



Brigitte Jostes, Daniela Caspari, Beate Lütke (Hrsg.)

Sprachen – Bilden – Chancen:

Sprachbildung in Didaktik
und Lehrkräftebildung

Sprachliche Bildung

herausgegeben vom
Mercator-Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache

Band 5

Brigitte Jostes
Daniela Caspari
Beate Lütke (Hrsg.)

Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Sprachliche Bildung, Band 5

ISSN 2510-4519

Print-ISBN 978-3-8309-3599-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-8599-0

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf
Umschlagbild: © ESB Professional – shutterstock.com
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Michael Kämper-van den Boogaart</i> Vorwort.....	7
<i>Daniela Caspari, Beate Lütke & Brigitte Jostes</i> Einleitung.....	9
A. Vielfältige Perspektiven	
<i>Ulrich Steinmüller</i> Die Entwicklung von Deutsch als Zweitsprache in Berlin in politisch-historischer Perspektive.....	15
<i>Gisela Beste, Sabine Reich & Diemut Severin</i> Sprachbildung aus Sicht der Berliner Senatsverwaltung für Bildung	27
<i>Verena Maar, Christoph Schroeder & Katharina Mayr</i> Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Perspektiven in Brandenburg	33
<i>Hans-Joachim Roth</i> Bildungssprache. Eine historisch-systematische Perspektive zur Bedeutung der Sprache in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	47
<i>Michael Kämper-van den Boogaart</i> Rudolf Hildebrand: Ein historisches Konzept von Sprachbildung im Deutschunterricht	59
<i>Thorsten Roelcke</i> Fachsprachliche Pluralität als gesellschaftliche Herausforderung	77
<i>Kristina Peuschel & Matthias Sieberkrob</i> Der erweiterte Blick: Studentische Perspektiven auf fachlich-sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern	89
B. Grundlagen, Konzepte und Merkmale von Sprachbildung in der Lehrkräftebildung	
<i>Brigitte Jostes</i> „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen	103
<i>Jennifer Paetsch, Fränze Sophie Wagner & Annkathrin Darsow</i> Prädiktoren der Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Modulen: Ansatzpunkte für Veränderungsmaßnahmen in der Hochschullehre	127
<i>Annkathrin Darsow</i> Behandelte Themen in den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache- Modulen: Befragung der Lehrenden zum implementierten Curriculum	151

Wolfgang Zydariß

Der Beitrag des fremdsprachigen Sachfachunterrichts (CLIL):
Eine funktional-linguistische Begründung für eine gezielte sprachliche
Förderung auch im deutschsprachigen Fachunterricht 165

Victoria Shure

Eine internationale Perspektive: Culturally Responsive Teaching (CRT)
in den USA 177

C. Sprachbildung in den Fächern / Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen

Lena Wessel & Torsten Andreas

Sprachliche Anforderungen in den curricularen Vorgaben für den
Mathematikunterricht in der Primarstufe: eine problemorientierte
Analyse aus empirischer und fachdidaktischer Perspektive 189

Daniela Caspari

Durchgängige Sprachbildung – Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts 201

Matthias Sieberkrob & Martin Lücke

Narrativität und sprachlich bildender Geschichtsunterricht –
Wege zum generischen Geschichtslernen 217

Sabine Achour, Annemarie Jordan & Matthias Sieberkrob

Argumentieren in Politik und Gesellschaft –
Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation
durch sprachbildende Maßnahmen fördern? 231

Hendrik Härtig, Nicole Kohnen & Ilka Parchmann

Wasser ist nur H₂O – oder doch nicht? Überlegungen zur Bedeutung
von Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht 243

Simone Knab, Christian Lutsche & Thorsten Roelcke

Das Berliner Schulfach Wirtschaft-Arbeit-Technik
im Kontext sprachlicher Bildung 255

Julia Schallenberg & Carolin Lohse

Lernfeld Sprache und Kommunikation –
Sprachbildung im Kontext berufsschulischen Lernens 267

Kristina Peuschel

Fächerübergreifende Aspekte von Deutsch als Zweitsprache
und Sprachbildung in der universitären Lehrkräftebildung 279

D. Herausforderungen für eine durchgängige Sprachbildung

Brigitte Jostes & Annkathrin Darsow

Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts
für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner
Lehrkräftebildung – Grundlegende Fragen und Vorgehen 289

Autorinnen und Autoren 307

Vorwort

Dieser Sammelband erscheint zum Abschluss des Berliner Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen“. Vom Mercator-Institut großzügig und aufmerksam gefördert, zielte das Projekt darauf, die Berliner Lehrkräftebildung in den Bereichen Sprachbildung, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) weiterzuentwickeln. Beteiligt waren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Berliner Universitäten, der Freien Universität Berlin, der Humboldt-Universität zu Berlin und der Technischen Universität Berlin, sowie Expertinnen und Experten der für Bildung zuständigen Senatsverwaltung, einbezogen Forscherinnen und Forscher des Leibniz-Zentrums Allgemeine Sprachwissenschaft und der Universität Potsdam.

Im Fokus des Projekts standen die 2007 implementierten Studienmodule für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), mit denen Berlin zum damaligen Zeitpunkt eine Vorreiterrolle bei der Herausforderung übernahm, Lehramtsstudierende für den Unterricht in multilingualen Klassen vorzubereiten. Dass 2007 je ein DaZ-Modul im Bachelor- und im Masterstudiengang obligatorisch wurde und dass diese Obligatorik mitnichten nur für das Fach Deutsch, sondern für alle Unterrichtsfächer galt, war nicht von langer Hand vorbereitet worden. Dass diese Studienanteile dennoch bald als „Berliner Modell“ auf überregionales Interesse stießen, hatte wesentlich mit dem Engagement und der Expertise der unmittelbar Beteiligten zu tun. Dabei war es zunächst auch inneruniversitär nicht einfach, den Fächern zu vermitteln, dass auf ihre Kosten Zeit- und Finanzressourcen in die Sprachbildung investiert werden sollten. Von Beginn an war es zentral, das Interesse und die Kooperation aller Fachdidaktiken zu gewinnen. Dass dies gelang, hing unmittelbar mit dem gemeinsamen Bewusstsein zusammen, dass nicht auf immer die Familiensprache der Kinder und Jugendlichen über Bildungschancen und Schulerfolg entscheiden darf – ein Zusammenhang, der spätestens mit der Publikation der ersten PISA-Studie nicht mehr zu negieren war.

In den ersten Jahren nach der Implementierung passten die Hochschulen die DaZ-Module ihren spezifischen Strukturen an und nutzten dabei bestehende Lehr- und Forschungsprofile und Kooperationen. Mit „Sprachen – Bilden – Chancen“ bot sich nun die Gelegenheit, die mittlerweile zu Sprachbildung transformierten Module multiperspektivisch und -methodisch zu evaluieren, die Involvierung der Fachdidaktiken zu forcieren und die Interaktion zwischen der ersten und der zweiten Phase der Lehrkräftebildung zu diesem Thema auszubauen und strukturell zu sichern. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind bereits in diversen Publikationen und auf zahlreichen Konferenzen präsentiert worden. Der vorliegende Band nutzt die Chance, Sprachbildung multiperspektivisch zu thematisieren, weitere Ergebnisse vorzustellen und zu diskutieren und Handlungsmöglichkeiten in einzelnen Unterrichtsfächern zu sondieren.

Verbunden mit einem Dank an alle am Projekt Beteiligten – von der Steuergruppe über die Standortteams bis zu den Kooperationspartnern – und an das Mercator-Institut, ein besonderes Dankeschön an die Herausgeberinnen und an die Beiträgerinnen und Beiträger, deren Befunde nun auf die freundlich-kritische Lektüre interessierter Leserinnen und Leser warten.

Michael Kämper-van den Boogaart

Einleitung

Der Sammelband „Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung“ geht aus dem Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt“ hervor.¹ Er bündelt konzeptionelle und empirische Arbeiten, die in den verschiedenen Projekt-Arbeitsgruppen angeregt wurden; weiterhin referiert er den Berliner Kontext und eine historische Perspektive auf die Themen Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache. Das im Juli 2017 ausgelaufene Projekt hat als gemeinsame Initiative der Freien Universität Berlin (FU), der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) und der Technischen Universität Berlin (TU) zur Verbesserung der Lehrkräftebildung in den Bereichen Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Berlin beigetragen. In dem gemeinsamen Projekt der drei Berliner Universitäten wurden Schwerpunkte der Lehrkräftebildung in den Bereichen Sprachbildung und DaZ überarbeitet. Abschließend wurden Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung auf der Basis der Ergebnisse dreier Teilprojekte formuliert. Das Projekt ist vor dem Hintergrund einer Reform des Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes (LBiG) im Jahr 2014 zu sehen. Im Rahmen dieser Reform sind Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in dem LBiG von 2014 als zentrale Ausbildungsinhalte auf gesetzlicher Ebene verankert worden; zudem legt die neue Lehramtszugangsverordnung ein Minimum von zehn Leistungspunkten fest, das Lehramtsabsolventinnen und -absolventen der Berliner Universitäten den Zugang in den Vorbereitungsdienst ermöglicht.

Das Teilprojekt 1 hat die Berliner DaZ-Module, die von 2007 bis 2015 in einem Umfang von sechs Leistungspunkten an den Berliner Universitäten angeboten wurden, im Sommersemester 2014 quantitativ und qualitativ empirisch untersucht. Das Ziel bestand darin, Kompetenzentwicklungen, Lerngelegenheiten, Zufriedenheit und sprachdidaktische Kompetenzen hinsichtlich der Planung eines sprachsensiblen Fachunterrichts und Überzeugungen der Studierenden abzubilden. Die Ergebnisse dieses Teilprojekts bilden eine Basis für die Weiterentwicklung der seit dem Wintersemester 2015/16 nach der neuen Studienordnung umgesetzten Sprachbildungsmodule mit einem Umfang von zehn Leistungspunkten. Im Teilprojekt 2 wurden Kooperationen mit universitären Fachdidaktiken und DaZ/Sprachbildungs-Dozentinnen und -Dozenten gebildet und neben fachdidaktischen fachübergreifende Materialien für die universitäre Lehre entwickelt. Diese Materialien sollen dazu beitragen, Sprachbildung in der fachdidaktischen Lehre zu verankern und im Fachkontext zu veranschaulichen. Im Rahmen des dritten Teilprojekts wurde ein Ausbildungskonzept konturiert, das die drei Phasen

1 Zu Projektbeschreibung, Projektteam, Ergebnissen und Produkten siehe www.sprachen-bilden-chancen.de.

der Lehrkräftebildung (Universität, Vorbereitungsdienst und Fort- und Weiterbildung) im Hinblick auf die Inhalte Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache miteinander verzahnt. Aus allen drei Teilprojekten finden sich Beiträge im vorliegenden Sammelband, wobei verschiedene Akteure – Projektmitarbeiter/-innen, Kooperationspartner/-innen und mit dem Projekt assoziierte Personen – Beiträge beigesteuert haben.

Das Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“ wurde von 2014 bis 2017 durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache mit ca. 1,3 Millionen Euro gefördert. Das Mercator-Institut ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln. Kooperationspartner des Projekts sind die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, das Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft, bzw. der darin verortete Berliner Interdisziplinäre Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM), und das Arbeitsgebiet Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache (DaF / DaZ) am Institut für Germanistik der Universität Potsdam. Darüber hinaus haben verschiedene Fachdidaktiken der FU, HU und TU in den Arbeitsgruppen als universitäre Kooperationspartner mitgearbeitet.

Der erste Teil mit dem Titel „Vielfältige Perspektiven“ beginnt mit einer Bestandsaufnahme in Berlin und Brandenburg. Darin werden die Anfänge und die Entwicklung von DaZ in der Berliner Schule und Lehrkräftebildung seit den 1970er Jahren (Ulrich Steinmüller) mit der aktuellen Situation aus Sicht der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Gisela Beste, Sabine Reich und Diemut Severin) sowie der Situation im Flächenland Brandenburg kontrastiert (Verena Maar, Christoph Schroeder, Katharina Mayr).

Dass Sprachbildung kein neues, durch Zuwanderung veranlasstes Konzept ist, sondern wesentliche Elemente bereits seit 200 Jahren auch für die Lehrkräftebildung bedacht werden, zeigen die Beiträge zu Johann Friedrich Herbart (Hans-Joachim Roth) und zur Sprachdidaktik Rudolf Hildebrands (Michael Kämper-van den Boogart).

Beschlossen wird der erste Teil mit zwei aktuellen Perspektiven: Thorsten Roelcke plädiert angesichts der zunehmenden Bedeutung von Fachsprachen im Alltag und im Beruf dafür, diese als Teil einer durchgängigen Sprachbildung wahrzunehmen, und Kristina Peuschel und Matthias Sieberkrob beziehen von ihnen erhobene studentische Sichtweisen zu „Sprache im Fach“ auf entsprechende Kategorien des *European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language-Teacher Education* (EUCIM-TE).

Der zweite Teil widmet sich „Grundlagen, Konzepten und Merkmalen von Sprachbildung in der Lehrkräftebildung“. Angesichts der je nach Kontext und Zielsetzung höchst unterschiedlichen Verwendung der zentralen Begriffe „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ liefert der einführende Beitrag von Brigitte Jostes eine notwendige begriffliche Klärung.

Die folgenden beiden Beiträge stellen Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung der Berliner DaZ-Module vor: Jenny Paetsch, Fränze Sophie Wagner und Annkathrin Darsow untersuchen zwei Prädiktoren für die studentische Zufriedenheit mit diesen Modulen und leiten hieraus Verbesserungsvorschläge für die Lehre ab. Annkathrin Darsow zeigt anhand ihrer Befragung von Dozentinnen und Dozenten des DaZ-Moduls, dass die von der Modulbeschreibung vorgegebenen Ziele und Inhalte als grundsätzlich relevant eingestuft werden, sie jedoch teilweise unterschiedlich verstanden und als unterschiedlich bedeutsam bewertet werden. Sie plädiert daher für einen regelmäßigen Austausch über das implementierte Curriculum.

Die beiden letzten Beiträge dieses Teils beziehen ihre Anregungen zur Sprachbildung aus zwei anderen Konzepten: Wolfgang Zydariß sieht die Didaktik des Bilingualen Sachfachunterrichts (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL) als Vorläufer für eine durchgängige Sprachbildung im deutschsprachigen Sachfachunterricht und empfiehlt, die langjährigen Erfahrungen aufzugreifen. Als besonders erfolversprechend betrachtet er die Förderung des bildungssprachlichen Lernens durch fachbezogenes generisches Schreiben. Victoria Shure regt an, den in den USA entwickelten ressourcenorientierten Ansatz des *Culturally Responsive Teaching* (CRT), der Lehrkräfte für die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler sensibilisiert, in die Entwicklung von Konzepten zur Sprachbildung einzubringen. Dabei hält sie die Überlegungen zur sozialen Gerechtigkeit und zum *code-switching* für zentral.

Der dritte Teil umfasst eine Reihe von Beiträgen zur Sprachbildung in einzelnen Schulfächern. Allen gemeinsam ist, dass sie nicht von Zielen und Prinzipien einer allgemeinen Sprachbildung ausgehen und diese auf die einzelnen Fächer übertragen. Vielmehr bestimmen sie aus den zentralen Zielsetzungen der Fächer heraus Orte, Anforderungen und Anregungen für eine fächer- bzw. domänenspezifische Sprachbildung.

Mit der Relevanz von sprachlichen Kompetenzen im Fach Mathematik in der Primarstufe beschäftigen sich Lena Wessel und Torsten Andreas. Angesichts der Ergebnisse empirischer Untersuchungen und der Analyse des aktuellen Berliner Rahmenlehrplans fordern sie, über das Feld von Text- und Sachaufgaben und die Bereitstellung formalbezogener Sprachmittel hinauszugehen und insbesondere das konzeptuelle Verständnis durch sprachlich reichhaltige Lerngelegenheiten zu unterstützen.

Für den Unterricht in den modernen Fremdsprachen liegen noch so gut wie keine Ansätze für ein Konzept durchgängiger Sprachbildung vor. Daniela Caspari unternimmt es daher, die in unterschiedlichen Bereichen der Fremdsprachendidaktik entwickelten Anregungen zusammenzutragen und auf dieser Basis Vorüberlegungen für ein Konzept sprachbildenden Fremdsprachenunterrichts zu formulieren. Zentraler Gedanke ist die explizite und systematische Förderung transferierbarer sprachlicher Kompetenzen.

Das zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts besteht im Erwerb der Fähigkeit zur Narrativität, das heißt eines reflektierten historischen Erzählens und Urteilens. Matthias Sieberkrob und Martin Lücke beziehen dieses Paradigma auf sprachlich bildenden Geschichtsunterricht und plädieren dafür, die unterschiedlichen Erzähltypen und Erzählformen in historische Genres mit je eigenen Konventionen zu fassen, und skizzieren eine Genre-Didaktik für den Geschichtsunterricht. Hiermit schließt sich ihr Beitrag an den von Zydatiś an.

Die im Politikunterricht zentrale Urteils- und Handlungskompetenz verlangt die Fähigkeit zum Argumentieren. Sabine Achour, Annemarie Jordan und Matthias Sieberkrob verstehen das Argumentieren als Ort domänenspezifischer Sprachbildung und konkretisieren die für den Aufbau einer überzeugenden Argumentationskette notwendigen inhaltlichen und sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen. Dadurch erwerben die Schülerinnen und Schüler auch die Fähigkeit, die Güte der Argumentationen anderer einzuschätzen.

Auch in naturwissenschaftlichen Fächern spielt die Sprache eine große Rolle. Hendrik Härting, Nicole Kohnen und Ilka Parchmann entwickeln auf der Basis der zunehmend abstrakteren sprachlichen Darstellungsformen (Repräsentationsebenen) in den Naturwissenschaften und den Charakteristika von Fachsprachen die für den Unterricht in naturwissenschaftlichen Fächern spezifischen Aspekte eines sprachbildenden Unterrichts. Auf dieser Basis skizzieren sie die zentralen Inhalte sprachbildender Lehrkräftebildung im Bereich Naturwissenschaften.

Das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich konzipiert und wird unterschiedlich bezeichnet (z.B. Arbeitslehre). Simone Knab, Christian Lutsche und Thorsten Roelcke stellen diesen Fächerverbund, der einen wesentlichen Beitrag zur überfachlichen schulischen Bildung und zur Berufsvorbereitung leistet, dar. Sie stellen das besondere sprachbildende Potenzial dieses komplexen, Theorie und Praxis verknüpfenden Faches heraus und verweisen auf die Notwendigkeit einer gezielten Kombination unterschiedlicher methodischer Ansätze zur Sprachbildung.

Auch für die berufliche Bildung liegen bislang kaum schulformspezifische Überlegungen zur durchgängigen Sprachbildung vor. Julia Schallenberg und Carolin Lohse stellen daher auf der Basis der Ziele und Prinzipien berufsschulischen Lernens innerhalb der dualen Ausbildung die Zielsetzungen einer ganzheitlichen Sprachbildung vor. In Auseinandersetzung mit anderen Konzepten stellen sie den von ihnen mit entwickelten Ansatz der Lern- und Arbeitsaufgaben als didaktisch-methodischen Rahmen für gezieltes fachspezifisches Lehren und Lernen vor.

Im Zuge der Neugestaltung des Studiengangs für den Master of Education wurden die Berliner DaZ-Module stärker auf eine fachspezifische Perspektive hin ausgerichtet. Kristina Peuschel beschreibt in ihrem Beitrag, wie diese Herausforderung mithilfe einer neu konzipierten Veranstaltung unter Einbeziehung von E-Learning-Elementen auch für sehr große Gruppen bewältigt werden konnte und identifiziert auf der Basis der Lehrveranstaltungsevaluationen weiteren Entwick-

lungsbedarf. Auch dieser Beitrag zeigt, dass das Projekt eine Reihe von Erkenntnissen und Anregungen zur universitären Lehre erbracht hat, die im Folgenden konkretisiert und implementiert werden müssen.

Der letzte Teil des Sammelbandes trägt die Überschrift „Herausforderungen für eine durchgängige Sprachbildung“. Hier wird von Brigitte Jostes und Annekathrin Darsow das im Rahmen des Projektes entwickelte theoriebasierte Rahmenmodell für eine phasenübergreifende Sprachbildung in der Lehrkräftebildung vorgestellt und erläutert. Dieses unter Berücksichtigung der Berliner Rahmenbedingungen entworfene Modell stellt einen konzeptionellen Rahmen für die Weiterentwicklung und Abstimmung der Ziele und Inhalte der sprachbildenden Lehr-/Lernangebote in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung bereit. Außerdem leistet es die Verknüpfung der Projektergebnisse und weist auf die Notwendigkeit weiterer Grundlagenforschung hin.

Wie diese knappe Übersicht deutlich macht, sind die im Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“ erarbeiteten Ergebnisse auf mehreren Ebenen von Interesse: Zum einen geben sie vielfältige Impulse für die wissenschaftliche Diskussion im Bereich Sprachbildung, insbesondere für ihre, für die meisten Fächer noch ausstehende, fachspezifische Konkretisierung. Zum anderen enthalten sie vielfältige Anregungen für die Konzeption und Durchführung (universitärer) Lehre. Darüber hinaus verweisen sie nicht nur auf die Notwendigkeit weiterer konzeptioneller und empirischer Forschung, sondern identifizieren einige konkrete Desiderate, z.B. die Evaluation anderer als der Berliner Ausbildungsstrukturen für Sprachbildung/DaZ, die Frage nach unterschiedlichen Schwerpunkten in der Lehre von Sprachbildung/DaZ für die einzelnen Schulstufen und -formen, die Beziehung zwischen Sprachbildung und Sprachförderung im Regelunterricht sowie die Beziehung zwischen Sprachförderung und sonderpädagogisch bedingtem Sprachförderbedarf. Nicht zuletzt wird deutlich, dass die in diesem Band vertretenen einzelnen Perspektiven unbedingt in Hinsicht auf ein schulform- und schulstufenübergreifendes Konzept für Sprachbildung/DaZ erweitert werden müssen, damit angesichts der großen Herausforderung, allen Schülerinnen und Schülern sprachliche Entwicklungschancen zu eröffnen, Synergieeffekte zwischen den einzelnen Schulformen und Schulfächern identifiziert und genutzt werden können.

Die Entwicklung von Deutsch als Zweitsprache in Berlin in politisch-historischer Perspektive

DaZ in Berlin hat eine Geschichte von fast einem halben Jahrhundert. Es ist keine Geschichte von systematischer Entwicklung und gewollter Planung, sondern eine von Sprüngen und Brüchen, von Erfolgen, Misserfolgen, voll von Widersprüchen. DaZ in Berlin zeigt, wie eng gesellschaftliche Entwicklungen, Politik, Bildung und Wissenschaft zusammenhängen – oder auch voneinander abgegrenzt werden können. Daher ist es sinnvoll, die Entwicklung in verschiedenen Domänen darzustellen und die Verbindungen, aber auch die Abschottungen zwischen ihnen aufzuzeigen. Die wichtigsten Domänen sind Bildungspolitik, Schulwesen und Wissenschaft, aber auch Gesellschaftspolitik, Stadtplanung und Arbeitsmarkt haben Auswirkungen auf die Entwicklung von DaZ in Berlin. Zahlreiche Akteure, Initiativen, Aktivitäten, wissenschaftliche Erkenntnisse und Ideologien haben die Entwicklung geprägt und ihre Spuren hinterlassen, die zum Teil noch heute zu spüren sind. Der Blick zurück zeigt auch, dass Vieles, das heute als zu lösendes Problem in den Blick gerät, schon seit Jahrzehnten da ist, und dass mancher der heute diskutierten Lösungsvorschläge dafür so neu gar nicht ist. Diese zurückliegenden fast 50 Jahre sind allerdings so detail- und facettenreich, dass es nicht möglich ist, im hier vorgegebenen Format eine umfassende Darstellung zu liefern. Ich werde stattdessen versuchen, mit Beispielen einzelner Aktivitäten die wichtigsten Aspekte herauszuarbeiten, durch die die heutige Situation wie auch die weitere Entwicklung von DaZ in Berlin geprägt sind. Und ich werde auch darauf verzichten, einzelne Akteure zu benennen, so wichtig ihre Beiträge zur Entwicklung wie zur Behinderung von DaZ in Berlin auch gewesen sind, um nicht andere, ebenso wichtige zu vergessen.

Projekt „Lernstatt im Wohnbezirk“ (1976–1978)

Die erste systematische Beschäftigung mit DaZ in Berlin war trotz des bereits in den frühen 1970er Jahren des vorigen Jahrhunderts erkennbaren Anteils nicht deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler in der (West-)Berliner Schule nicht auf diese gerichtet, sondern auf Erwachsene. Die Gruppe Cooperative Arbeitsdidaktik (CAD) führte in Zusammenarbeit mit dem Institut für Zukunftsforschung Berlin von 1976 bis 1978 das Handlungsforschungsprojekt „Lernstatt im Wohnbezirk. Kommunikationsprojekt mit Ausländern in Berlin-Wedding“ durch (Institut für Zukunftsforschung u.a., 1978). Das Konzept der „Lernstatt im Wohnbezirk“ bestand in der Vermittlung situations- und themenbezogener kommunikativer

Fähigkeiten als Bestandteil sozialer Handlungsfähigkeit ohne einen an normativen Vorstellungen orientierten Sprachunterricht (Steinmüller, 1979). Die Hinwendung zu den erwachsenen Migranten geriet dann aber bald in den Hintergrund und wurde erst in jüngerer Zeit mit den Eingliederungskursen für hier bereits ansässige Migranten und in jüngster Zeit bedingt durch die verstärkte Zuwanderung von Flüchtlingen und Asylbewerbern wiederbelebt, ohne allerdings auf die Erfahrungen aus den 1970er Jahren Bezug zu nehmen.

DaZ in der Schule in den 1970er und 1980er Jahren

Für DaZ in der Schule war das Konzept der „Lernstatt“ nicht geeignet; hier herrschte in dieser Zeit das ironisch bezeichnete „Konzept des Spracherwerbs per Osmose“ vor: Man setze ein deutschsprachiges und ein nicht deutschsprachiges Kind nebeneinander, dann wird sich die deutsche Sprache schon irgendwie übertragen. Inhaltliche und didaktisch-methodische Veränderungen von Schule und Unterricht erschienen nicht erforderlich. In der Realität des Schulalltags bedeutete das, dass Schulen, Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler bei der Vermittlung und Förderung von DaZ sich selbst überlassen blieben. Die rechtliche Situation der Beschulung migrantischer Kinder war auf Grund des Bildungsföderalismus der Bundesrepublik Deutschland in den Bundesländern sehr diffus. Daher empfahl die Kultusministerkonferenz im Jahr 1964, um eine gewisse Vereinheitlichung zu erreichen, „den Kindern von Ausländern den Eintritt in die deutsche Schule zu ermöglichen“ (Röhr-Sendelmeier, 1986, S. 52), so dass es in das Ermessen des jeweiligen Bundeslandes gestellt war, „ausländische Schüler“ in die staatlichen Schulen aufzunehmen oder wegen fehlender Deutschkenntnisse abzulehnen. Erst im Jahr 1984 wird hieraus in Berlin durch die „Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche (AV ausländische Schüler)“ die allgemeine Schulpflicht für migrantische Kinder: „Schulpflichtige ausländische Schüler müssen unverzüglich nach ihrem Zuzug nach Berlin Unterricht erhalten.“ (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, 1984, S. 96). Allerdings waren hiervon Kinder von Asylbewerbern ausgenommen, für die erst ca. 10 Jahre später die Schulpflicht eingeführt wurde.

Insbesondere in den Stadtbezirken mit einem durch die Stadtplanung beförderten hohen Anteil migrantischer Familien (billige Mieten in sanierungsbefangenen Quartieren) entstand hier ein Problem, das dringend nach einer Lösung verlangte, zumal trotz des Anwerbstopps von sog. Gastarbeitern durch den Familiennachzug der bereits hier ansässigen Migranten die Zahl der Kinder und Jugendlichen stetig anstieg. Die derzeitige Diskussion über die Begrenzung des Familiennachzugs der aktuellen Flüchtlinge bzw. eine Wohnsitzauflage erinnert sehr stark an die damaligen Versuche, durch ordnungspolitische Maßnahmen wie z.B. die Verhängung einer Zuzugssperre für Migranten in bestimmte Stadtbezirke

ihre Anzahl zu begrenzen – mit wenig Erfolg. Zur Verdeutlichung einige Zahlen: Betrug der Anteil der betroffenen Kinder in den westlichen Berliner Bezirken im Schuljahr 1970/71 2,9%, so stieg er bis zum Schuljahr 2000/01 auf 22,1%. In Gesamtberlin, bedingt durch den vereinigungsbedingten Einbezug der östlichen Bezirke in die Statistik und den dortigen geringeren Anteil migrantischer Familien an der Gesamtbevölkerung, betrug der statistische Prozentsatz 15,1%. Diese Zahl erhöhte sich bis zum Schuljahr 2014/15 in ganz Berlin auf 36,9%, an Grundschulen sogar bereits auf 41,2%, wobei die Verteilung auf Schularten nach wie vor eine Unterrepräsentierung im Gymnasium zeigt (25,1%) (Engin, 2003; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2016). Allerdings sind in der Zahl der erfolgreichen Schulabschlüsse deutliche Verbesserungen zu erkennen: Während in den 1970er Jahren des vorigen Jahrhunderts die Zahl der Schulabgänger aus migrantischen Familien ohne Schulabschluss auf Grund mangelnder DaZ-Kenntnisse in den hohen 70er Prozenten lag, sank sie bis zum Jahr 2000 auf 32% und bis zum Schuljahr 2014/15 auf 14,3%, lag damit aber noch immer höher als bei der Gesamtabgängerzahl mit 9,8% (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2016).

Die Berliner Politik und die Schule reagierten auf diese Zahlen und die damit verbundenen Probleme bis in die Mitte der 1990er Jahre des vorigen Jahrhunderts vornehmlich mit schulorganisatorischen und verwaltungsrechtlichen Maßnahmen, durch die allerdings inhaltliche Fragen zum Unterricht und insbesondere der DaZ-Förderung nicht berührt wurden. Im konkreten Fall führte das dazu, dass an Schulen mit einem hohen Anteil migrantischer Schülerinnen und Schüler zunehmend sog. „besondere“ Klassen eingerichtet wurden, in denen ausschließlich migrantische Schülerinnen und Schüler zusammengefasst wurden mit dem Ziel, sie hier besser in DaZ fördern zu können, allerdings ohne dass es dafür inhaltliche Rahmenrichtlinien, dafür ausgebildete Lehrkräfte oder Unterrichtsmaterialien gab. Erst 1987 wurde der „Vorläufige Rahmenplan“ für das „Fach Deutsch für ausländische Kinder in Vorbereitungsklassen ...“ erlassen. Durch die Einrichtung dieser besonderen Klassen wurde das bis dahin in Berlin praktizierte Prinzip des gemeinsamen Unterrichts deutscher und migrantischer Schülerinnen und Schüler aufgegeben. Eine rechtliche Basis für dieses Vorgehen erhielten die Schulen erst durch das Schulgesetz von Berlin in der Fassung vom 29. September 1982 in Verbindung mit den „Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche“ vom 24. Mai 1984, kurz „AV ausländische Schüler“ genannt, in der auch die „Quotenregelung“ formuliert wurde, die über viele Jahre die Schullaufbahn migrantischer Kinder bestimmte.

Entsprechend diesem Gesetz waren alle migrantischen Kinder und Jugendlichen mit Ausnahme der Kinder von Asylbewerbern schulpflichtig und zwar in gleichem Umfang wie deutsche Kinder und Jugendliche. Ausländische Kinder sollten prinzipiell gemeinsam mit deutschen Schülern unterrichtet werden (Schul-

gesetz von Berlin, § 35 a). Allerdings sah die AV ausländische Schüler Ausnahmen vor:

- „(1) Ausländische Schüler, die die deutsche Sprache nicht so beherrschen, daß sie dem Unterricht in der Regelklasse (Klasse mit deutschen Schülern) folgen können, und deren Aufnahme in die Regelklasse nicht möglich ist, werden in bis zu zweijährigen Vorbereitungsklassen zusammengefaßt; [...].
- (2) In den Vorbereitungsklassen sind die Schüler auf den Übergang in eine Regelklasse vorzubereiten. [Anmerkung des Verfassers: In der aktuellen Situation der neuen Zuwanderungen tauchen auch diese Vorbereitungsklassen wieder auf, allerdings unter dem Namen „Willkommensklassen“ oder in der neusten Formulierung der Senatsbildungsverwaltung „Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2016). Es bleibt abzuwarten, ob und wenn ja, welche Konsequenzen aus den Erfahrungen mit den damaligen Vorbereitungsklassen gezogen werden.]
- (3) Sobald die Schüler über deutsche Sprachkenntnisse verfügen, um dem Unterricht in der Regelklasse hinreichend zu folgen, werden sie [...] in eine Regelklasse oder, wenn dies nicht möglich ist, in eine Ausländer Regelklasse aufgenommen.“ (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, 1984).

Hier wurde ein neuer Begriff eingeführt, der im Zusammenhang mit einer weiteren Einschränkung des Prinzips des gemeinsamen Unterrichts von deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern stand: Ausländer-Regelklasse. Hierunter sind Klassen mit ausschließlich migrantischen Kindern zu verstehen, ohne einen deutschen Schüler/eine deutsche Schülerin, die von deutschen Lehrern in deutscher Sprache nach den gleichen Stundentafeln und entsprechend den gleichen Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung unterrichtet wurden wie deutsche Schülerinnen und Schüler (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport). Eine explizite DaZ-Förderung war dabei nicht vorgesehen, es galt der Rahmenplan für das Fach Deutsch.

Die Entstehung der Ausländer-Regelklassen wurde durch die Quotenregelung noch weiter befördert. Einer Maxime der damaligen Senatorin für Schulwesen zufolge durfte es nicht dazu kommen, dass sich deutsche Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse „nicht mehr heimisch fühlen“. Daher legte die 16. Schulgesetzänderung fest, dass in der 1. und 7. Klassenstufe, also zu Beginn der Grundschule und der Sekundarstufe I, der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler 30 % nicht übersteigen durfte. Diese Quote konnte bis zu 50 % heraufgesetzt werden, wenn mehr als die Hälfte der in Frage stehenden ausländischen Kinder dem Unterricht ohne sprachliche Schwierigkeiten folgen konnten. Bei mehr als 50 % ausländischer Kinder bestand offensichtlich die Vermutung, dass sich deutsche Kinder „nicht mehr heimisch fühlen“. Die Quotenregelung und die Einrichtung der Ausländer-Regelklassen wurden erst mit der 25. Änderung des Schulgesetzes von Berlin im Jahr 1995 abgeschafft.

Diese Quotenregelung war so lange unproblematisch, wie es in einem Schuleinzugsgebiet mehr deutsche als migrantische Kinder gab. In den Wohngebieten, in denen der nichtdeutsche Bevölkerungsanteil überwog, begannen diese Regelungen dann eine Rolle zu spielen. Die Ausführungsvorschrift gab für diese Fälle Hinweise in Form „organisatorischer Maßnahmen“: Wenn eine der Quotenregelung entsprechende Verteilung der ausländischen Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Schule nicht möglich war, sollten die Schülerinnen und Schüler auf andere Schulen im Bezirk aufgeteilt werden, und wenn dies auch nicht möglich war, erfolgte eine Verteilung auf andere Bezirke, „wobei unzumutbare Schulwege zu vermeiden sind“ (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport 1984). Wenn auch diese Verteilung nicht möglich war oder nicht ausreichte, kam es zur Einrichtung der bereits angesprochenen Ausländer-Regelklassen. Daher war es durchaus nicht unüblich, dass migrantische, speziell türkische Kinder die Berliner Schule durchliefen, ohne jemals mit deutschen Kindern zusammen unterrichtet worden zu sein: wegen schlechter Deutschkenntnisse eingeschult in eine Vorbereitungsklasse oder wegen der Quotenregelung bereits von Beginn in eine Ausländer-Regelklasse, war es – vor allem in den Ballungsgebieten wie Kreuzberg, Neukölln und Tiergarten – fast ausgeschlossen, jemals einen Platz in einer deutschen Regelklasse zu bekommen. Dies galt umso mehr, wenn Vorbereitungsklassen, deren Bestehen laut AV und Schulgesetz auf maximal zwei Jahre begrenzt war, nach Ablauf dieser zwei Jahre aus schulorganisatorischen Gründen zu Ausländer-Regelklassen umdefiniert wurden – ein Vorgang, der nicht selten geschah. In diesen Klassen konnte nicht einmal mehr der „Spracherwerb per Osmose“ erwartet werden, weil einzig die deutsche Lehrkraft als sprachliches Vorbild vorhanden war und das Beispiel des altersgerechten Sprachgebrauchs muttersprachlich deutscher Mitschülerinnen und Mitschüler fehlte. Dass dies nicht die geeigneten Bedingungen für eine sinnvolle und erfolgreiche DaZ-Förderung waren, dürfte wohl deutlich sein. Es bleibt abzuwarten, ob aus den Erfahrungen mit diesen schulorganisatorischen Maßnahmen Konsequenzen für die Beschulung der jetzt neu ankommenden Kinder gezogen werden.

DaZ in der Lehrkräfteausbildung seit den 1980er Jahren

Flankiert wurden diese schulorganisatorischen Maßnahmen allerdings dadurch, dass die Staatsexamensordnung für Lehrämter, die im August 1982 in Kraft trat, dem DaZ-Bedarf migrantischer Schülerinnen und Schüler insofern Rechnung trug, als von allen angehenden Deutschlehrenden für die Grund- und Hauptschulen („Lehrenden mit einem Fach“ und „Lehrenden mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern“), nicht aber für Gymnasiallehrkräfte, der Besuch einer Lehrveranstaltung zu DaZ, sowie im fachwissenschaftlichen Prüfungsteil, sofern Linguistik als Prüfungsbereich gewählt wurde, „Kenntnis der Prozesse

des Zweitspracherwerbs am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache“ nachzuweisen waren und im fachdidaktischen Prüfungsteil „Kenntnis der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“. Bei dem Prüfungsbereich Literatur und in allen anderen Fächern galt diese Forderung allerdings nicht. Die Auswirkungen dieser im Studierenden-Jargon „Ausländerschein“ genannten Anforderungen blieben allerdings auf Grund des geringen Umfangs und weil in Berlin immer weniger der hier ausgebildeten Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in den Schuldienst übernommen wurden, sehr bescheiden. Die Forderung nach der Einrichtung einer Professur für DaZ zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Lehrkräften für DaZ wurde noch zu Beginn der 1980er Jahre von der Senatsverwaltung für Schulwesen mit der Bemerkung zurückgewiesen, dieses Phänomen, DaZ-Unterricht und der Sprachförderbedarf DaZ, werde sich in den kommenden zwei bis drei Jahren von allein gelöst haben. Erst seit dem Wintersemester 2007/08 wurde im Rahmen der Neuordnung der Lehrkräfteausbildung in Berlin die Absolvierung der sog. „DaZ-Module“ im BA- und MA-Lehramtsstudium verbindlich in die Ausbildungsordnung aufgenommen. Die Einrichtung einer Professur ausschließlich für DaZ an zumindest einer der Berliner Universitäten steht allerdings noch immer aus. Immerhin gibt es seit dem Wintersemester 2016/17 an der Humboldt-Universität die Professur für „Didaktik der deutschen Sprache und Deutsch als Zweitsprache“ mit vier (perspektivisch sechs) unbefristeten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Weitere Aktivitäten und Initiativen seit den 1980er Jahren

Mit dieser unbefriedigenden Situation und den Defiziten beim Erwerb von DaZ beginnen sich erst zu Beginn der 1990er Jahre des vorigen Jahrhunderts einzelne Bildungspolitikerinnen und -politiker in Berlin und ab der Mitte dieses Jahrzehnts vermehrt auch einige Parteien des Berliner Abgeordnetenhauses zu beschäftigen. Dies zeigt sich u.a. in zahlreichen Anträgen und Anfragen im Abgeordnetenhaus von Berlin zum Thema DaZ und DaZ-Förderung und in einer neuen Terminologie, nach der die betroffenen Kinder nun „Schüler nicht deutscher Herkunftssprache – SndH“ genannt werden, wodurch deutlich wird, dass nicht mehr länger der Pass des Vaters, sondern die sprachliche Zugehörigkeit zum Kriterium gemacht wird. Seit diesen Jahren ist das Thema DaZ aus der schul- und bildungspolitischen Diskussion in Berlin nicht mehr wegzudenken, auch wenn es sehr lange erkennbar an dem politischen Willen mangelte, Maßnahmen zu ergreifen und Gelder zu investieren, die zu einer grundsätzlichen und nachhaltigen Verbesserung im Bereich DaZ führen könnten. (vgl. u.a. Engin, 2003, S. 26ff).

Unabhängig von der Ebene der offiziellen Politik sind allerdings bereits seit Ende der 1970er Jahre des vorigen Jahrhunderts zahlreiche Aktivitäten und Initiativen zu beobachten, die sich inhaltlich mit Fragen im Kontext von DaZ be-

schäftigen. Dabei entstand ein Geflecht von Themen und Fragestellungen, die sich zwar alle mit migrantischen Kindern, nicht aber nur mit DaZ befassten. Dazu gehörten neben Spracherwerb und -förderung von DaZ dann auch die Themen muttersprachlicher Unterricht, zweisprachige Alphabetisierung, zweisprachige Erziehung und interkulturelle Erziehung, die sich zum Teil ergänzten, zum Teil aber auch in Konkurrenz zueinander diskutiert wurden und sich dadurch nicht selten gegenseitig behinderten. Auf die Besonderheiten des Unterrichts für und mit der migrantischen Schülerschaft und insbesondere auf die Notwendigkeit der Sprachförderung DaZ versuchten seit den späten 1970er und den 1980er Jahren des vorigen Jahrhunderts zunehmend mehr einzelne Lehrkräfte und Schulleiter, aber auch ganze Kollegien, vor allem im Grund- und Hauptschulbereich, durch die Entwicklung eigener Unterrichtskonzepte und -materialien zu reagieren. Auch im vorschulischen Bereich wurden zunehmend Aktivitäten zur Förderung von DaZ erkennbar. Unterstützt wurden diese Kolleginnen und Kollegen dabei z.B. durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Freien Universität, der Hochschule der Künste (jetzt: Universität der Künste) und seit Beginn der 1980er Jahre auch der Technischen Universität. Allerdings basierten diese Bemühungen auf der individuellen Initiative einzelner Lehrkräfte, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und wurden nicht immer seitens der Schulverwaltung unterstützt. Und auch in den Schulkollegien war die Sensibilität für die Notwendigkeit einer systematischen und durchgängigen DaZ-Förderung nicht immer sehr entwickelt (vgl. u.a. Steinmüller, 1986), was die damalige Schulsenatorin veranlasste, in einem Rundschreiben darauf hinzuweisen, dass „jede Stunde eine DaZ-Stunde“ sein solle (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, 1998).

Institutionelle Unterstützung erhielten die Bemühungen um DaZ in Berlin allerdings schon vor der Hinwendung der Politik zu diesem Thema durch das Pädagogische Zentrum, eine vom damaligen Regierenden Bürgermeister Willy Brandt initiierte Einrichtung zur Weiterqualifizierung West-Berliner Lehrerinnen und Lehrer, die im Jahr 1994 in das Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (BIL) überführt und nach der Fusionierung mit der Landesbildstelle am 1.1.2007 zum Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) wurde. In dieser Einrichtung, seit 2007 mit ihrem Brandenburger Pendant fusioniert, wurden und werden u.a. Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zu DaZ organisiert und durchgeführt, Unterrichtsmaterialien gesammelt und entwickelt. Das LISUM ist daher für die Entwicklung von DaZ in Berlin eine der wichtigen Adressen. Als ein Beispiel sei hier auf die dort herausgegebene Zeitschrift „Schilfblatt – Nachrichten für Lehrkräfte von Migranten“ oder den sog. „Jahreskurs“ verwiesen (Rösch, 2005), eine Weiterbildungsveranstaltung für bereits im Beruf stehende Lehrerinnen und Lehrer, die gemeinsam von LISUM und der TU Berlin durchgeführt wurde: Mit einer gewissen Stundenreduktion für die teilnehmenden Lehrkräfte wurde ein Jahr lang einmal wöchentlich eine ganztägige Veranstaltung zu verschiedenen Aspekten von DaZ und Sprachförderung, Didaktik und

Methodik des DaZ-Unterrichts sowie der Bekanntmachung mit neuen Lehr- und Unterrichtsmaterialien und der Erstellung von eigenen Materialien durchgeführt und mit einer Prüfung abgeschlossen. Trotz großer Nachfrage aus der Berliner Lehrerschaft wurde diese Maßnahme allerdings nach einigen Jahren wegen unterschiedlicher Auffassungen zwischen LISUM und TU Berlin über Aufbau, Struktur und Zielsetzungen eingestellt. Als ein Produkt dieses „Jahreskurses“ kann die von Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Dozentinnen und Dozenten des Kurses verfasste Publikation „Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache“ gesehen werden (vgl. Engin et al., 2004).

Eine weitere wichtige Adresse für die DaZ-Förderung an der Berliner Schule war über mehrere Jahre hinweg die „Lehr- und Lernwerkstatt DaZ“, die auf Betreiben und mit starkem Engagement einiger Lehrkräfte, zunächst gegen den Willen der Senatsschulverwaltung bzw. ohne deren Unterstützung, als Informationsstelle und Fortbildungseinrichtung für mit DaZ befasste Lehrkräfte und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und -vorschlägen etabliert wurde (Noack & Nové, 2000). Die „DaZ-Werkstatt“ wurde inzwischen in die „Lehr- und Lernwerkstatt Sprachbildung“ überführt und in das Sprachförderzentrum Berlin Mitte eingegliedert, eine Einrichtung des Bezirks Mitte von Berlin in Kooperation mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (vgl. www.sprachfoerderzentrum.de).

Der „Jahreskurs“, und das scheint ein systematischer Bestandteil der Berliner Schul- und Bildungspolitik dieser Jahre mit Bezug zu DaZ zu sein, teilt das Schicksal zahlreicher Initiativen, Forschungsprojekte, Modellversuche und Untersuchungen zum Thema DaZ. Vorschläge für eine Veränderung der Lehrerbildung, der DaZ-Förderung und des Schulunterrichts, die auf diesen Aktivitäten basieren, liegen in großer Anzahl vor, ohne dass sie allerdings systematisch in der Bildungs- oder Gesellschaftspolitik aufgegriffen worden wären. Im Gegenteil, wie die oben erwähnte Untersuchung von Engin gezeigt hat: Nur zu oft wurden zeitlich befristete Modellversuche und punktuelle Experimente in der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und DaZ-Förderung gestattet und auch finanziert, um nicht grundsätzlich am System der Berliner Schule und ihren Grundsatzentscheidungen etwas verändern zu müssen (vgl. Engin, 2003).

Allerdings ist auch zu konstatieren, dass trotz allen Engagements für die Belange migrantischer Kinder und die Förderung von DaZ unterschiedliche Positionen und zum Teil heftige Kontroversen zwischen den Protagonisten die Verbesserung von DaZ in der Berliner Schule stark behinderten, so z.B. die Kontroversen um die Entscheidung für oder gegen die explizite oder implizite Vermittlung von Sprache und Grammatik im DaZ-Unterricht, wie sie auch um das an der TU Berlin entwickelte Modell eines Grammatikunterrichts in DaZ für das „Jacobs Sommercamp“ ausgetragen wurde (Rösch, 2006; vgl. auch z.B. Thimm, 2000). Ein anderes Beispiel sind die jahrelangen Auseinandersetzungen über das

Thema „Sprachstandsfeststellungen“. Auch wenn es einsichtig erscheinen mag, dass eine gezielte Förderung der DaZ-Kenntnisse differenzierte Informationen über die sprachlichen Fähigkeiten und Defizite der betroffenen Kinder und Jugendlichen als Voraussetzung benötigt, führte die Frage nach dem Weg zu diesen Informationen über lange Jahre hinweg zu heftigen Kontroversen. Bereits das im Jahr 1981 im Auftrag des Pädagogischen Zentrums an der FU Berlin entwickelte „Soziolinguistische Erhebungsinstrument zur Sprachentwicklung (SES)“ (Portz & Pfaff, 1981) stieß in der Lehrerschaft auf heftige Widerstände. Es wurde dann zwar über einige Jahre in einem Modellversuch an zwei Gesamtschulen regelmäßig eingesetzt, die damit gewonnenen Informationen über Sprachstand und Sprachentwicklung im Bereich DaZ der untersuchten Kinder (vgl. Steinmüller, 1987) wurden zum Teil aber nur widerwillig in den beiden Modellschulen zur Kenntnis genommen. Um das im Auftrag der Senatschulverwaltung ebenfalls an der FU Berlin im Jahr 1983 entwickelte „Projektive linguistische Analyseverfahren (PLAV)“ (Bruche-Schulz et al., 1983/1985) zur Untersuchung der Sprachentwicklung im Grundschulalter gab es, ähnlich wie um das später entwickelte Instrument „Bärenstark“, sogar bundesweite Kontroversen, weil den Instrumenten unterstellt wurde, sie sollten einer restriktiven Ausländerpolitik über den Sprachstand der Kinder Argumente für die Verweigerung von Aufenthaltsrechten ihrer Eltern liefern. Erst mit den im Gefolge der PISA- und anderen Schulleistungsvergleichsstudien eingeführten verbindlichen Untersuchungen des Sprachstands vor der Einschulung, zunächst im Jahr 1998 im Bezirk Wedding, ist in diesem Bereich eine Entkrampfung eingeleitet, auch wenn die bereits bei den ersten Sprachstandsuntersuchungen erhobenen Forderungen nach einer Verbindung dieser Untersuchungen mit gezielten Maßnahmen zur DaZ-Förderung bisher nicht systematisch erfüllt wurden.

Einen wesentlichen Schritt in Richtung einer konsequenten DaZ-Förderung in der Berliner Schule stellt die Entwicklung des „Rahmenplans DaZ“ im Jahr 2002 dar. Mit ihm wurde zum ersten Mal eine Grundlage für didaktische Überlegungen zum Unterricht DaZ geschaffen. Hierdurch wurde es möglich, eine sinnvolle Progression der DaZ-Förderung zu planen und durchzuführen, die der jeweiligen Klassenstufe angemessen war. Ergänzt wurde dieser Rahmenplan durch die im Jahr 2001 an der TU Berlin entwickelte „Handreichung Deutsch als Zweitsprache“ für die Umsetzung dieser Rahmenplanvorgaben, deren Rezeption in der Lehrerschaft aber auch nicht ohne Kontroversen ablief, wobei es insbesondere erneut und noch immer um die Frage nach einer systematischen Sprach- und Grammatikvermittlung ging.

Mit dem Schuljahr 2016/17 soll dieser Rahmenplan mit der verbindlichen Einführung des neuen Rahmenlehrplans durch den Fachplan Deutsch und den Fachplan Moderne Fremdsprachen ersetzt werden. Zu deren Umsetzung sollen weiterhin die „Handreichung Deutsch als Zweitsprache“ und die „Fachbriefe Durchgängige Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache“ Hilfestellung leisten (Se-

natsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2016). Vielversprechend klingt auch die Ankündigung der Senatsbildungsverwaltung: „Für Fortbildung und Schulberatung stehen Beraterinnen und Berater für durchgängige Sprachbildung bzw. Sprachförderung im Rahmen der regionalen Fortbildung zur Verfügung. Sie qualifizieren und beraten Grund- und weiterführende Schulen in regionalen Netzwerktreffen und schulinternen Fortbildungen.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2016). Entsprechendes war allerdings bereits mit dem o.a. „Jahreskurs“ angekündigt worden, dessen Absolventinnen und Absolventen ebenfalls zur Beratung ihrer Kollegien zur Verfügung stehen sollten, insbesondere auch, um regionale, d.h. schul- und bezirksbezogene DaZ-Fachkonferenzen zu veranstalten. Das Ende des „Jahreskurses“ war dann allerdings auch das Ende dieser Aktivitäten. Es bleibt abzuwarten, wie es mit dieser neuen Ankündigung weitergeht.

Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache ist allerdings nicht nur von Schulorganisation, Rahmenplänen und unterrichtlichem Bemühen der Lehrkräfte abhängig. Hier sind die sozioökonomischen Rahmen- und Lebensbedingungen der Migrantenfamilien ebenfalls von Bedeutung. Ein gesicherter Aufenthaltsstatus ist dabei eine der ganz wichtigen Voraussetzungen, denn solange eine Familie über Jahre, wie über lange Zeit bei der „Gastarbeiter“-Beschäftigung in Deutschland die Regel, immer nur mit einer einjährigen Aufenthaltserlaubnis ausgestattet ist, kann eine Integration in die deutsche Gesellschaft und eine sinnvolle Schul- und Bildungsplanung für die Kinder und das Bemühen um den Erwerb der deutschen Sprache nicht erwartet werden. Angesichts der derzeitigen Zuwanderungen nach Deutschland und nach Berlin und der zum Teil extrem lang dauernden Bearbeitung von Asylanträgen wird sich zeigen, ob aus den Erfahrungen mit der damaligen ausländerrechtlichen Situation und ihrer negativen Auswirkungen auf Integration und DaZ-Erwerb Konsequenzen gezogen werden. Insofern ist der Erfolg des DaZ-Erwerbs eben auch von gesellschaftspolitischen wie ausländerrechtlichen Fragen abhängig. Das gilt nicht nur, aber auch für DaZ in Berlin.

Literatur

- Bruche-Schulz, Gisela; Hess, Hans Werner & Steinmüller, Ulrich (1983). *Sprachstandserhebungen im Grundschulalter. Ein projektives linguistisches Analyseverfahren (PLAV)* (Neufassung 1985). Berlin: Enka-Druck.
- Engin, Havva (2003). „Kein institutioneller Wandel von Schule?“. *Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990 und 2000 im Spiegel amtlicher und administrativer Erlasse*. Frankfurt am Main, London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Engin, Havva; Müller-Böhm, Eva; Steinmüller, Ulrich & Terhechte-Mermeroglu, Friederike (2004). *Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache. Prinzipien, Sequenzen, Planungsraster; Minimalgrammatik* (Lehrer-Bücherei: Grundschule). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Institut für Zukunftsforschung und Cooperative Arbeitsdidaktik (Hrsg.). (1978). *Lernstatt im Wohnbezirk. Kommunikationsprojekt mit Ausländern in Berlin-Wedding*. Frankfurt am Main: Campus.
- Noack, Regine & Nové, Michael (2000). Standort gefunden: Projekt Lehr- und Lernwerkstatt DaZ. *Schilfblatt* (10), 83–85.
- Portz, Renate & Pfaff, Carol (1981). *SES – Soziolinguistisches Erhebungsinstrument zur Sprachentwicklung. Ein Instrument zur Beschreibung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit ausländischer Schüler an deutschen Schulen*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Röhr-Sendelmeier, Una (1986). Die Bildungspolitik zum Unterricht für ausländische Kinder in der BRD. Eine kritische Betrachtung der vergangenen 30 Jahre. *Deutsch Lernen* (1), 51–67.
- Rösch, Heidi (2005). Jahreskurs DaZ – ein Berliner Fortbildungsmodell. In Horst Bartnitzky & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache lernen* (S. 290–295). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Rösch, Heidi (2006). Das Jacobs Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 287–302). Freiburg: Filibach.
- Schulgesetz für Berlin (SchulG) vom 20. August 1980, geändert 1982, Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin (GVBl.), S. 2103
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.). (2016). *Blickpunkt Schule. Schuljahr 2014/15*. Berlin.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hrsg.). (1984). *Ausführungsvorschriften für den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche*. Berlin.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hrsg.). (1998). *Rundschreiben Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Berliner Schule. Rundschreiben II* (Nr. 35). Berlin.
- Steinmüller, Ulrich (1979). Lernstatt im Wohnbezirk. Die Theorie der kommunikativen Tätigkeit als Fundierung eines didaktischen Konzepts in der Arbeit mit Ausländern. *Deutsch Lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern* (3), 45–59.
- Steinmüller, Ulrich (1986). Ausländische Schüler. Auswirkungen auf die Curriculumgestaltung. In Winfried Hendricks; Christiane Keitel & Peter Schuster (Hrsg.), *Fachdidaktik und Lehrplanentwicklung* (S. 165–173). Berlin: TUB Materialien zur Weiterbildung.
- Steinmüller, Ulrich (1987). Sprachentwicklung und Sprachunterricht türkischer Schüler (Türkisch und Deutsch) im Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen“. *Gesamtschulinformation Sonderheft* (2), 207–309.
- Thimm, Mathias (2000). Grammatik im DaZ-Unterricht? Ein Beitrag zur Praxis in der Grundschule. *Schilfblatt* (10), 35–44.

Sprachbildung aus Sicht der Berliner Senatsverwaltung für Bildung

Berlin ist durch seine Geschichte von Migration geprägt. Zur Verdeutlichung reicht ein Blick auf die letzten 50 Jahre: Ab den 1960er Jahren kamen viele der Menschen auf der Suche nach Arbeit aus den Mittelmeerstaaten und dabei vor allem aus der Türkei. Ihnen folgten die Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler aus den osteuropäischen Staaten und den asiatischen Sowjetrepubliken. Während des Krieges in den Staaten des ehemaligen Jugoslawien flüchteten in den 1990er Jahren Menschen aus den Balkanstaaten nach Berlin. Zu all diesen Entwicklungen kam die Teilung der Stadt, die erst nach dem Fall der Mauer 1989 wieder aufgehoben werden konnte. Als Folge mussten nicht nur zwei deutsche Gesellschaften und Bildungssysteme auf einen Nenner gebracht, sondern auch unterschiedliche sprachliche Entwicklungen der deutschen Sprache in zwei unterschiedlichen politischen Systemen zusammengeführt werden.

Die durch den Zuzug entstandene gesellschaftliche Mischung hat diese Stadt zu einer kosmopolitischen und toleranten Metropole gemacht, die genau wegen dieser Ausstrahlung heute wieder zum Anziehungspunkt für so viele Menschen aus aller Welt geworden ist. Die neu zugezogenen Gruppen haben die Stadt aber auch vor anspruchsvolle Aufgaben gestellt, die langfristig gelöst werden müssen. Die Sprachkompetenz im Deutschen hat sich dabei als eines der entscheidenden Kriterien für Integration herauskristallisiert.

In der sich ständig verändernden Gesellschaft ist Sprache eine Schlüsselkompetenz und ein entscheidendes Kriterium für Bildungserfolg und damit auch Grundlage für gesellschaftliche Partizipation und wirtschaftlichen Erfolg. Wenn schon für die erste Generation mit Zuwanderungsgeschichte Deutsch als Fremdsprache eine Hürde beim Erreichen angestrebter Ziele bedeutete, so muss für ihre Kinder und Enkel Sprache als Werkzeug zur Verfügung stehen, das alle Türen öffnen kann.

Sprachbildung ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Das bedeutet, dass, falls eine angemessene Sprachkompetenz in den Jahren der frühkindlichen Entwicklung nicht erreicht werden kann, es Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Schulen ist, eine umfassende Sprachkompetenz aufzubauen. Deshalb werden in Berlin bereits zwei Jahre vor Schulbeginn Sprachstandsfeststellungen durchgeführt, um den Bedarf abzuklären. Sprachbildung muss in schulischen und außerschulischen Programmen verankert werden, bis sie zum Standard und zur Routine in allen Bildungssituationen wird. Deshalb findet sie auch im Rahmen des Basiscurriculums Sprachbildung Eingang in den neuen Rahmenlehrplan für die 1. bis 10. Klasse (SenBJW, 2015). Eine solch umfassende Vorgabe setzt außer-

dem eine Implementierung von Sprachbildung in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher wie auch der Lehrkräfte voraus.

Für die Lehrkräftebildung werden in den rechtlichen Grundlagen wie dem Lehrkräftebildungsgesetz (LBiG, 2014), der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO, 2014) und der Verordnung über den Zugang zu Lehrämtern (LZVO, 2014) die notwendigen Vorgaben dazu gemacht. In Zukunft zieht sich die Sprachbildung durch alle drei Phasen der Lehrkräftebildung in größerem Umfang als bisher. In der ersten Phase ist Sprachbildung mit 10 Leistungspunkten (also einem 250 – 300 Stunden Workload) in allen Lehramtsausbildungen verankert und wirkt auch in die Fachdidaktiken hinein. Sprachbildung im weiten Sinne umfasst Deutsch als Zweitsprache, Sprachförderung und Maßnahmen gegen Analphabetismus.¹ Übergreifendes Ziel ist die Unterstützung der Schülerin oder des Schülers gemäß ihrem oder seinem individuellen Bedarf bei der Entwicklung der Sprachkompetenz.

Darüber hinaus gibt es in Berlin bereits zahlreiche Ansätze, die sich im Laufe der Zeit entwickelt haben.

Berlin hat ausgehend vom Modellprogramm FörMig² das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung entwickelt und umgesetzt. Grundlage dafür war vor allem die Berliner Expertise von Ehlich, Lütke & Valtin (2012) „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“ sowie das Forschungs- und Entwicklungsprogramm BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift³. Berlin nimmt daran seit 2014 mit je zwei Verbänden im Primar- und Sekundarbereich und folgenden Schwerpunkten teil: Sprachförderung beim Übergang Kita/Grundschule sowie Leseförderung und fachintegrierte Sprachförderung in der Sekundarstufe I sowie Sprachförderung in Willkommensklassen der Sekundarstufe I.

Berlin hat die Bedeutung von Sprache erkannt und deshalb die Kompetenzentwicklung in der deutschen Sprache zum gesamtstädtischen Schwerpunkt gemacht. Allein in die Schulen fließen die Ressourcen von annähernd 1.200 Vollzeitstellen. An den Schulen, die einen Anteil von mindestens 40 % an Schülerinnen und Schülern haben, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist oder die von der Zuzahlung für Lehrmittel befreit sind, wurden bisher über 300 Sprach-

- 1 Qualifizierungsziele für „Maßnahmen gegen Analphabetismus“ im Sinne von Erst- und Zweitalphabetisierung sind nicht in den Modulbeschreibungen für Sprachbildung/DaZ enthalten.
- 2 Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, siehe <http://www.foermig-berlin.de>.
- 3 „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder zur Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung, siehe <http://www.biss-sprachbildung.de>.

bildungskoordinatorinnen und Sprachbildungskoordinatoren in einjährigen Weiterbildungsmaßnahmen qualifiziert, um die Erstellung und Umsetzung der Sprachbildungskonzepte in den Schulen zu gewährleisten. Laufend werden zudem Schulberaterinnen und Schulberater für Sprachbildung qualifiziert, die die Schulen bei der Umsetzung fachlicher Vorgaben, schulischer Entwicklungsvorhaben und Querschnittsaufgaben beraten. Handreichungen für Lehrkräfte zur Steigerung der Lesekompetenz (LISUM, 2012), zum Grundwortschatz (SenBJW, 2013a) und zur Wortschatzarbeit (SenBJW, 2013b) wurden erarbeitet und unterstützen alle Lehrkräfte bei ihrer Arbeit.

Es sind also bereits viele Maßnahmen entwickelt und umgesetzt worden. Was nun ansteht, ist die praxisorientierte und theoriegeleitete weitere Entwicklung und Vernetzung der schulischen und außerschulischen sprachbildenden Maßnahmen. Für diese Aufgabe wurde 2015 von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung das Zentrum für Sprachbildung gegründet. Dort wird in Fachgruppen konzeptionell an zentralen Fragestellungen zur Sprachbildung gearbeitet. Darüber hinaus dient es der Beratung und Fortbildung des pädagogischen Personals der Schulen und es unterstützt mit Materialien. Inzwischen ist es aber auch ein Forum der Zusammenarbeit verschiedener Akteure der Sprachbildung in Berlin. So sind z.B. Vertreterinnen und Vertreter des Mercator-Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen“ in die Zusammenarbeit eingebunden und arbeiten vor allem in der „Fachgruppe Lehrkräftebildung“ mit.

Vernetzung gelingt in einem ersten Schritt vorrangig durch die Personen in den verschiedenen Institutionen und Projekten, die immer stärker miteinander kommunizieren und agieren. Dabei ist aber ein Konzept als Unterstützung und Vorgabe der Zielrichtung erforderlich. Die Senatsverwaltung ist dabei, dieses Konzept mit dem Zentrum für Sprachbildung zu erarbeiten. Die am Mercator-Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“ beteiligten Universitäten leisten dies phasenübergreifend für die Lehrkräfteausbildung (vgl. Jostes & Darsow, in diesem Band). Es ist ein Prozess, der systematisch weitergetrieben und ständig an den neuen Entwicklungen ausgerichtet werden muss.

Berlin ist eine wachsende Stadt. Die aktuelle Herausforderung, der Berlin gegenübersteht, ist der starke Zuzug in die Stadt und damit einhergehend auch der Zuzug von Kindern und Jugendlichen, die neu in unseren Schulen Aufnahme suchen. Viele Menschen kommen, um sich hier niederzulassen, Familien zu gründen und zu bleiben. Oftmals ist der Grund hierfür beruflicher Natur, in letzter Zeit sind es auch verstärkt Vertreibungsgründe wie Krieg, Verfolgung und das Fehlen jeglicher Lebensperspektive besonders auch in Bezug auf die Bildungsmöglichkeiten im Herkunftsland. Die Menschen, die aus ihrem Heimatland fliehen mussten, suchen in Berlin eine neue Lebensgrundlage und Bildung für ihre Kinder. Damit das gelingt, muss ihre Integration in unsere Gesellschaft und in unsere Stadt unser vorrangigstes Ziel sein.

Für die Kinder und Jugendlichen bedeutet dies eine möglichst schnelle und erfolgreiche Eingliederung in Berliner Schulen. Durch Willkommensklassen, in denen in kleinen Gruppen von 12 Schülerinnen und Schülern schnell die Sprache vermittelt wird, soll der Anschluss an die Regelklassen hergestellt werden. Dafür wurde ein umfangreiches Programm entwickelt.

Auch weiterhin sind die unterschiedlichsten Gruppen zu erwarten, die aus verschiedenen Gründen in die Stadt zuwandern werden. Diese Gruppen haben Deutsch nicht als Zweitsprache gelernt, sondern brauchen die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. Deshalb muss Sprachbildung und darüber hinausgehend – wegen der neuen Schülergruppen, die erst neu mit Deutsch in Berührung kommen – die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache (DaF) in der Aus-, Fort- und Weiterbildung unserer Lehrkräfte ausgebaut werden. Lehrkräfte sollen befähigt werden, sprachliche Schwierigkeiten von DaF-Lernenden zu erkennen und zumindest über Basisqualifikationen für Unterstützungsmaßnahmen und Erklärungshilfen verfügen. Der erste Schritt auf diesem Weg ist, zusammen mit den Projektpartnerinnen und Projektpartnern in den Universitäten, eine solche zusätzliche DaF-Qualifikation für die Lehramtsstudiengänge zu planen und in ihnen zu implementieren.

Angestrebt wird ein Rahmenkonzept, das für alle drei Phasen der Lehrkräftebildung einen Orientierungsrahmen bieten kann und Anschlüsse unterstützt. Dazu gehört grundsätzlich auch die Weiterentwicklung der Fähigkeiten der Lehrkräfte im Bereich Differenzierung. Darüber hinaus gilt es, die sprachliche Qualifizierung situativ einzubinden, um für die Lernenden Kompetenzzuwächse konkret positiv erfahrbar zu machen. Auch die interkulturelle Bildung sollte darin eingeschlossen sein. So kann die Sprache konkret und wirksam zum Gelingen von Integration beitragen.

Literatur

- Ehlich, Konrad; Valtin, Renate & Lütke, Beate (2012). *Expertise Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Jostes, Brigitte & Darsow, Annkathrin (2017). Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung – Grundlegende Fragen und Vorgehen. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate, Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 289–306). Münster: Waxmann.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.). (2012). *Handreichung zur Förderung von Lesekompetenz in der Schule für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Grundschulen und allen weiterführenden Schulen*. Berlin. Verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesen/handreichung-lesekompetenz/> [13.3.2017].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJW) (2013a). *Mit Kindern den Wortschatz entdecken. Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen*. Verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/publikation-mit-kindern-den-wortschatz-entdecken/> [13.3.2017].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2013b). *Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5–10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache*. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=publikation_sprachsensibler_fachunterricht [13.3.2017].

Gesetzestexte / Verordnungen:

LBiG 2014: Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) v. 7. Februar 2014. In: *Gesetz- und Verordnungsblatt Berlin* 2014, 49.

LZVO 2014: Verordnung über den Zugang zu Lehrämtern (Lehramtszugangsverordnung – LZVO) v. 30. Juni 2014. In *Gesetz- und Verordnungsblatt Berlin* 2014, 242.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (SenBJW) (Hrsg.). (2015). *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10*. Berlin/Potsdam: Salzland Druck. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf [13.03.2017].

VSLVO 2014: Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO) v. 23. Juni 2014. In *Gesetz- und Verordnungsblatt Berlin* 2014, 228.

