

Durchgängige Sprachbildung

Vortrag und am 20. Mai 2011 beim Landesinstitut in Hamburg

Einleitung

„Durchgängige Sprachbildung“ ist eine sehr gegenwärtige Begriffsprägung, als Leitbegriff vielfach aufgegriffen, als schulpädagogische Forderung vorgetragen, als Sammelbegriff für eine Reihe von sprachdidaktischen Vorschlägen verwendet. Lanciert wurde der Begriff durch das Modellversuchsprogramm FÖRMIG („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“), an dem ich zusammen mit Kolleginnen und Kollegen der Universitäten Hamburg und Köln mitgewirkt habe. Ganz klar handelt es sich um einen normativen Begriff, den Ausdruck einer pädagogischen und bildungspolitischen Orientierung, nicht um eine Analyse von Bestehendem, sondern um eine Idee davon, wohin sich das Bestehende entwickeln könnte und sollte. Seine Bedeutungen sind – wie sich das für solche Leitbegriffe gehört – schon recht schillernd und nicht selten ungenau. Ziel meines Vortrags ist es, zur Präzisierung des Begriffsgebrauchs beizutragen, und zugleich zu zeigen, dass die Idee der „Durchgängigen Sprachbildung“ nicht in der Luft hängt, sondern Anhaltspunkte in erprobter Praxis hat, die ich illustrative Beispiele und Belege für die Realisierbarkeit der Idee liefert.

Zu diesem Ziel werden im Folgenden zwei Wege eingeschlagen: einmal den Weg einer Einordnung von Sprachbildungskonzepten in die Geschichte der Migration, zum andern den Weg einer inneren Strukturierung, einer Auseinanderlegung des Begriffs in seine wesentlichen Dimensionen. Eigentlich müssten sich dann Ausführungen zu den Konsequenzen anschließen, die sich aus dem Begriff ergeben; doch öffnet sich hier ein sehr, sehr weiter Raum, der Fragen einer allgemeinen Förderdidaktik ebenso umfasst wie methodische Fragen im Fachunterricht, Fragen der Schulerentwicklung ebenso wie Fragen der Unterrichtsorganisation, Fragen der Lehrerbildung ebenso wie Fragen der Entwicklung didaktischer Materialien. Es wäre Stoff für viele weitere Vorträge. Zurück also zur simplen Zweigliederung: Der erste Teil trägt die Überschrift „Leitbegriffe haben ihre Zeit.“

Leitbegriffe haben ihre Zeit

Leitbegriffe verbreiten sich, weil sie die Lösung von Problemen versprechen, die die Menschen einer Epoche beschäftigen, und weil sie zu der Problemwahrnehmung dieser Menschen passen. Sie verschwinden wieder, wenn sich die Probleme überholt haben oder die Wahrnehmung der Probleme sich ändert. Zu fragen ist also: Warum ist „Durchgängige Sprachbildung“ heute als Leitbegriff so erfolgreich? Ein Blick in die Geschichte der Sprachbildungskonzepte im Einwanderungsland Deutschland soll es erklären.

Gegen Ende der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts hatte die „Einwanderung in die Schulen“ der (westlichen) Bundesrepublik Deutschland die Grenze zur öffentlichen Wahrnehmung überschritten. Wahrgenommen wurde sie als etwas gänzlich Neuartiges, etwas, worauf die Schulen nicht eingestellt waren: Schüler und Schülerinnen ohne Deutschkenntnisse, Lehrer und Lehrerinnen ohne Kenntnis der Sprachen der Schüler, Kommunikationslosigkeit, unklare curriculare Vorgaben, kulturelle Missverständnisse auf beiden Seiten, katastrophale Schulabschlussquoten.

Man traf Entscheidungen aus der Situation heraus, wie man sie damals verstand: Für die ausländischen Schülerinnen und Schüler, die „Gastarbeiterkinder“, wurde Unterricht in Deutsch als Fremdsprache entwickelt und ein herkunftsbezogenes Curriculum durch Lehrkräfte der Herkunftsstaaten (in unterschiedlichen Organisationsformen) angeboten. Beides war wohlge-merkt schon ein Fortschritt, schon so etwas wie ein Konzept, im Vergleich zu den Zuständen didaktischer Hilflosigkeit, wie sie anfangs geherrscht hatten und vielerorts weiter anzutreffen waren (vgl. Tramsen 1973).

Interpretiert (und legitimiert) wurde das Konzept als **Doppelaufgabe** gegenüber den Migrantenkindern - „Rückkehrhilfe“ einerseits, „Vorbereitung“ auf das einheimische Bildungssystem andererseits. Das einheimische Bildungssystem selbst stand nicht zur Debatte. Zwar gab es auch über den Deutschunterricht für Deutsche; doch hatten diese Diskussionen nichts, aber auch gar nichts mit der Sprachensituation der Einwanderer zu tun.

Erst sehr viel später hat die bildungsgeschichtliche Forschung nachgewiesen, dass die damals scheinbar aus der Situation heraus getroffenen Entscheidungen doch nicht ganz so zusammenhanglos waren, wie es seinerzeit erschien (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2006, S. 96-101; Krüger-Potratz 2011).

Ein Traditionsstrang war die bis über den Zweiten Weltkrieg hinaus gültige Meinung, dass für die Bildung seiner Staatsbürger jeder Staat selbst die Verantwortung trage, unabhängig davon, wo diese Staatsbürger sich gerade aufhalten. Wir finden Reste davon bis heute. Dieser Tradi-

tionsstrang wirkte weiter in der zunächst herrschenden Unsicherheit darüber, ob die Kinder der „Gastarbeiter“ und „Asylanten“ der deutschen Schulpflicht unterlägen und in der Beschäftigung von Lehrern der Herkunftsländer in nationalen Vorbereitungsklassen und im Muttersprachlichen Unterricht“ unter der Aufsicht oder doch zumindest unter Mitwirkung der offiziellen Vertretungen der Herkunftsländer.

Der andere Traditionsstrang war die aus dem Zeitalter des Nationalismus überkommene Auffassung, dass es eine wesentliche Aufgabe des Bildungswesens sei, die kulturelle Einheit der Nation zu garantieren, also auch sprachliche Unterschiede im Innern nach Möglichkeit einzu-ebnen. Ihr verdankt sich die assimilative Auslegung von Integration, die unangefochtene Geltung des Deutschen als Unterrichtsmedium und die unveränderte Gültigkeit der auf deutsche Sprache und Kultur ausgerichteten curricularen Inhalte.

Ende der 1970er / Anfang der 1980er Jahre mussten die Kinder und Jugendlichen, die im Jahrzehnt zuvor zugewandert waren, als verlorene Generation abgeschrieben werden. Die Weichen wurden auf **Integration** der in Deutschland Geborenen gestellt. Die Erlasse der Bundesländer sahen von da an regelmässig die Bildung von Lerngruppen vor, die der Neuaufnahme von Kindern und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse dienen, und stellten zusätzliche Unterrichtsstunden für diejenigen bereit, die noch Mühe haben, dem deutschsprachigen Regelunterricht zu folgen.

Der besondere Deutschunterricht für Migrantenschüler war damit als Nachhilfe definiert, als Heranführung an das Niveau, das vom normalen deutschsprachigen Unterricht vorausgesetzt wird. Es gab nicht mehr zwei (tendenziell) getrennte Systeme, sondern eine festgelegte Beziehung zwischen dem Normalen und dem Besonderen. Verstanden wurde diese Beziehung als eine Größe, deren Inhalte mehr oder minder situativ zu bestimmen waren. Unterrichtet werden sollte, was vor Ort für notwendig gehalten wurde und unterrichtsorganisatorisch möglich war. Es gab kein System möglicher Förderziele, keine ausgearbeitete Förderdidaktik, keine Instrumente zur Überprüfung von Fördererfolgen.

Für den Muttersprachlichen Unterricht kamen didaktische Entwicklungen in Gang, die auf eine Integration in die allgemeinen Bildungsaufgaben der deutschen Schule gerichtet waren (vgl. Reich 2008, S. 448f), doch machten nicht alle Bundesländer diese Entwicklungen mit, er blieb als „Ergänzungsunterricht“ Teil der besonderen Vorkehrungen.

Die sprachliche Integration der Migrantenkinder“ bzw. „Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund“, wie sie inzwischen hießen, wurde jetzt konzipiert als eine besondere Auf-

gabe, die für eine gewisse Zeit und zusätzlich zum regulären Unterricht („transitorisch“ und „additiv“) zu versorgen war. **Förderung**, verstanden als Deutschförderung, vielleicht unterstützt durch die Muttersprache, war die Leitvorstellung.

Heute gehören die gemeinten Schüler und Schülerinnen – jetzt „Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte“ geheißen, ganz überwiegend der zweiten und dritten Migrantengeneration an, besitzen qua Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit, bringen Deutschkenntnisse zur Schule mit, kennen die deutsche Lebenswelt und entwickeln Strategien, die es ihnen erlauben, mit ihrer Sprachsituation im Alltag zurecht zu kommen. Trotz dieser so viel günstiger gewordenen Voraussetzungen ist ihre sprachliche Integration nicht endgültig gelungen: Die internationalen Schulleistungsvergleiche – IGLU, PISA, DESI – haben weiterbestehende Rückstände nachgewiesen – im Leseverstehen, in Mathematik, in den Naturwissenschaften – und die Funktion des Herkunftssprachenunterrichts ist nach wie vor umstritten.

Deutlicher geworden ist die Bedeutung Rolle *der* Schwelle, die zwischen der Sprache der direkten persönlichen Kommunikation einerseits und der Sprache der distanzierten sachbezogenen Kommunikation des Unterrichts andererseits liegt. Diese Schwelle ist – unter wechselnden Bezeichnungen – seit langem bekannt, ihre Bedeutung für den Schulerfolg ist durch die Schulleistungsvergleiche noch einmal unterstrichen und empirisch untermauert worden. Sie birgt nicht nur für die Bildungslaufbahnen der zweisprachigen Schülerinnen und Schülern ein Risiko, sondern auch für viele einsprachig deutsche Schülerinnen und Schüler. Der Erwerb des unterrichtsspezifischen Gebrauchs der deutschen Sprache ist eine Aufgabe allgemeinen Charakters, auch wenn er – wie die Untersuchungen zeigen - den Schülern und Schülerinnen aus Migrantenfamilien mehr abverlangt und sie in stärkerem Maße zurückwerfen kann.

Die traditionellen Aufgaben der Einführung in die deutsche Sprache fallen dabei nicht einfach weg; sie sind nach wie vor zu versorgen, auch wenn ihre quantitative Bedeutung stark zurückgegangen ist. Es ist nicht ratsam, durchgängige Sprachbildung und Sprachförderung einfach gleichzusetzen, wie es zum Teil geschieht. Die Gefahr dabei wäre, dass gerade den sprachlich Schwächeren zu wenig Wege oder zu wenig für sie gangbare Wege zur Aneignung der sprachlichen Fähigkeiten, die Unterrichtsthema und Bildungsstufe von ihnen erfordern, gewiesen werden. Die curricularen Normen hören ja auch bei einem differenzierten Unterricht nicht einfach auf zu existieren. Schüler und Schülerinnen, deren sprachliche Möglichkeiten im Deutschen noch *sehr* weit von dem entfernt sind, was Thema und Bildungsstufe erfordern,

haben ein Recht darauf, bei der Überwindung dieser sprachlichen Distanz zusätzlich unterstützt zu werden; Schülerinnen und Schüler, die neu zuwandern, haben ein Recht darauf, mit der deutschen Sprache bekannt gemacht und auch in ihre alltäglichen Verwendungsweisen eingeführt zu werden.

Sprachförderung ist *Teil* der Sprachbildung – als eine der Funktionen, die immer und überall, wo Schüler und Schülerinnen unterschiedlichen Sprachstandes miteinander lernen, zu erfüllen sind, und als eine Unterrichtsform, die neben dem Klassenunterricht (in seinen unterschiedlichen Formen) ihre Berechtigung hat.

Was neu und besser als zuvor erkannt ist, ist der sprachpädagogische Charakter eines Teils der Aufgaben, die früher als Teil der besonderen Deutschförderung (für Schüler und Schülerinnen, „die noch Schwierigkeiten haben, dem Unterricht in deutscher Sprache zu folgen“) angesehen wurden, die aber, wie wir heute wissen, weit über eine vorbereitende oder nachholende Förderung hinaus in den Bereich der fortgeschrittenen Bildungsprozesse hinein reichen. Erkannt ist, dass die sprachlichen Fähigkeiten, die daran beteiligt sind, nicht nur den engen Bereich der Fachterminologie betreffen, sondern ein dickes Bündel sprachbezogener Fähigkeiten umfassen, zu dem Einsichten in den Sinn und Bau unterrichtsspezifischer Textsorten und Strategien zur Erschließung und zur Produktion anspruchsvoller Texte gehören, ebenso wie der Ausbau und der Verkettung der schultypischen Sprachhandlungen, die Verfügung über einen „gehobenen“ Wortschatz und die Beherrschung komplexerer syntaktischer Konstruktionen.

Die Idee der durchgängigen Sprachbildung ist auf die Situation der „fortgeschrittenen Einwanderung“ gemünzt, die zur dauerhaften Niederlassung geworden ist – die Situation (ich resümiere),

- in der die *Einführung* von neu zuwandernden Schülerinnen und Schüler in die deutsche Sprache nicht mehr die zentrale Aufgabe darstellt;
- in der es vielmehr um die darauf aufbauenden sprachlichen Anforderungen, um das Ineinandergreifen von sprachlichem und fachlichem Lernen geht, das vom Curriculum gefordert wird;
- und in der die Prozesse der Aneignung dieser unterrichtsbezogenen Sprachfähigkeiten bei zweisprachigen und einsprachig deutschen Schülerinnen und Schülern ähnlich sind, auch wenn sie sich dem Ziel von unterschiedliche Ausgangslagen her annähern.

„Durchgängige Sprachbildung“ umfasst eine Vielzahl unterschiedlicher, aber aufeinander bezogener Aktivitäten. Der zweite Teil beschäftigt sich dementsprechend mit den Dimensionen der durchgängigen Sprachbildung.

Durchgängige Sprachbildung als mehrdimensionaler Begriff

Der Grundgedanke ist der, dass sprachliche Bildung umso besser gelingt, je mehr die Ressourcen des sprachlichen Könnens miteinander verbunden sind und in die gleiche Richtung wirken. Das betrifft die Verbindung oder eben auch Nicht-Verbindung von mündlicher und schriftlicher Sprache, von Sprachen der Primär- und der Sekundärsozialisation, von außerschulischen Sprachvorbildern und schulischen Erwartungen. Die Institutionen des Bildungswesens sind da nicht autark, sie sind abhängig von den Sprachen der Umwelt. Aber sie können sich zu diesen Sprachen der Umwelt in unterschiedlicher Weise, kooperativ oder abwehrend, interessiert oder desinteressiert einstellen. Und sie können sich fragen, was sie zur Koordination der sprachlichen Lernprozesse, die in den Grenzen von Schule und Unterricht selbst ablaufen, beitragen können. Was also ist mit dem Attribut „durchgängig“ in diesem Zusammenhang gemeint? Welche „Durchgänge“ sollen offen gehalten werden? Von wo nach wo?

Bei der Beantwortung dieser Fragen ist von der Vorstellung auszugehen, dass sprachliche Bildung zunächst einmal als Kontinuum zu verstehen ist, in dem sozusagen eins zum andern kommt und hinzukommende Fähigkeiten nicht vom Himmel fallen, auch nicht wie ein Backstein auf den andern geschichtet werden, sondern aus schon vorhandenen Fähigkeiten entstehen, die herausgefordert und dadurch zur Weiterentwicklung gebracht werden. „Entstehen“ ist gewiss ein arg vager Ausdruck in diesem Zusammenhang, er könnte missverstanden werden (als ob sprachliche Fähigkeiten „von alleine“ wüchsen), er ist dennoch bewusst gewählt, um alle Möglichkeiten des Vorankommens, das gelingende Ausprobieren von Ausdrucks- und Verstehensmöglichkeiten ebenso wie den kommunikativen Austausch und das nachgeahmte Vorbild und also auch das bewusste Lehren-und-Lernen und das gezielte Üben in einem Ausdruck zusammenzufassen.

Dieses Kontinuum ist nicht strukturlos; es hat Dimensionen, in denen sich die sprachliche Bildung vollzieht. Leicht kenntlich ist die **bildungsbiographische Dimension**, der Zuwachs an sprachlichem Wissen und Können mit zunehmendem Lernalter. Sie wird durchschnitten von den Zäsuren, den institutionellen Grenzen im Bildungssystem, den Übergängen zwischen

den Bildungsstufen. Diese Zäsuren können mehr oder minder leicht überwunden werden; im negativsten Falle verursachen sie Brüche im Bildungsprozess des Einzelnen. Den sprachlichen Aspekten der Übergänge von der Elementarerziehung zur Grundschule, von der Grundschule zu den Schularten der Sekundarstufe I, und von da zu den Einrichtungen der Berufsbildung gilt daher im Modell der durchgängigen Sprachbildung besondere Aufmerksamkeit.

In den FÖRMIG-Modellversuchen wurde dies insbesondere in der Form stufenübergreifender Fortbildungsangebote, gemeinsamer Materialproduktion und die Entwicklung von sprachdiagnostischen Instrumenten, die in den Übergangszonen einzusetzen sind, vorangetrieben. Didaktische Vorschläge wurden mit dem Blick auf stufenübergreifende Entwicklungslinien entworfen.

Letzteres soll mit Beispielen für die Entwicklung der Erzählfähigkeit veranschaulicht werden, die lokalen und regionalen Berichten aus den FÖRMIG-Modellversuchen entnommen sind. Erzählen ist die erste Sprachverwendungsweise des Kindes, die sich vom Kontext löst, und damit auch Ausgangspunkt für vieles Andere, was später für den Auf- und Ausbau des bildungssprachlichen Registers wichtig wird: die Beibehaltung eines Themas und – später – seine gegliederte Entfaltung, die Herstellung von Textzusammenhang durch syntaktische Mittel und – später – seine Auflockerung durch Wechseln der Perspektiven, die Einführung von Akteuren und – später – ihre genauere Beschreibung und Charakterisierung, die Exposition des „Schauplatzes“ und – später – seine stimmungsvolle Ausmalung und die Einblendung weiterer Schauplätze.

Am Anfang sind Verstehen und Sprechen noch ganz eng beieinander. In dem Bremer FÖRMIG-Projekt „Erzählwerkstatt“ geht es zunächst um das Erzählen von Erwachsenen, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. Deren Erzählfähigkeiten werden trainiert (vgl. Merkel 2010), dazu gehören aber auch Anregungen für die aktive Beteiligung der Kinder – die Verwendung wiederkehrender Formeln, die die Kinder mitsprechen und bald auch schon im Voraus erraten, ebenso die Reihung gleich gebauter Episoden zu Kettenerzählungen, deren Struktur leicht zu erfassen und darum auch wieder verwendbar ist. Manche Erzählvorlagen sind auch so angelegt, dass bestimmte grammatische Erscheinungen häufiger vorkommen, weil sie im Erzählzusammenhang funktional sind und sich darum besser einprägen. Hier geht es also um das Miterzählen der Kinder, um den Weg vom Hören zum Sprechen und vom vereinzelt Zwischenruf zur Wiederverwendung einfacher erzählerischer Bauformen. – Einen etwas anderen Weg geht das FÖRMIG-Projekt des Landesinstituts Hamburg, das in Zusammenarbeit – wieder: von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen – ein Konzept zur Sprachförderung mit

Bildern entwickelt und erprobt. Eingesetzt werden „Ereignisbilder“, die Kindergartenkinder ebenso ansprechen wie Kinder in den beiden ersten Grundschuljahren. Sie bestehen jeweils aus einer überschaubaren Zahl von Einzelszenen, die je für sich thematisiert werden können. Die Impulse der Lehrerin oder Erzieherin führen vom bloßen Benennen und Aufzählen hin zum Nacherzählen, Selber-Erzählen und Interpretieren. Hinweise zur Vermittlung von Wortbedeutungen, zur Einbeziehung von emotionaler Sprache und zur Nutzung der Mehrsprachigkeit kommen hinzu. Im Rahmen der gleichbleibenden Methode werden also Mal um Mal Schritte von einfacheren zu entfalteteren sprachlichen Formen und Funktionen gegangen, die sich auf der Skala zwischen einfachsten Vorläuferfähigkeiten und selbstständigem mündlichen Erzählen bewegen.

Die Entwicklung vom mündlichen hin zum schriftlichen Erzählen setzt ebenfalls schon im Kindergarten ein. Dass das Verfassen von Schrifttexten schon vor dem Erwerb der Schreibfähigkeit beginnen kann, ist eine Entdeckung der neueren Elementarpädagogik. Bei sog. Kinderdiktaten konzipieren und diktieren die Kinder Texte, welche die Erzieherin aufschreibt und bei passender Gelegenheit wieder vorliest. Die Kinder erfahren dabei die „Zerdehnung“ der sprachlichen Produktion beim Schreiben ebenso wie die konservierende Funktion der Schrift. In der Grundschule kann dann die direkte schriftliche Textproduktion von einer mündlichen Basis aus in Angriff genommen werden. Die Bremer „Erzählwerkstatt“ handhabt dies so, dass die Beiträge der Schülerinnen und Schüler schon bei ersten Nacherzählversuchen auf Tonträger aufgenommen und dann gemeinsam verschriftlicht werden. Die Kinder erfahren auf diese Weise die Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Darstellung und werden befähigt, eigene Schrifttexte zu verfassen. Je sicherer sie darin werden, desto weiter können dann erzählerisches Vorbild und sprachliche Hilfestellungen zurücktreten, so dass sich der Raum für selbstgestaltetes schriftliches Erzählen öffnet.

Gegen Ende der Grundschulzeit / zu Beginn der Sekundarschulzeit kann das schriftliche Erzählen dann sozusagen auf eigenen Füßen stehen. Im FÖRMIG-Projekt von Mecklenburg-Vorpommern wurde in Verbindung mit dem Deutsch-Förderunterricht eine „Schreibwerkstatt“ eingerichtet, in der Jugendliche verschiedenen Alters Texte zu Themen schreiben, die für sie persönlich wichtig sind. Neben Gedichten (oft in zwei Sprachen) und Kurztexten in gebundener Form sind dabei auch erzählende Texte entstanden, in denen Jugendliche ihre Migrationserlebnisse verarbeiten. Wir wissen nicht, ob und in welcher Form diese Erlebnisse zuerst erzählt oder auch nur gedacht worden sind, wir können aber mit Sicherheit sagen, dass das Interesse, bewegende Erfahrungen niederzuschreiben, sich als Motor für die Suche nach

sprachlichen Ausdrucksmitteln in der Zweitsprache erweist. Die Texte sind in einer Broschüre veröffentlicht, zu der ein bekannter interkultureller Pädagoge ein Nachwort geschrieben hat. Es ist überschrieben „Biographisches Lernen als didaktische Methode für die Arbeit mit SchülerInnen mit Migrationsgeschichte“ (siehe RAA 2009).

Was am Beispiel der Erzählfähigkeit zu zeigen war, ließe sich in ähnlicher Weise im Bereich der Textproduktion, aber auch des Textverstehens und des Sprachbewusstseins zeigen. Es ist die sprachdidaktische Haltung der Aufmerksamkeit auf die allmähliche Entfaltung sprachlicher Fähigkeiten, die Durchgängigkeit in der Dimension der Bildungsbiographie verbürgt.

Die zweite Dimension, in der das Kontinuum sprachlicher Bildung durchmessen werden kann, ist die **situativ-thematische Dimension**. Die Gewohnheiten der Sprachverwendung variieren bekanntlich nach der Art der kommunikativen Situationen; für bestimmte Situationstypen haben sich bestimmte Muster der Sprachverwendung herausgebildet, die als „Register“ bezeichnet werden. Sie variieren ihrerseits nach thematischen Zusammenhängen, wodurch themenspezifische Textsorten begründet werden. Aus der Perspektive der Schule gesehen, bedeutet Durchgängigkeit hier, die sprachlichen Bildungsaufgaben als Fächergrenzen überschreitende Bildungsaufgaben wahrzunehmen: Sprachbildung in allen Fächern.

Die Idee der sprachlichen Bildung in allen Fächern geht davon aus, dass es ein Register, also eine Summe von Sprachgewohnheiten gibt, die sich dem Situationstyp „Unterricht“ verdanken und in diesem Sinne Gemeinsamkeiten über die Grenzen der Fächer hinweg aufweisen. Im Modellversuchsprogramm FÖRMIG hat sich die Bezeichnung „Bildungssprache“ dafür eingebürgert. „Bildungssprache“ unterscheidet sich erkennbar von anderen Registern und muss eigens erworben werden.

Wie erwirbt man bildungssprachliche Fähigkeiten? Hier ist noch vieles zu klären.

Fest steht, dass Bildungssprache *nicht* durch einfache Übertragung alltagssprachlicher Fähigkeiten auf Gegenstände des Unterrichts entsteht. Es können also hochentwickelte alltagssprachliche Fähigkeiten durchaus zusammen mit bildungssprachlichen Defiziten vorkommen. Das zeigen ja auch die in der Praxis nicht selten beobachteten Fälle von Jugendlichen, die sich im direkten mündlichen Austausch sehr wohl zu behaupten wissen, aber mit dem Verstehen von Lehrbuchtexten und dem Verfassen von Referaten oder schriftlichen Ausarbeitungen in den naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Fächern Schwierigkeiten haben.

Fest steht, dass es sehr wohl möglich ist, dass Bildungssprache „nebenbei“ erworben wird: durch aktive Nachahmung von Ausdrücken der Lehrbuchtexte und des Lehrervortrags, die

natürlich nur gelingt, wenn sie mit geweckter Aufmerksamkeit auf sprachliche Unterschiede Hand in Hand geht und auf fachlicher Einsicht beruht. Dies ist das traditionelle Muster des Erwerbs von Bildungssprache. Es scheint dort zu funktionieren, wo vom Elternhaus entsprechende Sprachgewohnheiten schon grundgelegt sind und weiter verstärkt werden.

Aus den Ergebnissen der internationalen Schulleistungsvergleiche lässt sich ableiten, dass für diejenigen Schülerinnen und Schüler, denen ein solches Nebenbei-Lernen nicht gelingt, der versperrte Zugang zur Bildungssprache auch zu einer Barriere bei der Aneignung der Fachinhalte wird –pädagogisch formuliert: dass hier die gezielte Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten eine notwendige Bedingung für schulischen Lernerfolg darstellt. Bildungssprache ist dann nicht mehr nur Mittel des Unterrichts, sondern wird selbst zum Lerngegenstand.

Wie kann, wie soll eine solche Förderung aussehen?

Was bisher darüber bekannt ist, deutet darauf hin, dass sprachliches und fachliches Lernen in einsichtiger Weise aufeinander bezogen sein sollten. Das geschieht unmittelbar, wenn ein sprachliches Problem im Fachunterricht auftaucht und an Ort und Stelle einsichtig behoben wird. Es geschieht planvoll, wenn bei der Erarbeitung fachlicher Themen immer wieder der Weg von der Alltagssprache hin zum Fachtext beschritten wird. Es kann kooperativ geschehen, wenn sprachdidaktische Expertise als „Dienstleistung“ für den Fachunterricht zur Verfügung steht.

Ein Beispiel liefert die Unterrichtsplanung im Tandem, wie sie an einer Gesamtschule in Duisburg, die sich am FÖRMIG-Programm beteiligt hat, praktiziert wird. In der fünften Klasse erteilt der Klassenlehrer Deutsch, einschließlich des Förderunterrichts, die Co-Klassenlehrerin Biologie und Chemie. Der Überschneidungsbereich in der Sprachbildung ist als gemeinsame Aufgabe definiert. Miteinander entwickeln die beiden Lehrkräfte Bausteine zur Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht, z. B. „Fachtexte schreiben – Einsatz von Sprachgerüsten“, „Naturwissenschaftliche Sachverhalte durch Wortschatzarbeit erschließen“ und sogar „Literarisches Schreiben im Fachunterricht“. Wie das im Einzelnen abläuft, wird von Baustein zu Baustein abgesprochen, z. B. Erarbeiten der Frage „Was ist ein Schlüsselwort?“ im Deutschunterricht, Anwendung des Gelernten beim Lesen eines biologischen Fachtextes im Biologieunterricht, Reflexion in beiden Fächern. Beide Lehrkräfte berichten von Veränderungen ihres Unterrichts, die der sprachlichen Leistungsfähigkeit ihrer Schüler sehr zugute gekommen seien.

Eine Gesamtschule in Hamburg, die am FÖRMIG-Programm teilnimmt, ist dabei, ihr System der zusätzlichen Deutschförderung auf ein System der Kooperation von „Deutsch als Zweitsprache“-Lehrkräften mit Lehrkräften des Sachfachunterrichts umzustellen. Die DaZ-Lehrkraft nimmt an Stunden des Fachunterrichts teil, möglichst in dem Jahrgang, in dem er oder sie auch selbst unterrichtet, möglichst gleichbleibend im selben Fach während eines Schuljahres. Begonnen wurde mit Mathematik im 5. und 6. Schuljahr; Naturwissenschaften im 7. und 8., und Gesellschaftslehre im 9. und 10. Schuljahr sollen folgen. Bezogen auf den Fachunterricht übernimmt der DaZ-Begleiter folgende Aufgaben: (1) Beobachtung der Sprache des Fachlehrers und spätere Rückmeldung, (2) Beobachtung der Sprache bestimmter Schülerinnen und Schüler, (3) Unterstützung von Schülern, z. B. während der Kleingruppenarbeit, (4) Mitnehmen von schriftlichen Schülertexten zwecks späterer Sichtung unter sprachlichen Gesichtspunkten, (5) Einzelgespräche mit Schülern anhand der Sprachbeobachtungen und Textanalysen. Ziel ist es, an der Schule eine durchgängige die Aufmerksamkeit auf Sprache quer durch das Kollegium zu erreichen und dadurch die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler effektiver als zuvor zu fördern (vgl. insgesamt Hawighorst 2009a).

Oft wird ein fächerübergreifendes Interesse durch die Aufgabe der Diagnose des Sprachstandes der Schülerinnen und Schüler hervorgerufen. So ist z. B. innerhalb des FÖRMIG-Programms in Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Lehrkräften verschiedener Fächer ein Instrument entstanden, das dazu dient, die Fortschritte im schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache im Verlauf der sprachlich-fachlichen Lernprozesse einzuschätzen. Zugrunde liegt ein Modell der Entwicklung bildungssprachlicher Sprachhandlungskompetenz. In den schulischen Lehrplänen für die Sachfächer werden ja vielfach sprachliche Tätigkeiten genannt, die (zwar oft nur ungenau und keineswegs gleichbedeutend gebraucht werden, aber doch) Hinweise darauf geben, was für sprachliche Anforderungen im Fachunterricht gestellt werden. Davon ausgehend werden in dem FÖRMIG-Instrument Stufen der Beherrschung für die Sprachhandlungen **BERICHTEN**, **BESCHREIBEN**, **ERKLÄREN** und **ARGUMENTIEREN** auf den Ebenen des Wortschatzes, der Syntax und des Textes dargestellt, mit denen die Schülertexte beschrieben und eingeordnet werden können. Das Instrument wird in gemeinsamen Fortbildungen für die Lehrer verschiedener Fächer eingeführt und dient dann an den Schulen dem kollegialen Austausch über die einzelnen Schülerinnen und Schüler und deren Wege in die Bildungs- und Fachsprache (vgl. Lengyel u. a. 2009).

Eine weitere Dimension der Durchgängigkeit verbindet die Sprachbildung in der Schule mit der Sprachaneignung in außerschulischen Feldern. Aus der schulischen Perspektive bedeutet Durchgängigkeit hier, dass die Schule exemplarisch Berührungsflächen zwischen schulischen und außerschulischen Situationen schafft und Wege aufzeigt, außerschulische Kommunikationssituationen als Bildungsgelegenheiten aufzusuchen und – nicht zuletzt mit Hilfe des schulisch erworbenen Wissens und Könnens – durchzustehen und zu reflektieren.

Eine Haupt- und Realschule in Berlin, Teilnehmerin am FÖRMIG-Programm, mit einem extrem hohen Anteil an Migrantenschülern, hat für sich ein Konzept stadtteilorientierten Lernens entwickelt, das diesem Gedanken Rechnung trägt (Hawighorst 2009b). Stadtteilorientiertes Lernen ist hier ein Unterrichtsfach von der 7. Klasse an, das in den „Deutsch als Zweitsprache“-Unterricht eingebunden ist. Die Schülerinnen und Schüler erkunden ihre nähere Wohnumgebung, lernen den Stadtteil und seine Geschichte kennen und weiten in den höheren Jahrgängen ihre Erkundungen auf das gesamte Stadtgebiet Berlins aus. Die Verzahnung mit dem DaZ-Unterricht wird mit dem hohen sprachförderlichen Gehalt der Stadterkundungen begründet: systematische Aufbereitung von Informationen, Präsentation der erarbeiteten Inhalte innerhalb, bei passender Gelegenheit aber auch außerhalb der Schule, und nicht zuletzt die Kontakte, die sich bei den außerschulischen Recherchen selbst ergeben und die sprachlich zu bewältigen sind. Einen wichtigen Bestandteil des Stadtteilorientierten Lernens stellen in den 9. und 10. Klassen die Stadtführerausbildungen dar, die von einem sozialpädagogisch tätigen Verein in Kooperation mit der Schule angeboten werden. Die Jugendlichen lernen, Führungen für Schulklassen und Jugendgruppen aus anderen Bundesländern durchzuführen – eine große, z. T. angstbesetzte Herausforderung für viele von ihnen, zugleich aber eine riesige Chance sprachlichen Lernens. Sie erfolgreich wahrgenommen zu haben, stärkt das sprachliche Selbstbewusstsein ungemein.

Eine weitere, nach momentaner Zählung also die *vierte* Dimension der durchgängigen Sprachbildung führt durch die Vielfalt der Sprachen hindurch zum bewussten Umgang mit den verfügbaren Sprachenkenntnissen und weiter zu bewussten Vorhaben des Sprachenlernens. Im Bildungsprozess wird das sprachfähige Kind – früher oder später, in unterschiedlichen Domänen, auf verschiedenen Stufen der Beherrschung – zum mehrsprachigen Menschen. Durchgängigkeit der Sprachbildung bedeutet in dieser, der **interlingualen Dimension**, dass dem Einzelnen zur Erreichung von Bildungszielen mehr als eine Sprache zur Verfügung steht und dass er seine Sprachen strategisch und situationsangemessen nutzen kann.

Eine solche aktive Mehrsprachigkeit ist heute ein anerkanntes Ziel der europäischen Bildungspolitik, des Europarats, der Europäischen Union, auch der OECD. Im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ (deutsch 2001, S. 17) wird dargelegt, „dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (. . .) Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“ Diese Position wird auch von den Bildungsministerien der Mitgliedstaaten – wenn auch gewiss in unterschiedlichem Maße – vertreten. Die Bildungsinstitutionen vor Ort allerdings, die sich über zwei Jahrhunderte lang als Agenten der *Einsprachigkeit* verstanden haben, tun sich nicht leicht damit. Es sind auch im FÖRMIG-Programm nur wenige Ansätze, die die interlinguale Dimension in überzeugender Weise umgesetzt haben.

Ich nenne als ein Beispiel das Hamburger Projekt „Family Literacy“, das verschiedene Formen der Leseförderung erprobt hat, bei denen Erzieherinnen, Eltern und Lehrerinnen der Grundschule zusammenwirken. Eine dieser Formen war das Erzählen von Familiengeschichten in (22 verschiedenen!) Familiensprachen durch die Eltern, die dann mit Hilfe des Projektteams schriftlich festgehalten wurden zusammen mit deutschen, englischen, französischen Übersetzungen als Mini-Bücher in kleinem Format im Druck erschienen sind, die sich für das Vorlesen zuhause ebenso gut eignen wie zur Selbstbeschäftigung oder für Lese-Übungen in der Grundschule. Diese Lese-Übungen können erste Lektüren im Deutschunterricht, aber auch im Herkunftssprachlichen Unterricht sein, die Büchlein können parallel in beiden Sprachen gelesen werden, ja sogar parallel im frühbeginnenden Fremdsprachunterricht. Wenn die Lehrkraft fit ist, können sich sogar kleine Sprachvergleiche daran anschließen.

Für den Sekundarbereich findet sich innerhalb von FÖRMIG kein besonders herausragendes Beispiel. Ersatzweise sei ein interlingualer Unterrichtsversuch erwähnt, über den in einer fremdsprachendidaktischen Zeitschrift berichtet wird (Hallet 2008). Das Projekt nennt sich „Das Klassenzimmer als Olympische Arena“ und ist in einer Kölner Gesamtschule erprobt worden. Thema sind frühere Austragungsorte der Olympischen Spiele, als Material liegen Sachtexte in verschiedenen Sprachen vor. Es werden Kleingruppen gebildet, die so zusammengesetzt sind, dass sich die Sprachkenntnisse ergänzen und zur jeweiligen Textauswahl passen: Das Russisch der Aussiedlerschüler „passt“ zu den Olympischen Spielen in Moskau,

für die Diskussion darüber können englische oder französische Texte herangezogen werden. Seit wann nehmen eigentlich türkische Sportler teil? Es gibt genug Sprachexperten dafür in der Klasse, das Internet liefert Texte dazu. In den Gruppen werden Präsentationen in einer gemeinsamen Arbeitssprache – das kann Deutsch, das kann aber auch die von allen gelernte erste Fremdsprache sein – erarbeitet und dann im Plenum vorgetragen.

Die interlinguale Dimension ist, obwohl noch nicht sehr weit entwickelt, doch eine vielversprechende Piste der durchgängigen Sprachbildung.

Zum Schluss

Die Bedeutung von Sprache für das Lernen ist in den letzten zehn Jahren neu entdeckt worden und hat sich in einer geradezu überwältigenden Weise in das pädagogische und bildungspolitische Bewusstsein geschoben – so sehr, dass man sich schon wieder veranlasst sieht darauf hinzuweisen, dass Sprache nicht alles ist, sondern dass auch die fachlichen Kenntnisse, das mathematische und räumliche Denken, dass Kreativität und Neugier ihre Rolle dabei spielen. Die Bedeutung von Sprache für das Lernen ist vor allem darum so stark ins Bewusstsein getreten, weil sie sich mit dem interkulturellen Gedanken der Anerkennung von Differenz verbunden hat. Was wir heute sehen, ist die Vision einer Schule, die sich der Gegenwärtigkeit von Sprache im Bildungsprozess bewusst ist und damit so sorgsam umgeht, dass jede einzelne Schülerin / jeder einzelne Schüler seine / ihre sprachlichen Ressourcen aufs Beste nutzen kann, dass diese Ressourcen planvoll wachsen und dass gemeinsames Lernen in bedachter Kommunikation möglich ist.

Literatur zum Vortrag „Durchgängige Sprachbildung“

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen: Narr 2010; darin die Beiträge von Ahrenholz, Ohm, Tajmel und Knapp/Pfaff/Werner.

Bainski, Christiane / Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): *Handbuch Sprachförderung*, Essen: Neue Deutsche Schule 2008; darin die Beiträge von Scharfenberg, Quehl/Scheffler und Verboom.

Chlosta, Christoph / Schäfer, Andrea: Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht, in: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Hohengehren: Schneider 2008, S. 280-297.

Decker, Yvonne: Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen, in: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Hohengehren: Schneider 2008, S. 162-172.

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (Hrsg.): Sprachprofile für die Volksschule Basel-Stadt. Ein Konzept zur Sprachförderung in allen Fächern, Basel: Lehrmittelverlag des Kantons 2006.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin u. a.: Langenscheidt 2001.

Gibbons, Pauline: *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Portsmouth, NH: Heinemann, 2002.

Gibbons, Pauline: Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache, in: Mecheril, Paul/ Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule, Münster: Waxmann 2006, S. 269-290.

Gibbons, Pauline: *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone*, Portsmouth, NH: Heinemann 2009.

Gogolin, Ingrid / Lange, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung, in: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2011, S. 107-127.

Gogolin, Ingrid / Lange, Imke: *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*, Münster u. a.: Waxmann 2010.

Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Opladen / Farmington Hills: Barbara Budrich 2006.

Hallet, Wolfgang: Das Klassenzimmer als Olympische Arena. Integrative Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, in: Praxis Fremdsprachenunterricht 5 (2008), Heft 3, S. 3-7 und 12.

Hawighorst, Britta: Durchgängige Sprachbildung an der Gesamtschule Kirchdorf, Hamburg 2009 a (<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/modell/GSK/index.html>)

Hawighorst, Britta: Durchgängige Sprachbildung an der Eberhard-Klein-Schule. Ein Porträt, Hamburg: FÖRMIG 2009 b (<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/modell/EKO/index.html>)

Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Bonn: Varus 2010.

Lengyel, Drorit / Heintze, Andreas / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Scheinhardt-Stettner, Heidi: Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung: Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I, in: Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung, Münster u. a.: Waxmann 2009, S. 129-138.

Merkel, Johannes (2006): Erzählen und Textverständnis. Inwiefern mündliches Erzählen die Lesefähigkeit vorbereitet. In: Die Grundschulzeitschrift, 197, S. 10-13.

Merkel, Johannes (o.J.): Merkels Erzählkabinett. URL: <http://www.stories.uni-bremen.de> [Zugriff 28.01.2010].

Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Kopiervorlagen, Berlin: Cornelsen 2010.

RAA (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) (2009): Rucksack-Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich, www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/produkte/Info_Rucksack.pdf

Reich Hans H.: Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), H.1, S. 9-27. Wiederabgedruckt in: Allemann-Ghionda, Cristina (Hrsg.): Multikultur und Bildung in Europa. Multiculture et éducation en Europe. Bern u.a.: Lang 1994, S. 55-81.

Reich, Hans H.: Herkunftssprachenunterricht, in: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider 2008, S. 445-456.

Tramsen, Gisela: Gastarbeiterin im Schuldienst – Türkenklasse. Wuppertal: Jugenddienst-Verlag 1973.