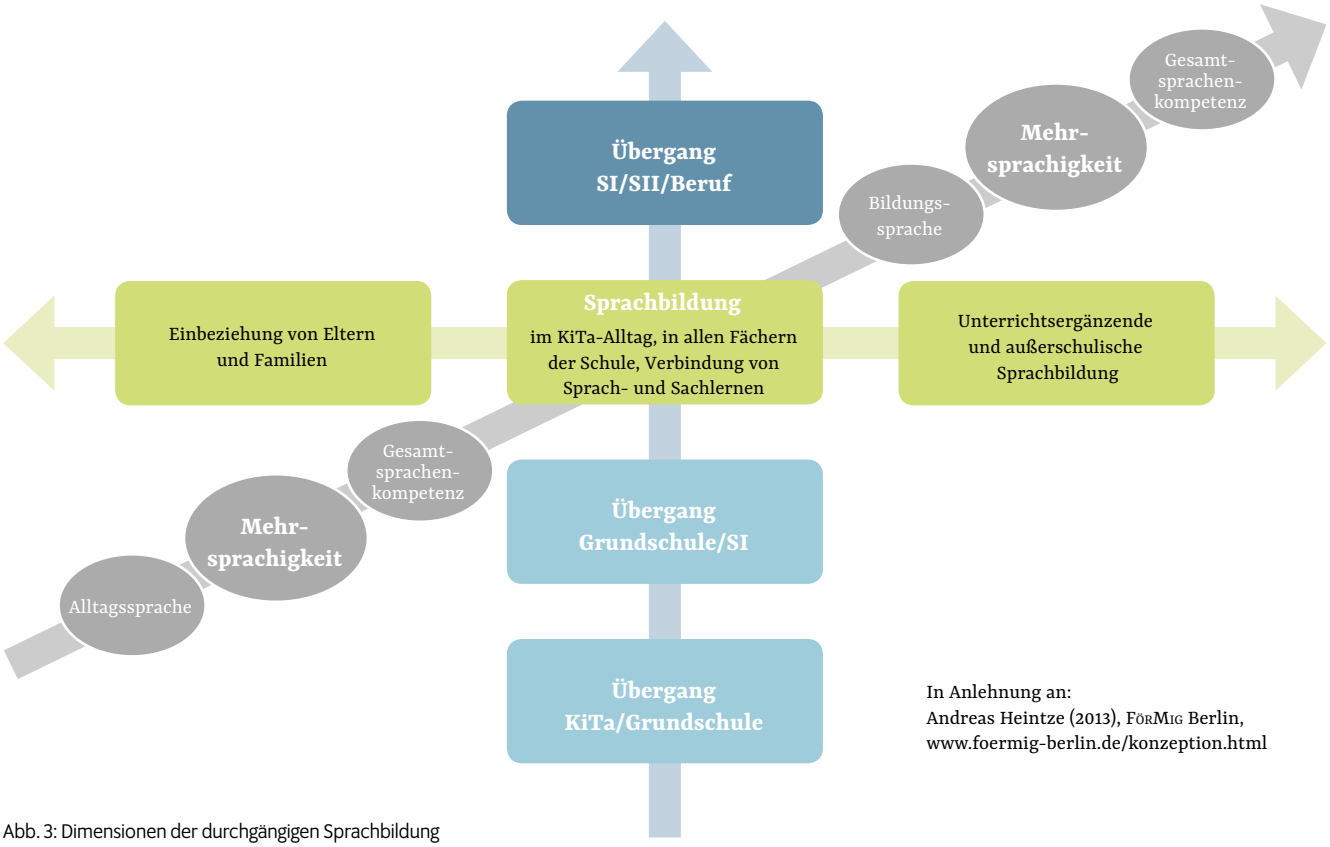


Abb. 3: Dimensionen der durchgängigen Sprachbildung

[8] Vgl. z. B. Buhren et al. 2012.
[9] Vgl. z. B. Helmke 2012.
[10] Trapp et al. 2016.
[11] FörMig-Kompetenzzentrum 2015.
[12] Gogolin et al. 2011 b; Brandt/Gogolin 2016.
[13] Reich 2013.
[14] Gogolin et al. 2011 b.

- Die vertikale, **bildungsbiografische Dimension** markiert den „Zuwachs an sprachlichem Wissen und Können mit zunehmendem Alter“[15]. Die Bildungsinstitutionen fördern die bildungssprachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen von der vorschulischen familiären und institutionellen Bildung bis zur beruflichen oder akademischen Bildung. Hierbei sind die Übergänge zwischen den Institutionen oft eine Hürde.
- Die horizontale, **situativ-thematische Dimension** verdeutlicht die Notwendigkeit einer gemeinsamen Arbeit aller am Bildungsprozess Beteiligten am Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen über Lernfelder und Fächer sowie Themen und Gegenstandsbereiche hinweg in einem abgestimmten Vorgehen.
- Die **Mehrsprachigkeitsdimension** berücksichtigt die sprachliche Lernausgangslage bei gleichzeitiger Wertschätzung der Mehrsprachigkeit an sich. Dies ist Voraussetzung für die produktiv-konstruktive Nutzung von Mehrsprachigkeit innerhalb des gesamten bildungssprachlichen Prozesses.

Sprachbildung ist dementsprechend nicht an Alters- oder Klassenstufen gebunden, nicht an Schulformen und an einzelne Domänen. Sprachbildung findet überall statt – in der Familie, in der Schule, außerhalb der Schule, am Nachmittag und am Abend. Folglich muss Sprache in allen schulischen Bereichen mitgedacht und vermittelt werden. Alle Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte sind dazu aufgerufen, sich der spezifischen Sprache, die sie in ihren unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten benötigen, bewusst zu werden und zu überlegen, wie sie neben fachlichen auch die dazu nötigen sprachlichen Inhalte vermitteln können.

Der Begriff der **Gesamtsprachenkompetenz** besagt hier, dass im Bewusstsein der zwei- und mehrsprachigen Personen keine klaren Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen existieren. Ihr Sprachgebrauch ist vielmehr durch **Translanguaging** gekennzeichnet, ein Konzept, das besagt, dass sie über ein linguistisches Repertoire verfügen, welches sie strategisch für die erfolgreiche Kommunikation einsetzen[16].

Konkretisiert wird das Konzept der durchgängigen Sprachbildung in den FörMig-Qualitätsmerkmalen für den (bildungssprachförderlichen) Unterricht.

„Sprachbildung findet durchgängig in allen Fächern statt.
Die Lehrkräfte schätzen und fördern die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler“.[17]

Q1 Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.	**Q2** Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.	**Q3** Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
Q4 Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.	**Q5** Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.	**Q6** Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Abb. 4: Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht

[15] Reich 2013.
[16] Garcìa 2011, 1.
[17] Gogolin et al. 2011 b.

Das Fachkonzept basiert ebenso auf dem Europäischen Kerncurriculum „European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (IALT)“[18], das zu einem inklusiven Weg des Lernens von Bildungssprache als Regel führt und sich damit absetzt von einem segregierenden Weg des ‚Zweitsprachenunterrichts‘ und der additiven Sprachförderung. Das zugrunde liegende Sprachmodell der systemisch-funktionalen Linguistik stellt Sprache in ihrem sozialen und kulturellen Kontext dar. Sprache wird hier zunächst in ihrer Eigenschaft gesehen, „in einem bestimmten Kontext aktiv handelnd Sinn und Bedeutungen zu erzeugen“[19]. Hiermit setzt sich das Sprachmodell der systemisch-funktionalen Linguistik ab von strukturalistischen Modellen, die sich weniger mit dem Sinn beschäftigen, der durch Sprache geschaffen wird, als vielmehr mit der Sprache als Regelsystem.

Im IALT-Sprachmodell werden die vier Ebenen des Sprechens und der Sprache verbunden dargestellt. Zunächst kann man – z. B. den Unterricht in einer Klasse im Kontext der Kultur betrachten (der Schulkultur und der Kultur der umgebenden Gesellschaft), sodann im Kontext der Situation (z. B. der konkreten Unterrichtssituation), des Weiteren auf der Ebene der konkreten sprachlichen Äußerungen in der Interaktion und zuletzt auf der Ebene der sprachlichen Strukturen wie Grammatik und Wortschatz.

Ein grundlegendes Prinzip des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“ ist das Konzept des „Scaffolding“, das auf die Arbeiten der australischen Unterrichtsforscherin Pauline Gibbons zurückgeht und auf Annahmen der Textlinguistik, der Zweitspracherwerbsforschung und der Unterrichtsforschung. Es begründet einen kompetenzorientierten sprachsensiblen Fachunterricht, der die Sprachkompetenz der Lernenden im Unterricht systematisch erweitert[20].

„Scaffolds“ sind temporäre Hilfen, die den Lernenden zur Verfügung gestellt werden, damit sie eine Aufgabe möglichst selbstständig lösen können. Die „Scaffolds“ helfen den Lernenden also dabei, den Abstand zwischen ihrem aktuellen Lernstand und dem angestrebten Entwicklungsstand zu überwinden. Sie werden nur so lange angeboten, wie die Lernenden sie zum Lösen einer Aufgabe benötigen.

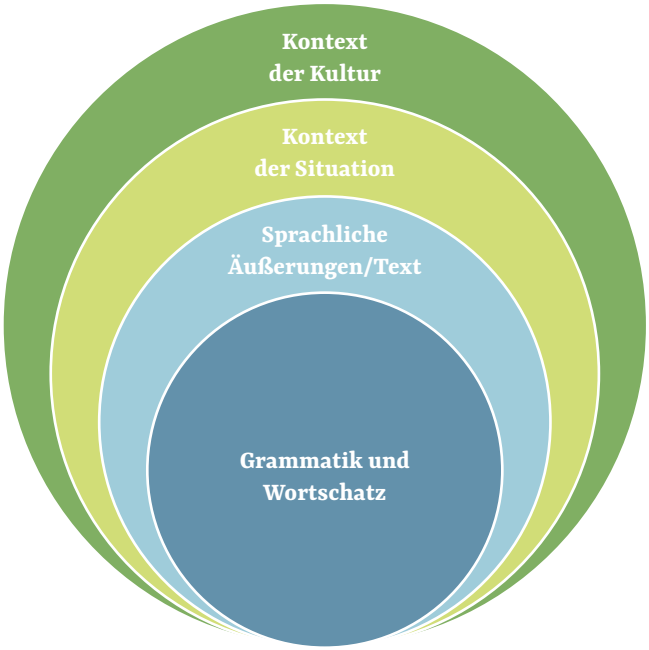


Abb. 5: Sprachmodell der systemisch-funktionalen Linguistik[21]

[18] Bainski et al. 2013.
[19] A. a. O., 16.
[20] Vgl. Gibbons 2002; Kniffka 2010; Quehl/Trapp 2015, 38 ff.
[21] Martin/Rose 2008, 10.

4. Die Projektschulen und die Zusammenstellung der regionalen Netzwerke[22]

Das erste Projektjahr (01.02.2013-01.02.2014) diente dem Aufbau des Projekts, der Zusammenstellung des Projektteams, der Entwicklung und Durchführung einer Weiterqualifizierung für die Netzwerkberaterinnen sowie der inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung des Projekts. Die Ausschreibung des Projekts für die Schulen in Nordrhein-Westfalen und die Auswahl der teilnehmenden Schulen erfolgten im Spätherbst 2013.

Für die Bewerbung waren zustimmende Beschlüsse der Lehrerkonferenz und der Schulkonferenz zur Teilnahme erforderlich und es sollten zwei Lehrkräfte für die regelmäßige Teilnahme an den regionalen Netzwerktreffen sowie ein Schulleitungsmitglied für die Teilnahme am Schulleitungsnetzwerk benannt werden. Aus den etwa 70 Bewerbungen erfolgten eine in der Steuergruppe abgestimmte kriteriengeleitete Auswahl von 33 Schulen und ihre Verteilung auf sechs großräumige regionale Schulnetzwerke mit je fünf bis sechs Schulen[23], die von jeweils einer Netzwerkberaterin betreut wurden. Kriterien für die Auswahl waren u. a. die spezifische Zusammensetzung der Schülerschaft sowie ein hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern mit internationaler Geschichte und aus Familien in prekären Lebenslagen, z. B. mit SGB II-Bezug, die Lage der Schule in einem „sozialen Brennpunkt“ (u. a. überdurchschnittlich hohe Arbeitslosenquote, überdurchschnittlich hoher Anteil von SGB II-Empfängern, hohe Einwohnerdichte etc.).

Die Projektschulen sind über ganz NRW verteilt, alle fünf Regierungsbezirke und unterschiedliche Schulformen wurden berücksichtigt. Ein Schwerpunkt lag auf Schulen des längeren gemeinsamen Lernens im Aufbau: 18 von 33 Schulen befanden sich bei Projektstart im Aufbau. Insgesamt nahmen 14 Gesamtschulen (davon sechs im Aufbau), 12 Sekundarschulen (alle im Aufbau), drei Realschulen, zwei Hauptschulen und zwei Gymnasien teil. Die insgesamt 26 Schulen des längeren gemeinsamen Lernens sowie eine weitere Projektschule, das Märkische Gymnasium Hamm (MGH)[24], verfügen über einen gebundenen Ganztag, der gute Ansatzmöglichkeiten für außerunterrichtliche sprachsensible Angebote bietet. Zehn Schulen (zwei Gymnasien und acht Gesamtschulen) hatten bereits zu Projektbeginn eine gymnasiale Oberstufe. Die Zusammensetzung eines jeden regionalen Netzwerkes sah im Hinblick auf die Form der teilnehmenden Schulen ganz unterschiedlich aus, so gehörten z. B. zu Netzwerk 5 eine Gesamtschule (ausgebaut), ein Gymnasium, zwei Realschulen, zwei Sekundarschulen, zu Netzwerk 6 hingegen drei ausgebaute Gesamtschulen und drei Sekundarschulen.

[22] Vgl. auch den Projektfilm im Internet: Projektteam „Sprachsensible Schulentwicklung“ (2016): „Sprachsensible Schulentwicklung“ – ein netzwerkbasiertes Schulentwicklungsprogramm für die Sekundarstufe I.

[23] Etwa 20 Schulen konnten nicht in das Projekt aufgenommen werden, erhielten aber das Angebot, regelmäßig über den Projektverlauf informiert und zu größeren Veranstaltungen eingeladen zu werden.

[24] Das MGH ist seit dem Schuljahr 2009/10 Gymnasium im gebundenen Ganztag. Vgl. Märkisches Gymnasium Hamm (2016): Der gebundene Ganztag am Märkischen Gymnasium Hamm.

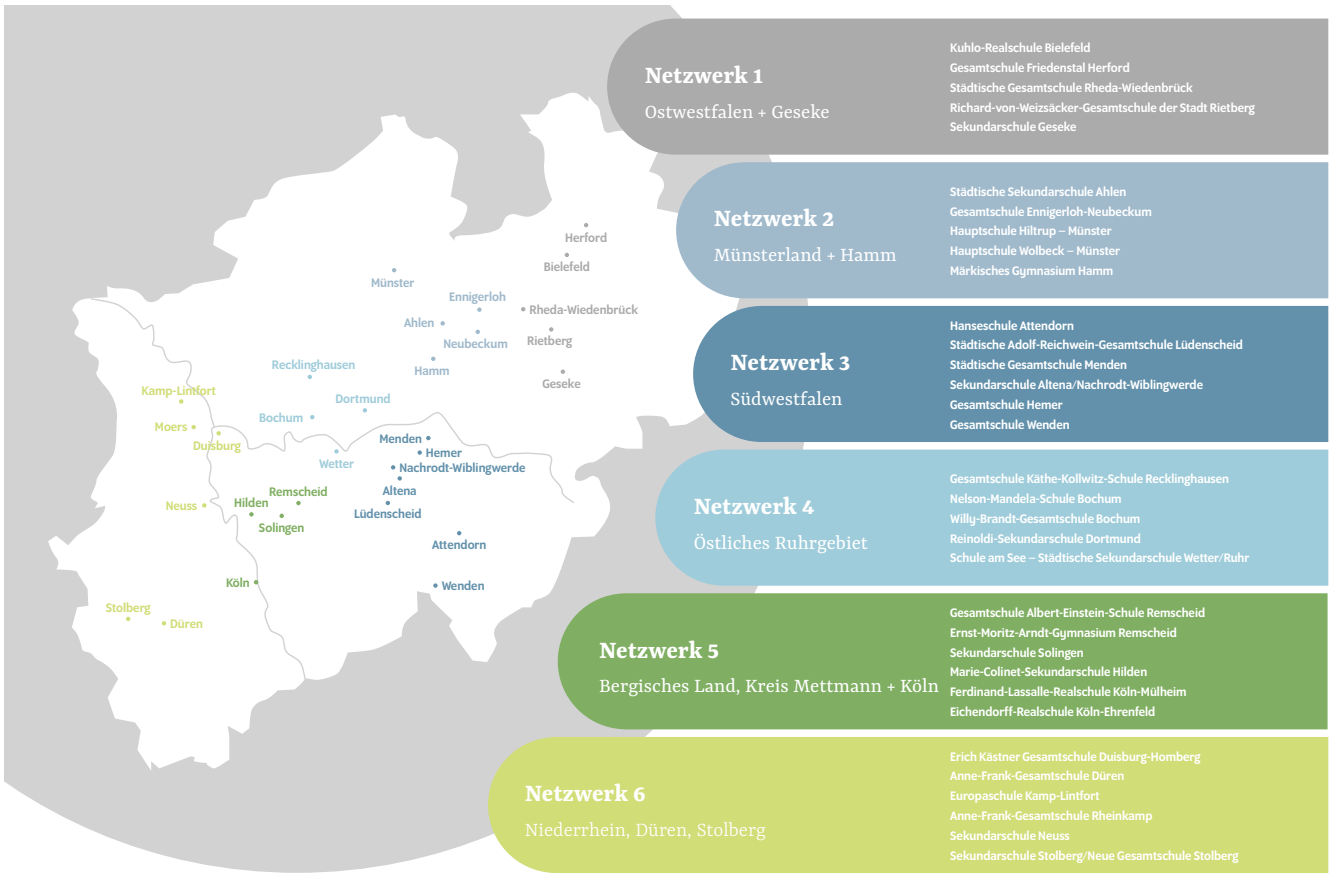


Abb. 6: Räumliche Verteilung der Projektschulen und der regionalen Netzwerke

Die Grafik zeigt die räumliche Verteilung und die Schulen.

Die Schulen starteten mit sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen[25], wie z. B. die Befunde der Wissenschaftlichen Begleitung zum Sprachstand der Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5 und 6 der Projektschulen zeigen.

Demografische Merkmale, Herkunftssprachen und Sprachpraxis der Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5 und 6 der Projektschulen

Es wurden 2.100 Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 5 und 2.526 Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 6 befragt. In den Befragungen gaben 45,5 % der Schülerinnen und Schüler an, dass sie zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen, d. h. umgekehrt, dass mehr als die Hälfte mehrsprachig aufwächst (siehe Abbildung 7)[26].

[25] Demski/Racherbäumer/van Ackeren 2016, 68-77.

[26] A. a. O., 73.

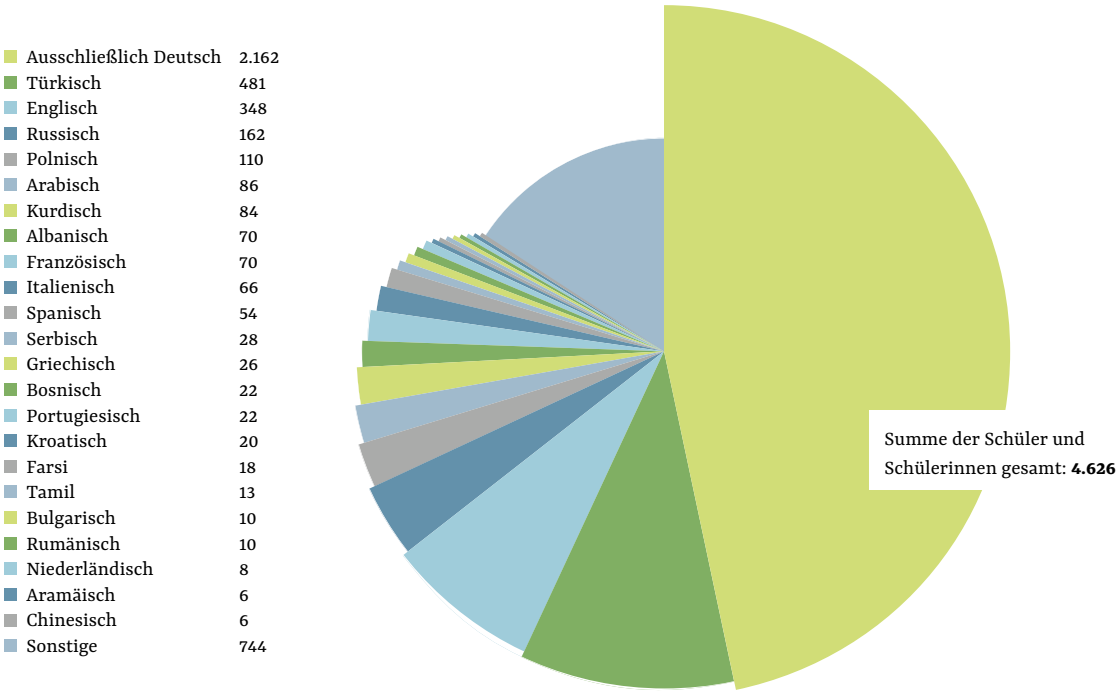


Abb. 7: In der Familie gesprochene Sprachen im Projektkontext. Demski/Racherbäumer/van Ackeren: „Heterogenität und Mehrsprachigkeit wertschätzen – Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung". In: UNIKATE 49/2016, 68 ff.

Beim Sprachstand, ermittelt durch einen C-Test (siehe Abbildung 8), gab es deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen: „Die Schülerinnen und Schüler der beiden Hauptschulen erzielen durchschnittlich 38,2 Punkte, bei den beiden Gymnasien sind es 63,4 Punkte" (vgl. Abb.8, Anm. 27).

Trotz der unterschiedlichen Schulformen und sonstigen Ausgangsbedingungen konnten eine Netzwerkarbeit auf inhaltlicher und fachlicher Ebene sowie ein gewinnbringender Austausch stattfinden.

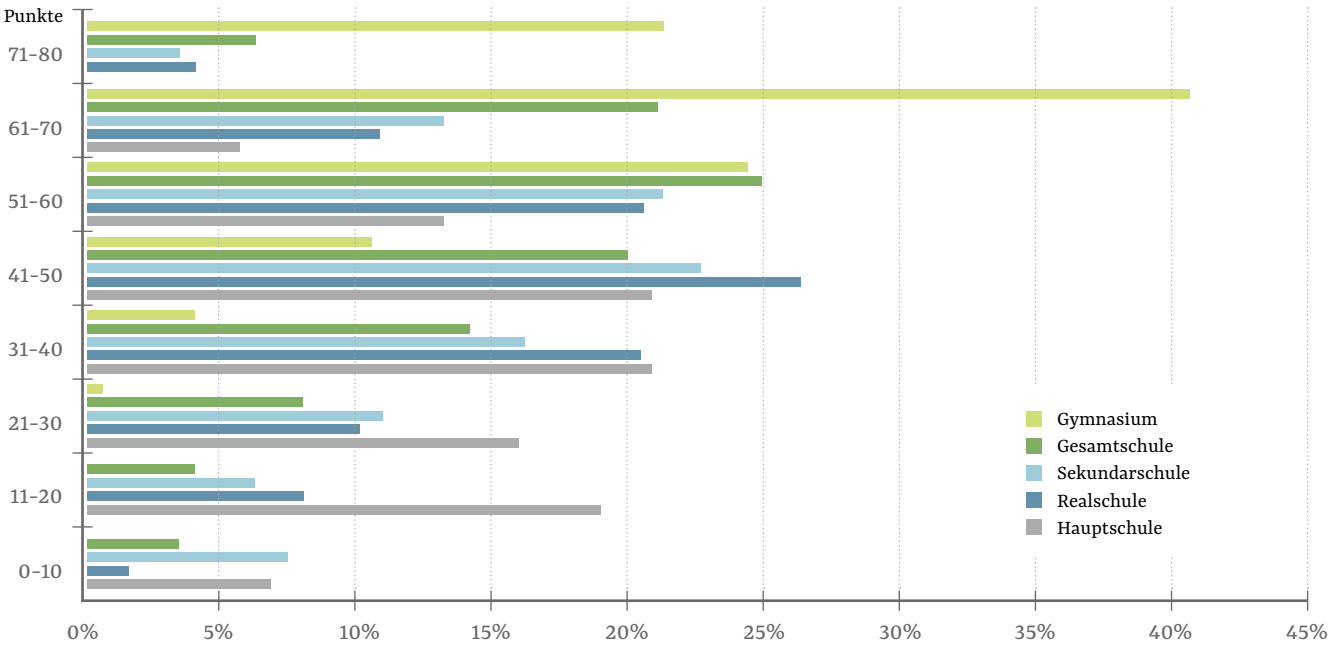


Abb. 8: Erzielte Punktwerte im C-Test differenziert nach Schulform[27]

[27] Ebd.

5. Das Netzwerkkonzept und die Arbeit in den Netzwerken

Kernstück des Projekts war die Arbeit in sechs regionalen Netzwerken, einem Schulleitungsnetzwerk und drei Fachnetzwerken (Mathematik/Gesellschaftswissenschaftliche Fächer/Naturwissenschaftliche Fächer), in denen im Sinne Professioneller Lerngemeinschaften (PLG) Ideen und Konzepte ausgetauscht wurden, begleitet von jeweils einer Netzwerkberaterin[28].

Ein innovatives Element des Projekts, das der Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung Rechnung trägt, war das Netzwerk der Schulleitungsmitglieder aller 33 Projektschulen. Die Schulleitungen wurden im Prozess der sprachsensiblen Schulentwicklung im Sinne eines Change-Managements unterstützt.

Eine Stärke des Projekts lag im adaptiven Vorgehen und der Möglichkeit des „Nachjustierens". Während der Projektlaufzeit wurden neue Netzwerke geschaffen, wenn es für das Gelingen förderlich war. So entstanden zunächst die sogenannten Schnittstellennetzwerke, dann die Fachnetzwerke und schließlich ein „MultisS-Netzwerk", ein Netzwerk derjenigen, die an der Qualifizierungsmaßnahme für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung" (MultisS) teilgenommen haben, bei der Aspekte der systemischen Beratung im Vordergrund standen.

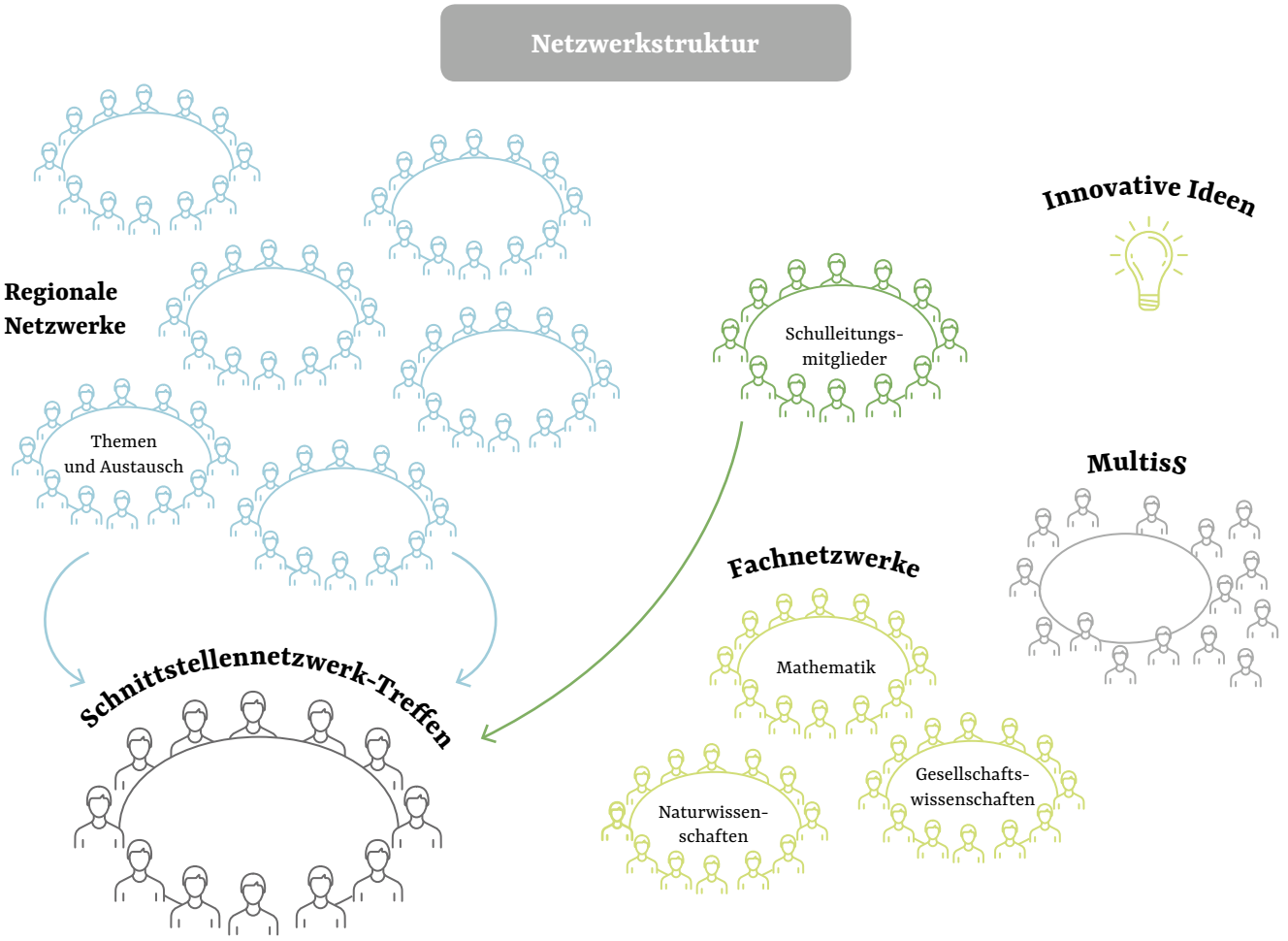


Abb. 9: Die Netzwerkstruktur des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung"

[28] Zum Begriff PLG vgl. Werkstatt, Kap. 3, 48.

5.1 Die regionalen Netzwerke[29]

Die regionalen Schulnetzwerke wurden von jeweils einer Netzwerkberaterin begleitet und arbeiteten im Sinne Professioneller Lerngemeinschaften zusammen. Im Gegensatz zu anderen Netzwerkprojekten gab es eine klare inhaltliche Fokussierung der Netzwerkarbeit. Die Schulen entsandten jeweils mindestens zwei Netzwerker oder Netzwerkerinnen – Lehrkräfte der Projektschulen, die Projektnetzwerke besuchten – zu den ganztägigen Netzwerktreffen, die regelmäßig zweimal pro Schulhalbjahr stattfanden.

Das Team der Netzwerkberaterinnen qualifizierte die teilnehmenden Lehrkräfte weiter und setzte inhaltliche Impulse, die anschließend in den Schulen aufgegriffen werden konnten. Der Schwerpunkt lag auf der unterrichtlichen Erprobung der in den Netzwerktreffen vorgestellten und erarbeiteten Inhalte, auf Erfahrungsaustausch und kollegialer Beratung der Netzwerkerinnen und Netzwerker untereinander sowie der Vernetzung und Zusammenarbeit der PLGs der Schulen. Zudem wurden innovative Projekte initiiert und die Inhalte fanden in der Schulkultur Niederschlag. Die Netzwerke verfügten über ein durch die jeweilige Netzwerkberaterin verwaltetes Budget für die Netzwerkarbeit, das für Fachmoderation, externe Expertise, Materialien/Software und Organisation verwendet werden konnte.

Wie bereits erwähnt, wurden die sechs regionalen Netzwerke jeweils von einer Netzwerkberaterin moderiert und fachlich begleitet. Die Rolle der Netzwerkberaterinnen war eine mehrfache: Sie waren nicht nur Organisatorinnen und Koordinatorinnen, sondern auch Fortbildnerinnen für sprachsensiblen Unterricht. Zudem tauschten sie sich beständig mit den Netzwerkerinnen und Netzwerkern über die konkrete Arbeit in den Schulen aus und berieten die Projektschulen vor Ort. Die Treffen der regionalen Netzwerke wurden – wie auch die Treffen des Schulleitungsnetzwerks – jeweils vom gesamten Projektteam, das sich als Teil eines „Lernenden Projekts“ für „Lernende Schulen“[30] verstand, gemeinsam konzipiert. Das Vorgehen war ein adaptives, das nicht von festen Modulen ausging, sondern sich an den Bedarfen der einzelnen Netzwerke und Schulen orientierte. Zwar wurde die Expertise des Projektteams genutzt und den Netzwerken zur Verfügung gestellt, jedoch ging es auch darum, während des Projekts dasjenige Wissen zu erwerben, das für die erfolgreiche Entwicklung der Projektschulen benötigt wurde. Dieses Wissen entstand zum Teil erst im Laufe des Projekts durch „Trial and Error“, durch Kommunikation im Team und in den Netzwerken.

Da die Voraussetzungen und die Zusammensetzung der Netzwerke unterschiedlich waren, differierten die konkrete Durchführung wie auch die Reihenfolge der einzelnen Themenfelder. Gerade dieses Vorgehen wurde von den Schulen im Gegensatz zu anderen Projekten, die modellhaft mit vorgefertigten Modulen arbeiten, als sehr positiv empfunden.

Themen der Netzwerkarbeit in den regionalen Netzwerken[31]:

- Die Vision der sprachsensiblen Schule,
- Grundlagen der sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklung,
- Sprachsensible Unterrichtsentwicklung als Motor der Schulentwicklung: Sprachhandlungen, Textsorten (Beispiel: Diagramme) und Operatoren – Aufgaben sprachsensibel konstruieren – Schreiben, Lesen, Wortschatz im sprachsensiblen Unterricht,
- Interaktion im sprachsensiblen Unterricht und Erfolgsfaktoren des sprachsensiblen Unterrichts,
- Kollegiale Hospitation und Unterrichtsreflexion,
- Handlungsfeld Schulkultur: Mehrsprachigkeit und Diversität als Bildungsressourcen,
- Rollen und Funktionen in Netzwerken innerhalb und außerhalb von Schule – Arbeit in Professionellen Lerngemeinschaften,
- Den Veränderungsprozess begleiten – Maßnahmen auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule.

[29] Die Zusammenstellung der Netzwerke und eine Liste der Schulen mit Kontaktdaten befinden sich im Anhang 📎 und in: Sprachsensible Schulentwicklung 2016: Teilnehmende Schulen.

[30] Vgl. Buhren/Rolff 2012, 27 ff.

[31] Vgl. Materialien ⬇.

5.2 Das Schulleitungsnetzwerk

Ein besonderes Merkmal des Projekts war die Einbeziehung der Steuerungsebene – hier innerschulisch als Einbeziehung der Schulleitung durch die Konzeption eines Schulleitungsnetzwerks. Dies war ein besonders innovatives Element, da es erstmalig in einem Projekt ein eigenes Netzwerk für Schulleitungen gab. Damit wurde der Bedeutung des Schulleitungshandelns für die Schulentwicklung Rechnung getragen. Unterstützt durch die Projektleitung und das gesamte Projektteam wurde für alle beteiligten Schulen dieses überregionale Schulleitungsnetzwerk aufgebaut, das von einer Beraterin für das Schulleitungsnetzwerk koordiniert und moderiert wurde und sich einmal pro Halbjahr traf. Die Schulen entsandten jeweils ein Mitglied der Schulleitung, das regelmäßig an den Projektveranstaltungen teilnahm. Das war zum Teil die Schulleiterin/der Schulleiter, bei ausgebauten Gesamtschulen häufig die Didaktische Leiterin/der Didaktische Leiter. Im Mittelpunkt der Treffen des Schulleitungsnetzwerkes standen die schulische Organisationsentwicklung und systemische Fragestellungen wie Qualitätsmanagement, Teamentwicklung und Diversity Management. Einen zweiten Schwerpunkt bildete die Arbeit an den gleichen Inhalten wie in den regionalen Netzwerken mit Berücksichtigung der Schulleitungsperspektive.

Dieses Netzwerk konstituierte sich, ebenso wie die regionalen Netzwerke, bei der gemeinsamen Auftaktveranstaltung für die Projektschulen/Netzwerke (11.02.2014).

Ausgangspunkt für die Konzeption des Schulleitungsnetzwerks war einerseits die Vision einer sprachsensiblen Schule[32], andererseits waren es die Aufgaben, welche die Schulleitung auf dem Weg zu einer sprachsensiblen Schule zu bearbeiten hat.

Die Rolle der Schulleitung bei der sprachsensiblen Schulentwicklung

Das Konzept des Schulleitungsnetzwerkes des Projekts orientierte sich an den Ausführungen zu den Aufgaben der Schulleitung bei der sprachsensiblen Schulentwicklung im Europäischen Kerncurriculum zur Förderung der Bildungssprache[33]. Demnach initiiert, begleitet und unterstützt die Schulleitung die Entwicklung einer sprachsensiblen Schule. Dazu kooperiert sie sowohl mit allen Beteiligten in der Schule als auch mit anderen Schulen und weiteren Institutionen im Stadtteil vorurteilsfrei und effektiv. Darüber hinaus initiiert die Schulleitung „die Entwicklung einer gemeinsamen Philosophie, die inklusiven bildungssprachlichen Unterricht als Bestandteil einer differenzoffenen interkulturellen Bildung begreift und die demokratische Partizipation aller Beteiligten als Bestandteil einer auch auf der Ebene des Kompetenzaufbaus ihrer Schülerinnen und Schüler erfolgreichen Schule bejaht“[34]. Im Projekt betonten die am Schulleitungsnetzwerk beteiligten Schulleitungen, dass sie zur Entwicklung einer sprachsensiblen Schule – ebenso wie auch alle Lehrkräfte – Kompetenzen in den Bereichen Sprache und Sprachaneignung, Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens sowie Kenntnisse von Merkmalen der Bildungssprache benötigten und diese im Laufe der Projektarbeit erwerben wollten. Nur so konnten sie die fachliche Arbeit der Netzwerkerinnen und Netzwerker aus ihrem Kollegium wertschätzen und unterstützen[35]. Darüber hinaus benötigen Schulleitungen jedoch zusätzliche Kenntnisse in den Bereichen Schulorganisation, Sprachenplanung, Schulsprachenpolitik und Elternpartizipation. In der Projektarbeit konnten hier erste Grundlagen gelegt werden, zum Beispiel mit dem Netzwerktreffen zur Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und der Verankerung in der Schule[36].

Themen des Schulleitungsnetzwerks:

- Sensibilisierung,
- Unterrichtsentwicklung als Motor der Schulentwicklung,
- Die sprachsensible Schule,
- Den Veränderungsprozess gestalten,
- Kollegiale Hospitation als Motor der Schulentwicklung,
- Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld der Schulkultur in der sprachsensiblen Schule,
- Vielfalt in der Schule – Schule der Vielfalt, Kulturwandel.

5.3 Die Schnittstellennetzwerke

Zur Verknüpfung der regionalen Netzwerke mit dem Schulleitungsnetzwerk entstanden weitere Netzwerke, die sogenannten Schnittstellennetzwerke. Jeweils zwei regionale Netzwerke trafen sich mit den entsprechenden Schulleitungsnetzwerkmitgliedern.

Netzwerkerinnen/Netzwerker und Schulleitung haben im Schulalltag wenig Zeit zur gemeinsamen konzeptionellen Arbeit. Für einen intensiven fachlichen Austausch und für klare Absprachen innerhalb des Schulentwicklungsprozesses mussten Zeitgefäße geschaffen werden. Daher kam es zur Etablierung von „Schnittstellennetzwerken“, d. h. gemeinsamen Treffen von jeweils zwei regionalen Netzwerken und den entsprechenden Mitgliedern des Schulleitungsnetzwerkes. Hier fand zum einen ein Austausch zwischen Schulleitungen und Lehrkräften statt, die jeweils eine andere Perspektive auf Schulentwicklung haben. Zum anderen bereicherte der Einbezug eines zweiten regionalen Netzwerkes den Erfahrungsaustausch.

Die Schnittstellennetzwerke wurden von der Beraterin für das Schulleitungsnetzwerk und den Netzwerkberaterinnen der regionalen Netzwerke gemeinsam vorbereitet und durchgeführt. Sie dienten jeweils der Planung des kommenden Schuljahres.

---

[32] Vgl. Werkstatt.

[33] Basismodule für Mitglieder von Schulleitungen und Aufbaumodule Schulleitungen. Vgl. Bainski et al. 2013, 59 und 67.

[34] Bainski et al. 2013, 65.

[35] Dementsprechend wurden z. B. die Arbeitsergebnisse der Regionalen Netzwerktreffen und des Schulleitungsnetzwerks auf Plakaten festgehalten und auf dem 1. Schnittstellennetzwerk im September 2014 der jeweils anderen Gruppe vorgestellt. Vgl. Materialien ⇩.

[36] Vgl. auch: MSW NRW 2017. Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW.

Im September 2014 fand an drei Tagen und Tagungsorten dieses Schnittstellennetzwerktreffen zum ersten Mal statt. Thematisch widmete es sich den Maßnahmen auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Hier wurde der Maßnahmenplan erstmalig eingesetzt[37]. Die Schulvertreterinnen und -vertreter hatten Zeit, die Maßnahmen für das Schuljahr 2014/15 zu planen. In dieser Art des Zusammentreffens lag etwas Neuartiges der Netzwerkarbeit begründet. Die Einrichtung der Schnittstellennetzwerke wurde insbesondere von den Schulleitungen sehr begrüßt. Sie dienten der Inspiration und dem Ideenaustausch aller Beteiligten. Die Beispiele aus den Schulen, die sich in der Zeit zwischen den einzelnen Netzwerktreffen bewährt hatten, regten die anderen Schulen zu eigenen Entwicklungen an („inspiring practice").

Themen der Schnittstellennetzwerke:

- September 2014: Maßnahmen auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule,
- April/Mai 2015: Interaktion im sprachsensiblen Unterricht, Erfolgsgeschichten und Maßnahmen auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule.

5.4 Die Fachnetzwerke

Integrative Sprachbildung sollte durchgängig und fachspezifisch sein, denn jedes Fach bzw. jeder Fachbereich hat spezifische sprachliche Herausforderungen. Im Laufe des ersten Projektjahres wurde zunehmend deutlich, dass es nicht ausreichte, sich mit den fächerübergreifenden Aspekten des sprachsensiblen Unterrichts zu beschäftigen, sondern dass die jeweils fach- und domänenspezifische Ausprägung besonders in den Blick genommen werden sollte. So entstand im Jahr 2014 das erste Fachnetzwerk für Mathematik. Im Schuljahr 2015 folgten die Fachnetzwerke für die natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Die Fachnetzwerke waren zentrale Veranstaltungen für alle 33 Netzwerkschulen und fanden alle zwei bis drei Monate statt. An den Treffen konnten pro Fach bzw. Fachbereich etwa zwei Lehrkräfte aus jeder Projektschule teilnehmen. Fachlehrerinnen und Fachlehrer konnten bei diesen Treffen die Besonderheiten der Sprache ihres Fachs kennenlernen und erfahren, welche sprachlichen Anforderungen für die Beschäftigung mit den Fachinhalten relevant sind. Darüber hinaus benötigen sie Kenntnisse über Ansätze (Methoden, Aufgaben, Unterstützungsformate etc.), die sich dazu eignen, im Fachunterricht treffsichere sprachliche Anregungen und Unterstützungen zu geben. Die inhaltliche Steuerung und Planung der Netzwerkarbeit erfolgte durch das Projektteam im Austausch mit der Fachwissenschaft. Es wurden etabliert:

- das Fachnetzwerk Mathematik unter der Leitung der Mathematikdidaktikerin Prof. Dr. Susanne Prediger, Universität Dortmund, in Zusammenarbeit mit der Projektleitung;
- das Fachnetzwerk Naturwissenschaften unter der Leitung von Frau Dr. Silke Krämer (Lehrerin für Biologie und Chemie, Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung") in Zusammenarbeit mit Dr. Melanie Beese, Universität Duisburg-Essen, Prof. Dr. Corinna Hoessle, Universität Oldenburg, Benjamin Weinkauf, Gesamtschule Duisburg-Walsum, Dr. Heiko Krabbe, Universität Duisburg-Essen;
- das Fachnetzwerk Gesellschaftswissenschaften unter der Leitung von Sven Oleschko, Universität Duisburg-Essen und Koordinator des Projekts „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst" in Zusammenarbeit mit Sonja Wiemers, Heinrich-Heine-Gesamtschule Duisburg-Rheinhausen.

5.5 Qualifizierungsmaßnahme für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die sprachsensible Schulentwicklung (MultisS)

Um Sprachbildung als Querschnittsaufgabe in allen Bereichen der Schulentwicklung zu verankern, bedarf es der Mitwirkung der gesamten Schulgemeinde, insbesondere jedoch der Schulleitungsmitglieder und der Lehrkräfte aller Fächer und Jahrgangsstufen einer Schule. Der bereits vorhandene Wissens- und Erfahrungsschatz aus der Projekt- und Netzwerkarbeit der „Sprachsensiblen Schulentwicklung" sollte nachhaltig gesichert, weiterentwickelt und in den Transfer an die Schulen gebracht werden.

Zu diesem Zweck wurde im Oktober 2014 zwischen den Projektpartnern eine zusätzliche Qualifizierungsmaßnahme vereinbart und die Projektleitung mit der Konzeption und Durchführung beauftragt. Die Maßnahme sollte dazu beitragen, den schulinternen Transfer zur sprachsensiblen Schulentwicklung zu unterstützen und die Verstetigung der Projektergebnisse in der Region zu befördern. Die Qualifizierung vermittelte Fach- und Umsetzungswissen für schulinterne Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die Veränderungsprozesse der sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklung begleiten. Den Teilnehmenden wurden Grundlagen systemisch-lösungsorientierter Kommunikation und Werkzeuge für Veränderungsbegleitung an Schulen vermittelt sowie Instrumente um Kommunikationsbarrieren abzubauen, Ressourcen und Kompetenzen der begleiteten Schulen zu aktivieren und das Blickfeld in Richtung auf die Entwicklung tragfähiger Lösungen zu erweitern[38]. Durchgeführt wurde diese Maßnahme von Susanne Volkmer, Inhaberin der Entfaltungs-Werkstatt® Bielefeld[39].

[37] Vgl. Werkstatt und Materialien.
[38] Aufgabenbeschreibung für diese Multiplikatoren s. Anhang.
[39] Vgl. Volkmer 2017 a.

Inhalte: Grundlagen systemisch-lösungsorientierter Kommunikation und Werkzeuge für Veränderungsbegleitung an Schulen

Abb. 10: Grundlagen systemisch-lösungsorientierter Kommunikation

Curriculum:

- Grundlagen systemisch-lösungsorientierter Kommunikation für Veränderungsbegleitung,
- Selbstkenntnis und Perspektivwechsel (Lifo-Methode),
- Systemisches Handwerkszeug,
- Ziel- und Auftragsklärung, die Methode der kollegialen Beratung,
- Aktive Veränderungsbegleitung I:
  Veränderungsprozesse – Dynamik, Energie und Handlungsoptionen, Veränderungsstrategien, Grundlagen, Modelle und Hilfsmittel für den Weg zur sprachsensiblen Schule,
- Aktive Veränderungsbegleitung II:
  Die Menschen mitnehmen im Veränderungsprozess, Strategisches Vorgehen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Rückmeldung der Schulen

Dieses als letztes etablierte „Netzwerk" wurde von den Teilnehmenden als sehr hilfreich und wesentlich angesehen. Mehrheitlich hätten sie sich diese Maßnahme als Einstieg in den Prozess der sprachsensiblen Schulentwicklung gewünscht. Die Einschätzung wurde mit verschiedenen Argumenten begründet: Einerseits erhielten die Beteiligten Gelegenheit, sich selbst und ihre Rolle im Schulentwicklungsprozess zu reflektieren. Da sowohl Schulleitungsmitglieder als auch Lehrkräfte aus Schulen teilnahmen, ergab sich ein intensiver Austausch der Perspektiven der unterschiedlichen Akteure. Andererseits erhielten sie Handwerkszeug zum Veränderungsmanagement und lernten Strategien wirksamen Handelns durch wertschätzende Kommunikation mit Schulleitung und Kolleginnen und Kollegen kennen. Zukünftige Projekte sollten dies berücksichtigen und Elemente systemischer Beratung von Beginn an mit in ihre Angebote zur Weiterqualifizierung einbinden.

6. Der Innovationsfonds

Den Projektschulen konnten auf Antrag zusätzliche Mittel aus dem Innovationsfonds zur Verfügung gestellt werden. Der Innovationsfonds sollte die Schulen ermutigen, neue Wege in der sprachlichen Bildung zu gehen. Hier konnten Projekte der kreativen Sprachbildung (Kunst, Theater, Musik, Zirkus) in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern ebenso ihren Platz finden wie Vorhaben zur Stärkung der Schülerinnen- und Schülerpersönlichkeit, der Ausbildung von „Lerncoaches“ und neue Ansätze zur Partizipation von Eltern und zum Einbezug von Lehramtsstudierenden.

Die Mittel des Innovationsfonds konnten für Honorare und Sachmittel verwandt werden. Die Bewerbungen konnten jeweils zum Schulhalbjahr erfolgen, erstmalig vor den Sommerferien 2014, zuletzt im Januar 2016. Die Förderung dieser Projekte eröffnete Chancen für die Veränderung von Schulkultur. Die folgende Liste zeigt die Vielfalt der mithilfe des Innovationsfonds durchgeführten Vorhaben.

Aus Mitteln des Innovationsfonds umgesetzte Ideen
(Regionale Netzwerke 1-3)

Innovationsfonds-Ideen	Schulen
Märchen-Werkstatt – Professionelles Erzählen, Erstellen eines Märchenbuchs und einer Märchen-CD	Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück (Netzwerk 1)
„Wir sind Vielfalt“ – Mehrsprachiger Imagefilm	Kuhlo-Realschule, Bielefeld (Netzwerk 1)
Das Lesezelt	Gesamtschule Friedenstal, Herford (Netzwerk 1)
Café/Bistro International	Richard-von-Weizsäcker-Gesamtschule, Rietberg (Netzwerk 1)
Mehrsprachige Bücher vorstellen	Sekundarschule Geseke (Netzwerk 1)
Lesepatenmodell	Sekundarschule Geseke (Netzwerk 1)
Kooperation mit dem Lernort PhänomexX – sprachsensible Unterrichtsprojekte zu naturwissenschaftlichen Themen	Gesamtschule Ennigerloh-Neubeckum (Netzwerk 2)
Schülerinnen und Schüler für Schülerinnen und Schüler	Hauptschule Hiltrup, Münster (Netzwerk 2)
Lernpatenschaften: Lern- und Sprachhelferinnen und -helfer	Hauptschule Wolbeck, Münster (Netzwerk 2)
Schreibbegleiterausbildung	Märkisches Gymnasium Hamm (Netzwerk 2)
„Lesen macht stark“ – Lesen als fester Bestandteil der Schulkultur	Städt. Sekundarschule Ahlen (Netzwerk 2)
„Lesen durch Hören“/Lüneburger Modell	Hauptschule Hiltrup (Netzwerk 2) Hauptschule Wolbeck (Netzwerk 2) Sek. Altena/Nachrodt-Wiblingwerde (Netzwerk 3) Gesamtschule Hemer (Netzwerk 3)
„Sprachsensible Profilschiene“, Erarbeitung sprachsensibler Bausteine für den Fachbereich	Gesamtschule Wenden (Netzwerk 3)
„Sprachsensible Ausstattung/Beschriftung in der Schule, Fachunterricht „Kreativ in der Schule“	Gesamtschule Wenden (Netzwerk 3)
Buchclub Hanseschule	Hanseschule Attendorn (Netzwerk 3)
„Raum für Sprache“ – Standortbibliothek	Adolf-Reichwein-Gesamtschule, Lüdenscheid (Netzwerk 3)
Projektwoche zum Thema „Europa – Sprache verbindet“	Sekundarschule Altena/Nachrodt-Wiblingwerde (Netzwerk 3)
„Läuft bei dir!“ – Wie Sprache mein Leben beeinflusst, Erstellen einer Sprachfibel	Sekundarschule Wetter (Netzwerk 3)
Lernbüro als Selbstlernzentrum, Schwerpunkt „Sprachsensible Materialien und Aufgaben“	Sekundarschule Altena/Nachrodt-Wiblingwerde (Netzwerk 3)

Aus Mitteln des Innovationsfonds umgesetzte Ideen (Regionale Netzwerke 4-6)	
Innovationsfonds-Ideen	**Schulen**
Aktionskarten zur schriftlichen und mündlichen Präsentation von Unterrichtsergebnissen	Reinoldi-Sekundarschule, Dortmund (Netzwerk 4)
Sprachforschertage	Reinoldi-Sekundarschule, Dortmund (Netzwerk 4)
Das Schreibbuch in der kompetenzorientierten individuellen sprachlichen Lernzeit und im Fachunterricht	Willy-Brandt-Gesamtschule, Bochum (Netzwerk 4)
Arbeit mit dem „Sprachförderkoffer Mathematik“, Jg. 5 und 6	Käthe-Kollwitz-Schule, Recklinghausen (Netzwerk 4)
Sprache zum Anfassen: Sprachsensible Projektwoche	Nelson-Mandela-Schule, Bochum (Netzwerk 4)
Computergestütztes Lernen im Rahmen der Sprachförderung	Nelson-Mandela-Schule, Bochum (Netzwerk 4)
Produktion einer Radiosendung	Eichendorff-Realschule, Köln (Netzwerk 5)
„Der kleine Prinz mal anders“	Albert-Einstein-Schule, Remscheid (Netzwerk 5)
„PoetOmobile“: Die fahrbare Gedichtwerkstatt zum Mitmachen	Albert-Einstein-Schule, Remscheid (Netzwerk 5)
„Schlag nach im Wörterbuch“	Städt. Sekundarschule Hilden (Netzwerk 5)
Sprachforschertage: Beobachten und Beschreiben in der Jg. 6	Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium, Remscheid (Netzwerk 5)
Sprachforschertage: Forschen – Schreiben – Präsentieren	Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium, Remscheid (Netzwerk 5)
Mitsprache ermöglichen: Weltwissen erwerben – Sprachkompetenz erweitern	Städt. Realschule Lassallestraße, Köln (Netzwerk 5)
„Lesen durch Hören“/Lüneburger Modell	Sekundarschule Solingen (Netzwerk 5) Städt. Sekundarschule Hilden (Netzwerk 5) Albert-Einstein-Schule Remscheid (Netzwerk 5) Eichendorff-Realschule, Köln (Netzwerk 5) Anne-Frank-Gesamtschule Düren (Netzwerk 6) Europaschule Kamp Lintfort (Netzwerk 6) Anne-Frank-Gesamtschule Rheinkamp (Netzwerk 6) Sekundarschule Stolberg (Netzwerk 6)
Sprachraum und sprachsensibles Material	Sekundarschule Neuss (Netzwerk 6)
Multilinguale Kreativwerkstatt	Erich Kästner Gesamtschule, Duisburg-Homberg

Abb. 11: Innovationsfonds – Stefanie Schultz, Projekt

7. Von der Netzwerkarbeit zur Schulentwicklung

In diesem ersten Teil der Dokumentation wurden die Maßnahmen vorgestellt, die von Projektseite aus im Rahmen der Netzwerkarbeit angeboten wurden. Sie zielten darauf ab, einen Wissenstransfer in die jeweilige Schule und zwischen den Schulen zu gewährleisten. An den verschiedenen Netzwerken konnten sich insgesamt pro Schule bis zu acht oder zehn Kolleginnen und Kollegen beteiligen. Der Kreis derjenigen, die sich intensiv dem Thema „Sprachsensible Schulentwicklung" widmeten, wuchs mit den zunehmenden Netzwerkangeboten wie der Gründung der Fachnetzwerke in Mathematik, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften sowie der Qualifizierungsmaßnahme für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. So konnte die „kritische Masse", die zum Gelingen von Schulentwicklung nötig ist, überschritten werden, es waren mindestens 10 % eines Kollegiums involviert.

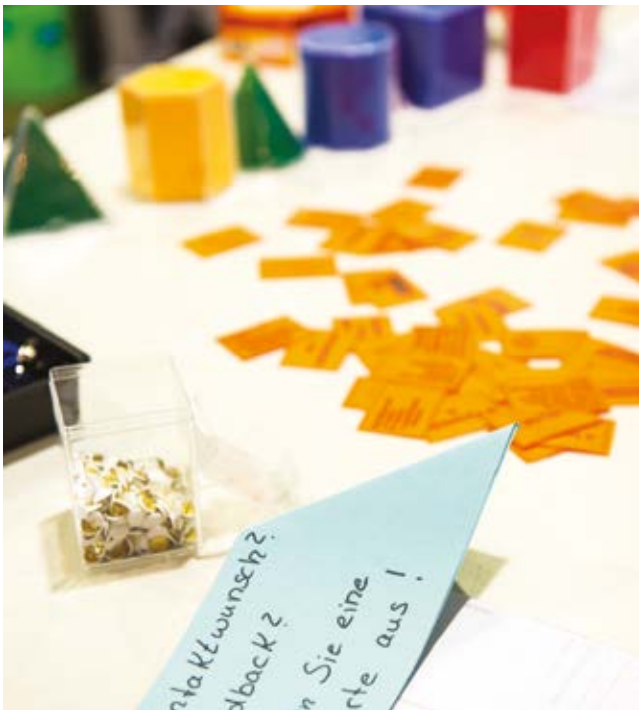
„Der Themenbereich ‚Sprachförderung, Sprachbildung, Umgang mit sprachlicher Heterogenität' liegt in der Wahrnehmung der Lehrkräfte durchaus im Interessens- und Dringlichkeitsbereich. […] Nur einige wenige Lehrkräfte fortzubilden ist im Hinblick auf das Querschnittsthema unergiebig und unzureichend. Hier ist die Schule als Ganzes gefordert. Nur wenn eine kritische Masse an sprachbildenden Maßnahmen über alle Lerngruppen und über alle Fächer hinweg überschritten ist, zündet die Wirkung von Sprachbildung. Insofern geht kein Weg daran vorbei, das Thema Sprachbildung als Entwicklungsthema der gesamten Schule anzugehen."[40]

Die Frage, auf die der folgende zweite Teil eingehen möchte, ist die der Beziehung zwischen den Netzwerken und den einzelnen Projektschulen. Wie konnte die Netzwerkarbeit ganz konkret in die Schulentwicklung an den einzelnen Schulen übergehen?

Die Arbeit an den Projektschulen

Die Arbeit an den Projektschulen begann mit einem Erstgespräch, das eine **Bestandsaufnahme** und **Diagnose des Ist-Zustandes**[41] initiierte. Diese Bestandsaufnahme bildete die Basis für die konkreten Aktivitäten, die im Anschluss geplant wurden.

Jede Schule schloss mit der Projektleitung und der jeweiligen Netzwerkberaterin einen **Projektkontrakt**[42] ab, der individuelle Entwicklungsschritte und die Leitziele jeder Schule festhielt.



Konkretisiert wurden die schulischen Vorhaben in den **Maßnahmeplänen**[43]**.** Die Arbeit an den Projektschulen nutzte bestehende Arbeitsstrukturen (z. B. Jahrgangsteams/Fachkonferenzen/Steuergruppen) und initiierte die (Weiter-)Entwicklung von Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) zum Thema „Sprachsensible Schulentwicklung".

Hiermit endet der erste Teil der Projektdarstellung.

Es erfolgt ein Perspektiv- und Präsentationswechsel – von der Beschreibung und Reflexion unserer Erfahrungen in Teil I hin zu einer handlungsleitenden Darstellung für Schulen, die sich auf den Weg machen wollen, und für Fortbildende, die sie dabei begleiten wollen, in Teil II.

Die oben aufgezählten Schritte sollen in der nun folgenden **„Werkstatt"** ausführlich beschrieben und mit konkreten Materialien hinterlegt werden, die anderen erfahrungsgestützte Hilfen und Anregungen geben können.

[40] Leisen 2017, 12.
[41] Anhang 🖇.
[42] Anhang 🖇.
[43] Anhang 🖇.

WERKSTATT

„Sprachsensible Schulentwicklung“ – Wie Schulen sich auf den Weg machen können

0 **Was möchte diese Werkstatt leisten?** Seite 32
Der Qualitätszyklus – sprachsensible Schulentwicklung im Prozess

1 **Wo stehen wir?** Seite 34
Bestandsaufnahme/Analyse der Ausgangssituation

2 **Wo wollen wir hin?** Seite 38
Vision und Zielentwicklung

3 **Wie kommen wir dahin?** Seite 44
Planungsphase: Entwicklung von Maßnahmen

4 **Wie planen wir konkret?** Seite 104
Der Maßnahmenplan

5 **Wie weit sind wir?** Seite 108
Evaluationsphase

6 **Wie wollen wir weiterarbeiten?** Seite 115
Blick in die Zukunft und Neustart

7 **Transfer und Verstetigung des Projekts** Seite 124

0. Was möchte diese Werkstatt leisten?

Anknüpfend an unsere Erfahrungen im Projekt soll diese Werkstatt Anregungen zur Planung und Unterstützung eines sprachsensiblen Schulentwicklungsprozesses geben und Werkzeuge bereitstellen. Sie kann genutzt werden für Schulentwicklungsberatung, Prozessberatung oder Weiterqualifizierung von Lehrkräften. Adressaten dieser Werkstatt sind Schulleitungen, Lehrkräfte, Fachkonferenzvorsitzende, Steuergruppenmitglieder, Netzwerkerinnen und Netzwerker auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule, alle Menschen in Schulen im Wandel, Menschen in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung sowie Schulentwicklungsberaterinnen und -berater, die Schulen im Prozess begleiten.

Diese Werkstatt soll Impulse und Denkanstöße geben, Reflexionsanlässe bieten, relevantes Fachwissen bereitstellen, Kolleginnen und Kollegen Material bieten, um selber z. B. im Kollegium oder in der Fachkonferenz Veranstaltungen durchzuführen. Die Kolleginnen und Kollegen ermitteln ihren Ausgangspunkt entsprechend den Potenzialen und Bedarfen in ihrer Institution und können mit der Werkstatt ihren Weg und ihre Ziele selber bestimmen.

Bei der Darstellung orientieren wir uns am Qualitätszyklus der Schulentwicklung als strukturierendem Element.

Der Qualitätszyklus – sprachsensible Schulentwicklung im Prozess

Die sprachsensible Schulentwicklung betrifft die Schule als Institution in ihrer Gesamtheit und bezieht alle Akteure ein. Zielgruppe ist das in der Schule tätige pädagogische Personal.

Wie Schulen sich auf den Weg machen können

Der Schulentwicklungsprozess ist kein abgeschlossener Kreislauf, sondern stellt sich dar als eine dynamische Phasenspirale, die als Gliederungsprinzip der folgenden Darstellung dienen soll:

1. **Bestandsaufnahme:** Wo stehen wir?
2. **Visions- und Zielentwicklung:** Wo wollen wir hin?
3. **Planungsphase, Entwicklung von Maßnahmen:** Wie kommen wir dahin?
4. **Aktionsphase, Umsetzung von Maßnahmen:** Wie planen wir konkret?
5. **Evaluationsphase:** Wie weit sind wir?
6. **Verankerung und Implementation:** Wie wollen wir weiterarbeiten?

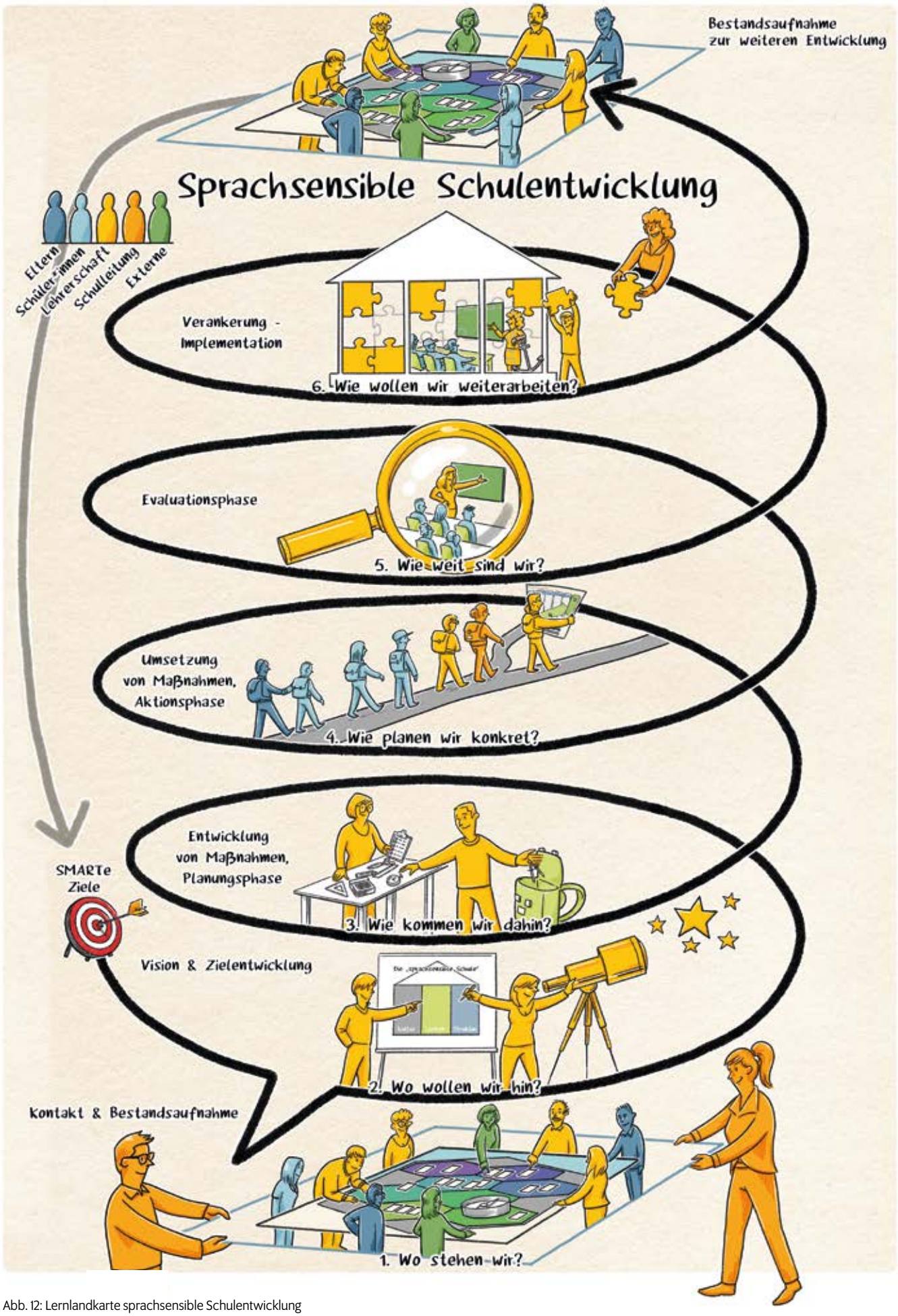
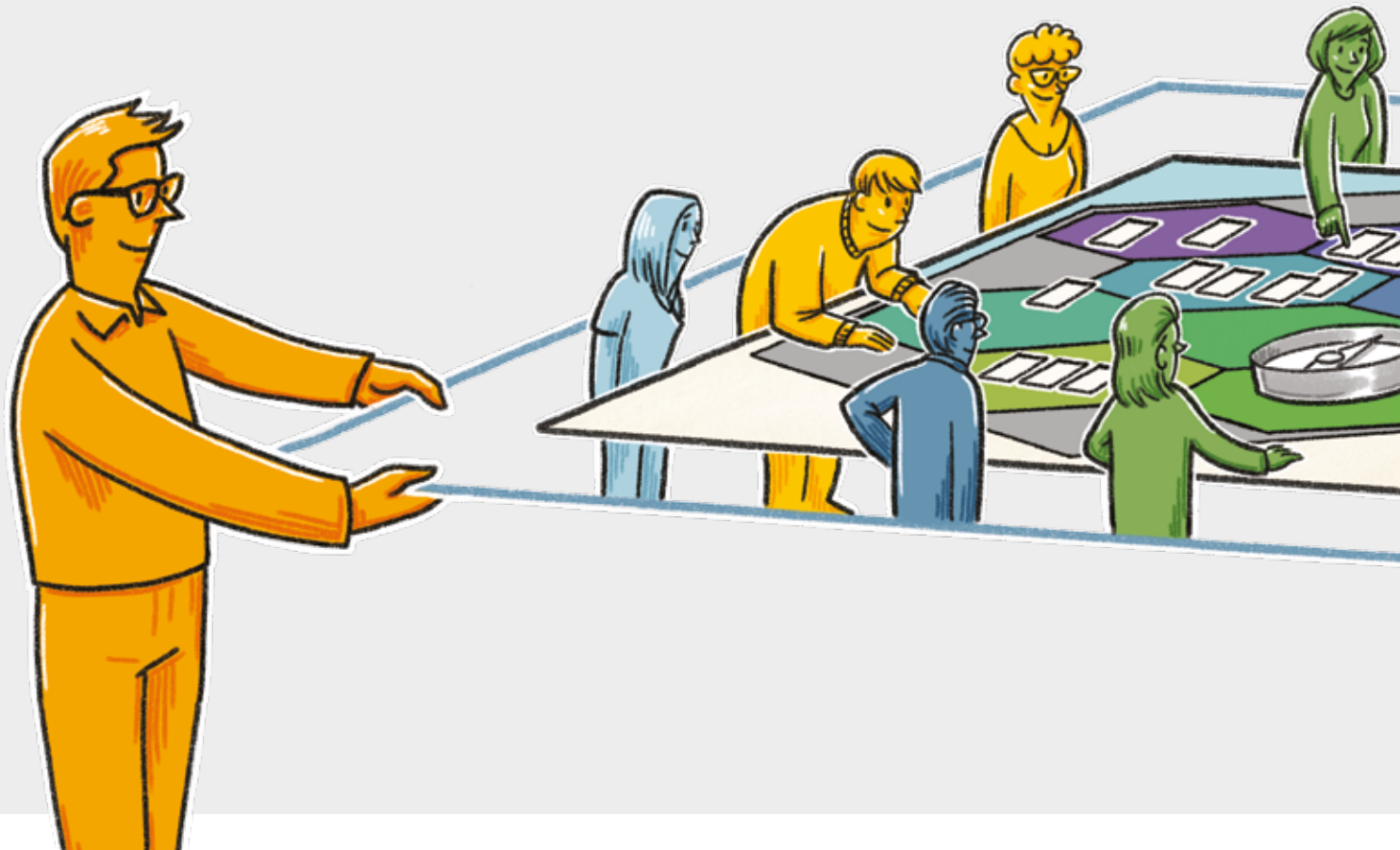
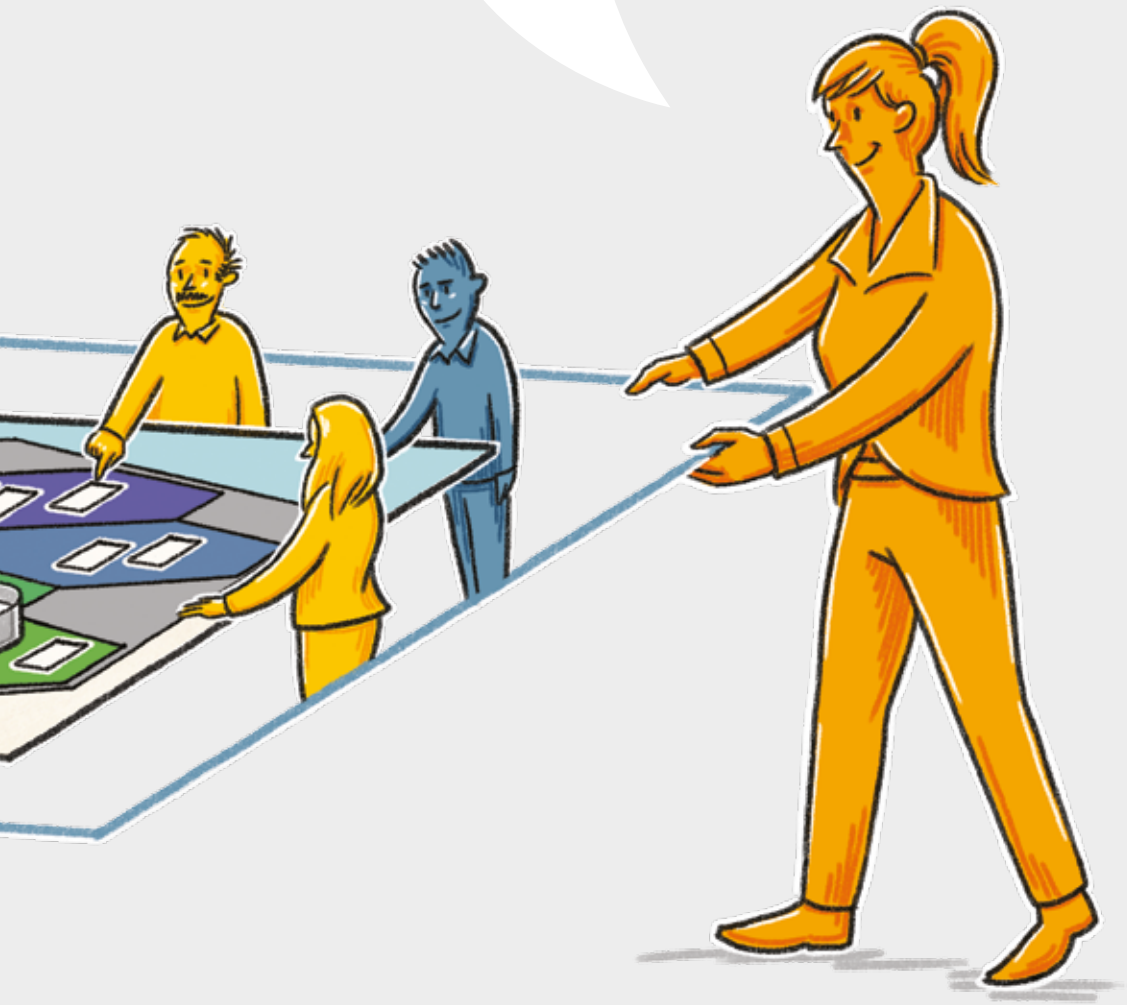


Abb. 12: Lernlandkarte sprachsensible Schulentwicklung



1 Wo stehen wir?

Bestandsaufnahme/Analyse der Ausgangssituation



1. Wo stehen wir?

Bestandsaufnahme/Analyse der Ausgangssituation

Bevor ein Change-Prozess oder ein neues Projekt in Angriff genommen wird, sollten sich die Schulen im Vorfeld vergewissern, welche Kräfte für den Prozess vorhanden sind.

Die Schulentwicklungsforschung bietet hier verschiedenste Tools für das Diagnostizieren und die Bestandsaufnahme an[44].

Im Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung" wurde zu diesem Zweck ein **Ist-Stand-Erhebungsbogen**[45] entwickelt, den die Schulen im Erstgespräch kennenlernten und der ihren Entwicklungsprozess begleitete.

Abb. 13: Die Bereiche der Schulentwicklung

Er untergliedert sich in die drei Bereiche

- **Sprachsensible Schulkultur:**
  gemeinsame pädagogische Leitvorstellungen, Mehrsprachigkeit und Vielfalt als Bereicherung;
- **Sprachsensible Lerngelegenheiten:**
  Schülerinnen und Schüler erhalten in allen Fächern und in weiteren schulischen Angeboten (Ganztag, Projekttage etc.) die Gelegenheit zum Erwerb der Bildungssprache;
- **Sprachsensible Schulstruktur:**
  Es werden Absprachen getroffen und Strukturen entwickelt zur Implementierung von sprachsensibler Schulkultur und sprachsensiblen Lerngelegenheiten (Steuergruppe, Professionelle Lerngemeinschaften, Zeitressourcen, Qualifizierung des pädagogischen Personals).

[44] Vgl. z. B. Buhren/Rolff 2012, 90 ff./s. a. Brandt/Gogolin 2016, 68 ff.
[45] Anhang 📎.

Der Bogen wird visualisiert und handhabbar gemacht durch eine **Grafik zur Bestandsaufnahme**:

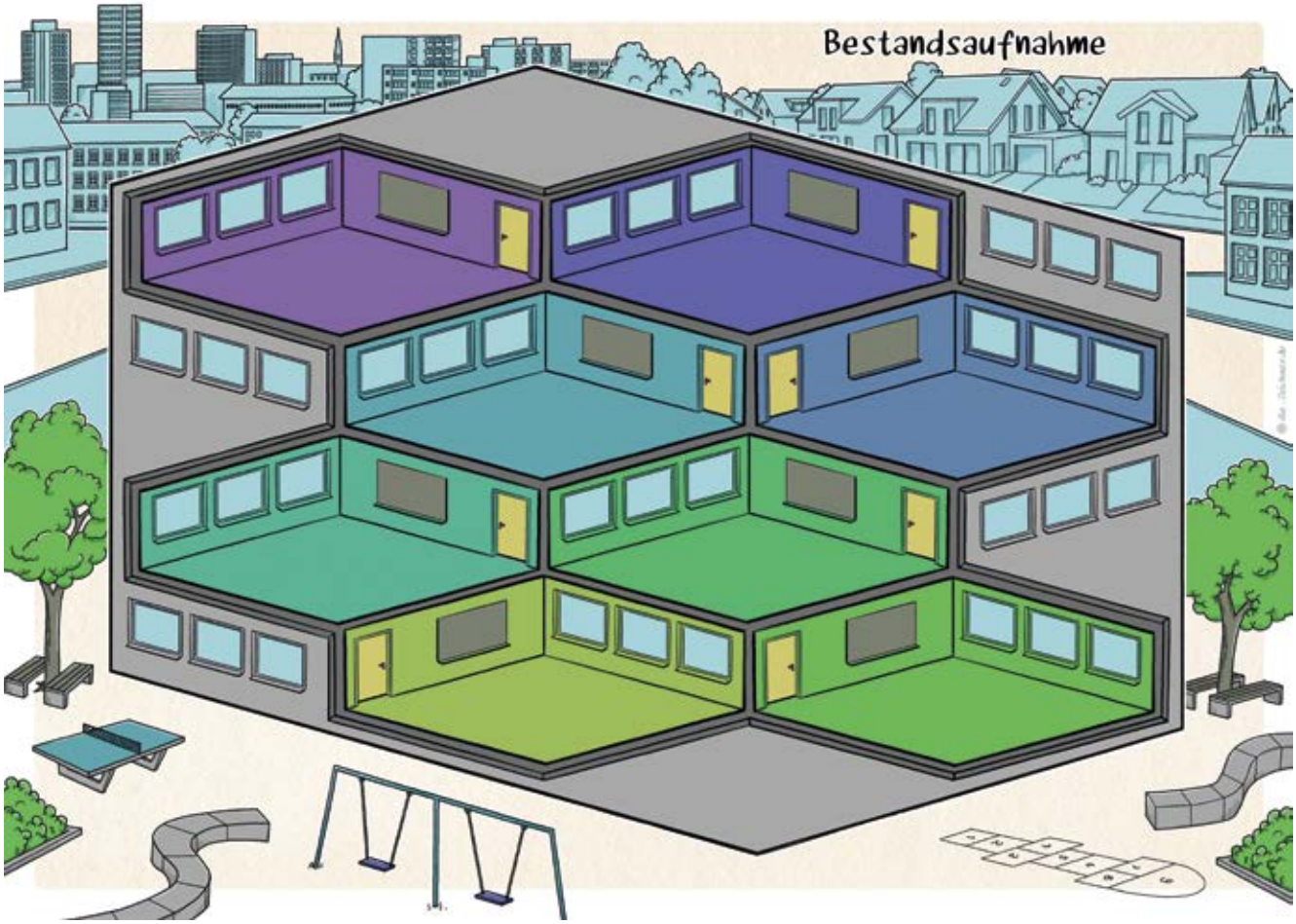


Abb. 14: Bestandsaufnahmetool

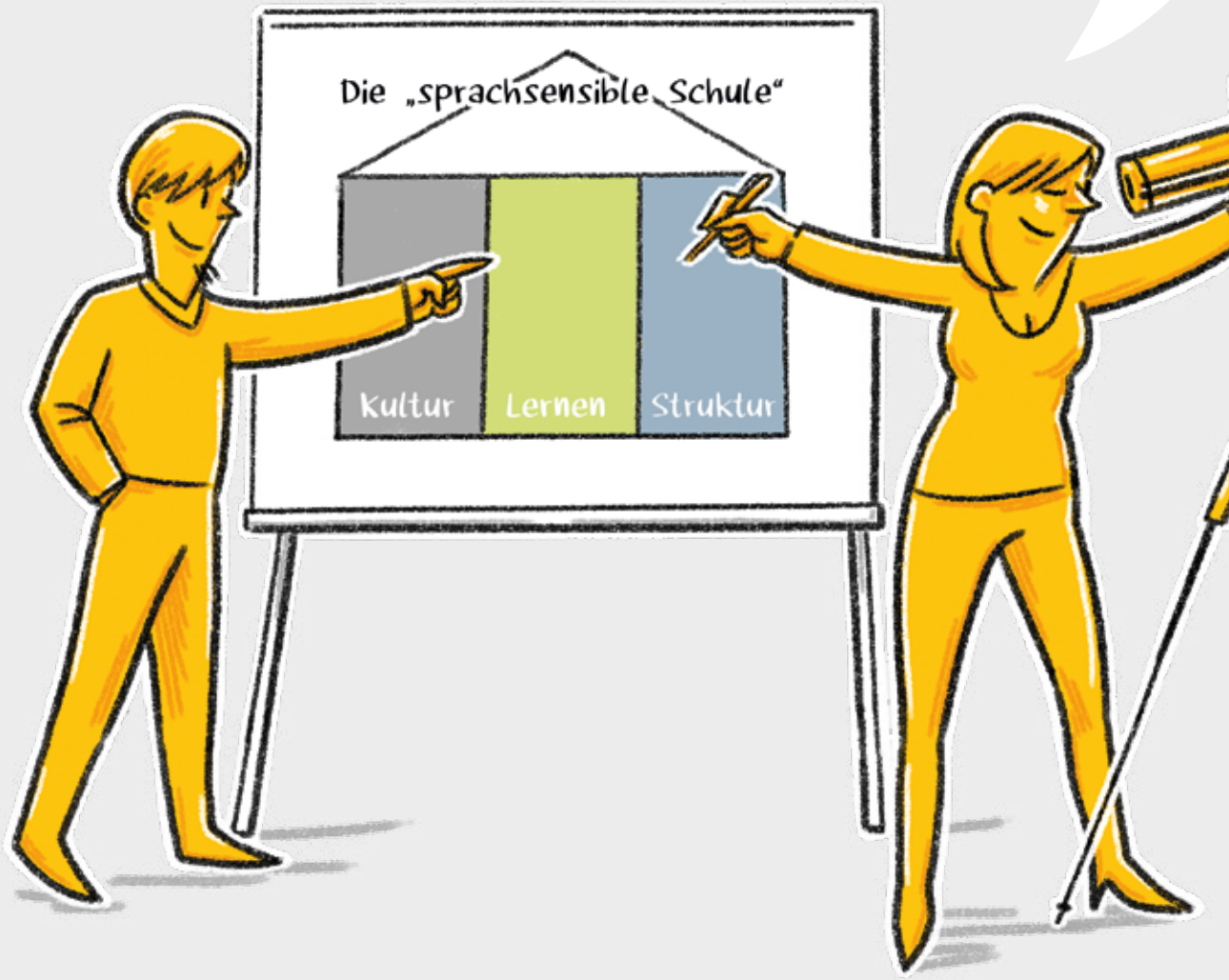
Wir haben den Ist-Stand-Bogen als Grundlage für die Erstellung eines Planungstools verwendet, mit dessen Hilfe eine Gruppe/die Schule ihre Ausgangssituation im Hinblick auf bereits Vorhandenes und Ressourcen etc. gezielt erfassen kann. Das Werkzeug besteht aus dem Planungsgrundriss einer Schule und Bildkarten.

Ein Teil der Inhalte ist bereits als Ideenpool für die Akteure auf vorgefertigten Bildkarten dargestellt, die auf dem Plan platziert werden können, eigene Karten für die jeweilige Schulsituation können ergänzt werden.

So kann zunächst die Ausgangslage erfasst werden. Zu einem späteren Zeitpunkt des Schulentwicklungsprozesses kann das Werkzeug jedoch auch für wiederholte Reflexionen in der Zwischenevaluation genutzt werden.

2 Wo wollen wir hin?

Vision und Zielentwicklung



2. Wo wollen wir hin?
Vision und Zielentwicklung

2.1 Die Vision: Was ist eine sprachsensible Schule? Grundlagen einer interkulturellen, diversitätsbewussten Unterrichts- und Schulentwicklung

Abb. 15: Vision der sprachsensiblen Schule

SPRACHSENSIBLE SCHULE – WEGE ZUR BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Prämissen

Noch immer haben Kinder und Jugendliche mit internationaler Familiengeschichte in Deutschland durchschnittlich schlechtere Bildungschancen als autochthone Gleichaltrige. „Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien sind […] über ihre gesamte Bildungskarriere hinweg doppelt benachteiligt: durch ihren Migrationshintergrund, aber vor allem durch ihre soziale Herkunft.“[46] Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen stellt in seiner Studie fest, dass „die geringeren Bildungschancen dieser Kinder und Jugendlichen […] sich zu einem großen Teil durch die soziale Herkunft erklären [lassen], also den Bildungsabschluss der Eltern oder ihren gesellschaftlichen Status“.[47]

Im Laufe der Schulkarriere öffnet sich die Leistungsschere zwischen Lernenden unterschiedlicher sozialer Herkunft immer weiter. Lernende mit unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen sollten daher gezielt gefördert werden. „[…] sprachliche Bildungsvoraussetzungen [gelten] neben dem sozioökonomischen Status der Schüler(-innen) und der Bildungserfahrung ihrer Familien als wichtige Erklärungen für die beobachteten Leistungsdisparitäten.“[48]

Hier setzt die sprachsensible Schulentwicklung an als eine Gesamtkonzeption von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Sie ist Teil der interkulturellen Schulentwicklung. Der Schwerpunkt bei der Entwicklung von sprachsensiblen Schulen in einer Gesellschaft der Vielfalt liegt neben der Unterrichtsentwicklung im Bereich der Haltungen, also der Schulkultur. Dies bedingt ferner eine Schulstruktur, die dem zuträglich ist.

Die Vision der sprachsensiblen Schule basiert auf den Grundlagen einer interkulturellen, diversitätsbewussten Unterrichts- und Schulentwicklung, bei der es „um einen veränderten Blick der Institution Schule sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte Schulrealität insgesamt sowie um eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Schülerschaft“[49] geht.

2.2 Welche Ziele wollen wir erreichen?

Ausgehend von der Bestandsaufnahme formuliert jede Schule die Etappen auf dem Weg zur Verwirklichung der Vision, d. h. die kurz-, mittel- und langfristigen Ziele. Da die Schulen sehr heterogen in ihren Ausgangsbedingungen sind, folgen sie auch sehr unterschiedlichen Wegen. Es hat sich als wichtig herausgestellt, mit realistischen, erreichbaren Schritten zu beginnen, um Erfolgserlebnisse zu haben. Hilfen zur Zielfindung liefert die **Ideensammlung**[50]. Die Ziele sollten nicht nur von einzelnen Mitgliedern des Kollegiums/der Schulleitung vertreten werden, sondern von möglichst vielen Kolleginnen und Kollegen mitgetragen werden.

Folgende Punkte betrachten wir rückblickend als die wesentlichen[51]:

- Zielsetzungen transparent machen,
- Zielabgleich im Kollegium,
- Prioritäten setzen,
- Ziele hierarchisieren: Leitziele – Teilziele …,
- Zeitraum und Zuständigkeiten vereinbaren,
- Ziele SMART formulieren.

S	**Das Ziel ist SPEZIFISCH, eindeutig und positiv beschrieben**
M	**Das Ziel ist als MESSBARE Größe definiert**
A	**Die Zielerreichung ist ATTRAKTIV für das Projektteam**
R	**Das Ziel muss auf REALISTISCHE Weise erreichbar sein**
T	**Das Ziel ist eindeutig TERMINIERT**

Abb. 16: SMARTe Ziele

Im „Projekt Sprachsensible Schulentwicklung“ wurde der Prozess der Zielentwicklung von den Netzwerkberaterinnen begleitet. Die Ziele waren Grundlage der Projektvereinbarungen zwischen Schulen und Projekt. Das Formular wurde in Anlehnung an die FörMig-Tools entwickelt[52].

[46] Sachverständigenrat deutscher Stiftungen 2016, 3.
[47] A. a. O.
[48] Brandt/Gogolin 2016, 7.
[49] Karakaşoğlu et al. 2011, 17.
[50] Glossar und Ideensammlung: Anhang.
[51] Vgl. Buhren/Rolff 2012, 109.
[52] FörMig-Toolkit: Universität Hamburg, FörMig-Kompetenzzentrum 2011.

Von der Ist-Stand-Analyse zu Leitzielen:
Welche Ziele wollen wir mit der Teilnahme am Projekt erreichen?

Wo möchten wir Schwerpunkte der Arbeit setzen? Womit möchten wir beginnen? Was möchten wir erreichen?

Gewünschte Schwerpunkte/Gewünschte Leitziele	
Leitziel 1:	
Leitziel 2:	

Bitte füllen Sie zu jedem Leitziel eine „Zielvereinbarung für das Leitziel _____“ aus.

Zielvereinbarung für das Leitziel _____			
Formulierung des Ziels als Idealziel:			
Formulierung des Ziels unter den gegenwärtigen Bedingungen der Schule: (bitte präzise nach den SMART-Kriterien formulieren: spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminierbar)			
Mit welchen Maßnahmen und Vorgehensschritten und in welchem Zeitraum wollen wir unser Ziel erreichen?			
Wer ist für die Umsetzung der Maßnahmen verantwortlich?			
Welche Ressourcen stehen uns zur Verfügung?			
Beteiligte Personen:	Zuständigkeiten:	Qualifikationen:	Vorgesehene wöchentliche Arbeitszeit:
Welche Klasse(n)/Lerngruppe(n) profitieren von der geplanten Maßnahme? Wie viele Schülerinnen und Schüler profitieren von der geplanten Maßnahme?			
Angestrebte Ergebnisse:			
Woran erkennen wir, dass wir das o. g. Ziel erreicht haben (Indikatoren)?			

Abb. 17: Projektvereinbarung – Auszug

Die Zielsetzungen der einzelnen Schulen wiesen vor allem bei den übergeordneten Leitzielen viele Parallelen auf, in der Umsetzung in realistische, „SMART“ formulierte Ziele unterschieden sie sich jedoch erheblich.

Jede Schule ging hier naturgemäß entsprechend den jeweiligen Ausgangslagen verschieden vor, setzte unterschiedliche Schwerpunkte, startete mit verschiedenen Pilotgruppen, Jahrgängen oder Fächern und setzte unterschiedliche Zeiträume für die Umsetzung der Ziele an.

Beispiele für Ziele der Schulen*	
Leitziele	**Realistische Ziele/SMARTe Ziele**
Einstieg in die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung in den Fächern	Bis zum Ende des Schuljahres 2015/16 soll in jedem Fach in jedem Jahrgang ein Unterrichtsvorhaben entwickelt, umgesetzt und evaluiert sein mit dem Ziel, die bildungssprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen.
Qualifizierung der Fachlehrkräfte zur Entwicklung und schrittweisen Umsetzung eines Konzeptes zur durchgängigen Sprachbildung	Die Fachkollegien der Jahrgänge sollen schrittweise in der Diagnose von Lernausgangslagen (bes. sprachliche Kompetenzen) und der Gestaltung sprachsensibler Unterrichtsvorhaben geschult werden.
Sensibilisierung der Kolleginnen und Kollegen für die Themen der sprachsensiblen Schulentwicklung, sodass der Unterricht entsprechend geplant werden kann	Alle Kolleginnen und Kollegen werden bis zum Ende der Projektlaufzeit für das Thema sprachsensible Unterrichtsentwicklung sensibilisiert und berücksichtigen sprachsensible Aspekte bei der Vorbereitung mindestens eines Unterrichtsvorhabens.
Berücksichtigung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schulgemeinde	Zu Beginn des Schuljahres 2015/16 wird das Café/Bistro International eröffnet und bietet Möglichkeiten für Unterrichtsvorhaben und Maßnahmen im Ganztagsbereich, durch die die Sprachbildung gefördert und die Mehrsprachigkeit wertgeschätzt wird.
Die Kinder im 5. Jahrgang sollen im Fach Mathematik durch differenzierte Aufgabenstellungen zur Textproduktion angeregt sowie zum angeregten Sprechen in der Alltagssprache herausgefordert werden und ihren Wortschatz sowohl in der Bildungs- als auch in der Fachsprache erweitern.	In jeder Klassenarbeit wird in jeder Klasse mit einem Viertel der Gesamtpunktzahl der Klassenarbeit die Effizienz des Sprachförderunterrichts getestet, sowohl bezüglich formaler Textproduktion als auch schriftlicher Alltagssprache zu mathematischen Themen.

*So formuliert in den Projektvereinbarungen.

Abb. 18: Beispiele für Ziele der Schulen aus den Projektvereinbarungen

Überschaubare und erreichbare Ziele bieten eine gute Grundlage und Perspektive für die Schulentwicklung. Im Aufbau befindliche Schulen können schnell das gesamte Kollegium einbeziehen: „Wir werden hier gemeinsam sprachsensibel groß“, formulierte das ein Kollege aus einer Sekundarschule.

Voll ausgebaute große Systeme hingegen beginnen erfahrungsgemäß besser zunächst mit einer Innovationswerkstatt oder einer Pilotgruppe, die ein Konzept entwickelt. Aus dem Konzept entsteht dann ein Prototyp, der im Unterricht erprobt wird. Die Erfahrungen aus diesem Prototyp werden schließlich dem Gesamtkollegium vorgestellt.

Ganzheitliche Unterrichtsentwicklung – die Umsetzung bestimmt die Ergebnisse

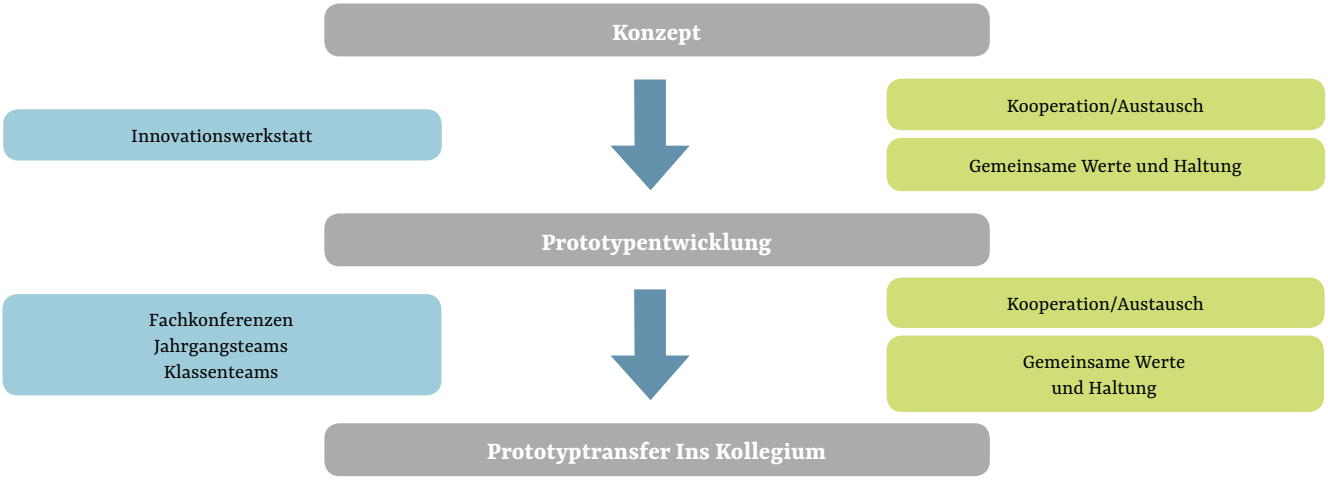


Abb. 19: Vom Konzept zum Prototyptransfer

3 Wie kommen wir dahin?

Planungsphase: Entwicklung von Maßnahmen

3. Wie kommen wir dahin?
Planungsphase: Entwicklung von Maßnahmen

Sind die Ziele formuliert, geht es darum, die Maßnahmen zu entwickeln, mit denen die jeweilige Schule ihre Ziele erreichen kann. Hier hat sich die Projekt- und Netzwerkarbeit als Ideengeberin bewährt. Wie bereits erwähnt, liegt eine Ideensammlung[53] als Instrument vor, in der Maßnahmen benannt und kurz dargestellt werden. Die Sammlung gewährleistet den Wissenstransfer im Projekt, sie ist nicht erschöpfend und kann durch eigene Ideen ergänzt werden.

Auch hier findet sich die Trias Schulkultur – Unterrichtsgelegenheiten – Schulstruktur wieder.

3.1 Maßnahmen zur Schaffung einer sprachsensiblen Schulkultur

„Sprachsensible Schulkultur" meint die Gestaltung des Lern- und Lebensraums „Schule", basierend auf einem gemeinsamen Verständnis der Schulgemeinde – vor allem auch des in ihr tätigen pädagogischen Personals – von durchgängiger Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und professionellem Handeln in der Schule der Vielfalt.

Schulkultur im Referenzrahmen Schulqualität NRW[54]

> **„3 Inhaltsbereich Schulkultur:**
> Eng verknüpft mit dem Lehren und Lernen im Fachunterricht und in Projekten stellt der komplexe Bereich der Schulkultur im Sinne eines gestalteten Schullebens, eines sozialen und kulturellen Lebensraums und einer systematisch gepflegten Kooperationskultur einen entscheidenden Erfahrungs-, Handlungs- und Lernraum für Schülerinnen und Schüler und für alle am Schulleben beteiligten Akteure dar. Schulqualität wird entscheidend durch die Ausgestaltung der Schulkultur geprägt: durch die Formen der Entscheidungsfindung, der Einbeziehung aller an Schule Beteiligten und des Umgangs miteinander, durch die Einbindung der Schule in ihr Schulumfeld und in Kooperationen sowie durch die Art, Ausrichtung und Vielfalt der schulischen Angebote. Die Qualitätsaussagen des Inhaltsbereichs Schulkultur stellen daher die planvolle – auch über das Schulprogramm dokumentierte – Gestaltung des Lern- und Lebensraums „Schule" mit seinen unterschiedlichen unterrichtlichen, innerschulischen und außerschulischen Angeboten, die vielfältig und sinnvoll aufeinander bezogen sind, besonders heraus."

3.1.1 EIN GEMEINSAMES VERSTÄNDNIS VON SPRACHBILDUNG ALS PÄDAGOGISCHER LEITVORSTELLUNG ENTWICKELN

Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal einer Schule erarbeiten sich ein gemeinsames Verständnis von durchgängiger sprachlicher Bildung als Motor der Schul- und Unterrichtsentwicklung, das sich im Leitbild, im Schulprogramm, in den schulinternen Curricula und ggf. einem Gesamtsprachencurriculum[55] ausdrückt. Voraussetzung und Gelingensbedingung ist eine wertschätzende Schulleitung mit dauerhaftem Interesse am Thema, die Raum lässt und ihr Kollegium zu einer Haltung ermutigt, sich auf den Veränderungsprozess einzulassen.

Welche Maßnahmen haben sich bewährt?

- Als Einstieg in die Professionalisierung des Kollegiums ist zunächst eine Sensibilisierung des Kollegiums für die Sinnhaftigkeit und Bedeutung des Themas sinnvoll[56].
- Als nächster Schritt sind Vereinbarungen zur Sprachbildung und zur Unterrichtsentwicklung innerhalb einer Fachschaft bzw. einer Jahrgangsstufe zu nennen.
- Absprachen der Fachschaften untereinander, um zu einem Gesamtsprachencurriculum zu gelangen, sind eine anspruchsvolle weiterführende Maßnahme.
- Kollegiale Hospitation/Kollegiale Unterrichtsreflexion lösen die Lehrkräfte aus ihrer Vereinzelung und unterstützen die Weiterentwicklung der Professionalität.

Erfahrungen aus den Projektschulen

Ein Gesamtsprachencurriculum zur fächerübergreifenden Kooperation:
Ursprünglich für die Koordinierung der verschiedenen unterrichteten Sprachen erdacht, schafft ein Gesamtsprachencurriculum im Kontext der sprachsensiblen Schulentwicklung einen planerischen Rahmen, mit dem die Lehrkräfte der verschiedenen an der Schule unterrichteten Sprachen- und Sachfächer miteinander kommunizieren und arbeiten können.

---

[53] Anhang 🖇.
[54] MSW NRW 2015: Referenzrahmen Schulqualität NRW, 39.
[55] Definition im Folgenden, vgl. Hufeisen 2011.
[56] Vgl. Kapitel „Professionelles Handeln in der Schule der Vielfalt verankern – Reflexionskultur etablieren".

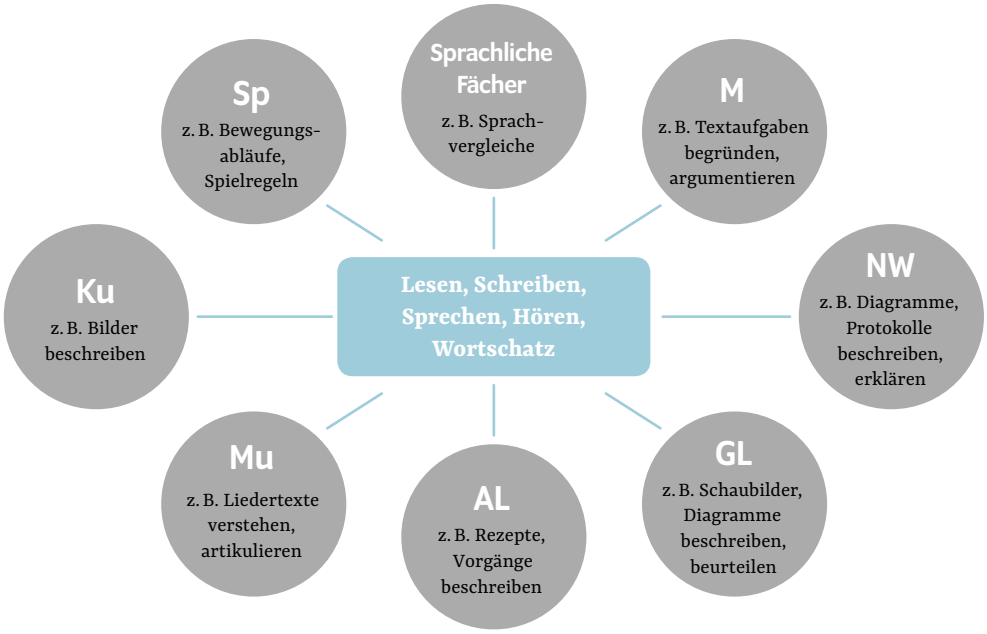


Abb. 20: Gesamtkonzept/Gesamtsprachencurriculum

In den verschiedenen Fächern werden Operatoren und Textsorten genutzt, hier ist es für Schülerinnen und Schüler sinnvoll, vernetzt zu lernen. Lehrkräfte erarbeiten z. B. sprachen- und fächerübergreifend gemeinsame Terminologien, Begriffe und Konzepte, die allen Fächern zur Verfügung stehen.

An einer Projektschule, der Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück, wurde z. B. ein „Text- und Sprachenpass", ein Ringbuch im DIN-A5-Format, für die Schülerhand erstellt. Er soll dazu beitragen, „Texte strukturiert und sprachlich angemessen anzufertigen. Eine besondere Hilfe stellen die Wort- und Satzhilfen dar, die [...] Formulierungsvorschläge für die jeweilige Textsorte anbieten."[57]

Alle Schülerinnen und Schüler führen ihren eigenen Text- und Sprachenpass in jeder Unterrichtsstunde mit sich. Er soll jedes Schulkind durch die Schulzeit bis zum Ende der 10. Klasse begleiten, sodass „am Ende der SEK I alle relevanten Textsorten"[58] beherrscht werden. Er enthält eine Übersicht der Textsorten/Literaturgattungen, ein Kapitel zu Aufgabenstellungen (Operatoren), eine Liste mit Satzanfängen und die Darstellung einer Lesetechnik in mehreren Schritten. In der Unterrichtspraxis bewährt sich der Einsatz des Passes. Wurde der Text- und Sprachenpass noch im Schuljahr 2014/15 von zwei Kolleginnen entwickelt, gibt es inzwischen (im Schuljahr 2016/17) eine zweite Version, an deren Überarbeitung das gesamte Kollegium mitgewirkt hat[59].

Kollegiale Hospitation/Kollegiale Unterrichtsreflexion:
Die Richard-von-Weizsäcker-Gesamtschule der Stadt Rietberg (Netzwerk 1) nahm zeitgleich am Projekt „Vielfalt fördern" teil und hatte gerade das „Modul 1: Teamentwicklung im Kollegium" durchgeführt. Im Zentrum dieses Fortbildungsmoduls standen die gemeinsame Unterrichtsplanung sowie Kollegiale Hospitationen. Die Schule beschloss, einen Schwerpunkt der Kollegialen Hospitation auf den sprachsensiblen Unterricht zu legen, und entwickelte u. a. einen Beobachtungsbogen für die Unterrichtshospitation[60]. Kollegiale Unterrichtsreflexion (KUR) geht von der Idee aus, dass Lehrkräfte ihre Professionalität am besten weiterentwickeln, wenn sie miteinander und voneinander lernen. Es geht darum, miteinander in professioneller Art und Weise über den Unterricht ins Gespräch zu kommen, nicht um gegenseitige Hospitation[61].

3.1.2 LEBENSWELTLICHE MEHRSPRACHIGKEIT UND VIELFALT ALS RESSOURCE SEHEN

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wertschätzen und in den Unterricht und das Schulleben einbeziehen ist eine der Prämissen des Projekts. Der Referenzrahmen Schulqualität NRW unterstützt dieses Anliegen ausdrücklich im Abschnitt „Schülerorientierung und Umgang mit Heterogenität": „Die Schule wertschätzt kulturelle Hintergründe und die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern und ermöglicht, dass sie ihre spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringen können."[62] Die Familiensprachen sind ein Teil der Identität von Menschen. Sie sollten immer dann in den Unterricht einbezogen werden, wenn es sinnvoll ist. Mehrsprachigkeit schult das Denken und kann das Erlernen einer weiteren Sprache erleichtern. Sprachvergleiche ermöglichen den Aufbau von Sprachbewusstheit.

Welche Maßnahmen haben sich bewährt?
Was können Schulen tun, um ihre Unterrichts- und Schulentwicklung mit Blick auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit zu öffnen? Hilfreiche Ansätze und Anregungen stellt das Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW vor[63].

[57] Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück 2016: Text- und Sprachenpass, 3 (Vorwort).
[58] Ebd.
[59] Schultz 2017: Die Städtische Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück im Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung".
[60] Beobachtungsbogen für die Unterrichtshospitation, Richard-von-Weizsäcker-Gesamtschule der Stadt Rietberg.
[61] Vgl. LI Hamburg 2017: Kollegiale Unterrichtsreflexion (KUR).
[62] MSW NRW 2015: Referenzrahmen Schulqualität NRW, 31.
[63] MSW NRW 2017, 33 ff.

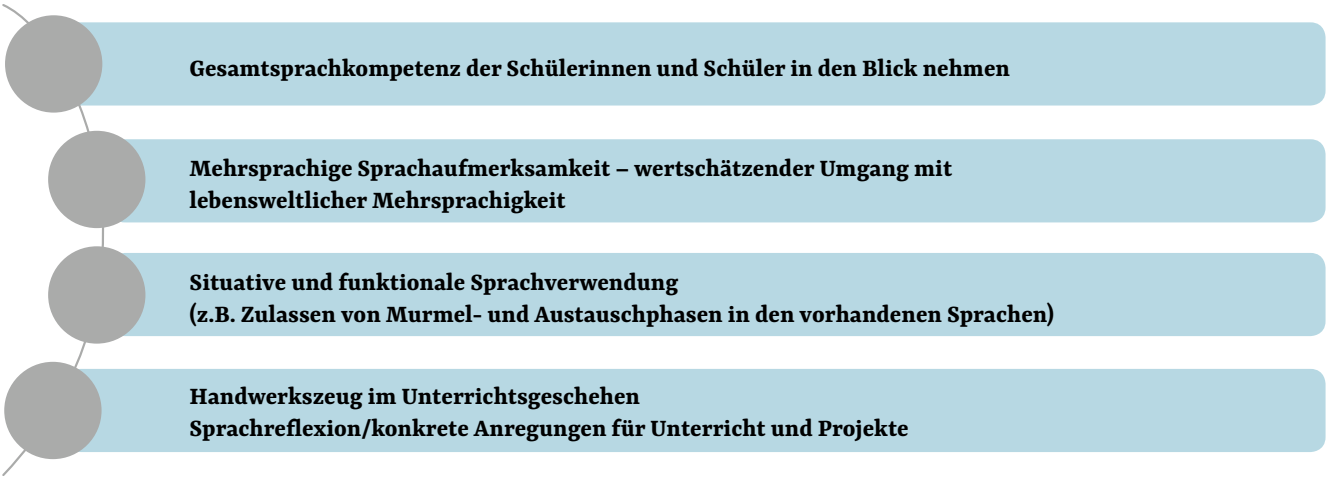


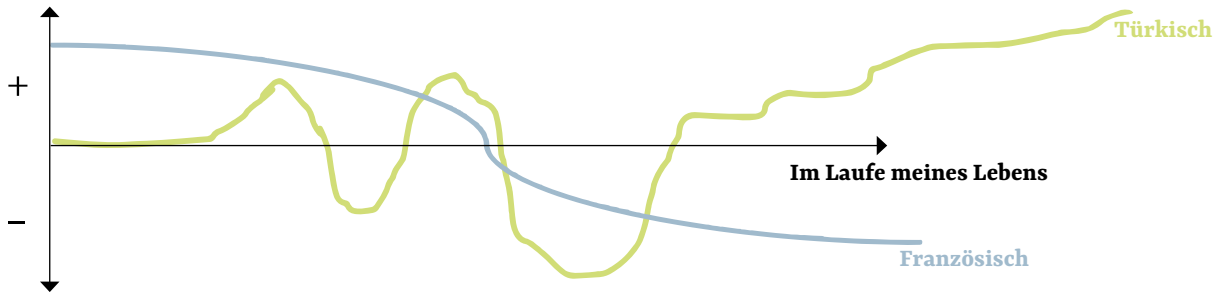
Abb. 21: Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Vielfalt als Ressourcen sehen

- Bestandsaufnahme der sprachlichen Verhältnisse (welche Sprachen sind in der Schule vorhanden?);
- sprachliches Lernen in der Schule sichtbar machen (z. B. mehrsprachiger Klassenraum);
- sprach(en)biografische Arbeit: Die Sprachenvielfalt einer Lerngruppe kann durch Sprachbiografien erfasst und dokumentiert werden;
- Sprachenporträts;
- Digital Stories;
- Sprachvergleiche[64].

Professionalisierung der Lehrkräfte

Ausgehend vom subjektbezogenen Ansatz nach Brigitta Busch[65], arbeiteten wir in den Netzwerktreffen an den biografischen Zugängen zur Mehrsprachigkeit. Die Teilnehmenden reflektierten zunächst ihre eigenen Sprachbiografien (nicht nur die ihrer Schülerschaft), um so zu Erkenntnissen in Bezug auf ihre Haltungen, ihre gängige Unterrichtspraxis und neue Gestaltungsmöglichkeiten zu gelangen. Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler referierten zum wissenschaftlichen Stand der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Mehrsprachigkeit wurde als Querschnittsthema bei den weiteren Themen der Netzwerktreffen stets mitberücksichtigt, so z. B. zum Thema Lesen.

Sprachbiografische Arbeit



Hinweis: Jede Sprache sollte mit einer anderen Farbe dargestellt werden.

Abb. 22: Reflexion der eigenen Sprachbiografie, in Anlehnung an: Susanne Ulrich und Florian M. Wenzel: Praxishandbuch Sprache – Macht – Demokratie: Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft

[64] Vgl. Quehl et al. 2017.
[65] Busch 2013.

Die Lehrkräfte aus den Projektschulen wurden zunächst auf einem Netzwerktreffen für das Thema Mehrsprachigkeit sensibilisiert und arbeiteten im Anschluss an der Umsetzung auf der Ebene von Unterricht und Schulkultur. Zur Sensibilisierung wurde das Medienpaket „Migration – Mehrsprachigkeit – Schule“ eingesetzt[66]. Ein Kurzfilm, Digital Stories und multimedial aufbereitete Sprachbiografien dienten als Ausgangspunkt für die Reflexion darüber, wie die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerschaft sichtbar gemacht und in Unterricht und Schule als wertvolle Ressource genutzt werden kann.

Erfahrungen aus den Projektschulen

Die Impulse wurden in den Projektschulen auf vielfältige Weise aufgenommen und als Element der Unterrichts- und Schulentwicklung verankert. Eine Reihe von Schulen ließ ihre Schülerinnen und Schüler Sprachenporträts erstellen (Zeichnungen, Wandzeitungen, Videos) und arbeiteten mit den Sprach(en)biografien. Dies geschah sowohl im Regelunterricht als auch in Projektunterricht und bei anderen Lerngelegenheiten (z. B. Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium Remscheid, Sekundarschule Neuss).

Praxisbeispiele aus den Schulen – Sprachenporträts

„Krumm-Männchen“ gestaltet von einer Schülerin und einem Schüler des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums in Remscheid unter Leitung von Yvonne Müller.

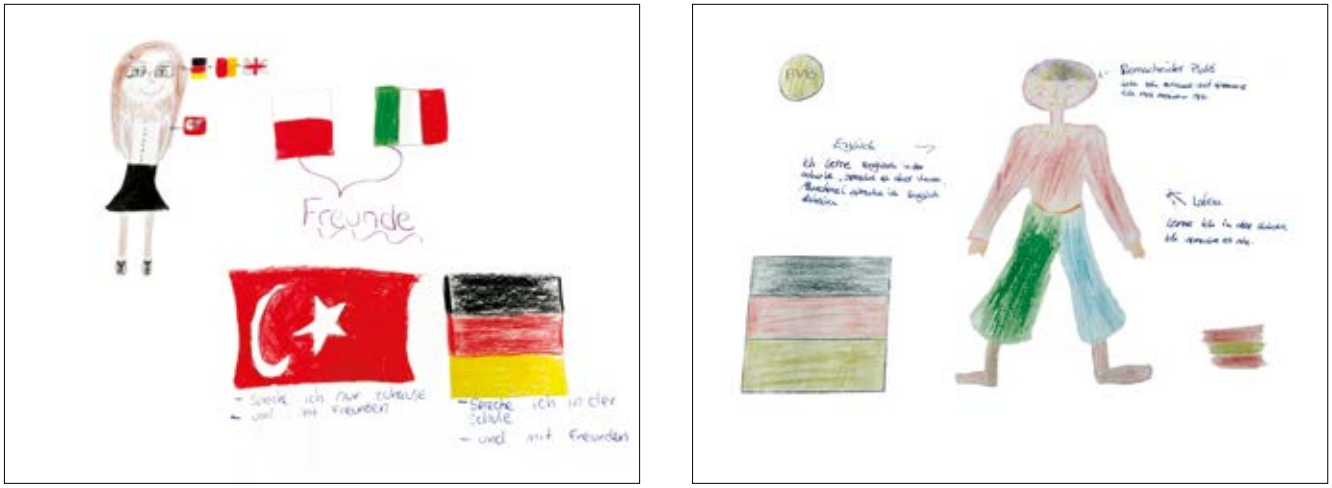


Abb. 23: Beispiel für Sprachenporträts

Die Kuhlo-Realschule erstellte einen mehrsprachigen Imagefilm über ihre Schule[67], die Richard-von-Weizsäcker-Gesamtschule Rietberg eröffnete ein Café/Bistro International[68] und die Sekundarschule Geseke richtete eine mehrsprachige Bibliothek ein. Es entstanden mehrsprachige Gedichte und Reiseführer. Schülerinnen und Schüler der Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück erstellten einen mehrsprachigen Regionalkompass. „Er soll [neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen] städtische Anlaufstellen, Sportvereine und weitere Freizeitangebote, wichtige Sprachbausteine für die alltägliche Kommunikation sowie Anlaufstellen für Orientierung und Eingewöhnung“[69] aufzeigen und sie in der Stadt Rheda-Wiedenbrück herzlich willkommen heißen. Der Regionalkompass liegt in unterschiedlichen Sprachen, jeweils dreisprachig (in Deutsch, Englisch und in einer weiteren Herkunftssprache wie z. B. Rumänisch etc.) im Rathaus der Stadt Rheda-Wiedenbrück aus und wird an neu zugezogene Bürgerinnen und Bürger mit internationaler Geschichte verschickt[70].

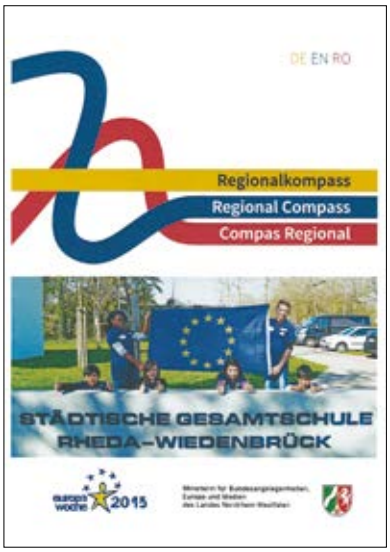


Abb. 24: © Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück

[66] Quehl et al. 2017.
[67] Kuhlo-Realschule 2016: Imagefilm der Kuhlo-Realschule online.
[68] Richard-von-Weizsäcker-Gesamtschule Rietberg 2017: Lern- und Lebensraum Sprache.
[69] Neue Westfälische 2015: Gesamtschüler für Regionalkompass prämiert.
[70] Schultz 2017: Die Städtische Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück im Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“.

3.1.3 PROFESSIONELLES HANDELN IN DER SCHULE DER VIELFALT VERANKERN - REFLEXIONSKULTUR ETABLIEREN

Der „Reflective Practitioner“ (die reflektierende Praktikerin/der reflektierende Praktiker)

Hier geht es um die Arbeit an den Einstellungen und Haltungen des pädagogischen Personals, darum, eine Reflexionskultur zu etablieren. Wer Schule und Unterricht verändern will, muss sich selbst entwickeln. Der „Reflective Practitioner“ ist bereit, die eigene Arbeitsweise vor dem Hintergrund seines Wissens und seiner Einstellungen zu überdenken und zu bewerten, um sich neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. So kann er eine optimale Lernumgebung für Schülerinnen und Schüler in dem jeweils spezifischen Umfeld seiner professionellen Situation schaffen. Um diese professionelle Rolle erfolgreich ausfüllen zu können, benötigen Lehrerinnen und Lehrer genauso wie weitere pädagogische Kräfte weitreichende Kompetenzen. Diese sind beschrieben im „European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching“ (IALT) und seiner Adaption für NRW.

Abb. 25: Kompetenzmodell des IALT-Curriculums

Das dem IALT-Curriculum zugrunde liegende Kompetenzmodell[71], das nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch Haltungen umfasst, wird hier dargestellt in der Figur[72] des „Reflective Practitioner“.

Abb. 26: Der „Reflective Practitioner“

Sensibilisierung durch Seiten- und Perspektivwechsel
Um ein Bewusstsein für die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden zu schaffen, ist es hilfreich, sich den zu lernenden Inhalten und ihrem sprachlichen Ausdruck aus der Perspektive der Lernenden zu nähern, also sich dem Unterrichtsstoff von Schülerinnen- und Schülerseite aus zu nähern.

Erfahrungen aus dem Projekt
Es gibt unterschiedliche Methoden, diesen Seitenwechsel oder Perspektivwechsel zu vollziehen.

Sensibilisierungsexperimente
Eine mittlerweile bewährte Herangehensweise ist es, Aufgaben in einer anderen Sprache als der gewohnten, in der „zweitbesten Sprache“ zu erledigen (in Anlehnung an Tanja Tajmel, Claudia Benholz und andere). Im Projektverlauf begannen alle Qualifizierungsmaßnahmen und Netzwerktreffen grundsätzlich mit solchen Sensibilisierungsexperimenten. Hier seien einige genannt[73]:

- Das Kerzenexperiment (Auftaktveranstaltung, in vielen Schulen an Pädagogischen Tagen etc.),
- Leseexperimente aus der Lesedidaktik (z. B. Fachnetzwerk Gesellschaftswissenschaften und Naturwissenschaften, regionale Netzwerktreffen zum Lesen),
- Schreibexperimente: mit der ungewohnten (linken) Hand schreiben (Fortbildung mit Afra Sturm zum kognitiven Modellieren),
- Bedeutung von Aufgabenstellungen und von mehrkanaligem Lernen (Papierflieger/Blind-Audition-Erfahrung[74]),
- Sprachbrücken bauen (Fachnetzwerk Gesellschaftswissenschaften – Sprachhandlung „Beschreiben“),

[71] Bainski et al 2013, 26.
[72] Trapp et al. 2016.
[73] Sensibilisierungsübungen: Materialien ⭳.
[74] Philipp 2014, 9.
[75] Fachnetzwerk GL: Materialien ⭳.
[76] Materialien ⭳.
[77] Tajmel/Hägi-Mead 2017.

Perspektivwechsel: Ein kleines Experiment
Beschreiben und erklären Sie das Experiment schriftlich in einer Sprache, die Sie nicht perfekt beherrschen (Einzelarbeit).

Abb. 27: Das Kerzenexperiment

» Spiegel-Übung (motorische Fähigkeiten, Fachnetzwerk Gesellschaftswissenschaften, Logbuch)[75].

Beispiel: Das Kerzenexperiment – Perspektivwechsel im Sprachbildungsprozess[76]

Ziele
» Erzeugung eines vertieften Verständnisses sprachlicher Herausforderungen durch Perspektivwechsel,
» Nachfühlen emotionaler Auswirkungen von Sprachbarrieren auf das Lernverhalten,
» Bewusstmachung der Emotionalität für Bildungserfolge,
» Entwicklung von Ideen im Umgang mit sprachlichen Herausforderungen,
» Kennenlernen des Scaffolding-Prinzips als Unterstützungsmöglichkeit im Unterrichtsalltag,
» Bedeutung einer reflektierten Planung sprachlicher Handlungen im Unterricht (Planungsrahmen und Konkretisierungsraster nach Tanja Tajmel[77]).

Durchführung des Experiments
Zunächst wurde den Teilnehmenden das Kerzenexperiment vorgeführt. Sie wurden im Anschluss gebeten, den Versuch in einer anderen als ihrer Familiensprache schriftlich zu beschreiben und zu erklären (in ihrer „zweitbesten" Sprache). Sie bekamen keinerlei Hilfen und sollten die Aufgabe in Einzelarbeit durchführen.

Wichtig war vor allem die Metaebene der Reflexion, die in einem Dreischritt erfolgte:
1. Wie ist es Ihnen ergangen?
2. Welche Strategien haben Sie angewandt?
3. Was hätte Ihnen geholfen?

Erfahrungen der Teilnehmenden
Der Perspektivwechsel zu Beginn der gemeinsamen Netzwerkarbeit ermöglichte es den Teilnehmenden der Netzwerkschulen, sich in die Rolle von Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsalltag hineinzuversetzen. Viele nutzten die ihnen bekannten Strategien zur Semantisierung und suchten nach sprachlichen Hilfen: Ich frage auf Deutsch nach, ich frage „unerlaubt" einen Partner, ich suche nach einem Wörterbuch, ich umschreibe das Ganze, ich benutze Alltagssprache.

Die Erkenntnis, wie stark das Erleben sprachlicher Defizite das Selbstwertgefühl von Schülerinnen und Schülern angreifen kann, wurde besonders deutlich. Scham, Verzweiflung, Minderwertigkeit, Angst, weil man sprachlich nicht richtig wiedergeben kann, was man verstanden hat. Nachempfunden wurde die Reaktion von aktiver oder passiver Verweigerung, die dann auftritt. „Wie kann ich mich um die Arbeit drücken? Ich könnte mein Arbeitsmaterial suchen, meinen Stift anspitzen, traurig gucken, oder ich könnte einfach in die Klasse rufen, zum Mülleimer laufen, zur Toilette gehen, mit meinem Nachbarn quatschen – lass mich bloß nicht drankommen, mein Ergebnis vorzustellen!" Schwerwiegende Probleme in Lernprozess- und Schullaufbahngestaltung können die Folgen einer solchen Frustration sein.

Ausgehend von dieser Erfahrung wurden Unterstützungsmöglichkeiten erdacht, die solche Misserfolge verkleinern oder sogar verhindern können.

Überzeugend ist der Vergleich von Schülertexten, die zunächst ohne sprachliche Hilfen, sodann mit „Scaffolds" geschrieben wurden:

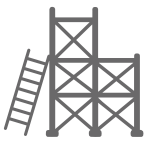
Perspektivwechsel: Ein kleines Experiment mit Hilfen

<table>
<tr><td> </td><td colspan="2">anzünden:
Man zündet … an.</td></tr>
<tr><td> </td><td>ein/das Becherglas überstülpen:
Man stülpt … über.</td><td>Zuerst …
Dann …
Nach einiger Zeit …
Schließlich …</td></tr>
<tr><td rowspan="2"> </td><td>der Sauerstoff
der Sauerstoffgehalt</td><td rowspan="2">… , weil …
… , da …</td></tr>
<tr><td>erlöschen:
… erlischt.</td></tr>
</table>

Abb. 28: Sprachliche Hilfen für die Schülerinnen und Schüler

Ohne sprachliche Hilfen:

Text 1, Sharmita, 12 Jahre:
Sie machen ein Kerzenexperiment um rauszufinden ob die Kerze an bleibt wenn ein Becher rüber ist und wie lange.



Mit sprachlichen Hilfen:

Text 2, Sharmita, 12 Jahre:
Zuerst zündet man die Kerze an. Und lässt man ein bisschen brennen. Dann stülpt man den Becherglas über. Nach einiger Zeit geht die Flamme aus, denn die Flamme erlischt, weil der Sauerstoffgehalt abgenommen hat.

Abb. 29: Vergleich von Schülertexten

Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) installieren
Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung profitieren von einer systematischen Teamarbeit mit verbindlichen und klaren Regeln. Diese kann nachhaltig zu Veränderungsprozessen, zur Qualifizierung und Entlastung der Mitwirkenden beitragen und Frustrationen vorbeugen. Schul- und Unterrichtsentwicklung werden auf eine breite Basis gestellt. Hierzu dient die Einrichtung einer **P**rofessionellen **L**ern**G**emeinschaft **(PLG)**. Darunter versteht man eine Gruppe von Lehrenden, die durch gemeinsames „Fühlen", Streben und Urteilen zu einem Thema verbunden ist und dabei ihre gemeinsame Weiterqualifizierung an hohen beruflichen Standards ausrichtet. Sie arbeiten als „Reflective Practitioner" „in einer Atmosphäre des Vertrauens lösungsorientiert an ihrer beruflichen Professionalität".[78]

Ziele
- Transparenz über den Systemaufbau der eigenen Schule gewinnen,
- strukturierte Teamarbeit in Routinen als Unterstützung verstehen,
- Team als Ort vertrauensvollen, offenen, unterstützenden Austauschs erleben,
- produktives Feedback zur Verbesserung von Schul- und Unterrichtsqualität nutzen.

Professionalisierung der Teamarbeit
Teamarbeit kann auf allen Ebenen und in allen thematischen Kontexten des schulischen Lebens stattfinden. Häufig wird dies von Lehrenden als Mehrbelastung erlebt und abgelehnt: Zu Hause alleine am Schreibtisch ginge es schneller. Aus Zeitgründen wird daher gerne auf den kollegialen

[78] Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2009.

Austausch und eine gemeinsame Planung und Reflexion verzichtet und damit auch auf die Chance der gemeinsamen Weiterqualifikation und Arbeitsentlastung in Bereichen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Im Projekt erlebten wir dort, wo Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit und zeitliche Ressourcen für Unterrichtsentwicklung im Team erhielten, einen hohen Output und höhere Zufriedenheit. Generell mussten die Schulleitungen ihren Netzwerkerinnen z. B. auch ermöglichen, sich im Rahmen der Netzwerkarbeit weiterzuqualifizieren.

Rolff nennt fünf Bestimmungskriterien für gelingende Professionelle Lerngemeinschaften:

Abb. 30: Bestimmungskriterien nach Rolff

1. Gemeinsame handlungsleitende Ziele
Die Vereinbarung gemeinsamer Ziele ist die Voraussetzung für eine gelingende Arbeit. Alle Beteiligten müssen bereit sein, ihre Arbeit daraufhin auszurichten und an der gemeinsamen Umsetzung mitzuwirken. Wichtig ist, dass alle Beteiligten darauf achten, das Hauptziel in erreichbaren Schritten zu planen und diese kontinuierlich umzusetzen, ihren Erfolg zu reflektieren und ggf. die weiteren Schritte in Bezug auf neue Erkenntnisse zu modifizieren.

2. Kooperation
Die Bereitschaft zur Kooperation ist notwendig, um eine Zusammenarbeit zur gegenseitigen Unterstützung zu gewährleisten, in der alle an einem Strang ziehen und die gleichen Ziele verfolgen und ins System tragen.

3. Fokus: Schülerlernen
Schul- und Unterrichtsentwicklung nehmen die Schülerinnen und Schüler in ihrer gesamten Entwicklung in den Blick. Die Prozesse sind auf die Optimierung der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden ausgerichtet. Die Professionalisierung der Lehrenden im Umgang mit ihnen, die Gestaltung von Materialien und Prozessen und der Austausch über Vorgänge der Leistungsmessung sind wichtige Bestandteile des gemeinsamen Austauschs.

4. De-Privatisierung der Unterrichtspraxis
Um eine De-Privatisierung der Unterrichtspraxis innerhalb einer professionellen Lerngemeinschaft und darüber hinaus innerhalb eines Systems zu erreichen, ist die Arbeit an einem Klima gemeinsamer vertrauensvoller Zusammenarbeit zu leisten. Die Bereitschaft, den eigenen Unterricht für Kolleginnen und Kollegen zu öffnen und kollegiale Hospitationen durchzuführen, setzt Verschwiegenheit gegenüber Außenstehenden voraus. Nur wenn Lehrende in einer professionellen Atmosphäre „Fehler“ machen, diese offen ansprechen und reflektieren können, ist es möglich, ungünstige Faktoren auszuschalten bzw. zu verändern. Der Schutz der Persönlichkeit steht dabei an erster Stelle.

5. Reflexion der Praxis im Dialog
Die Evaluation eigener oder beobachteter Unterrichtserfahrungen findet im Team statt. Hier können positive und negative Unterrichtserfahrungen reflektiert und Lösungsmöglichkeiten gefunden werden. Die Methode der Kollegialen Fallberatung kann hier gewinnbringend eingesetzt werden.

Kernaufgabe(n)
Initiieren und Vorantreiben von Entwicklungsprozessen z. B. durch
- die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität,
- die Reflexion eigener positiver wie negativer Unterrichtserfahrungen,
- die Durchführung und Auswertung von Hospitationen,
- die gemeinsame Unterrichtsevaluation,
- die gemeinsame Entwicklung und den Austausch von Arbeitsmaterialien,
- die Klärung und die Überprüfung von Leistungsstandards.

Reflexion
Die Vermittlung organisierter, planvoller Teamarbeit in Form Professioneller Lerngemeinschaften kann bestehenden Teams als Orientierung zur Weiterarbeit dienen. Eine routinierte Umsetzung des Gesamtkonzepts erfordert eine nachhaltige Implementierung der erforderlichen Abläufe, die gemeinsame Vereinbarungen über diese Vorgehensweise regelt[79].

Im Projektverlauf arbeiteten die regionalen Netzwerke, die Fachnetzwerke und das Schulleitungsnetzwerk als PLG, in den Schulen die entsprechenden fach- oder jahrgangsspezifischen Arbeitsgruppen und Steuergruppen Sprache/Sprachsensible Schulentwicklung.

[79] Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2009.

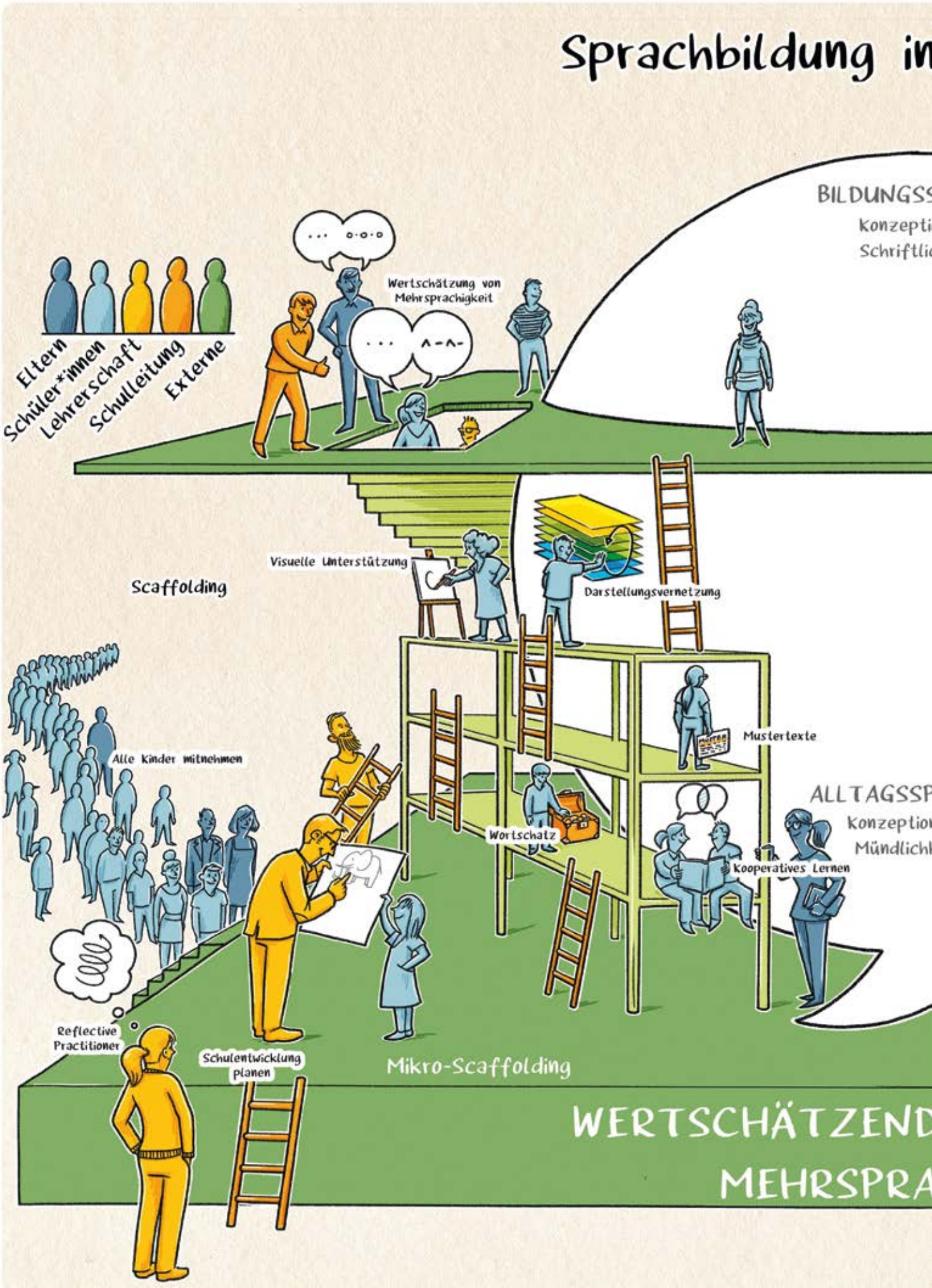
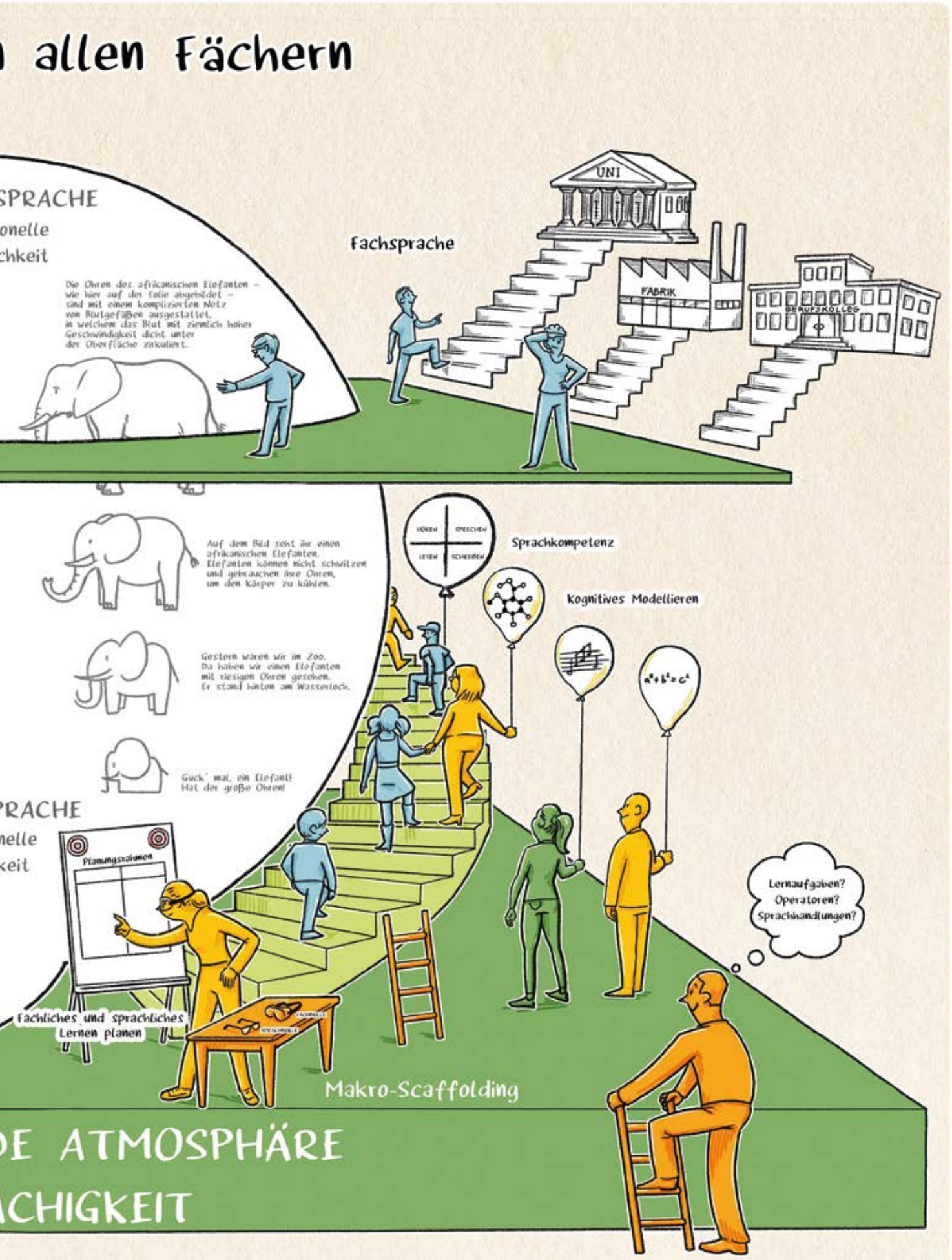


Abb. 31: Sprachbildung in allen Fächern


allen Fächern
SPRACHE
onelle
chkeit
Die Ohren des afrikanischen Elefanten – wie hier auf der Folie abgebildet – sind mit einem komplizierten Netz von Blutgefäßen ausgestattet, in welchem das Blut mit ziemlich hoher Geschwindigkeit dicht unter der Oberfläche zirkuliert.
Fachsprache
UNI
FABRIK
BERUFSKOLLEG
Auf dem Bild seht ihr einen afrikanischen Elefanten. Elefanten können nicht schwitzen und gebrauchen ihre Ohren, um den Körper zu kühlen.
Gestern waren wir im Zoo. Da haben wir einen Elefanten mit riesigen Ohren gesehen. Er stand hinten am Wasserloch.
Guck' mal, ein Elefant! Hat der große Ohren!
HÖREN
SPRECHEN
LESEN
SCHREIBEN
Sprachkompetenz
Kognitives Modellieren
PRACHE
nelle
keit
Planungsrahmen
Fachliches und sprachliches Lernen planen
Lernaufgaben?
Operatoren?
Sprachhandlungen?
Makro-Scaffolding
DE ATMOSPHÄRE
ACHIGKEIT

3.2 Maßnahmen zur Schaffung sprachsensibler Lerngelegenheiten

Im Zentrum der Arbeit in den Schulen und Netzwerken stand die Arbeit am Inhaltsbereich Lehren und Lernen des Referenzrahmens Schulqualität, hier insbesondere an den Punkten 2.6 Schülerorientierung und Umgang mit Heterogenität und 2.7 Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht. Als Ansatzpunkte für den sprachsensiblen Fachunterricht wurden die Teilkompetenzen Schreiben, Lesen, Wortschatz/„Sprachschatz", Lernaufgaben, zentrale Sprachhandlungen (z. B. beschreiben, erklären) sowie verschiedene Textsorten (Protokolle, Diagramme) gewählt. Bewährt hat sich die Analyse vorhandener sprachsensibel gestalteter Materialien (z. B. aus Protokolle & Co[80]), die Weitergabe erprobter Materialien oder das gemeinsame Planen einer Unterrichtsstunde bzw. eines Unterrichtsvorhabens.

3.2.1 LEHREN UND LERNEN SPRACHSENSIBEL GESTALTEN – GRUNDLAGEN

Grundlegend für die sprachsensible Gestaltung von Lernprozessen ist das Konzept der durchgängigen Sprachbildung, wie es im Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelt wurde und das bereits im Fachkonzept erläutert wurde[81]. Sprache wird hier nicht mehr nur als Unterrichtsgegenstand verstanden, sondern als Medium des Lernens und darüber hinaus als Medium des Handelns in einer mehrsprachigen Gesellschaft[82].

Leitziele der Schulen werden dementsprechend häufig wie folgt formuliert: „Einstieg in die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung in den Fächern" und „Qualifizierung der Fachlehrkräfte zur Entwicklung und schrittweisen Umsetzung eines Konzeptes zur durchgängigen Sprachbildung" (Richard-von-Weizsäcker-Gesamtschule der Stadt Rietberg).

Im Projekt wurde im Wesentlichen die horizontale Ebene der durchgängigen Sprachbildung in den Blick genommen, d. h. zunächst die fachübergreifenden Prinzipien und Grundlagen eines sprach- und fachintegrierten Lernens.

„Das WIE ist eher fachübergreifend:
- Notwendigkeit der langfristigen systematischen Spracharbeit,
- Grundprinzipien des sprach- und fachintegrierten Unterrichts (z. B. Scaffolding),
- Methoden und Aufgabenformate der Spracharbeit"[83],

(… und das WAS fachspezifisch).

Neben dem Unterrichtsgeschehen wurden auch der schulische Ganztag, Projekte u. a. mitbedacht, da hier viele Gelegenheiten zum Erwerb der Bildungssprache gegeben sind.

3.2.1.1 LEHR- UND LERNSITUATIONEN BILDUNGSSPRACHFÖRDERLICH GESTALTEN

Die Prinzipien bildungssprachförderlichen Unterrichts sind in den Qualitätsmerkmalen durchgängiger Sprachbildung zusammengefasst. Wir fokussieren zunächst auf die Q 1,3 und 4.

Q1 Unterricht sprachbewusst planen	**Q2** Sprachliche Entwicklung diagnostizieren	**Q3** Sprachliche Hilfe anbieten
Q4 Sprech-, Lese- und Schreibanlässe schaffen	**Q5** Sprachliches Lernen individualisieren	**Q6** Sprachliches Lernen sichtbar machen

Abb. 32: FörMig-Qualitätsmerkmale für den Unterricht, hier in der Kurzformulierung

[80] Beese/Krämer 2013.
[81] Vgl. Gogolin et al. 2011 b; Brandt/Gogolin 2016.
[82] Reich 2013.
[83] Prediger 2015.

Q1: Unterricht sprachbewusst planen[84]

Planungsrahmen (in Anlehnung an Pauline Gibbons u. a.) helfen bei der Planung aus fachlicher und sprachlicher Sicht. Lehrkräfte der Sekundarstufen sind primär vom Fach her motiviert. Sie müssen sich erst bewusst machen, welche sprachlichen Anforderungen der jeweilige Fachinhalt an die Schülerinnen und Schüler stellt. In unserem Fall symbolisiert dies die doppelte Zielscheibe.

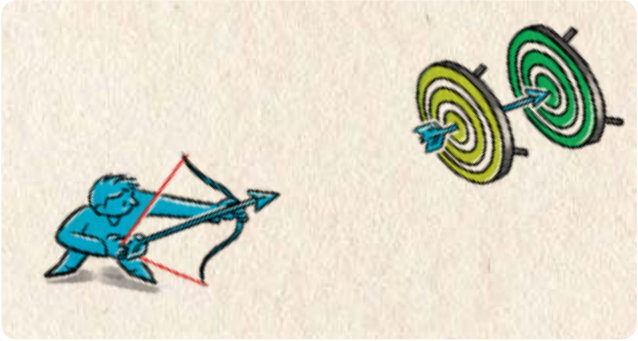


Abb. 33: Lernen sprachlich und fachlich planen

Erst durch ein Durchdringen der Sprache können die fachlichen Lernziele erreicht werden. Der Umgang mit einem solchen Planungsrahmen und mit dem Konkretisierungsraster nach Tajmel, einer „Methode zur systematischen Analyse der sprachlichen Anforderungen von Sprachhandlungen“[85], gehörte zu den Basisübungen innerhalb unserer Projektarbeit und wird uneingeschränkt zur Nachahmung empfohlen. Bei der konstituierenden Sitzung der Netzwerke im Projekt wurde das folgende Konkretisierungsraster[86] eingeführt, mit dem die Schulen im Anschluss versuchen sollten zu arbeiten. Es kann bei Bedarf angepasst und modifiziert werden. Wesentlich bei dieser Übung ist es, dass die Lehrkraft selbst versucht, den Text auszuformulieren und aufzuschreiben, den sie meint von ihren Lernenden realistisch erwarten zu können (ausformulierter Erwartungshorizont).

Die Lehrkraft hat die Aufgabe, auf Grundlage dieses selbstverfassten Textes das benötigte Sprachmaterial herauszuarbeiten und die benötigten sprachlichen „Scaffolds“ („Baugerüste“/Hilfen) für die Erreichung des Zieltextes zu erarbeiten.

	Klasse:	**Thema:**	**Datum:**
Aufgabenstellung			
Operator Sprachhandlung			
Ausformulierter Erwartungshorizont			
Sprachliche Mittel			
Wortebene			
Satz- und Textebene			

Abb. 34: Konkretisierungsraster

[84] Zu den übrigen Qualitätsmerkmalen vgl. Gogolin et al. 2011 b.
[85] Tajmel/Hägi-Mead 2017, 77. Vgl. auch Quehl/Trapp 2015, 38 ff.
[86] © Waxmann, Kopiervorlage aus Tajmel/Hägi-Mead 2017.

Erläuterung zur Arbeit mit Planungsrahmen und Konkretisierungsraster
Es geht nicht um das bloße Zur-Verfügung-Stellen von (Fach-) Wortschatz, sondern um ein Umdenken in der Gesamtplanung. Geplant wird ausgehend vom fachlichen Inhalt, die sprachlichen Inhalte und Ziele müssen aber direkt antizipiert werden, sie können nicht hinterher einfach angedockt werden. Bewusst werden muss sich der Unterrichtende möglicher Textsorten und Sprachhandlungen. Der Fokus sollte darauf liegen, benötigtes Sprachmaterial im Vorfeld mitzudenken. Das trifft ja nicht nur auf ganze als Erwartungshorizont formulierte Texte zu, sondern müsste darüber hinaus unterliegendes Prinzip in nahezu allen Stunden sein, auch wenn sie einen hohen mündlichen bzw. kaum schriftsprachlichen Anteil haben.

Konkretisierungsraster:

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">Klasse: Thema: Datum:</td></tr>
<tr><td>Aufgabenstellung</td><td colspan="2">Beschreibe das Diagramm und werte aus, welche Medien für Jugendliche eine zentrale Bedeutung haben. Formuliere deinen schriftlichen Text so, dass jemand das Diagramm dazu zeichnen könnte.</td></tr>
<tr><td>Operator
Sprachhandlung</td><td>mündlich</td><td>schriftlich
Beschreiben, Vergleichen, Erklären</td></tr>
<tr><td>Ausformulierter Erwartungshorizont</td><td colspan="2">Das Säulendiagramm zeigt, welche Medien von der Klasse 8c vier Mal pro Woche oder häufiger genutzt werden. Auf der x-Achse sind neun verschiedene Medientypen angegeben. Auf der y-Achse ist die Anzahl der Befragten abzulesen. Die Werte werden von links nach rechts kleiner.
23 der Befragten schauen Fernsehen, 21 benutzen regelmäßig ihr Smartphone. 17 Schülerinnen und Schüler sind Notebook- und PC-Anwender. Der MP3-Player wird von 15 Jugendlichen häufig genutzt. Radio hören und Spielekonsolen sind bei 14 Befragten beliebt. Bücher werden von sechs, Zeitschriften von vier Schülerinnen und Schülern gelesen. Das Tablet wird von drei Befragten verwendet.
Am häufigsten werden Fernseher und Smartphone verwendet und am seltensten Zeitschriften und Tablets.
Aus den Werten kann man schließen, dass mit Ausnahme des Tablets elektronische Medien für Jugendliche die größere Rolle spielen. Deutlich wird ebenfalls, dass mehr als die Hälfte der Befragten regelmäßig Musik (MP3-Player, Radio) hört. Auch Bücher sind noch von Bedeutung.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sprachliche Mittel</td></tr>
<tr><td>Wortebene</td><td colspan="2" rowspan="2">Das Säulendiagramm zeigt … Auf der x-Achse sind … angegeben.
Auf der y-Achse ist … abzulesen
wird genutzt … werden gelesen…wird verwendet … (Verwendung des Zustandspassivs)
Am häufigsten werden … verwendet, am seltensten … (Verwendung des Superlativs)
Aus den Werten kann man schließen …
Deutlich wird ebenfalls …</td></tr>
<tr><td>Satz- und Textebene</td></tr>
</table>

Abb. 35: Beispiel: Diagramme, Schnittstellennetzwerk 18.09.2014

Q3: Sprachliche Hilfe anbieten

Dem sprachsensiblen Unterricht liegt das Unterrichtsarrangement des Scaffolding zugrunde, das bereits erläutert wurde[87]. Scaffolding ermöglicht ein systematisches sprachliches Lernen im Unterricht. Das Konzept zur Planung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben umfasst folgende vier Teilschritte[88]:

- die Bedarfsanalyse,
- die Ermittlung der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler,
- die konkrete Planung mit der Formulierung der Lernziele,
- die Unterrichtsinteraktion.

Die Bedarfsanalyse, die Ermittlung der Lernausgangslage und die Planung des Unterrichtsvorhabens gehören zum sogenannten Makro-Scaffolding.

Die Unterrichtsinteraktion wird auch als Mikro-Scaffolding bezeichnet[89].

Sprachsensibler Unterricht – Prinzipien

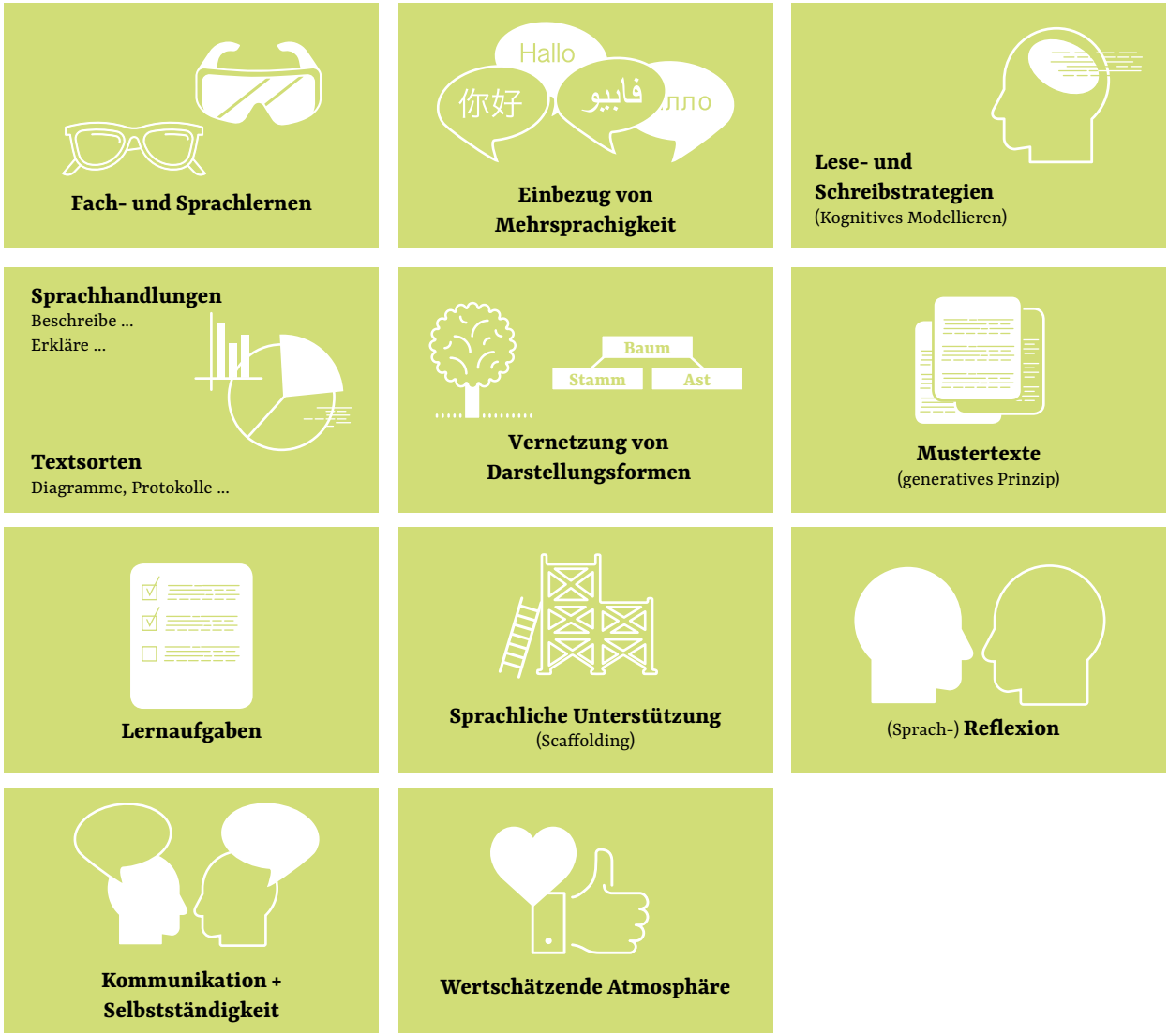


Abb. 36: Aspekte des sprachsensiblen Fachunterrichts

[87] Vgl. Fachkonzept.
[88] Vgl. Kniffka 2010.
[89] Vgl. Beese et al. 2014, 30-43.

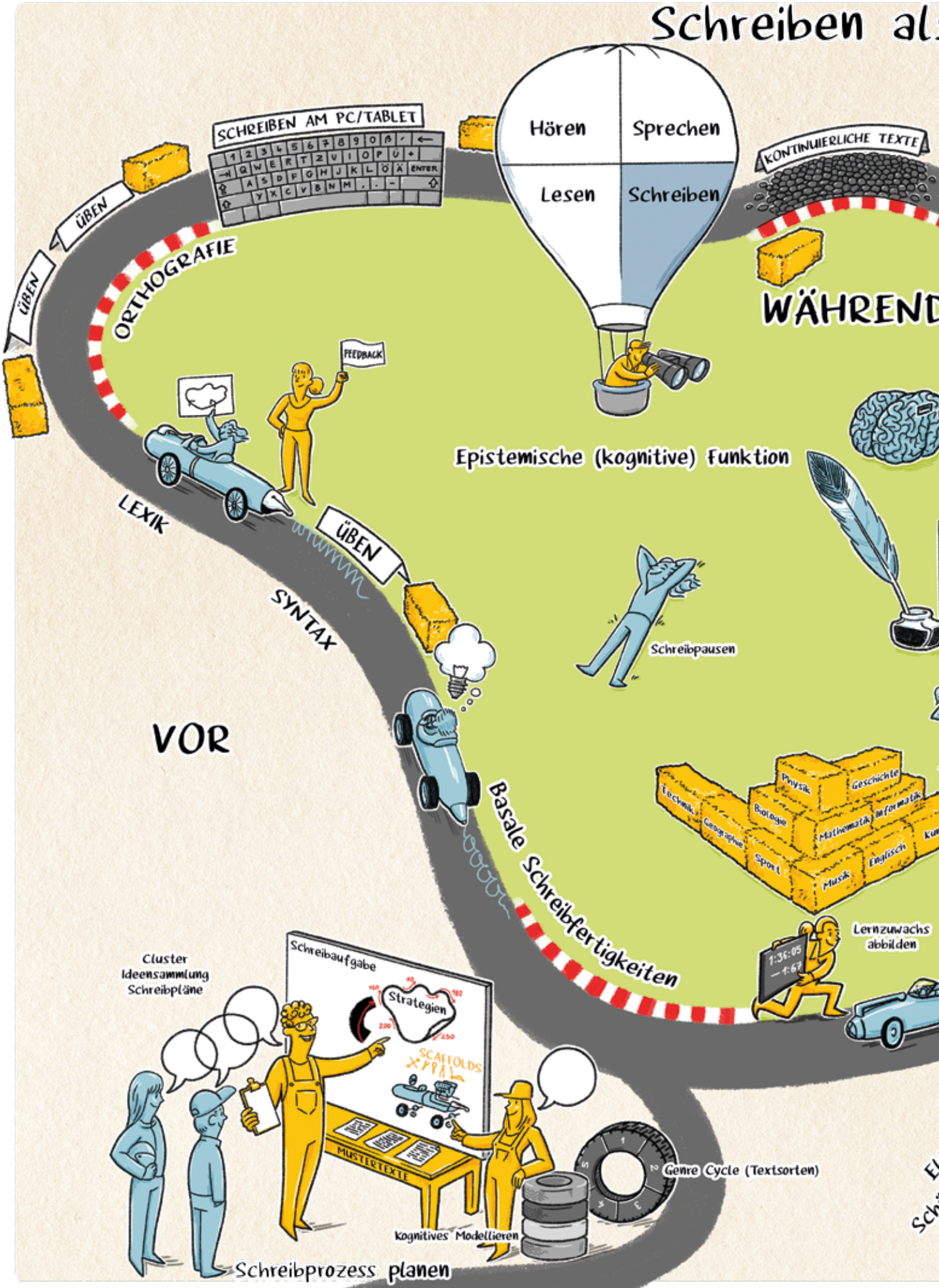
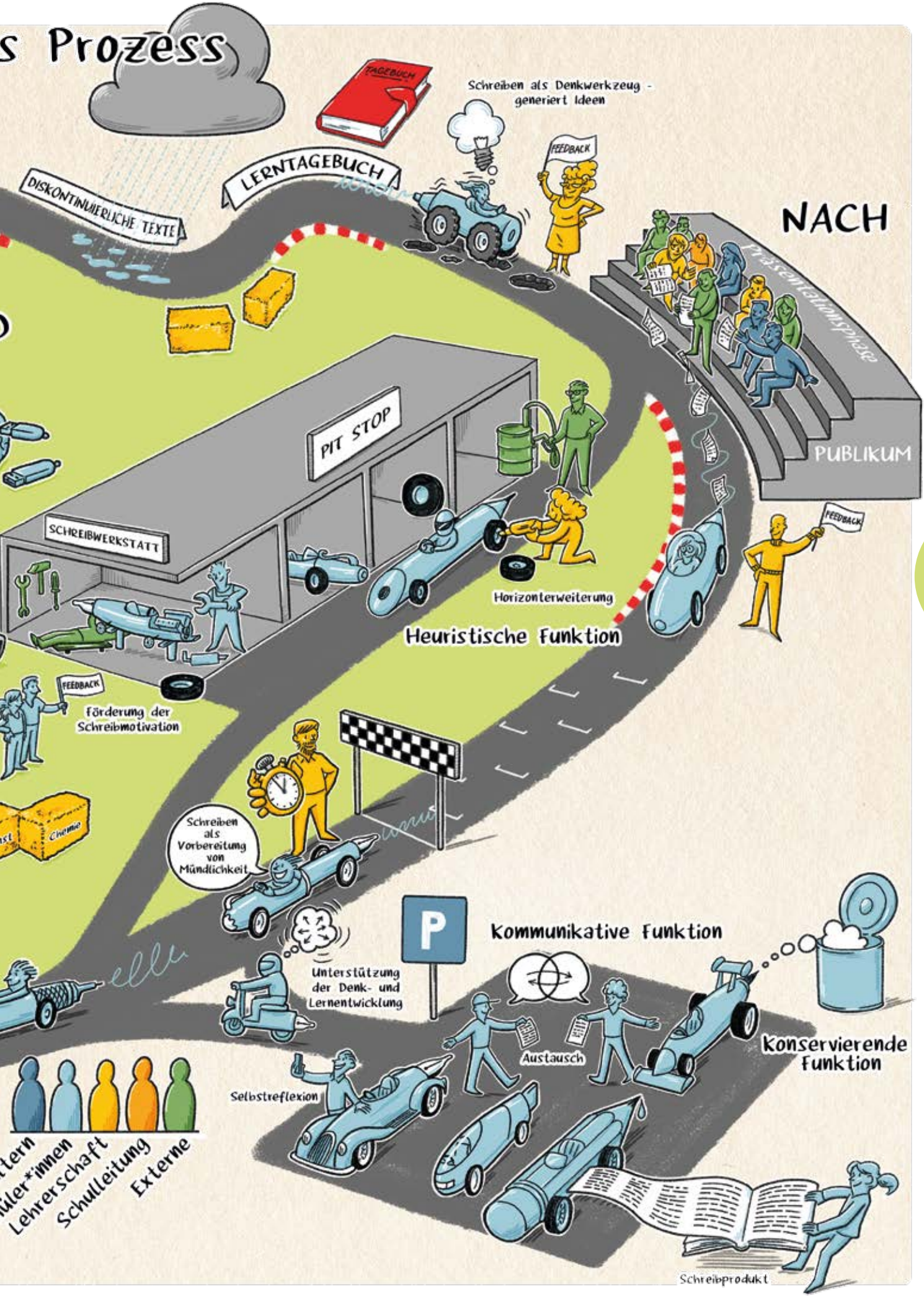


Abb. 37: Lernlandkarte Schreiben


s Prozess
TAGEBUCH
Schreiben als Denkwerkzeug - generiert Ideen
FEEDBACK
LERNTAGEBUCH
DISKONTINUIERLICHE TEXTE
NACH
PRÄSENTATIONSPHASE
PUBLIKUM
PIT STOP
SCHREIBWERKSTATT
Horizonterweiterung
Heuristische Funktion
FEEDBACK
FEEDBACK
Förderung der Schreibmotivation
Schreiben als Vorbereitung von Mündlichkeit
P
Kommunikative Funktion
Unterstützung der Denk- und Lernentwicklung
Austausch
Konservierende Funktion
Selbstreflexion
Schulleitung
Externe
Schreibprodukt

3.2.1.2 SPRACHKOMPETENZ ENTWICKELN – REZEPTIVE UND PRODUKTIVE FERTIGKEITEN SCHULEN

Im Mittelpunkt der Unterrichtsentwicklung im Rahmen der sprachsensiblen Schule steht die Arbeit an der sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und das Kennenlernen von Methoden und Werkzeugen zur sprachlichen Bildung.

Betrachtet man die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die vier Teilfertigkeiten von Sprachkompetenz (Hören – Sprechen/Lesen – Schreiben)[90], so zeigen wissenschaftliche Studien und die Erfahrung der Lehrkräfte, dass diese nicht gleichmäßig ausgebildet sind.

In einem traditionellen Unterricht, in dem die mündliche Kommunikation im Vordergrund steht, können Schülerinnen und Schüler die Lehrerimpulse in der Regel verstehen und selbst kurze Äußerungen in einer angemessenen Sprache formulieren. Fachsprachliche Texte sinnentnehmend zu lesen und angemessen zu verfassen fällt ihnen jedoch viel schwerer. Dies liegt vor allem an den Registern der (konzeptionellen) Schriftlichkeit, die beim Lesen und Schreiben fachsprachlicher Texte verwendet werden müssen. **Lesen** und **Schreiben** sind eng miteinander verknüpft und es besteht eine Wechselbeziehung zwischen dem Lesen fachlicher Texte und dem Verfassen eigener Texte.

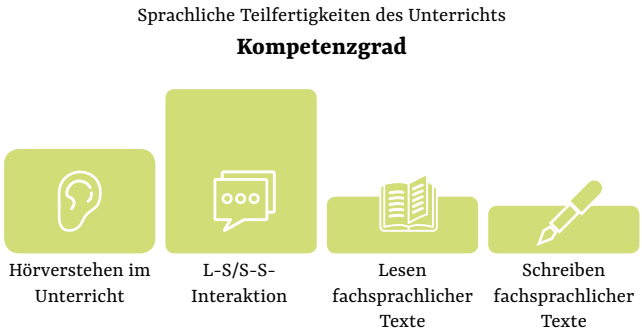


Abb. 38: Sprachliche Teilfertigkeiten im Unterricht

Von Schülerinnen und Schülern verfasste Texte sind in der Schule auch im Fachunterricht oft das Format, an dem die Leistungsfähigkeit gemessen wird und von dem das Erreichen eines bestimmten schulischen Abschlusses abhängt. Allerdings wird der Prozess des Schreibens traditionell eher vernachlässigt: „Der Schreibprozess, der aus dem Planen, Formulieren und Überarbeiten eines Textes besteht, ist [...] in der Regel [...] kaum explizit Gegenstand des Fachunterrichts“[91].

Das Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“ begann daher bei der Qualifizierung der Lehrkräfte aus den Projektschulen mit dem **Schwerpunkt Schreiben** fachsprachlicher Texte.

Folgende Maßnahmen können zum Schreiben geplant werden:

- **Sprachsensible Methoden und Strategien zum Schreiben anwenden:** Mustertexte, Text- und Satzpuzzle, verzögertes Lesen, Lückentexte, Satzgeländer, Satzbaukästen, Wortgeländer sind geeignete Methoden, um das Schreiben von Fachtexten zu üben.

- **Kognitives Modellieren:** Schreibstrategietraining/Schreibstrategien explizit vermitteln nach Afra Sturm gehört zu den nachweislich effektiven Ansätzen[92].

- **Fachsprachentage:** Projekttage, an denen eine Textsorte, eine zentrale Sprachhandlung oder bestimmte Lese- und Schreibstrategien ausgehend von einem fachlichen Kontext in einer Klasse eingeführt werden, idealerweise gemeinsam von Fach- und Sprachlehrkräften.

- **Sprachforschertage:** Weiterentwicklung der Fachsprachentage, mehrere Projekttage, die einem Thema gewidmet sind, das sowohl inhaltlich als auch sprachlich erarbeitet wird, z. B. ausgehend vom Fach Geschichte Beschreibungen des Lebens auf einer mittelalterlichen Burg[93].

- **„Klasse Texte“:** Entwicklung und Förderung von Schreibkompetenz nach dem Konzept von Beate Leßmann. Hier steht die Schreibmotivation im Fokus[94].

- **Schreibberatung:** Schülerinnen und Schüler ab Jahrgang 9, die eine Ausbildung zur Schreibbegleiterin oder zum Schreibbegleiter durchlaufen haben, können in einer Schreibwerkstatt eingesetzt werden oder in anderer Form ein Peer-Tutoring im Schreibprozess leisten[95].

- **Schreibwerkstatt:** In einer Schreibwerkstatt werden Schreibprozesse jüngerer Schülerinnen und Schülern tutoriell begleitet, in der Regel von Studierenden.

[90] Die Abbildung veranschaulicht die sprachlichen Teilfertigkeiten und den Grad ihrer Beherrschung, Scheinhardt-Stettner 2011.
[91] Oleschko et al. 2016 b, 32.
[92] Vgl. Phillip 2014.
[93] Vgl. Kirchner 2017.
[94] Vgl. Leßmann 2013
[95] Lammers/Roll 2015.

Lautes Denken vs. Modellieren	
Lautes Denken	**Modellieren**
spontan	didaktisiert
selbstbezogen	auf Lernende bezogen
wenig explizite Metakognition	viel explizite Metakognition
Strategieanwendung implizit	Strategieanwendung explizit
automatisierte Prozesse werden nicht verbalisiert	wo nötig: Verbalisieren und Kommentieren automatisierter Prozesse
eher impliziter Rekurs auf Weltwissen	expliziter Rekurs auf Weltwissen
Fehler und Lösungswege verbalisieren	Fehler (gezielt) machen und Lösungswege gezielt aufzeigen
	Wissen über Schreibprozesse von guten und schwachen Schreibern und Schreiberinnen

Abb. 39: Vergleich: Kognitives Modellieren – Lautes Denken, Afra Sturm

Für das Schreibenlernen im Fachunterricht der Sekundarstufe I – auch unter Einbeziehung der Familiensprachen – bietet sich insbesondere ein textsortenspezifisches Schreiben an[96], ein Schreibtraining im Sinne des **Genre-based Curriculum Cycle**[97]. Hierbei handelt es sich um den bewussten Umgang mit Textsorten (Genre) und ihren spezifischen Eigenschaften. Es hat sich folgender Zyklus bewährt, der aus fünf Phasen besteht:

1. Erarbeitung des Fachwissens zum Thema,
2. Arbeit mit einem Modelltext der entsprechenden Textsorte (Dekonstruktion),
3. Gemeinsame Rekonstruktion eines Textes zu einem neuen Thema mit der Lerngruppe,
4. Verfassen individueller Texte (Transfer),
5. Regelformulierung für das Schreiben dieser Textsorte.

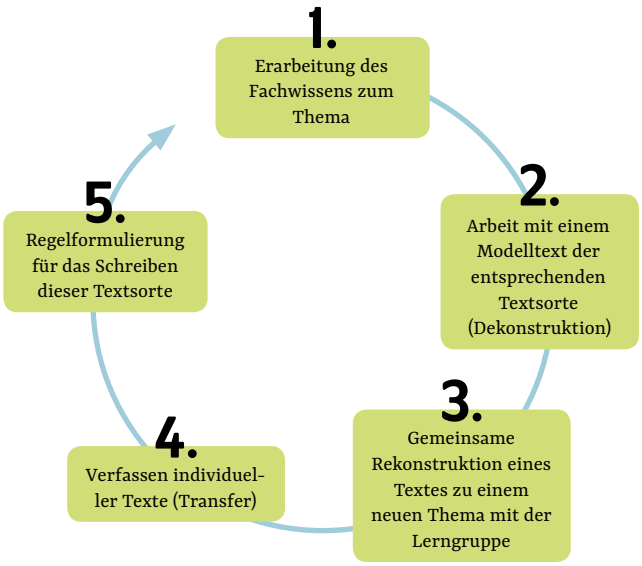


Abb. 40: Genre-based Curriculum Cycle

Beispielhaft sei hier die Arbeit mit Diagrammen, einem Genre, mit dem Schülerinnen und Schüler in nahezu allen Unterrichtsfächern konfrontiert werden, dargestellt.

[96] Vgl. Boubakri/Gürsoy 2017.
[97] Vg. Pertzel et al. 2016, 79.

Diagramme – eine wichtige Textsorte im Unterricht[98]

Das Verstehen und Versprachlichen von Diagrammen erfordert eine Vielzahl von Kompetenzen.

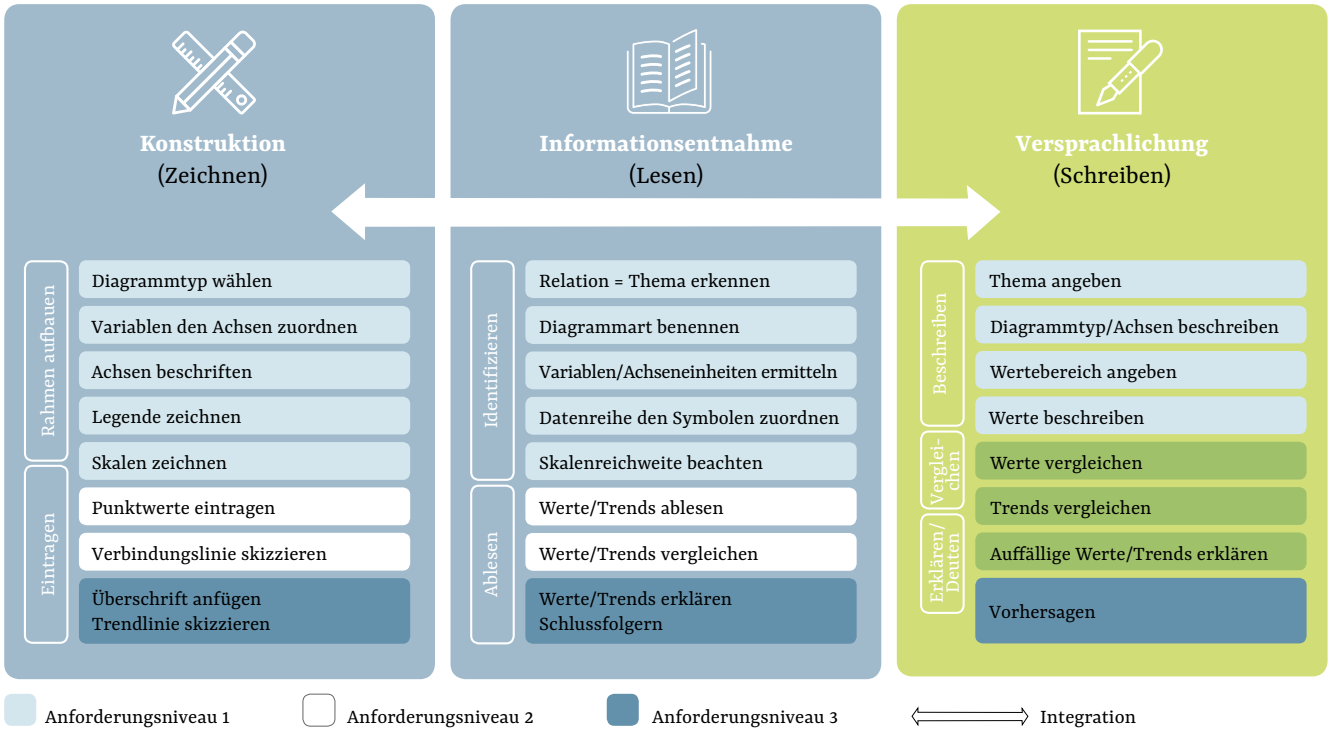


Abb. 41: Diagramme im Fachunterricht – Welche Kompetenzen sind notwendig? (verändert nach Lachmeyer, Nerdel, Prechtl ZDN 2007).

Diagramme bieten im Unterricht die Möglichkeit, quantitative Sachverhalte zu veranschaulichen. Den Lernenden gelingt es häufig aber nicht, diese zu erkennen und angemessen zu versprachlichen. Damit bleibt das fachliche Lernen oftmals auf der Strecke. Damit dies gelingen kann und die Schülerinnen und Schüler das Verstandene zum Ausdruck bringen können, benötigen sie sprachliche Unterstützung.

Ziele

- Vorwissen zu Diagrammen, zu den für ihr Verstehen erforderlichen Kompetenzen und den Besonderheiten der Textsorte aktivieren;
- Arbeit mit Planungsrahmen und Konkretisierungsraster[99] – Verfahren zur Ermittlung der sprachlichen Anforderungen kennenlernen: vom idealtypischen Schülertext zu sprachlichen Mitteln;
- Arbeitsblätter hinsichtlich ihrer fachlichen und sprachlichen Ansprüche analysieren;
- eine Unterrichtssequenz/ein Unterrichtsvorhaben zu einem Inhalt planen, bei dem die Textsorte „Diagramme“ im Vordergrund steht.

Arbeit mit Planungsrahmen, Konkretisierungsraster und idealtypischem Schülertext[100]

Mit Blick auf die Planung von Unterricht zur Textsorte „Diagramme“ erwiesen sich der Planungsrahmen und das Konkretisierungsraster für sprachliche Lernziele von Tanja Tajmel als hilfreiche Instrumente. Um sprachsensiblen Unterricht zu planen ist es sinnvoll, wie folgt vorzugehen:

[98] Materialien.

[99] Tajmel/Hägi-Mead 2017.

[100] Auch „Dream-Text“ (Prediger 2017) oder ausformulierter Erwartungshorizont.

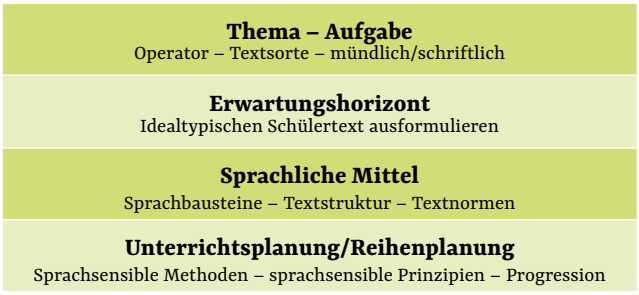


Abb. 42: Planungsschritte im sprachsensiblen Unterricht

Wie oben bereits skizziert, bietet es sich an, dass Lehrkräfte selbst zu einem Diagramm einen idealtypischen Schülertext für ihre konkrete Klasse und Jahrgangsstufe formulieren. In Partnerarbeit bzw. Gruppenarbeit lassen sich die so entstandenen Texte reflektieren und die für die Beschreibung dieses Diagrammes angemessenen sprachlichen Mittel auf Wort, Satz- und Textebene herausarbeiten. Dabei sollte deutlich werden, dass es grundlegende Gemeinsamkeiten wie zum Beispiel Zeitform oder Struktur der Textsorte gibt, jedoch fachspezifische Unterschiede: Während beispielsweise im Unterricht in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Angaben über die Quelle und den Erhebungszeitraum von Bedeutung sind, spielen diese im naturwissenschaftlichen Unterricht keine Rolle. Damit das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler erfolgreich sein kann, sollten die herausgearbeiteten sprachlichen Mittel zur Unterstützung („Scaffolds“) zur Verfügung gestellt werden. Dabei sollten die unterschiedlichen Sprachstände der heterogenen, mehrsprachigen Lerngruppen berücksichtigt werden (Differenzierung).

Unterrichtsplanung

Ein sprachsensibles Unterrichtsvorhaben mit dem Fokus auf Diagrammen kann unterschiedlich aufgebaut sein, wie die drei in der nachfolgenden Grafik dargestellten Planungen exemplarisch zeigen. Wichtig dabei ist, dass innerhalb der jeweiligen Planung die fachliche und sprachliche Progression berücksichtigt wird.

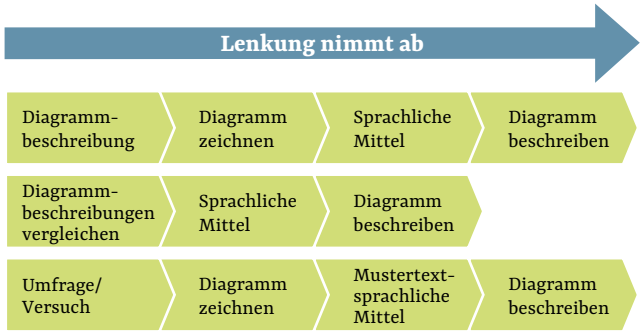


Abb. 43: Progression bei der Planung sprachsensibler Unterrichtseinheiten

Reflexion

Das Verstehen und die Versprachlichung von Diagrammen stellen hohe Ansprüche an die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zur Durchdringung und Versprachlichung eines überwiegend grafisch dargestellten Sachverhalts. Die Anforderungen liegen sowohl im Bereich der Bildkompetenz („visual literacy“) als auch im kognitiven und sprachlichen Bereich. Ein ähnliches Vorgehen bietet sich bei der Auseinandersetzung mit anderen diskontinuierlichen Texten (Schaubilder, Rekonstruktionszeichnungen usw.) an.

Erfahrungen aus dem Projekt

Das Modul „Diagramme – eine wichtige Textsorte“ wurde von etlichen Projektschulen als schulinterne Lehrerfortbildung angefragt und durchgeführt. Es entstand eine Reihe von Unterrichtsbeispielen hierzu, hier seien nur einige genannt:

- „Von der Alltagssprache zur Fachsprache am Beispiel der Weg-Zeit-Diagramme im 5. Jahrgang“, Mathematik, Anne-Frank-Gesamtschule Düren;
- „Grafiken versprachlichen“, fächerübergreifend, Erich Kästner Gesamtschule Duisburg-Homberg;
- Entwicklung einer fächerverbindenden Unterrichtsreihe in Deutsch und Mathematik zum Thema: „Das ist unsere neue Klasse! Diagramme erstellen und beschreiben“, Märkisches Gymnasium Hamm.

3.2.1.3 SPRACHHANDLUNGEN, OPERATOREN UND LERNAUFGABEN ALS GRUNDLAGEN DER SPRACHBILDUNG

Operatoren und Sprachhandlungen

Unter den Begriff „Operatoren“ sind Arbeitsanweisungen (handlungsinitiierende Verben) gefasst, die im Zusammenhang mit zentralen Prüfungen am Ende der Sekundarstufe I sowie im Zentralabitur standardisiert verwendet werden sollen. Es ist von zentraler Bedeutung, dass Schülerinnen und Schüler diese Arbeitsaufträge verstehen. Daher sollten Operatoren und die damit verbundenen Sprachhandlungen Gegenstand von Unterricht sein. Wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler bereits im Laufe der Sekundarstufe I mit den Operatoren vertraut gemacht werden, damit sie nicht in der gymnasialen Oberstufe vor völlig neue Herausforderungen gestellt werden.

Operatoren sind oft zentrale Sprachhandlungen (beschreiben, begründen, vergleichen), die jeweils unterschiedliche sprachliche Herausforderungen beinhalten. Textsorten verlangen in der Regel eine Kombination verschiedener Sprachhandlungen. Trotz der zentralen Definition von Operatoren durch die Kultusbehörden, hier des Schulministeriums NRW für das Zentralabitur[101], die Lehrkräften und Lernenden Verhaltenssicherheit geben soll, offenbaren sich im Alltag große Unterschiede in den Begriffsbestimmungen. Lehrerinnen und Lehrer füllen Operatoren mit verschiedenen inhaltlichen Erwartungen, abhängig vom jeweiligen Fach[102]. Beispielhaft seien hier die Definitionen der Operatoren für das Zentralabitur NRW verglichen.

Fach	Beschreiben	Erklären/Erläutern	Fundstelle (30.04.2017)
Deutsch	Textaussagen oder Sachverhalte in eigenen Worten strukturiert und fachsprachlich richtig darstellen.	Textaussagen, Sachverhalte auf der Basis von Kenntnissen und Einsichten differenziert darstellen und durch zusätzliche Informationen und Beispiele veranschaulichen.	www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3832
Geschichte/ Sozialwissenschaften	Merkmale/Aspekte eines Sachverhaltes oder eines Materials detailliert darstellen.	Historische Sachverhalte durch Wissen und Einsichten in einen Zusammenhang einordnen und durch zusätzliche Informationen und Beispiele verdeutlichen.	https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3946
Biologie	Strukturen, Sachverhalte oder Eigenschaften strukturiert unter Verwendung der Fachsprache wiedergeben.	Einen Sachverhalt mithilfe eigener Kenntnisse in einen Zusammenhang einordnen sowie ihn nachvollziehbar und verständlich machen.	https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3849.

Abb. 44: Vergleich der Definitionen der Operatoren für das Zentralabitur NRW

Für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I müssen die Operatoren zudem mit den sprachlichen Mitteln, mit denen sie ausgedrückt werden können, hinterlegt werden[103]. Daher ist es sinnvoll, im Kollegium darüber in den Austausch zu treten und Vereinbarungen zu treffen.

Ziele

- Sensibel werden für einen bewussten Einsatz der Operatoren,
- die impliziten Anforderungen in Aufgaben explizit formulieren,
- Operatoren und Fragen in ihrer Funktion im Unterricht unterscheiden,
- sprachliche Anforderungen definieren und Unterstützungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler entwickeln (Planungsrahmen),
- Kriterien für verständliche Arbeitsaufträge in Form einer Checkliste entwickeln.

[101] Vgl. MSW NRW 2015 a.

[102] Operatoren sind mit der Einführung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen normativ eingeführt worden, vgl. Oleschko et al. 2016 b, 36.

[103] Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung: Vgl. Lengyel et al. 2009 und Universität Hamburg FörMig-Kompetenzzentrum 2015.

Einsatz von Operatoren

In den Bedarfsanalysen im Projekt wurde immer wieder thematisiert, dass Schülerinnen und Schüler Arbeitsaufträge nicht verstehen. Im Fokus eines der Netzwerktreffen[104] standen daher diejenigen Operatoren, die als zentrale Sprachhandlungen im Unterricht besondere Aufmerksamkeit verdienen. In einer Erprobung von Schülerarbeitsmaterial zur Bedeutung der Operatoren in einem Stationenlauf[105] wurde die Relevanz des Verständnisses von Operatoren sowohl aufseiten der Lernenden als auch aufseiten der Lehrenden deutlich.

Implizite Anforderungen explizit formulieren

Durch die Rekonstruktion von Aufgabenstellungen konnte ein Bewusstsein für den sprachlichen und kognitiven Inhalt verschiedener Operatoren aufgebaut werden. Rekonstruktion meint hier Folgendes: Die Teilnehmenden verfassten nach verschiedener Aufgabenstellung (beschreibe, begründe, vergleiche, beurteile) idealtypische Schülertexte. Anhand dieser Texte wurden dann von den anderen Teilnehmenden Vermutungen angestellt, welche Aufgabe dem jeweiligen Text zugrunde lag.

Die Erfahrung, dass man anhand sprachlicher Wendungen auf den jeweiligen Operator schließen kann, eröffnete direkt den Blick für mögliche sprachliche Unterstützungsangebote. Hier gibt es offenbar eine hohe spontane Übereinstimmung zwischen den Lehrenden. Lesen wir einen Satz mit „weil … “, liegt wahrscheinlich eine Begründung vor. Lesen wir ein „kleiner als …“, können wir auf einen Vergleich schließen.

Deutlich schwieriger war es, zu einem Konsens zu gelangen, wenn der Operator definiert werden sollte. Bei dem Versuch der Definition einiger wichtiger Operatoren durch die Teilnehmenden wurden erhebliche Unterschiede deutlich, Unterschiede, die für Schülerinnen und Schüler unnötige Schwierigkeiten produzieren können. Möchte ein Fachlehrer bei einer „Beurteilung“ auch eine eigene Meinung der Schülerin oder des Schülers lesen, schließt der andere dies aus – möchte die eine Fachlehrerin bei einer „Erklärung“ auch Begründungen haben, möchte das die andere nicht sehen. Es sind also schulinterne Absprachen nötig, sowohl innerhalb einer Fachschaft als auch fächerübergreifend, um das Verständnis von Operatoren im Kollegium abzugleichen oder zumindest ein Bewusstsein für unterschiedliche Anforderungen herzustellen. Das Ziel ist, vor allem auch für die Schülerinnen und Schüler Transparenz zu schaffen, damit sie wissen, was im jeweiligen Fachunterricht von ihnen z. B. als „Beschreibung“ erwartet wird.

Beurteilen	anhand von Kriterien eine Meinung bilden und darstellen	ich bin der Meinung, dass … , weil … ich nehme an, … ich finde, … , denn ich schätze … ein ich glaube ich meine	
Erklären / Erläutern	etwas verständlich machen, indem Hintergrundinformationen gegeben werden	weil, deshalb, darum, um … zu, damit, also daher	
Erkläre / Erläutere	Ich soll klar sagen, wenn etwas so ist, wie es ist.	einen Zusammenhang nachvollziehbar darstellen	deswegen/deshalb; daher; weil 1. Sachverhalt beschreiben 2. Zusammenhänge erklären

Abb. 45: Definitionen der Teilnehmenden als Diskussionsgrundlage

Bei der Einordnung von Operatoren in verschiedene Anforderungsniveaus ist der spontane Konsens wieder größer. Hier ist ein vertiefter Blick aufschlussreich: „Beschreiben“ beispielsweise wird bei fast allen Fächern dem Anforderungsniveau I zugeordnet, doch bei genauerem Hinsehen fällt auf, dass in der Vielfalt von Beschreibe-Aufträgen außerordentlich unterschiedliche kognitive und sprachliche Anforderungsniveaus „versteckt“ sind. Die Beschreibung des Aussehens eines Tieres anhand eines Bildes ist sprachlich und kognitiv weniger komplex als die Beschreibung eines Schaubildes, das die Funktionsweise des Wasserkreislaufes darstellt[106]. Eine weitere Notwendigkeit, die wir vor allem im Zusammenhang mit selbst formulierten Arbeitsaufträgen oder dem notwendigen Umformulieren von Arbeitsaufträgen beispielsweise aus Lehrwerken behandelt haben, ist die Berücksichtigung der Anforderungsniveaus. Der rangniedrigste Operator (Anforderungsniveau I) sollte immer als Erstes auftauchen, bevor ein ranghöherer Operator (Anforderungsniveau II oder III) folgt. Die Aufgabe sollte also nicht lauten: „Beurteile und beschreibe die Beziehung von A und B in der Szene XY“, sondern: „Beschreibe und beurteile die Beziehung von A und B in der Szene XY“.

[104] 2. Treffen der regionalen Netzwerke, Juni 2014: Materialien.

[105] Landesinstitut Hamburg 2012: Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren.

[106] Vgl. Kapitel 3.2.2.3 Lehren und Lernen in Gesellschaftswissenschaften sprachsensibel gestalten

Fragen/Wissensorientierung	Operatoren/Kompetenzorientierung
Welche Tiere kommen in dem Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ vor? Warum laufen die Tiere von zuhause fort?	**Die Tiere in dem Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ nennen alle einen Grund, warum sie weglaufen wollen.** **Begründe** für jedes Tier, warum es von zuhause fortlaufen will! **Markiere** im Text die Tiere in unterschiedlichen Farben. **Markiere** für jedes Tier den Satz, in dem es seine Situation beschreibt. Differenzierung auf Hilfekarte • ist zu schwach zum Arbeiten. • ist zu alt und kann nicht mehr mit auf die Jagd gehen. • möchte lieber rumliegen und keine Mäuse jagen. • soll im Kochtopf landen.

Abb. 46: Leseprozess mit Aufträgen unterstützen

Operatoren und Fragen
An einem Beispiel wurde deutlich, welche Funktionen einerseits Fragen und andererseits Arbeitsaufträgen mit Operatoren im Unterricht zukommen. Bei Fragen handelt es sich häufig um die Abfrage von bereits Gelerntem, einen Leseprozess mit Arbeitsaufträgen zu begleiten fokussiert hingegen die zu entwickelnden Kompetenzen.

Sprachliche Anforderungen und Unterstützungsangebote konkret bestimmen
Für die sprachsensible Unterrichtsentwicklung wurden für konkrete Unterrichtsvorhaben die Arbeitsaufträge mit Operatoren formuliert und sprachliche Unterstützungsmöglichkeiten (Scaffolds) mithilfe des Konkretisierungsrasters von Tanja Tajmel[107] ermittelt.

Ausblick auf Schulentwicklung
Lehrerinnen und Lehrer einigen sich in Fachkonferenzen und Jahrgangsteams auf die Einführung bestimmter zentraler Sprachhandlungen und finden, wenn möglich, einen Konsens bezüglich des Inhalts der jeweiligen Operatoren (Operatorencurriculum).

[107] Tajmel/Hägi-Mead 2017.

Kompetenzanspruch	Operatoren	Indikatoren	Beispielaufgaben
1 gering	1.1 **benennen wiedergeben darstellen aufzählen**	Ich **ordne Fachbegriffe** zu.	• **Benenne** die Merkmale/Fachbegriffe. • **Gib** die Aussage **wieder.** • **Stelle** euer Gruppenergebnis **vor.** • **Zähle** die Einzelheiten **auf.**
	1.2 **beschreiben vorstellen**	Ich gebe eine Textaussage oder einen Sachverhalt **mit meinen Worten** wieder.	• **Gib** die Aufgabenstellung **wieder.** • **Beschreibe** die dargestellte Person. • **Stelle** die Ergebnisse vor.
	1.3 **zusammenfassen**	Ich **verkürze mit meinen Worten** Inhalte und Aussagen.	• **Nenne** drei wesentliche Aussagen des Textes. • **Fasse** die Gruppenergebnisse **zusammen.**
	1.4 **skizzieren**	Ich erstelle eine einfache Zeichnung, die mir einen bildlichen Überblick verschafft.	• **Skizziere,** wie die einzelnen Bestandteile angeordnet sind. • **Skizziere** die Form des Körpers. • **Skizziere** ein Gesicht.
	1.5 **zeichnen**	Ich zeichne (mit Bleistift und Lineal) maßstabsgetreu.	• **Zeichne** einen Gegenstand und beschrifte ihn. • **Fertige eine Zeichnung an** und beachte die vorgegebenen Maße.
	1.6 **verbinden**	Ich verbinde zusammenhängende Objekte mit einer Linie.	• **Verbinde** jedes Bild mit dem dazugehörigen Text. • Verbinde die Punkte miteinander.
2 mittel	2.1 **erklären begründen deuten erläutern**	Ich **sage Gründe,** warum etwas so ist.	• **Erkläre,** wie die Situation entstanden ist. • **Begründe** das Ergebnis/deine Meinung. • **Deute** die Aussage. • **Erläutere** die Textaussagen mithilfe des Diagramms.
	2.2 **vergleichen**	Ich benenne **Gemeinsamkeiten und Unterschiede.**	• **Vergleiche** das Verhalten der Personen. • **Vergleiche** beide Lösungswege.
	2.3 **einordnen zuordnen eintragen**	Ich bringe **einen Sachverhalt in einen Zusammenhang mit einem anderen Sachverhalt.**	• **Ordne** zwischen bereits Bekanntem und Neuem. • **Ordne** die Textaussagen deinen eigenen Erfahrungen **zu.** • **Trage** die vorgegebenen Werte in die Tabelle **ein.**
	2.4 **verfassen**	Ich schreibe einen Text unter Beachtung der Textmerkmale.	• **Verfasse** einen Text. • **Verfasse** eine Beschreibung.
3 hoch	3.1 **(über)prüfen**	Ich prüfe ein Ergebnis anhand von Erkenntnissen.	• **Überprüfe**, ob die Aussagen richtig sind. • **Prüfe** die Vorgehensweise. • **Überprüfe**, ob die Vorgehensweise demokratisch war.
	3.2 **bewerten**	Ich gebe zu einem **Sachverhalt meine Meinung.**	• **Bewerte**, ob die Entscheidung richtig oder falsch ist.
	3.3 **konstruieren**	Ich erstelle mit vorgegebenen Angaben ein zusammenhängendes Gebilde.	• **Konstruiere** eine Zeichnung mit den vorgegebenen Angaben.
	3.4 **charakterisieren**	Ich beschreibe wesentliche Erscheinungsformen und deute sie.	• **Charakterisiere** die dargestellte Person anhand der Beschreibungen.

Abb. 47: Beispiele aus der Praxis: Plakat Reinoldi-Sekundarschule

Lernaufgaben im sprachsensiblen Unterricht
Lernaufgaben sind ein zentrales Steuerungselement für fachliche und sprachliche Lernprozesse und stehen im Mittelpunkt eines kompetenzorientierten Unterrichts[108].

Aufgaben sollen eine Aufforderung (Operator), eine Anforderung, in der das Lernprodukt konkretisiert wird und weiterführende Hinweise enthalten.

Lernaufgaben

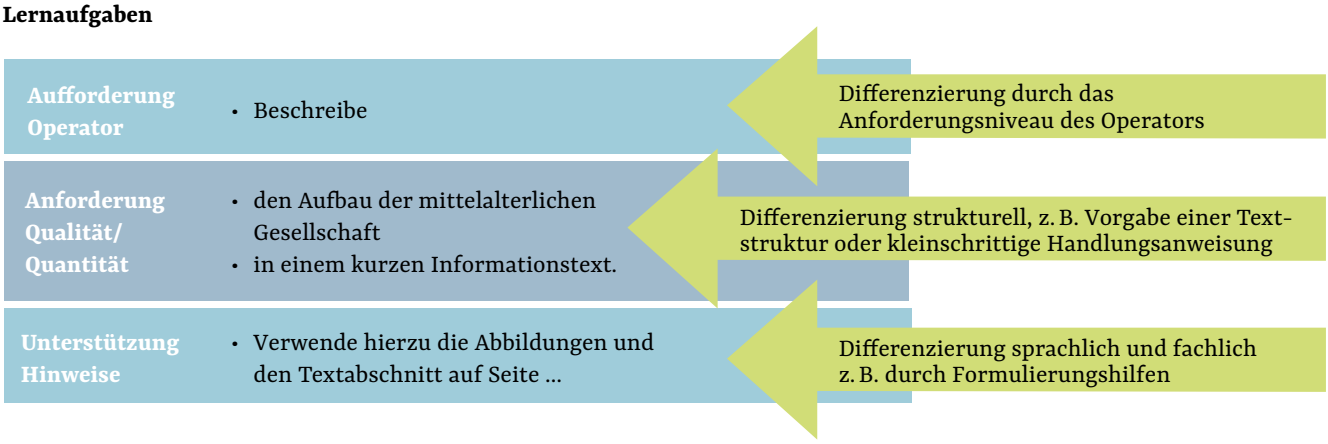


Abb. 48: Lernaufgaben

Von der Aufgabe zur Unterrichtsplanung
Im Hinblick auf die materiale Steuerung von (sprachsensiblem) Unterricht sind Aufgaben zentral. Thürmann[109] und Leisen[110] zeigen auf, wie Aufgaben gestaltet sein sollten und welche Bedeutung sie für den Lernprozess haben.

Einer sprachlich heterogenen Schülerschaft kann man bei gleicher Aufgabenstellung mit unterschiedlichen Unterstützungsangeboten (sprachlich/fachlich/strukturell) im Sinne des Scaffolding gerecht werden.

Sprachsensible Aufgaben und deren Gestaltung
In einem der regionalen Netzwerke[111] untersuchten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mündliche und schriftliche Aufgabenstellungen im Hinblick auf mögliche Problemfelder und sammelten Negativbeispiele. Daraus entwickelten sie Tipps, was „gute Arbeitsaufträge" beinhalten und wie sie gestaltet sein sollten.

Checkliste „gute Arbeitsaufträge":
- klar formulierte Arbeitsanweisungen,
- bei der Unterrichtsplanung ausformulieren und aufschreiben,
- möglichst schriftlich fixieren,
- übersichtliche Darstellung,
- bei mündlich gestellten Arbeitsaufträgen – sich auf das Wesentliche beschränken,
- sich kurzfassen und einfach formulieren,
- Angaben zu Arbeitsanweisung, Methode und Sozialform trennen,
- Fragen nach dem, was verstanden wurde, um das Verstehen des Arbeitsauftrags zu überprüfen,
- Operatoren verwenden/ggf. zu klären,
- bekannte Begrifflichkeiten nutzen,
- Operatoren und Signalwörter fett schreiben,
- offene Fragen der Schülerinnen und Schüler klären,
- Ausgabeformat und Gelingensbedingung angeben (Zielklarheit).

Darin zeigt sich eine Reihe von Hindernissen, die Schülerinnen und Schüler häufig überwinden müssen, um Aufgaben lösen zu können:

Hindernisse beim Lösen von Aufgaben:
- Aufgabenstellung ist nicht klar genug formuliert,
- Aufgabe enthält zu wenig unterstützende Arbeitsaufträge für sprachliches Lernen,
- Aufgabe enthält keine Angaben zu Adressaten oder Materialien,
- Aufgabe ist zu offen formuliert (Überforderung),
- Aufgabe enthält zu wenig aufgabenbezogenes Wissen,
- Lernende haben zu geringe Kenntnisse über handlungsleitende Funktion der Operatoren,
- im Unterricht werden zu viele verschiedene Operatoren (unterschiedlich) verwendet.

Einige von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gesammelte Tipps für „gute Arbeitsaufträge" wurden aufgegriffen, um zu verdeutlichen, wie Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten von Aufgaben in der mehrsprachigen Schule unterstützt werden können. Die folgenden Aspekte sollten bei der Planung von sprachsensiblem Unterricht beachtet werden:

[108] Oleschko 2016 a.
[109] Thürmann 2011.
[110] Leisen 2010, 83 ff.
[111] Netzwerk 3, Südwestfalen.

Unterstützung beim Bearbeiten von Aufgaben

- Aufgabenstellung klar formulieren, situieren und Fokus lenken,
- Darstellungsvernetzung nutzen (Text – Bild),
- bewusst zentrale Sprachhandlungen einsetzen (z. B. benennen, berichten, beschreiben, argumentieren usw.),
- kognitive und sprachliche Aktivitäten konkretisieren,
- Sprachverarbeitung begleiten (ergänzende Arbeitsaufträge).

Sprachsensibler Unterricht sollte – natürlich – guter Unterricht sein. Einige der Kriterien treffen selbstverständlich nicht ausschließlich auf sprachsensiblen Unterricht zu, sondern entsprechen allgemeinen didaktischen Gütekriterien.

Analyse von Unterrichtsmaterial

Arbeitsaufträge zur Unterstützung sind eine bewährte Methode zur Gestaltung von Aufgaben, um Schülerinnen und Schüler sprachlich zu begleiten. Gestufte Hilfen für die gleiche Aufgabe dienen der Differenzierung des Unterrichts.

Bewährte Methoden zur Gestaltung von Aufgaben – Arbeitsaufträge zur Unterstützung

Beschreibe den Aufbau der mittelalterlichen Gesellschaft

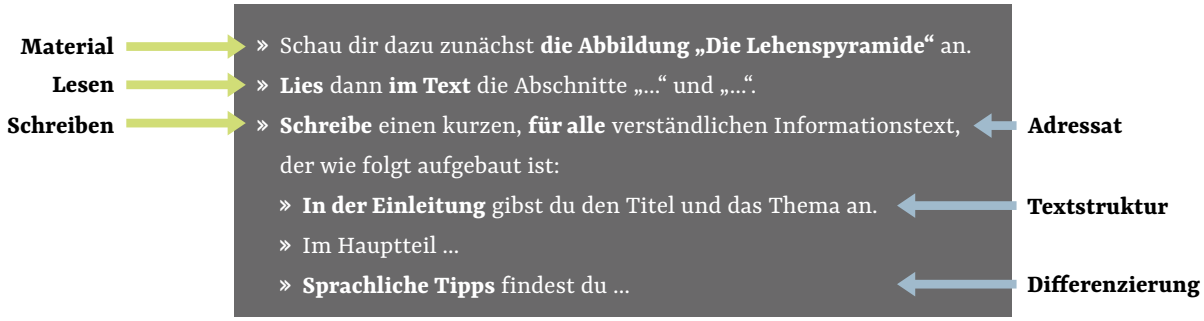


Abb. 49: Gestaltung von Lernaufgaben

AMÜÜR (**A**nknüpfen - **M**odellieren – **Ü**ben – **Ü**berarbeiten – **R**eflektieren)

Als weitere Vorbereitung auf die Planung von Unterricht wurde ein Modell zur Anbahnung von Schreibprozessen im Unterricht vorgestellt, das im Rahmen der Projektarbeit entwickelt worden ist:[112]

Phase				
Einstieg	**Erarbeitung**			**Sicherung**
A **Anknüpfen**	**M** **Modellieren**	**Ü** **Üben**	**Ü** **Überarbeiten**	**R** **Reflektieren**
Transparenz herstellen	Modelle vorgeben	Üben	Produkte überprüfen und überarbeiten	Gelerntes reflektieren
Vorwissen aktivieren bzw. an Vorangegangenes anknüpfen	Inhalte erarbeiten			

Abb. 50: AMÜÜR

Die einzelnen Phasen wurden durch Beispiele verdeutlicht, besonders erwähnenswert ist hierbei das „Kognitive Modellieren“[113], was als eine erfolgreiche Methode für das Vorgeben von Modellen präsentiert wurde.

[112] Krämer 2014.

[113] „Kognitives Modellieren“ meint hier die bewusste Strategievermittlung durch modellhaftes Lösen einer Schreibaufgabe durch die Lehrkraft, die jeden ihrer Schritte laut reflektiert und damit den Schreibprozess sichtbar macht. Vgl. Sturm/Lindauer 2012. Vgl. Abbildung 39.

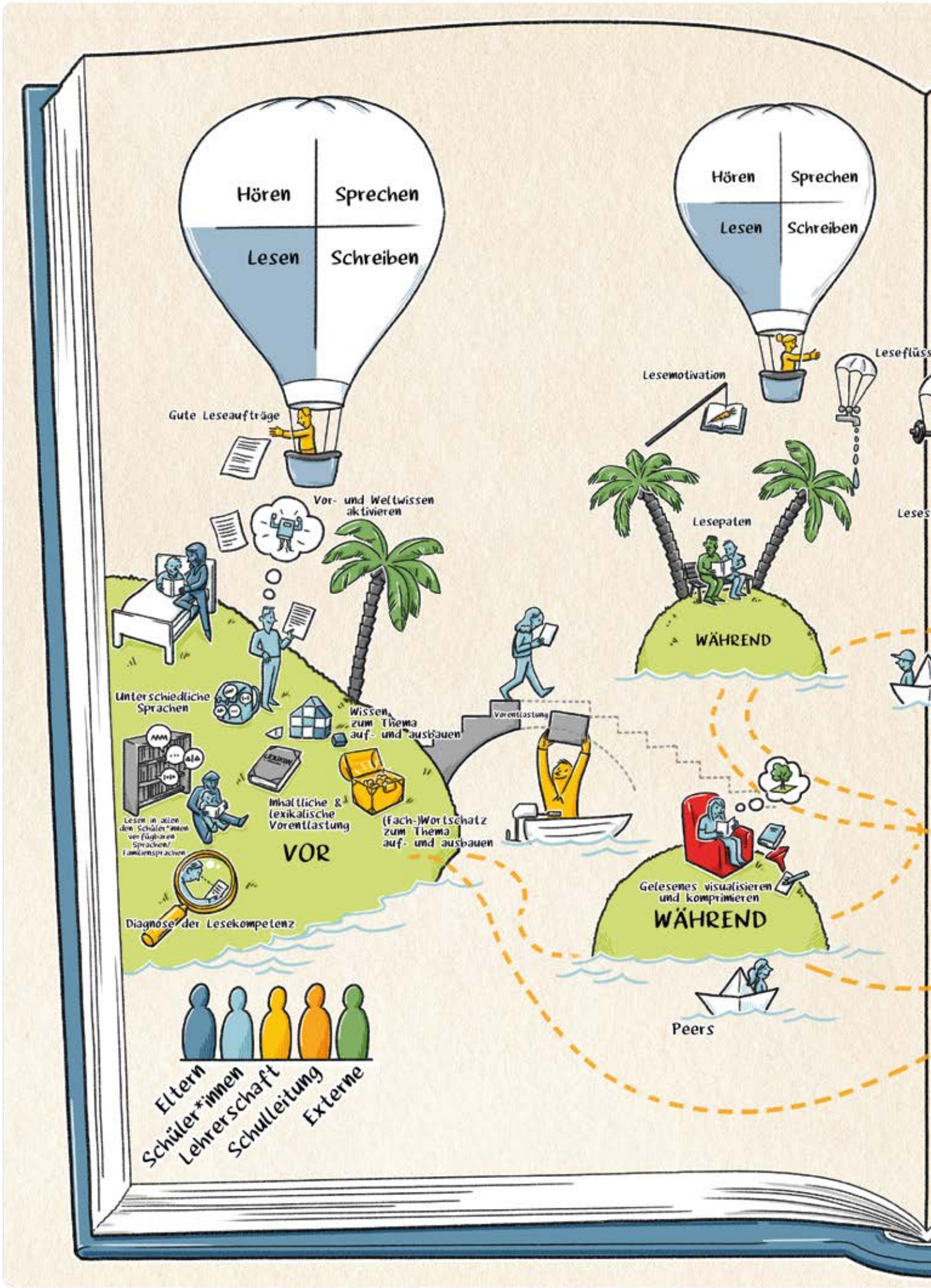


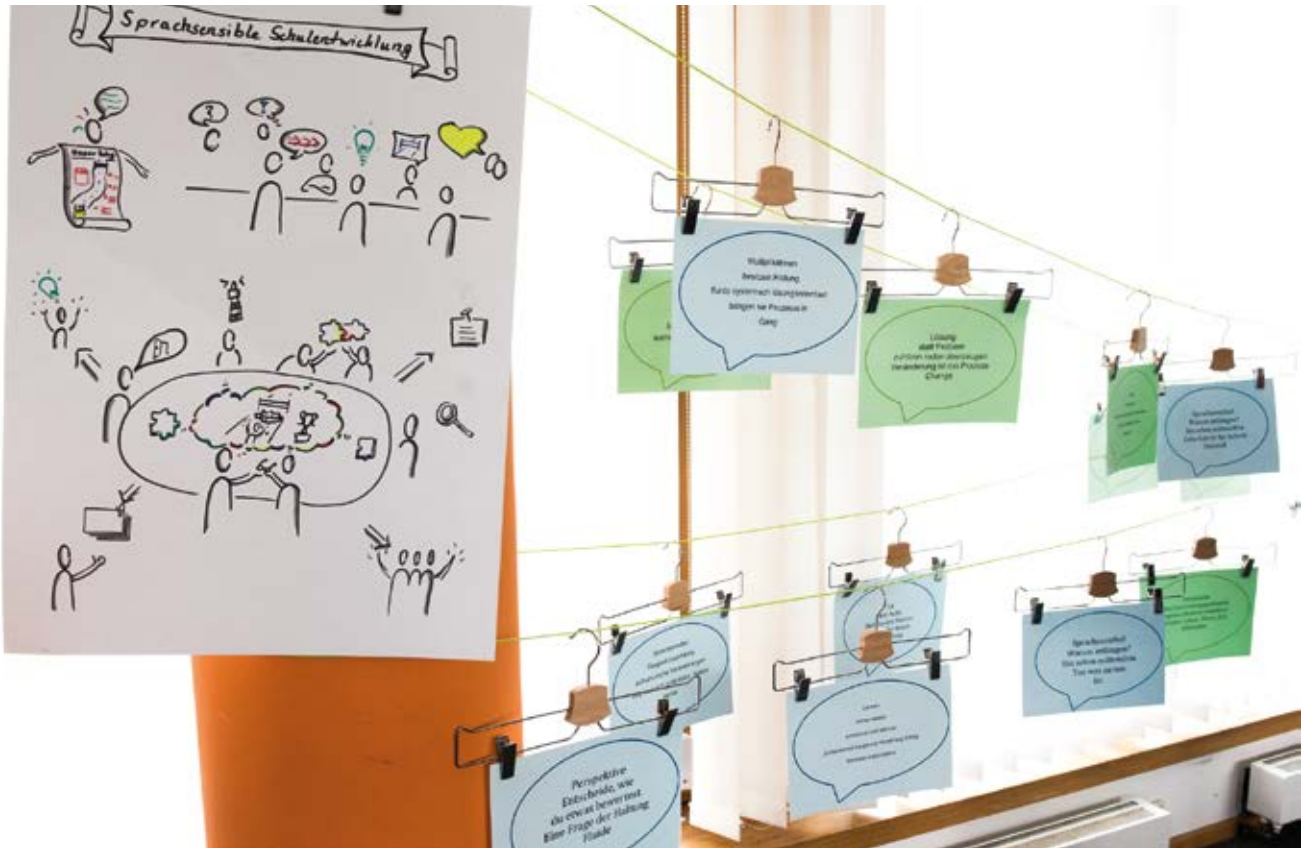
Abb. 51: Lernlandkarte Lesen

Lesen als Prozess
Reflexion
Horizont-
erweiterung
Lesetraining
Global
Geziett
Detailliert
Übertragung
in andere
Darstellungsformen
Lesestrategie
reflektieren
Förderung der
Lesemotivation
WÄHREND
Systematisieren
NACH
Schreiben
Textstruktur
Rekonstruktion
Peers
BRÜCKENTEXT
WÄHREND
Peers
Lesen und Schreiben
gehören
zusammen
Fachbrille
Technik
Arbeitslehre
Sport
Türkisch
Russisch
Biologie
Physik
Mathematik
Geschichte
Musik
Kunst
Geographie
Informatik
Englisch
Französisch
Arabisch
Chemie
LESEN IN ALLEN FÄCHERN
Sprachbrille

3.2.2 LEHREN UND LERNEN IM FACH SPRACHSENSIBEL GESTALTEN

Die im vorhergehenden Kapitel dargelegten Grundlagen sprachsensiblen Lehrens und Lernens gelten fachübergreifend. Sprachliche Bildung ist als Querschnittsaufgabe der Schule und durchgängig als Aufgabe aller Fächer zu sehen[114]. In diesem Kapitel soll es darum gehen, exemplarisch auf die fach- oder domänenspezifischen Ausprägungen der Sprachbildung einzugehen. Sprachen[115] sind in den Unterrichtsfächern einerseits Medium der Wissensvermittlung (und als solches zugleich auch Lernvoraussetzung), andererseits stellen fachspezifische Sprachstrukturen, die sich auf fachspezifische Bedeutungen, Zusammenhänge und Konzepte beziehen, zugleich einen Lerngegenstand dar.

Lehrkräfte, die in den Sekundarstufen I und II unterrichten, sehen sich vor allem als Expertinnen und Experten für das fachliche Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler und möchten sie dabei bestmöglich unterstützen. Sprachbildung im Fachunterricht muss sich daher an dem Ziel ausrichten, das fachliche Lernen gezielt zu fördern. Die Leitfrage lautet dementsprechend: Welche Funktion erfüllt z. B. das Schreiben/die Schreibförderung für mein Fach? Textsorten oder Sprachhandlungen des jeweiligen Faches sind Ausdruck der fachlichen Systematik und Hebel für eine durchgängige Sprachbildung (z. B.: das Versuchsprotokoll im Physikunterricht oder das Erklären von Bedeutungen für die mathematischen Konzepte). Sprachliche Handlungsmuster sind je nach Fach unterschiedlich. Sprachliches und fachliches Lernen beeinflussen sich daher wechselseitig. Integrative Sprachbildung sollte also durchgängig und fachspezifisch sein, da jedes Fach bzw. jeder Fachbereich spezifische sprachliche Anforderungen mit sich bringt. Fachlehrkräfte sollten die Besonderheiten der Sprache ihres Faches kennenlernen und wissen, welche sprachlichen Anforderungen für die Beschäftigung mit den Fachinhalten relevant sind. Darüber hinaus benötigen sie Kenntnisse über Methoden, die sich dazu eignen, Schülerinnen und Schüler fachspezifisch zu sprachlichem Handeln zu befähigen. Spracharbeit wird zunächst oft als „Zeitverlust" gesehen, als eine Verlangsamung des Unterrichts. Die Professionalisierungsangebote müssen sich daher darauf konzentrieren, für die Fachlehrkräfte erlebbar zu machen, dass Sprachanregung und -unterstützung sowie der längerfristige Aufbau von Sprachkompetenz tatsächlich einen Mehrgewinn für das fachliche Lernen bringen. Überzeugend für die Fachlehrkräfte war z. B. das Erlebnis, dass in Schülertexten mithilfe von Scaffolds fachlich-inhaltlich deutlich bessere Resultate erzielt wurden[116].



[114] MSKJ NRW 1999: Die damals bahnbrechenden Empfehlungen „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern" sind bereits 1999 erschienen und in den Schulen implementiert worden.

[115] Der Plural ist hier bewusst gewählt: Unterrichtssprache ist in der Regel Deutsch, im Fremdsprachenunterricht, bilingualen und herkunftssprachlichen Unterricht die jeweils zu erlernende Sprache (Arabisch, Englisch, Französisch, Türkisch ...). Einzelne Phasen des Unterrichts können darüber hinaus im Fachunterricht mehrsprachig gestaltet sein.

[116] Vgl. Kapitel: Professionelles Handeln in der Schule der Vielfalt verankern - Reflexionskultur etablieren.

3.2.2.1 LEHREN UND LERNEN IM FACH MATHEMATIK SPRACHSENSIBEL GESTALTEN

Warum ist die fachbezogene Spracharbeit im Fach Mathematik so wichtig? Sehr eindringlich zeigen die Mathematikleistungen in der Zentralen Prüfung 10 NRW für den mittleren Schulabschluss[117] die Bedeutung von Sprache für das Verständnis von Mathematik. Am Beispiel der sprachlich bedingten Hürden und ihrer Hintergründe in Prüfungssituationen können Lehrkräfte die Bedeutung der Spracharbeit für den Mathematikunterricht ermessen. Sprachlich schwache Lernende in Mathematikleistungstests kämpfen nicht nur mit Lesehürden. „Stattdessen scheitern sie besonders an Items, die konzeptuelles Verständnis oder andere kognitiv anspruchsvolle Tätigkeiten verlangen."[118]

Was sollten Lehrkräfte wissen und kennen?[119]

- Kognitive Funktion von Sprache,
- Hintergründe zur Sprachschatzarbeit (formal-, bedeutungs- und kontextbezogene Sprachmittel),
- inhaltliche Vorstellungen und Darstellungen entwickeln/inhaltliches Denken durch Grundvorstellungen,
- fachspezifische Lesestrategien,
- hilfreiche und nicht hilfreiche Ansätze zum Bewältigen von Textaufgaben,
- sprachliche Herausforderungen, die mathematische Aufgaben besonders schwierig machen (Wortschatz/„Sprachschatz"),
- Nutzen der Ressourcen aller verfügbaren Sprachen[120], denn Vernetzen beider Gehirnhälften bringt Denken in Gang.

Im besonderen Maße steht in der Mathematik die kognitive Funktion der Sprache im Fokus, die erst ein Verständnis mathematischer Konzepte und Zusammenhänge ermöglicht. „Die kognitive Funktion von Sprache wird [...] relevant, wenn geringe Sprachkompetenz auch die mathematischen Denk- und Wissensbildungsprozesse einschränkt."[121]

Prediger fordert deshalb für Professionalisierungsangebote für Lehrkräfte eine „Verschiebung der Aufmerksamkeit von der ausschließlich kommunikativen auch auf die kognitive Funktion von Sprache" (These 4)[122]. Wesentlich ist der Aufbau eines konzeptuellen Verständnisses. Dies verdeutlichen die Erklärungen der Schülerinnen und Schüler zur Aufgabe „Prozentstreifen".

MuM-Prozente

Sprachmittel für das Verstehen von Textaufgaben zu Prozenten

Wie viel Prozent sind 90€ von 120€?
- Ganzes: 120€
- Teil: 90€
- Anteil: 90/120 = 75%

Wie viel Prozent sind 120€ von 90€?
- Ganzes: 90€
- erhöhter Teil: 120€
- Anteil: 120/90 = 133%

Um wie viel Prozent liegt 120€ über 90€?
- Ganzes: 90€
- erhöhter Teil: 120€
- Zuwachs: 30€
- Anteil: 120-90/90 = 133%

Text entschlüsseln kann nur, wer über Bedeutung mathematischer Konzepte verfügt. Bedeutung konstruieren erfordert Sprachmittel (Fachbegriffe, Satzbausteine, Bilder). Sprachmittel sind auch Denkmittel (epistemische Funktion von Sprache).

Abb. 52: Sprachmittel für das Verstehen von Textaufgaben zu Prozenten. Prediger, Meilensteintagung 11.03.2015

[117] Prediger et al. 2013.
[118] Prediger 2017.
[119] Vgl. Inhalte des Fachnetzwerks Mathematik: Materialien.
[120] Thürmann/Vollmer 2012.
[121] Prediger 2017, 7.
[122] A. a. O., 10.

Pauls Text: Bei Frage A muss ich die Formel anwenden p = P/G 100, denn gesucht ist der Prozentsatz.

Bei Frage B ist ein anderes p gesucht, das zwischen P und G, aber dann stimmt die Formel nicht mehr.

Dilaras Text: Ich zeichne mir immer auf, was gegeben und was gesucht ist. Komisch ist hier, dass das Ganze 90€ kleiner ist als der gesuchte Wert 120€, aber manchmal ist das so ein erhöhter Teil, deswegen ist der Anteil dann 133%, also über 100%. Bei der Frage B ist das Ganze wieder 90€ und der erhöhte Teil 120€, aber gesucht ist, wie viel dazu kommt von 90 nach 120€, das sind dann 33%.

Abb. 53: Prediger 2017

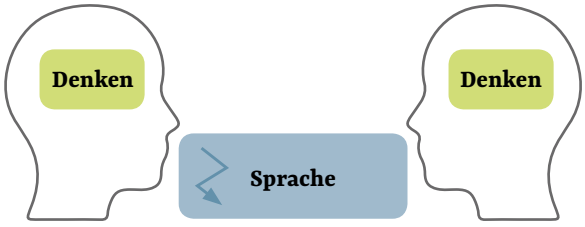
Vergleicht man die Texte von Paul und Dilara, so wird schnell deutlich, dass Paul mit dem Versuch, formalbezogene Sprachmittel, die er für die Prozentrechnung auswendig gelernt hat, zur Lösung der Aufgabe anzuwenden, kläglich scheitert (Prozentwert/Grundwert/Prozentsatz/p = P/G x100).

Dilara hingegen verwendet ihren alltagssprachlichen Wortschatz („Komisch ist hier …“/„so ein erhöhter Teil …“), verfügt aber über die bedeutungsbezogenen Sprachmittel, die für die Lösung der Aufgabe wesentlich sind (Teil vom Ganzen/Anteil/erhöhter Teil).

Wo ist das Problem für sprachlich schwache Lernende?

Kommunikative Funktion von Sprache

Wer sprachlich schwach ist, kann seine Kompetenzen und Vorstellungen nicht richtig zeigen.

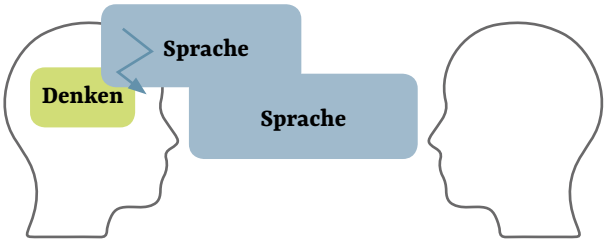


Beispiele für kommunikative Hürden:
- Textaufgaben lesen
- präsentieren
- schreiben

Kognitive Funktion von Sprache

Wer sprachlich schwach ist, kann Kompetenzen und Vorstellungen nicht entwickeln …

… besonders in Verstehensprozessen.



Beispiele für kognitive Hürden:
- (sich selbst) erklären
- Zusammenhänge verstehen durch Verbalisieren
- Denken durch Schreiben

Abb. 54: Was ist das Problem für sprachlich schwache Lernende? Prediger Fachnetzwerk Mathematik 2015

„Sprachschatzarbeit“ – formal-, bedeutungs- und kontextbezogene Sprachmittel

In der Mathematikdidaktik ist es besonders wichtig, dass die Lernenden nicht nur die formalbezogene Fachsprache erlernen und formalbezogene sprachliche Mittel erhalten wie „der Bruch“, „der Zähler“, „der Nenner“, sondern vor allem auch bedeutungsbezogene Sprachmittel (der Anteil von einem Ganzen, der Anteil an einem Ganzen, je mehr … desto …), die ihnen erst erlauben fachspezifische Bedeutungen, Zusammenhänge und Konzepte zu versprachlichen und kontextbezogene Begriffe (Pizza, Schokolade, Lose usw.) richtig einzuordnen. Susanne Prediger formuliert dies in These 5: „Umfokussierung der Förderaktivitäten von der ausschließlich formalbezogenen Fachsprache hin zur bedeutungsbezogenen Bildungssprache.“[123] Denn für den Aufbau konzeptuellen Verständnisses ist die Sprachhandlung „Erklären von Bedeutungen“ zentral, für die Rechenwege das Erläutern von Rechenwegen.

Formalbezogenes Vokabular passt nur für das Erläutern von Rechenwegen, für das Erklären von Bedeutungen ist bedeutungsbezogenes Vokabular entscheidend, im Beispiel der Prozente etwa „Teil von einem Ganzen“ oder „Zuwachs“.

Im Mathematikunterricht gibt es verschiedene sprachliche Hürden auf der Wort-, Satz- und Textebene für Lernende. Schwierigkeiten bereiten den Lernenden vor allem

- fremde und zusammengesetzte Wörter wie z. B. der „Zuschauerschnitt“ (Abb. 55),
- Präpositionen, die besonders wichtig zum Ausdruck von Relationen sind („um, bei, über“) (Abb. 56),
- grammatische Besonderheiten und ungewöhnliche Satzstellungen („Ihrer kleinen Schwester gibt sie eine Kiste …“)[124] sowie undurchsichtige Bezüge zwischen Sätzen und Teilaufgaben (Abb. 57).

Beispielaufgabe Frauen-WM (ZP 2011)

Vom 26. Juni bis zum 17. Juli 2011 findet die Fußball-Weltmeisterschaft der Frauen in Deutschland statt. Die 32 Spiele der WM finden in 9 verschiedenen Städten statt (vgl. Tabelle):

a) Bestimme für die neun WM-Stadien die Spannweite und den Median der Zuschauerplätze.

b) Zeige, dass zu den 32 WM-Spielen insgesamt maximal 1 037 251 in die Stadien kommen können.

c) In einer Pressemitteilung steht:

„Der Deutsche Fußball-Bund (DFB) als Veranstalter kalkuliert bei den 32 Spielen mit einer durchschnittlichen Auslastung von 80 Prozent, was einem Zuschauerschnitt pro Spiel von 25.000 entspricht. Insgesamt rechnet der DFB mit Erlösen in Höhe von 27 Millionen Euro aus dem Verkauf der Eintrittskarten.“

(1) Von welchem durchschnittlichen Preis pro Eintrittskarte geht die Pressemitteilung aus? Notiere deine Rechnung.

62%

(2) Überprüfe die Angabe zum Zuschauerschnitt - anhand der Daten der Tabelle.

Stadt	Zuschauer plätze	Anzahl der WM-Spiele
Augsburg	25.597	4
Berlin	74.244	1
Bochum	23.000	4
Dresden	27.190	4
Frankfurt	49.240	4
Leverkusen	30.000	4
Mönchengladbach	46.297	3
Sinsheim	25.641	4
Wolfsburg	25.361	4

24% durchschnittlich erreichte Punkte im NRW-Sample

Textlinguistische Hürden: Referenzstrukturen

(ZPM 2011; Klasse 10; Mittlerer Schulabschluss)

Abb. 55: Prediger Fachnetzwerk Mathematik 2014

[123] A. a. O., 12.

[124] Vgl. Beispiel in Abbildung 57.

Erfolgreicher Bearbeitungsprozess von Erstsprachlerinnen

(2) Um wie viel Prozent liegt der Verbrauch bei 180 km/h über dem Verbrauch bei 100 km/h?

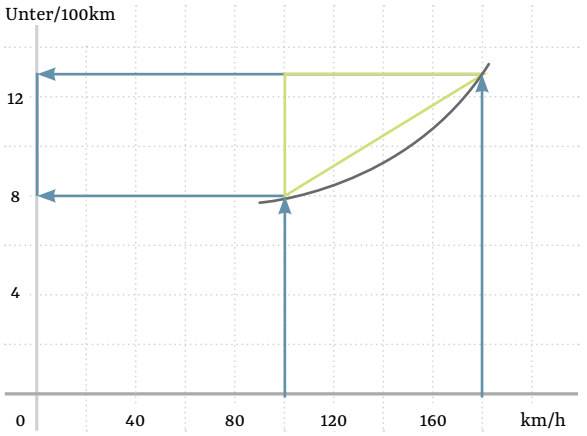
$f(180) = 13$ und $f(100) = 8$

$\frac{f(180) - f(100)}{f(100)} = 62{,}5\%$

L: Um wie viel Prozent liegt der Verbrauch bei 180 km/h?

M: Um wie viel Prozent ist 180 km/h über 100 km/h?

M: Wie viel Prozent Unterschied zwischen dem Verbrauch bei 180 km/h und dem Verbrauch bei 100 km/h?



(Video aus Masterarbeit Carina Zindel, Sept. 2012, 2:24 min)

Abb. 56: Prediger Fachnetzwerk Mathematik 2014

Sprachlich bedingte Lesehürden

Nora hat alle ihre Stofftiere auf vier Kisten verteilt, sodass in jeder Kiste gleich viele sind.

Ihrer kleinen Schwester Lisa schenkt sie eine von den Kisten.

Lisa findet darin sechs Stofftiere.

Wie viele Stofftiere hat Nora jetzt noch übrig?

Grammatische Feinheiten:

Ihrer kleinen Schwester Lisa schenkt sie eine Kiste.
Ihre_ kleine_ Schwester Lisa schenkt sie eine Kiste.
Ihre_ kleine_ Schwester Lisa schenkt ihr eine Kiste.
Sie schenkt ihrer kleinen Schwester Lisa eine Kiste.

Falsche Rechnung aufgrund der Satzformulierung

$4 + 1$
$4 \cdot 6 + 6$
$5 \cdot 6$

Richtige Rechnung

$4 - 1$
$4 \cdot 6 - 6$
$3 \cdot 6$

Sprachliche Herausforderung:

- was ist Subjekt, was ist Objekt?
- nicht Satzreihenfolge entscheidet, wer wem was schenkt, sondern Fälle (Dativ ↔ Nominativ)

- Bedeutung der Fälle beherrscht man in Muttersprache intuitiv, aber DaZ-Kinder nicht → Erkan konstruiert abweichendes Situationsmodell

Nathan und Erkan, Klasse 4, Video aus der Masterarbeit von Jana Potthoff, 2014

Abb. 57: Sprachlich bedingte Lesehürden im Mathematikunterricht, Prediger Fachnetzwerk Mathematik 2014

Ansätze zum Bewältigen von Textaufgaben
Beim Bearbeiten von Textaufgaben

- sind Lesestrategien nach Art der 5-Schritt-Lesemethode wenig hilfreich,
- kann das Markieren von Schlüsselwörtern sogar schädlich sein, weil Lernende, die zu eng an Schlüsselwörtern „kleben", Textaufgaben schlechter lösen.

Hilfreich beim Bearbeiten von Textaufgaben ist dagegen das Herausarbeiten von Relationen, indem man Aufgabenstellungen miteinander vergleicht und variiert und den Lernenden sprachliche Mittel zur Verfügung stellt.

Lesen im Mathematikunterricht – strategisches Scaffolding zur Entwicklung von Strategien und Metakognition
Das Lesen von Texten erfordert die Verwendung von Lesestrategien. Beim Lesen mathematischer Textaufgaben sind jedoch allgemeine Lesestrategien oft wenig hilfreich, wie z. B. die Aufforderung, die relevanten Informationen zu finden. Mathematische Texte sind so komprimiert, dass in der Regel alle Informationen wichtig sind.

Darüber hinaus erfordert das Lesen von Textaufgaben besondere Strategien, weil Textaufgaben eine spezielle Textsorte sind:

- In der Textaufgabe ist das Leseziel versteckt, sodass die Lernenden es aus der Aufgabe und dem Text herausfinden müssen.
- Textaufgaben sind sehr stark komprimiert, sodass die Lernenden die Texte expandieren müssen.
- Beim Lesen kann bei allen Themengebieten ein Fokus auf die Beziehungen zwischen verschiedenen Größen gelegt werden.
- Das Lösen der Textaufgabe kann in mehrere Schritte unterteilt werden. Dabei kann je nach Thema ein systematisches Vorwärtsarbeiten sinnvoll sein, aber auch ein Vorwärts- und Rückwärtsarbeiten[125].

Damit Lernende beim Lesen von Textaufgaben Strategien einsetzen, müssen ihnen solche gezielt vermittelt werden. Dazu eignet sich das kognitive Modellieren, d. h., dass den Lernenden durch didaktisiertes lautes Denken vorgestellt wird, wie man beim Lösen der Aufgabe vorgehen kann.

Wie Strategiennutzung anregen?

„Kognitives Modellieren" – Vormachen durch lautes Denken, Ausprobieren und Reflektieren

Gerüst schaffen, in dem die entsprechende Denktätigkeit angeregt wird (← strategisches Scaffolding)
z. B. Schema „Gegeben – gesucht"
z. B. Schema „ Frage – Rechnung – Antwort"
z. B. Textaufgabenknacker

Die Geburtstagsfeier

Tim plant eine Geburtstagsfeier, zu der er seine Klassenkameraden einladen möchte. Für das Abendessen bestellte er Pizza, die pro Person 6€ kostet. Die Getränke kosten pro Person 4€. Aufgrund der bestellten Menge erhält Tim jedoch 20€ Rabatt.
Nach dem Essen will er seine Freunde noch zu einer Partie Bowling einladen. Diese kostet pro Person 9€. Leider können 2 von Tims Freunden an der Bowlingpartie nicht mehr teilnehmen. Die genaue Anzahl von Tims Gästen ändert sich noch, weil immer wieder Gäste zu- und absagen. Kannst du ihm helfen einen Term zu finden, mit dem er für eine veränderbare Personenzahl die Kosten für die Feier berechnen kann?

		Wenn ich die Informationen verbinde, bedeutet das …	Das rechne ich mit dem Term:
Platz zum Ausprobieren Was kann ich alles miteinander verbinden?	6 Euro · Person 4 Euro · Person -20 Euro Rabatt	Die Kosten der Pizzen Die Kosten der Getränke Kosten der Verpflegung	6 · x 4 · x 6 · x + 4 · x - 20
So komme ich auf die Lösung	9 Person -2 Gäste Die Kosten der Pizzen + Kosten Getränke + Bowling - 20 € Rabatt	Kosten der Bowlingparty Gesamtkosten	9 · (x-2) 6 · 8+4 · x-20 + 9 · (x-2) Lösungsterm

(Krägeloh & Prediger 2015)

Abb. 58: Strategienutzung, Prediger Fachnetzwerk Mathematik 2015

[125] Krägeloh/Prediger 2015.

Weiterhin hilft den Lernenden beim Lösen der Textaufgabe ein Gerüst, das ihnen die Schritte zeigt, die für die Lösung erforderlich sind (Schema gegeben – gesucht: Textknacker), ein sogenanntes strategisches Scaffolding, das die Lernenden zur Strategienutzung anregt.

Strategiennutzung anregen durch Gerüst

Die Frage will ich beantworten:	x steht hier für:
die Kosten	die Gäste

(2) Fokus auf Informationen und Bedeutung

(5) Vorwärts- und Rückwärtsarbeiten

		Wenn ich die Informationen verbinde, bedeutet das ...	Das rechne ich mit dem Term:
Platz zum Ausprobieren Was kann ich alles miteinander verbinden?		Die Kosten der Pizzen Die Kosten der Getränke Kosten der Verpflegung	$6 \cdot x$ $4 \cdot x$ $6 \cdot x + 4 \cdot x - 20$
So komme ich auf die Lösung	9 Person -2 Gäste Die Kosten der Pizzen + Kosten Getränke + Bowling - 20 € Rabatt	Kosten der Bowlingparty Gesamtkosten	$9 \cdot (x-2)$ $6 \cdot 8+4 \cdot x - 20 + 9 \cdot (x-2)$ Lösungsterm

(1) Lesestrategie: Finde relevante Informationen

(2) Fokus auf Informationen und Bedeutung

(3) Fokus auf Beziehungen zwischen Informationen

(4) Einteilung in Schritte; syst. Vorwärtsarbeiten

(6) Mathematisierungen ausprobieren und prüfen

Textaufgabenknacker bislang nur erprobt für Term-Aufstell-Aufgaben, für andere Aufgabentypen muss vermutlich Anpassung erfolgen.

(Krägeloh & Prediger 2015)

Abb. 59: Scaffolding im Mathematikunterricht, Prediger Fachnetzwerk Mathematik 2015

Wichtig für das Lösen von Textaufgaben ist neben der Unterstützung bei den kognitiven Strategien auch eine Unterstützung auf der Ebene der Metakognition. Dazu eignet sich ein Partner-Check, bei dem Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig einen Lösungsweg mündlich vorstellen und die Aufgabe erst dann lösen, wenn der Partner oder die Partnerin damit einverstanden ist. Durch den Partnercheck werden ein genaueres Lesen der Textaufgabe und ein Planen der Bearbeitung angeregt.

Weiterführende Hinweise und Unterrichtsbeispiele befinden sich in den Materialien zum Fachnetzwerk[126].

Beispiele aus den Schulen:

- Sprachschatz einüben mit dem Wortschatzgespräch – Kl. 5 (Martin Büttner, Sekundarschule Geseke),
- Grundrechenarten verstehen und erklären – Beispiel Rationale Zahlen, Kl. 7 (Sabine Vogel, Anne-Frank-Gesamtschule Rheinkamp),
- Von der Alltagssprache zur Fachsprache am Beispiel der Weg-Zeit-Diagramme im 5. Jahrgang (Fabian Hoppert und Catherine Winkelmann, Anne-Frank-Gesamtschule Düren).

Eigensprachliche Ressourcen der Kinder sammeln (Weg-Zeit-Diagramm Kl. 5)

Klasse 5d sammelt Fragen und Formulierungshilfen zum Beschreiben unterschiedlicher Schulwege/Weg-Zeit-Diagramme

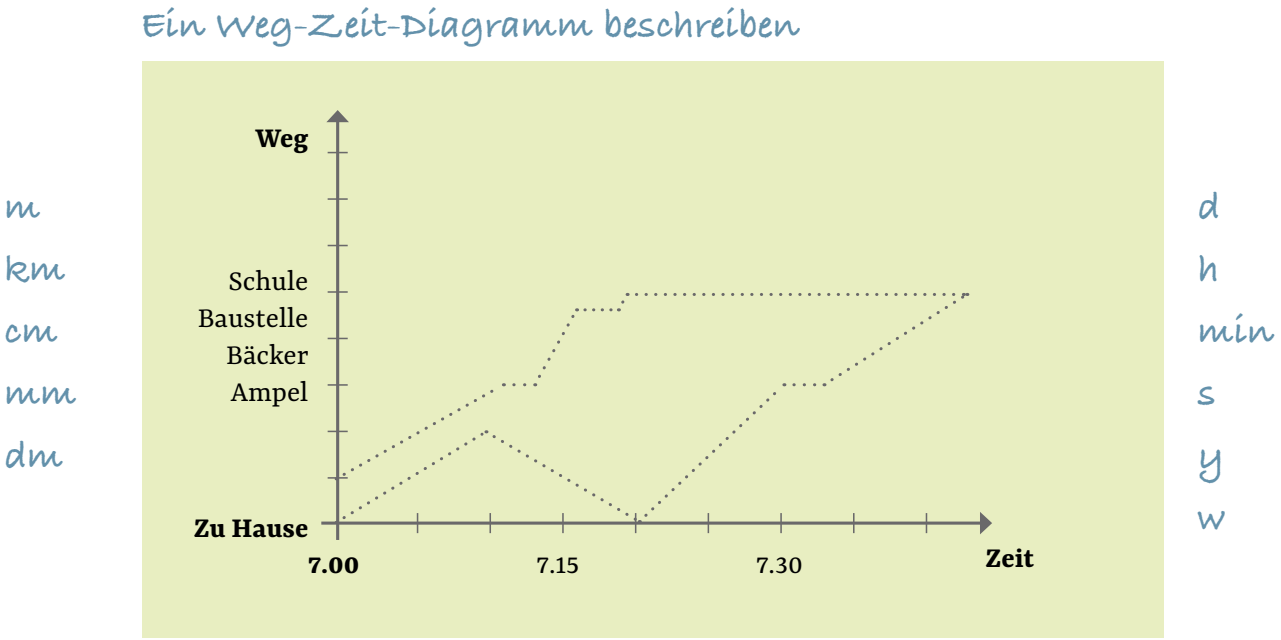


Abb. 60: Weg-Zeit-Diagramme

[126] Materialien

3.2.2.2 LEHREN UND LERNEN IN NATURWISSENSCHAFTEN SPRACHSENSIBEL GESTALTEN

In den Naturwissenschaften stehen die kognitive Funktion der Sprache und der Aufbau von naturwissenschaftlichen Konzepten im Mittelpunkt.

Sprachsensibles Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften setzt an zum einen an den Charakteristika der Sprache, zum anderen an typischen Textsorten und damit verbundenen Sprachhandlungen und Operatoren des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die sich für einen bildungssprachförderlichen Unterricht nach dem Scaffolding-Prinzip anbieten[127].

Die Sprache der naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer analysieren und vermitteln heißt mehr als die Erklärung von Fachnomen und Symbolen, was auch der „traditionelle" Fachunterricht seit jeher leistet. Im Rahmen des sprachsensiblen Unterrichts bezieht sich Wortschatzarbeit (oder Sprachschatzarbeit, wie im letzten Kapitel für Mathematik erläutert) immer auch auf Registerbewusstheit, d. h. den bewussten Übergang von der Alltags- zur Fachsprache („Der Forscher redet so …"). In einer mehrsprachigen Schule muss gegebenenfalls auch der alltagssprachliche deutsche Begriff erst eingeführt werden. Hilfreich ist der Einbezug der Familiensprachen, um fachliche Konzepte aufzubauen. So können sich die Schülerinnen und Schüler z. B. in Murmelgruppen in allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen miteinander etwa über ihre Beobachtungen bei einem Versuch austauschen.

Nur der Kernlehrplan der Hauptschule weist sprachliches Lernen explizit aus. Von den dort wie auch bei Beese[128] angeführten typischen Merkmalen der Sprache der Naturwissenschaften seien hier exemplarisch angeführt[129]:

Auf der Wortebene

- Komposita („Wasserkreislauf"), durch Vorsilben gebildete Fachwörter („zersetzen, sich absetzen"), Fachwörter aus Eigennamen („Mendel'sche Regeln"), aus Fachnomen abgeleitete Adjektive mit typischen Endungen („-haltig", „-reich", „-arm", „-los");
- Wörter aus der Alltagssprache, die im fachlichen Kontext eine spezifische Bedeutung haben, z. B. in der Physik: „Kräfte", „Arbeit", in der Biologie: „umkippen" („… der See kippt um");
- Verwendung einer fachlichen Symbolsprache in Formeln und Gleichungen (z. B. in der Chemie: Reaktionsgleichung: 1Cu + 1O → Cu1O1) als Kurzform von sprachlichen Formulierungen;
- fachspezifische Abkürzungen, Formeln, Symbole, Maßeinheiten, Ziffern, Sonderzeichen etc. (z. B. *m* (Masse), m (Meter), kg, mg, H_2O, @).

Auf der Satzebene

- Satzkonstruktionen mit adverbialen Bestimmungen, die eine zeitliche Abfolge, eine Bedingung (z. B. danach, wenn … dann, unter der Voraussetzung, dass …); oder andere Zusammenhänge und Beziehungen bezeichnen;
- unpersönliche passivische Wendungen zur Generalisierung und Entpersonalisierung („Es wird eine Spannung U gemessen", „… man erhält ein Reaktionsprodukt …").

Auf der Textebene

- Fachspezifische Textsorten (z. B. Laborbuch, Protokoll, Versuchsbeschreibung, Untersuchungsbericht) mit klarer Struktur und immer gleicher Abfolge von Abschnitten;
- Umgang mit diskontinuierlichen Texten (wie Tabellen, Listen, Grafiken und Diagrammen) als Teil des Gesamttextes.

[127] Vgl. Kapitel 3.2.1.2. S. auch: Beese et al. 2014, 96 ff.
[128] Vgl. MSW NRW 2011 a, 23-24; Beese et al. 2014; Beese/Krämer 2017.
[129] Vgl. auch Materialien ⭳.

Charakteristika NW-Wortschatz – Wortebene

Komposita

- **die** Temperatur**skala**
- eine Skala, auf der die Temperatur/die Uhrzeit angegeben wird

Endungen

- nährstoffreich = enthält viele/keine Nährstoffe
- **die** Durchführ**ung**, der Strecke**r**

Vorsilben

- zersetzen – absetzen
- andere Bedeutungen

Charakteristika NW-Wortschatz – Satzebene

Trennbare Verben

- **zusammen**geben =
  Man gibt … und … **zusammen**

Unpersönlichkeit

- **man** gibt zusammen
- es wird zusammengegeben

Attribute

- Nach der Zugabe von … =
  Zunächst wird … zugegeben, dann …

Zusammenhänge

- zeitliche Abfolge (zuerst, dann …), Zeitpunkt (während)
- Mittel (indem), Zweck (um zu), Bedingung (wenn-dann),
- Folge (sodass), Grund (weil)

Abb. 61: Fachnetzwerk NW 1 – 2014

Der Unterricht in den Naturwissenschaften orientiert sich an den Basiskonzepten: Struktur und Funktion, Entwicklung, System, Wechselwirkung und Struktur der Materie[130].

Formulierungshilfen für Basiskonzepte			
Die Struktur = das Aussehen, der Aufbau, die Typen, die Lage			
Der Aufbau	Die Form/das Aussehen/die Typen	Die Lage	Der Weg
Zum … gehören … … besteht aus … (+Dativ) … ist unterteilt in … (+Akkusativ)	… sieht aus wie … … ist …förmig Es gibt verschiedene Typen von … Man unterscheidet …	…	…

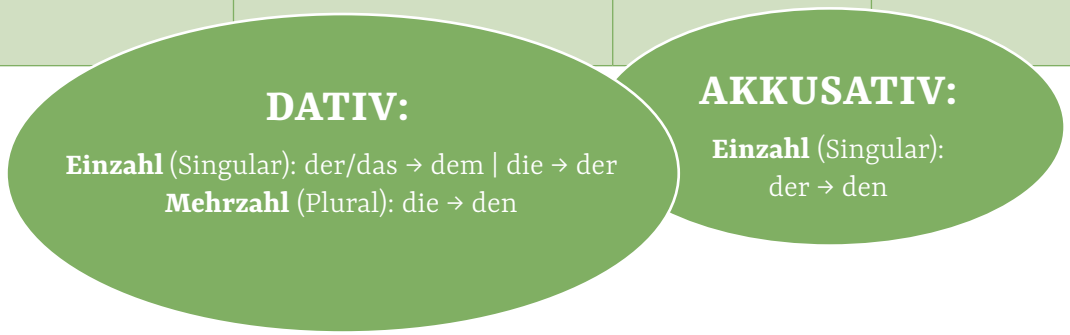


Abb. 62: Fachnetzwerk NW 1 – 2014

Diese fachlichen Konzepte und die dazu konzipierten Arbeitsweisen in der Schule sind häufig mit typischen Fachgenres, klar strukturierten Textsorten und Sprachhandlungen/Operatoren verbunden. Diese Textsorten (wie Protokoll, Versuchsbeschreibung, Untersuchungsbericht) entsprechen bestimmten Textkonventionen und weisen themenunabhängig einen typischen Wortschatz, eingebettet in typische Formulierungen, sowie eine typische Struktur auf. Eine Textsorte erfordert dabei häufig mehrere Sprachhandlungen (so beinhaltet ein Protokoll einen berichtenden/beschreibenden und einen erklärenden Teil).

Für die Naturwissenschaften ist es sinnvoll, mit der Sprachbildung hier anzusetzen und die Sprache für die jeweilige Textsorte und die dazugehörigen Sprachhandlungen gezielt aufzubauen und zu schulen. Dieses Vorgehen der Sprachbildung ist besonders nachhaltig, wenn es im Sinne eines Spiralcurriculums beginnend mit Jahrgang 5 sukzessive bis in die gymnasiale Oberstufe fortgesetzt wird.

Als typische Textsorten wurden im Fachnetzwerk exemplarisch das Schreiben von Versuchsprotokollen und die Beschreibung von Diagrammen behandelt.

[130] Vgl. MSW NRW 2011a.

Arbeitsblatt: Protokoll - Kohlenhydrate

Problem: (Was untersuchte man mit dem Experiment?)
Wie viel Glucose enthalten Getränke?

Vermutungen (Welche Ergebnisse erwarte ich bei dem Experiment?)

Ich vermute, dass Cola viel Glucose, also Traubenzucker enthält. Orangensaft, Apfelsaft, Cola light und Mineralwasser enthalten vermutlich wenig Glucose.

Material und Geräte (Was benötigt man für das Experiment?):

- 6 Plastikbecher
- 6 Glucoseteststäbchen
- Apfelsaft
- Traubenzucker
- Orangensaft
- Coca Cola light
- Mineralwasser
- 1 Plastiklöffel

Durchführung (Was macht man bei dem Experiment?):

Zuerst füllt man zwei Becher zur Hälfte mit Wasser. Dann gibt man in ein Glas einen halben Teelöffel Traubenzucker und rührt um. Danach füllt man in die anderen Becher etwas (= 1 Daumen breit) von den anderen Getränken (Apfelsaft, O-Saft, Cola, Cola light und Mineralwasser). Anschließend taucht man in jeden Becher jeweils kurz ein Glucoseteststäbchen und vergleicht zum Schluss die Farbe des Teststäbchens mit der Farbe auf der Verpackung.

Beobachtungen (Was sieht, hört, riecht, schmeckt oder fühlt man während des Experiments?):

Man sieht, dass die meisten der Teststäbchen ihre Farbe _____.

Bei Mineralwasser erkennt man _____ Farbveränderung.

	O-Saft	Glucose-lösungen	Apfelsaft	Cola	Cola light	Mineral-wasser
Glucosege-halt [mg/dl]						

Auswertung (Was kann man aus den Beobachtungen schließen? Warum verändert sich etwas?)

Jetzt weiß man, dass _____ und _____ keine Glucose enthalten.

_____ enthält am meisten Glucose.

Unsere Vermutungen waren zum Teil _____.

Abb. 63: Fachnetzwerk NW 1 – 2014

Versuchsprotokolle

Protokollteil	Besonderheiten/Muster
Frage	Fragesätze mit Ziel Entscheidungsfragen (ja/nein) Offene Fragen, W-Fragen (Zusammenhänge)
(Vermutung)	
Versuchsaufbau	kein Fließtext Aufzählung mit Mengenangaben Beschriftung der Skizze mit Artikeln
Durchführung	Zeitliche Abfolge über Satzadverbien (dann, danach, zum Schluss ...)
Beobachtung	Konditionalsätze (wenn-dann) Man sieht, dass ... , wenn ...
Auswertung	Kausalsätze (weil, folglich, dadurch) Ausnahme von der Unpersönlichkeit: Meine Vermutung war falsch/richtig, weil ...
Allgemein	Präsens

Abb. 64: Steckbrief des Versuchsprotokolls, Beese 2013

Im Fachnetzwerk Naturwissenschaften wurden Themen behandelt, die sich zum Teil überschnitten mit den Themen der regionalen fächerübergreifenden Netzwerke. Dies rechtfertigte sich damit, dass einerseits andere Kolleginnen und Kollegen teilnahmen, andererseits die Themen fachspezifisch umgesetzt wurden.

Die fachspezifische Sprachbildung in den Naturwissenschaften kann nur die jeweilige Fachlehrkraft leisten, dies ist keine Aufgabe, welche die/der Deutschkollegin und -kollege erledigen kann.

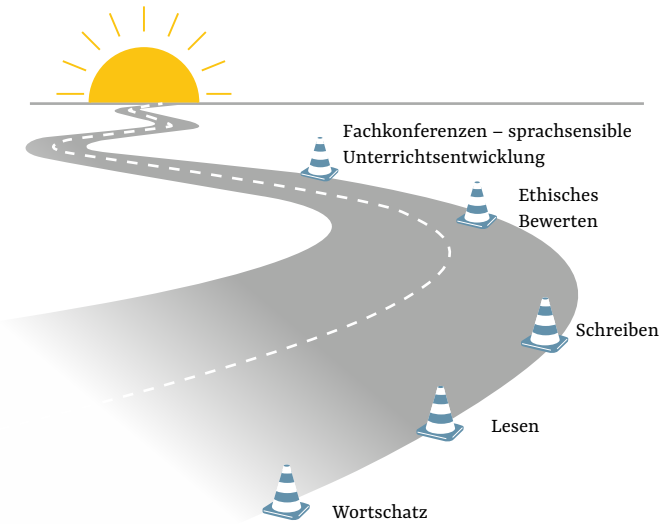


Abb. 65: Fachnetzwerk NW, Silke Krämer

Themen des Fachnetzwerks Naturwissenschaften:

1. Wortschatz/„Sprachschatz“ und Planungsrahmen,
2. Lesen im naturwissenschaftlichen Unterricht,
3. Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht/ Scaffolding,
4. Beurteilen und Bewerten im naturwissenschaftlichen Unterricht,
5. Naturwissenschaftliche Fachkonferenzen auf dem Weg zur sprachsensiblen Unterrichtsentwicklung.

Bewährte Materialien aus der Netzwerkarbeit[131]:

1. Wortschatz/„Sprachschatz“ im naturwissenschaftlichen Unterricht: Präsentation,
2. Aufgabe zur Sensibilisierung: Diagrammtexte schreiben,
3. Sensibilisierungsaufgabe Operatoren,
4. Lernende beim Schreiben unterstützen,
5. Fehlerkorrektur und Fehler als Diagnose- und Planungsinstrument,
6. Reflexion der Netzwerkarbeit – Erfolgsgeschichten,
7. Naturwissenschaftliche Fachkonferenzen auf dem Weg zur sprachsensiblen Unterrichtsentwicklung.

[131] Vgl. Materialien ↓.

3.2.2.3 LEHREN UND LERNEN IN GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN SPRACHSENSIBEL GESTALTEN[132]

Was macht die fachbezogene Spracharbeit in Gesellschaftswissenschaften aus? Sprachbildung ist in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern für gelingendes Lernen besonders wichtig. Wissensvermittlung geschieht hier wesentlich über das Medium der Sprache, insbesondere anhand schriftlich vorliegender kontinuierlicher und diskontinuierlicher Texte.

Die Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes sind „textlastig", häufig werden Quellen- oder Lehrbuchtexte zu Beginn einer Unterrichtssequenz eingesetzt, um Fachinhalte zu erarbeiten.

Themen des Fachnetzwerks – Wie können GL-Lehrkräfte vorgehen?

1. Schreiben als (Diagnose-)Instrument nutzen lernen - Potenzialorientierte Analyse eines Schülertextes;
2. Lesen im Fachunterricht der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer;
3. Entwicklung sprachbildender Unterrichtsmaterialien anhand von Unterrichtsbeispielen: „Mit Texten politisch handeln. Fachliches und sprachliches Lernen im Politikunterricht am Beispiel der Sprachvielfalt an Schulen".[133]

1. Das Fachnetzwerk startete mit einer **potenzialorientierten Analyse von verschiedenen Schülertexten** zu Schaubildern aus Lehrbüchern für Erdkunde zum Wasserkreislauf, für Geschichte zur Herrschaft in Athen, für Sozialwissenschaften/Politik zur Wasserknappheit. Welches Sprachmaterial haben Schülerinnen und Schüler zur Verfügung?[134] Schreibprodukte wurden hier zur Diagnose der sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Sinne des Makro-Scaffolding genutzt, um gezielt den nächsten Schritt der Spracharbeit planen zu können. Hilfreich ist hier die Checkliste, die Kriterien und Indikatoren zum Beobachten des Schreibens auch gesellschaftswissenschaftlicher Texte im Unterricht aufzeigt[135]. Dieses Vorgehen empfiehlt sich für einen Einstieg ins Thema[136].

„Der Wasserkreislauf
Die Weissenwolken im Himmel machen einen niederschlag mit sehr viel Wasser das wasser giest auf die Erde. Und dann verdunstet es. Es fällt sehr oft in Ozeane oder seen weil es sehr viele davon auf der Erde gibt. fällt es auf sand oder auf sehr sonnige inseln mit einem strand dann fliest es ein kleines Stück runter unt es wird in denn nächsten Ozean oder in den nechsten see geschuttet. Wenn das Wasser auf beume oder auf Pflanzen fällt dann entstet soetwas wie Schmelzwasser das wasser verdunstet nach ein Paar tagen oder manchmal auch monaten. auf dem festland entsteht eine flüssigkeit die nent man Sicker wasser das heisst wenn wasser im sand ist sickert es langsam Runter und fliest durch den Grundwasser Fluss wieder in den Ozean oder in den See." (SI-5-5-116)

Kompetenzen im Bereich ...
temporaler (dann) und konsekutiver (wenn) Konnektorengebrauch (sprachliches Mittel, um inhaltliche Komplexität auszudrücken)
Nominalphrasen (ein kleines Stück) und Relativsätze (eine Flüssigkeit, die) (um Kompaktheit im Text zu realisieren)
Überschrift und evaluative Zusammenfassung am Schluss (deutlicher Hinweis auf Leseradressierung)

Tipp
Herausforderungen mit der Fachsprache im verbalen Bereich:
Dummyverben (machen, tun) vs. fachsprachliche Verben
umgangssprachliche („giest", „fällt") vs. fachsprachliche Verben

Abb. 66: Potenzialorientierte Analyse eines Schülertextes[137]

Gesellschaftswissenschaftliche Fächer sind mit den unterschiedlichsten Genres und Textsorten konfrontiert, die anders als in den Naturwissenschaften nicht immer typische Muster aufweisen und ganz unterschiedlich strukturiert sind: Zeitungstexte, Kommentare, Flugblätter, Leserbriefe, Sitzungsprotokolle, diskontinuierliche Texte und grafische Darstellungen – um nur einige zu nennen.

Jedoch lassen sich für die Fächergruppe typische Textsorten und Sprachhandlungen identifizieren, die gezielt aufgebaut und geschult werden können[138].

Oleschko[139] weist darauf hin, dass in den von ihm untersuchten Schulbüchern für die gesellschaftlichen Fächer häufig Aufgaben zu Schaubildern gestellt werden und diese sehr häufig mit dem Operator „beschreiben" einhergehen.

[132] Vgl. Oleschko et al. 2016 b.
[133] Vgl. Oleschko 2012.
[134] Vgl. Oleschko et al. 2016 c.
[135] Vgl. Materialien ⭳.
[136] Hilfreich hier auch: Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung Vgl. Lengyel et al. 2009 und Universität Hamburg FörMig-Kompetenzzentrum 2015.
[137] Vgl. Oleschko/Wiemers 2015: Fachnetzwerk Gesellschaftswissenschaften, Logbuch.
[138] Genre-based Cycle, vgl. Kapitel Sprachkompetenz entwickeln – rezeptive und produktive Fertigkeiten schulen.
[139] Oleschko et al. 2016 c.

Frequenzanalyse zu Beschreibe-Aufgaben*

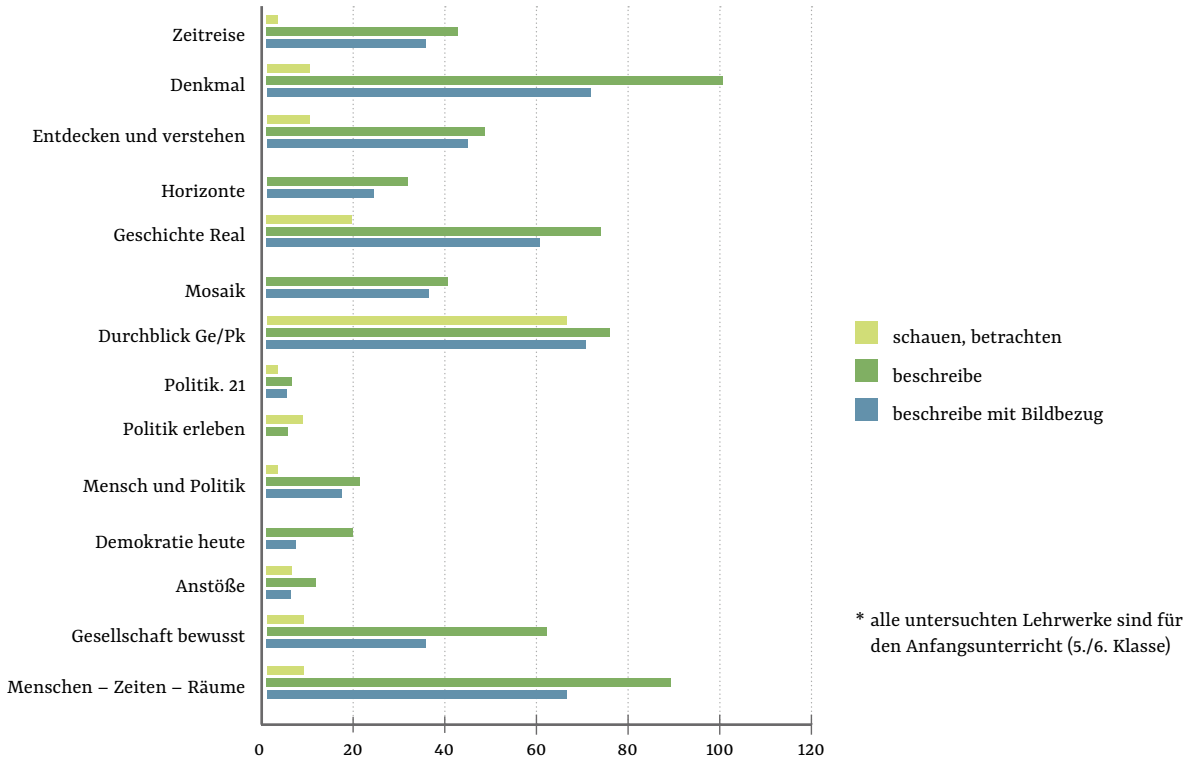


Abb. 67: Oleschko 2013

Es macht also Sinn, den Operator „beschreiben" im Kontext visueller Darstellungen zu betrachten.
Beispiele hierfür bieten die Schülertexte zu Schaubildbeschreibungen, wie sie den „Übungen zum Perspektivwechsel"[140] zugrunde liegen.

Dabei wird der Operator „beschreiben" polyvalent eingesetzt: „zum einen soll damit eine Bildoberfläche (Farbgebung, räumliche Anordnung u. ä.) und zum anderen das dem Bild zugrunde liegende Farbkonzept beschrieben werden. Daneben wird der Operator aber auch bei der Arbeit mit kontinuierlichen Texten eingesetzt, bei denen konkrete Inhalte und dargestellte Sachverhalte beschrieben werden sollen." (ebd.)

Abb. 68: Polyvalenz des Operators „beschreiben", Oleschko et al. 2016 c

[140] Oleschko et al. 2016 c.

Definitionen zum Operator „beschreibe“

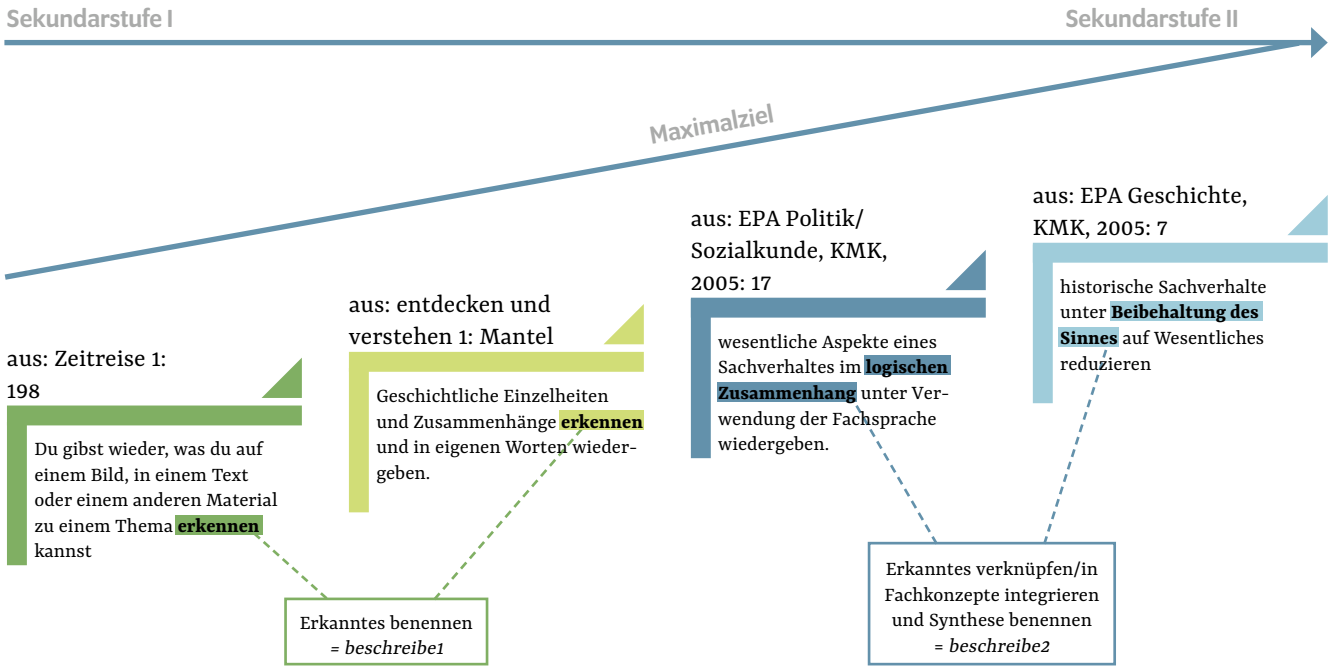


Abb. 69: Definitionen zum Operator „beschreibe“, Oleschko 2013

2. Leseverständnis ist hier von besonderer Bedeutung und kann nicht einfach vorausgesetzt werden, eine Unterstützung des Lesens durch eine systematische Modellierung des Leseprozesses im Unterricht ist notwendig[141]: „Lesen ist kein passiver Prozess der Bedeutungsentnahme, sondern stellt eine aktive Konstruktionsleistung dar, bei der die im Text enthaltenen Inhalte aktiv mit dem Vor- und Weltwissen des Rezipienten in Verbindung gesetzt werden“ (Definition des Leseverständnisses laut BMBF-Expertise)[142]. Eine wichtige Rolle spielt hier das **Vorwissen** als einflussreichster Faktor des Verstehens. Es ermöglicht Inferenzen[143], um Implizites und Leerstellen eines Textes zu ergänzen. Ein einfaches Beispiel: „Anna war zu Peters Geburtstag eingeladen. Sie fragte sich, ob er schon ein Mühlespiel hatte. Sie ging in ihr Zimmer und schüttelte ihr Sparschwein. Aber es gab keinen Ton von sich.“[144] Die Leerstelle zwischen dem 2. und 3. Satz (Anna will nachschauen, ob sie genug Geld gespart hat – in ihrem Sparschwein) kann nur gefüllt werden, wenn der Vorgang bekannt ist. Die Funktion des Sparschweins muss bekannt sein (wenn kein Geld darin ist, gibt es beim Schütteln kein Geräusch von sich …).

3. Die Entwicklung sprachbildender Unterrichtsmaterialien basierte auf der Analyse inspirierender Praxisbeispiele:

a) Mit Texten politisch handeln. Fachliches und sprachliches Lernen im Politikunterricht am Beispiel der Sprachvielfalt an Schulen[145];

b) „Kein Platz auf der Agora“.[146]

Anforderungen an das zu entwickelnde Unterrichtsmaterial:

- Gliederung in drei Sequenzen: Übungsformen vor, bei und nach dem Lesen,
- explizite Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen,
- Vermittlung von Strategien der Textrezeption und -produktion,
- Aktivierung von Vorwissen und Leitfragenorientierung: Verknüpfen von bereits Gewusstem mit den neuen Informationen aus dem Text.

[141] Materialien.
[142] Artelt et al. 2007, 11.
[143] Inferenz/Inferenzen ziehen: Dieser Begriff aus der Leseforschung kennzeichnet alle diejenigen kognitiven Prozesse des Lesers bei der Textrezeption, die zur Anreicherung, Strukturierung oder Verdichtung von Textinformationen führen (Füllen von Leerstellen).
[144] Schnotz 2006, 224.
[145] Oleschko 2012.
[146] Materialien.

Lesen im Fachunterricht – Erkenntnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Abb. 70: Fachnetzwerk GL, Idee und Gestaltung: © Sven Oleschko und Sonja Wiemers

Werkzeuge und Übungen[147]:

- Sensibilisierungsaufgaben,
- Kriterien und Indikatoren zum Beobachten des Schreibens gesellschaftswissenschaftlicher Texte im Unterricht,
- Analyse von Schülertexten (Arbeitsblatt),
- Entwicklung sprachbildender Unterrichts-materialien (Arbeitsblatt/Plakat).

Abb. 71: Impressionen aus dem Fachnetzwerk Gesellschaftswissenschaften

[147] Materialien ⭳.

3.2.2.4 LEHREN UND LERNEN IN WEITEREN FÄCHERN SPRACHSENSIBEL GESTALTEN

Zur Gestaltung einer sprachsensiblen Schule gehört natürlich auch die Unterrichtsentwicklung all jener Unterrichtsfächer, die sich keiner der drei Fachgruppen zuordnen lassen. Die dargelegten Grundlagen und Prinzipien des sprachsensiblen Lehrens und Lernens lassen sich auf weitere Fächer, wie etwa Musik, Technik und Hauswirtschaft übertragen[148].

Das Fach Deutsch in der sprachsensiblen Schule
Eine besondere Rolle kommt dem Fach Deutsch zu[149]. Die Deutschlehrkräfte sind die Expertinnen und Experten für die sprachliche Bildung, sie haben in den Projektschulen häufig koordinierende Aufgaben übernommen und die Fachlehrkräfte der anderen Fächer unterstützt. Bei pädagogischen Tagen in den Projektschulen gab es immer auch Arbeitsgruppen für die Deutschlehrkräfte, unter anderem mit Fokus auf der Stellung des Faches Deutsch im Rahmen der sprachsensiblen Schulentwicklung.

Fremdsprachenunterricht in der sprachsensiblen Schule
Mehr noch als die Deutschlehrkräfte fühlen sich die Fremdsprachenlehrkräfte in einer besonderen Situation. Welche Rolle können die Fremdsprachen bei der Entwicklung einer sprachsensiblen Schule spielen? Welchen Beitrag kann der Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung der Gesamtsprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler leisten[150]? Uns begegnete die Meinung, dass Fremdsprachenlehrkräfte mit der Sprachförderung doch nichts zu tun hätten. Da der Unterricht einsprachig in der Zielsprache Englisch, Französisch oder Spanisch ablaufe, spiele es keine Rolle, wie die Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler seien. Wir starteten in unseren Workshops für Fremdsprachenlehrkräfte mit einer Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachbiografie und stellten sie derjenigen der Schülerinnen und Schüler gegenüber. Wir ermutigten zur Kooperation der sprachlichen Fächer (Deutsch/Fremdsprachen/„Herkunftssprachen") untereinander – die längst nicht selbstverständlich ist – auf dem Weg zu einem „Gesamtsprachencurriculum". Zwar unterrichten alle Fächer des sprachlichen Aufgabenfeldes gemäß ähnlichen kompetenzorientierten Kernlehrplänen und es gibt viele Anknüpfungspunkte für eine Zusammenarbeit, im Alltag erfolgt der Unterricht jedoch oft unkoordiniert. Hier gilt es Synergieeffekte zu nutzen. Absprachen über grammatikalische Terminologie, Arbeitsformen, Methoden und Inhalte sind Schritte hin zu einem „Gesamtsprachencurriculum".

Gerade die Fremdsprachenlehrkräfte sind im sprachsensiblen Umgang mit den eigenen Unterrichtsfächern bereits gut geschult und verfügen über ein breites Repertoire an Möglichkeiten und Methoden. Sie können an ihrer Schule ein Motor für die sprachsensible Unterrichtsentwicklung sein, indem sie die Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer methodisch und didaktisch unterstützen bei der Konzeption sprachsensibler Materialien und bei einer Unterrichtspraxis, die Ansätze wie Scaffolding und CLIL (Content Language Integrated Learning)[151]– eine Methode des bilingualen Unterrichts in den modernen Fremdsprachen – einbezieht. Die Fremdsprache wird als Medium genutzt, um Sachfachinhalte zu erlernen. Gleichzeitig wird anhand des Sachfachinhalts die Fremdsprache erworben.

Der Sprachenunterricht kann genutzt werden, um die Reflexion der Schülerinnen und Schüler über ihr eigenes Sprachenlernen anzubahnen und hierbei auch ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den Blick zu nehmen. Eine gemeinsame Basis kann hier z. B. mithilfe des Europäischen Portfolios der Sprachen[152] gefunden werden.

Die Profilfächer sprachsensibel gestalten (Gesamtschule Wenden)
Die Profilfächer sind reguläre Unterrichtsfächer für alle Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 5 und 6 der Gesamtschule Wenden. Bericht einer Netzwerkerin:

„In den Profilfächern des Jahrgangs 5 und 6
- erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu testen und gemäß ihrer persönlichen Begabung zu etablieren,
- orientieren sich die angebotenen „Profile" an regulären Fächern mit stark projektorientiertem Charakter."[153]

Gerade diese Projektorientierung nutzte die Schule zur Umsetzung des sprachsensiblen Fachunterrichtes: „Es zeigte sich, dass vor allem in den praktischen Profilen eine entsprechende Fachsprache notwendig ist, um beispielsweise die korrekten Werkzeugnamen zu verwenden oder aber entsprechende Bau- und Bastelanleitungen sowohl zu verfassen als auch anhand einer Anleitung ein Werkstück herstellen zu können."

[148] Materialien ⭳.
[149] Vgl. Beese et al. 2014, 76–84.
[150] Vgl. a. a. O., 132–136; Hu 2003; Lütke et al. 2017.
[151] Vgl. MSW NRW 2011.
[152] BLK Portfolio 2008.
[153] Schürg 2017. Vgl. Materialien ⭳.

3.2.3 ERWERB DER BILDUNGSSPRACHE IM GANZTAG UND IN WEITEREN SCHULISCHEN ANGEBOTEN ERMÖGLICHEN

Auch in unseren Projektschulen, die mehrheitlich Schulen mit Ganztagsangebot sind, bleibt das Kerngeschäft der curriculumgebundene Fachunterricht. Immer mehr Schulen sehen jedoch in Lerngelegenheiten, in denen Schülerinnen und Schüler eigenständig curriculare Inhalte erarbeiten und vertiefen, eine Chance zur Differenzierung und individuellen Förderung[154]. Hier bietet sich ein guter Ansatzpunkt sowohl zur gezielten Förderung der Bildungs- und Unterrichtssprache Deutsch als auch zum Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und der Gesamtsprachenkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Ein Schwerpunkt bei vielen Angeboten liegt auf der Schulung von Lese- und Schreibstrategien im Sinne des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts[155]. Gerade mehrsprachige Schülerinnen und Schüler erhalten hier mehr Zeit für die Ausarbeitung ihrer Produkte („Time on Task") und können Texte auch in den Familiensprachen lesen und verfassen.

3.2.3.1 SPRACHBILDUNGSARBEIT IM GANZTAG

Besonders Schulen mit gebundenem Ganztag können vielfältige Lerngelegenheiten für die sprachliche Bildung nutzen[156]:

- Offene Angebote in der Mittagspause bieten Übungszeit, Spielzeit und Kommunikationszeit.
- Außerschulische Lernorte wie Stadtbibliotheken, Museen etc. können verstärkt genutzt werden (z. B. Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück: Vor den Herbstferien findet in jedem Schuljahr eine Projektwoche statt, in Jahrgang 6 eine „Bücherwoche" mit Besuch der örtlichen Bibliothek und dem Erstellen von Lernplakaten etc.).
- Arbeitsgemeinschaften können zur Sprachbildung genutzt werden, z. B. Sprachforscher AG in Naturwissenschaften (Reinoldi-Sekundarschule).
- AG Multilinguale Kreativwerkstatt, Erich Kästner Gesamtschule Duisburg-Homberg (EKGH): Mehrsprachigkeit wertschätzen, das war das Leitziel der „Multilingualen Kreativwerkstatt". Dabei sollten zwei Arbeitsschwerpunkte des Schulprogrammes verknüpft werden – kulturelle und durchgängige Sprachbildung. Die Schülerinnen und Schüler der EKGH sprechen circa 50 verschiedene Sprachen – ein Potenzial, welches genutzt wurde, z. B. zur Vertonung eines eigenen Rap-Songs, zur Gestaltung zweisprachiger Leporellos und zum kreativen Umgang mit der Mehrsprachigkeit in Theatersequenzen. „Das Projekt will Neugier wecken auf die Kompetenzen, die unsere Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich mitbringen und dabei neue Wege eröffnen, Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource wahrzunehmen. Dabei fördert der kreative Umgang mit Sprache zudem die Möglichkeiten, die Herkunftssprache als Bildungssprache einzusetzen."[157]

3.2.3.2 (INDIVIDUELLE) LERNZEITEN – VERÄNDERUNG DER UNTERRICHTSORGANISATION FÜR DAS SPRACHLICHE LERNEN NUTZEN

Mehrere unserer Projektschulen nutzten besondere Lernzeiten als Möglichkeit des sprachlichen Lernens, so die Willy-Brandt-Gesamtschule Bochum sowie die Gesamtschule Hemer mit der Einrichtung einer Schreibwerkstatt und die Sekundarschule Altena/Nachrodt-Wiblingwerde mit der Etablierung eines Lernbüros.

Das Schreibbuch in der kompetenzorientierten individuellen Lernzeit[158]

Die Willy-Brandt-Gesamtschule Bochum nutzte die Lernzeiten zur Erstellung von Schreibbüchern nach dem Konzept „Klasse Texte" von Beate Leßmann. Die Einrichtung einer verlässlichen wöchentlichen Schreibzeit half, das Schreiben zu entdecken und zu pflegen. Das zentrale Element der Schreibzeit war das Schreiben verschiedenster Texte zu unterschiedlichen Themen und Unterrichtsfächern in ein Schreibbuch hinein. Hilfen erhielten die Schülerinnen und Schüler durch das Bereitstellen von Schreibstrategien einerseits und Lernplakaten mit sprachlichen Hilfen andererseits.

Lernbüro als Selbstlernzentrum: Sekundarschule Altena/Nachrodt-Wiblingwerde

In der Sekundarschule Altena/Nachrodt-Wiblingwerde ist das Lernbüro ein fester Bestandteil des Schullebens geworden. Die Schülerinnen und Schüler nutzen in den Lernzeiten die sprachsensiblen Materialien selbstständig. „Dies hat Synergieeffekte auf den Unterricht gezeigt: die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erweitern sich, Freude am sprachlichen Lernen ist festzustellen. Einige der zunächst in Altena zur Verfügung gestellten Materialien werden nun in Nachrodt genutzt[159]. So profitieren beide Standorte von dem Vorhaben. Auf der Lehrerseite zeigt sich ebenso ein Umdenken. Auf der Lehrerkonferenz am 14.04.2015 waren die Rückmeldungen der Lehrerschaft positiv. Mit dem Vorhaben konnten strukturelle Veränderungen in die Wege geleitet werden. Es ist angedacht, sprachsensibles Material für das Lernbüro zu erstellen, das stärker an die Unterrichtsvorhaben der Fächer gekoppelt ist[160] und das den Bereich Schreiben in der Fachsprache in den Fokus setzt."[161]

[154] Vgl. Beutel et al. 2015.
[155] Vgl. Kapitel Sprachkompetenz entwickeln – rezeptive und produktive Fertigkeiten schulen.
[156] Vgl. Scheinhardt-Stettner 2011.
[157] Richter 2015.
[158] Vgl. Leßmann 2013.
[159] Die Schule hat zwei Standorte: Altena und Nachrodt.
[160] Beispiel aus dem Fach Deutsch: Materialien.
[161] Krutmann 2016.

„Kompetenzorientierte Lern- und Arbeitszeiten“ (KoLA)
Die Sekundarschule Neuss entwickelte ein Konzept „Kompetenzorientierter Lern- und Arbeitszeiten“ (KoLA). In den KoLA-Stunden im Lernbereich „Lesen“ spielten die Wiederholung und die Vertiefung von Lesestrategien, freies Lesen, Leseaufgaben auf verschiedenen Niveaustufen sowie kooperative Lernformen (u. a. Lesekonferenzen) eine wichtige Rolle. „Förderschwerpunkte sind: Texte sinnerfassend lesen, Texte genau lesen, gezielt Informationen entnehmen, eigene Gedanken und Meinungen zum Text äußern, Fragen zum Text beantworten, Arbeitsaufträge verstehen, handelnd mit Texten umgehen, Vorlesen“.[162] Im Lernbereich „Schreiben“ wurde nach dem Konzept von Beate Leßmann[163] gearbeitet. Hier stand die Entwicklung der Schreibkompetenz im Fokus.

3.2.3.3 PEER-LEARNING FÜR DAS SPRACHLICHE LERNEN NUTZEN

„Lernpatenschaften“ zum sprachsensiblen Unterricht
Erfahrungen der Hauptschule Wolbeck und der Hauptschule Hiltrup, Münster, Netzwerk 2:

Hauptschule Hiltrup:
„Schülerinnen und Schüler der höheren Jahrgangsstufen (9/10) begleiten und fördern jüngere Schülerinnen und Schüler (5/6) durch geeignete Materialien spielerisch im schriftlichen und mündlichen Sprachverständnis. Das Projekt findet im Rahmen des Wahlpflichtunterrichts nach §14 Abs. 4 APO-SI im Fach Deutsch statt, der zeitgleich mit dem Förderunterricht der Klassen 5 und 6 stattfinden soll. Es findet über den gesamten Zeitraum eine Beratung und Begleitung durch entsprechendes Lehrpersonal statt.“[164]

Hauptschule Wolbeck:
„Der **innovative Zuwachs** für die Schule liegt im kooperativen Lernen. Lernende werden zu Lehrenden.
Die Ziele, die mit diesem Vorhaben erreicht werden, sind:
- Arbeiten in Kleingruppen und Patenschaften,
- Stärkung der Eigenverantwortung,
- Sprachsensibilisierung durch kontrastive Nutzung der Familiensprachen.

Die **Ressourcen**, die die Schule zur Verfügung stellen muss, sind: Fortbildungen für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 9 (die Lehrkräfte haben zwei Ganztagsfortbildungen zu den Themen: Integration und sprachsensibler Unterricht, die Lernpaten erhalten eine zweitägige Fortbildung in einer Schreibwerkstatt).

Das **Ergebnis dieses Projektes** ist die Erweiterung der Schreib- und Lesekompetenz und die Verbesserung des mündlichen Ausdrucksvermögens der Schülerinnen und Schüler. Nebeneffekt der Patenschaften ist eine intensivere, persönliche Beziehung der jüngeren und älteren Schülerinnen und Schüler, sodass das Schulklima insgesamt verbessert wird. Das Projekt soll dauerhaft und nachhaltig in das Schulprogramm aufgenommen werden“.[165]

Schreibberatung und Schreibwerkstatt am Märkischen Gymnasium Hamm (MGH):
Seit April 2015 fand am Märkischen Gymnasium in Hamm mehrfach eine kreative Schreibwerkstatt statt. Die Schreibbegleiterausbildung wurde in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen durchgeführt.

Einrichtung einer kreativen Schreibwerkstatt am MGH
(Auszug aus dem Bericht der Schule):

„Organisatorisch haben wir die kreative Schreibwerkstatt als freiwilliges Ganztagsangebot am Dienstagnachmittag in der 7. und 8. Stunde angeboten. In der kreativen Schreibwerkstatt haben die Schülerinnen und Schüler selbstständig Geschichten und Gedichte verfasst. Dabei war es uns wichtig, so wenig wie möglich vorwegzunehmen und die Schülerinnen und Schüler auf den Weg zu bringen, eigene Ideen zu entwickeln und herauszufinden, über was sie gerne schreiben möchten. Um dies zu erreichen, wurden regelmäßig eine Reihe von Assoziationsübungen (z. B. Assoziationsketten, Mindmaps) durchgeführt. Der inhaltliche Ablauf war hierbei meistens ähnlich: Zu Beginn jeder Einheit haben wir häufig die Methode des „Action-Writings“ angewendet, wobei die Schülerinnen und Schüler in fünf Minuten schreiben sollen, was ihnen spontan und intuitiv in den Kopf kommt, ohne den Stift zwischendurch abzusetzen. In den meisten Fällen haben wir im Anschluss eine freie Schreibphase eingeläutet, in welcher die Jugendlichen an ihren Texten arbeiten konnten. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler hat in diesen Schreibphasen die Ideen aus dem Action-Writing oder den anderen Methoden umgesetzt. Diejenigen, die Probleme hatten Ideen zu entwickeln, wurden durch Einzelgespräche oder Story-Cubes und Dixit-Karten in ihrem kreativen Schaffen unterstützt.

Im ersten Durchgang (2. Halbjahr 2014-15) sind bereits viele schöne kreative Geschichten entstanden; Höhepunkt war sicherlich, dass vier Geschichten für die „Buch Release Party“ am 16.11.2015 (Campus Essen) ausgewählt, veröffentlicht und dann auch von den Kindern selbst in Essen vorgetragen wurden[166]. Neben den studentischen Tutorinnen und Tutoren kamen auch drei unserer frisch ausgebildeten Schülertutorinnen zum Einsatz, die engagiert und mit Freude dabei waren.“[167]

[162] Schultz 2017 b.
[163] Vgl. Leßmann 2013.
[164] Harbeck/Heitfeld/Kottmann 2016.
[165] Uhrhan-Kramer 2017.
[166] Vgl. Universität Duisburg-Essen 2016.
[167] Carbone 2016.

3.2.3.4 INNOVATIVE PROJEKTARBEIT ZUM SPRACHLICHEN LERNEN NUTZEN

Der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt, wenn es um eine Durchsetzung des sprachsensiblen Gedankens geht. Hier handelt es sich um Lerngelegenheiten, die außerhalb des regulären Stundenplans angesiedelt sind. Es können sowohl Projektwochen sein als auch besondere Aktivitäten, die kontinuierlich über einen längeren Zeitraum verfolgt werden. Aus den innovativen Ideen unserer Projektschulen werden hier drei Beispiele vorgestellt[168].

„Sprachforschertage“ am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium Remscheid (EMA)

Im Schuljahr 2014/15 stand zunächst ein Sprachentag für den Jahrgang 5 in den Fächern Biologie, Geschichte und Philosophie auf dem Plan. Im Januar 2015 folgten die ersten sogenannten „Sprachforschertage“ für den gesamten Jahrgang 6. Während der „Sprachforschertage“ wurden alle Schülerinnen und Schüler des sechsten Jahrgangs drei Tage lang zu „Expertinnen“ und „Experten“ ausgebildet. Es erfolgten eine fachliche und eine sprachliche Schwerpunktsetzung. Fachlich standen den Schülerinnen und Schülern ein gesellschaftswissenschaftlicher (Geschichte) oder ein naturwissenschaftlicher (Chemie) Schwerpunkt zur Auswahl. Der sprachliche Fokus lag für die „Historiker“ auf den Bereichen Beschreiben und Präsentieren, für die „Naturwissenschaftler“ auf Versuchsbeschreibungen und Präsentieren. Die „Historiker“ forschten über das Leben auf einer mittelalterlichen Burg, indem sie vor Ort – auf Schloss Burg – genaue Beobachtungen notierten, zu bestimmten Themen Beschreibungen anfertigten und auf einem abschließenden „Expertenkongress“ mündlich ihre Erkenntnisse über das damalige Leben der Burgbewohner referierten.

Die „Chemiker“ führten als Kriminaltechniker Versuche mit Milch durch, um einen fiktiven Mord aufzuklären. Dabei protokollierten sie ihre Beobachtungen und erklärten ihre Untersuchungen. Alle Schülerinnen und Schüler präsentierten im Anschluss fachkundig ihre Arbeitsergebnisse der jeweils anderen Fachgruppe sowie ihren Eltern, die eingeladen waren, die Ergebnisse der „Forschungen“ zu würdigen. Während der Sprachforschertage übten die Sechstklässler im Arbeitsprozess an ihrem Projekt das präzise Formulieren in der jeweiligen Fachsprache anhand von Sach-, Vorgangs- und Versuchsbeschreibungen. Weitere sprachliche Bestandteile waren das Üben des mündlichen Präsentierens sowie das Geben und Entgegennehmen von fachlichem und sprachlichem Feedback. Im Schuljahr 2015/16 wurden die Sprachforschertage auf den Jahrgang 7 ausgedehnt. Die Schule hat sich das nachhaltige Ziel gesetzt, einen Teil der jährlichen Projekttage weiterhin als Sprachforschertage zu gestalten, und arbeitet kontinuierlich an der Weiterentwicklung der eingesetzten Materialien sowie der Einbeziehung weiterer Kolleginnen und Kollegen der entsprechenden Jahrgangsstufe(n)[169].

Eine Radiosendung produzieren an der Eichendorff-Realschule in Köln – „Radio von Schülerinnen und Schülern für Schülerinnen und Schüler“

An der Eichendorff-Realschule entstand im Rahmen des Projekts „Sprachsensibler Fachunterricht“ bisher eine Radiosendung, die zweite entsteht gerade. Beide Beiträge wurden von den Schülern und Schülerinnen geplant und in redaktioneller Weise besprochen. Interviews wurden vorbereitet und durchgeführt. Unterstützung bekamen sie dabei von einem Mediantrainer, der sie vier Tage lang begleitete und in die Welt des Radios mitnahm. Die Schülerinnen und Schüler suchten Themen aus, die sie direkt betreffen, mit denen sie sich auskennen. „Das Radio bietet viele Möglichkeiten, die Prinzipien des sprachsensiblen Unterrichtens anzuwenden. Sprache ohne Bild muss klar und deutlich sein. Das ist eine große Herausforderung für Schüler und Schülerinnen, besonders für diejenigen mit Migrationshintergrund. Am Ende des Projekts steht eine fertige, durch die Schülerinnen und Schüler geplante und produzierte Radiosendung.“[170] Die erste Radiosendung der Klasse 7d (36:53 Minuten) ist zum Download auf der Website der Schule zu finden[171]. Die zweite Radiosendung wurde in der Kooperation im regionalen Netzwerk geplant: Schülerinnen und Schüler der Eichendorff-Realschule besuchten das Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Remscheid und produzierten eine Radiosendung über die „Sprachforschertage“ der Schule. Es gab eine Redaktionssitzung am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium vor Ort und Interviews mit Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen aus der Steuergruppe Sprache, weiteren Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung, dem Konrektor und der Netzwerkberaterin für Netzwerk 5. Der Radiobeitrag ist als Podcast auf den Websites der Schulen eingestellt[172].

[168] Liste der innovativen Projekte, s. Kapitel: Der Innovationsfonds.
[169] Vgl. Kirchner 2017.
[170] Greifenberg 2016.
[171] Eichendorff-Realschule Köln 2017.
[172] Ebd.

Märchenwerkstatt an der Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück[173]

Im Schuljahr 2014/15 fand an der Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück im 6. Jahrgang im Rahmen des „Sprachforderkurses“, einem Kurs für Schülerinnen und Schüler, die bereits über gute Schreibkompetenzen verfügen, eine Märchenwerkstatt statt. Sie war ein Baustein der Sprachbildungsarbeit der Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück und diente der Förderung der Bereiche Lesen, Umgang mit Texten, Schreiben, Sprechen und Zuhören sowie der Reflexion über Sprache. Unterstützt wurden die beiden Kolleginnen der Gesamtschule, welche die Märchen-Werkstatt durchführten, durch eine professionelle Märchenerzählerin aus Bielefeld, Simone Warken[174], die in einem Zeitraum von sechs Wochen einmal wöchentlich mit den Schülerinnen und Schülern arbeitete. Während der Werkstatt wurden eigene Märchen nach Textmustern erstellt, Erzähltechniken eingeübt und Märchen erzählt, eigene verfasste Märchen korrigiert und überarbeitet. Schließlich wurde der Vortrag der eigenen Märchen geübt. Endprodukt der Märchen-Werkstatt sind ein Märchenbuch und eine Märchen-CD.

Abb. 72: Titelseite des Märchenbuches der Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück, Zeichnung von Selim Elmaci

[173] Vgl. Schultz 2017 a.

[174] Warken 2016.

3.3 Maßnahmen zur Schaffung sprachsensibler Strukturen

3.3.1 DEN VERÄNDERUNGSPROZESS TRANSPARENT GESTALTEN

Erfolgsfaktoren des Veränderungsprozesses hin zu einer sprachsensiblen Schule sind eine wertschätzende Schulleitung und eine transparente Steuerung des Prozesses. Das Kollegium wird beständig über die Ziele des Veränderungsprozesses und das Vorgehen informiert.

Dazu gehören klare Ziele, eine transparente Kommunikation nach innen und außen, klare Führung und Koordination und eine Beschränkung der Themenvielfalt. Als Planungsinstrument kann der im Projekt entwickelte Maßnahmenplan verwendet werden[175].

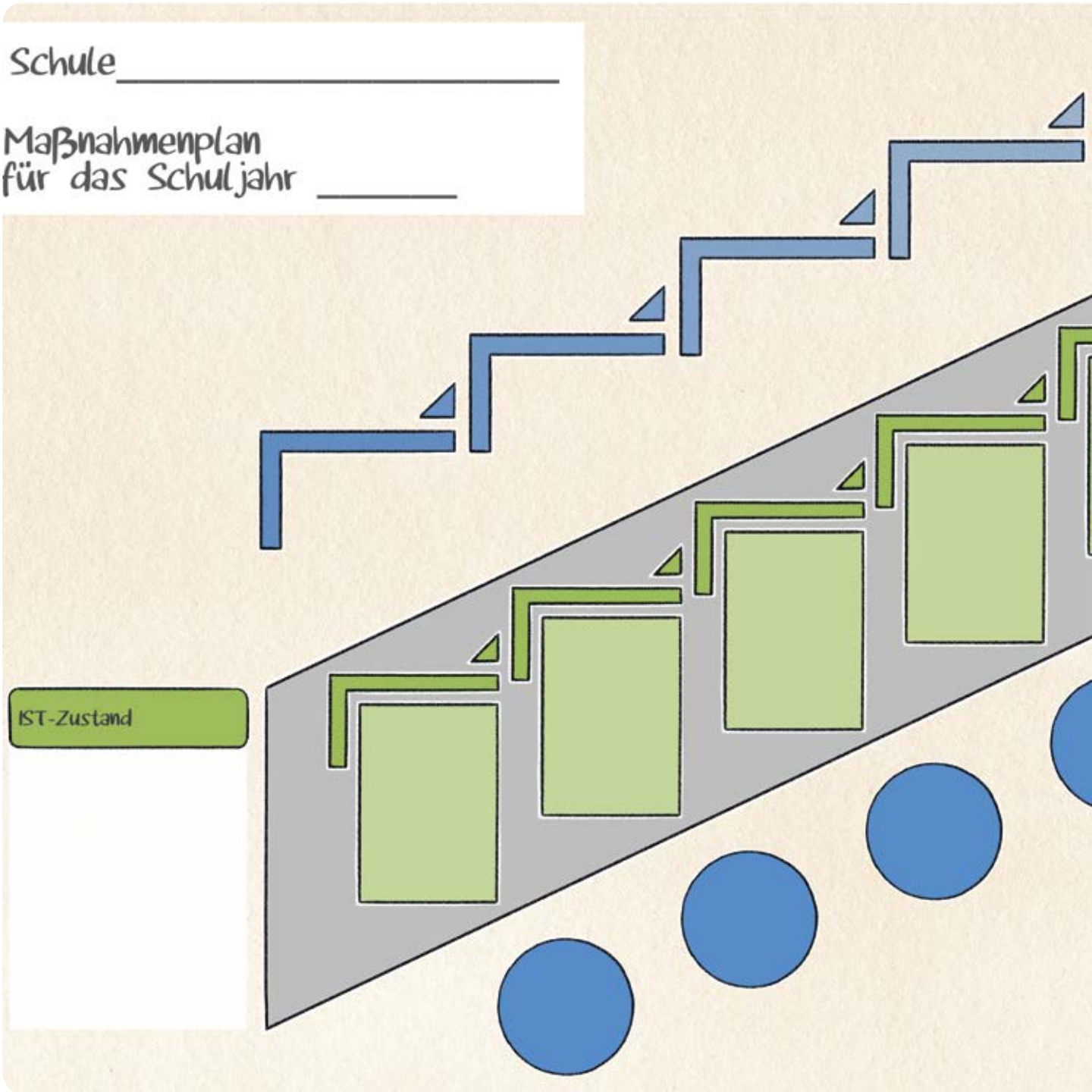
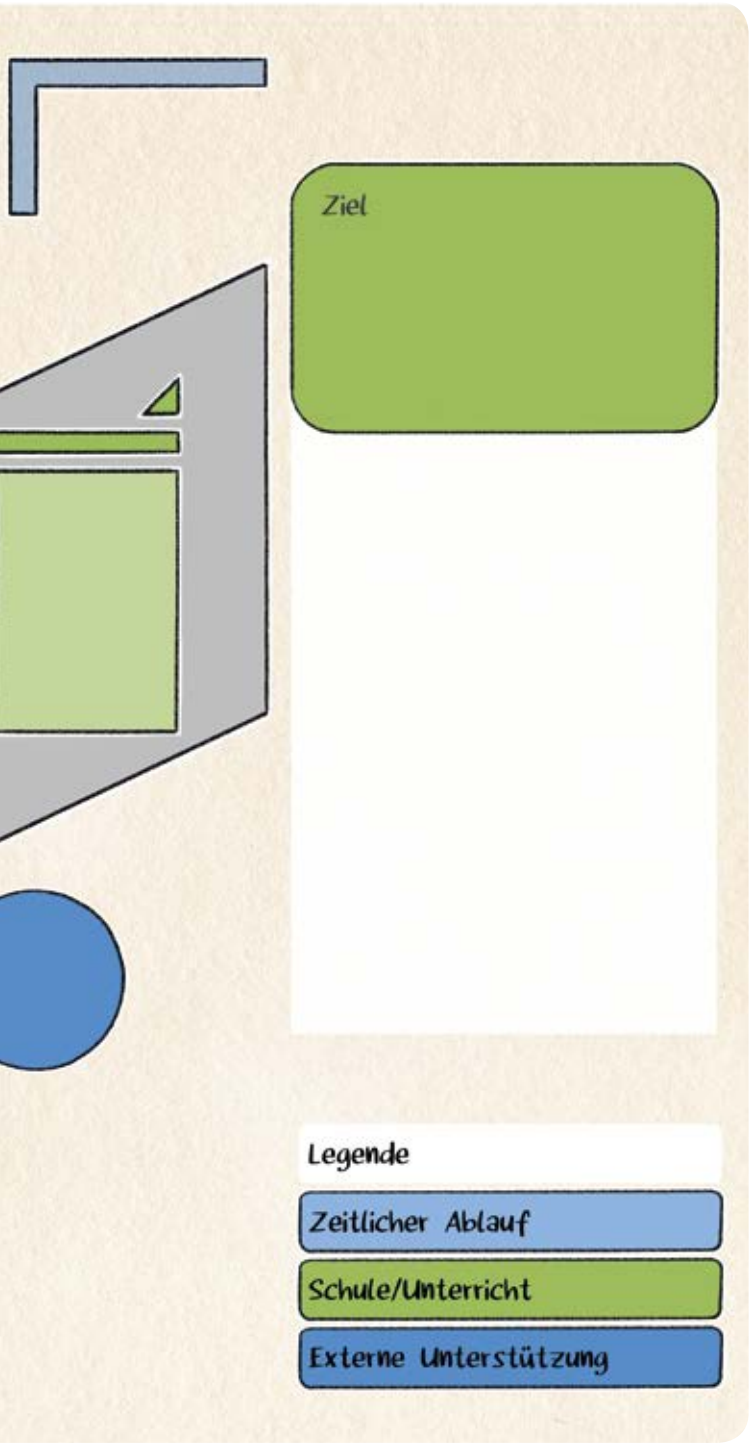


Abb. 73: Maßnahmenplan, Entwurf „Die Zeichner“

Dies ist ein Instrument, das der Schulleitung und der Schulgemeinde ermöglicht, ihren individuellen Schulentwicklungsprozess für einen klar definierten Zeitraum zu planen, zu visualisieren und in der Schule (z. B. im Lehrerzimmer) für alle Beteiligten sichtbar zu machen.

Ausgehend vom IST-Zustand, der in der Bestandsaufnahme festgehalten wird[176], werden die Ziele sowie die geplanten Maßnahmen eingetragen. Der schuleigene Maßnahmenplan wurde von vielen als wichtiges Instrument zum Transfer der Maßnahmen sprachsensibler Schulentwicklung ins Kollegium benannt.



[175] Materialien ⭳.
[176] Vgl. Kapitel Wo stehen wir? Bestandsaufnahme/Analyse der Ausgangssituation.

Beispiele aus den Projektschulen:

Anne-Frank-Gesamtschule Rheinkamp
Maßnahmenplan für das Schuljahr 2014/15

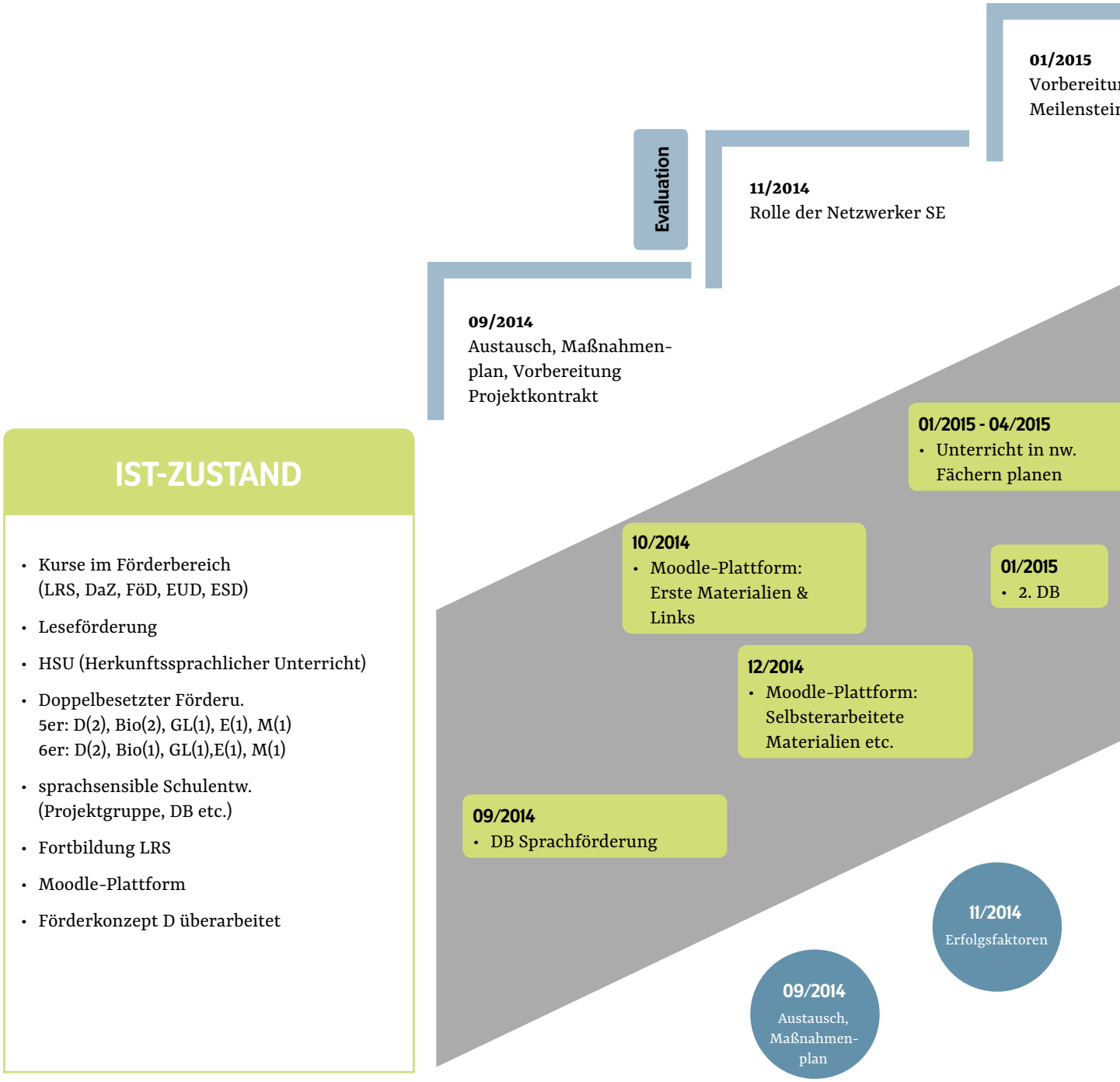


Abb. 74: Maßnahmenplan der Anne-Frank-Gesamtschule Rheinkamp

05/2015
Vorbereitung des nächsten Schuljahres

03/2015
Meilensteintagung

ng
ntagung

02/2015
- Pädagogischer Tag (SchilF)
- Fachkonferenzen
- Aktionswoche „Sprachsensibler Unterricht“

05/2015

01/2015

ZIEL

- **Implementation und Ausgestaltung einer sprachsensiblen Unterrichtskultur** mit Schwerpunktsetzung im Doppeljahrgang 5/6
- **Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen** (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) unserer Schülerinnen und Schüler als Voraussetzung zum Erwerb qualifizierter Abschlüsse
- **Teamarbeit zur Unterrichtsgestaltung und -durchführung als Chance erkennen und nutzen**
- gemeinsame Planung und Durchführung von sprachsensiblen Unterrichtselementen in parallelen Lerngruppen oder doppelt besetzten Unterrichtsstunden
- Erstellung und Ausbau einer **Moodle-Plattform** durch
  - Informationsmaterial, Link-Listen, Arbeitsmaterialien
  - Erstellung und Einstellung von erprobten Unterrichtsmaterialien

Legende

Netzwerktreffen

Schule

Schulleitungsnetzwerk

3

Beispiele aus den Projektschulen:

Reinoldi-Sekundarschule
Maßnahmenplan für die Schuljahre 2013/14 bis 2015/16

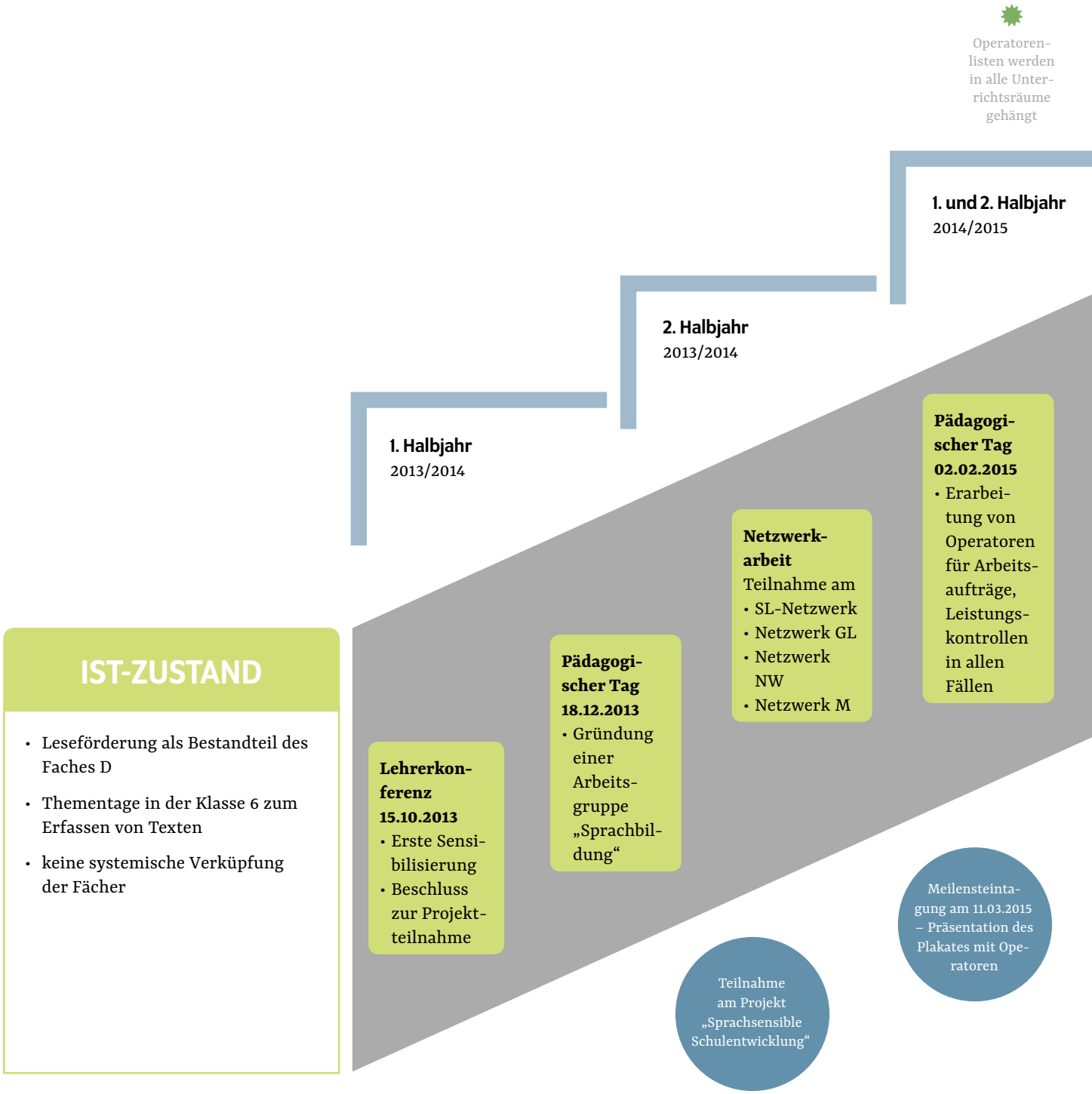
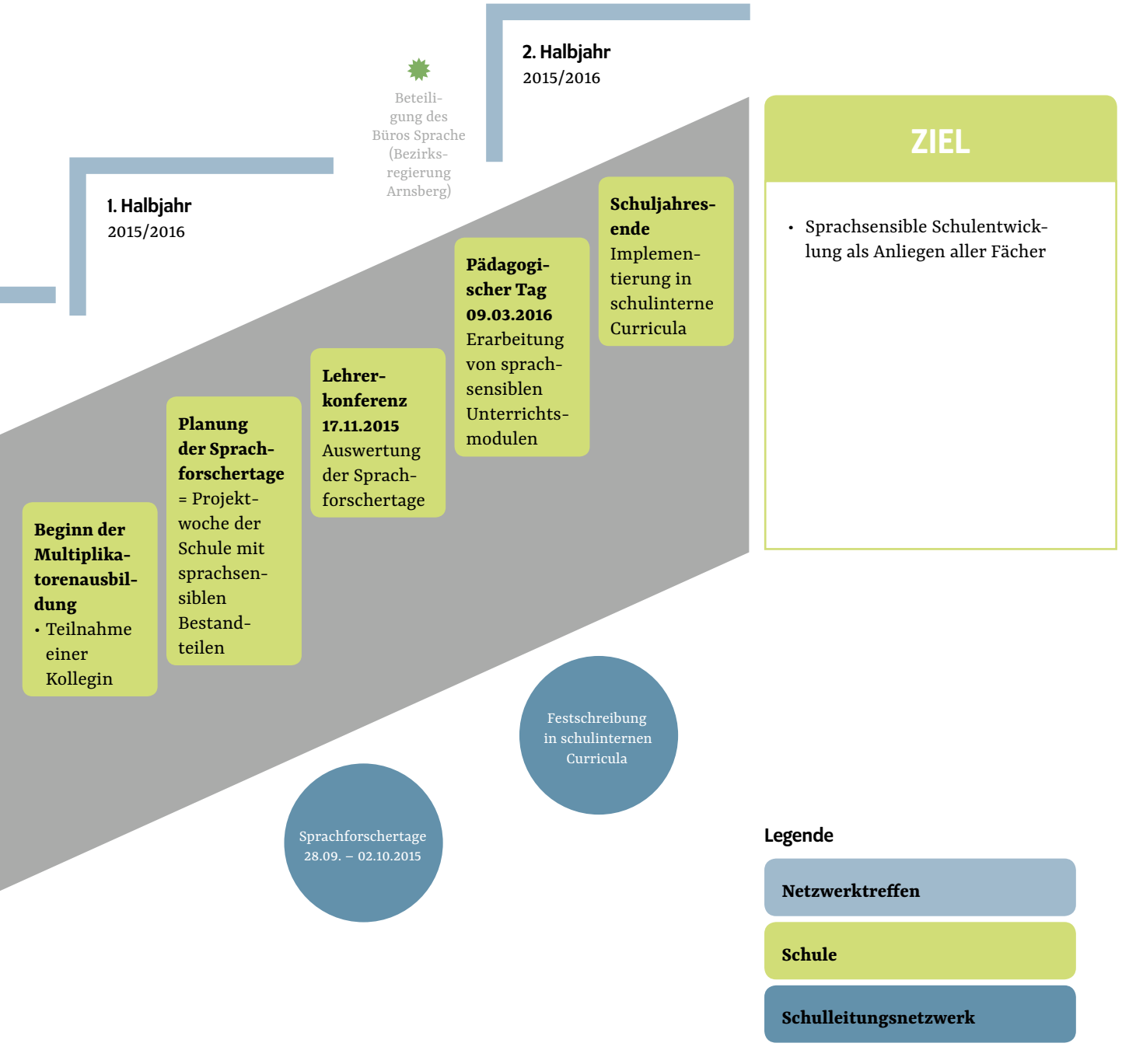


Abb. 75: Maßnahmenplan der Reinoldi-Sekundarschule



Perspektiven für 2016/17:

Schuljahresbeginn:
» Einrichtung einer „Steuergruppe Sprache“
» erster Pädagogischer Tag: Planung von Unterrichtsvorhaben

Erstes Schulhalbjahr:
» Absprachen der Lehrerkonferenz zum Lesen und Anfertigen von Diagrammen
» Absprachen der Lehrerkonferenz zum Beschreiben von Bildern

Zweites Schulhalbjahr:
» Konkretisierungen in den Schulcurricula

Generell:
» Durchführung der Sprachforschertage im 2-Jahres-Rhythmus

3.3.2 ORGANISATION SPRACHSENSIBEL ENTWICKELN

Was hat sich bei der sprachsensiblen Gestaltung der Schulstruktur bewährt?

Klare Strukturen etablieren
An den meisten Projektschulen wurde zur Steuerung und Begleitung des Prozesses auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule ein eigenes Gremium gegründet, das unterschiedlich benannt wurde, z. B. **„Steuergruppe Sprache“** oder **„Arbeitskreis Sprache“**. „Dieses Gremium setzte sich sowohl aus Teilnehmenden des Kollegiums wie auch der Schulleitung zusammen und war in regelmäßigem Austausch mit der jeweiligen Beraterin des regionalen Netzwerks und/oder des Schulleitungsnetzwerks, um das gemeinsame Vorgehen zu besprechen. Eine enge Verzahnung eines solchen Arbeitskreises mit der Steuergruppe der Schule führte dazu, dass das Thema Sprachbildung im gesamten Schulentwicklungsprozess berücksichtigt wurde.“[177]

Personelle und institutionelle Ressourcen bereitstellen
Netzwerkerinnen und Netzwerker erhalten zur Koordinierung der sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklung Entlastungsstunden zugeteilt. Es werden Zeitgefäße zur Verfügung gestellt, bei der Stundenplangestaltung werden bewusst gemeinsame Freistunden für Absprachen und zur Planung und Koordinierung von Aktivitäten eingeplant. Lehrkräfte werden zur Teilnahme an Projektveranstaltungen und Qualifizierungen vom Unterricht freigestellt. Sie erhalten regelmäßig Gelegenheit zum Vorstellen der Ergebnisse des Projekts in schulischen Gremien (Fachkonferenzen/Schulkonferenz etc.).

Klare Zuständigkeiten definieren – Einsetzen von Sprachlernkoordinatorinnen/-koordinatoren
An vielen Projektschulen sind mittlerweile Koordinatorinnen oder Koordinatoren für sprachsensible Schulentwicklung zur Verstetigung und zum innerschulischen Transfer der Erfahrungen in das Kollegium eingesetzt worden. Oftmals sind für diese Aufgaben Beförderungsstellen ausgeschrieben worden, was die Relevanz des Themas unterstreicht und die Durchsetzungskraft dieser Koordinatorin/dieses Koordinators in der Schule stärkt. Sie wirken innerschulisch, sind aber auch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren[178], die in ihrer Region zur Verbreitung der Projektidee beitragen, z. B. auf Schulleiterdienstbesprechungen oder in benachbarten Schulen. Für sie gab es – wie bereits dargestellt – ein Qualifizierungsangebot im Rahmen des Projekts.

Konzentration auf einen Schwerpunkt der Schulentwicklung
Bei der Zusammenarbeit mit den Schulen hat sich während der Projektlaufzeit deutlich gezeigt, dass Schulen in der Regel dann erfolgreich waren, wenn sie sich auf den Schwerpunkt sprachsensible Unterrichts- und Schulentwicklung als den einzigen bzw. übergreifenden Arbeitsbereich konzentrierten. Mehrere parallel laufende Projekte und Vorhaben banden zu viele personelle Ressourcen gleichzeitig und führten dazu, dass die Projektangebote nicht voll ausgeschöpft wurden.

Adaptives kontextsensibles Vorgehen
Die am Projekt beteiligten Schulen waren sehr unterschiedlich, was die Schulform, die Größe der Schule als auch den Schulstandort angeht, wie bereits dargestellt. Es liegt auf der Hand, dass die Schulentwicklung dem jeweiligen Kontext entsprechen muss. Die Netzwerkerinnen und Netzwerker wählten in Abstimmung mit den Schulleitungen und dem Projektteam ein jeweils passendes Vorgehen aus. Das betraf vor allem auch den Grad des Einbezugs der gesamten Schulgemeinschaft in die Projektarbeit. Verdeutlichen lässt sich das an den unterschiedlichen Maßnahmenplänen der Schulen[179].

Erprobung des Vorgehens mit Pilot-/Innovationsgruppe
Organisatorisch haben sich Verfahren bewährt, bei denen zunächst einige Kolleginnen und Kollegen unter besonderen Bedingungen neue Wege in einer Pilot- oder Entwicklungsgruppe erproben konnten. Mehrere Schulen begannen den Prozess zunächst mit nur einem Kurs oder einer Jahrgangsstufe, andere mit einem bestimmten Unterrichtsfach. So startete die Gesamtschule Hemer mit einer Pilotphase „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern des Jahrgangs 6“[180], die Käthe-Kollwitz-Gesamtschule Recklinghausen mit der sprachsensiblen Unterrichtsentwicklung im Fach Mathematik zunächst in Jahrgang 5, dann schrittweise in weiteren Stufen. Im Anschluss erfolgte die Weitergabe erprobter Methoden, Konzepte und Materialien an das Kollegium. Andere Schulen erprobten den sprachsensiblen Ansatz zunächst an einem Projekttag, einem sogenannten Sprachentag oder Fachsprachentag (z. B. das Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium)[181]. Oft wurden auch einzelne Stunden oder der Unterricht in einem Fach in einer Klasse zur Erprobung genutzt, da die Vorbereitung eines ganzen Sprachentages sehr umfangreich und herausfordernd ist.

Gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsvorhaben
Besonders nachhaltig sind solche Verfahren, wenn die durchgeführten sprachsensiblen Vorhaben gemeinsam reflektiert und dokumentiert werden. Wichtig dabei ist, dass die Kolleginnen und Kollegen gemeinsam planen und das Geplante auch zusammen umsetzen können. In diesem Zusammenhang haben sich sowohl die Kollegiale Beratung als auch die Kollegiale Hospitation bewährt. Die Teilnahme an einer Kollegialen Hospitation sollte dabei immer auf Freiwilligkeit beruhen (z. B. Gesamtschule Hemer, Richard-von Weizsäcker-Gesamtschule Rietberg).

Verbindliche Absprachen und Vereinbarungen
Wesentlich für die Nachhaltigkeit sind die Herstellung von Verbindlichkeiten in der Schule (z. B. Festlegung eines fächerübergreifenden Schwerpunkts, z. B. Schreiben, Erwartungshorizonte für Klassenarbeiten, Beurteilung) sowie die Verankerung sprachsensibler Arbeitsweisen in den schulinternen

[177] Huwald 2017, 6.
[178] Aufgabenbeschreibung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der „Sprachsensiblen Schulentwicklung“: Anhang.
[179] Vgl. oben und Materialien.
[180] Vgl. Huwald 2017, 7.
[181] Vgl. Kirchner 2017.

Lehrplänen. Ein gelungenes Beispiel ist das Schulinterne Curriculum Erdkunde des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums Remscheid[182].

Verankerung im Schulprogramm und im Leitbild der Schule
Schließlich sollte der sprachsensible Gedanke in das Schulprogramm und das Leitbild der Schulen einfließen. So lautet die Leitidee der Sekundarschule Neuss: „Gemeinsam zum Erfolg – Bildungschancen eröffnen mit den drei Säulen". Die drei Säulen sind „Bewegte gesunde Schule", „Individueller Bildungsgang" und „Sprachsensible Schulentwicklung". Leitidee der Säule „Sprachsensible Schulentwicklung" (Auszug): „Ziel dieses Projektes ist es, den Fachunterricht an Schulen so zu entwickeln, dass die Kompetenzen im Bereich der deutschen Sprache kontinuierlich erweitert werden. Ein ständiges Augenmerk liegt dabei auf der bewussten Unterscheidung von Umgangssprache und Fachsprache, von Deutsch als Bildungs- oder Verkehrssprache."[183]

3.3.3 PERSONAL PROFESSIONALISIEREN – WISSENSTRANSFER ERMÖGLICHEN

Bei unseren Qualifizierungsangeboten orientierten wir uns an Befunden und Desiderata der empirischen Bildungsforschung zur Lehrerprofessionalisierung durch Lehrerfortbildung[184]. Schulinterne Fortbildungsmaßnahmen sollten längerfristig angelegt sein, nicht punktuell und einmalig, es sollte sich um eine mehrteilige Fortbildungsmaßnahme handeln. Kenntnisse über Systemik, Veränderungsprozesse und die Begleitung von Veränderungsprozessen sollten einbezogen werden. Die Teilnehmenden sollten Möglichkeiten haben, ihre Haltungen zu Vielfalt und Mehrsprachigkeit zu reflektieren und zu diskutieren und ggf. langfristig zu verändern.

Wer benötigt welche Kompetenzen für die Entwicklung der sprachsensiblen Schule?
Die Projektangebote der Netzwerktreffen orientierten sich an den Modulen des IALT-Curriculums[185], hier im Überblick zusammengefasst:

Basismodule für alle Lehrkräfte:
- Basiswissen zu den sprachlichen Teilfertigkeiten,
- Fortbildungen zum sprachsensiblen Fachunterricht,
- Fortbildungen zum Umgang mit Vielfalt und Mehrsprachigkeit,
- Fortbildung zur wertschätzenden Kommunikation,
- Kollegiale Beratung/Unterrichtshospitation,
- Fortbildung zur Entwicklung einer gemeinsamen Vision einer sprachsensiblen Schule als Umgang mit Vielfalt und Mehrsprachigkeit.

Aufbaumodule für Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, Sprachberaterinnen und -berater:
- Fortbildungen im Bereich Systemik/Change-Management,
- Fortbildungen zur Beratungskompetenz,
- Fortbildung zur Diagnose.

Aufbaumodule für Schulleitungen:
- Fortbildungen zur sprachsensiblen Schulentwicklung in einer Gesellschaft der Vielfalt,
- Fortbildung im Bereich Systemik/Change-Management.

Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer der Projektschulen
Die 33 Projektschulen waren von Beginn an sehr unterschiedlich aufgestellt nach Schulform, nach Grad des Auf- und Ausbaus und in ihrer Entwicklung. Ein wichtiger Faktor waren die unterschiedlichen „Einstiegsluken" in den Entwicklungsprozess. Für die Gesamtschule Hemer wird das beispielsweise von der zuständigen Netzwerkberaterin so beschrieben: „Als Basis für eine erfolgreiche Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer an den Projektschulen dienten einerseits die Gestaltung des Unterrichts nach Prinzipien des kooperativen Lernens und andererseits die regelmäßig stattfindenden Hospitationswochen."[186]

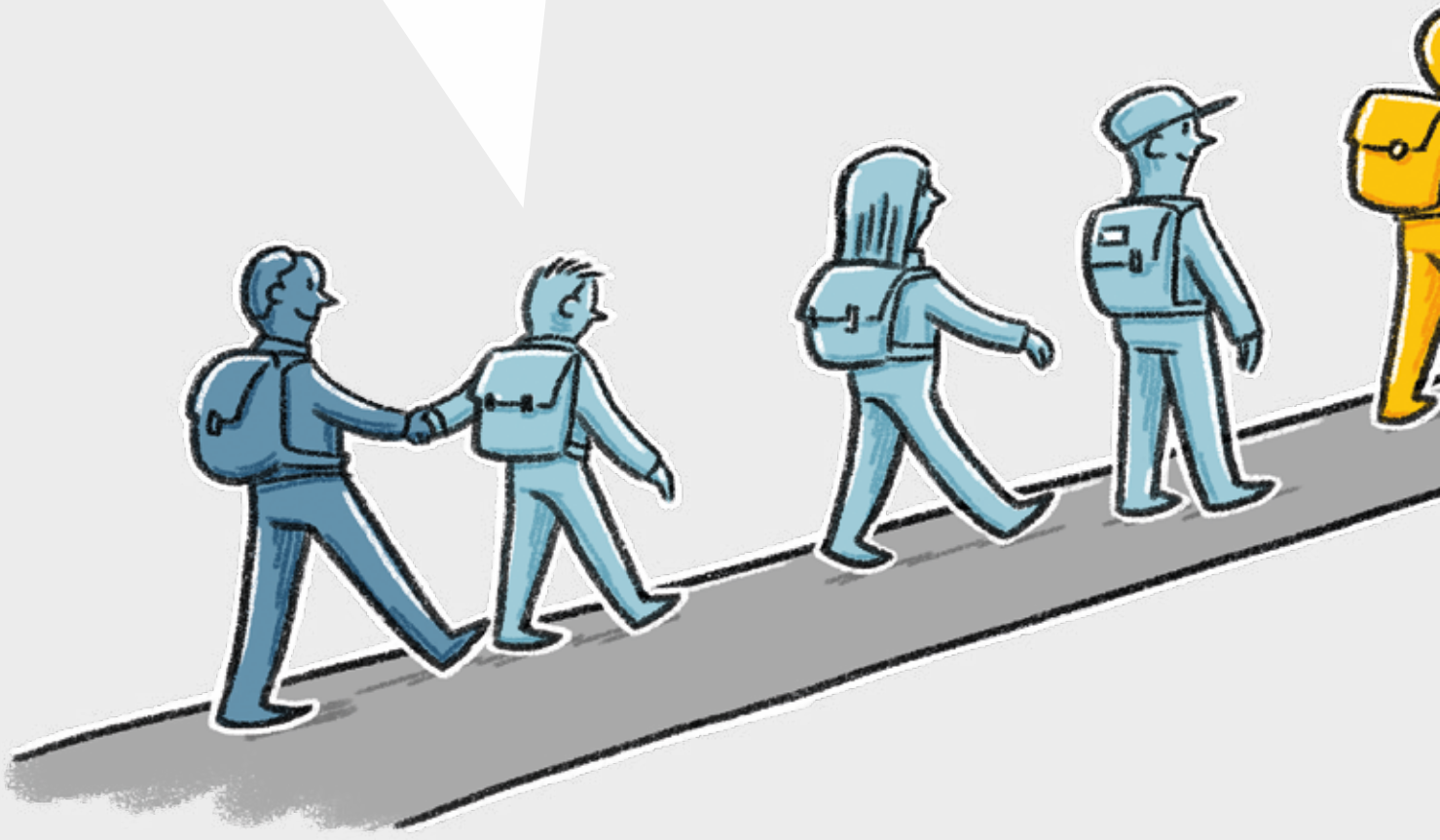
Der Wissenstransfer ins Kollegium erfolgte durch Pädagogische Tage, „Minimodule" in den Lehrerkonferenzen, durch Team Teaching und Kollegiale Hospitation. In mehreren Projektschulen wurden Broschüren erstellt, die das Wissen, das die Netzwerkerinnen und Netzwerker bei Projektveranstaltungen (Netzwerktreffen etc.) erworben hatten, in das Gesamtkollegium tragen sollten: Als Information und zur Unterstützung für die gesamte Lehrerschaft wurde von der Sprachen-AG des Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasiums Remscheid die **Handreichung „Sprachsensibler Fachunterricht und Tipps zur Umsetzung"**[187] entwickelt, in der Lehrerkonferenz vorgestellt und an alle Lehrkräfte verteilt. Das Papier wurde erprobt und mehrfach modifiziert, sodass Anregungen der Lehrerschaft einfließen konnten. Es existiert eine Variante für die Hand der Lehrkräfte, eine andere für den Gebrauch durch Schülerinnen und Schüler. Die Gesamtschule Hemer erstellte eine Broschüre mit dem Titel: **„Sprachsensible Schulentwicklung an der Gesamtschule Hemer. Ein kurzer Leitfaden".** An der Gesamtschule Ennigerloh-Neubeckum wurde eine **„Sprachsensibel-Fibel"** entwickelt, die insbesondere auch neuen Kolleginnen und Kollegen den Einstieg in die sprachsensible Schulentwicklung erleichtern sollte[188].

Abb. 76: Beispiel aus der „Sprachsensibel-Fibel" der Gesamtschule Ennigerloh-Neubeckum, Traute Simon

[182] Ebd.
[183] Vgl. Schultz 2017 b, 9.
[184] Vgl. Lipowsky 2014.
[185] Bainski et al. 2013. 61-67.
[186] Vgl. Huwald 2017, 7.
[187] Siehe Materialien.
[188] Ebd.

4 Wie planen wir konkret?

Der Maßnahmenplan



4. Wie planen wir konkret?
Der Maßnahmenplan[189]

Nachdem ein Panorama sinnvoller und bewährter Maßnahmen vorgestellt worden ist, geht es um die konkrete Auswahl von Maßnahmen, deren zeitliche Abfolge und um das Erstellen eines Maßnahmenplans für einen überschaubaren Zeitraum (z. B. ein Quartal, ein Schulhalbjahr oder ein Schuljahr). Dabei sind die Gegebenheiten vor Ort zu berücksichtigen, insbesondere auch die personellen und materiellen Ressourcen.

Es ist überaus wichtig, von Anfang an die Schulgemeinschaft mitzunehmen, Betroffene zu Beteiligten zu machen, das Vorhaben transparent zu kommunizieren, Schritt für Schritt zu planen und kleine Schritte zu gehen.

Zunächst ist die Frage nach der oder den zuständigen Personen und ihren Zuständigkeiten zu beantworten.

Wer könnte welche Aufgaben in der sprachsensiblen Schule übernehmen?
Potenzielle Akteure sind die Schulleitung und alle Lehrkräfte, wobei die Netzwerkerinnen und Netzwerker, Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, die Fachkonferenzvorsitzenden sowie die Jahrgangsstufenteams und Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer jeweils unterschiedliche Aufgaben und Rollen übernehmen können.

Schulleitung
- setzt Schwerpunkte in Absprache mit den Kolleginnen und Kollegen und achtet auf Zielbezogenheit,
- sorgt für instrumentenbezogene und schulweite Umsetzung,
- sorgt für Organisation und Kommunikation,
- sorgt für Aufbau eines Unterstützungssystems,
- kümmert sich um Finanzierung (z. B. von Fortbildungen),
- verhält sich wertschätzend und lässt Erfolge feiern[190].

Netzwerkerinnen und Netzwerker/Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren
- entwickeln Konzept in Absprache oder gemeinsam mit Schulleitung,
- planen Projekt,
- sorgen für lernpsychologische Fundierung,
- kommunizieren und informieren,
- unterstützen Kolleginnen und Kollegen,
- entwickeln im Verlauf der Zeit Gesamtsprachenplan,
- sind für Dokumentation und Evaluation zuständig.

Fachkonferenzvorsitzende
- stoßen fachspezifische sprachsensible Unterrichtsentwicklung an,
- bauen Unterstützungssystem auf,
- sorgen für Einbezug der Sprachsensibilität in schulinterne Curricula,
- vertreten ihr Fach bei der Entwicklung des Gesamtsprachenplans.

Jahrgangsstufenteams/Klassenlehrerinnen und -lehrer
- setzen sprachliche Schwerpunkte im Jahrgang/der Klasse,
- legen sprachliche Progression fest.

Alle Lehrkräfte
- nutzen Qualifikationsmaßnahmen und Hospitation,
- reflektieren ihr pädagogisches Handeln,
- nutzen Lernaufgaben als Steuerungsinstrumente,
- setzen einen Schwerpunkt im Bereich Schreiben,
- verlangsamen die Interaktion und setzen die Sprache sensibel ein,
- sehen Mehrsprachigkeit und Vielfalt als Ressource und Chance.

Welche Ressourcen könnten für die sprachsensible Schulentwicklung zur Verfügung gestellt werden?
- Externe Beratung und Unterstützung, z. B. durch Schulentwicklungsberaterinnen und -berater,
- Entlastungsstunden für Netzwerkerinnen und Netzwerker und Steuergruppe Sprache,
- Einrichtung einer Koordinationsstelle für eine Multiplikatorin/einen Multiplikator für die sprachsensible Schulentwicklung,
- Einrichten einer Schulentwicklungs- oder Pilotgruppe für das Thema.

[189] Anhang und Materialien.
[190] Vgl. Burow 2016.

Unser Weg

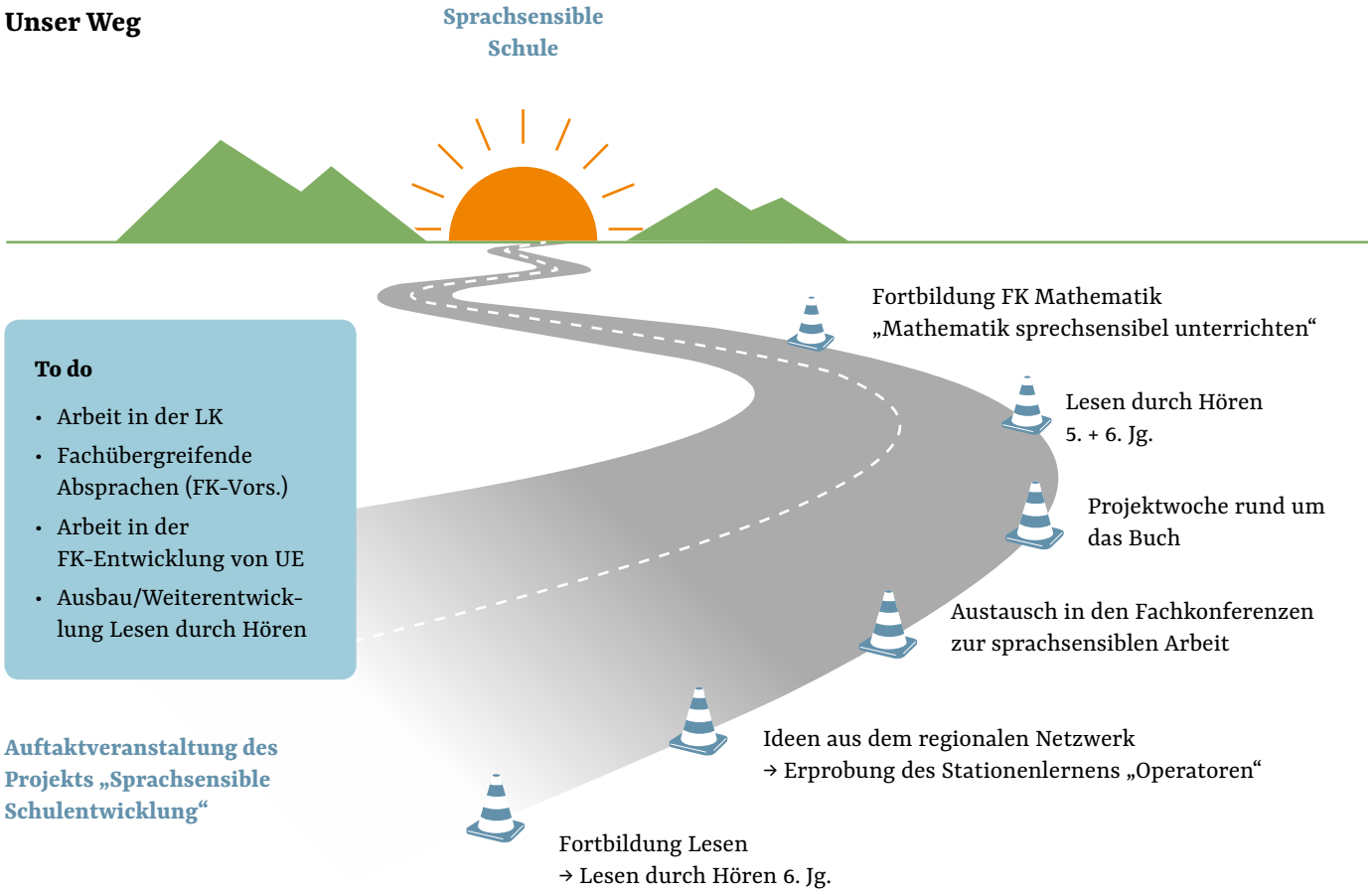


Abb. 77: Der Weg der Sekundarschule Solingen, Anke Abel

Netzwerkarbeit

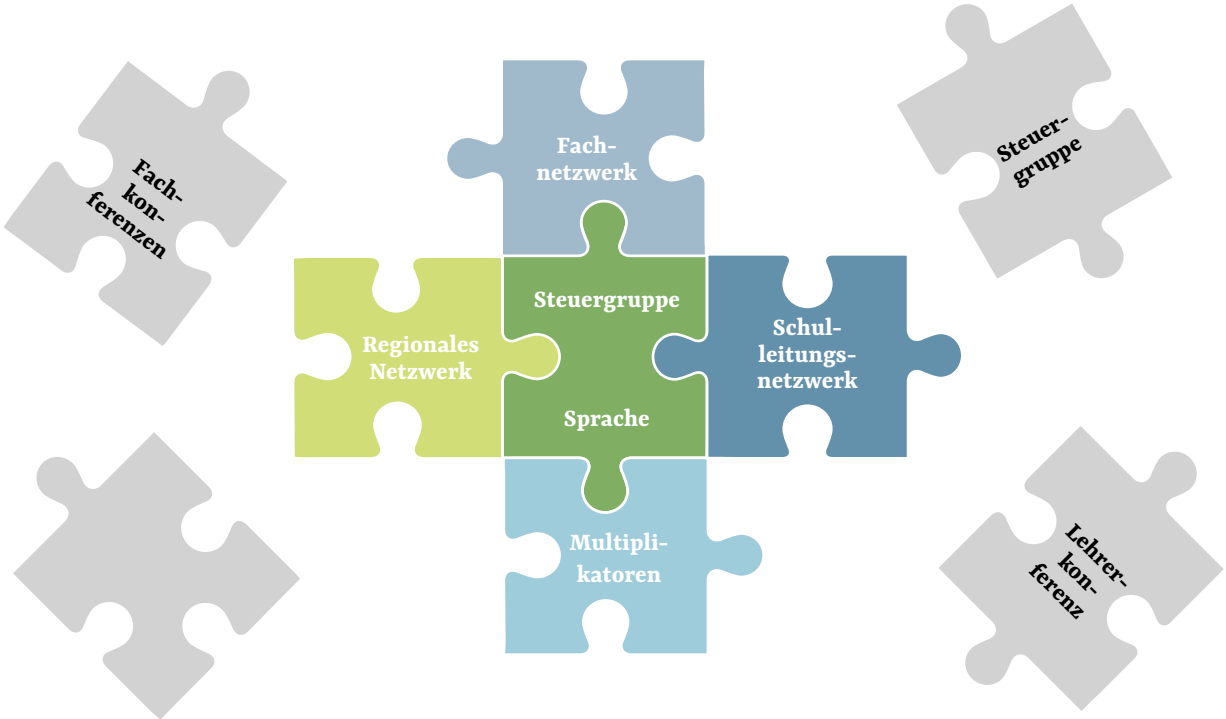
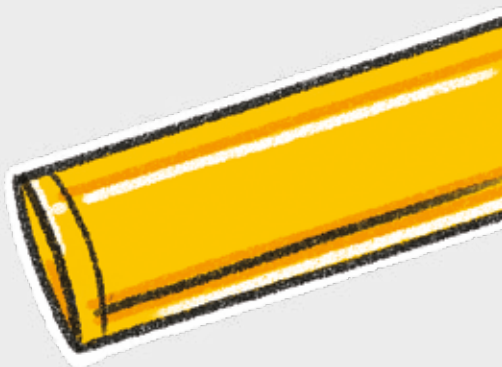
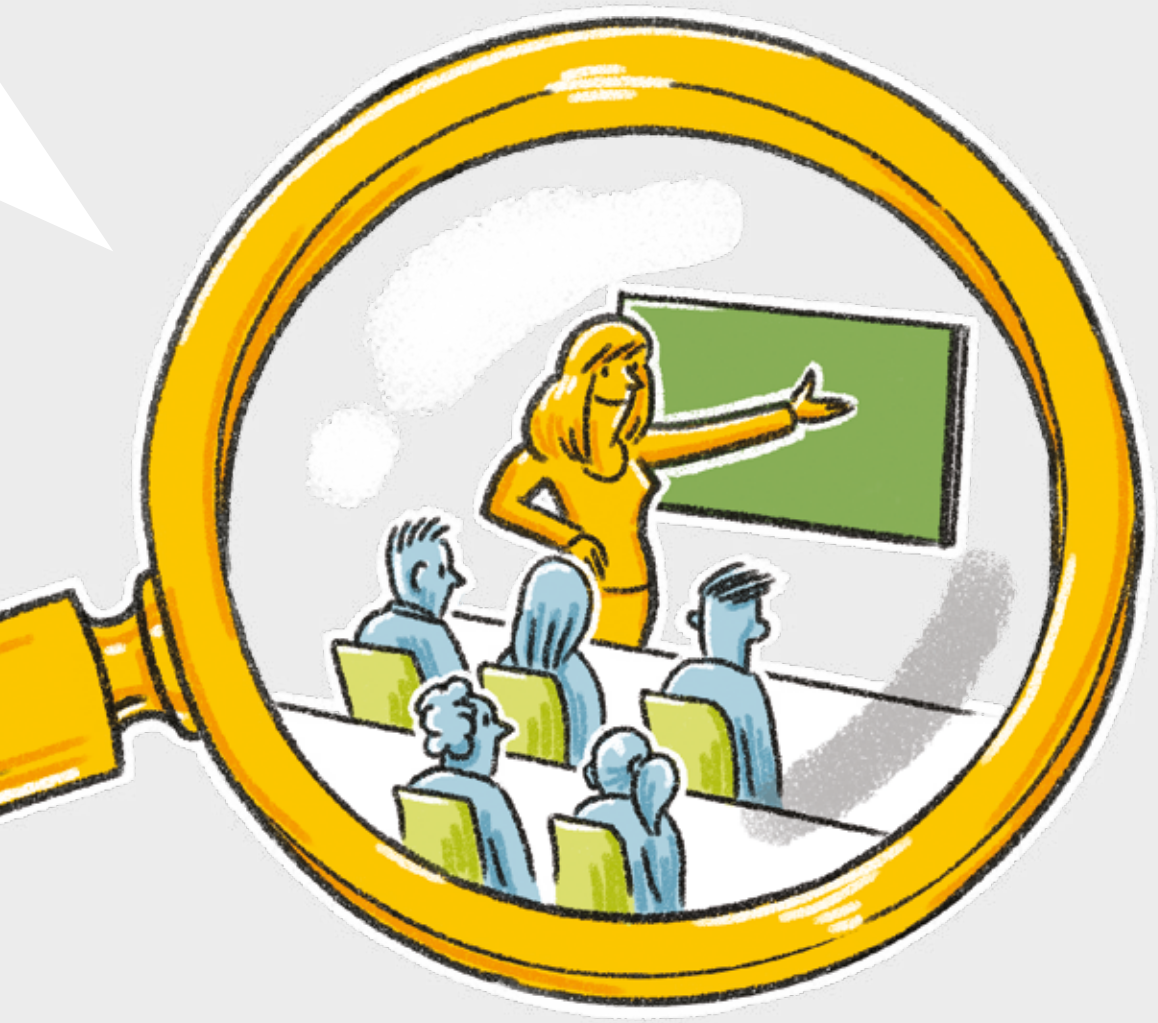


Abb. 78: Das Ineinandergreifen der verschiedenen Akteure der Netzwerkarbeit, Anke Abel

5 Wie weit sind wir?

Evaluationsphase





5. Wie weit sind wir?
Evaluationsphase

Der Begriff Evaluation spielt im Schulentwicklungsprozess eine wichtige Rolle. Er wird sehr unterschiedlich definiert, je nachdem, welche Interessen einer Einschätzung von Schule und Unterricht zugrunde liegen, und umfasst verschiedene Ebenen. „Evaluation ist ein Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten bzw. Informationen mit dem Ziel, an Kriterien orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind."[191]

Externe Evaluation
Das Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung" wurde extern wissenschaftlich begleitet und evaluiert durch die Arbeitsgruppe Bildungsforschung am Institut für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen. Eine Studie zu Ausgangsbedingungen, Prozessen und Wirkungen des Projekts wird von Isabell van Ackeren, Denise Demski und Kathrin Racherbäumer unabhängig von dieser Dokumentation erstellt. In einem aufwendigen Evaluationsdesign wurden Befragungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern durchgeführt. Zusätzlich wurde der Sprachstand der Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Klassen aller beteiligten Schulen mit einem C-Test erhoben[192]. Die Ergebnisse der Studie werden bei zukünftigen Projekten Berücksichtigung finden und werden hier nicht weiter dargestellt.

Interne Evaluation der Schulen
Hier soll auf interne Evaluation, die Selbsteinschätzung der Schulen eingegangen werden.

Wie kann der Zwischenstand festgestellt werden?
Die Bestandsaufnahme zur weiteren Entwicklung ist Teil der Evaluation. Es gilt, die angebahnten Entwicklungen in den Projektschulen zu begutachten sowie Beispiele guter Praxis zu identifizieren und zu dokumentieren.

Die **Instrumente der Schulentwicklung**, die zur Analyse der Ausgangssituation eingesetzt wurden[193] und die Teil dieser Werkstatt sind, können hier erneut zum Einsatz kommen. Zur Erhebung des „Zwischenstandes" dienen zunächst die Bestandsaufnahme vom Projektstart sowie der Maßnahmenplan für den zu evaluierenden Zeitraum. Sodann gilt es, den Grad der Erreichung der vereinbarten Ziele durch Abgleich mit dem letzten Ist-Stand zu ermitteln.

Die Netzwerkschulen haben einen **Bogen zur Projektreflexion** über die Arbeit im Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung" erhalten und ausgefüllt, der sich an dem Projektkontrakt orientiert[194]. Hier ein kurzer Auszug:

Gewünschte Schwerpunkte/Gewünschtes Leitziel		Inwieweit wurde das Ziel erreicht?
Leitziel 1:	Die Kinder im 5. Jahrgang sollen im Fach Mathematik durch differenzierte Aufgabenstellungen zur Textproduktion angeregt sowie zum angeregten Sprechen in der Alltagssprache herausgefordert werden und ihren Wortschatz sowohl in der Bildungs- als auch in der Fachsprache erweitern.	Ziel erreicht auf verschiedenen Erfolgsstufen in den einzelnen Klassen.

Abb. 79: Bogen zur Projektreflexion

[191] Rolff 2007, 82.
[192] Demski/Racherbäumer/van Ackeren 2016, 68-77.
[193] Vgl. Kapitel Wo stehen wir? Bestandsaufnahme/Analyse der Ausgangssituation.
[194] Vgl. Materialien.

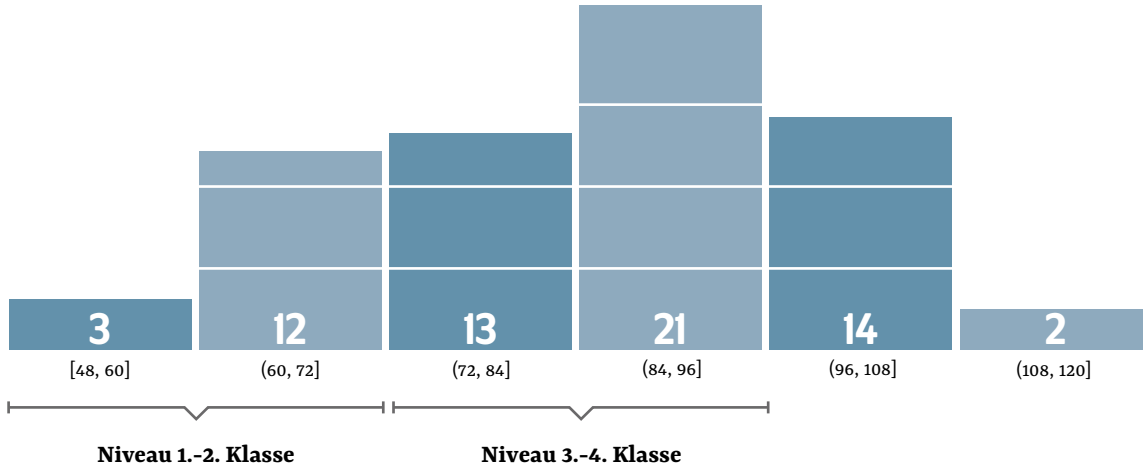
Sprachdiagnostische Verfahren
Zur Überprüfung des Erfolgs von durchgeführten sprachbildenden Maßnahmen wurde von den Schulen verschiedene Verfahren zur Diagnose[195] des Lernfortschritts ihrer Schülerinnen und Schüler eingesetzt, beispielsweise der C-Test[196] und der Duisburger Sprachstandstest[197].

Hier sei nur ein Beispiel angeführt:
das Salzburger Lesescreening 5-8[198] zur Überprüfung der Lesekompetenz im Zusammenhang mit „Lesen durch Hören".

Erstmalig führte die Anne-Frank-Gesamtschule Rheinkamp im Schuljahr 2015/16 im Jahrgang 5 neben dem Duisburger Sprachstandstest auch das Salzburger Lesescreening 5-8 in Verbindung mit dem Projekt Lesen durch Hören durch. In der Folge steigerten sich die Leseleistungen deutlich.

Ergebnisse an der Anne-Frank-Gesamtschule Rheinkamp – Eingangsdiagnostik
Verteilung der Häufigkeiten im Jahrgang

Lesequotienten im Jahrgang 5 – Schuljahr 2015/16



Ergebnisse an der Anne-Frank-Gesamtschule Rheinkamp – Re-Test
Verteilung der Häufigkeiten im Jahrgang

Re-Test zum SLS 5-8

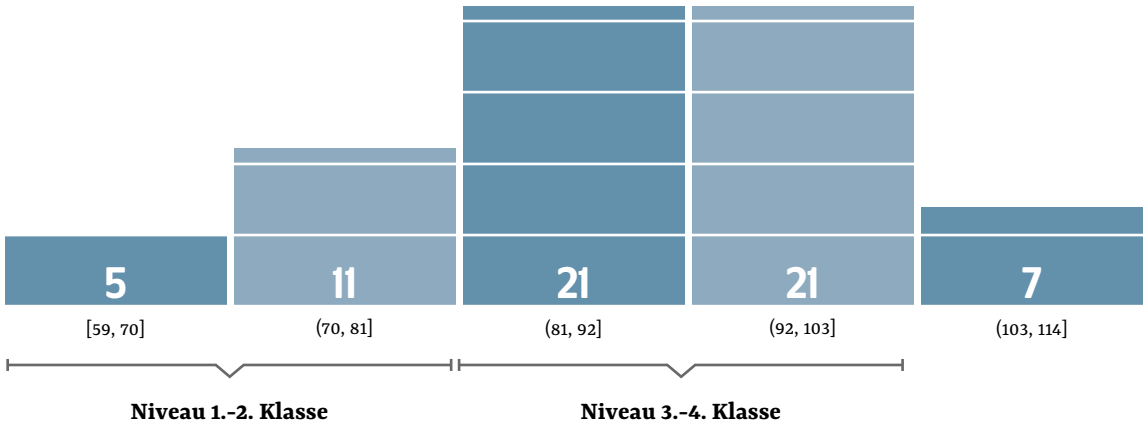


Abb. 80 + 81: Steigerung der Leseleistungen AFG Rheinkamp, Sabine Vogel

[195] Zum Thema „Sprachliche Entwicklungsstände, Lernpotenziale und Lernfortschritte erkennen" vgl. Mercator-Institut 2017.
[196] Baur et al. 2012.
[197] Gesamtschule Meiderich (GSM) 2017.
[198] Auer et al. 2005.

Potenzialorientiertes Arbeiten: Erfolgsgeschichten und Appreciative Inquiry

In den Koordinierungssitzungen des Projektteams und bei Netzwerktreffen gegen Ende der Projektlaufzeit arbeiteten wir mit Methoden und Visualisierungen aus dem Projektmanagement[199].

Zum Einstieg wurde die Methode **„Glad – Sad – Mad“** (Froh – traurig – wütend) eingesetzt, ein Format für die Retrospektive. Hier können die einzelnen an einem Prozess beteiligten Personen ihren Gefühlen etwa gegenüber einem Projekt Ausdruck verleihen. Die Ergebnisse der Einzelarbeit werden am Ende zusammengeführt.

Abb. 82: Glad – Sad – Mad: Vorlage und Beispiel

Im nächsten Schritt arbeiteten wir mit der Methode der **„Appreciative Inquiry“ (AI)**. AI definiert sich als wertschätzende Erkundung von Prozessen. Um potenzialorientiert auf die bisherigen Erfolge der Schulentwicklung zu schauen, bietet sich das Instrument der **Erfolgsgeschichten**[200] an, ein wirksames Mittel in Veränderungsprozessen. Es geht darum, herauszuarbeiten und zu formulieren, was in einer Gruppe oder Organisation bereits gut funktioniert, und daraus Schlussfolgerungen für die zukünftige Weiterarbeit zu ziehen. Erfolgsgeschichten fesseln und berühren, sie funktionieren nach dem Prinzip und der Struktur des Erzählens von „Heldengeschichten“, wie man sie z. B. aus dem europäischen Volksmärchen[201] kennt. Diese **Erfolgsgeschichten** bilden den ersten Schritt des Prozesses der wertschätzenden Erkundung. Die Methode wird auch **Storytelling** genannt.

„Das, worauf man den Blick richtet, davon bekommt man mehr ...“ (Leitsatz der wertschätzenden Erkundung). Eine wertschätzende Erkundung ist eine Möglichkeit, um weg von der „Problemtrance“ hin zu einer lösungsorientierten Sicht zu kommen. Erfolgsgeschichten unterstützen eine innovationsfördernde Kommunikation, zeigen die gegenseitige Wertschätzung und machen Erfolgserlebnisse und Gelingensbedingungen sichtbar.

Die Methode kann sowohl zur Zwischenevaluation als auch zur Planung der weiteren Entwicklung genutzt werden[202].

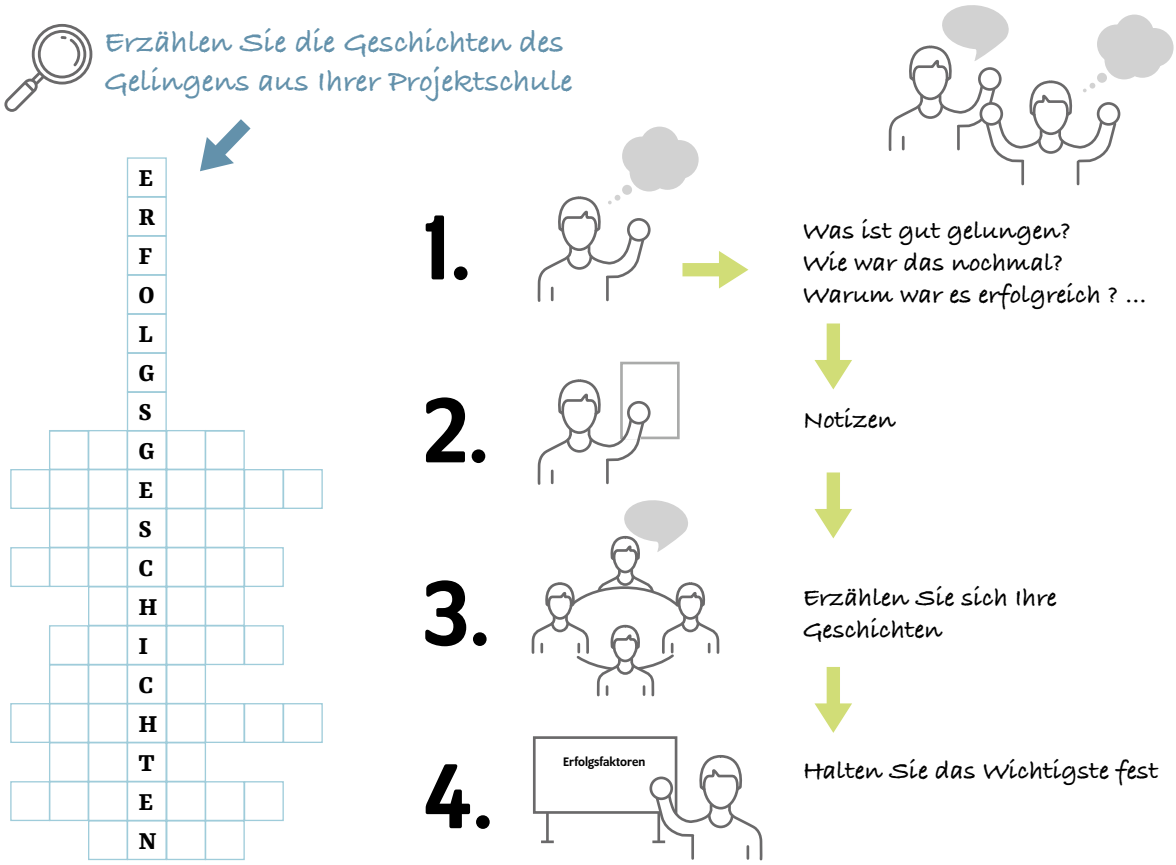
Appreciative Inquiry: Methode „Storytelling“

Methode	Ziele	Vorgehensweise	Zeitbedarf
Storytelling/ Erfolgsgeschichten (Erster Schritt des Appreciative-Inquiry-Prozesses) Literatur: Lernlandkarte Nr. 3: Appreciative Inquiry, Haußmann/Vesper/Scholz, Kommunikationslotsen 2015 (Neuland) Lernlandkarte Nr. 5: Storytelling, Haußmann/ Scholz, Kommunikationslotsen 2008 (Neuland) Lernende Schule, Heft 74, 2016, Werkstatt, 11f.	Unterstützen einer innovationsfördernden Kommunikation Gegenseitige Wertschätzung Erfolgserlebnisse und Gelingensbedingungen sichtbar machen Wege für die Zukunft finden	Partnerinterview mithilfe eines speziell für das jeweilige Thema entwickelten Leitfadens. „Was haben wir bisher gut gemacht?“ Diese Interviews finden an Achtertischen in Zweiergruppen statt.	Insgesamt ca. 2 bis 2 1/2 Stunden
		Zu Beginn befragen die Paare einander nach ihren besten Erfahrungen. Sie fragen danach, was sie an ihrer Arbeit und sich selbst wertschätzen. Die Ergebnisse werden jeweils von der Partnerin/von dem Partner notiert, ggf. auf einer vorbereiteten Flipchart o. ä.	15 Minuten pro Geschichte
		Im Anschluss an die Interviews tauschen sich die Teilnehmenden mit den anderen Mitgliedern ihres Tisches aus. Die Gruppe bündelt Themen und begibt sich auf die Suche nach dem, was in allen Antworten wiederzufinden ist. Erfolgserlebnisse und Gelingensbedingungen werden so sichtbar gemacht.	45 Minuten
		Diese Ergebnisse werden wiederum im Plenum zusammengeführt. Als Ergebnis zeichnen sich Wege ab, denen die Beteiligten folgen könnten.	45 Minuten

Abb. 83: Storytelling

[199] In Zusammenarbeit mit Angela Meier, MN-consultants®, www.mn-consultants.de
[200] Haussmann et al. 2008 und 2015 b.
[201] Propp 1975 [1928].
[202] Vgl. Scholz/Haussmann 2015.

Storytelling



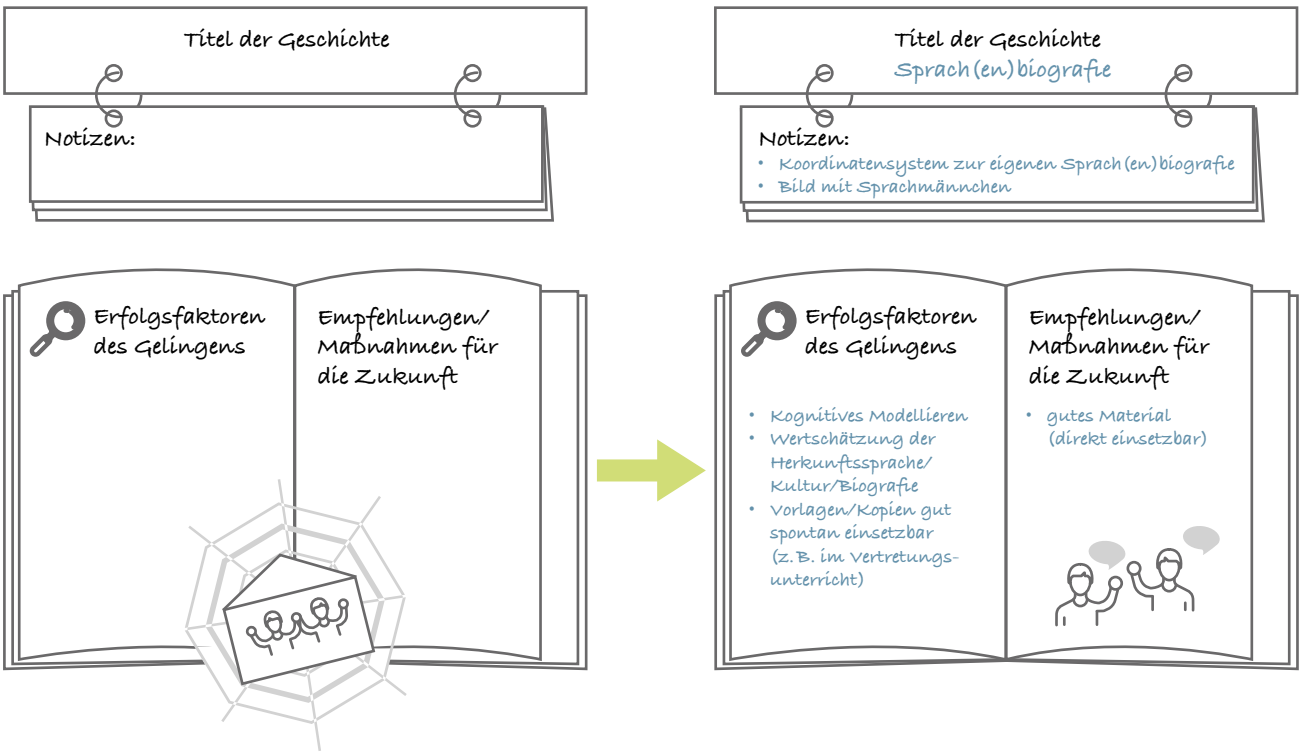
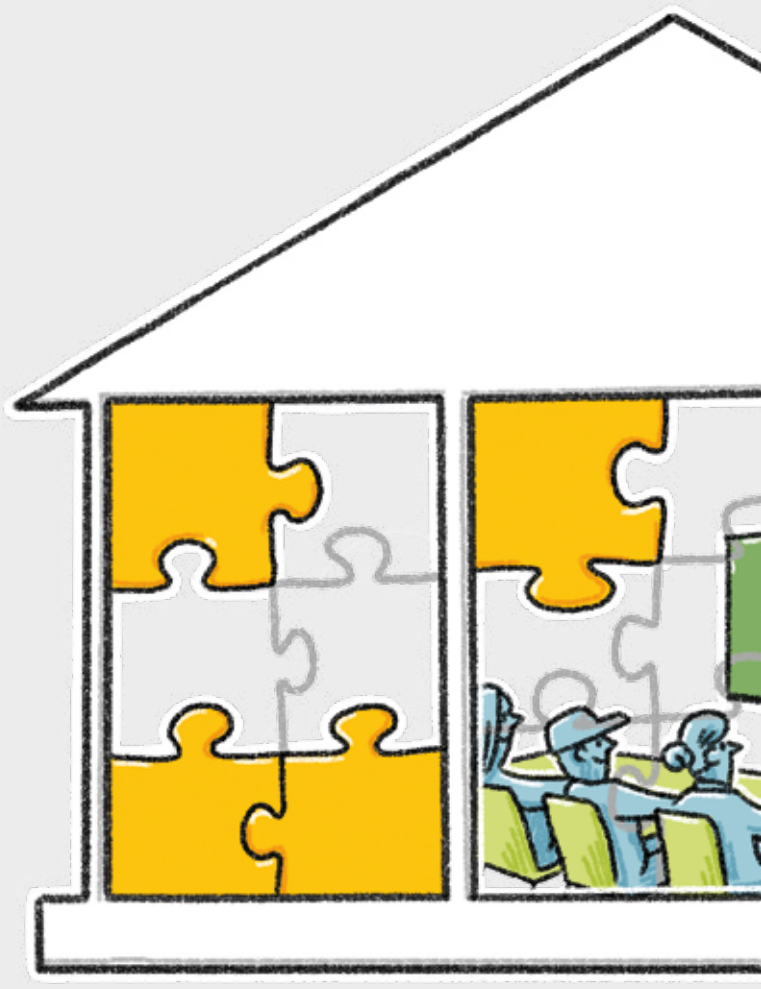


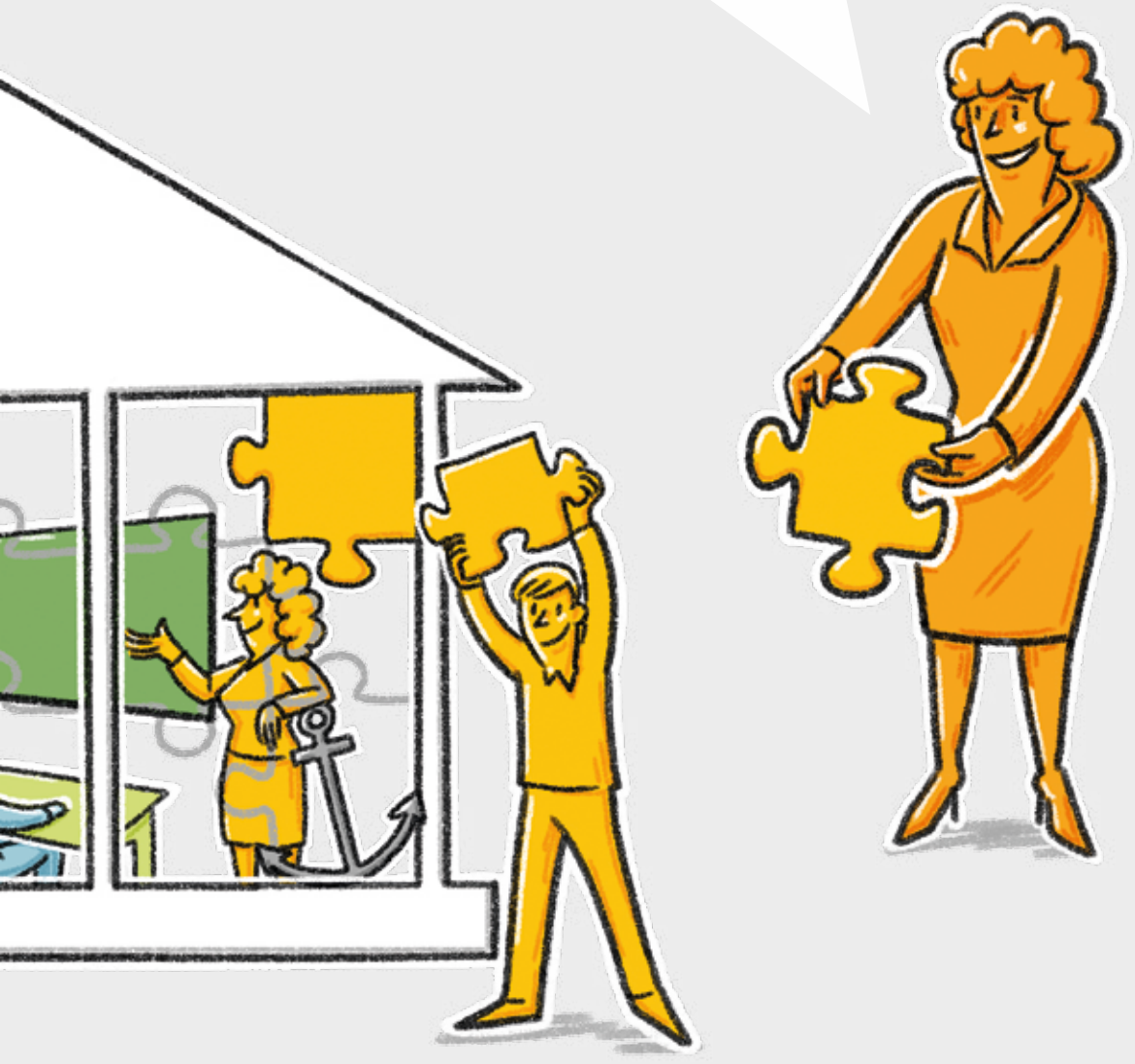
Abb. 84: Vorlage und Beispiel für Storytelling[203]

[203] Ebd.



6 Wie wollen wir weiterarbeiten?

Blick in die Zukunft und Neustart



6. Wie wollen wir weiterarbeiten?
Blick in die Zukunft und Neustart

Schulentwicklung verläuft nicht linear-kausal, sondern zirkulär und iterativ, grafisch dargestellt als mehrdimensionale Spirale. Mit der Zwischenevaluation kann die einzelne Schule die Durchführung der bisherigen Maßnahmen auswerten. Im Anschluss werden die nächsten Arbeitsschritte geplant, die Spirale der Schulentwicklung geht in eine neue Runde.

Jetzt gilt es, die zukünftige Entwicklung zu planen. Maßnahmen, die sich bewährt haben, werden erneut durchgeführt, jedoch in etwas abgewandelter Weise, etwa in einer anderen Jahrgangsstufe, mit neuen Kolleginnen und Kollegen. Die nächste Schleife ist niemals identisch mit der vorangegangenen. Erst nach mehrmaliger Erprobung, nach dem Durchlaufen mehrerer Schleifen, werden Maßnahmen verbindlich im Schulalltag verankert.

Neue Maßnahmen können hierauf aufbauen. Was sich nicht bewährt hat, wird revidiert oder ganz verworfen. Für den neuen Entwicklungsabschnitt wird ein neuer Maßnahmenplan erstellt. Die in den ersten Kapiteln dieser Werkstatt beschriebenen Werkzeuge und Maßnahmen können erneut als Fundus für die nächsten Schritte der sprachsensiblen Schulentwicklung genutzt werden.

Meilensteintagung des Projekts, 11.03.2015, Graphic Recording Sophia Halamoda

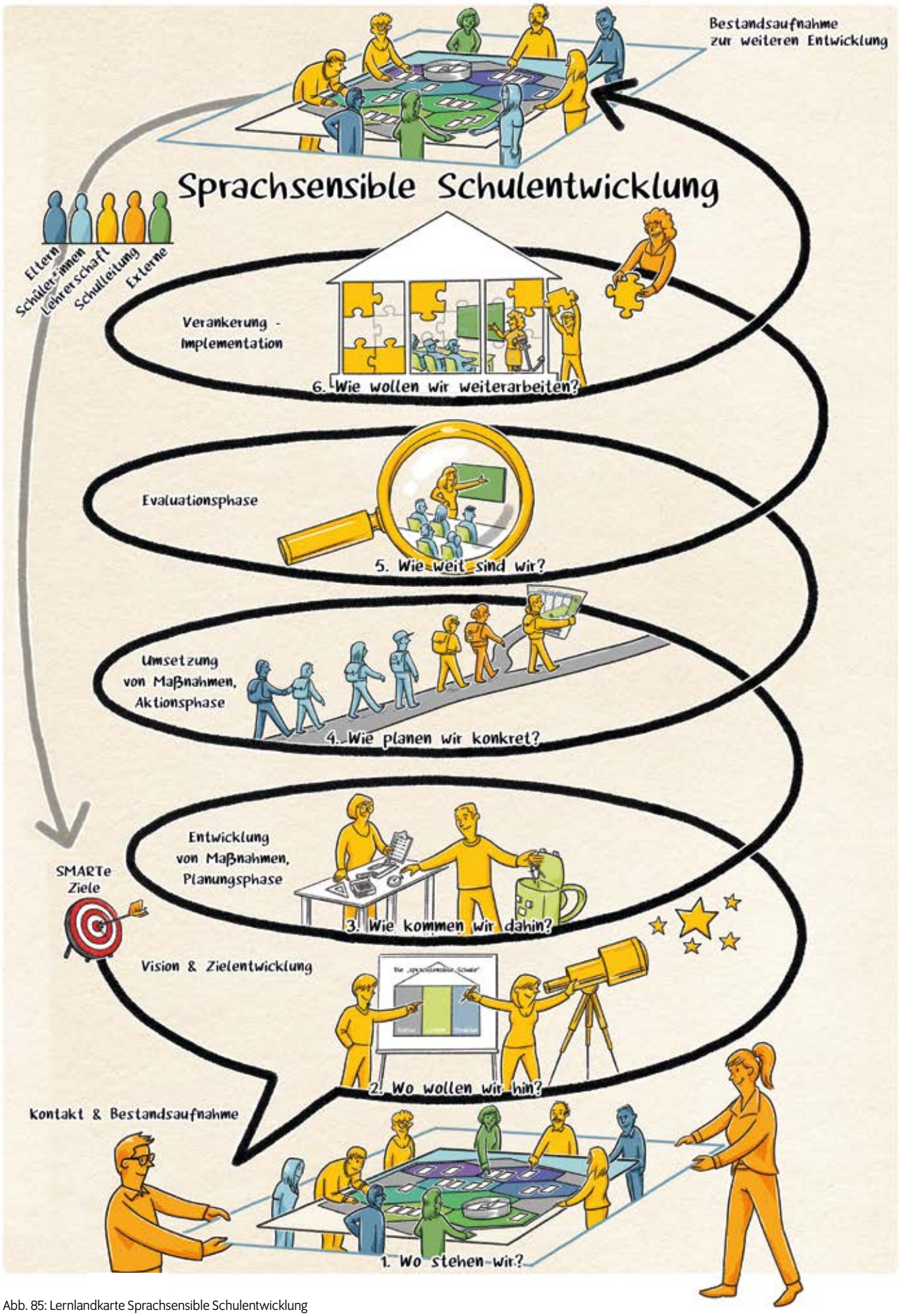


Abb. 85: Lernlandkarte Sprachsensible Schulentwicklung

Beispiele aus den Projektschulen:

Gesamtschule Ennigerloh-Neubeckum
Maßnahmenplan für das Schuljahr 2015/2016

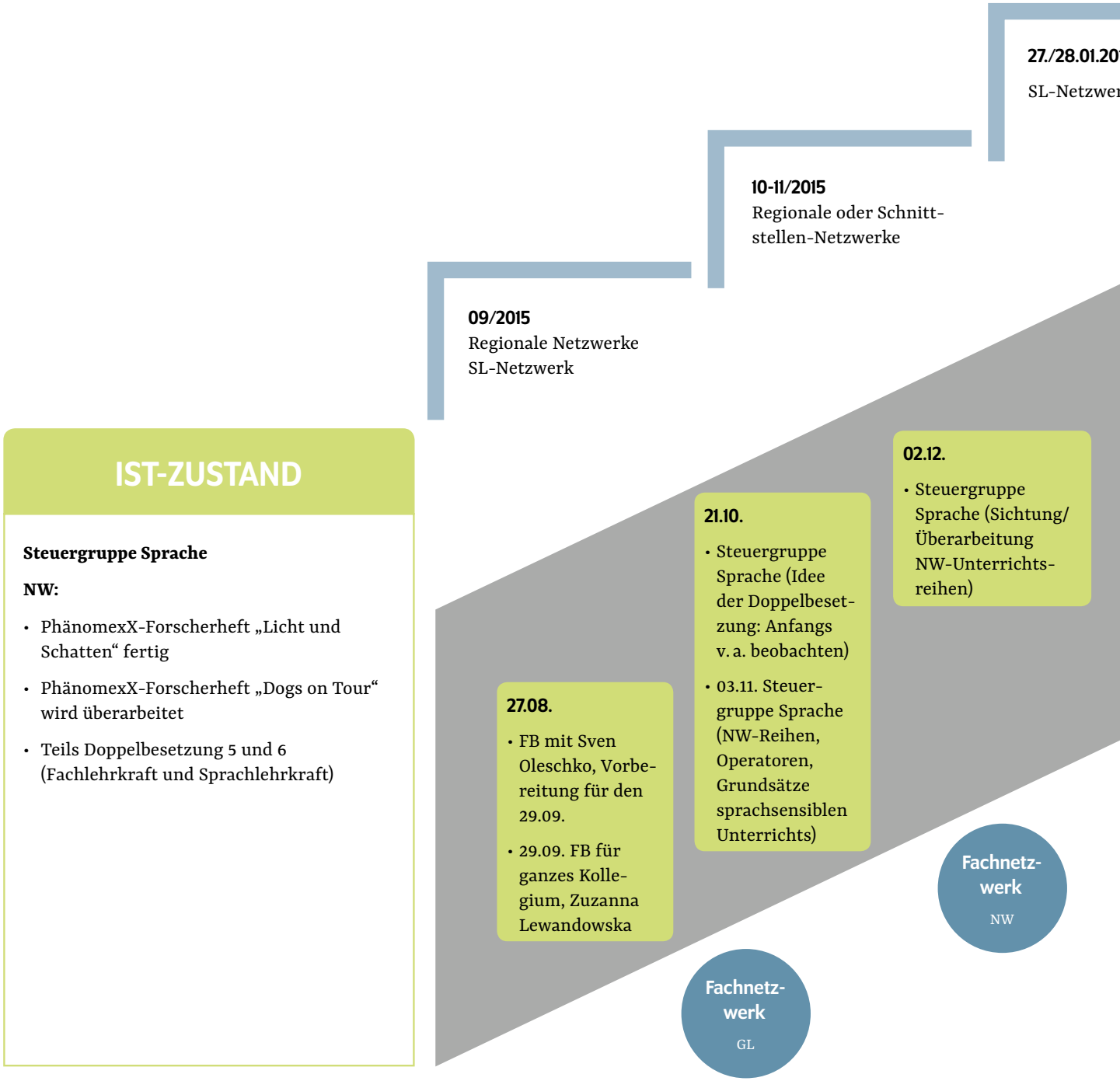


Abb. 86: Sukzessive Maßnahmenpläne derselben Schule 2015-16

04/2016
Regionale Transfer-veranstaltungen?

02-03/2016
Regionale Netzwerke

16
rk

27.01.
- Auftragsklärung MultisS
- 29.02. Mini-Netzwerktreffen an der Sekundarschule Ahlen mit Jutta Ziehm-Weigel (Doppelbesetzung)

07.04.
- Mini-Netzwerktreffen Sekundarschule Ahlen: Vorbereitung der Einbindung neuer KollegInnen in der Planungswoche

12.04.
- erweiterte Steuergruppe Sprache: Alle NW-Lehrer und Sprachlehrer (Möglichkeiten der Doppelbesetzung, Vorstellung Planungsraster, einheitliche wiedererkennbare Symbole)

MultisS

ZIEL

NW:
- Sprachsensibel überarbeitete Unterrichtsreihen
- Einbauen der Scaffolds/Symbole aus den PhänomexX-Forscherheften in Unterrichtsreihen

Sensibilisierung des Kollegiums

Deutsch:
- Operatorentraining
- **Übersicht über sprachsensible Maßnahmen** (Werkzeugkoffer)

Legende

Netzwerktreffen

Schule

Schulleitungsnetzwerk

Beispiele aus den Projektschulen:

Gesamtschule Ennigerloh-Neubeckum
Maßnahmenplan für das Schuljahr 2016/2017

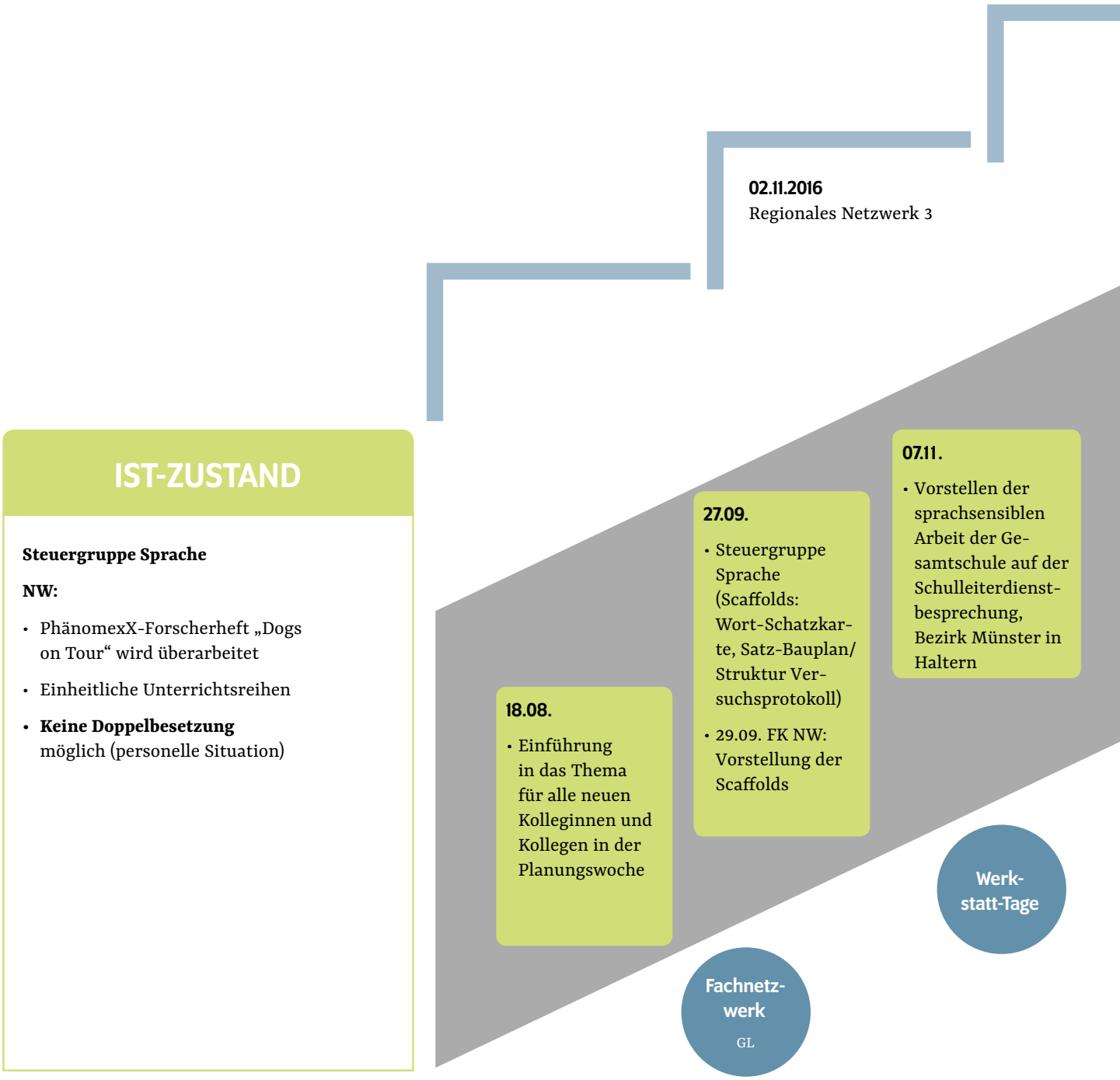
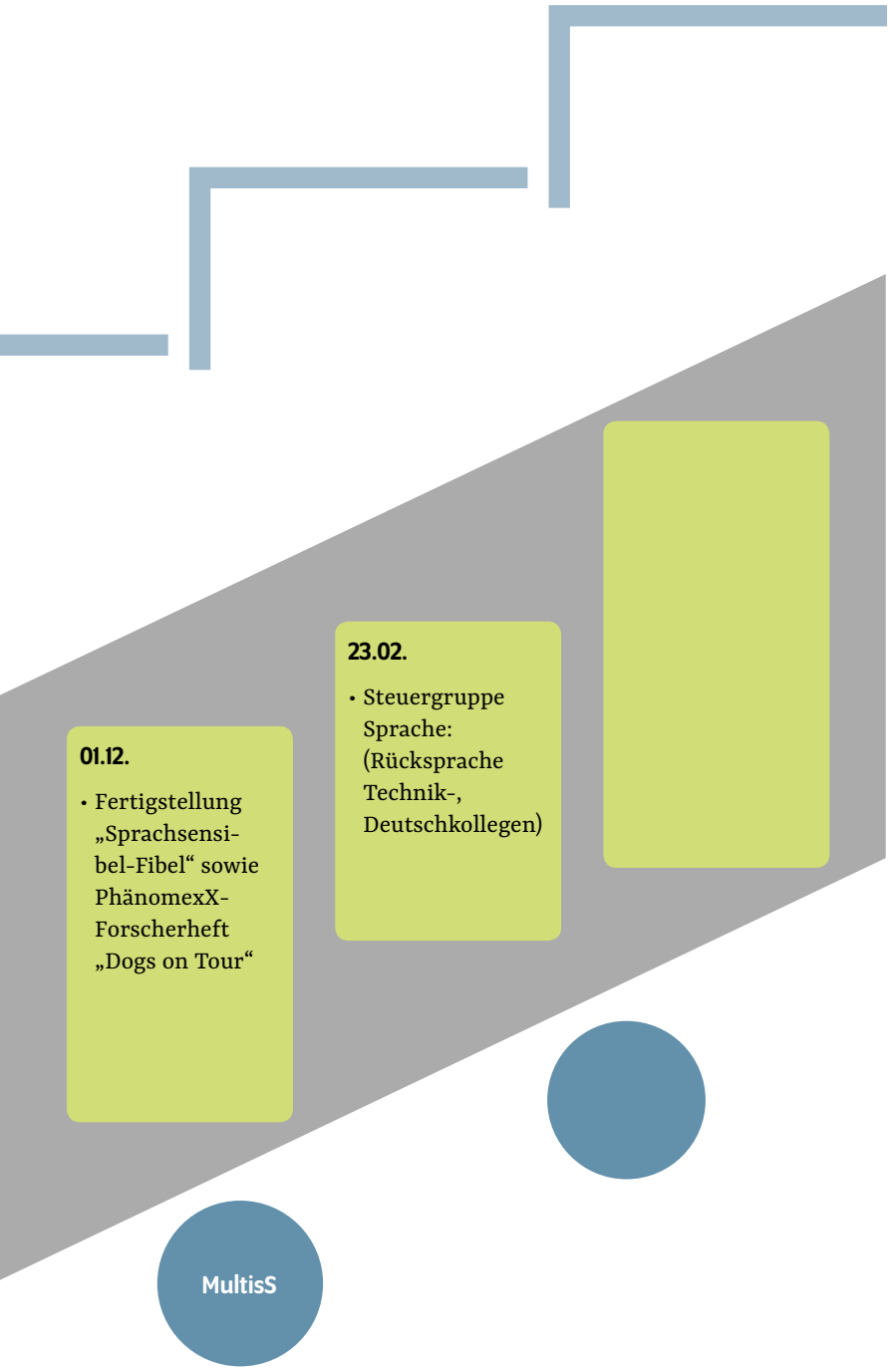


Abb. 87: Sukzessive Maßnahmenpläne derselben Schule 2016-17



01.12.

- Fertigstellung „Sprachsensibel-Fibel“ sowie PhänomexX-Forscherheft „Dogs on Tour“

23.02.

- Steuergruppe Sprache: (Rücksprache Technik-, Deutschkollegen)

MultisS

ZIEL

NW:

- Einheitliche Struktur bei Versuchsprotokollen
- „Wort-Schatzkarten“ und „Satz-Baupläne“ für verschiedene Unterrichtsreihen

GL:

- „Wort-Schatzkarten“ und „Satz-Baupläne“ für die Unterrichtsreihe „Ägypten“

Deutsch:

- Operatorentraining als feste Unterrichtseinheit in Klasse 5

„Sprachsensibel-Fibel“:

- Übersicht über sprachsensible Grundlagen und Maßnahmen der Schule

Technik:

- Optische Hervorhebung der wichtigen Bezeichnungen von Werkzeugen

Legende

- **Netzwerktreffen**
- **Schule**
- **Schulleitungsnetzwerk**

6

Im Projekt konnten die Schulen nicht nur an ihre eigenen Erfahrungen anknüpfen, sondern darüber hinaus an die vielfältigen unterschiedlichen Zugänge aller Projektschulen, mit denen sie bei den Netzwerkveranstaltungen im Austausch standen. Eine besondere Rolle für eine projektübergreifende Darstellung spielten die Tagungen des Projekts: die Meilensteintagung am 11. März 2015, die Transfertagung am 15. Juni 2016 und die Werkstatt-Tagung am 30. März 2017[204].

Auf der Transfertagung am 15. Juni 2016 im Wissenschaftspark Gelsenkirchen kam eine Methode zum Einsatz, die es der Projektöffentlichkeit erlaubte, Ideen für die Zukunft zu entwickeln, das **„Ideen-Café in der Schule der Zukunft, ein Raum für Austausch, Ideen und Vernetzung“**, eine Abwandlung der Zukunftskonferenz, gestaltet von Susanne Volkmer[205].

Die **Zukunftskonferenz,** ein Großgruppenformat aus der Organisationsentwicklung für bis zu 100 Personen, stellt eine Methode dar, mit der es gelingen kann, die Zukunft eines ganzen Systems zu planen[206]. Ausgehend von einem Rückblick in die Vergangenheit, einer Analyse externer Trends und der Bewertung der gegenwärtigen Situation wird eine Zukunftsvision ausgearbeitet. Aus dieser Zukunftsvision werden Maßnahmen für das weitere Vorgehen abgeleitet. Bei der Zukunftskonferenz wird der Blick in die Zukunft gerichtet. Wie die wertschätzende Erkundung[207] ist das Verfahren dazu geeignet, lösungsorientiert zu kommunizieren und zu einer positiven Vision zu kommen.

Beispiel: Rückschau aus der „perfekten“ Zukunft: Ich wache auf und die Schule ist sprachsensibel. Woran merke ich das? Wie sind wir dahin gekommen?

Interaktive Reise in die sprachsensible Schule der Zukunft:

Interaktive Reise
in die sprachsensible Schule der Zukunft
Wir schreiben das Jahr 2025.

Die Schule der Vielfalt und sprachsensibles Handeln sind selbstverständlicher Alltag.
Die „Insel der Seligen“ aus Schulentwicklungssicht …

Frage 1:
Woran erkennen wir diese „Insel der Seligen“?
Woran erkennen wir, dass wir unsere Ziele erreicht haben?

Interaktive Reise
in die sprachsensible Schule der Zukunft
Wir schreiben das Jahr 2025.

Wir treffen uns im Wissenschaftspark um zu feiern,
tauschen uns aus und blicken zurück:

Frage 2:
Wie haben wir das damals seit 2016 gemacht?
Wie haben wir das geschafft?
Was ist das Geheimnis unseres Erfolges?

Abb. 88 + 89: 15.06.2016 – Zukunftskonferenz

Intensive Teamarbeit im Lehrerkollegium

Elterneinbindung

Herkunftssprachenlehrkräfte in das System Schule integrieren

seit 2016:
Integration von Theorie und Praxis in Lehrerausbildung statt Ausbildung in zwei Phasen

von 2016–2020:
Feste Begleitung im Change-Prozess durch Prozessbegleiterinnen und -begleiter und MultisS an Schulen bei mind. 50% Entlastung vom Unterricht

Abb. 90: Einige Antworten aus dem Plenum

[204] Vgl. Materialien ⇩.
[205] Volkmer 2017.
[206] Vgl. Haussmann/Vesper/Scholz 2015 c.
[207] Vgl. vorhergehendes Kapitel.

Elemente der Zukunftskonferenz sind auch für einzelne Schulen im Schulentwicklungsprozess nutzbar.

Abb. 91: Blick in die Zukunft am Beispiel der Sekundarschule Solingen, Anke Abel

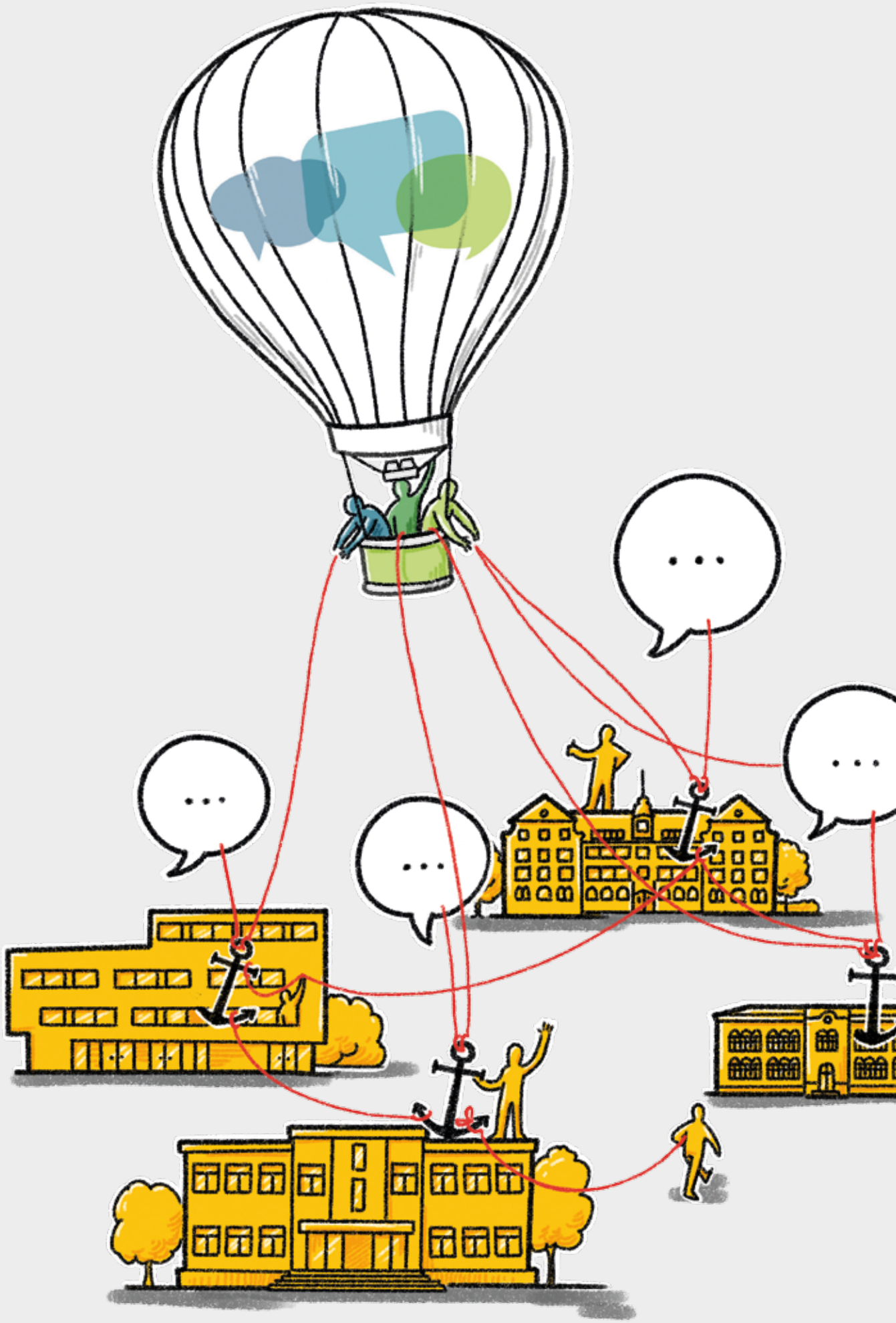
Die sechs Phasen einer Zukunftskonferenz[208]:

1. **Der Rückblick in die Vergangenheit,**
2. **Trends und Entwicklungen, die auf uns zukommen (Untersuchung der Gegenwart, Teil 1),**
3. **Stolz und Bedauern (Untersuchung der Gegenwart, Teil 2),**
4. **Wünschenswerter Idealzustand (Idealbild der Zukunft),**
5. **Abstimmung der gemeinsamen Ziele,**
6. **Vereinbarungen und Maßnahmen.**

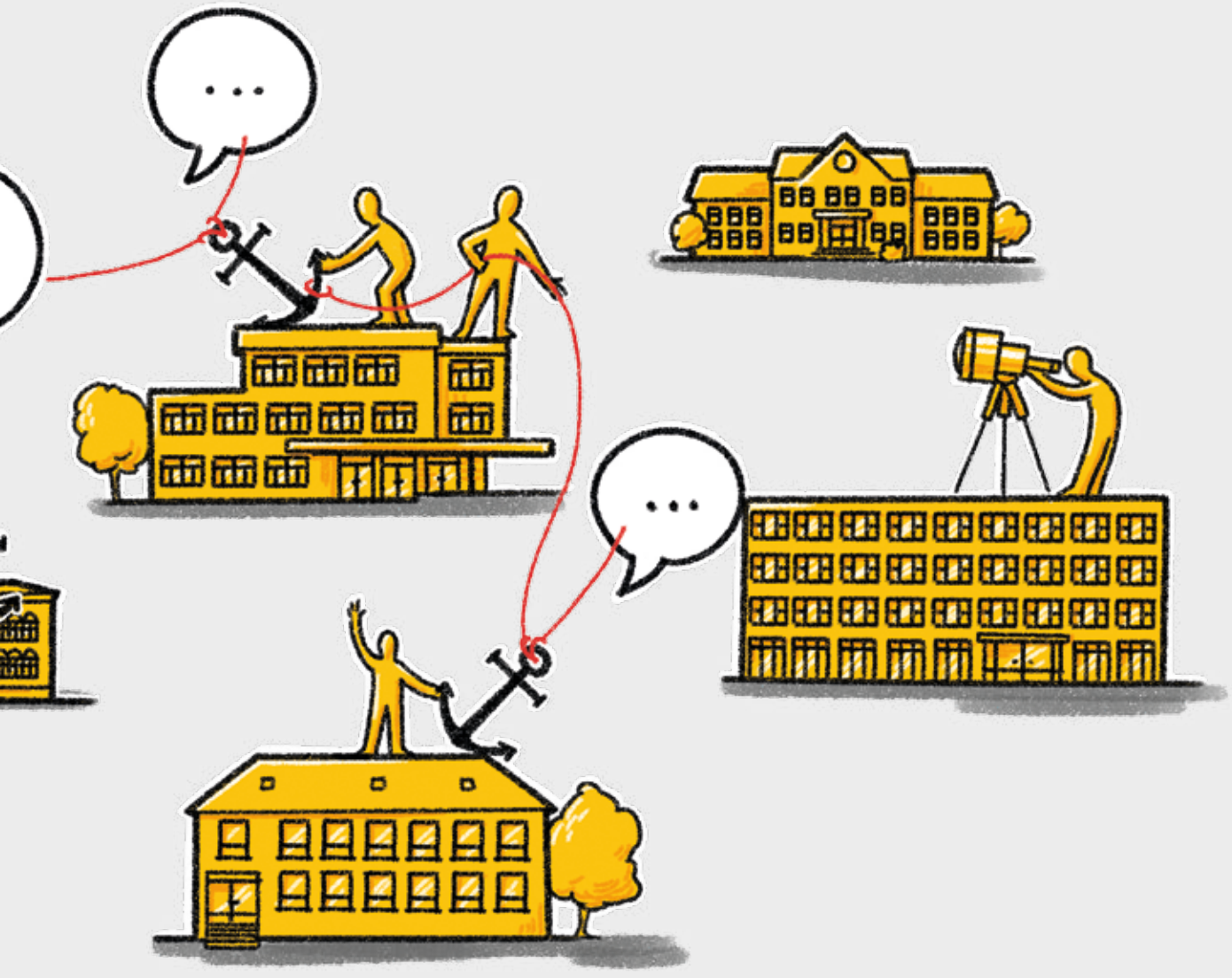
Sprachsensible Schulentwicklung ist auf nachhaltige und pädagogische Wirkung angelegt. Das bedeutet, dass eine ganze Schule gemeinsam an Fragen der sprachlichen Bildung arbeitet und dabei längerfristige Ziele verfolgt. Dies sind Voraussetzungen für Nachhaltigkeit und gelingenden Transfer.

Hier endet die Beschreibung des Qualitätszyklus der sprachsensiblen Schulentwicklung. Zum Abschluss wenden wir noch einmal den Blick zurück von der Schule auf das Projekt als solches. Wir vollziehen also den Perspektivwechsel vom Beginn des Teils 2 erneut in umgekehrte Richtung.

[208] Weiterführende Literatur: Weisbord/Janoff 2008.



7 Transfer und Verstetigung des Projekts



7. Transfer und Verstetigung des Projekts

Das Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“ endet nach dreieinhalb Jahren am 31.07.2017. Die Erfahrungen aus dem Projekt sollen nicht nur in den beteiligten Schulen verstetigt werden, sondern in die Schullandschaft des Landes Nordrhein- Westfalen hineinwirken. Diesem Zwecke soll die vorliegende Werkstatt dienen, indem sie Materialien für zukünftige Qualifizierungsmaßnahmen und Schulentwicklungsprojekte bündelt und verfügbar macht. Welche Vorhaben könnten das sein?

Am 30. März 2017 fand eine Werkstatt-Tagung statt, bei der es um die Frage ging, wie wir die sprachsensible Schulentwicklung in NRW verstetigen können und wie die Weiterarbeit und Verstetigung in Schulen und Regionen aussehen könnte.

Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) als Transferagentur
Die Projekterfahrungen sollen in verschiedenste Vorhaben der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) und des Verbundes der Kommunalen Integrationszentren Eingang finden. Zu nennen sind hier vor allem der „Landesweite Beratungs- und Unterstützungspool für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung NRW“ sowie die „Qualifizierungsmaßnahme Berater_in für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung (BikUS)“.

Schulen untereinander vernetzen
Die Netzwerkarbeit der Projektschulen soll fortgesetzt und um weitere Schulen erweitert werden. Sie wird wie bisher von an die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) abgeordneten Koordinatorinnen begleitet.

Sprachsensible Schulentwicklung in weitere Schulen implementieren
Durch die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren des Projekts soll die Projektidee in weitere Schulen getragen werden.
- Projektschulen stellen Elemente der sprachsensiblen Schulentwicklung für weitere Schulen im Sozialraum/in der Region vor.
- Erfolgreiche Projektschulen werden zu Referenzschulen ausgebaut.
- „Schulen öffnen ihre Türen“ – interessierte Projektschulen schließen sich in einem Hospitationsnetzwerk zusammen und bereiten Hospitationstage an ihren Schulen vor.

Transfer ins System der staatlichen Fortbildung
Die Erfahrungen des Projekts werden Eingang finden in Qualifizierungsmaßnahmen der staatlichen Fortbildung in NRW, insbesondere in das Fortbildungsprogramm „Interkulturelle Schulentwicklung – Demokratie gestalten“[209] mit dem Ziel der Unterstützung und Begleitung von Schulen auf dem Weg zu migrationssensiblen Bildungseinrichtungen.

Handlungsfelder der weiteren Entwicklung
Es gibt noch viel zu tun:
Das Projekt hat bisher nur die Sekundarstufe I in den Blick genommen. Sprachsensible Schulentwicklung betrifft jedoch alle Institutionen entlang der Bildungskette. Ein Transfer sollte zukünftig stattfinden
- am Übergang Grundschule – Sekundarstufe I,
- am Übergang Sekundarstufe I – Sekundarstufe II,
- am Übergang Schule – Beruf und
- am Übergang von der Sprachfördergruppe (gemäß BASS 13-63) in den Regelunterricht.

Ausblick
Sollte diese Publikation Ihr Interesse geweckt haben und möchten Sie mehr über die „Sprachsensible Schulentwicklung“ erfahren, wenden Sie sich an die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI). Interessierte Schulen und Lehrkräfte finden dort Unterstützung.

[209] MSW NRW 2014/2016.

Notwendigkeit klar machen
Lösungsfok

ANHÄNGE

1 **Literatur** Seite 130

2 **Regionale Netzwerke: Projektschulen** Seite 135

3 **Ausschreibung und Bewerbung** Seite 136
für die Teilnahme am Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“

4 **Projektvereinbarung** Seite 138

5 **Bestandsaufnahme** Seite 140

6 **Glossar und Ideensammlung** Seite 142

7 **Aufgabenbeschreibung** Seite 146
für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

1. Literatur

ABEL, Anke (2016): Qualifizierungswerkstatt für Netzwerkmoderatorinnen und -moderatoren im Projekt „Leben und Lernen im Ganztag NRW“ (13.04.2016). Internes, unveröffentlichtes Material.

ARTELT, Cordula et al. (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bildungsforschung Band 17., Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_17.pdf (21.05.2017).

AUER, Michaela/GRUBER, Gabriele/WIMMER, Heinz/MAYRINGER, Heinz (2005): Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5-8 (SLS 5-8). Göttingen: Hogrefe.

BAINSKI, Christiane/BRANDENBURGER, Anja/HOCHHERZ, Wolf/ROTH, Hans-Joachim (2013): European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen. EUCIM-TE. Köln: Universität zu Köln.
http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/european_core_curriculum_2_0.pdf (23.02.2017).

BAUR, Rupprecht/CHLOSTA, Christoph/GOGGIN, Melanie (2012): Doppel-Klick. Der Cornelsen C-Test. Berlin: Cornelsen.

BEESE, Melanie/KRÄMER, Silke (2013): Protokolle und Co. – Fachsprache entwickeln – Heft Biologie 5–10 Nr. 04/2013. Seelze: Friedrich.

BEESE, Melanie/BENHOLZ, Claudia/CHLOSTA, Christoph/GÜRSOY, Erkan/HINRICHS, Beatrix/NIEDERHAUS, Constanze/OLESCHKO, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt.

BEESE, Melanie/KLEINPASS, Ayke/KRÄMER, Silke/RESCHKE, Maren/RZEHA, Sarah/WIRTHOFF, Marie (2017): Praxishandbuch Sprachbildung Biologie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Klett.

BENHOLZ, Claudia/FRANK, Magnus/GÜRSOY, Erkan (Hrsg.) (2015): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Klett.

BEUTEL, Silvia-Iris/GLESEMANN, Birte/WEHE, Inga/BURGHOFF, Martin/STEBNER, Ferdinand (2015): Selbstständigkeit fördern, Verständigung ermöglichen, Lernwege begleiten. GanzIn. Münster: Waxmann.

BLK (Bund-Länder-Kommission) (2008): Portfolio: Grund- und Aufbauportfolio mit Sprachenpass.
http://www.sprachenportfolio.de/
https://verlage.westermanngruppe.de/diesterweg/artikel/978-3-425-72162-0/BLK-Portfolio-2008-Grund-und-Aufbauportfolio-mit-Sprachenpass (18.05.2017).

BONSEN, Martin/ROLFF, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. 52. Jahrgang 2006. Heft 2, 167-184.

BRANDT, Hanne/GOGOLIN, Ingrid (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele (FörMig-Material Band 8). Münster: Waxmann.

BUHREN, Claus G./ROLFF, Hans-Günter (Hrsg.) (2012): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim: Beltz.

BUROW, Olaf-Axel (2016): Wertschätzende Schulleitung. Ein Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Weinheim: Beltz.

BUSCH, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.

CARBONE, Claudia (2016): Bericht über das Projekt „Schreibwerkstatt“. Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“, LaKI Dortmund.

DEMSKI, Denise / RACHERBAÜMER, Kathrin / VAN ACKEREN, Isabell (2016): Heterogenität und Mehrsprachigkeit wertschätzen – Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“. In: UNIKATE 49, Berichte aus Forschung und Lehre, Wissenschaftsverlag SSC: Universität Duisburg-Essen, 68-77.

EICHENDORFF-REALSCHULE KÖLN (2017): Bericht über das Projekt „Radio und Schule“.
http://rseichen-koeln.de/radio-und-schule/ (01.05.2017).

GARCIA, Ofelia (2011): Theorising Translanguaging for Educators. In: C. Celic & K. Seltzer (Eds.), Translanguaging: A Cuny-Nysieb Guide for Educators (pp. 1-7). New York: Cuny-Nysieb.

GESAMTSCHULE MEIDERICH (2017): Duisburger Sprachstandstest.
http://www.gsm-duisburg.de/service/duisburger-sprachstandstest/ (14.05.2017).

GESAMTSCHULE RHEDA-WIEDENBRÜCK (2016): Text- und Sprachenpass. Schulinternes Arbeitspapier.

GIBBONS, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

GOGOLIN, Ingrid/LANGE, Imke (2011 a): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: FÜRSTENAU, Sara/GOMOLLA, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden: VS Verlag, 107-127.

GOGOLIN, Ingrid/LANGE, Imke/HAWIGHORST, Britta/BAINSKI, Christiane/HEINTZE, Andreas/RUTTEN, Sabine/SAALMANN, Wiebke (2011 b): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht (FörMig-Material Band 3), Münster: Waxmann.

GREIFENBERG, Maria (2016) Eichendorff-Realschule Köln: Bericht über das Projekt „Radio und Schule“: http://rseichen-koeln.de/radio-und-schule/ (01.05.2017).

HARBECK/HEITFELD/KOTTMANN, Hauptschule Hiltrup (2016): Projektbericht. Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“.

HAUSSMANN, Martin/SCHOLZ, Holger (2015 a): Lernlandkarte Nr. 5: Storytelling. Neuland: Eichenzell.

HAUSSMANN, Martin (2015 b): Visuelles Wörterbuch. Neue Bilder für Meeting, Training & Learning. bikablo® 2.0. Kommunikationslotsen. 8. Auflage. Eichenzell: Neuland.

HAUSSMANN, Martin/VESPER, Roswitha/SCHOLZ, Holger (2015 c): Lernlandkarte Nr. 7, Zukunftskonferenz. Neuland: Eichenzell.

HELMKE, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer (= Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband).

HU, Adelheid (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

HUFEISEN, Britta/LUTJEHARMS, Madeline (2005): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Narr: Tübingen (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachenforschung).

HUFEISEN, Britta/BAUR, Rupprecht S. (2011): „Vieles ist sehr ähnlich“. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachlernen, Bd. 6).

HUWALD, Desiree (2017): Die Gesamtschule Hemer im Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“. Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“. LaKI Dortmund.

KARAKAŞOĞLU, Yasemin/GRUHN, Mirja/WOJCIECHOWITZ, Anna (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. Münster: Waxmann.

KIRCHNER, Barbara (2017): Das Ernst-Moritz-Arndt Gymnasium Remscheid im Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“. Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“, LaKI Dortmund.

KNIFFKA, Gabriele (2010): Scaffolding. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf (23.02.2017).

KOMMUNALE INTEGRATIONSZENTREN NRW (2014): Qualifizierungsmaßnahme Berater_in für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung (BikUS). http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/qualifizierungsmassnahme-beraterin-fuer-interkulturelle-unterrichts-und-schulentwicklung-bikus-2014.

KOMMUNALE INTEGRATIONSZENTREN NRW (2017): Informationen zu aktuellen Maßnahmen wie dem „Landesweiten Beratungs- und Unterstützungspool für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung NRW“. http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/ (21.05.2017).

KRÄGELOH, N./PREDIGER, S. (2015): Der Textaufgabenknacker – Ein Beispiel zur Spezifizierung und Förderung fachspezifischer Lese- und Verstehensstrategien. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht (MNU) 68(3). Düsseldorf, 138-144.

KRÄMER, Silke (2014): Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“. LaKI Dortmund.

KRUTMANN, Lena (2016): Projektbericht. Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“. LaKI Dortmund.

KUHLO-REALSCHULE (2016): Imagefilm der Kuhlo-Realschule online. http://www.kuhlo-realschule.de/index.php?option=com_content&view=article&id=367:wer-erinnert-sich-alles-kartoffel-oder-was-2&catid=34:aktuell&Itemid=53 (27.01.2017).

LACHMEYER, Simone/NERDEL, Claudia/PRECHTL, Helmut (2007): Modellierung kognitiver Fähigkeiten beim Umgang mit Diagrammen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN), Jg. 13. http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/008_Lachmayer_13.pdf (26.07.2017).

LAMMERS, Ina/ROLL, Heike (2015): Studierende und Schüler schreiben gemeinsam – Peer Learning in schulischen Schreibwerkstätten als Zugang zur Bildungssprache. In: BENHOLZ, Claudia/FRANK, Magnus/GÜRSOY, Erkan (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Klett.

LEISEN, Josef (2010/2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.

LEISEN, Josef (2017): Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.

LENGYEL, Drorit/HEINTZE, Andreas/REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/SCHEINHART-STETTNER, Heidi (2009): Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung. Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I. In: LENGYEL, Drorit/HEINTZE, Andreas/REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/DÖLL, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (FörMig Edition Band 5.). Münster: Waxmann, 131-138.

LEßMANN, Beate (2013): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil II: Klassen 3 bis 6. Teilband A: Entwicklung von Schreibkompetenz auf der Grundlage individuell bedeutsamer Texte. Teilband B: Entwicklung von Rechtschreibkompetenz im Kontext des Schreibens. Heinsberg: Verlag der Agentur Dieck. S. auch:
http://www.beate-lessmann.de/schreiben/schreibzeit.html (01.05.2017).

LI HAMBURG (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) (2012): Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren.
http://li.hamburg.de/publikationen/3861104/operatoren-sprachbildung/. (28.02.2017).

LIPOWSKY, Frank (2014): „Sich selbst als wirksam erfahren – ein Schlüssel für erfolgreiches Lernen von Lehrerinnen und Lehrern".
http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Interview_Lipowsky_Podium_Schule.pdf (27.02.2017).

LÜTKE, Beate/PETERSEN, Inger/TAJMEL, Tanja (Hrsg.) (2017):
Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis (Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration, Band 8). De Gruyter: Berlin.

MARTIN, J.R./ROSE, David (2008): Genre Relations – Mapping Culture. London: Equinox.

MERCATOR-INSTITUT FÜR SPRACHFÖRDERUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE (2017): Sprachliche Entwicklungsstände, Lernpotenziale und Lernfortschritte erkennen.
http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/themenportal/thema/sprachliche-entwicklungsstaende-lernpotenziale-und-lernfortschritte-erkennen/ (14.05.2017).

MEYER, Angela-Maria (2016): Treffen der regionalen Netzwerke 1 und 6 – Erfolgsgeschichten. Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung".
http://mn-consultants.de (23.07.2017).

MSJK NRW (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen) (1999): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Erftstadt: Ritterbach.

MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2011 a): KLP Hauptschule.
http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/NW_HS_KLP_Endfassung.pdf (17.02.2017).

MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2011 b): Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen
https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Bilingualer-Unterricht/Kontext/Broschuere_Bilinguale-Unterricht-in-NRW.pdf. (17.02.2017)

MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2014/2016): Qualifizierungsmaßnahmen der staatlichen Fortbildung in NRW: RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 06.04.2014 (BASS 20-22 Nr. 8), zuletzt geändert mit RdErl. v. 11.11.2016 (ABl.NRW. 12/16 43).

MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2015 a): Operatoren – Standardsicherung. Düsseldorf.
https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-wbk/faecher/getfile.php?file=179 und
https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3849 (19.02.2017).

MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2015 b): Referenzrahmen Schulqualität NRW. Düsseldorf.
http://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/index.php?bereich=449 (19.02.2017).

MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2017). Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW. Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Schulen.
https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMI16-470.pdf (21.05.2017).

NEUE WESTFÄLISCHE (2015): Gesamtschüler für Regionalkompass prämiert. Projekt für Europawoche ausgewählt.
http://www.nw.de/lokal/kreis_guetersloh/rheda_wiedenbrueck/rheda_wiedenbrueck/20452875_Gesamtschueler-fuer-Regionalkompass-praemiert.html (21.05.2017).

OLESCHKO, Sven (2011): Fachliches und sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. LI Hamburg 2. Sprachfördertagung: Schlüsselkompetenz Sprache – Durchgängige Sprachbildung.
http://li.hamburg.de/contentblob/3850458/data/download-pdf-daz-vortrag-oleschko-uni-essen.pdf (27.02.2017).

OLESCHKO, Sven (2012): Mit Texten politisch handeln. Fachliches und sprachliches Lernen im Politikunterricht am Beispiel der Sprachvielfalt an Schulen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/praxispolitik2-2012.pdf (27.02.2017).

OLESCHKO, Sven (2013): Qualifizierung der Netzwerkberaterinnen Soest 19.09.2013. Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung", LaKI Dortmund.

OLESCHKO, Sven/WIEMERS, Sonja (2015): Fachnetzwerk Gesellschaftswissenschaften, Logbuch. Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung", LaKI Dortmund.

OLESCHKO, Sven (2016 a): Lernaufgaben und sprachliche Diversität. In: Keller, S./ Reintjes, C.(Hrsg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Münster: Waxmann.

OLESCHKO, Sven/WEINKAUF, Benjamin/WIEMERS, Sonja (2016 b): Praxishandbuch Sprachbildung Geographie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Klett.

OLESCHKO, Sven / KRÄMER, Silke / GRANNEMANN, Katharina (2016 c): Perspektivwechsel. „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst.

PERTZEL, Eva/SCHÜTTE, Anna-Ulrike (2016): Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht, Münster: Waxmann.

PHILIPP, Maik (2014): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hochgehren.

PREDIGER, Susanne/WILHELM, Nadine/BÜCHTER, Andreas/BENHOLZ, Claudia/GÜRSOY, Erkan (2013): Sprachkompetenz und Mathematikleistung – Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen 10. In: Journal für Mathematik-Didaktik, 36 (1), 77-104.

PREDIGER, Susanne (2015): Podiumsdiskussion – Meilensteintagung des Projekts. Dortmund. Materialien des Projekts. Internes, unveröffentlichtes Material.

PREDIGER, Susanne (2017): Auf sprachliche Heterogenität im Mathematikunterricht vorbereiten – Fokussierte Problemdiagnose und Förderansätze. Erscheint in: Leuders, Juliane et al. (Hrsg.): Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen – Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Spektrum 2017.

PROPP, WLADIMIR JAKOWLEWITSCH (1975 [1928]): Morphologie des Märchens. Frankfurt am Main: Suhrkamp (russisch: Leningrad 1928).

QUEHL, THOMAS/TRAPP, ULRIKE (2015): Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht, Münster: Waxmann.

QUEHL, Thomas/SCHULTZE, Ulrich/TRAPP, Ulrike (2016): Migration – Mehrsprachigkeit – Schule. Eine Handreichung für Multiplikator_innen und Lehrer_innen zum gleichnamigen Kurzfilm. Dortmund: LaKI.

REICH, Hans H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: GOGOLIN, I./LANGE, I./MICHEL, U./REICH, H.H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (FörMig-Edition Band 9). Münster: Waxmann. 55-70.

RICHARD-VON-WEIZSÄCKER-GESAMTSCHULE RIETBERG (2017): Lern- und Lebensraum Sprache. http://gesamtschule-rietberg.de.

RICHTER, Silke (2015): Multilinguale Kreativwerkstatt. Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung". Internes, unveröffentlichtes Material.

ROLFF, Hans-Günther (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

SACHVERSTÄNDIGENRAT DEUTSCHER STIFTUNGEN FÜR INTEGRATION UND MIGRATION (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. https://www.svr-migration.de/publikationen/lehrerbildung-in-der-einwanderungsgesellschaft/ (20.05.2017).

SCHEINHARDT-STETTNER, Heidi (2011): Qualitätsmerkmale integrativer Sprachbildung in Ganztagsschulen? In: HEIN, Anke/PRINZ-WITTNER, Viktoria: Beim Wort genommen! Chancen integrativer Sprachbildung im Ganztag. Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung 20, 22-26.

SCHNOTZ, Wolfgang (2006): Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In: BLÜHDORN, Hardarik/BREINDL, Eva/WAßNER, Ulrich H. (Ed.), Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin: de Gruyter, 222-238.

SCHOLZ, H./HAUSSMANN, M. (2015): bikablo® 2.0. Visuelles Wörterbuch – neue Bilder für Meeting, Training & Learning. Köln: Kommunikationslotsen.

SCHOLZ, Holger/VESPER, Roswitha (2015): Lernlandkarte Nr. 3: Appreciative Inquiry. Neuland: Eichenzell.

SCHÜRG, Claudia (2017): Steckbrief zur Umsetzung einer Unterrichtsstunde, Jahrgangsstufe 5, Gesamtschule Wenden. Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung". Internes, unveröffentlichtes Material.

SCHULTZ, Stefanie (2017 a): Die Städtische Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück im Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung". Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung". Dortmund: LaKI.

SCHULTZ, Stefanie (2017 b): Die Sekundarschule Neuss im Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung". Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung", Dortmund: LaKI

SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT (2009): FörMig Berlin: Professionelle Lerngemeinschaften für die Qualitätsentwicklung von Sprachbildung im Unterricht – Eine Handreichung für Berater/innen. Berlin.

SIMON, Traute (2016): Sprachsensibel-Fibel. Sprachsensible Schulentwicklung an der Gesamtschule Ennigerloh-Neubeckum.

SPRACHSENSIBLE SCHULENTWICKLUNG (2016): Teilnehmende Schulen.
http://www.sprachsensible-schulentwicklung.de/netzwerke/teilnehmende-schulen.html (18.05.2017). Internes, unveröffentlichtes Material.

STURM, Afra/LINDAUER, Thomas (2012): Schreibflüssigkeit und Schreibstrategien in Lehrmittel implementierbar? DIES Ludwigsburg, 28.–30.06.2012.
https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-dt-sc-t-01/dieS-sommerschule/user_files/Praesentation_Workshop_Lindauer_Sturm_Teil_2.pdf (27.02.2017).

TAJMEL, Tanja (2011): Sprachliche Lernziele im naturwissenschaftlichen Unterricht. ProDaZ, Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf (23.02.2017).

TAJMEL, Tanja/HÄGI-MEAD, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung (FörMig-Material Band 9). Münster: Waxmann.

THÜRMANN, Eike (2011): Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen:
www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/getFile (21.05.2017).

THÜRMANN, Eike/VOLLMER, Helmut J. (2012): Checkliste zum Sprachsensiblen Fachunterricht (5. – 13. Klasse). In: Praxis der Mathematik, Heft 45/2012, 10-13.

TRAPP, Ulrike/BAINSKI, Christiane/FREEDMAN, Erik/MÖLLER-BACH, Christiane/PAULSSEN, Wolfgang/PRINZ-WITTNER, Viktoria/SCHEINHARDT-STETTNER, Heidi/SCHULTZE, Ulrich/TEEPE, Tina/WEINBACH, Susanne (2016): Durchgängige Sprachbildung und pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft. Qualifizierungskonzept der Landesweiten Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren NRW. Dortmund: LaKI.

UNIVERSITÄT HAMBURG. Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. FörMig-Kompetenzzentrum (2011): FörMig-Toolkit. Instrumente zur Unterstützung kooperativer Entwicklungsarbeit für eine Durchgängige Sprachbildung. Hamburg, Arbeitspapier.

UHRHAN-KRAMER, Hauptschule Wolbeck (2017): Lernhelfer-Bericht. Materialien des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung".
http://www.hauptschule-wolbeck.de

UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN (2016): Stadtteilschreiber-Märkisches Gymnasium.
https://stadtteilschreiber.wordpress.com/schreibwerkstaetten/markisches-gymnasium/
Projekt-Blog: https://stadtteilschreiber.wordpress.com (25.01.2017).

UNIVERSITÄT HAMBURG. Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. FörMig-Kompetenzzentrum (2015): Das Modellprogramm FörMig:
http://www.foermig.uni-hamburg.de (17.05.2017).

VOLKMER, Susanne (2017): Entfaltungswerkstatt®.
http://www.entfaltungs-werkstatt.de/ (17.05.2017).

WARKEN, Simone (2016): Märchen in Hülle und Fülle und Harfenklänge.
http://www.maerchen-in-fuelle.de (25.01.2017).

WEISBORD, Marvin/JANOFF, Sandra (2008): „Future Search. Die Zukunftskonferenz". Stuttgart: Klett-Cotta.
Vgl. auch: http://zukunftskonferenzen.de/ (14.05.2017).

2. Regionale Netzwerke: Projektschulen

NETZWERK 1: OSTWESTFALEN UND GESEKE

- **Kuhlo-Realschule Bielefeld**
  http://www.kuhlo-realschule.de
- **Gesamtschule Friedenstal Herford**
  http://www.gesamtschule-friedenstal.de
- **Städtische Gesamtschule Rheda-Wiedenbrück**
  http://www.gesamtschule-rh-wd.de/
- **Richard-von-Weizsäcker-Gesamtschule der Stadt Rietberg**
  http://www.gesamtschule-rietberg.de
- **Sekundarschule Geseke**
  http://www.skgeseke.de

NETZWERK 2: MÜNSTERLAND UND HAMM

- **Städtische Sekundarschule Ahlen**
  http://www.sekundarschule-ahlen.de
- **Gesamtschule Ennigerloh-Neubeckum**
  http://gesamtschule-ennigerloh-neubeckum.de
- **Hauptschule Hiltrup – Münster**
  http://www.hauptschule-hiltrup.de
- **Hauptschule Wolbeck – Münster**
  http://www.hauptschule-wolbeck.de
- **Märkisches Gymnasium Hamm**
  http://www.mgh.schulnetz.hamm.de

NETZWERK 3: SÜDWESTFALEN

- **Hanseschule Attendorn**
  http://www.hanseschule-attendorn.de
- **Städtische Adolf-Reichwein-Gesamtschule Lüdenscheid**
  http://www.starg.de
- **Städtische Gesamtschule Menden**
  http://www.gesamtschulemenden.de
- **Sekundarschule Altena/Nachrodt-Wiblingwerde**
  http://www.sekundarschule-anw.de
- **Gesamtschule Hemer**
  http://www.gehemer.de
- **Gesamtschule Wenden**
  http://www.gesamtschule-wenden.de

NETZWERK 4: ÖSTLICHES RUHRGEBIET

- **Gesamtschule Käthe-Kollwitz-Schule Recklinghausen**
  http://www.kks-re.de
- **Nelson-Mandela-Schule Bochum**
  www.sekundarschule-bochum-ost.de
- **Willy-Brandt-Gesamtschule Bochum**
  http://www.willy-brandt-gesamtschule.de
- **Reinoldi-Sekundarschule Dortmund**
  http://www.reinoldi-sekundarschule.de
- **Schule am See – Städtische Sekundarschule Wetter/Ruhr**
  http://www.sekundarschule-wetter.de

NETZWERK 5: BERGISCHES LAND, KREIS METTMANN UND KÖLN

- **Gesamtschule Albert-Einstein-Schule Remscheid**
  http://www.aes-rs.de
- **Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium Remscheid**
  http://www.ema-rs.com
- **Sekundarschule Solingen**
  http://www.sekundarschulesolingen.de
- **Marie-Colinet-Sekundarschule Hilden**
  http://www.sekundarschule-hilden.de
- **Ferdinand-Lassalle-Realschule Köln-Mülheim**
  http://www.rs-lassallestrasse.de
- **Eichendorff-Realschule Köln-Ehrenfeld**
  http://www.rseichen-koeln.de

NETZWERK 6: NIEDERRHEIN, DÜREN, STOLBERG

- **Erich Kästner Gesamtschule Duisburg-Homberg**
  http://www.erichkaestnergesamtschule.de
- **Anne-Frank-Gesamtschule Düren**
  http://www.afg-dueren.de/
- **Europaschule Kamp-Lintfort**
  http://sekundarschule-kamp-lintfort.de
- **Anne-Frank-Gesamtschule Rheinkamp**
  http://www.anne-frank-ge.de
- **Sekundarschule Neuss**
  http://www.sekundarschule-neuss.de
- **Sekundarschule Stolberg/Neue Gesamtschule Stolberg**
  http://www.sekundarschule-stolberg.de

3. Ausschreibung und Bewerbung für die Teilnahme am Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“

„Sprachsensible Schulentwicklung“ (Laufzeit: 2013-2016) ist ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW.

Ab sofort können sich Schulen mit Sekundarstufe I zur Teilnahme an dem Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“ bewerben. Die Ausschreibung richtet sich insbesondere an Schulen mit Sekundarstufe I mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als zweite Sprache lernen (DaZ) bzw. an Schulen, die in sozialen Brennpunkten liegen.

Bewerbungsschluss: 15.11.2013 (nach den Herbstferien),
Projektstart für die Schulen: 01.02.2014.

Ziel des Projekts:
Schulen mit Sekundarstufe I in NRW werden in Netzwerken dabei unterstützt, die durchgängige sprachliche Bildung in ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung systematisch zu verankern.

Aufbau einer Netzwerkstruktur:
- Ein Schulleitungsnetzwerk für alle beteiligten Schulen, das moderiert wird von einer Schulentwicklungsberaterin für Prozesse der sprachlichen Bildung
- Sechs Schulnetzwerke mit je vier bis fünf Schulen, in denen im Sinne professioneller Lerngemeinschaften Ideen und Konzepte ausgetauscht werden, begleitet von jeweils einem/einer Entwicklungsberater/-in

Was bieten wir den Netzwerkschulen?
- Systemische Begleitung der (Weiter-)Entwicklung eines schulspezifischen Konzeptes der sprachlichen Bildung in allen Fächern
- Einbindung in Schulnetzwerke, in denen im Sinne professioneller Lerngemeinschaften Ideen und Konzepte für die Praxis ausgetauscht und weiterentwickelt werden
- Systematische Qualifizierung in den Netzwerken und in den Einzelschulen
- durch ein umfangreiches Angebot an Fortbildungs- und Beratungsmodulen
- Wissenschaftliche Begleitforschung
- Die Schulleitungen werden im Prozess der sprachsensiblen Schulentwicklung im Sinne eines Change-Managements unterstützt

Was sind die Aufgaben der Schulen?

- Information der Schulgemeinde über das Projekt sowie die Beschlüsse der Lehrerkonferenz und der Schulkonferenz zur Teilnahme
- Abschließen einer Zielvereinbarung über ein Konzept der sprachsensiblen Schulentwicklung mit der Projektleitung
- Benennen einer Person als Ansprechpartner/in zur Koordinierung der Projektarbeit
- Innere Vernetzung des Entwicklungsprozesses durch eine schulische Steuergruppe mit dem Schwerpunkt „Sprachsensible Schulentwicklung“
- Aktive Beteiligung von Schulleitung und Lehrkräften an der Netzwerkarbeit im Schul- und Schulleitungsnetzwerk
- Teilnahme an der wissenschaftlichen Begleitung durch den Lehrstuhl für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung der Universität Duisburg-Essen

Die Auswahl der Schulen erfolgt durch die Steuergruppe, an der Vertreter der Stiftung Mercator, des Ministeriums, der Bezirksregierungen und der Landeskoordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren beteiligt sind.

Nach der Entscheidung werden die Schulen bis zum Ende Dezember 2013 über die Möglichkeiten der Teilnahme und ggf. das zugehörige Netzwerk informiert und zur Auftaktveranstaltung am 20. Februar 2014 eingeladen.

Bewerbungsunterlagen bitte bis zum 15. November an folgende Adresse:

Heidi Scheinhardt-Stettner
Projektleitung „Sprachsensible Schulentwicklung“
Landesweite Koordinierungsstelle
Kommunale Integrationszentren (LaKI)
Bezirksregierung Arnsberg, Dez. 37
Ruhrallee 1-3
44139 Dortmund

Tel.: 02931- 825212
Fax: 02931- 825230
Mail: heidi.scheinhardt-stettner@bra.nrw.de

Die Unterlagen stehen ab Anfang September auch zum Download zur Verfügung unter:

www.sprachsensible-schulentwicklung.de

und

www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/landesweite-koordinierungsstelle

4. Projektvereinbarung

PROJEKTVEREINBARUNG ZWISCHEN DEN NETZWERKSCHULEN UND DEM PROJEKTTEAM ÜBER DIE ARBEIT IM PROJEKT „SPRACHSENSIBLE SCHULENTWICKLUNG“

Schule	
Netzwerk:	
Netzwerkberaterin:	
Zeitrahmen der Projektvereinbarung	

Von der Iststand-Analyse zu Leitzielen: Welche Ziele wollen wir mit der Teilnahme am Projekt erreichen?
Wo möchten wir Schwerpunkte der Arbeit setzen? Womit möchten wir beginnen? Was möchten wir erreichen?

I. Gewünschte Schwerpunkte/Gewünschte Leitziele:	
Leitziel 1:	
Leitziel 2:	

Zielvereinbarung für das Leitziel _____:	
Formulierung des Ziels als Idealziel:	

Bitte füllen Sie zu jedem Leitziel eine „Zielvereinbarung für das Leitziel _____“ aus.

Zielvereinbarung	
Formulierung des Ziels unter den gegenwärtigen Bedingungen der Schule: (bitte präzise nach den **SMART**-Kriterien formulieren*): *[spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminierbar]	
Mit welchen Maßnahmen und Vorgehensschritten und in welchem Zeitraum wollen wir unser Ziel erreichen?	

Wer ist für die Umsetzung der Maßnahmen verantwortlich?			
Welche Ressourcen stehen uns zur Verfügung?			
Beteiligte Personen:	Zuständigkeiten:	Qualifikationen:	Vorgesehene wöchentliche Arbeitszeit:
Sachmittel/zusätzliche Finanzmittel:			
Welche Klasse(n)/Lerngruppe(n) profitieren von der geplanten Maßnahme? Wie viele Schülerinnen und Schüler profitieren von der geplanten Maßnahme?			
Angestrebte Ergebnisse:			
Woran erkennen wir, dass wir das o. g. Ziel erreicht haben (Indikatoren)?			

II. Erwünschte Unterstützung durch das Netzwerk:	
Weiterqualifizierung/Fortbildung des Personals im Netzwerk zu den Themen:	
Austausch von Erfahrungen/Unterrichtsmaterialien für das Fach … / zum Thema …:	

III. Das können wir den anderen Netzwerkteilnehmern und Netzwerkteilnehmerinnen bieten:	
Austausch von Erfahrungen/Unterrichtsmaterialien für das Fach … / zum Thema …:	

Überprüfung und Überarbeitung dieser Projektvereinbarung vorgesehen am:

Ort, Datum _____

Für die Schule: _____ Für das Projektteam: _____

5. Bestandsaufnahme

GESPRÄCHSLEITFADEN/BESTANDSAUFNAHME FÜR ERSTGESPRÄCHE IN SCHULEN, DIE AM PROJEKT „SPRACHSENSIBLE SCHULENTWICKLUNG“ TEILNEHMEN (ALS ANLAGE ZUR PROJEKTVEREINBARUNG)

DIE SCHULE ALS SYSTEM:
WIE SEHEN SIE DEN IST-STAND DER ARBEIT IHRER SCHULE IN DEN FOLGENDEN BEREICHEN?

	in Arbeit	geplant	noch offen	ohne Relevanz	gewünschter Schwerpunkt
I. Sprachsensible Schulkultur schaffen					
Sprachliches Lernen als wichtige Ressource verankern (Sprachbewusstheit, Sprachsensibilität)					
Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource ansehen (Einbezug mehrsprachiger Eltern, Herkunftssprachen, Sprachvergleiche)					
Gemeinschaft bilden (Lernende als Tutoren, respektvoller Umgang, Kooperation aller Beteiligten, Reflexionskultur, Transparenz)					

	in Arbeit	geplant	noch offen	ohne Relevanz	gewünschter Schwerpunkt
II. Sprachsensible Lerngelegenheiten schaffen					
Fachunterricht sprachsensibel gestalten (fachliche + sprachliche Planung, Sprachmuster, Textsorten, Operatoren, Fehler als Lernchancen, kooperatives Lernen)					
Ganztagsangebote sprachsensibel gestalten (Möglichkeiten zum sprachlichen Lernen, gezielte Förder- und Forderangebote)					
Ressourcen mobilisieren (Projekttage zum sprachlichen Lernen, Fach Sprache, Einbezug von mehrsprachigen Eltern und Externen, gerechte Verteilung der Ressourcen für alle)					

	in Arbeit	geplant	noch offen	ohne Relevanz	gewünschter Schwerpunkt
III. Sprachsensible Strukturen entwickeln					
Organisation sprachsensibel entwickeln (TOP sprachsensible SE bei allen Konferenzen, Koordination, Steuergruppe Sprache, Leitbild)					
Personal qualifizieren (prozesshafte Fortbildung, Austauschmöglichkeiten, Teamteaching, Professionelle Lerngemeinschaft, Kollegiale Hospitation, Coaching, Auswahl, Beurteilung)					
Evaluation (Überprüfung des Lernfortschritts, der Güte der Qualifikationsmaßnahmen und der Organisationsstruktur)					
Veränderungsprozess effizient gestalten (klare Ziele, transparente Kommunikation nach innen und außen, klare Führung und Koordination, Beschränkung der Themenvielfalt, Projektplanung ggf. verändert)					

6. Glossar und Ideensammlung

I. Sprachsensible Schulkultur schaffen	
Erfolgserlebnisse ermöglichen	Lernschwierigkeiten gehen einher mit einem sehr geringen Selbstwertgefühl von Schülerinnen und Schülern, auch in Bezug auf das Lesen und Verfassen von Texten. Um Erfolgserlebnisse beim Lesen und Schreiben zu ermöglichen, ist eine andere Fehlerkultur notwendig. Lernfortschritte werden durch einen Vergleich von Textprodukten zu Beginn und zum Ende eines Lernprozesses verdeutlicht.
Fehlerkultur	Fehler werden als Lernchancen und Diagnoseinstrumente angesehen.
Gemeinsames Verständnis von Sprachbildung	Lehrkräfte einer Schule erarbeiten sich ein gemeinsames Verständnis einer durchgängigen sprachlichen Bildung und entwickeln ihren Unterricht gemeinsam. Schülerinnen und Schüler geben den Lehrkräften ein Feedback über den Unterricht, reflektieren ihr eigenes Lernen und unterstützen sich gegenseitig (z. B. als Tutorinnen und Tutoren).
„Reflective Practitioner“	Wer den Unterricht verändern will, muss sich selbst entwickeln. Eine reflektierende Praktikerin bzw. ein reflektierender Praktiker ist bereit, die eigene Unterrichtspraxis zu überdenken und zu bewerten, um sich neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Dies setzt Veränderungen von Haltungen und Werten voraus und gelingt am besten durch Feedback in einer Gruppe.
Wertschätzung von Mehrsprachigkeit	Mehrsprachigkeit schult das Denken und kann das Erlernen einer weiteren Sprache erleichtern. Sprachvergleiche ermöglichen den Aufbau von Sprachbewusstheit. Die Familiensprache ist ein Teil der Identität von Menschen. Sie sollte immer dann in den Unterricht einbezogen werden, wenn es sinnvoll ist. Die Sprachenvielfalt einer Lerngruppe kann durch Sprachbiografien erfasst und dokumentiert werden.

II. Sprachsensible Lerngelegenheiten	
a) Den Regelunterricht sprachsensibel gestalten	
Bildungssprache vermitteln	Der Erwerb der Bildungssprache ist unabdingbar für den Bildungserfolg. In einem sprachsensiblen Unterricht planen Lehrkräfte ihren Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und unterstützen die Schülerinnen und Schüler bei einem bewussten Übergang von der Alltags- zur Bildungssprache.
Fachliches und sprachliches Lernen vernetzen	Alle Lehrkräfte haben die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern in ihrem Fachunterricht auch die zum Erlernen der jeweiligen fachlichen Inhalte notwendigen sprachlichen Strukturen und Funktionen zu vermitteln.
Planung von sprachsensiblem Fachunterricht	Planungsrahmen (z. B. nach Pauline Gibbons) helfen bei der Planung aus fachlicher und sprachlicher Sicht. Die direkte Instruktion und das Planungsmodell „AMÜÜR“ (**A**nknüpfen, **M**odellieren, **Ü**ben, **Ü**berarbeiten, **R**eflektieren) mit Wechsel von einführender Präsentation und anschließenden angeleiteten bzw. selbstständigen Übungsphasen sind hier sinnvoll.

Scaffolding (deutsch: „Gerüstbau“)	Im Kontext von Zweitspracherwerb bezeichnet „Scaffolding“ ein Unterstützungssystem im (sprachsensiblen) Fachunterricht (Gibbons 2002/Kniffka 2010).
Schreiben als Schwerpunkt	Ein inklusiver bildungssprachförderlicher Unterricht legt den Schwerpunkt auf das Schreiben, das traditionell im Fachunterricht vernachlässigt wird.
„Sprachforscherunterricht“/ Werkstatt Sprache	Alle Schülerinnen und Schüler einer Klassenstufe lernen hier ausgehend von fachlichen Kontexten wichtige Lese- und Schreibstrategien im Umgang mit zentralen Sprachhandlungen und Textsorten.
Sprachsensible Methoden	Mustertexte, Text- und Satzpuzzle, verzögertes Lesen, Lückentexte, Satzgeländer, Satzbaukästen, Wortgeländer sind geeignete Methoden, um das Schreiben von Fachtexten zu üben.
Strategien zum Lesen, Schreiben und Präsentieren	Strategien zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung erleichtern das Lesen und Schreiben von Texten sowie das Präsentieren von Fachinhalten. Sie müssen im Unterricht gezielt vermittelt werden und können nicht vorausgesetzt werden.
Strategien zur Visualisierung	Die Sprache bestimmter Fächer umfasst verschiedene Symbole und grafische Repräsentationen. Wie die verschiedenen Mittel eingesetzt werden und wie zwischen unterschiedlichen Darstellungsformen gewechselt wird, muss im Unterricht vermittelt werden.
Textsorten	Jedes Fach hat bestimmte typische Textsorten, z. B. Protokolle und Bestimmungsschlüssel in der Biologie. In der Schule sollte vor allem das Lesen und Verfassen derjenigen Textsorten vermittelt werden, die in verschiedenen Fächern immer wieder vorkommen (z. B. Diagramme, Tabellen und Schaubilder).
Zentrale Sprachhandlungen	Zentrale Sprachhandlungen, die kognitive und sprachliche Aktivitäten umfassen und in der Schule in allen Fächern vorkommen, sind Benennen, Beschreiben, Berichten, Erklären, Argumentieren, Beurteilen, Modellieren, Vergleichen. Sie sind in den Kernlernplänen ausgewiesen und sollten gezielt geübt werden.

b) Zusätzliche sprachsensible Angebote	
Fachsprachentag	Projekttag, an dem eine Textsorte, eine zentrale Sprachhandlung oder bestimmte Lese- und Schreibstrategien, ausgehend von einem fachlichen Kontext in einer Klasse, eingeführt werden.
Schreibberatung	Schreibberaterinnen und Schreibberater sind Schülerinnen und Schüler ab Jahrgang 9, die eine Ausbildung durchlaufen haben. Sie können in einer Schreibwerkstatt eingesetzt werden oder in anderer Form ein Peer-Tutoring im Schreibprozess leisten. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/schreibwerkstatt.pdf http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/jumi_uni_muenster_pdm_11-11.pdf oder www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_215.pdf
Schreibwerkstatt	In einer Schreibwerkstatt werden Schreibprozesse jüngerer Schülerinnen und Schülern tutoriell von älteren begleitet (in Anlehnung an das Peer-Beratungsmodell von Bräuer 2007).

III. Sprachsensible Strukturen entwickeln	
Evaluation der Maßnahmen	Die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler sollten evaluiert werden; zudem muss die Schule ermitteln, welche Maßnahmen sich bewährt haben und in die Curricula implementiert werden sollen.
Gesamtsprachenplan/ Gesamtsprachencurriculum	Enthält Absprachen darüber, was welches Fach in welchem Jahrgang zur Sprachbildung beiträgt. Als Bezugspunkte eigenen sich zentrale Sprachhandlungen oder Textsorten.
Grundsätze und Verabredungen	Z. B.: Die nächsten sechs Wochen wird in allen Fächern in jeder Stunde mindestens 10 Minuten geschrieben. Oder nach einer Fortbildung: Jede Lehrkraft unterrichtet eine Stunde in den nächsten Wochen nach dem Scaffolding-Prinzip.
Kollegiale Hospitation	Die kollegiale Hospitation mit anschließender gemeinsamer Nachbesprechung ist eine Methode, den eigenen Unterricht zu reflektieren und dient der Professionalisierung der Lehrkräfte.
Leitbild	Das Thema Sprachbildung wird in das Leitbild der Schule aufgenommen. Dabei sollte die Vermittlung der Bildungssprache sowie die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und der Heterogenität betont werden. Gemeinsame Wert- und Zielvorstellungen sind Grundlage einer ganzheitlichen Unterrichts- und Schulentwicklung.
Leitfaden Sprachbildung	Konkretisiert das Sprachbildungskonzept. Hier findet jede Kollegin und jeder Kollege die Grundsätze zur Sprachbildung, die für die Schule festgelegt worden sind.
Personal für sprachsensibles Unterrichten qualifizieren: Fortbildungen	• Aufgaben im sprachsensiblen Fachunterricht • Diagramme als Beispiel für textsortenspezifisches Arbeiten • Sprachbildung in NW/GL • Texte verstehen • Schreiben lernen • Diagnostik
Professionelle Lerngemeinschaft	Eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, die sich zur Einführung eines innovativen Themas, hier der Sprachbildung, intensiv mit diesem beschäftigt, sozusagen eine Innovationsgruppe (Arbeitskreis der Fachkonferenzvorsitzenden/Jahrgangsteams oder Fachteams).
Schulprogramm	Sprachbildung muss als Thema in das Schulprogramm aufgenommen werden, das verpflichtend von den Fachkonferenzen in den nächsten Jahren umgesetzt wird.
Sprachbildungskonferenz/ Steuergruppe Sprache	Ein Gremium, das für die Entwicklung und Einführung eines Sprachbildungskonzepts und/oder für das Erstellen von Materialien für das sprachsensible Unterrichten verantwortlich ist. Es setzt sich aus Lehrkräften verschiedener Fächer zusammen.

Sprachbildungskonzept	Im Sprachbildungskonzept einer Schule werden die Rahmenbedingungen, die diagnostischen Verfahren zur Feststellung des Kenntnisstandes der Schülerinnen und Schüler, die Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen, die Evaluation sowie die Maßnahmen zur Qualifizierung des Personals und zur Koordination festgehalten.
Sprachsensibles Fachunterrichtscoaching	Kern des Fachunterrichtscoachings (FuCo) ist es, Unterricht gemeinsam zu planen, zu verantworten, durchzuführen und zu reflektieren. Es zielt auf die Weiterentwicklung des fachlichen Lernens der Schülerinnen und Schüler sowie die fachliche und fachdidaktische Professionalisierung der Lehrkräfte (Hirt, Mattern: Coaching im Fachunterricht, Beltz 2012).
Veränderungsprozess effizient und transparent gestalten	Das Kollegium wird über die Ziele des Veränderungsprozesses und das Vorgehen informiert. Dazu kann z. B. der Maßnahmenplan verwendet werden.

7. Aufgabenbeschreibung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

„Sprachsensible Schulentwicklung“ versteht sich als Teil der interkulturellen Unterrichts- und Schulentwicklung und durchgängigen Sprachbildung laut Erlass „Vielfalt gestalten – Teilhabe und Integration durch Bildung“ des MSW NRW (29.06.2012/07.07.2014)
http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Schulentwicklung/Personale-Ebene/Integrationsstellen/index.html

AUFGABEN EINER MULTIPLIKATORIN/ EINES MULTIPLIKATORS?

Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren haben die Aufgabe, das Wissen um die sprachsensible Schul- und Unterrichtsentwicklung zu vervielfältigen und zu verankern. Sie nehmen Kolleginnen und Kollegen auf den Weg zur durchgängigen Sprachbildung mit. Sie begeistern sie für das Thema und vernetzen die Arbeit verschiedener Akteure vor Ort.

LEITZIELE:

Zum professionellen Handeln in der Schule der Vielfalt befähigen. Herstellung von mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit durch Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler.

- Durchgängige sprachliche Bildung in der Unterrichts- und Schulentwicklung der Schule systematisch verankern
- (Weiter-)Entwicklung und Umsetzung eines schulischen Gesamtkonzepts für die Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler

Mögliche Aufgabenfelder in den drei Bereichen der Schulentwicklung:

I. SPRACHSENSIBLE SCHULKULTUR SCHAFFEN:

- Initiieren und moderieren eines Prozesses hin zu einem gemeinsamen Verständnis von Sprachbildung (z. B. durch einen Pädagogischen Tag): Arbeit mit Kolleginnen und Kollegen an einem gemeinsamen Verständnis einer durchgängigen sprachlichen Bildung und einer gemeinsamen Unterrichtsentwicklung.

II. SPRACHSENSIBLE LERNGELEGENHEITEN SCHAFFEN:

- Vorstellen und implementieren der im Laufe des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“ entwickelten Ansätze und Materialien (z. B. in „Mini-Modulen“)
- Sichten und Zusammenstellen von guten vorhandenen Materialien für die jeweilige Zielgruppe
- Erstellen/Adaptieren von sprachsensiblen Unterrichtssequenzen in den verschiedenen Fachbereichen und Fächern
- Aufbau eines für alle verfügbaren Materialpools für die Sprachbildung: Handbibliothek/online verfügbare Materialien/wichtige Links
- Beratung der Fachkonferenzen über den Einsatz sprachbildender Materialien
- Unterstützung und Beratung der Lehrkräfte und außerschulischen Förderkräfte in ihrer Unterrichtstätigkeit

III. SPRACHSENSIBLE SCHULSTRUKTUREN ENTWICKELN:

- Bilden einer schulischen Sprachbildungskonferenz/Steuergruppe Sprache
- Initiieren einer Professionellen Lerngemeinschaft (PLG): eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, die sich zur Einführung eines innovativen Themas, hier der Sprachbildung, intensiv mit diesem beschäftigt, sozusagen eine Innovationsgruppe (Arbeitskreis der Fachkonferenzvorsitzenden/Jahrgangsteams oder Fachteams)
- Treffen von Grundsätzen und Verabredungen zur Sprachbildung (z. B.: Die nächsten sechs Wochen wird in allen Fächern in jeder Stunde mindestens 10 Minuten geschrieben. Oder nach einer Fortbildung: Jede Lehrkraft unterrichtet eine Stunde in den nächsten Wochen nach dem Scaffolding-Prinzip)
- Entwickeln eines Sprachbildungskonzepts (umfasst Rahmenbedingungen, diagnostische Verfahren zur Feststellung des Kenntnisstandes der Schülerinnen und Schüler, Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen, Evaluation, Maßnahmen zur Qualifizierung des Personals und zur Koordination)
- Entwickeln eines Leitfadens Sprachbildung (Konkretisiert das Sprachbildungskonzept. Hier findet jede Kollegin und jeder Kollege die Grundsätze zur Sprachbildung, die für die Schule festgelegt worden sind.)
- Leitbild und Schulprogramm. Das Thema Sprachbildung wird in Leitbild und Schulprogramm der Schule aufgenommen. Dabei sollte die Vermittlung der Bildungssprache sowie die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und der Heterogenität betont werden.

- Entwickeln einer schulischen Fortbildungsplanung im Bereich der Sprachbildung; Personal für sprachsensibles Unterrichten qualifizieren (vgl. Inhalte der regionalen Netzwerke/Fachnetzwerke)
- Initiierung einer kollegialen Reflexion und Hospitation
- Interne Evaluation: Einsatz von Sprachstandserhebungen/ Diagnoseinstrumenten zur Evaluation der vereinbarten Maßnahmen
- Veränderungsprozess effizient und transparent gestalten: Das Kollegium wird über die Ziele des Veränderungsprozesses und das Vorgehen informiert. Dazu kann z. B. der im Projekt eingeführte Maßnahmenplan verwendet werden
- Vorstellen des Konzeptes in schulischen Gremien (Lehrerkonferenz/Schulkonferenz etc.)

Sprachsensible
Schulentwicklung

Die vorliegende Publikation dokumentiert die Arbeit und die Erfahrungen des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“, in dem Schulen sich gemeinsam der Aufgabe gewidmet haben, eine Gesamtkonzeption sprachlicher Bildung als Element einer diversitätsbewussten Schule in ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung zu verankern.

Mit diesem Buch und den begleitenden Materialien werden für Schulen in Veränderungs- und Entwicklungsprozessen sowie für Professionelle, die sie begleiten, erprobte Werkzeuge und Konzepte zur Nutzung und Weiterentwicklung angeboten.

ISBN 978-3-00-057401-6

„Sprachsensible Schulentwicklung“ ist ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW.

STIFTUNG MERCATOR

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Kommunale Integrationszentren
Landesweite Koordinierungsstelle