



Schwerpunktthema: Sprach- und Leseförderung

Inhalt

Editorial	3
Grundsatzartikel: Sprache im Fach	4
Aus unserer Werkstatt	9
Willkommen und Abschied	31

PARTNER
IN
SACHEN
BILDUNG

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser unserer ISB-Info,

der Titel unserer neuesten ISB-Info heißt Sprach- und Leseförderung. Zu Recht, da unsere Kommunikation, unser Verstehen und Begreifen, über diese beiden Fähigkeiten abläuft: Sprechen und Lesen. Wer dazu nicht in der Lage ist, weiß um die Folgen. Gerade deshalb ist es immer wieder unser Anliegen, auch im Sinne der Inklusion, Hilfen und Unterstützungsangebote zu schaffen. Ebenso stellt die Sprache für Zugewanderte ein großes Hindernis dar – wir wissen es selbst, wie es uns geht, wenn wir im Ausland sind und nichts verstehen.

Auf die Schule bezogen, sprechen wir von der „Sprache im Fach“. Als erster Beitrag wird ein umfassendes Projekt der KU Eichstätt-Ingolstadt und der LMU München dargestellt, das vor allem auf eine vernetzte Lehrerbildung abzielt. Im zweiten Beitrag wird auf die Sprachbildung am Beispiel des Wortspeichers abgehoben. Bereits in der Grundschule zeigt es sich, dass die zunehmende sprachliche Heterogenität und Mehr- bzw. Vielsprachigkeit im Klassenzimmer die Sprachbildung vor veränderte Aufgaben stellen. Ebenso trifft dies auf „Berufssprache Deutsch“ in den beruflichen Schulen zu. Die beschriebenen Materialien sollen dazu beitragen, dass junge Menschen beruflich gut integriert werden und somit zu einem erfolgreichen Berufsabschluss gelangen. Dies beabsichtigt auch das große Projekt BISS, Bildung durch Sprache und Schrift. Hierbei handelt es sich um Sprachförderung in Bayern und im Bund.

Die Lesekompetenz ist in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten, als die verschiedenen Tests zeigten, dass unsere Schülerinnen und Schüler schlecht im Lesen abschneiden. Daher wurden das Projekt #lesen.bayern.de ins Leben gerufen und ein Online-Portal samt Leitfaden und Fortbildungen konzipiert. Lesekompetenz ist eine Teilkompetenz der sprachlichen Bildung. Sie zu beherrschen macht die Leistung im jeweiligen Fach aus. Ein Artikel geht auf die Leseförderung an den Grundschulen mit FilBy ein. Zur fachintegrierten Leseförderung in Bayern ist jeweils ein Beitrag aus der Mittelschule und aus dem Gymnasium in unserer ISB-Info zu finden.

Schließlich können Sie noch etwas zum bilingualen Unterricht erfahren. Das Erlernen von zwei Sprachen im Unterricht wird zunehmend gefördert; hier werden Beispiele aus der Grundschule und der Realschule beschrieben. Und die Leseförderung darf nicht ohne die Digitalisierung gesehen werden. Unter den Bedingungen der Digitalität stellt sich die Verbesserung der Leseförderung noch eindrücklicher dar. Abgerundet wird unser Heft durch einen Exkurs über ein Projekt im evangelischen Religionsunterricht.

Zu guter Letzt dürfen Sie sich wieder darauf freuen zu erfahren, wer ins ISB berufen wurde und wer inzwischen an anderer Stelle im schulischen Kontext erfolgreich geworden ist. Ich danke allen Autorinnen und Autoren für ihre interessanten Beiträge und allen, die dazu beigetragen haben, dass es wieder eine neue ISB-Info gibt.

Mit herzlichen Grüßen

Ihre
Dr. Karin E. Oechslein
Direktorin des ISB

München, Mai 2019



„MAN MÜSSTE, MAN SOLLTE – MAN KANN!“

DAS PROJEKT „SPRACHE IM FACH“ STELLT SICH VOR

Projektgruppe der KU Eichstätt-Ingolstadt und der LMU München¹

Von Sprache, Fach und Bildung – eine noch immer aktuelle Debatte

Die internationalen Schulleistungsstudien, die seit der Jahrtausendwende in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden, haben auf den Zusammenhang von Sprache, Herkunft und Bildung hingewiesen. Dass in Deutschland bis heute maßgeblich soziale Herkunft und sozioökonomische Faktoren über den Erfolg im Bildungssystem entscheiden, ist eine weiterhin drängende Problemstellung von Wissenschaft, Bildungsadministration und Gesellschaft.

Diesen Herausforderungen wird seit etlichen Jahren mit unterschiedlichen Programmen und Forschungsinitiativen der Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken begegnet. Hervorzuheben sind die Aktivitäten des an der Hamburger Universität angesiedelten Projektes FörMig (2004-2009), in dem die Förderung von Kindern mit Migrationsgeschichte im Vordergrund stand. Grundannahme dieses Projektes bildet die Vorstellung, dass sowohl die Entwicklung theoretischer Grundlagen als auch in der Praxis eine neue Kultur der Sprachbildung in Deutschland notwendig seien; da Sprache das Hauptmedium des Lehrens und Lernens darstelle, verdiene sie eine besondere Berücksichtigung. Intensiv wurden daher im Projekt über die Besonderheiten von Bildungssprache nachgedacht sowie das Konzept einer durchgängigen Sprachbildung entwickelt: „Durchgängige Sprachbildung ist ein Konzept, das Kindern dazu verhelfen will, die Unterschiede zwischen Alltagssprache, dem alltäglichen Kommunizieren und dem, was bildungssprachlich verlangt ist, beherrschen zu lernen.“ (www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html)

Die Aktivitäten des Hamburger Projektes, die maßgeblich von Ingrid Gogolin vorangetrieben worden sind, wirkten inspirierend auf weitere Forschungen. Insbesondere wurde der Begriff der Bildungssprache „wiederentdeckt“ und weiterentwickelt, wenn sprachliche Anforderungen im Unterricht – in Form schulischer Aufgaben und Texte – in den Blick genommen und von Alltagssprachlichen Handlungen abgegrenzt werden (vgl. Gogolin/Lange 2011, Feilke 2012, Morek/Heller 2012). Da nicht selten die diesbezüglichen Kompetenzen von Schüler(inne)n mit Migrationsgeschichte thematisiert wurden, kristallisierte sich in Forschung und Lehre ein Schwerpunkt in der Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen auf Schüler(innen)seite ebenso heraus wie die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Unterrichtsgeschehen (Stahns 2016).

Doch was ist unter Bildungssprache zu verstehen? Eine Antwort darauf zu finden, ist nicht einfach. Ausgehend von soziologischen, linguistischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektiven wurde in den vergangenen Jahren eine Reihe von Konzeptualisierungen und Definitionen von Bildungssprache erarbeitet. Es setzt sich allmählich die Vorstellung durch, dass es sich hierbei um ein Konstrukt handelt, das sich – eingedenk aller Vereinfachungen – auf folgenden Ebenen näher beschreiben lässt:

- ◆ auf lexikalischer Ebene (Einsatz von Funktionsverbgefügen, eines fach- bzw. inhaltsspezifischen Wortschatzes, von Fremdwörtern),
- ◆ auf grammatischer Ebene (Verwendung von Nominalisierungen, komplexer Nominal- und/oder Präpositionalphrasen, von Komposita und Ableitungen, unpersönlicher Konstruktionen, von Präfixverben, von Konjunktivformen),
- ◆ auf syntaktischer Ebene (Partizipialkonstruktionen, Relativsätze, geschachtelte Nebensätze, eher Satzgefüge als Satzreihen) (Stahns 2016),
- ◆ auf Diskursebene im Textaufbau und der Textorganisation schulspezifischer Textsorten (Beschreiben, Erklären, Vergleichen, Definieren und Argumentieren) (Feilke 2012, Hövelbrinks 2014).

Bildungssprache setzt sich folglich aus unterschiedlichen sprachlichen Registern zusammen, die genau zu unterscheiden sind. Erst das Beherrschen in der expliziten Verbindung von Kulturkontext, Unterrichtssituation, Diskurs in der Klassensituation und den sprachlichen Strukturen der Sprache des Unterrichts ermöglicht es Schüler(inne)n, am (fach)sprachlichen Diskurs teilzunehmen.

Das Zusammenspiel von Bildungssprache und sprachsensiblen Unterricht wurde und wird von Fachdidaktiken und der Bildungsadministration aufgegriffen. Für den Mathematikunterricht (Prediger 2013) sowie den Physikunterricht (Leisen 2013; Tajmel 2017) liegen einflussreiche Studien und darauf fußende unterrichtliche Beispiele vor (Tajmel/Hägi-Mead 2017). Einhellig wird darauf verwiesen, dass Sprache und Fach zusammenzudenken und die jeweiligen Anforderungen des Faches und damit einhergehende Methoden der Erkenntnisse zu verbinden sind. Auch im LehrplanPLUS wird das Konzept „Sprachsensibler Unterricht“ aufgeführt und es werden erste Hinweise zur Umsetzung im Unterricht sowie Hilfestellungen für Lehrkräfte gegeben (www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/sprachfoerderung/sprachsensiblerunterricht/).

¹ Das Projektteam setzt sich wie folgt zusammen: Anja Ballis, Johanna Meixner (Projektleitung), Vesna Bjegac, Heribert Mika, Matthias Thiede (abgeordnete Lehrkräfte bzw. wissenschaftliche Mitarbeiterin), Melanie Heithorst, Marlene Zöhrer (wissenschaftliche Mitarbeiterinnen). Das Projekt wird in Form von Abordnungen durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2016 bis 2019, evtl. bis 2021), durch Mittel der Virtuellen Hochschule Bayern (vhb) (2016-2017), durch Drittmittel der Initiative Lehre@LMU der LMU München sowie durch Mittel des Zentrums für Flucht und Migration der KU Eichstätt-Ingolstadt unterstützt.

Ein Paradigmenwechsel – Der Blick auf (angehende) Lehrkräfte

Seit einigen Jahren macht sich ein Paradigmenwechsel bemerkbar. Es verschiebt sich das Augenmerk von einer Förderung von Schüler(inne)n hin zur Ausbildung von Lehrkräften. Zunehmend wird die Forderung laut, dass alle (!) Lehrkräfte über Kompetenzen im Bereich der sprachlichen Bildung verfügen sollten. In einer vom Mercator-Institut verantworteten Zusammenstellung der Situation der universitären Ausbildung von Lehrkräften mit dem Fokus Sprache zeigt sich deutschlandweit eine sehr unterschiedliche Gemengelage: In einigen Bundesländern existieren verpflichtende Module zur Sprachförderung für alle Lehramtsstudierenden, in anderen Bundesländern – darunter auch Bayern – finden sich keine solchen Vorgaben (Baumann & Becker-Mrotzek 2014).

Für welche Qualifikation ist nun die Hochschule zuständig? Welche sprachlichen Kompetenzen können im Rahmen eines Hochschulstudiums bei angehenden Lehrkräften angebahnt werden? Bisher liegen diesbezüglich einige Studien vor, die Studierende des Deutschen als Zweitsprache zu ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten befragen (Köker et al. 2015); einige wenige Studien reflektieren Sprachförderung und Sprachbildung im Zusammenhang mit Professionalisierung (Koch-Priewe 2018). Folgt man diesem Pfad der Argumentation, so gelten explizit geschaffene Lerngelegenheiten im Rahmen der Ausbildung als zentrale Faktoren für Kompetenzentwicklung (vgl. Kunter et al. 2011). In einer jüngst erschienenen Studie wird der DaZ-Kompetenzzuwachs angehender Lehrkräfte erforscht, die in Berlin ein verpflichtendes DaZ-Modul besucht haben. Die Ergebnisse sind einigermaßen ernüchternd. Nur für Studierende einer Fremdsprache sei ein signifikanter Kompetenzzuwachs feststellbar (Paetsch et al. 2019). Die Studie belegt damit, dass sprachliche Bildung als Aufgabe der Lehrerbildung nicht mit einem DaZ-Mo-

dul geleistet werden kann. Vielmehr bedarf es eines stetigen und nachhaltigen Angebotes, auf das Studierende aller Fächer zurückgreifen können und das seine Fortsetzung in weiteren Phasen der Lehrerbildung findet.

Schaffen von Lerngelegenheiten – Entstehung und Struktur des Projektes

Damit sind entscheidende Motive für die Entstehung des Projektes „Sprache im Fach“ an den Universitäten in Eichstätt-Ingolstadt und München genannt. Eingedenk der curricularen Situation der Lehrerausbildung in Bayern, die sprachliche Bildung im Lehramtsstudium additiv auffasst und nicht verpflichtend regelt, ist es erklärtes Ziel des Projektes, vielfältige Lerngelegenheiten in der ersten Phase der Lehrerbildung zu schaffen. Dieses Angebot ist zwar im Fach Deutsch als Zweitsprache angesiedelt, kann jedoch auch von Lehramtsstudierenden anderer Fächer besucht werden.

Das Projekt gliedert sich in folgende, aufeinander bezogene Bausteine (Abb. 1): Ausgangspunkt der Aktivitäten bildete eine Bestandsaufnahme vor Ort. Welche Fächer bzw. Fachdidaktiken befassen sich in Eichstätt-Ingolstadt und München mit Fragen der Sprache? Welche Kooperationen sind möglich? Hilfreich erwies sich in diesem Zusammenhang, dass einige Fachdidaktiken in medial ausgestatteten Lernräumen, sog. Uni-Klassen, Seminare durchführen und dabei Sprache zum Gegenstand von Reflexionen wird. Die Expertise vor Ort wird angereichert mit Expert(innen)wissen anderer Universitäten, die Erfahrungen im sprachsensiblen Fachunterricht haben.

Im Anschluss an diese umfassende Bestandsaufnahme und unter Berücksichtigung zentraler Studien wurden zwei Online-Seminare entwickelt. Medial wurde diese Form gewählt, um das Lehrangebot nachhaltig im Kanon der Lehrerbildung, z. T. auch bayernweit, zu verankern. Zusätzlich ist intendiert, den Besuch für Studierende flexibel zu gestalten, die Chance auf Teilnahme und damit die Auseinandersetzung mit dem Thema zu erhöhen.

Zum einen wurde ein Kurs „Durchgängige Sprachbildung an Schulen in Bayern“ konzipiert. Dieser Kurs wurde von der Virtuellen Hochschule in Bayern (vhb) gefördert und steht allen Lehramtsstudierenden in Bayern kostenfrei sowie Gasthörer(inne)n gegen einen geringen Unkostenbeitrag zur Verfügung. Der Kurs wird jedes Semester angeboten. Das Lehrangebot berücksichtigt neben DaZ-didaktischen Inhalten auch fachspezifische Besonderheiten. Am Beispiel der Fächer Deutsch als Zweit-

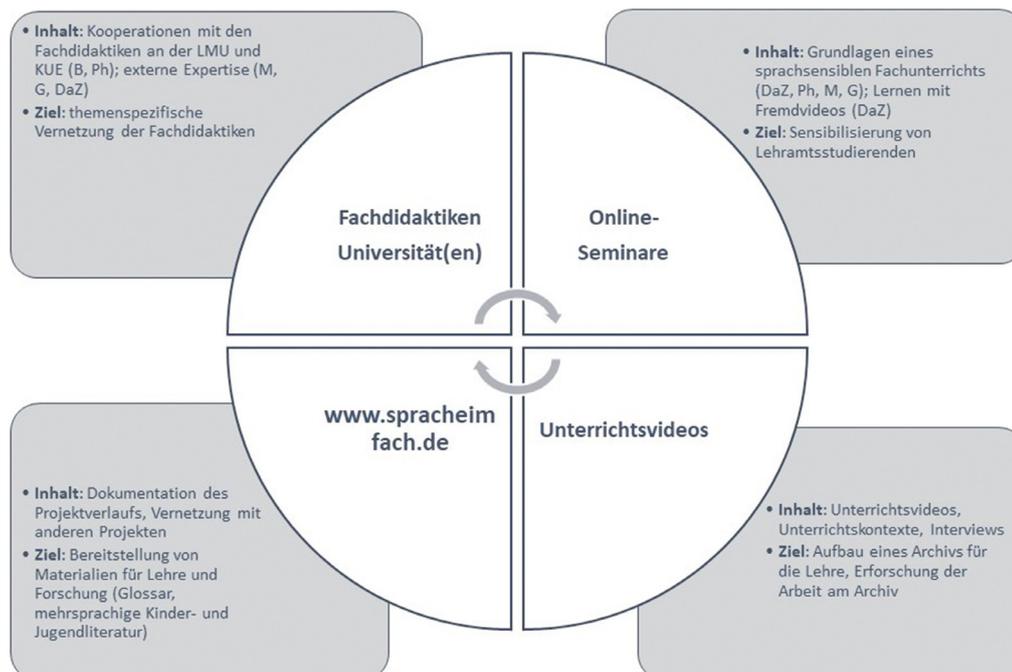


Abb. 1: Projektbausteine „Sprache im Fach“

sprache, Mathematik, Physik und Geschichte wird illustriert, wie Fragen des Faches und Fragen der Sprache verbunden werden können. Mit Geschichte wird ein Fach gewählt, das exemplarisch für Fächer aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich steht. Mit Physik und Mathematik werden Fächer aus dem eher naturwissenschaftlichen Bereich berücksichtigt. Ziel des Lehrangebots ist es, Wissen über die in der Schule relevanten sprachlichen Register und didaktisch-methodische Ansätze zur fachbezogenen Sprachbildung zu vermitteln. Die Teilnehmenden werden darüber hinaus dazu angeregt, dieses Wissen an (videobasierten) Fallbeispielen zu erproben und einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

Erklärtes Ziel des Kurses ist es, Lehramtsstudierende für das Zusammenspiel von Sprache und Fach zu sensibilisieren. „Language Awareness“, der Schlüsselbegriff im Rahmen des Lehrens und Lernens von Sprache, rückt so in den Fokus der Aufmerksamkeit aller Didaktiken. Damit Studierende motiviert werden, sich dieser Aufgabe stellen, wird ein Storytelling-Ansatz gewählt, bei dem Teilnehmer(innen) des Kurses in unterschiedliche Rollen des schulischen Lebens schlüpfen und dabei gleichzeitig zentrale sprachliche und fachliche Inhalte zu verbinden lernen.



Abb. 2: Erklärvideo zum Online-Kurs bei der Virtuellen Hochschule Bayern (<https://spracheimfach.de/seminare/vhb/>)

Zum anderen wurde im Rahmen eines LMU-internen Förderprojektes ein Kurs entwickelt, der sich an DaZ-Studierende richtet und das Lernen mit Fremdvideos mit Bildungssprache kombiniert. Der Kurs „Bildungssprachliche Praktiken im Unterrichtsgespräch“ zielt darauf ab, dass Lehramtsstudierende die im Video festgehaltenen Lehr-Lern-Situationen differenziert beschreiben, aus der Sicht der verschiedenen Akteure zu deuten und mit Rückbezug auf fachdidaktische Konzepte zu analysieren lernen. Davon ausgehend werden alternative methodisch-didaktische Handlungsmöglichkeiten entwickelt (Goeze/Hetfleisch/Schrader 2013).

Mit der Entwicklung des zweiten Onlinekurses wurde dem Projektteam zunehmend das Potenzial von Unterrichtsvideos für die Thematisierung von Sprache und Fach bewusst. Daher werden nun Videos in verschiedenen Schularten und in verschie-

denen Fächern gedreht (Grundschule: Deutsch und Mathematik; Mittelschule: DaZ, Geschichte; Gymnasium: Biologie, Chemie, Mathematik; Berufliche Oberschule: Physik, Technik). Diese Videos werden in einem Archiv gesammelt, wobei für Aufnahme, Archivierung und Tools der Erschließung die Unterrichtsmitzschau der LMU München verantwortlich zeichnet (<https://mitschau.edu.lmu.de/>). In diesem Archiv befinden sich neben dem Filmmaterial Dokumentationen des Unterrichtskontextes sowie Interviews, die im Anschluss an gefilmte Stunden mit den Lehrkräften geführt worden sind. Die Materialien werden für die Lehre an den beiden Universitäten aufbereitet und an die jeweiligen Seminarkontexte angepasst. Wie Studierende mit Fremdvideos lernen und welche sprachlichen Kompetenzen sie dabei erwerben können, wird eine weitere, wichtige Frage für Forschungsarbeiten in Eichstätt-Ingolstadt und München sein.

Schließlich ist auf die Projektwebseite zu verweisen. Diese dient einerseits der Bekanntmachung des Projektes sowie der Vernetzung mit anderen Akteuren (z. B. FörMig, DazKom u. a.). Andererseits werden auf der Webseite wichtige Inhalte aufbereitet: So wird nicht nur auf die für Studierende entwickelten Seminare verwiesen, die zum Teil auch von Lehrkräften genutzt werden

können. Vielmehr werden achtzehn zentrale Begrifflichkeiten im Kontext von Sprache und Fach definiert (Alltagssprache, BICS & CALP, Bildungssprache, durchgängige Sprachbildung, Konkretisierungsraster, sprachsensibler Fachunterricht u. a.). Diese Erklärungen wurden von Expert(inn)en des jeweiligen Fachgebietes verfasst und sind ab Juni 2019 auf der Webseite des Projektes einsehbar (www.spracheimfach.de). Mit dieser „Serviceleistung“ sollen Studierende und interessierte Lehrkräfte ermuntert werden, sich niedrigschwellig und zuverlässig zu informieren. Die Arbeit am Begriff ist als „work in progress“ zu verstehen und soll kontinuierlich erweitert werden. Des Weiteren wird in die Webseite ein Angebot zu mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur integriert, das von einem Team der LMU München

entwickelt worden ist. Das unter der Domain www.lesefenster.de verfügbare Angebot beinhaltet eine umfangreiche Sammlung von Buchbesprechungen mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur sowie von Texten, die sich mit den Themen Spracherwerb und Integration beschäftigen. Neben der Thematik sind dabei Ästhetik und/oder Aktualität zentrale Auswahlkriterien für die Aufnahme in die Datenbank. Zudem werden Texte ausgewählt, die stellvertretend für ein Genre stehen. Die verfügbaren Rezensionen stellen die Texte vor und verorten sie im Kontext mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. Eine Filterfunktion ermöglicht die schnelle und gezielte Suche (Thema, Alter, Jahrgangsstufe). Des Weiteren werden frei zugängliche mediale Angebote zu den Büchern zusammengetragen und schließlich Beispiele für didaktische Möglichkeiten der unterrichtlichen Umsetzung gegeben.

Mit der Webseite schließt sich der Kreis. Wie an Abbildung 1 zu sehen ist, ist das Projekt wieder an seinem Ausgangspunkt und gleichzeitig neuen Startpunkt angelangt: Kontinuierlich gilt es zu prüfen, inwiefern die Lerngelegenheiten an neue Forschungsergebnisse, an die Fähigkeiten der Studierenden und schulischen Bedarfe angepasst werden müssen und welche Anstrengungen zu unternehmen sind, um die Reichweite des Projektes zu erhöhen.

Das in München und Eichstätt-Ingolstadt initiierte Projekt weist damit zwei Besonderheiten auf: Zum einen werden sowohl Angebote für Studierende aller Fächer sowie des Faches Deutsch als Zweitsprache entwickelt. Dabei wird immer versucht, ein forschungsbasiertes und nachhaltiges Lehrangebot zu erarbeiten. Zum anderen werden die Angebote, sofern dies mit dem Datenschatz vereinbar ist, digital aufbereitet, um Zugänglichkeit und Nachhaltigkeit sicherzustellen und damit auch die Relevanz von Sprache und Fach zu betonen.

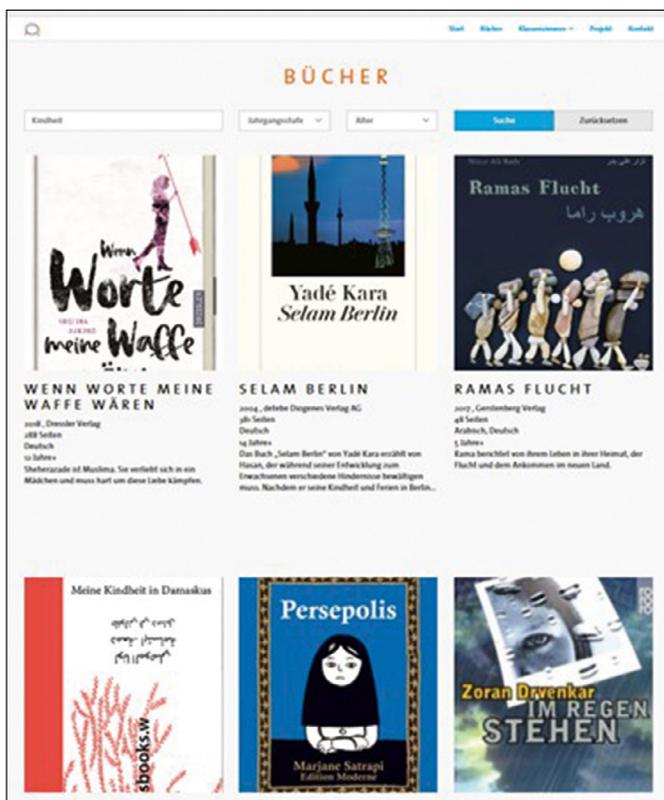


Abb. 3: Datenbank zu mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur

„Blinde Flecken“ im Projekt – Was ist zu tun?

Im Projektverlauf wird den einzelnen Mitgliedern immer wieder die eigene Standortgebundenheit deutlich. Die Mehrheit der Mitarbeiterinnen hat ihre wissenschaftliche Sozialisation im geisteswissenschaftlichen Bereich erhalten; damit spiegelt sich ein Blick auf Sprache, Denken und Handeln, der stark den Traditionen der Germanistik verpflichtet ist. Gewisse Unzulänglichkeiten und fehlende fachliche Expertise wurden immer dann empfunden, wenn Inhalte anderer Fächer sprachlich erschlossen worden sind. Daher wurde das Team erweitert und kann seit September

2018 auf die Expertise von Mathematik-, Chemie- und Biologielehrkräften zurückgreifen. Mit dieser fachlichen Erweiterung geht eine weitere Veränderung im Projekt einher: Zunehmend wird von Projektmitarbeiter(inne)n der Dialog mit Lehrkräften gesucht, die sich für Filmaufnahmen bereit erklären. Die von den Lehrkräften entwickelten Unterrichtsentwürfe werden besprochen, diskutiert, überarbeitet und schließlich im Unterricht erprobt. Gerade diese Gesprächssituationen erweisen sich als zentral, wenn verschiedene Fachtraditionen sich dem Zusammenspiel von Sprache, Inhalt und Unterricht widmen. Zentral für das Projekt ist somit eine Inter- und Transdisziplinarität, die sich auf verschiedene Fachtraditionen sowie auf verschiedene Phasen der Lehrerbildung stützt.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass im Projekt die Rolle digitaler Lernangebote äußerst positiv aufgefasst wird. Dennoch sind sich die Projektmitarbeiter(innen) sehr wohl bewusst, dass damit eine Tendenz zum Instruktionslernen gegeben ist: Studierende orientieren sich einseitig an Vorlagen, arbeiten Kriterien und Checklisten ab, um den Zusammenhang von Sprache und Fach zu erfassen. Demgegenüber ist an die Studien von Gallin und Ruf zu erinnern, die von sog. Kernideen ausgehen, um die eigene Standortgebundenheit sowie daran anschließende Lernwege dialogisch zu erfassen (Gallin/Ruf 1998). Letztlich wird es auf diesen Dialog – mit Kolleg(innen) und sich selbst, dem Fach und seinen Traditionen sowie Schüler(inne)n und Vorstellungen von (sprachlichem) Lernen – ankommen, dem sich die Lernenden in allen Phasen der Lehrerbildung zu stellen haben.

Zu guter Letzt – Ein Plädoyer

Während der Entwicklung des Projektes hat sich wiederholt gezeigt, wie zentral Lehrkräfte für Vermittlungs- und Erschließungsprozesse sind und wie wenig die Akteure der Lehrerbildung in der Regel voneinander wissen. Diese Kluft kann durch eine gemeinsame Bearbeitung sogenannter Querschnittskompetenzen – wie Sprache, Digitalisierung, Projektunterricht – ungeahnte Energien und Synergien freisetzen. Dies schließt eine partizipative Beteiligung von Schüler(inne)n an der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mit ein. Exemplarisch dafür können die Bemühungen um Sprache im Fach an der KU Eichstätt-Ingolstadt und der LMU München für eine vernetzte Lehrerbildung gelten. An solchen Vernetzungen wird im Projektteam weitergearbeitet: Im Zentrum steht die Kunst des Fragens, des Erklärens, des Deutens und des Veränderns. Es gilt zentrale Herausforderungen, relevante Grundlagen und historische Traditionen gesellschaftlichen Lebens im Verbund von Schule, Universität und Kultusbürokratie zu explizieren und zu gestalten, die das Leben (angehender) Lehrkräfte und Schüler(innen) prägen.

Eine solche Frage stellt aktuell das Zusammenspiel von Sprache und Fach dar. Die bislang stark auf Verstehen unterrichtlicher Prozesse abzielende Ausrichtung sollte um die Facetten von Sprache und politischer Kultur sowie von Sprache und Kunst erweitert werden. Sprach- und Fachlernen sind nicht als getrennte Aufgaben des Unterrichts aufzufassen, vielmehr sieht man in der Sprache ein Werkzeug des Denkens. Die Reflexion eigener, fachlicher und öffentlicher Sprachlichkeit ist damit Aufgabe und Zielhorizont unterrichtlicher Prozesse. An dieser Stelle sollte der Hinweis nicht fehlen, dass viele Philosoph(inn)en über Sprache, Denken und Erkenntnis reflektiert haben. Diesen Horizont,

wie er sich etwa in den sokratischen Dialogen zeigt, gilt es mit zu bedenken, um auch die produktive Dimension der Alltagssprache zu erfassen und nicht einseitig auf Bildungssprache zu fokussieren: „Alles Denken fängt mit der Alltagssprache an und entfernt sich von ihr.“ (Arendt 2016)

Mit der Verbindung zur Kunst wird eine Erweiterung von Perspektiven sowie ein Experimentieren in Möglichkeitsräumen erstrebt. Was ist, wenn sich Sprache dem Gegenstand entzieht? Was ist, wenn Unverständlichkeit als bewusstes Mittel der Kommunikation eingesetzt wird? Warum das Fach bzw. seine Gegenstände nicht mit den Augen der Kunst sehen (vgl. Baptist 2011)? Es scheint lohnenswert, im Kontext von Sprache und Fach ein dialektisches Zusammenspiel von Verstehen und Nicht-Verstehen zu reflektieren.

Wir wünschen uns, solchen Fragen und Themenfeldern in einer Zukunftswerkstatt nachzugehen. Dort könnte der Ort sein, sich über Ziele und Visionen der Lehrerbildung zu verständigen, sich zentrale Themen und Herausforderungen von Unterricht bewusst zu machen sowie auf gesellschaftliche Prozesse Einfluss zu nehmen. Jeder Mensch sollte unabhängig von (sprachlicher) Herkunft, Aussehen und Geschlecht Chancen für eine Entfaltung seiner Anlagen erhalten sowie bei der Ausprägung von Fertigkeiten und Kompetenzen Unterstützung erfahren. Man kann die Welt verändern – und Sprache liefert die dafür nötigen Mittel!

Literatur

- Arendt, H. (2016), Denktagebuch 1950 bis 1973, hrsg. Ludz, U. & Nordmann, I., München: Piper.
- Ballis, A., Meixner, J. & Zierau, C. (2017), Sprache im Fach, in: DaZ 1, 5–7.
- Baptist, P. (2011), On Going for a Walk with an Artist and a Famous Mathematician Bayreuth, Bayreuth: Centre for Mathematics and Science Education.
- Becker-Mrotzek, M. & Baumann, B. (2014), Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?, Köln: Mercator-Institut, verfügbar unter file:///C:/Users/LokalAdmin/Documents/isb_artikellbaumann_becker_mrotzek_2014.pdf [10.03.2019].
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2013), Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Waxmann Verlag.
- Bjegac, V. (2017), „Tu ich so, als ob ich verstanden habe.“ Sprachsensibler Sozialkunde-Unterricht, in: DaZ 1, 22–28.
- Feilke, H. (2012), Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln, in: Praxis Deutsch 233, 4–13.
- Gallin, P. & Ruf, U. (1998), Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz, Seelze: Kallmeyer.
- Goeze, A., Hetfleisch, P. & Schrader, J. (2013), Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale?, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, 79–113.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011), Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung, in: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–127.
- Hövelbrinks, B. (2014), Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres, Weinheim: Beltz Juventa.
- Koch-Priewe, B. (2018), Das DaZKom-Projekt – ein Überblick, in: Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.), Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Münster: Waxmann, 7–38.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011), Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann, 55–68.
- Leisen, J. (2013), Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Stuttgart: Klett.
- Morek, M. & Heller, V. (2012), Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs, in: Zeitschrift für angewandte Linguistik (2012), 67–101, DOI 10.1515/zfal-2012-0011.
- Ohm, U. (2018), Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften, in: Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.), Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Münster: Waxmann, 73–92.
- Paetsch, J., Darsow, A., Wagner, F. S., Hammer, S. & Ehmke, T. (2019), Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden, in: Unterrichtswissenschaft (2019) 47, 51–77, <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00038-7>.
- Prediger, S. (2013), Sprachmittel für mathematische Verstehensprozesse – Einblicke in Probleme, Vorgehensweisen und Ergebnisse von Entwicklungsforschungsstudien, in: Pallack, A. (Hrsg.), Impulse für eine zeitgemäße Mathematiklehrer-Ausbildung. MNU-Dokumentation der 16. Fachleitertagung Mathematik, Neuss: Seeberger, 26–36.
- Stahns, R. (2016), Bildungssprachliche Merkmale von Texten und Items. Zur Operationalisierung des Konstrukts „Bildungssprache“, in: Didaktik Deutsch 41, 44–53.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017), Sprachbewusste Unterrichtsplanung – Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung, Reihe FörMig Material. Bd. 9, Münster: Waxmann.
- Tajmel, T. (2017), Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Didaktik und Ansätze für eine sprachbewusste Praxis, Wiesbaden: Springer.

Links

- <https://dzlm.de/files/modulhandbuch/files/SUF-Mathematik-Modulkatalog.pdf> [10.03.2019].
- <https://mitschau.edu.lmu.de/> [10.03.2019].
- www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html [10.03.2019].
- www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/sprachfoerderung/sprachsensiblerunterricht/ [10.03.2019].
- www.lesefenster.de [10.03.2019].
- www.spracheimfach.de [10.03.2019].

SPRACHBILDUNG AM BEISPIEL DES WORTSPEICHERS

SPRACHBEWUSSTHEIT BEI DER NUTZUNG VON ALLTAGS-, FACH- UND BILDUNGSSPRACHE IN DER GRUNDSCHULE

Sybille Maiwald, Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke

Sprachbildung ist Aufgabe aller Fächer und Schularten. Eine effiziente Förderung der Sprachkompetenz bietet ein strukturiertes Konzept für die bildungssprachlichen Herausforderungen an und nimmt die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt für die unterrichtliche Planung. Die Arbeit mit einem Wortspeicher, der die sprachliche Grundlage für jede Unterrichtseinheit sein kann, ist eine Möglichkeit für die systematische Förderung des sprachbewussten und aktiven Sprachhandelns. Im Folgenden werden die Idee und die unterrichtlichen sowie pädagogischen Möglichkeiten des Wortspeichers skizziert.

Die zunehmende sprachliche Heterogenität und Mehr- bzw. Vielsprachigkeit im Klassenzimmer stellt die Sprachbildung vor veränderte Aufgaben. Grundsätzlich müssen sich Lehrkräfte mit der Frage beschäftigen, über welche Sprachkompetenz Kinder und Jugendliche verfügen müssen, um eine den heutigen Anforderungen entsprechende Sprachhandlungskompetenz aufbauen zu können. Bekannt ist, dass die systematische Förderung der Sprach- und Kommunikationskompetenz ein wesentlicher Faktor für den Bildungserfolg sowie für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist. Sie sollte Aufgabe aller Bildungsbemühungen in allen Schularten sein. Eine durchgängige, fach- und sachgerechte sowie kontextbezogene Versprachlichung der Bildungsinhalte und der zu erwerbenden Kompetenzen im Rahmen der Lerngespräche im Unterricht bei Einbeziehung aller Lernpartnerinnen und Lernpartner kann nur gelingen, wenn die heterogene Lerngemeinschaft eine Vereinbarung über einen gemeinsamen Wortspeicher trifft, dessen Bedeutung und Verwendung geklärt ist und der für alle transparent ist.

Der Wortspeicher ist das Vokabular, das die Lehrkraft für jede Unterrichtseinheit bzw. für jeden Kontext gezielt zusammenstellt (s. Abb. 1 und Abb. 2). Dieses Wortschatzangebot sollen die Kinder aktiv nutzen und produktiv darüber verfügen. Es handelt sich um Wörter der Alltags-, Fach- und Bildungssprache sowie um Strukturen, die dazu dienen, sich über den Kontext dialogisch auszutauschen und über den Kompetenzzuwachs zu reflektieren.

„Kann ich Schere?“ – Was passiert mit der Alltagssprache?¹

Die Frage „Kann ich Schere?“ stammt von einem Kind ohne Migrationshintergrund. Sie ließ sich auch durch Unterstützung

weiterer Kinder mit der Erstsprache Deutsch nicht genauer formulieren. Lediglich das Wort „bitte“ wurde von den Kindern an verschiedene Stellen des unvollständigen Satzes gesetzt, um ihn verständlicher zu machen.

Abweichungen von der Standardsprache beim Sprechen lassen sich zunehmend feststellen. Den oben angeführten Satz könnte man in das „Kiezdeutsch“ einordnen, eine Sprache, die als Varietät des Deutschen oder als informelle, alltagssprachliche Form der deutschen Sprache geführt wird. Diese umgangssprachliche Form des Deutschen wird von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund verwendet. Nicht immer ist den Kindern beim Sprechen klar, was die Standardsprache wäre bzw. wie sie ihre Aussagen alltagssprachlich verständlich formulieren können. Ein zunehmender Anteil an Schülerinnen und Schülern deutscher wie nicht-deutscher Erstsprache bringt auch die für schulische Bildungsprozesse vorausgesetzten Sprachkompetenzen nicht mehr mit. Eine effiziente sprachliche Förderung, die hier notwendig ist, baut auf verschiedenen Prinzipien auf:

1. Anregen von Sprachhandlungen
 2. Sprachbewusstes Lernen: Sensibilisierung für Sprache
 3. Systematische Wortschatzarbeit: Systematischer Aufbau eines wohl überlegt zusammengestellten Wortspeichers
- Diese Prinzipien möchte die folgende Zusammenstellung ausführen.

Unterstützendes Sprachgerüst für aktives Sprachhandeln

Mit dem Wortspeicher wird einer Klasse ein „Schlüsselvokabular“² aus den Bereichen Alltags-, Fach- und Bildungssprache angeboten. Ergänzt wird das Sprachangebot durch geeignete Strukturen. Diese Rede- bzw. Sprachmittel stehen allen Kindern in heterogenen Lerngruppen zur Verfügung, tragen zu einer konstruktiven dialogischen Kultur in der Lern-, Gesprächs- und Arbeitsgemeinschaft aus Kindern und Lehrkräften bei und bieten eine gemeinsame sprachliche Grundlage.

Das Sprachhandeln der Schülerinnen und Schüler und das Bedürfnis der Kinder, sich mitzuteilen, kann durch eine eindeutige sprachliche Ausgangsbasis gewährleistet werden. Den Wortspeicher in der Alltags-, Fach- und Bildungssprache können die Kinder nachhaltig für Lerngespräche nutzen. Die Versprachlichung trägt zur Denkentwicklung und zur Entfaltung des Lernprozesses bei.

¹ Im Folgenden ist nur von „Kindern“ im Grundschulbereich die Rede, die Überlegungen sind aber auch auf andere Schularten anwendbar.

² SIOP Planungsraster (WEGE-Konzept); s. Grundschule aktuell, Heft 137

(...) So erweitern Schülerinnen und Schüler zunehmend ihre eigenen sprachlichen Verständnis- und Ausdrucksmöglichkeiten in Bezug auf Wortschatz, Wortwahl und sprachliche Strukturen. Sie unterscheiden anhand konkreter Beispiele zwischen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache (...)

(LehrplanPLUS, Fachprofil Deutsch GS)

Der Wortspeicher stellt also ein grundlegendes und unterstützendes Sprachgerüst für aktives Sprachhandeln dar.

Gestaltung eines sprachbewussten Unterrichts – geplanter und systematischer Aufbau des Wortspeichers

Die Lehrkraft nimmt eine zentrale Rolle bei der Gestaltung eines sprachbewussten Unterrichts und der Integration des sprachlichen Inputs in Kontexte und Sprachhandlungssituationen ein. Zu einer zeitgemäßen Unterrichtsvorbereitung gehört u. a. vor allem die Planung der sprachlichen Mittel. Die Zusammenstellung des Wortspeichers für unterrichtliche Spracharrangements, die bewusstes sprachliches Lernen im fachlichen Kontext möglich machen, dient als strukturierte Vorbereitung für eine systematische Sprachvermittlung.

- ◆ Die Lehrkraft ist mit ihrem Sprachverhalten und ihren Umgangsformen zentrales **Sprach- und Handlungsvorbild**. Der bewusste Erwerb und die Erweiterung von kommunikativen Kompetenzen, die auch eine reflektierte Auseinandersetzung mit Sprache meinen, können von der Lehrkraft nachhaltig beeinflusst werden.
- ◆ Im Rahmen ihrer **Unterrichtsvorbereitungen** plant die Lehrkraft systematisch den benötigten Wortspeicher auf Wort- und Satzebene. Eine gezielte Sprachförderung, eine systematische Sprachvermittlung und der Aufbau von Sprachbewusstheit kann damit erreicht werden. Für den Unterricht können themenbezogen sprachliche Kompetenzerwartungen festgelegt werden.
- ◆ Die sprachliche Unterrichtsplanung berücksichtigt auch die **Bedürfnisse und sprachlichen Vorerfahrungen mehrsprachig aufgewachsener Kinder**. Der Lehrkraft sind die Stolperstellen der deutschen Sprache bewusst, wie z. B. die Artikelbildung, die Verwendung von Vor- und Nachsilben, die Komposita, etc.
- ◆ Der Wortspeicher wird **wohl überlegt und gezielt ausgewählt**. Idealerweise sind alle aktuell benötigten Redemittel auf Wortkarten (bzw. Wortstreifen, Sprechblasen) im Klassenzimmer sichtbar. Wiederkehrende Satz- und Fragemuster (*Aufrufmuster*, z. B. „Was meinst du dazu?“, sachgerechte und konstruktive *Reflexionsmuster*, z. B.: „Ich möchte mir heute besonders das Wort ... merken, weil...“) stehen auf Plakaten und Seitenwänden zur Verfügung.
- ◆ Zur **Verankerung des Wortspeichers** ist es wesentlich, dass ihn die Lehrkraft selbst wertschätzt, durchgängig anwendet und verlässlich nutzt. Eine bewusste Gestaltung und Nutzung der Lehrersprache im Sinne einer sprachsensiblen Unterrichtsgesprächsführung ist ein weiterer Garant für eine gelingende Sprachförderung.

Orientierung des Wortspeichers an den Inhalten und kommunikativen Anforderungen des Unterrichts sowie an der Lernausgangslage der Kinder

Die für den Unterricht und das Schulleben benötigten sprachlichen Mittel sind grundsätzlich an den Unterrichtsthemen und -inhalten orientiert und im Besonderen am Lern- bzw. Sprachstand der Kinder. Es stellt sich die Frage: Welche Begriffe, welche Redewendungen und welcher Satzbau sind den Kindern geläufig und welche sprachlichen Vorkenntnisse zum jeweiligen Sachthema liegen vor?

Die Lernausgangslage lässt sich über informelle Verfahren erfassen. Dazu gehört die kontinuierliche Beobachtung im Rahmen der Unterrichtsgespräche. Auch schriftlich ist eine Standortbestimmung über den individuellen Lern- und Sprachstand der Kinder denkbar, beispielsweise mit Hilfe eines Weißblatt-Tests (Beispiel-Frage in HSU, Jg. 3/4: Was weißt du über Verbrennung?). Auf der Basis der Sprachstandserfassung entwickelt die Lehrkraft einen klassenbezogenen (und hin und wieder auch einen individuellen) Wortspeicher, der sukzessive mit den Kindern bearbeitet wird. Die Förderung der Kommunikation durch den Wortspeicher ist möglich, wenn die Redemittel im Rahmen des dialogischen Austausches (mündlich und schriftlich) im Klassenzimmer zunächst verstanden und geklärt, dann gefestigt und schließlich produktiv angewendet werden.

Die sprachlichen Anforderungen des Unterrichtsgegenstands selbst leiten die Lehrkraft bei der Planung des Wortspeichers (s. Abb. 1: Zahlenmauern). Welche Redemittel wie Begriffe, Fachtermini und Satzbausteine brauchen die Kinder, um mit dem Lerngegenstand sprachlich umzugehen? Bei der Zusammenstellung des Wortspeichers können die Schülerinnen und Schüler zunehmend einbezogen werden, da sich ihre Sprachbewusstheit durch die kontinuierliche und systematische Sprachförderung erhöht und sie sachgerechte, den Lernprozess unterstützende Redemittel selbst erkennen können.

Unterstützung des Lernprozesses und Schaffung einer bildungssprachlichen Handlungskompetenz in allen Fächern durch Verwendung präziser Begrifflichkeiten

Der Wortspeicher wird durchgängig in wechselnden Arbeits- und Gesprächsformen genutzt und in verschiedenen Lernsituationen umgewälzt. Damit die Kinder präzise im Ausdruck sein können und alle Lernpartner eine gemeinsame sprachliche Ausgangsebene haben, ist es wichtig, eine bewusste Phase der Wahrnehmung und des Verstehens der Redemittel zu schaffen. Erst wenn (weitgehend) alle Kinder den angebotenen Wortschatz verstanden haben, ist eine produktive Nutzung im Rahmen des kommunikativen Austausches möglich. Die Redemittel werden aktiv angewendet und geübt.

Angestrebt wird dabei ein sprachbewusster Unterricht in allen Fächern. Das Nachdenken über Sprache und die bewusste Nutzung von Redemitteln findet durchgängig im Unterricht statt.

Unterstützung des Kompetenzerwerbs durch strukturierte Darstellung des Wortspeichers

Der Wortspeicher ist den Schülerinnen und Schülern durch Visualisierung (Wortkarten, Plakate) präsent und steht ihnen für die Dauer des Verstehens- und Erwerbsprozesses im Klassenzimmer zur Verfügung.

Unterrichtsbeispiel Mathematik: Aufgabenformat Zahlenmauern

Sprachliche Vereinbarungen zu Zahlenmauern treffen

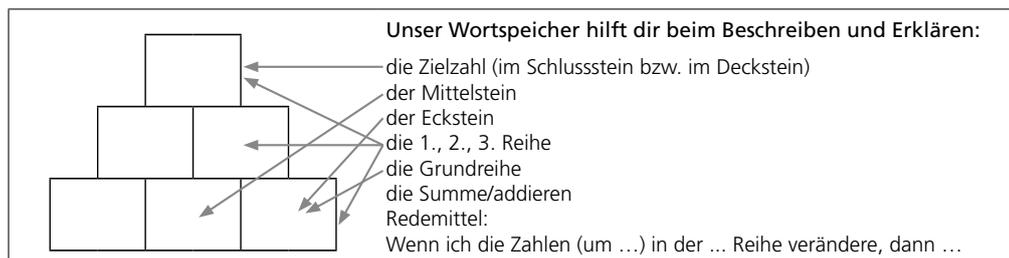


Abb. 1: Wortspeicher Mathematik: Zahlenmauern

Die Nutzung von Strukturierungshilfen und Visualisierungsstützen ermöglicht allen Kindern der häufig sprachlich sehr heterogenen Lerngruppen einen strukturierten Zugang zum Wortspeicher:

- ◆ die Verwendung von Wortartenfarben (s. u. Abb. 2: rot: Verb, blau: Nomen, grün: Adjektiv)
- ◆ die Silbenschriftweise
- ◆ die Nomen mit Artikel im Nominativ (evtl. im Singular und im Plural)
- ◆ eine farbige Kennzeichnung der Artikel nach Genus (blau: der; grün: das; rot: die)

Unterrichtsbeispiele aus weiteren Fächern:

Fach/Jgst.	Unterrichtsthema	Beispiel Wortspeicher
Sport; Jgst. 3/4	Wir trainieren das zielgenaue Passen mit dem Innenrist (Fußball)	Alltagssprache: der Fuß, dehnen, lockern, trainieren, die Innenseite Bildungssprache: zielgenau, die Station, das Stationentraining Fachsprache: der Innenrist, der Spann, passen* Redemittel (zur Reflexion): Beim Trainieren mit meiner Partnerin/meinem Partner hat mir geholfen, dass ...
Musik; Jgst. 3/4	Was geschieht in der Halle des Bergkönigs? – Wir lesen die Geschichte und hören die Musik	Alltagssprache: die Halle, laut, leise, dunkel, hell, tief, hoch Fachsprache: die Besetzung, die Lautstärke, das Tempo*, der Sprechvers, das Stück, die Suite, der Komponist, das Werk* Bildungssprache: die Lesestrategie Redemittel: Beim Hören des Stücks ist mir aufgefallen, dass ...

* Anmerkung: Zu diesen Wörtern könnte mit den Kindern ein Gespräch über die Wortbedeutung in verschiedenen Kontexten geführt werden.

Abb. 2: Beispiele für den Wortspeicher in Unterrichtsvorbereitungen aus Sport und Musik

Die farbige Strukturierung und Hervorhebung der Wortarten, des Genus und des silbischen Prinzips unterstützen die Lernenden implizit und bieten die Grundlage für den Aufbau von Sprachbewusstheit. Die Weiterentwicklung des grammatikalischen Wissens und der Rechtschreibkompetenz werden unterstützt.

(...) Sprachliche Bildung ist ein durchgängiges Unterrichtsprinzip im schulischen Alltag und betrifft alle Fächer.
 (...) Wörter, Begriffe und Satzbau der Alltagssprache sowie der Fachsprache werden in allen Fächern reflektiert, systematisiert und praktiziert.
 (LehrplanPLUS, Bildungs- und Erziehungsauftrag 1.3)

Die mit dem Wortspeicher der jeweiligen Unterrichtseinheit angebotenen Redemittel können von den Lernenden in einen Wortspeicher-Karteikasten eingeordnet werden. Auch das Führen eines (individuellen) Wortspeicherheftes wäre denkbar. Wichtig ist ein flexibler, produktiver und vielschichtiger Umgang mit dem aktuellen

Wortspeicher, um allen Kindern in heterogenen Lerngruppen sprachliche Könnenserfahrungen und die aktive Teilhabe an Lernprozessen zu ermöglichen.

Nicht nur der aktuelle, sondern auch der bereits erarbeitete Wortspeicher muss im Unterrichtsgespräch immer wieder Anwendung finden und sprachlich umgewälzt werden.

Auf diese Weise kann der Wortspeicher ein wesentlicher Beitrag zu einer effektiven und systematischen Sprachförderung sein.

Die systematische Auseinandersetzung mit sprachlichen Mitteln durch das kontinuierliche Angebot eines wohl überlegten Wortspeichers im Zusammenhang mit spezifischen Themen und Kontexten könnte auch in den weiterführenden Schulen eine

Möglichkeit sein, Sprachsensibilität und Sprachhandeln zu unterstützen. Hier könnte die Zusammenstellung des Wortspeichers in Kooperation mit den Lernenden geschehen oder zunehmend in die Hand der Jugendlichen gegeben werden. Ein selbstbestimmtes, aktives und sprachbewusstes Sprachhandeln könnte dadurch nachhaltig aufgebaut werden.

Sybille Maiwald

Deutsch als Zweitsprache
an der Grundschule



„BERUFSSPRACHE DEUTSCH“

VON DER BERUFSINTEGRATION UND -VORBEREITUNG ZUM ERFOLGREICHEN BERUFSSCHULABSCHLUSS

Martina Hoffmann, Abt. Berufliche Schulen



Im Rahmen der Implementierung des seit dem Schuljahr 2016/17 sukzessiv gültigen neuen Deutschlehrplans für die Berufsschulen und Berufsfachschulen in Bayern wurde „Berufssprache Deutsch“ zum Unterrichtsprinzip erklärt. „Berufssprache Deutsch“ heißt, dass die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen zielorientiert im fachlichen sowie allgemeinbildenden Unterricht gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben erfolgreich gelingt.

Um den Anforderungen des Unterrichtsprinzips gerecht zu werden, ist eine integrierte Lernzielbestimmung unabdingbar. Hierzu werden sowohl die curricularen Grundlagen für die Ausbildungsrichtung als auch der neue Deutschlehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule in Bayern berücksichtigt. Die Verknüpfung von Fach- und Sprachkompetenz ist neben der handlungsorientierten und sprachbewussten Unterrichtsgestaltung ein wichtiger Baustein des Unterrichtsprinzips „Berufssprache Deutsch“, das in der Berufsintegration und -vorbereitung beginnt und die Schülerinnen und Schüler bis zum erfolgreichen Berufsschulabschluss begleitet.

Verknüpfung von Fach- und Sprachkompetenz

Ausgangspunkt integrativer und handlungsorientierter Unterrichtsmaterialien ist eine plausible, konkrete und relevante Lernsituation (vgl. Roche & Terrasi-Haufe 2017). Plausibel soll diese einerseits bezüglich des (Fach-)Wortschatzes sein, andererseits hinsichtlich des zu erstellenden Handlungsprodukts. Das Produkt ist beispielsweise ein Gespräch zwischen zwei fachlich ebenbürtigen Partnern oder ein für die Experten-Laien-Kommunikation typisches Gespräch. Auch Telefongespräche, schriftliche Bestellungen, Erstellen von Checklisten, Lesen von Anleitungen und Protokollen, E-Mail-Korrespondenz oder Gespräche mit den unterschiedlichen Akteuren im beruflichen Alltag können mögliche authentische Handlungsprodukte sein. Bereits an diesen Beispielen wird deutlich, dass die sprachlich-kommunikativen Herausforderungen in den unterschiedlichen Ausbildungsberufen mannigfaltig sind. Die formulierte Handlungssituation erfordert sprachliches Handeln und Lernen, wodurch die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Sprache notwendig ist. Die Förderung der Lese-, Schreib-, Hör- und Sprechkompetenz ist immer mit einer beruflichen Handlungsnotwendigkeit verbunden. Konkrete Herausforderungen, die den Auszubildenden im Berufsalltag

begegnen, erhöhen die Relevanz und folglich die Motivation, die Aufgabe zu lösen. Die Schülerin oder der Schüler wird in der Lernsituation direkt angesprochen und agiert in ihrer oder seiner eigenen Rolle als Auszubildende oder Auszubildender. Das Stellvertreterprinzip, z. B. verwirklicht in Aufforderungen wie „Sie sind der Meister. Lösen Sie das Problem.“, ist zu vermeiden, da es sich hierbei um keine realistische Aufgabe für Lehrlinge handelt. Nur authentische Sprecher/-innen und Adressaten/-innen agieren und kommunizieren in den Lernsituationen. Auf diese Weise ist ein Berufs- und/oder Lebensweltbezug gegeben.

Handlungsorientierte Lernszenarien

Nachdem eine produktorientierte und problembasierte Lernsituation skizziert wurde, erfolgt eine Didaktisierung nach den Prinzipien der Szenariendidaktik (vgl. Roche & Terrasi-Haufe 2017: 78). Die einzelnen Phasen des Unterrichts werden mit authentischen Materialien, Medien, sprachsensiblen Methoden zur Förderung der Lese-, Schreib-, Hör- und Sprechkompetenz, effizienten Strategien und Arbeitstechniken gefüllt. Dabei gibt das Modell der vollständigen Handlung den progressiven Verlauf vor. Zunächst orientieren und informieren sich die Schülerinnen und Schüler, bevor sie planen, durchführen bzw. präsentieren. Im Rahmen eines modernen, kompetenzorientierten Unterrichts sind die Unterrichtselemente Bewerten und Reflexion unabdingbar. Sie sind auch natürliche Phasen betrieblicher Abläufe und schließen die Lerneinheit ab.

Sprachbewusste Unterrichtsgestaltung

Neben der Verknüpfung von sprachlichen und fachlichen Inhalten in einem handlungsorientierten Lernszenario ist die sprachbewusste Unterrichtsgestaltung ein wesentliches Element des Unterrichtsprinzips „Berufssprache Deutsch“. Jede Unterrichtsphase wird hinsichtlich der sprachlichen Anforderung und dem Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler didaktisch-methodisch angepasst und folglich ein Förderschwerpunkt festgelegt. Hilfestellungen werden differenziert und niveauspezifisch angeboten. Besonders die Prinzipien der Binnendifferenzierung, z. B. hinsichtlich der Aufgabenstellung, der Art des Lernprodukts oder des Lerntempos, und der Ansatz des kooperativen Lernens ermöglichen eine gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler. Diesen didaktisch-methodischen Instrumenten ist gemein, dass sie die Heterogenität als Potenzial nutzen. Mit Hilfe von Methoden, Strategien und Arbeitstechniken aus dem Bereich Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache werden die heterogenen Lernausgangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler stärker berücksichtigt und folglich ist eine individuelle Förderung leichter möglich. Dies geschieht beispielweise durch Portfolioarbeit, strukturierte Lese- und Schreibfahrpläne, textoptimierte (Fach-)Texte und die Methode *Scaffolding*. Die sprachliche

Anforderung ist dabei Leitmotiv für die Ausgestaltung der Lernumgebung. Diese ermöglicht den Schülerinnen und Schülern selbstgesteuertes und handlungsorientiertes Handeln. Dieses Handeln bedarf immer einer bedarfsgerechten, kontinuierlichen und zielgerichteten Unterstützung der Lernenden durch die Lehrkraft.

Themenportal „Berufssprache Deutsch“



Die ISB-Arbeitskreise erstellen entsprechend dem Unterrichtsprinzip „Berufssprache Deutsch“ Lerneinheiten für verschiedene Ausbildungsberufe sowie Berufsintegrations- und Berufsvorbereitungsklassen. Daneben stehen zahlreiche Materialien zur Unterrichtsplanung (z. B. Schreib- und Lesefahrplan sowie

Beobachtungsbögen) und Hilfen zur Unterrichtsgestaltung auf dem Themenportal „Berufssprache Deutsch“ (www.berufssprache-deutsch.bayern.de) als pdf- und editierbare Worddateien zum Download zur Verfügung.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2016). Sprach- und Kommunikationskompetenz praxisnah ausbilden. Umsetzungshilfe zum Lehrplan Deutsch und zum Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch. In URL: <https://www.isb.bayern.de/berufsschule/uebersicht/umsetzungshilfe-lehrplan-deutsch/>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2018). Kommunizieren und handeln II – Lernszenarien zur politischen Bildung, Wertebildung und beruflichen Integration. In URL: <http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/berufsin-tegration/berufsin-tegrationsklasse-bik/>
- Hoffmann, Martina (2017). „Passt! Mach ma’s so“: Förderung mündlicher Kompetenzen bei auszubildenden Kfz-Mechatronikern. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta & Börsel, Anke (Hrsg.): *Sprache und Sprachbildung in der Beruflichen Bildung*. Münster: Waxmann, S. 303–320.
- Roche, Jörg; Terrasi-Haufe, Elisabetta (2017). Handlungsbasierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In: Christian Efinger/Karl-Hubert Kiefer (Hrsg.): *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung „Wissen – Kompetenz – Text“*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S.71–90.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung; Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (2017). Kommunizieren und handeln – Lernszenarien für einen alltagsbezogenen Unterricht in Berufsintegrationsvorklassen. In URL: <http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/berufsin-tegration/berufsin-tegrationsvor-klasse-bikv/>

Martina Hoffmann

Berufssprache Deutsch

BISS: SPRACHFÖRDERUNG IN BAYERN UND IM BUND

Christina Neugebauer, Grundsatzabteilung



Eine Initiative von:



JUGEND- UND FAMILIENMINISTER-
KONFERENZ DER LÄNDER



Die Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ ist ein wissenschaftlich begleitetes Entwicklungs- und Forschungsprogramm, das Maßnahmen zur Sprach- und Leseförderung in allen Bildungsetappen evaluiert und weiterentwickelt und einen regelmäßigen Austausch zwischen den Bundesländern über Fragen der systematischen Förderung etabliert hat. Bayern ist mit 18 Verbänden im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich beteiligt.

Für das Jahr 2019 hat Hessen die Präsidentschaft der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (KMK) übernommen und untermauert mit der Schwerpunktsetzung „Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen in der Deutschen Sprache“ die enorme Bedeutung, die die Sprachkompetenz für das Lernen, den schulischen und beruflichen Erfolg und damit für die Chancengleichheit der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat.

Bereits seit 2013 setzt sich die Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“, an der neben der KMK auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und die Jugend- und Familienkonferenz der Länder als Träger beteiligt sind, für die Verbesserung der individuellen Sprach- und Leseförderung von Kindern und Jugendlichen ein. Ziel des Programms ist es, die vielfältigen Maßnahmen der Bundesländer im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich zur sprachlichen Bildung, Sprachdiagnostik und Leseförderung für Kinder und Jugendliche zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Die wissenschaftlich gewonnenen Ergebnisse sollen nach Ende des Projekts in den jeweiligen Ländern genutzt und nachhaltige Wege der Implementation für die erfolgreich erprobten Konzepte gefunden werden.

In Bayern sind 18 Verbände mit insgesamt etwa 100 Einrichtungen am Projekt beteiligt, wovon in fünf Verbänden Grundschulen und in sieben Verbänden Schulen der Sekundarstufe zusammenarbeiten. Die Landeskoordination übernehmen im Elementarbereich das IFP und für die Schulen das ISB. Im Bereich dreier Themenschwerpunkte („Alltagsintegrierte sprachliche Bildung im Elementarbereich“, „Gezielte sprachliche Bildung in der Schule“ und „Diagnostik und Förderung der Lesefähigkeit sowie Vermittlung von Lesestrategien“) setzen die Verbände Konzepte zur Sprachförderung um, wobei zehn der Projekte noch bis Ende 2019 begleitend evaluiert und die Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit und Effizienz überprüft werden. Der Projektzeitraum, der bereits einmal verlängert wurde, endet mit dem Kalenderjahr 2019, wobei noch nicht entschieden ist, ob sich eine wissenschaftlich begleitete Projektphase des BiSS-Transfers für die Implementation anschließen wird.

Beispiele aus den bayerischen Verbänden

Projekt „BiSS Augsburg – Grundschule“: Beispiel für die Primarstufe

Der Verbund „BiSS Augsburg – Grundschule“ ist im Bereich der Leseförderung aktiv. Die in den sieben im Verbund organisierten Schulen bereits eingesetzten Verfahren zur Diagnose und Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverständnis (z. B. Salzburger Lesescreening als diagnostisches Verfahren, Lesetandems als Förderverfahren) werden im Rahmen der Verbundarbeit geprüft, weiterentwickelt und optimiert. Wesentliche Ziele des Vorhabens sind dabei vor allem die Steigerung des Wortschatzes sowie die Verbesserung der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses durch frühes Strategietraining.

Projekt „Sprachbegleitung“ – Gymnasien in Mittel- franken: Beispiel für die Sekundarstufe

Der Verbund „Sprachbegleitung – Gymnasien in Mittelfranken“, in dem drei Gymnasien in Nürnberg und Fürth zusammenarbeiten, möchte die sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen verbessern. Sprachsensibles Unterrichten soll in den Schulen langfristig in allen Fächern verankert werden. Sprachliches und fachliches Lernen greifen ineinander und die Sprache wird nicht nur als Medium, sondern auch als Unterrichtsgegenstand im Fachunterricht verstanden. Die Verbundarbeit baut dabei auf die Erfahrungen der Schulen im Rahmen des bayerischen Projekts „Sprachbegleitung an Gymnasien“ auf, in dem Maßnahmen und Materialien zur Sprachförderung entwickelt wurden.

Blended-Learning

Neben Broschüren, Journalen, Handreichungen und Tagungen zum Austausch unterstützt das BiSS-Trägerkonsortium die Projektteilnehmer zum Beispiel mit Blended-Learning-Einheiten, die eine fundiert-wissenschaftliche Grundlage für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte darstellen.

Christina Neugebauer

Leseförderung,
Schulbibliotheken, Dialekte

#LESEN.BAYERN – FIT IM FACH DURCH LESEKOMPETENZ

Christina Neugebauer/Nina Ruisinger, Grundsatzabteilung



Mit dem Schuljahr 2018/19 startete an allen bayerischen Schulen die Initiative #lesen.bayern, die einen besonderen Fokus auf die Förderung der Lesekompetenz als Teilkompetenz der Sprachlichen Bildung legt und damit eines der zentralen schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele konkretisiert. Das Anliegen der Initiative ist, dass die Leseförderung an allen bayerischen Schulen systematisch und nachhaltig erfolgt. Sie ist als Daueraufgabe aller Fächer zu sehen und geht Hand in Hand mit anderen fächerübergreifenden Zielen wie der Politischen Bildung oder der Medienbildung.

Ziele und Inhalte von #lesen.bayern

Unsere Kinder und Jugendlichen fit für Schule, Beruf und Leben zu machen, gehört zum Selbstverständnis einer jeden Lehrkraft. Schlüssel zum Erfolg ist dabei das Lesen. In allen Fächern werden kontinuierliche und diskontinuierliche Texte gelesen – das Verstehen von Texten ist somit in allen Fachbereichen Grundlage einer inhaltlichen Annäherung sowie Auseinandersetzung mit einem Thema – Fachinhalt und Fachsprache sind untrennbar miteinander verbunden.

Im Gegensatz zu anderen Initiativen zur Leseförderung liegt der Schwerpunkt von #lesen.bayern nicht auf motivierenden und animierenden Veranstaltungen rund um das Lesen, wie (Vor-) Lesewettbewerben oder Lesenächten. Stattdessen stehen der Erwerb und das Training von Lesekompetenzen und damit die kognitiven Prozesse des Lesens im Zentrum: Lesefertigkeit und Leseverstehen sind die entscheidenden Teilkompetenzen, die erfolgreiche Leserinnen und Leser auszeichnen – und ihnen erst Freude am Lesen ermöglichen. Deshalb gilt es in allen Fächern und an allen Schularten, die Lesekompetenz zu schulen und gezielt Lesestrategietrainings auch in den Fachunterricht zu integrieren.

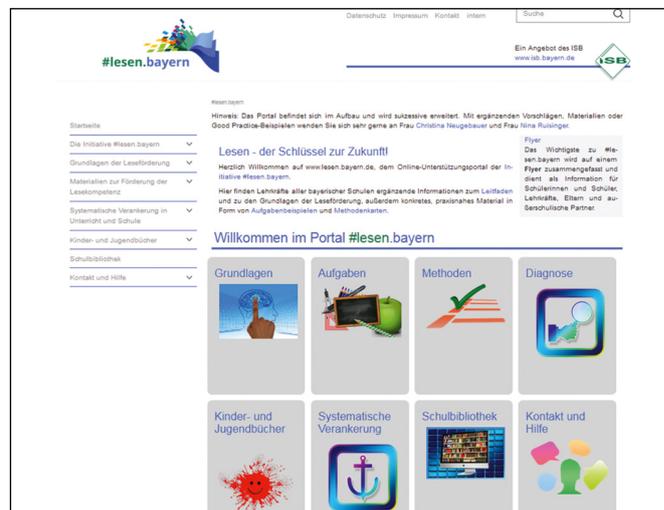
Die Notwendigkeit, Leseförderung an Schulen systematisch und nachhaltig zu gestalten, legt es nahe, das Lesen fest im Schulentwicklungs- und Medienkonzept zu verankern und somit einen verbindlichen Rahmen zu schaffen, in dem die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen aufeinander aufbauend lesen lernen.

Leitfaden, Online-Portal, Fortbildungen

Der Leitfaden, der zu Beginn des Schuljahres 2018/19 an alle bayerischen Schulen verschickt wurde, enthält neben den theoretischen Grundlagen zur Leseförderung praxisnahes Unterrichtsmaterial in Form von Methodenkarten zum Lesestrategietraining sowie Aufgabenbeispiele und Hinweise zur systematischen Umsetzung der Initiative in den unterschiedlichen Fächern. Daneben ist das Online-Portal www.lesen.bayern.de, das sukzessive erweitert wird, ein Unterstützungsangebot an alle Lehrkräfte mit weiteren vertiefenden Informationen und ganz konkreten Materialien für die unterschiedlichen Fächer sowie Hinweisen zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern.



Bereits im ersten Halbjahr dieses Schuljahres haben zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrkräfte der verschiedenen Schularten über die regionale Lehrerfortbildung und an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung stattgefunden. Daran gilt es weiter anzuknüpfen und insbesondere auch die unterschiedlichen Fächer anzusprechen sowie auf deren fachspezifisch individuelle Bedürfnisse einzugehen.



Weiterentwicklung und Perspektive

Gerade auch vor dem Hintergrund der Digitalisierung ist ein erweiterter Fokus auf die Lesekompetenz unerlässlich: Zum einen ist es erforderlich, sich einen schnellen Überblick über die Inhalte eines Textes zu verschaffen, d. h. bei digitalen Texten das Wesentliche zu erfassen, um zu entscheiden, ob man einem bestimmten Link folgt oder auf der Seite verbleibt. Zum anderen wird es auch immer wichtiger, sich kritisch mit Texten auseinanderzusetzen, Fake News von verlässlichen, seriösen Nachrichten zu unterscheiden, um mündig reflektieren und agieren zu können. Die Initiative #lesen.bayern geht mit der Förderung der Lesekompetenz damit auch Hand in Hand mit den Schwerpunkten, die auf die Werte- und Demokratieerziehung sowie die Medienerziehung an den bayerischen Schulen gelegt wird.

Die Stavanger-Erklärung zur Zukunft des Lesens (in Deutschland veröffentlicht in der FAZ, 22.01.2019), unterzeichnet von 130 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus ganz Europa, machte abermals deutlich, dass wir mit unserem Ansatz, die Förderung der analogen wie auch der digitalen Lesekompetenz als basale Aufgabe aller Fächer und Schularten zu verstehen, richtig liegen. Nun gilt es, #lesen.bayern weiterzuentwickeln und weitere Antworten zu finden sowie Hilfestellungen dafür anzubieten, wie das Lesen(-Lernen) in und mit digitalen Medien gestaltet sowie systematisch und nachhaltig gefördert werden kann. Dabei wird gerade auch der Austausch mit Universitäten essentiell sein.

In der Stavanger-Erklärung werden einige zentrale Fragen gestellt, die die Sprach- und Literaturwissenschaft, die Didaktik und die Pädagogik – und mit den Wissenschaftsdisziplinen auch das ISB – in den nächsten Jahren beschäftigen werden, wie z. B.:

- ◆ „In welchen Lesekontexten und bei welchen Lesern verspricht der Einsatz digitaler Texte den größten Nutzen?
- ◆ Und umgekehrt, in welchen Bereichen des Lernens und literarischen Schreibens sollte das Medium Papier gefördert und bevorzugt werden?
- ◆ Was können wir tun, um eine tiefere Verarbeitung von Texten generell und insbesondere von Bildschirmtexten zu fördern?“ (FAZ, 22.01.2019)

Ausblick

Für eine Bestandsaufnahme der Umsetzung der Leseförderungsinitiative sowie um einen Ausblick auf Weiterentwicklungsmöglichkeiten und aktuelle Herausforderungen zu geben und in einen Austausch zu treten, soll im Rahmen einer Tagung an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung im Frühjahr 2020 eine Zwischenbilanz gezogen werden. Auch die Kooperation mit außerschulischen Partnern wie beispielsweise den öffentlichen Bibliotheken soll weiter intensiviert und Formen der kontinuierlichen Zusammenarbeit sollen gestärkt und ggf. etabliert werden.

Christina Neugebauer

*Leseförderung,
Schulbibliotheken, Dialekte*



Nina Ruisinger M. A.

*Leseförderung,
Schulbibliotheken, Dialekte*



LESEFÖRDERUNG AN BAYERNS GRUNDSCHULEN, AUCH MIT FILBY

*Katharina Fürst, Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke
Beratung: Prof. Dr. Anita Schilcher und Johannes Wild (Universität Regensburg)*

Um die Lesekompetenz der bayerischen Schülerinnen und Schüler zu stärken, wurde die Leseinitiative FiLBy in Zusammenarbeit von Kultusministerium, ISB und dem Lehrstuhl für Deutschdidaktik in Regensburg entwickelt. Erklärtes Ziel des Programms ist eine gezielte und systematische Leseförderung auf der Basis von Sachtexten.

Lesen ist eine der Schlüsselkompetenzen, um sich in unserer Gesellschaft zu orientieren, und die Grundlage für das Lernen in allen Fächern und allen Schularten. Die Grundschullehrkräfte schaffen hier immer schon die Basis und bauen solide Lesekompetenzen auf: Sie haben zunächst den Lese-Lernprozess im Blick, lesen vor und schaffen motivierende Leseanlässe. Sie fördern und fordern die Schülerinnen und Schüler vielfältig, um ihnen zunehmend eine selbstständige Texterschließung zu ermöglichen. Maßnahmen zur Steigerung der Lesefertigkeit haben dabei einen hohen Stellenwert, ebenso wie bewährte Verfahren zur Steigerung der Lesemotivation. Untersuchungen zeigen, dass eine ausreichende Leseflüssigkeit Voraussetzung für Leseverständnis ist (vgl. Rosebrock/Nix 2014: „Nur wenn die Dechiffrierprozesse beim Lesen durch anhaltende Übung **automatisiert** wurden, d. h. in angemessener Geschwindigkeit, ohne Mühe, autonom und unbewusst vollzogen werden, stehen kognitive Kapazitäten für die eigentlichen Textverstehensprozesse zur Verfügung“). Als „Magische Verstehensgrenze“ gelten hierbei 100 Wörter pro Minute, die fehlerfrei gelesen werden. Hier setzt das Leseförderkonzept FiLBy an:

FiLBy steht für **F**achintegrierte **L**eseförderung in **B**ayern und bündelt aktuelle Forschungsergebnisse zu einer systematischen und effektiven Leseförderung, die Lesen im fachlichen Kontext fokussiert. Der Luchs FiLBy begleitet Bayerns Grundschülerinnen und -schüler als Identifikationsfigur. Sie beginnen in der 2. Jahrgangsstufe zunächst mit einem Leseflüssigkeitstraining.

Die jungen Leserinnen und Leser trainieren schnelles und automatisiertes Lesen anhand einer spannenden Klassenlektüre sowie motivierender und angemessener Sachtexte. Die Themen der Sachtexte sind auf den HSU-LehrplanPLUS abgestimmt und so gewählt, dass sie für Kinder interessant sind und zur Anschlusskommunikation anregen, z. B. „Welches Haustier passt zu mir?“, „Warum bekommst du nur zweimal im Leben Zähne?“, „Wieso bekommt man eigentlich Schnupfen?“. Die passenden Hörtexte sind differenziert und wurden von Sprecherinnen und Sprechern des Bayerischen Rundfunks in drei Geschwindigkeitsstufen gesprochen.

Das Training erfolgt jeweils in drei Schritten: Die erste Textbegegnung wird durch einen professionellen Vorleser entlastet. Dies motiviert gerade auch die schwachen Leserinnen und Leser, dem Text in passendem Tempo mit dem Finger und den Augen zu folgen. Während eines zweiten Hördurchgangs sprechen die

Schülerinnen und Schüler den Text zusätzlich leise mit, bevor sie im dritten Durchgang mit einem Lesepartner selbstständig lesen. FiLBy kombiniert so Elemente des wiederholenden Lautlesens mit Elementen des begleitenden Lautlesens. Die starken Leserinnen und Leser profitieren ebenfalls vom Training, denn sie ahmen motiviert Sprachmelodie und Lesepausen des Lesevorbilds nach und gestalten den eigenen Vortrag ansprechend.



Mit ausgewählten Lektüren (ebenfalls mit Hörversion) werden die Schülerinnen und Schüler auf die sechswöchige Trainingsphase vorbereitet, in der sie täglich 20-30 Minuten an der Leseflüssigkeit arbeiten. Vor und nach dem Training findet eine Lesediagnostik statt. Klar ablesbare Steigerungen in der Leseflüssigkeit ermöglichen Erfolgserlebnisse und motivieren die jungen Leserinnen und Leser.

Das Leseflüssigkeitstraining wird im Schuljahr 2018/19 an etwa 860 bayerischen Grundschulen angewendet; 150 Schulen sind an einer Evaluation beteiligt. Alle teilnehmenden Lehrkräfte bilden sich mit Online-Modulen fort und erhalten für ihre Klassen die Lesetexte von FiLBy in Heftform. Die Hördateien stehen zum kostenfreien Download zur Verfügung.

Mit ebenso motivierenden und ansprechenden Materialien wird 2019 bis 2021 in den Jahrgangsstufen 3 und 4 das Training fortgeführt und zielt dann auf die Vermittlung von Lesestrategien und das selbstregulierte Lesen.

Katharina Fürst

Deutsch an der Grundschule

BASALE LESEFÖRDERUNG IN DER MITTELSCHULE

Maja Savaşman/Uta Kronberger, Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke
Beratung: Setenay Götz (LMU)

In die Mittelschule treten nicht selten Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule über, die im (Deutsch-)Unterricht nicht nur Textinhalte ungenügend verstehen, sondern auch Unterstützungsbedarf bei der Weiterentwicklung basaler Lesefertigkeiten haben. Der vorliegende Beitrag soll die Lehrkräfte an Mittelschulen befähigen, solche Risikolesende mittels einfacher Diagnoseverfahren zu erkennen und sie dazu ermutigen, deren Leseflüssigkeit durch gezielte Lauteleseverfahren zu verbessern.

Ausgangslage

Im Mai dieses Jahres hat die Studie „Leo – Leben mit geringer Literalität“ gezeigt, dass in Deutschland 6,2 Millionen Menschen leben, die maximal einfache Sätze lesen und schreiben können, aber nicht in der Lage sind, selbst kürzere zusammenhängende Texte zu verstehen. Bei diesen funktionalen Analphabeten, deren Anzahl im Vergleich zur Vorgängerstudie aus dem Jahr 2010 immerhin um 1,3 Millionen zurückgegangen ist, handelt es sich überwiegend um Deutsch sprechende Erwachsene, die einen Schulabschluss besitzen, aber dennoch eine so geringe Lesekompetenz aufweisen, dass ihr Alltag dadurch beeinträchtigt ist und sie nur eingeschränkt an unserer Gesellschaft teilhaben können.

Auch immer mehr Schülerinnen und Schüler, so zeigt es die IGLU-Studie von 2016, verfügen am Ende der Grundschulzeit über eine nur unzureichende Lesekompetenz. Bleibt dann an der Mittelschule eine gezielte Förderung dieser Risikoleserinnen und -leser aus, so sind sie trotz regelmäßiger Beschulung von funktionalem Analphabetismus bedroht.

Allgemein finden an den Schulen, auch an den Mittelschulen, zahlreiche Maßnahmen zur Leseförderung statt. Häufig wird

dabei der Fokus auf die Förderung der Lesemotivation durch Leseanimation mit Leseecken, Autorenlesungen, Lesenächten und Ähnlichem gesetzt. Auch die Förderung der Lesefähigkeit, also des Textverstehens durch das Einüben von Lesestrategien, hat ihren festen Platz an weiterführenden Schulen.

Leseflüssigkeit als Voraussetzung für das Textverstehen

Für eine basale Leseförderung in der Mittelschule, die sich zum Ziel setzt, Risikoleserinnen und -leser mit unzureichender Lesekompetenz zu kompetenten Leserinnen und Lesern zu machen, ist jedoch der Einsatz von Vielleseverfahren und Lesestrategie-trainings nicht hinreichend. Eine effektive Förderung muss im hier abgebildeten Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix niederschwelliger ansetzen und den Fokus auch auf die Förderung der basalen Lesefertigkeiten setzen, wozu die sogenannte Leseflüssigkeit zählt. Sie ist unabdingbare Voraussetzung für das Textverstehen.

Zu den Teilkomponenten der Leseflüssigkeit gehören:

- ◆ **Automatisierung der Worterkennung:** Buchstaben, Silben und Wörter müssen nicht mehr mühsam erlesen werden. Geübte Leserinnen und Leser verfügen bereits über einen großen Sichtwortschatz.
- ◆ **Lesegenauigkeit:** Erst wenn 96 bis 100 Prozent der Wörter fehlerlos gelesen bzw. selbst korrigiert werden, kann ein Text gut und ohne Hilfe verstanden werden. Werden 90 bis 95 Prozent der Wörter richtig gelesen, benötigt die Leserin/der Leser Hilfe, um den Text zu verstehen. Liest eine Leserin/ein Leser weniger als 90 Prozent der Wörter fehlerlos, kann sie/er den Inhalt des Textes nicht verstehen.

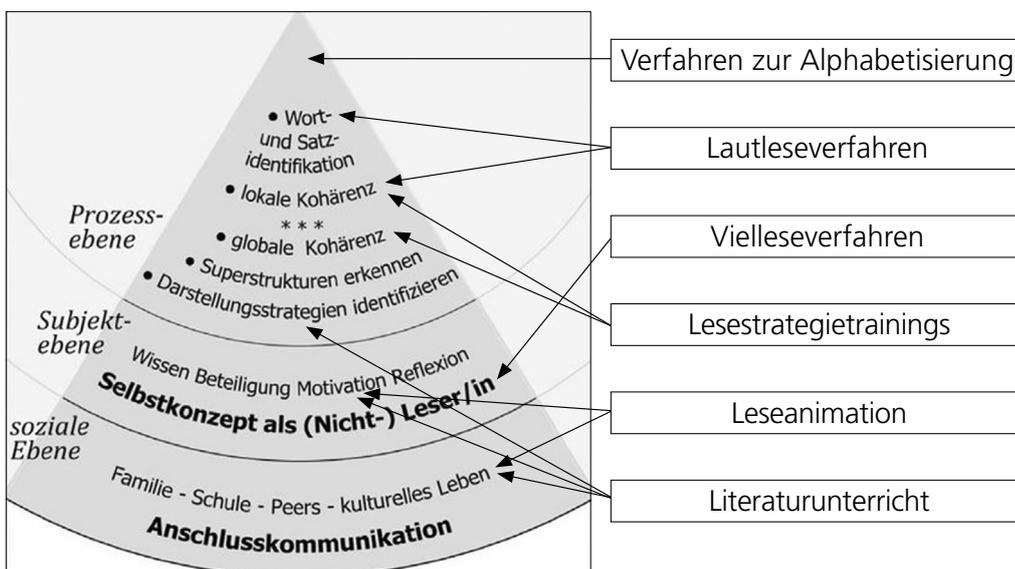


Abb. 1: Die verschiedenen Ebenen des Lesens als Ausgangspunkt systematischer Leseförderung (nach Rosebrock/Nix 2015, S. 16)

- ◆ *Lesegeschwindigkeit*: Schafft eine Leserin/ein Leser weniger als ca. 150 Wörter pro Minute, hat sie/er am Ende bereits wieder vergessen, wie der Satz bzw. der Text anfing.
- ◆ *Betontes, sinngestaltendes (Vor-)Lesen*: Durch sinngestaltetes Betonen, das sich an die beim Sprechen natürliche Intonation annähert, bündelt die Leserin/der Leser Wörter im Satz zu größeren Sinneinheiten, z. B. zu Satzgliedern. So bildet sie/er lokale Kohärenz oder anders ausgedrückt: Sie/er erschließt sich den Textsinn auf Satzebene.

Nachgewiesen effektive Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit sind die sogenannten Lautleseverfahren. Dabei liest ein ungeübter Part, als Sportlerin/Sportler oder Tutandin/Tutand bezeichnet, gemeinsam mit einem geübten Part, als Trainerin/Trainer oder Tutorin/Tutor bezeichnet. Grundsätzlich unterscheidet man zwei Formen:

- ◆ *Wiederholtes Lautlesen*: Eine ungeübte Leserin/ein ungeübter Leser liest einer geübten Leserin/einem geübtem Leser einen Text so oft vor, bis sie/er eine zuvor vereinbarte Lesegeschwindigkeit erreicht hat.
- ◆ *Begleitendes Lautlesen*: Eine ungeübte Leserin/ein ungeübter Leser und eine/ein als Lesemodell fungierende geübte Leserin/fungierender geübter Leser lesen gleichzeitig einen Text mehrfach (halb)laut. Ein Beispiel hierfür ist das Lautlesetandem.

Basale Leseförderung in der Praxis der Mittelschule

In der schulischen Praxis gilt es zunächst, den individuellen Leseförderbedarf einer Schülerin/eines Schülers zu diagnostizieren. Ein einfaches Verfahren hierfür ist das *Lautleseprotokoll*: Während eine Leserin/ein Leser einen vorgegebenen Text vorliest, erfasst die Lehrkraft, wie viele Wörter in einer Minute fehlerlos bzw. nach Selbstkorrektur richtig gelesen werden. Anschließend werden Tandems aus ungeübteren und geübteren Leserinnen und Lesern gebildet. Die Tandems lesen gemeinsam einen vorgegebenen Text mehrfach halblaut vor, wobei der geübtere Part mit dem Finger die Zeile entlangfährt. Macht der ungeübtere Part einen Fehler, wird der Leseprozess unterbrochen, sodass die/der Übende sich selbst oder mithilfe der Partnerin/des Partners korrigieren kann. Wiederaufgenommen wird das Lesen am jeweiligen Satzanfang. Fühlt sich die ungeübtere Leserin/der ungeübtere Leser sicher, liest sie/er den Text alleine weiter. Die Partnerin/der Partner beobachtet den Leseprozess und gibt Feedback. Etwa über einen Zeitraum von sechs Wochen wird das Prozedere dreimal pro Woche wiederholt, wobei für die einzelnen Tandemeinheiten ca. 20 Minuten anberaumt werden sollten.

Auf diese Weise lässt sich die Leseflüssigkeit schon nach kurzer Zeit deutlich steigern und damit die Voraussetzung schaffen, Texte nicht nur Wort für Wort zu entziffern, sondern ihren Inhalt auch zu verstehen.

Links

- <https://www.lesen.bayern.de/materialien-zur-foerderung-der-lese-kompetenz/methoden/alle-methoden-alphabetisch-geordnet/> (10.05.2019).
- <https://www.lehrplanplus.bayern.de/zusatzinformationen/aufgabe/lernbereich/26343/fachlehrplaene/grundschule/3/deutsch> (10.05.2019).
- <http://www.inklusion.schule.bayern.de/foerderschwerpunkte/sprache/foerderung/> (10.05.2019).
- <http://biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/handreichungen-und-broschueren/> (10.05.2019).

Literatur

- Fadler, Susanne/Böhme, Katrin: Basale Lesefertigkeiten erfolgreich fördern. In: <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal.html> (08.03.2019).
- Grotlischen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lianne/Stammer, Christopher: LEO – Leben mit geringer Literalität. In: https://www.bmbf.de/files/2019-05-07%20leo-Pressheft_2019-Vers10.pdf?fbclid=IwAR0iCraaHwE-m3E3fslkcuhv5WBc_v6s30oID68YcXdg5NUGsh4UT2qceZSI (10.05.2019)
- Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/IGLU_2016_Pressemappe.pdf (10.05.2019)
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler 2015.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas: Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2011.

Maja Savaşman

*Deutsch
an der Mittelschule*



Uta Kronberger

*Deutsch als Zweitsprache
an der Mittelschule*



LESEFÖRDERUNG BEI DISKONTINUIERLICHEN TEXTEN

GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHE PERSPEKTIVEN

Dr. Monika Müller, Abt. Gymnasium

Gerade in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sind diskontinuierliche Texte – dazu zählen etwa Schaubilder, Karten, Tabellen, Diagramme – fester Bestandteil des Unterrichts. Nicht immer wird jedoch das Lesen dieser Texte gezielt eingeübt. Dass Leseförderung im Umgang mit Schaubildern, Karten und anderen nichtlinearen Texten nicht nur erforderlich, sondern auch praktikabel ist, will dieser Beitrag zeigen.

Situationen

Wenn topografische Besonderheiten Bayerns, die Bedeutung des Nils für das alte Ägypten, Methoden des Projektmanagements oder die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland im Unterricht behandelt werden, sehen sich Schülerinnen und Schüler mit diskontinuierlichen Texten konfrontiert – und damit mit Situationen, in denen spezifische Lesefähigkeiten gefragt sind. Oft treten diskontinuierliche Texte dabei nicht isoliert, sondern im Verbund mit kontinuierlichen Texten auf, sodass in Lehrwerken der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer unterschiedliche Darstellungsformen auf einer Seite zu finden sind. Diese Multimodalität nimmt weiter zu, der Umgang mit verschiedenen fachlich relevanten, kontinuierlichen wie diskontinuierlichen Texten ist integraler Bestandteil des kompetenzorientierten LehrplanPLUS.

Definition und Differenzierung

„Diskontinuierliche Darstellungsformen präsentieren Inhalte nicht primär sprachlich, sondern durch Symbole, Formen und räumliche Anordnung. Sie können sowohl textuelle als auch bildliche und grafische Elemente beinhalten, die aufeinander verweisen oder sich ergänzen.“¹ Mit dieser Definition konturieren Magdalena Michalak, Valerie Lemke und Marius Goeke ein weites Feld, das sich nach bestimmten Kriterien noch stärker differenzieren lässt: Zweifellos besitzen künstlerische Bilder wie Gemälde und Werbespots eine andere Funktionalität als informierende Bilder, zu denen Karten und Schaubilder zählen. Informierende Bilder wiederum können einen unterschiedlichen Abstraktionsgrad aufweisen, die Spanne reicht von realistischen Abbildern (u. a. Fotografie, Karikatur) bis hin zu schematischen (u. a. Schaltpläne, Karten) oder logischen Bildern (u. a. Tabellen, Diagramme).

Herausforderungen

Diese Vielfalt trifft auf drei grundlegende Herausforderungen für die Unterrichtspraxis:

1. Ähnlich dem Verständnis von kontinuierlichen Texten ist auch das Verständnis von diskontinuierlichen Texten ein Prozess, bei dem Individuen mit ihrer je eigenen biografischen, damit auch fachlichen und sprachlichen Prägung Bedeutung konstruieren – und sie verbalisieren. Lehrkräfte begleiten demnach **Transformationsprozesse**, bei denen Schülerinnen und Schüler zunächst aus visuellen Strukturen ein mentales Modell schaffen, das sie anschließend wieder in semantische Strukturen überführen.
2. Das Lesen von diskontinuierlichen Texten basiert auf bestimmten **Prämissen**, die kulturell wie historisch bedingt sind und entsprechend selten explizit thematisiert werden. Recht eingängig zeigen sich derartige Grundannahmen bei der Leserichtung von links nach rechts, die keine globale Geltung beanspruchen kann. Auch die Zentralperspektive, mit mathematischer Präzision in der italienischen Renaissance entwickelt, wird gerade bei realistischen Darstellungsformen erwartet. Dass die Intensität transatlantischer Handelsbeziehungen mit einem unterschiedlich breiten Pfeil dargestellt wird, gehört zu den visuellen Codes, die sich die Leserinnen und Leser der entsprechenden Grafik erst erschließen müssen. Egal, ob nichtlineare Texte diese Prämissen bestätigen oder brechen – sie erfordern eine Thematisierung, mitunter eine Auseinandersetzung mit dem kulturell und historisch Üblichen. Gleichwohl lassen sich nicht alle visuellen Elemente auf Darstellungstraditionen zurückführen. Manche Zuordnung von Form und Inhalt – etwa verschiedene Linien und Farben – bleibt arbiträr. Es gilt also, die auf Konventionen beruhenden Beziehungen von den arbiträren zu unterscheiden.
3. Ziel der reflektierten Beschäftigung mit diskontinuierlichen Darstellungsformen sollte die Entwicklung einer *visual literacy* sein.² Visuelle Literalität hat – bei allen Gemeinsamkeiten – in jedem Fach freilich etwas andere Ausprägungen: Schülerinnen und Schüler lesen Karten in Geografie ebenso wie in Geschichte, allerdings unterscheiden sich nicht nur die Anforderungen an das Kartenmaterial, sondern auch die Erkenntnisinteressen teils erheblich. *Visual literacy* entwickelt sich nicht zuletzt **im Fach**.³

1 Michalak/Lemke/Goeke: *Sprache im Fachunterricht*, S. 108. Vgl. zu weiteren Differenzierungen ebd., S. 108 f. – Im Folgenden werden die Begriffe „Texte“ und „Darstellungsformen“ synonym gebraucht.

2 Vgl. Michalak/Lemke/Goeke: *Sprache im Fachunterricht*, S. 111; Schmellentin/Gilg: *Lesen im schulischen Fachunterricht*, S. 199 f.

3 Vgl. zur Bedeutung diskontinuierlicher Texte in Geografie: Huber/Stallhofer: *Diskontinuierliche Texte im Geografieunterricht*; zur Leseförderung im Fach Geschichte: Schmitt-Röber: *Lesen in den Gesellschaftswissenschaften*.

Möglichkeiten der Leseförderung

Unterricht, in dem Schülerinnen und Schüler *visual literacy* erwerben, setzt auf einen bewussten Umgang mit unterschiedlichen diskontinuierlichen Darstellungsformen, indem er explizit deren Beschaffenheit thematisiert, und bietet Unterstützung, um die beim Lesen und Verstehen notwendigen Transformationsprozesse sinnvoll zu begleiten. Die folgenden drei Beispiele sollen diese Anforderungen illustrieren – und Möglichkeiten der Leseförderung aufzeigen:

1. Die Lernaufgabe **„Wie groß war das Imperium Romanum? Die Ausdehnung eines Weltreichs erfassen.“** (LehrplanPLUS Geschichte, Gymnasium, Jahrgangsstufe 6)⁴ beschäftigt sich u. a. mit der Analyse einer Geschichtskarte. Ein Fragenkatalog, der das Augenmerk der Sechstklässler auf wesentliche Aspekte lenken soll, hilft beim Leseverständnis. Zudem fördert eine anschließende Reflexion, bei der die Schülerinnen und Schüler ihre Antworten auf die Aufgaben unter veränderter Perspektive betrachten, ihre Kenntnis über Karten als diskontinuierliche Texte: Fragen zum Maßstab der Karte und ihrem Informationsgehalt sowie zu den vorkommenden Symbolen heben die textspezifischen Merkmale nochmals hervor.
2. Leseverständnis lässt sich auch durch Visualisierungen fördern, die räumliche Anordnungen und semantische Beziehungen gleichermaßen darstellen: Magdalena Michalak, Valerie Lemke und Marius Goeke beschreiben derartige **„Sprach-Fach-Netze“**⁵, die beispielsweise das Verständnis von Diagrammen erleichtern. Nach einer Phase der Vorentlastung, bei der die Schülerinnen und Schüler ihre Vorkenntnisse verbalisieren, analysieren sie das Diagramm mithilfe von Leitfragen. Wortspeicher und Satzanfänge dienen ihnen dabei als Hilfen bei der Erstellung kurzer Texte. In einem zweiten Schritt ordnen sie ihre inhaltlichen Erkenntnisse räumlich und stellen Beziehungen zwischen den einzelnen Aspekten her – das „Sprach-Fach-Netz“ entsteht. Dieses Netz dient ihnen dann als Grundlage für die Präsentation ihrer Ergebnisse in mündlichen oder schriftlichen Narrationen. „Sprach-Fach-Netze“ begleiten dabei den Transformationsprozess, der jedem Leseverständnis zugrunde liegt.
3. Die perspektivische Gebundenheit von Statistiken nimmt die Aufgabe **„Urteilskompetenz – Umgang mit Statistiken“**⁶ (LehrplanPLUS Sozialkunde/Politik und Gesellschaft, Gymnasium, Jahrgangsstufe 11) in den Blick. Sie ermöglicht es Schülerinnen und Schülern auch jenseits der fachspezifischen Anforderungen, Statistiken als bewussten Ausschnitt aus der empirischen Wirklichkeit wahrzunehmen. Anhand unterschiedlich skalierteter Statistiken zu einem Thema lassen sich Veränderungen im Erscheinungsbild sowie ihre Auswirkungen auf den Aussagegehalt der Statistik reflektieren.

Fazit

Wenn topografische Besonderheiten Bayerns, die Bedeutung des Nils für das alte Ägypten, Methoden des Projektmanagements oder die politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland im Unterricht behandelt werden, dann – so sollte dieser Beitrag verdeutlichen – ergeben sich daraus Möglichkeiten, um das Lesen diskontinuierlicher Texte gezielt zu fördern, unbewusstes Wahrnehmen bewusst und Strukturen explizit zu machen, um Verstehensprozesse anzuregen und zu begleiten. Sie zu nutzen, lohnt sich – insbesondere in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern.

Literatur

- ISB/Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, Donauwörth 2010.
 – Darin: Angelika Schmitt-Rößer: Lesen in den Gesellschaftswissenschaften – am Beispiel Geschichte, S. 200–222; Max Huber/Bernd Stallhofer: Diskontinuierliche Texte im Geografieunterricht, S. 223–240.
- Magdalena Michalak/Valerie Lemke/Marius Goeke: Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht, Tübingen 2015.
- Claudia Schmellentin/Eliane Gilg: Lesen im schulischen Fachunterricht, in: Andrea Bertschi-Kaufmann/Tanja Graber (Hg.): Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien, Seelze 2007, S. 198–212.

Dr. Monika Müller

Geschichte am Gymnasium



4 Vgl. https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/72/LA_6.5.3_Ausdehnung%20des%20R%C3%B6m.%20Imperiums.mm.pdf (aufgerufen am 13. März 2019).

5 Vgl. Michalak/Lemke/Goeke: *Sprache im Fachunterricht*, S. 116 f.

6 Vgl. https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/72/GYM_Sk_11_Urteilskompetenz_Statistiken.pdf (aufgerufen am 13. März 2019).

LESEFÖRDERUNG UNTER DEN BEDINGUNGEN DER DIGITALITÄT

Simon Leicht, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Medienbildung ist im LehrplanPLUS als schulart- und fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel und damit als Gemeinschaftsaufgabe aller bayerischen Lehrkräfte verankert. Der souveräne Umgang mit (digitalen) Medien ist ohne eine entsprechende Lesekompetenz nicht möglich. Gleichzeitig ändern sich durch die Digitalisierung auch die Anforderungen an Leserinnen und Leser wie auch an die Lesekompetenzförderung.

Lesen in der „nächsten Gesellschaft“

Seit einigen Jahren verdichten sich die Hinweise darauf, dass sich das Zeitalter der Buchkultur dem Ende neigt. Das gedruckte Buch verliert seine Stellung als Leitmedium, das Medium ‚Internet‘ hat ihm seit geraumer Zeit den Rang abgelassen. Kulturpessimistisch-apokalyptische Vorhersagen stehen in der aktuellen Phase des Übergangs euphorisch-technikgläubigen Erwartungen gegenüber.

Dabei ist das Nachdenken über einen Leitmedienwechsel deutlich mehr als ein kulturtheoretisches Glasperlenspiel. Die Folgen eines Wandels von analogen zu digitalen Medien können in ihrer Tragweite wohl gar nicht überschätzt werden. Der Soziologe Dirk Baecker geht etwa in seinen *Studien zur nächsten Gesellschaft* von der grundlegenden These aus, dass Kommunikationsmedien einen fundamentalen und dominierenden Einfluss auf die Struktur und Kultur einer jeden Gesellschaft haben.¹ Digitale Technologien verändern, folgt man den Überlegungen Baeckers, bisher probate Strategien im Umgang mit medialen Inhalten – und damit freilich auch das Lesen als eine der zentralen Techniken im Medienhandeln. Der Erfindung des Computers und Internets kommt somit eine vergleichbare Bedeutung zu wie der Einführung der Sprache, der Schrift und des Buchdrucks.

Lesen, Schreiben und Rechnen waren (und sind) diejenigen Modi, mit denen das Wissen einer Kultur erschlossen werden konnte (und kann). Jedoch ist insbesondere das Lesen – wie im Folgenden zu zeigen sein wird – heute nur noch schwerlich denkbar ohne ein gewisses Maß an digitaler Souveränität. Andererseits und gleichzeitig ist aber auch der Erwerb von Medienkompetenz nicht von den Kompetenzen des Lesens, Schreibens und Rechnens zu trennen. Die nachstehenden Ausführungen verfolgen das Ziel, einige grundsätzliche Überlegungen zu diesem Konnex aus Leseförderung und Medienbildung unter dem Vorzeichen der Digitalität zu skizzieren.

Entgrenzte (Lese-)Welten

Die Industrie- und Arbeitssoziologie zieht schon seit geraumer Zeit die Metapher der *Entgrenzung* heran, um folgenschwere Wand-

lungsprozesse der Erwerbsarbeit zu beschreiben. Mittlerweile wird diese Perspektive in einem breiteren Diskurs verhandelt, um ein zentrales Merkmal der Digitalisierung nachzuzeichnen. Ausgangspunkt ist dabei die Überlegung, dass es sich bei digitalen Medien um ubiquitäre Medien handelt: Smartphones und Tablets verschieben Grenzen oder ordnen diese neu. Die im Folgenden aufgezeigten vier Entgrenzungstendenzen haben bereits heute tiefgreifende Auswirkungen auf das Lesen und den Lesekompetenzerwerb und werden sich in Zukunft wohl noch verstärken.

1. Bibliothek von Babel? – Entgrenzung der Information

Das Entgrenzungspotential digitaler Technologien führt zu einer Delokalisierung von Lern- bzw. Arbeitsräumen sowie zu einer Flexibilisierung von Lern- und Arbeitszeiten. Die Schule verliert damit ihre Stellung als Ort des Informationsmonopols, informelles Lernen gewinnt an Bedeutung. Dies ist möglich, weil wir mittlerweile in einer Sphäre entgrenzter Information leben. War es bis vor einigen Jahren oftmals noch schwierig und häufig mühselig, an relevante Informationen zu gelangen, muss heute vielmehr eine gewaltige, stetig wachsende Flut an Informationen bewältigt werden. Im Jahr 2017 wurden 3,8 Millionen Google-Suchanfragen gestellt, 29 Millionen WhatsApp-Nachrichten verschickt und 500 Stunden Videomaterial auf YouTube hochgeladen – pro Minute.²

Die Omnipräsenz dieser Unzahl an Informationen stellt neue Herausforderungen an die Rezipientinnen und Rezipienten. Lesen und Lernen sind nur dann möglich, wenn die Informationsfülle gefiltert und vor dem Hintergrund des eigenen Erkenntnisinteresses zielorientiert be- und verwertet werden. In der Informationsgesellschaft wird die Entwicklung eigener Kriterien- und Ordnungssysteme für die Suche und Verarbeitung von Informationen folglich immer relevanter. Nur so lassen sich etwa Fake-news erkennen, Filterblasen und Echokammern wahrnehmen und die Funktionsweisen von Algorithmen in Suchmaschinen reflektieren, um nur einige wenige Beispiele herauszugreifen. Die Bedeutung erlernten, deklarativen Wissens wird demgegenüber geringer werden, wenngleich dieses freilich eine wichtige Basis für die eben erwähnten Fähigkeiten bleibt.

2. Bezüge ohne Ende? – Entgrenzung des Textes

Die Lesekompetenzförderung konzentrierte sich lange auf das Lesen linearer Texte. Die hier vorliegenden Textseiten zur „Leseförderung unter den Bedingungen der Digitalität“ haben einen Anfang und ein Ende, die Leserichtung ist vorgegeben, der Verfasser legte fest, welche Inhalte der Rezipient lesen kann, und diese Inhalte werden sich in einer gedruckten Textausgabe auch nicht verändern. Zwar weisen Fußnoten über den eigentlichen Text hinaus und stellen Bezüge zu anderen Texten her –

1 Vgl. Baecker, D.: *Studien zur nächsten Gesellschaft*, Frankfurt/Main 2007.

2 Vgl. <https://www.smartinsights.com/internet-marketing-statistics/happens-online-60-seconds/> (Zugriff am 01.03.2019).

in unserem Beispiel etwa auf Dirk Baeckers *Studien zur nächsten Gesellschaft*, jedoch kehrt der Leser in aller Regel auch wieder zum Ausgangstext zurück. Der Haupttext ist den Fußnoten gewissermaßen übergeordnet. Wird der Artikel von verschiedenen Leserinnen und Lesern von der Überschrift bis zum letzten Absatz gelesen, kann mit guten Gründen angenommen werden, dass die Rezipientinnen und Rezipienten die im Text konturierten Inhalte entnommen haben – vorausgesetzt, es handelt sich um ‚kompetente‘ Leserinnen und Leser.

Ganz anders verhält es sich mit der Informationsgewinnung aus einem Hypertext, etwa einem Wikipedia-Artikel. Auch hier wird auf weitere Inhalte verwiesen, die Links garantieren jedoch keineswegs, dass der Leser wieder zum Ursprungstext zurückkehrt. Der Verfasser hat demnach nur eine eingeschränkte Verfügungsgewalt über den Leseprozess seines Rezipientenkreises. Das Lesen in dynamisch-netzförmigen Strukturen ist individualisiert und abgelöst vom Interesse des Autors.

Dies hat durchschlagende Auswirkungen auf die Anforderungen, welche an eine ‚kompetente‘ Leserin bzw. einen ‚kompetenten‘ Leser gestellt werden. Neben der Fähigkeit, den Inhalt zu erschließen, wie sie auch bei der linearen Sequenzialität analoger Texte erforderlich ist, bedarf es zudem einer Metaebene, auf welcher individuell entschieden werden muss, bei welchem Verweis es sinnvoll ist, diesem zu folgen oder ihn zu übergehen. Die Hierarchisierung der Texte ebnet sich zugunsten einer Gleichordnung verschiedener Texte und Medien ein, die sich zudem permanent verändern können. Mit anderen Worten: Erschließen sich verschiedene Leserinnen und Leser einen Hypertext, kann am Ende nicht gesagt werden, welche Inhalte jede und jeder Einzelne rezipiert hat.³

Die Leseförderung steht also vor der Herausforderung, Schülerinnen und Schüler im Umgang mit der Komplexität vernetzt

dynamischer Texte kompetent zu machen. Ein möglicher Weg kann hier beispielsweise sein, kollaborativ im Klassenverband selbst einen Hypertext zu einem konkreten Themenfeld zu erstellen und auf diesem Weg die Struktur netzförmiger Texte, deren Chancen und Herausforderungen transparent zu machen.

3. Mehr Bild statt Buchstabe? – Entgrenzung der Modalität

Digitale Medien ermöglichen allgegenwärtige Kommunikation. Die Produktion von Inhalten gestaltet sich bemerkenswert einfach, deren Verbreitung ist global und (nahezu) ungefiltert möglich, die Rezeption der Medieninhalte kann immer und durch alle erfolgen. Texte, Fotografien, Grafiken, Animationen, Audio- und Videoaufnahmen werden dabei häufig kombiniert und verweisen wechselseitig aufeinander. Mit dem Internet hat sich ein Medium entwickelt, bei welchem diese Multimodernisierung gleichsam ein zentrales Charakteristikum darstellt.⁴ Im Kontext der Leseförderung bedeutet dies, dass von einem Textbegriff ausgegangen werden muss, der deutlich über die alphanumerische Schrift hinausreicht.

Die oftmals kolportierte Auffassung, das Lesen von Büchern spiele bei Kindern und Jugendlichen heute keine Rolle mehr, lässt sich empirisch zwar nicht halten.⁵ Dessen ungeachtet zeigen die Zahlen aber auch, dass die Zeit, welche die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit mit digitalen Medien und hier insbesondere mit bilddominierten Inhalten verbringen, deutlich überwiegt.⁶ Dabei treten sie oft als Proponenten auf, die Inhalte sowohl produzieren wie auch rezipieren. Private, häufig bearbeitete Fotografien dienen heute zum Beispiel vor allem der schnellen Alltagskommunikation, weniger einem Erinnerungszweck. Der Dekodierung kombinierter semiotischer Systeme sollte im Unterricht folglich ein größerer Stellenwert eingeräumt werden.



Lesen und Lesekompetenzförderung unter den Vorzeichen der digitalen Transformation

3 Vgl. hierzu Meister, D. M./Gerhards, L.: Anforderungen an das Lesen in der digitalen Mediengesellschaft, in: *Zukunft des Lesens. Was bedeuten Generationenwechsel, demografischer und technischer Wandel für das Lesen und den Lesebegriff?*, hg. v. J. F. Maas u. S. C. Ehmig, Mainz 2013, S. 40 f. sowie Wanning, B.: Lesestrategien für digitale Medien, in: *Bibliotheksdienst* 49/9 (2015), S. 909–919.

4 Vgl. hierzu Lobin, H.: Die Digitalisierung von Lesen und Schreiben und deren kulturelle Auswirkungen, in: *Mensch – Sprachen – Kulturen. Beiträge und Materialien der internationalen wissenschaftlichen Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten*, hg. v. G. Pawlowski/M. Olpinska-Szkielko/S. Bonacchi, Warschau 2012, S. 205–216.

5 Vgl. u. a. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*, Stuttgart 2018, S. 18.

6 Vgl. ebd., S. 13.

4. Lesen als digitale Partizipation? – Entgrenzung sozialer (Lese-)Kontexte

Lesen war, so könnte man vereinfachend festhalten, wohl schon immer sozial und oftmals keine einsame Beschäftigung. Eine gemeinschaftliche Lesekultur einschließlich des Austauschs über das Gelesene wurde daher in und außerhalb des Unterrichts bereits vor dem Aufkommen digitaler Medien didaktisch aufbereitet und praktiziert. Gleichwohl ändern sich unter den Vorzeichen der Digitalisierung die Formen der Konstitution der (lesenden) Öffentlichkeit ebenso wie die Bedingungen der Kulturproduktion.⁷

Der Journalist und Autor Dirk von Gehlen vertritt in diesem Zusammenhang beispielsweise die These, dass Kultur im Allgemeinen und (literarische) Texte im Besonderen mittlerweile als Software zu denken seien, deren Entstehungsprozess im Vergleich zum Kunstwerk bzw. Text als Ergebnis künstlerischen Schaffens an Bedeutung gewinnen werde.⁸ Mit Tilman Rammstedts *Morgen mehr* wurden die hier aufgezeigten neuen Vernetzungsmöglichkeiten in ein Romanprojekt gegossen. Zwischen Januar und April 2016 verfasste der Autor täglich ein Kapitel, das per E-Mail und Messengerdienst an alle Roman-Abonnenten verschickt wurde; begleitend nahm Rammstedt täglich ein Selfie auf und las den neuen Textabschnitt als Audiodatei ein. Die Leserinnen und Leser hatten die Möglichkeit, Kommentare auf einer Internetseite zu hinterlassen und mit dem Autor schon während des Schreibprozesses in Austausch zu treten. Dieses Beispiel mag zugespitzt sein, zeigt allerdings durchaus auf, dass *social reading* in der Leseförderung noch intensiver gewürdigt werden sollte. Kulturelle Partizipation als eine wichtige Basis des sozialen Miteinanders wird vor allem auch in der Schule angebahnt und steht immer stärker unter dem Einfluss

digitaler Medien. Soziale Einbindung ist heute – angesichts der Bedeutung sozialer Vernetzung in der digitalen Sphäre – zumindest vermeintlich nicht mehr an analoge Begegnungsräume gebunden. Nur ‚kompetente‘ Leserinnen und Leser können souverän mit den neuen Begegnungs- und Kommunikationsmöglichkeiten umgehen.

Plädoyer für eine „nächste Leseförderung“

Zeitgemäße Leseförderung ist ein wichtiger Baustein, um den Anforderungen einer entgrenzten (Medien-)Welt begegnen zu können. Denn Lesen wird in der Informationsgesellschaft wichtig bleiben, aber die „Texte“ werden zunehmend auch andere sein. Die dargelegten Entwicklungstendenzen erfordern, dass der sukzessive Lese- wie auch Medienkompetenzerwerb spiralcurricular angebahnt werden muss. Dafür erscheint die Verankerung der Leseförderung als ein Schwerpunkt im schuleigenen Mediencurriculum als vielversprechender Weg, um die „nächste Leseförderung“ der „nächsten Gesellschaft“ zu gestalten. So oder so – es wird ein Lesen in einer digitalen Welt sein.

Simon Leicht

Bayer. Staatsministerium für Unterricht
u. Kultus, ehem. ISB/Medienabteilung



7 Eine knappen Überblick zu Entwicklungstendenzen des *social reading* bietet etwa Pleimling, D.: *Social Reading – Lesen im digitalen Zeitalter*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Nr. 41-42 (2012), S. 21–27.

8 Vgl. Gehlen, D. v.: *Eine neue Version ist verfügbar. Wie die Digitalisierung Kunst und Kultur verändert*, Berlin 2013, S. 10ff.

LERNEN IN ZWEI SPRACHEN – BILINGUALE GRUNDSCHULE

Hella Tinis-Faur M. A., Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke

„Die Vielfalt der Sprachen und Kulturen ist ein Reichtum, den es durch geeignete Bildungsmaßnahmen zu erschließen gilt.“¹

Diese Empfehlung der Kultusministerkonferenz beruht auf dem langfristigen Ziel des Europäischen Rates, dass jede Bürgerin und jeder Bürger der EU zusätzlich zur Erstsprache zwei weitere Sprachen erlernen solle. Um dies zu erreichen, entwickelten sich in der Folge unterschiedliche schulische Angebote zur Stärkung und zum Ausbau der Fremdsprachenkompetenz. Der vorliegende Beitrag stellt den Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule* als ein solches Angebot für die Sprachen Englisch und Französisch vor.

Eckpunkte

Der Schulversuch *Lernen in zwei Sprachen* startete mit der *Bilingualen Grundschule Englisch* im Schuljahr 2015/2016 und wurde ab dem Schuljahr 2017/2018 um die *Bilinguale Grundschule Französisch* erweitert. Wissenschaftlich begleitet wird der Schulversuch von Prof. Dr. Heiner Böttger, Universität Eichstätt-Ingolstadt (Englisch), und von Prof. Dr. Thorsten Piske, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Französisch).

Ziel des Projekts sind die Entwicklung und Erprobung eines Konzepts des bilingualen Lernens, das auf die bayerische Grundschule abgestimmt ist und Grundschülerinnen und Grundschülern die Möglichkeit bietet, ab Jahrgangsstufe 1 in zwei Sprachen zu lernen: Bei geeigneten Themen werden Phasen des regulären Unterrichts in den Sachfächern und in den musischen Fächern in englischer oder in französischer Sprache gestaltet.

Während für Englisch beginnend mit Jahrgangsstufe 1 schrittweise ein bilingualer Zug bis Jahrgangsstufe 4 aufgebaut wird, gibt es für die Umsetzung für Französisch verschiedene Varianten, die auch bedarfsgerecht kombiniert werden können: Arbeitsgemeinschaft, Zusatzangebot im Ganztage, bilingualer Sachfachunterricht in der Regelklasse bzw. im Ganztage.

Die Angebote in beiden Sprachen sind freiwillig und für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts müssen die Schülerinnen und Schüler nicht zwingend über Vorkenntnisse in der Fremdsprache verfügen: Die kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung berücksichtigt die individuelle Lernausgangslage jedes Kindes. So ist ein Zuwachs in den sprachlichen Fertigkeiten aller Lernenden gewährleistet.

Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler können ihre Erstsprachen parallel pflegen. Außerdem



eröffnet der Schulversuch Lernenden mit Vorkenntnissen aus bilingualen Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit, ihre sprachliche Bildungsbiografie an der Grundschule weiterzuentwickeln. Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen auch im Deutschen wird bei diesem Ansatz grundsätzlich positiv beeinflusst.

Ansatz

Das Konzept *Lernen in zwei Sprachen* unterscheidet sich von anderen Konzepten des bilingualen Unterrichts wie CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) oder Bilingualer Sachfachunterricht, obwohl bei genauer Betrachtung Schnittmengen in wesentlichen Aspekten erkennbar sind. Auch beim *Lernen in zwei Sprachen* steht nicht der Spracherwerb, sondern vielmehr der Inhalt des jeweiligen Sachfaches im Mittelpunkt und auch hier wird die Fremdsprache dazu verwendet, sich über einen Lerngegenstand auszutauschen. Allerdings werden für den Unterricht in der fremden Sprache nur Sachfachinhalte ausgewählt, die sich dafür eignen, weil sie einerseits konkret und gut visualisierbar sind, andererseits mit wenig Sprachumfang in der Fremdsprache implizit vermittelt werden können.

Unterricht

Im Vordergrund steht der Erwerb der im LehrplanPLUS verankerten Kompetenzen im jeweiligen Sachfach. Die Fremdsprache dient als Arbeitssprache und ist nicht das primäre Unterrichtsziel. Dabei erfolgt grundsätzlich keine Einführung notwendiger Vokabeln und Strukturen. Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich von Beginn an auf Englisch und Französisch vermittelte Inhalte dank des intensiven Einsatzes verbaler und non-verbaler Unterstützungsmaßnahmen, *scaffolds*.

In englischer Sprache werden Unterrichtseinheiten oder -phasen bei geeigneten Themen und Anlässen durchgeführt. In deutschsprachigen Unterrichtsteilen werden sachfachliche Inhalte ergänzt und vertieft sowie verbindliche deutsche Fachbegriffe erarbeitet und gesichert.

¹ Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011 http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf [Zugriff: 20.06.2018]

Bei der Entscheidung für englischsprachige Phasen spielt das bewusste Anknüpfen an das Vorwissen der Lernenden eine bedeutende Rolle. So achtet die Lehrkraft bereits bei der Themenauswahl auf einen vertrauten Kontext aus der Lebenswelt der Lernenden, da die Vertrautheit mit dem Inhalt die

Aufnahme neuer Wörter unterstützt. Ein weiteres Kriterium ist der Anteil vorkommenden Häufigkeitswortschatzes, der für die Bewältigung weiterer englischsprachiger, auch alltagsbezogener, Kontexte genutzt werden kann.

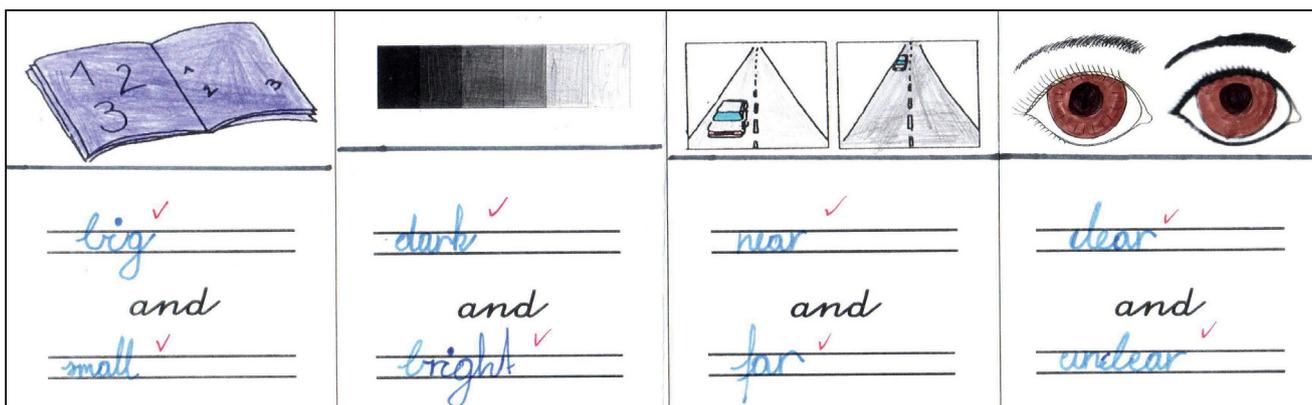
Beispiel: *What your eyes can see ...*

Die Thematik rund um den Aufbau, die Funktionsweise und den Schutz des Auges (HSU 3/4, LB 2) eignet sich für das Lernen in zwei Sprachen. Die Sehleistung der Augen lässt sich auf Englisch behandeln, da sie sich gut visualisieren lässt und ein überschaubarer häufig vorkommender Wortschatz dafür ausreicht. Die Schülerinnen und Schüler verwenden dabei Begriffe und Wörter, die sie nicht nur in anderen unterrichtlichen, z. B. *shapes* (Mathematik), *colours* (Kunst), sondern auch in alltäglichen Kontexten einsetzen können, z. B. *light, dark, near, far*.

big, small, dark, bright, near, far, clear, unclear shapes, colours, movements
Our eyes can see ...

Verbales Scaffold zum Thema

Der Aufbau des Auges allerdings wird wegen der sachfachlichen Komplexität und der notwendigen Sicherung deutscher Fachbegriffe in deutscher Sprache thematisiert.



Ausschnitt aus dem Minibook eines Schülers der Jahrgangsstufe 3

Fazit

Die Grundannahme ist, dass durch intensive Phasen der sprachlichen Rezeption, gestützt durch vielfältige Unterstützungsmaßnahmen, *scaffolds*, ein nachhaltiger Sprachlernprozess in Gang gesetzt wird.

Die Lehrkraft ist im Unterricht nicht nur Sprachvorbild. Vielmehr schafft sie aktivierende, altersgemäße authentische Sprechansätze und ermuntert die Lernenden – je nach individuellem Leistungsstand – zu Äußerungen in der Fremdsprache. Durch den Einsatz kompetenzorientierter Aufgaben ermöglicht sie individuelle Zugänge und bietet Raum und Anlass für Kommunikation und Reflexion, die auch Phasen der Sprachreflexion und der vergleichenden Sprachbetrachtung vorsieht. So erwerben die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Grundschulzeit zunehmend mehr fremdsprachliche Kompetenz.

Der Mehrwert des Lernens in zwei Sprachen besteht jedoch nicht nur im (fremd)sprachlichen Lernzuwachs. Darüber hinaus

entwickeln die Schülerinnen und Schüler eine aufgeschlossene Haltung und eine wertschätzende Einstellung: Sie lernen, Menschen anderer Sprache, anderer Herkunft und anderer Kultur unvoreingenommen und interessiert zu begegnen und sich mit ihnen auszutauschen.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.),
Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule, Leitfaden für die Jahrgangsstufen 1-3
(vorläufige unveröffentlichte Fassung vom Juli 2018)

Hella Tinis-Faur M. A.

*Englisch an Grund- und
Mittelschule*

BILINGUALE ZÜGE AN DER BAYERISCHEN REALSCHULE

Ariane Sailer M. A., Abt. Realschule

Bilingualer Unterricht wird seit mehr als zehn Jahren an bayerischen Realschulen angeboten. Nach einer Einführung in das Modell der bilingualen Züge wendet sich der Artikel der Besonderheit dieser Unterrichtsform zu. Diese besteht in der Gleichzeitigkeit von Sprachanwendung und Spracherwerb, Erwerb von Fachwissen und interkultureller Kompetenz. Die Methode des *Scaffolding* unterstützt und fördert Schülerinnen und Schüler in ihrem fremdsprachlichen Handeln und befähigt sie, in verschiedenen Fachbereichen Aufgaben auf einem vergleichsweise hohen sprachlichen Niveau zu bewältigen.

Erfolgsgeschichte

Was im Schuljahr 2008/2009 als Modellversuch an 20 Realschulen begann, ist inzwischen zu einem erfolgreichen Regangebot an Bayerns Realschulen geworden: die bilingualen Züge. Hier wird ein Sachfach, meist Geografie oder Geschichte, in englischer Sprache unterrichtet. Inzwischen sind an über 100 bayerischen Realschulen bilinguale Züge eingerichtet. Die Palette der angebotenen Sachfächer hat sich über die Jahre erweitert und beinhaltet nun auch Musik und Kunst, Sport, Betriebswirtschaftslehre, Informationstechnologie sowie in zunehmendem Maße die MINT-Fächer Biologie, Physik und Chemie.

Der damalige Modellversuch „Bilingualer Sachfachunterricht an bayerischen Realschulen“ wurde wissenschaftlich begleitet von Prof. Dr. Heiner Böttger (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt). Im Abschlussbericht der Studie wird den bilingualen Zügen ein Mehrwert zugeschrieben; denn neben einem deutlichen Wissens- und Kompetenzzuwachs in der Fremdsprache weisen Schülerinnen und Schüler, die bilingual unterrichtet wurden, auch im Sachfach fundierte Kenntnisse und beständige Behal-

tensleistungen auf. Damit bestätigt die Begleitstudie zum Modellversuch auch Forschungsergebnisse internationaler Studien, z. B. aus Kanada, den USA, Finnland und Spanien sowie der in Deutschland durchgeführten DESI-Studie. Die Begleitstudie des Modellversuchs an Realschulen ist künftig verfügbar unter www.bilingual.bayern.de

Das Modell „Bilinguale Züge an der Realschule“

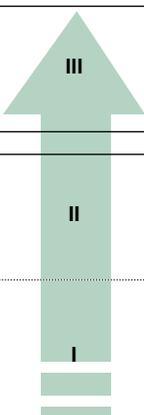
Nach einer Vorbereitungsphase in Jahrgangsstufe 6, die Informationsveranstaltungen, eine Anmeldung auf freiwilliger Basis sowie einen vorbereitenden Kurs im zweiten Schulhalbjahr beinhaltet, werden Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 7 bis 9 bilingual unterrichtet.

Im Vergleich zum regulären Sachfachunterricht steht im bilingualen Zug eine zusätzliche Wochenstunde zur Verfügung. Das Sachfach wird hierbei in der Fremdsprache erteilt. Gleichzeitig wird darauf Wert gelegt, dass die Fachterminologie des Sachfaches den Schülerinnen und Schülern in beiden Sprachsystemen zur Verfügung steht. Mit diesem Ziel wird mitunter ein Wechsel der Unterrichtssprache als sinnvolle Ergänzung angesehen.

Sachfächer, die Vorrückungsfächer sind, bleiben dies auch in bilingualen Zügen. Ihre Grundlage ist der Lehrplan in der jeweils gültigen Fassung, ab Schuljahr 2019/20 tritt für die Jahrgangsstufe 7 der LehrplanPLUS in Kraft. Grundsätzlich kann in jedem (nicht-sprachlichen) Sachfach ein bilingualer Zug angeboten werden. Voraussetzung ist die Verfügbarkeit einer Lehrkraft mit Lehrbefähigung in beiden Fächern (Sachfach und Fremdsprache) oder einer entsprechenden sprachlichen Nachqualifikation im Fach Englisch. Diese wird momentan z. B. für MINT-Fächer an

der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen angeboten.

Information und Hilfestellung zur Durchführung bilingualer Züge bietet der Arbeitskreis „Bilingualer Sachfachunterricht an der Realschule“ am ISB. Das Angebot umfasst einen Infobrief, Materialien zu LehrplanPLUS, eSessions in Zusammenarbeit mit der ALP, jährlich eine Fachtagung zu bilingualen Zügen in Kooperation mit Lehrstühlen englischer Fachdidaktik an Universitäten und künftig das Portal www.bilingual.bayern.de

Phase	Jahrgangsstufe	Zeitplan	Inhalt
	6	Dezember/Januar	Elterninformation an den jeweiligen Schulen
		Februar/März	Anmeldung zur Teilnahme am Bilingualen Zug
		April bis Schuljahresende	Vorbereitungskurs für Schüler des Bilingualen Zugs (2 Wochenstunden)
III	7-9	komplettes Schuljahr	Bilingualer Zug ein Sachfach wird möglichst durchgängig in der Fremdsprache erteilt (3 Wochenstunden)

Das Konzept des Bilingualen Zuges im Überblick

Motivation mit und zur Sprache

Die Frage, ob Freude an der Sprache und der selbstbewusste Umgang mit ihr als Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme am bilingualen Unterricht gelten, oder ob sie vielmehr ein Ziel darstellen, ist letztlich unerheblich. Denn der bilinguale Unterricht orientiert sich an den zyklischen Lernprozessen des Lebens: Kinder entdecken Musik und Farben, erforschen Insekten, experimentieren mit Wasser, hinterfragen Zusammenhänge – und lernen dabei auch zu sprechen. Was beim Erwerb der Muttersprache selbstverständlich ist, wird im bilingualen Zug zum Unterrichtsprinzip: Lernen an und in authentischen Situationen, sachorientiert und anwendungsbezogen – und damit äußerst nah am Kompetenzanspruch des LehrplanPLUS sowie an den Prinzipien des CLIL (*content and language integrated learning*). Im bilingualen Zug tritt die Sprache als Lerngegenstand zurück und wird zu dem, was sie wirklich ist – ein Medium, mit dem wir unsere Fragen, Ideen, Erkenntnisse übermitteln und miteinander in Kontakt treten.

Stabhochsprung mit Sprache: *Scaffolding*

Damit dies in der Fremdsprache gelingen kann, bedarf es pädagogischer Sensibilität und einer überlegten Methodik. Denn die Gleichzeitigkeit von Spracherwerb und Sprachanwendung zu Sachthemen erfordert, dass die vorhandenen kognitiven und sprachlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in jeder Phase des bilingualen Unterrichts genau beobachtet, unterstützt und zielführend gefördert werden. Wichtig sind hier vor allem vielseitige methodische Stützmaßnahmen, die unter dem Begriff *Scaffolding* bekannt sind. Wie ein Gerüst, das ein Gebäude im Prozess des Entstehens umgibt, dienen *Scaffolding*-Elemente zur Stärkung der sprachlichen Möglichkeiten und erleichtern den inhaltlichen Zugang, während die Schülerinnen und Schüler versuchen, einen neuen Sachverhalt zu erfassen und auszudrücken. Dies kann mithilfe von Anleitungen, z. B. bei physikalischen Themen, oder Denkanstößen zur Lösung eines Problems (*Let's examine the development of X and Y. What conclusions do you draw?*) geschehen, ebenso mit der Bereitstellung von sprachlichen *chunks*, Glossaren oder Fachvokabular im

jeweiligen Kontext. Beispielsweise können neben einer geografischen Tabelle englische Ausdrücke angeboten werden, die zu ihrer Interpretation hilfreich sind (z. B. *Let's compare ...*, *It indicates that ... etc.*), ebenso modellhafte Texte zur Präsentation oder Erläuterung von naturwissenschaftlichen Abläufen. Auch die Aktivierung von Vorwissen, das Eingehen auf verschiedene Lernstile und eine auf Anschaulichkeit ausgerichtete, kleinschrittige Gestaltung des Unterrichts mithilfe tabellarischer oder visueller *advance organizers* tragen zur Entwicklung eines sprachlichen Selbstbewusstseins bei, da sie inhaltliche Erschließungswege aufzeigen und Orientierung geben.

Literatur

- Böttger, H., Rischawy, N. (2009), Bilinguale Züge an Realschulen in Bayern, Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung [künftig online verfügbar unter: www.bilingual.bayern.de]
- DESI Konsortium (Hrsg.) (2008), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim: Beltz
- Eckhardt, M., Metschar, P., Moser, C. (2009), Englischer Wortschatz Geographie
- Endt, E. (2009), Bilingualer Sachfachunterricht an bayerischen Realschulen [online verfügbar unter: www.goethe.de/delspr/unt/kum/clg/wpr/20898153.html – abgerufen am 20.03.2019]
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2009), Content Meets Language, Bilingualer Sachfachunterricht an der Realschule

Ariane Sailer M. A.

Englisch an der Realschule



EXKURS: MIT HARRY POTTER AM GYMNASIUM: EINE ART WERKSTATTBERICHT

Dr. Johannes Rüster, Abt. Gymnasium

Wie jede Form von Literatur greift auch Kinder- und Jugendliteratur die Lebenswelt(en) ihrer primären Zielgruppe auf, reflektiert Befindlichkeiten, Werthaltungen etc. Im Folgenden soll ein Projekt für den Evangelischen Religionsunterricht vorgestellt werden, das an diesem Konnex ansetzt, um Schülerinnen und Schüler an einem neuralgischen Punkt ihrer Biographie zu begleiten.

Es ist eine Binsenweisheit, aber deshalb nicht weniger wahr: Viel gelesen wird, was gern gelesen wird – und gern wird gelesen, was einen „unmittelbar angeht“. Eine Geschichte vermag einen dann besonders in ihren Bann zu ziehen, wenn sie Charaktere, Beziehungen, Situationen präsentiert, die zu Identifikation oder Abgrenzung einladen, die also Resonanzen zwischen der Leser(innen)welt und der Welt des Textes entstehen lassen.

Der Übertritt an eine weiterführende Schule stellt nun einen der großen Umbrüche in der Biografie unserer Schülerinnen und Schüler dar. Traditionellerweise sieht es der Evangelische Religionsunterricht als eine seiner Aufgaben, diesen Umbruch zu begleiten, auch der LehrplanPLUS macht hier keine Ausnahme: Im gymnasialen Lernbereich 5.1 „Ich und die anderen“ steht zunächst der Austausch über erwartete persönliche Veränderungen im Mittelpunkt, es geht um Rollenerwartungen, eigene und fremde Ansprüche. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu eingeladen, biblische Beispiele einer positiven Gottesbeziehung auf sich zu beziehen, fassen vor diesem Hintergrund die Zehn Gebote und das Doppelgebot der Liebe als Wegweiser für gutes Leben und können aus alledem angemessene Haltungen im Umgang mit anderen entwickeln. Durchaus ein dickes Brett also, das die Kolleginnen und Kollegen gemeinsam mit den frischgebackenen Fünftklässlern zu bohren haben ...

Nun gibt es seit nunmehr fünfzig Jahren die Gymnasialpädagogische Materialstelle der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche in Bayern. Diese wurde ursprünglich als kirchlich organisierte und bezuschusste Selbsthilfeorganisation gegründet, um eine Grundversorgung der Kolleginnen und Kollegen im Land mit Unterrichtsmaterial sicherzustellen. Aktuell kann sie sich, angesichts einer grundlegend gewandelten Bildungslandschaft mit ihrem vielfältigen Angebot an Schulbüchern und Unterrichtsmedien, auch auf etwas ungewöhnlichere Projekte konzentrieren. Auf der Suche nach einem solchen Zugang zum kniffligen Thema besann sich eine Arbeitsgruppe auf den eingangs erwähnten Befund. Und ein Blick in die einschlägige Kinder- bzw. Jugendliteratur zeigt in der Tat, dass Übergänge, wie sie die Schülerinnen und Schüler durchleben, dort immer wieder als zentrale Entwicklungsaufgabe dargestellt und rezipiert werden: Zwischen später Kindheit und frühem Jugendalter stellen sie „Krisen“ im Wortsinn dar, also Wendepunkte, die zwar angstbesetzt sind, aber eben auch Möglichkeiten zur eigenen Neuausrichtung bieten. Was lag also näher, als den



natürlichen Resonanzraum zwischen Lektüre- und Lebenserfahrung religions-, aber auch literaturdidaktisch zu nutzen?

Angesichts der schier überwältigenden Fülle und Vielfalt denkbarer Texte entschied man sich letztlich für die Ausarbeitung von Unterrichtsvorschlägen zu drei „modernen Klassikern“: *Gregs Tagebuch*, *Wunder* – und den ersten *Harry-Potter-Roman*. Damit sollte ein möglichst breites Spektrum an Interessen und Vorlieben abgedeckt werden, stellen die drei Romane doch recht unterschiedliche, aber jeweils markante Verfremdungen einer Schulübertrittssituation dar: Die brüchige Wunderwelt von Hogwarts, das soziale Minenfeld von Gregs Junior High School sowie die „normale“ Schule, die für den körperlich entstellten August *terra incognita* ist, bieten unterschiedlich schattierte Kontrastfolien zur eigenen Lebenssituation. Ebenso vielfältig sind die Textsorten: Von einem spielerischen Comicroman über ein Problembuch hin zum klassischen Fantasyschmöker. Dazu passen natürlich auch die Helden, die doch charakterlich recht stark divergieren, vom nicht nur sympathischen Antiheld Greg über den gewitzten August hin zum großäugigen Waisenknaben Harry.

Zum anderen sind, ganz pragmatisch, alle drei Werke gut eingeführt: Sie sind in günstigen Taschenbuchausgaben erhältlich, außerdem gibt es in allen Fällen Verfilmungen und weitere unterschiedliche mediale Reinszenierungen: *Harry Potter* ist ein omnimedialer Dauerbrenner. *Wunder* wurde mit großem Star-

aufgebot verfilmt. Im Fall von *Greg* ist das Buch selbst zudem sehr eindrücklich illustriert.

Um den Wert dieses Ansatzes zu verdeutlichen, soll kurz auf *Harry Potter und der Stein der Weisen* eingegangen werden. Harry Potter zeichnet sich nämlich in dieser Reihe dadurch aus, dass er zum einen ein klassischer (Kinderbuch-)Held ist: Ein Jedermann und Underdog, der in hohem Grad zu empathischer Identifikation einlädt, weil seine Perspektive auf alles, was ihm das Leben an der Schwelle zum Jugendalter entgegenwirft, für die Zielgruppe außerordentlich anschlussfähig ist. Zum anderen ist die Welt, die er gemeinsam mit seinen Leserinnen und Lesern betritt, in jeglicher Hinsicht phantastisch: eine parallele Sphäre, die unerkannt mitten in der Alltagswelt existiert, voller Magie, sagenhafter Kreaturen und Objekte.

Vor allem aber verbindet er beides idealtypisch: Wie in vielen gelungenen Genretexten scheint hinter der Verfremdung der eigene Alltag auf. Nicht nur sind die Charaktere selbst, bei gelegentlich doch spürbarer narrativer Typisierung, ausgesprochen realistisch und plausibel angelegt. Viele der Dinge, die ihnen widerfahren, sind entweder ebenso zeitlos (ein unfairer Lehrer bleibt ein unfairer Lehrer) oder klar chiffriert (der „sprechende Hut“ ist gut als Einladung zur Reflexion über die eigene Persönlichkeit erkennbar).

Freilich muss auch im Unterricht der Romantext als Fiktion erkennbar bleiben. Statt einfache Gleichungen aufzustellen, ist er gelegentlich auch „gegen den Strich“ zu lesen. Mit Schülerinnen und Schülern die Welt der „Häuser“ von Hogwarts entdecken heißt, Widerspruch herauszufordern: Wenn bestimmte Eigenschaften die Zugehörigkeit bestimmen, habe ich dann eine Chance, mich zu ändern? „Einmal Slytherin, immer Slytherin“? Was dramaturgisch sinnvoll ist, lädt die Schülerinnen und Schüler in seiner Widerständigkeit dazu ein, sich über genau das Gedanken zu machen, was der Lehrplan im Sinn hat: Rollenerwartungen und Ansprüche zu reflektieren.

Natürlich ist der Anspruch des hier vorgestellten Projekts nicht primär im Bereich der Leseförderung angesiedelt. In der Auseinandersetzung mit dem Roman werden stärkere Akzente im Bereich von Kultureller Bildung oder Werteerziehung gesetzt, und das über den unmittelbaren Skopus des Religionsunterrichts hinaus: Wenn die Schülerinnen und Schüler den literarischen Text mit biblischen Erzählungen kontrastieren und plötzlich strukturelle Gemeinsamkeiten im Blick auf ihre eigene Lebenswelt erkennen, ist das auch ein Beitrag zur Allgemeinbildung; wenn sie aus einem christlichen Menschenbild heraus auch kritische Anfragen an den Text stellen können, ein Beitrag zur Mündigkeit.

Und doch: Die Unterrichtsvorschläge fordern und fördern eben auch Medienkompetenz, z. B. weil sie immer wieder kritischen, kontrastierenden Umgang mit anderen Inszenierungen des Stoffes im Blick haben, und haben so dann doch wieder speziell auch Lesekompetenz im Blick; *fluency* genauso wie eine Auseinandersetzung mit dem Gelesenen, z. B. auf sozialer Ebene. Und machen Lust auf mehr Lesen: siehe oben.

Literatur

Susanne Kleinöder-Strobel, Josef Last und Johannes Rüter. Ich und die anderen: *Materialien und Impulse für den Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 5*. Heilsbronn: GPM, 2018.

Dr. Johannes Rüter

*Evangelische Religionslehre
(schulartübergreifend)*



WILLKOMMEN UND ABSCHIED

Wir sind am ISB eine Gemeinschaft, die sich ständig verändert. Einige sind schon ganz lang da, andere nur kurz. Immer wieder müssen wir lieb gewonnene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verabschieden, dafür dürfen wir aber auch immer wieder neue Kolleginnen und Kollegen begrüßen.

Vieles hat sich seit der letzten ISB-Info verändert.

Die Qualitätsagentur ist nach Gunzenhausen verlagert worden. Ungern nur haben wir die Kolleginnen und Kollegen ziehen lassen. Einige haben neue Aufgaben außerhalb der QA übernommen, einige sind mit nach Gunzenhausen gegangen und ein paar sind hier am ISB geblieben. Eine andere Herausforderung hat auch Herr **Florian Burgmaier** gefunden, der einige Zeit im Personalrat tätig war. Wir danken ihm für sein Engagement.

Den Kontakt mit der QA werden wir aufrechterhalten, da die inhaltlichen, aber auch menschlichen Verbindungen für beide Seiten wertvoll und notwendig sind. Wir wünschen alles Gute und drücken Frau **Prof. Lankes** die Daumen, dass sie auch in Gunzenhausen weiterhin so gut wirken kann wie hier in München.

Die Anzahl unserer Abteilungen ist jedoch gleich geblieben, denn es wurde eine neue Abteilung eingerichtet: die Medienabteilung. Und damit haben wir auch einen neuen Abteilungsleiter, Herrn **Thomas Ströse**, den wir herzlich mit seiner ganzen Frau- und Mannschaft willkommen heißen. Viel Erfolg auf dem neuen und spannenden digitalen Weg.

Neu an Bord ist auch die Leiterin der Abteilung Grund-, Mittel- und Förderschulen und Schule für Kranke. Wir freuen uns, dass Frau **Isabel Wernekke** bei uns ist, und wünschen ihr eine glückliche Hand in allen Dingen. Herr **Thomas Lustig** hat an der Heilpädagogischen Hochschule in Zürich eine neue Laufbahn eingeschlagen, für die wir ihm viel Erfolg wünschen.

Auch bei den Zentralen Diensten gab es Veränderungen. Frau **Margareta Mayr**, unsere Juristin, ist nach zwei Jahren Außendienst wieder ans Kultusministerium zurückgekehrt. Wir danken ihr für ihr Wirken und ihre Arbeit bei uns. Begrüßen dürfen wir Frau **Dr. Tatjana Štruc** und Herrn **Daniel Fritz**, die uns bei den vielen rechtlichen Herausforderungen und Fragestellungen nun weiterhelfen werden. Außerdem ist Frau **Dr. Ursula Weier**, die vieles hier am ISB bewirkt hat, an die Regierung von Oberbayern gewechselt, um sich dort neuen Herausforderungen zu widmen. Wir wünschen ihr alles erdenklich Gute und danken ihr herzlich.

Allen, die uns verlassen haben, wünschen wir viel Erfolg in ihren neuen Aufgabengebieten. Gleichzeitig danken wir ihnen für ihren engagierten Einsatz in unserem Haus. Jede und jeder hinterlässt eine positive Spur des Wirkens.

„Verabschieden bedeutet auch, sich auf neue Begegnungen zu freuen.“ Und somit freuen wir uns auf das Kennenlernen von neuen Kolleginnen und Kollegen und wünschen ihnen einen guten Start und alles Gute für die weitere berufliche Zukunft bei uns. „Nicht im Kopf, sondern im Herzen liegt der Anfang.“ Jemanden nett empfangen und aufnehmen, ihm weiterhelfen, das ist gelebte Wertschätzung, die in unserem ISB selbstverständlich sein sollte.

Dr. Karin E. Oechslein

Direktorin des ISB



Auf Wiedersehen ...

ABSCHIEDE	
Direktorat/Zentrale Dienste Jonas Eisner Brigitte Mayer Margareta Mayr Csaba Orsovai Dr. Ursula Weier	Abt. Gymnasium Tim Proetel
Grundsatzabteilung Susanne Doblinger Celina Edwards Martin Hanslmaier Claudia Oertel Dr. Matthias Ostermann Thomas Straßer	Abt. Berufliche Schulen Bettina Mader Manuela Meixner Lucia Saal Petra Sogl Anke Spatz
Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke Nicola Fuchs Jürgen Große Dr. Gabriele Loibl Thomas Lustig Corina Sperr-Baumgärtner	Medienabteilung Simon Leicht

Herzlich willkommen ...

Zentrale Dienste

Daniel Brieger

*Auszubildender zum
Fachinformatiker*

Dr. Tatjana Štruc

*Rechtliche Angelegenheiten
des Instituts*

Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen und Schule für Kranke

Isabel Wernekke

Abteilungsleiterin



Andrea Brenninger

*Mathematik,
SINUS (Grundschule)*



Benjamin Dohrmann

*Förderschwerpunkt
Lernen*



Ulrike Kalmes

Pädagogik bei Krankheit

Peter Schmidhuber

*Wirtschafts- u. Gesellschafts-
wissenschaften (Mittelschule)*

Sebastian Wolf

*Förderschwerpunkt Körperliche
und motorische Entwicklung*

Abt. Realschule

Alexander Zeller

*Betriebswirtschaftslehre/Rechnungs-
wesen, Wirtschaft und Recht*



Abt. Gymnasium

Werner Bloß

*Kunst, Theater und Film
(schulartübergreifend)*



Dr. Johannes Rüter

*Evangelische Religionslehre
(schulartübergreifend)*



Abt. Berufliche Schulen

Anna May

*Sozial- und
Gesundheitswesen*

Christian Schimmer

Englisch



Viktoria Wiedemann

*Gewerblich-technische
Bildung*

Grundsatzabteilung

Juliane Dume

Sekretariat der Abteilung

Stefan Fiedrich

Bildungsforschung



Kathrin Schwendner

*EU-Bildungsprogramm Erasmus+
Schulbildung (COMENIUS)*



Martina Wildgruber

Ganztag/Serviceagentur

Medienabteilung

Thomas Ströse

Abteilungsleiter



Jochen Arlt

Mediendidaktik



Maximilian Auburger

Mediendidaktik



Regina Bornkamp

Sekretariat der Abteilung

Elisabeth Folprecht

*Pädagogische
Anwendungen I*

Daniel Fritz

*Rechtliche Angelegenheiten
des Instituts*

Joachim Jakob

*Pädagogische
Anwendungen I*



Nadine Kaiser

*Zentrales
Identitätsmanagement*



Thomas Ludwig

*Pädagogische
Anwendungen II*



Wolfgang Plank

*Zentrales
Identitätsmanagement*



Christian Spitschka

*Zentrales
Identitätsmanagement*



Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Schellingstraße 155
80797 München
Tel.: 089 2170-2101
Fax: 089 2170-2105
Internet: www.isb.bayern.de

Redaktion:

Susanne Grupp-Robl, ISB

Satz:

PrePress-salumae.com

Titelfoto:

© ClipDealer



Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Schellingstr. 155, 80797 München
Tel.: 089 2170-2101
Fax: 089 2170-2105
www.isb.bayern.de