

SCHULE IN DER EINWANDERUNGSGESELLSCHAFT

DDS – Die Deutsche Schule
102. Jahrgang 2010, Heft 4, S. 289-300
© 2010 Waxmann

Andreas Heintze

Sprachbildung als Schulreform

Zusammenfassung

Durchgängige Sprachbildung wird als ein komplexes Konzept für die Entwicklung der für den Schulerfolg relevanten bildungssprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern vorgestellt. Das Konzept umfasst drei Dimensionen: die Durchgängigkeit der Sprachbildung entlang der Bildungsbiografie, die Durchgängigkeit im Sinne einer Sprachbildung in allen Fächern, der Verbindung von unterrichtlichen und unterrichtsergänzenden Sprachlernmöglichkeiten sowie der Einbeziehung von Eltern und Familien und die Durchgängigkeit zwischen den verschiedenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler und den allgemein- und bildungssprachlichen Sprachregistern. Die Entwicklung durchgängiger Sprachbildung bezieht zwangsläufig Schulen als gesamte Einrichtung ein.

Schlüsselwörter: Durchgängige Sprachbildung, Bildungssprache, bildungsbiografische Übergänge, Unterrichtsentwicklung, Elternkooperation, Mehrsprachigkeit, Schulentwicklung

Language Education as School Reform

Abstract

Language education across the curriculum is presented as a complex concept for the development of those educational language capacities, which are necessary for academic achievement. The concept comprises three dimensions: the comprehensiveness of language education along the educational biography, the comprehensiveness of language education across the curriculum, as well as the connection between classroom and additional language learning opportunities, and including parents and families, and the comprehensiveness between the learners' different languages and the general and the educational language registers. The development of language education across the curriculum unavoidably involves schools as educational institutions all in all.

Keywords: language education across the curriculum, educational language, educational-biographical transitions, lesson development, parental cooperation, multilingualism, school development

Die Entkoppelung des in Deutschland ungebrochen engen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulerfolg ist ein Problem, dem sich die Bildungspolitik, aber auch die einzelnen Schulen stellen müssen. Es geht um die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, d.h. um die Gewährleistung eines „formal und faktisch gleichberechtigten Zugangs zu Bildungsangeboten“ und um „Gerechtigkeit in der Partizipation und Behandlung in Unterricht und Schulleben sowie in den Bildungsergebnissen“ (vgl. Gomolla 2009a). Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und strukturelle Faktoren des Bildungssystems, insbesondere die frühe Trennung der Bildungswege, aber auch die Tatsache, dass eine immer größer werdende Zahl von Kindern in Armut lebt und die sozialräumliche Segregation gerade in den großen Städten zunimmt, konterkarieren dieses Ziel. Die Schulen sehen sich hier zwar herausgefordert, doch ihre Möglichkeiten, an den genannten Problemen selbst viel ändern zu können, sind sehr begrenzt.

Die Tatsache aber, dass Schulen unter vergleichbaren Bedingungen unterschiedlich erfolgreich sind und es sogar innerhalb einer Schule häufig zu erheblichen Leistungsunterschieden zwischen den einzelnen Klassen kommt, zeigt zum einen, dass die Schulen durchaus Handlungsspielräume haben, und zum anderen, dass dem Unterricht eine zentrale Bedeutung zukommt. Es hängt also auch von der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse und dem Schulklima ab, ob bei einem für alle hohen Lernniveau herkunftsbedingte Unterschiede der Schülerinnen und Schüler verstärkt oder (weitgehend) ausgeglichen werden können. Um Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, müssten Schulen und die einzelnen Lehrpersonen – so z.B. die Position des kanadischen Sprachwissenschaftlers und Pädagogen Jim Cummins – bewusst den in der Gesellschaft wirksamen Ausgrenzungsmechanismen gegenüber benachteiligten Minderheiten entgegenarbeiten (vgl. Cummins 2000). Eine Möglichkeit hierzu ist die Implementierung des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“. Denn Sprachbildung ist für den Schulerfolg aller Kinder, insbesondere aber derjenigen, die mehrsprachig aufwachsen, ein entscheidender Faktor.

Im Folgenden soll anhand der Erfahrungen, die mit der Konzeptionierung und Umsetzung von Sprachbildung in dem fünfjährigen länderübergreifenden Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG) (vgl. URL: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de>; Zugriffsdatum: 24.09.2010) gesammelt worden sind, gezeigt werden, welche Anforderungen auf der Ebene des Unterrichts, der Institutionsentwicklung und darüber hinaus der Vernetzung mit Partnern in einer Region mit dieser Aufgabe verbunden sind und wie Schulen in realistischer Weise ansetzen können. Wichtig ist, die unterschiedlichen Anforderungen – bezogen auf das gemeinsame Ziel – in einen kohärenten, nachvollziehbaren Zusammenhang zu bringen.

1. Sprachbildung als zentrale Aufgabe von Unterricht und Schule

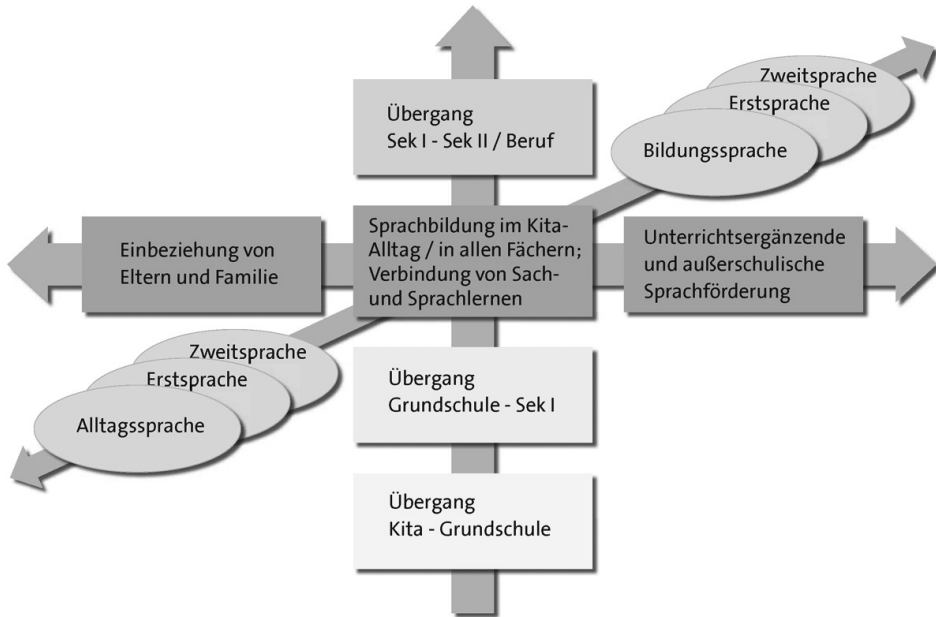
Drei Gründe sind für den herausgehobenen Stellenwert von Sprachbildung in der Schule ausschlaggebend: als erstes die herausragende Bedeutung von Sprache im Bildungsprozess; sie ist das wichtigste Medium des Lernens in allen Fächern. Sach- und Sprachlernen sind eng miteinander verbunden: Das Sachlernen ist auf die Beherrschung entsprechender sprachlicher Mittel,¹ die Aneignung dieser sprachlichen Mittel wiederum auf die Auseinandersetzung mit der Sache angewiesen. Die Sprache der Schule benutzt ein anderes Sprachregister als die Alltagsprache des alltäglichen Gesprächs, und sie spielt im Verlauf des Bildungsgangs eine zunehmend größere Rolle. Für sie wurde im Modellprogramm FÖRMIG der Begriff der *Bildungssprache* geprägt (vgl. Lange/Gogolin 2010). Zentrales Merkmal der Bildungssprache ist die Textkompetenz, d.h. die Fähigkeit, allein mit sprachlichen Mitteln immer komplexere Inhalte zu erfassen und selbst darzustellen (vgl. Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008). Die Grundlagen für bildungssprachliche Fähigkeiten sollten schon im Kindergartenalter, zum Beispiel mit dem Erzählen und Vorlesen zusammenhängender Geschichten, gelegt werden. Die weitere Entwicklung dieser Fähigkeiten ist originäre Aufgabe der Schule – von der Alphabetisierung in der Schulanfangsphase bis zu den immer fachspezifischeren Ausprägungen in den weiterführenden Schulen.

Ein zweiter Grund für den besonderen Stellenwert von Sprachbildung in der Schule ist die Tatsache, dass die Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen, außerhalb von Kita und Schule bildungssprachliche Fähigkeiten zu erwerben, sehr unterschiedlich sind. Manche erfahren schon in ihrer familialen Sozialisation einen frühen und anregungsreichen Umgang mit mündlicher und schriftlicher Sprache – ob auf Deutsch oder in einer anderen Sprache – und werden sogar schon in der Entwicklung spezifischer fachlicher Interessen aktiv gefördert. Andere bleiben weitgehend auf sich allein gestellt und erfahren Sprache im Rahmen der Familie und im außerschulischen Umfeld vorrangig beschränkt auf die alltägliche Kommunikation im „Hier und Jetzt“. Daher bilden für die vielen mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen, die in zahlreichen städtischen Ballungsgebieten inzwischen häufig die Mehrheit darstellen, die Bildungseinrichtungen die zentralen Orte, an denen sie die für einen Schulerfolg vorausgesetzten sprachlichen Mittel im *Deutschen* (nicht selten aber auch in der Erstsprache) überhaupt erst erwerben können. Ignorieren die Schulen die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Kinder und Jugendlichen und setzen den Erwerb von Bildungssprache im Deutschen einfach voraus, zementieren sie geradezu die Koppelung des Bildungserfolgs an die soziale Herkunft.

1 Erfahrungen, unter anderem im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG, deuten darauf hin, dass Schüler und Schülerinnen – auch muttersprachlich deutsche – im Mathematikunterricht bei Textaufgaben Probleme haben, weil sie die Aufgabenstellung sprachlich nicht so begreifen, dass sie sie in eine Mathematikaufgabe umsetzen können.

Der dritte Grund ist, dass es sich bei der Sprachbildung um einen schulerfolgsrelevanten Faktor handelt, den die Schulen direkt über die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens insgesamt beeinflussen können. Hier setzt das im Programm FÖRMIG entwickelte Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ an; es soll den Schulen helfen, an dieser Gestaltungsaufgabe in systematischer Weise zu arbeiten, und zwar in drei Dimensionen: vertikal, horizontal und diagonal, wie es in dem nachfolgend abgebildeten Schema modellhaft zusammengefasst ist.

Abbildung: Dimensionen „Durchgängiger Sprachbildung“



Quelle: FörMig Berlin. URL: <http://www.foermig-berlin.de/konzeption.html>; Zugriffsdatum: 24.09.2010.

2. Die vertikale Dimension: Sprachbildung entlang der Bildungsbiografie

Die vertikale Dimension bedeutet Sprachbildung entlang der Bildungsbiografie: von der Kita bis zum Berufsabschluss. Grundsätzlich gilt angesichts der im Verlauf der Schulzeit stetig steigenden bildungssprachlichen Anforderungen, dass diese Aufgabe in Bezug auf alle Kinder und Jugendlichen zu leisten ist; besondere Aufmerksamkeit sollte jedoch denen gelten, die mit zwei oder mehreren Sprachen aufwachsen. Forschungsergebnisse belegen, dass für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in der Zweitsprache sehr viel längere Zeiträume anzusetzen sind als für den Erwerb grundlegender kommunikativer Sprachkompetenzen (vgl. Cummins 2000). Von entscheidender Bedeutung in einer Sprachbildungsbiografie sind zum einen die Übergänge von einer Bildungseinrichtung in die nächste: von

der Kita in die Grundschule, von dort in die weiterführende Schule und von dieser zur Berufsausbildung oder zum Studium, zum anderen aber auch die Übergänge zwischen verschiedenen Stufen innerhalb einer Einrichtung – etwa von der Schulanfangs- zur zweiten Grundschulphase. Bei jedem Übergang ist zu fragen, ob die Kinder und Jugendlichen in ihrem (Sprach-)Lernprozess auf dem zuvor Gelernten aufbauen können oder ob es zu Brüchen kommt, deren Verarbeitung sie in ihrem Lernprozess zurückwirft. Um Brüche zu vermeiden, müssen die aufnehmenden Einrichtungen zum einen die Stärken der Kinder und Jugendlichen erkennen, um an diesen anzuknüpfen; sie müssen zum anderen aber auch Verfahren entwickeln, um rechtzeitig zu erkennen, ob Förderbedarf gegeben ist, so dass ohne Zeitverzug entsprechende Fördermaßnahmen eingeleitet werden können. Die gute Gestaltung der Übergänge ist für *alle* Kinder und Jugendlichen wichtig, in besonderer Weise aber für diejenigen, deren familiales und außerschulisches Umfeld Rückschläge an den Übergängen nicht oder nur bedingt auffangen und kompensieren kann.

Die Gestaltung der Übergänge umfasst mehrere Aspekte: von der Information und Beratung der Eltern, dem ersten Kennenlernen der neuen aufnehmenden Einrichtung schon vorab – z.B. in Form von „Schnuppertagen“ in der Schule für Kindergartenkinder oder von gemeinsamen Aktivitäten der abgehenden und aufnehmenden Einrichtungen – bis zum Informationsaustausch über die Lern- und Sprachlernentwicklung der Kinder oder Jugendlichen zwischen den Einrichtungen. Letzteres setzt voraus, dass die Einrichtungen sich über Ziele und Arbeitsweisen austauschen und sich in ihrer Diagnose der Lernentwicklung auf ein gemeinsames Bezugssystem stützen können. Ein gutes Beispiel hierfür bietet der „rote Faden der Sprachdiagnose“ von der Kita bis zum Ende der Schulanfangsphase, wie ihn eine Berliner Grundschule mit sechs kooperierenden Kitas entwickelt hat (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009c). Kernstück ist die prozessbegleitende, kriteriengestützte Dokumentation der Sprachentwicklung in der Kita, die in ähnlicher Form, aber natürlich mit zusätzlichen Kriterien in der Schulanfangsphase fortgeführt und durch eine punktuelle, gemeinsame Beobachtung der Kita-Erzieherin mit einer Lehrerin zum Zeitpunkt der Schulanmeldung ergänzt wird. Auf der Grundlage dieser Dokumentation beraten die beiden pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern, welche Fördermöglichkeiten zur Vorbereitung auf den Schulbeginn sinnvoll sind.

3. Die horizontale Dimension: Sprachbildung in allen Fächern

Bei der horizontalen Dimension geht es um die schon angesprochene wechselseitige Abhängigkeit von Sprach- und Sachlernen. Sprachbildung ist Aufgabe in *allen* Fächern und darf nicht – wie vielfach üblich – dem Fach Deutsch allein zugewiesen oder in spezielle Förderkurse ausgelagert werden. Die Kernfragen heißen: Wie viel Sprache, genauer: welche sprachlichen Anforderungen und welche Chancen zum

Sprachlernen stecken in jedem Fach, und welche Synergieeffekte lassen sich dadurch erreichen, dass fächerübergreifende Absprachen zur Einführung und Übung grundlegender Sprachhandlungen und -fertigkeiten, z.B. im Hinblick auf das Entschlüsseln von Texten, getroffen werden?

Gestützt auf Erfahrungen aus dem bilingualen Fachunterricht und auf langjährige Forschungen vor allem aus dem angloamerikanischen Raum (vgl. z.B. Mohan 1986), ist hier auf ein grundlegendes Prinzip aufmerksam zu machen: Statt wie häufig – scheinbar im Interesse der Schüler/innen und ihrer noch mangelhaften Kenntnisse des Deutschen – Abstriche am inhaltlichen Anspruch zu machen, wird es als entscheidend angesehen, an den inhaltlich hohen Ansprüchen festzuhalten, aber gleichzeitig viel Unterstützung zu bieten („high challenge“ und „high support“). Denn der Effekt der sich selbst erfüllenden Prophezeiung zeigt sich auch hier: Hohe Erwartungen fördern das Lernen (vgl. z.B. Gibbons 2009). Inhaltlich hohe Ansprüche werden nicht über das Abfragen isolierten Faktenwissens, sondern über komplexe, problemorientierte, möglichst authentische Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten vermittelt, die das gemeinsame Denken und die Kommunikation der Schülerinnen und Schüler untereinander über fachliche Kernkonzepte und Lösungsstrategien anregen. Dies fordert differenziertere sprachliche Äußerungen heraus und bietet damit für sprachliches Lernen mehr Raum als die typische Abfolge von eng gefassten Lehrerfragen, darauf bezogenen knappen Schülerantworten und der abschließenden Bewertung dieser Antworten durch die Lehrkraft. Insbesondere kooperative Lernformen, in denen Schülerinnen und Schüler Bedeutungen und Vorgehensweisen untereinander aushandeln müssen, fördern sprachliche Interaktionen und sprachliches Probehandeln. Das heißt nicht, dass spezifische sprachliche Mittel quasi automatisch in der Auseinandersetzung über die Sache gelernt würden und somit nicht mehr explizit vermittelt und auch geübt werden müssten. Letzteres ist unverzichtbar, aber Forschungsergebnisse bestätigen, dass Sprache sehr viel wirkungsvoller im Zusammenhang mit inhaltlichen Sachaufgaben gelernt wird, weil den Lernenden nur dann die Relevanz spezifischer sprachlicher Mittel deutlich werden kann (vgl. Gibbons 2009).

Damit Lehrkräfte tatsächlich auch bezogen auf das sprachliche Lernen die *Zone der nächsten Entwicklung* der Schülerinnen und Schüler erkennen und sie im Lernen zielgerichtet unterstützen können, müssen sie ein Verständnis der dritten – der diagonalen – Achse im Modell der „Durchgängigen Sprachbildung“ erwerben, die das Kontinuum von ersten allgemeinsprachlichen bis hin zu differenzierten bildungssprachlichen Fähigkeiten beschreibt.² Aufgabe der Lehrkräfte ist es, sich die sprachlichen Anforderungen und Ziele ihres Unterrichts zu verdeutlichen, sie mit dem

2 Im Modellprogramm FÖRMIG wurde hierzu ein Hilfsmittel in Form eines Analyserasters für grundlegende schriftliche Sprachhandlungen wie Beschreiben, Berichten, Erklären und Argumentieren mit jeweils sechs Abstufungen für die drei Analyseebenen Lexik, Syntax und Text entwickelt. Vgl. URL: www.blk-foermig.uni-hamburg.de; Zugriffsdatum: 24.09.2010.

Können der Schülerinnen und Schüler zu vergleichen und sich anschließend Wege zu überlegen, über welche Aufgaben und Hilfen die Lücke zwischen dem aktuellen und dem angestrebten Können geschlossen werden kann.³ Grundsätzlich empfiehlt sich der Weg von der stärker kontextgebundenen Alltagsprache zur allein über sprachliche Mittel organisierten Bildungssprache. Hierzu ein Beispiel: Der zusammenfassende, erklärende Lehrbuchtext zu einem physikalischen Phänomen stünde dementsprechend erst am Ende einer Unterrichtseinheit, nachdem die Schülerinnen und Schüler mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ihre Vorerfahrungen zu dem Phänomen eingebracht, über praktische Experimente weitere Erfahrungen dazu gesammelt und mit Unterstützung der Lehrkraft ihre Erkenntnisse zunächst mündlich und dann auch schriftlich sachgerecht versprachlicht haben.⁴ Auf diesem Wege erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler ein inhaltliches Vorwissen, das ihnen das Verständnis eines bildungs- und fachsprachlich verdichteten Textes erst ermöglicht.

Aber auch in der direkten, nicht genau vorher planbaren verbalen Interaktion können Lehrkräfte das sprachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen, indem sie die Lernenden nicht abfragen, sondern sich für deren durch „echte Fragen“ ausgelöste Denkprozesse und Lösungswege interessieren, sie ermutigen, diese sprachlich zu fassen, und entsprechende Formulierungsversuche etwa durch Nachfragen, Wiederholungen mit Umformulierungen oder die explizite Einführung neuer Redemittel unterstützen. Ziel ist es auch hier, den Lernenden zu helfen, über ihren jeweiligen Stand auf dem langen Kontinuum von ersten Rudimenten einer Alltagsprache bis zur präzisen und differenzierten Bildungssprache zu gelangen.

3.1 Sprachbildung über den Unterricht hinaus

Durchgängige Sprachbildung geht über den Unterricht hinaus. Gerade weil den Kindern und Jugendlichen in den Familien wie im Umfeld sehr unterschiedliche Ressourcen für Bildung und Sprachbildung zur Verfügung stehen, kommt es unter dem Gesichtspunkt der Bildungsgerechtigkeit darauf an, über die Unterrichtszeiten hinaus informelle sprachförderliche Lernmöglichkeiten zu bieten. Dieses Anliegen deckt sich mit den Zielen von Ganztagschulen. Mit der so gewonnenen Zeit ist es möglich, für alle Schülerinnen und Schüler auch nicht-unterrichtliche Lernangebote bereitzustellen, die Lernzeiten bzw. den Wechsel von formellen und informellen Lernzeiten sowie Entspannungsphasen zu organisieren und außerschulische Partner, die zusätzliche Angebote und Ressourcen einbringen können, einzubeziehen. Ein gutes Beispiel hierfür sind Theatersprachcamps, in denen Kinder mit Sprachförderbedarf drei Wochen in den Sommerferien zusammen in einem Ferienheim verbringen und

3 Ein entsprechendes Planungsraster für den Physikunterricht hat Tajmel (2009) entwickelt.

4 Ein anschauliches Unterrichtsbeispiel zum Thema „Magnetismus“ findet sich in Gibbons (2006).

sich auf unterschiedliche Weise mit Sprache bzw. der deutschen Sprache auseinandersetzen können: Theater spielen, intensiv lesen, Sprache untersuchen und darüber hinaus auch ihre weiteren vielfältigen Talente zur Geltung bringen. Wirksam sind diese Camps jedoch nur, wenn sie mit dem Regelunterricht abgestimmt sind. Um Letzteres zu erreichen, bedarf es einer bewussten Steuerung innerhalb der Schule und gemeinsamer Zielklärung und Absprachen zwischen den Schulen und den jeweiligen Partnern.

3.2 Kooperation von Schule und Eltern als Faktor für Schulerfolg

Weitgehend Übereinstimmung herrscht darüber, dass eine enge Kooperation von Schule und Elternhaus entscheidend zum Schulerfolg beiträgt; daher ist die Zusammenarbeit mit Eltern für die Durchgängigkeit von Sprachbildung von großer Bedeutung. Um diese Kooperation gestalten zu können, gilt es von beiden Seiten noch vielfach bestehende Hürden abzubauen: Wenn es um Ursachen für eine nicht gelungene Kooperation geht, wird vielfach zugewanderten Eltern pauschal eine „Bildungsferne“ zugeschrieben und auf eine mangelnde Passung zwischen Schule und Elternhaus geschlossen. Abgesehen davon, dass es sich bei Eltern generell, wie auch bei diesen Eltern, um eine sehr heterogene Gruppe handelt, von denen viele der schulischen Bildung ihrer Kinder eine große Bedeutung beimessen (vgl. Hawighorst 2009), lenkt diese Zuschreibung von den Barrieren ab, die die Schule als Institution gegenüber den Eltern abbauen muss, wenn sie eine bessere Kooperation mit ihnen erreichen möchte. Eltern wird der Zugang zur Schule zum Beispiel erschwert, wenn Schulen ignorieren, dass nicht alle sich differenziert auf Deutsch verständigen können (und daraus vorschnell auf mangelndes Interesse geschlossen wird), oder wenn nicht bedacht wird, dass die Distanz zur Schule aus eigenen schlechten Schulerfahrungen resultieren oder dass mangelnde Information über das hiesige Schulsystem, Arbeitsweisen im Unterricht sowie Möglichkeiten der Lernunterstützung ihrer Kinder dazu führen kann, dass Eltern die Schule meiden. Es gibt zahlreiche Beispiele, dass und wie Schulen solche Barrieren beseitigen und von Anfang an eine Willkommenskultur gegenüber allen Eltern etablieren können: Sie informieren und beraten die Eltern schon vor Schuleintritt des Kindes; sie stellen über mehrsprachig verfügbare Informationen und über Sprach- und Kulturmittler sicher, dass eine Verständigung mit den Eltern in der jeweiligen Familiensprache gelingt; sie bieten z.B. in Form von Elterncafés niedrigschwellige informelle Zugangsmöglichkeiten zur Schule; sie ermöglichen Eltern, durch Unterrichtsbesuche Arbeitsweisen der Schule kennenzulernen und einen Eindruck davon zu bekommen, wie ihre Kinder lernen; sie tauschen sich auch mit den Eltern regelmäßig darüber aus, und – nicht zuletzt – sie laden die Eltern ein, sich mit ihren Kompetenzen am Schulleben zu beteiligen, z.B. als Vorleser für Kinder in der jeweiligen Familiensprache (vgl. z.B. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009b).

Wichtig ist auch, die Eltern für die gesetzlich möglichen, in den letzten Jahren auch verbesserten Möglichkeiten der Beteiligung in den Schulgremien zu interessieren. Damit auch zugewanderte oder weniger privilegierte Eltern sich gleichberechtigt einbringen können, sollten die Partizipationsrechte nicht auf die formalen Gremien beschränkt bleiben, sondern weitere Formen gefunden werden, um zentrale Fragen des Schullebens unter Beteiligung aller Akteure – Eltern, pädagogisches Personal, Schülerinnen und Schüler – beraten und aushandeln zu können. Als Grundprinzip für solche Aushandlungsprozesse sollte gelten, dass die in den Beteiligungsgruppen gesammelten Wünsche und Vorschläge nicht einfach gegeneinander abgestimmt, sondern so lange miteinander diskutiert werden, bis ein Konsens gefunden worden ist (vgl. Schütze/Hildebrandt 2007). Erfahrungen mit solchen Aushandlungsprozessen an Schulen mit überwiegend zugewanderten Eltern zeigen, dass bei entsprechend veränderten Strukturen und Regeln der Dialog auf Augenhöhe zwischen Eltern und Lehrkräften und eine Mitgestaltung der Schule durch diese Eltern möglich sind (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009a).

4. Die diagonale Dimension: Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit

Die horizontale Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“ – sprachliche Bildung in allen Fächern – wird für einen Großteil der Kinder und Jugendlichen dadurch überlagert, dass sie mehrsprachig aufwachsen und ihre Sprachkompetenzen sich auf zwei – oder mehr – Sprachen beziehen. Dieses zu ignorieren und an einer „Normalitätsvorstellung“ des einsprachigen Aufwachsens festzuhalten, birgt die Gefahr, die sprachliche Entwicklung und die Sprachpotenziale der Kinder und Jugendlichen falsch einzuschätzen, sie unzureichend zu unterstützen und damit ihren Schulerfolg zu gefährden. Es ist beispielsweise ein großer Unterschied, ob ein Kind bestimmte Begriffe in der Herkunftssprache, aber noch nicht im Deutschen erworben oder ob es sie in beiden Sprachen noch nicht ausgebildet hat. Im ersten Fall müsste es nur die entsprechende deutsche Bezeichnung einschließlich des dazugehörigen Begriffsumfeldes lernen, im zweiten Fall jedoch noch grundsätzlich das mit dem Begriff verbundene inhaltliche Konzept.

In der Auseinandersetzung mit Sachinhalten käme es einer Benachteiligung gleich, dürften Schülerinnen und Schüler nicht ihr möglicherweise in anderen Sprachen als dem Deutschen kodiertes Vorwissen einbringen und für das Verständnis von Inhalten einsetzen. Umgekehrt bietet die bewusste Einbeziehung der Herkunftssprache(n) in das schulische Angebot (z.B. das Lesen und Vorlesen von Büchern in der Herkunftssprache, die Nutzung zweisprachiger Bücher oder das Bewusstmachen sprachlicher Unterschiede und Gemeinsamkeiten bis hin zu einem mit dem Regelunterricht koordinierten Herkunftssprachenunterricht) besondere Lernchancen, stellt aber zugleich hohe Anforderungen an die Schule. Positiv wirkt sich die Einbeziehung der Familiensprachen

insofern aus, als Kinder wie Eltern sich in der Regel dadurch willkommen geheißen und wertgeschätzt fühlen und sich dies positiv auf die Lernmotivation auswirken kann. Außerdem können die in einer Sprache erworbenen grundlegenden Kompetenzen auch das Erlernen der zweiten und weiterer Sprache(n) unterstützen, also auch der in der Schule angebotenen Fremdsprachen (vgl. Cummins 2000), sofern Verbindungen bewusst gemacht und schon vorhandenes Sprachwissen wie auch Kompetenzen systematisch genutzt werden. Hat ein Kind beispielsweise über das Vorlesen von Büchern in seiner Herkunftssprache ein Gespür für den Aufbau von Geschichten und für Erzählstrategien entwickelt, so kann es dieses auch für das Verstehen deutschsprachiger Geschichten nutzen; oder hat es schon in der Erstsprache Verfahren gelernt, sich einen Text zu erschließen, so kann es diese sprachenübergreifend anwenden. Für die allgemeine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit verfügen die Schulen über hinreichende Mittel (mehrsprachige Aufschriften, Begrüßungen usw.), für die systematische sprachliche Bildung unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit sind den Schulen angesichts der Sprachenvielfalt zumeist Grenzen gesetzt. Umso wichtiger ist hier die Einbeziehung außerschulischer Partner bzw. der Eltern, wie sie in Zusammenhang mit der horizontalen Dimension angesprochen wurde.

5. Entwicklungswege zu „Durchgängiger Sprachbildung“

Der Begriff der Durchgängigkeit weist schon darauf hin, dass die Entwicklung „Durchgängiger Sprachbildung“ nicht die Aufgabe einzelner Lehrkräfte ist, sondern integraler Bestandteil der Schul- und Unterrichtsentwicklung sein muss, und zwar auf allen Ebenen: als Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Sprachbildung in allen Fächern erfordert eine fächerübergreifende Zusammenarbeit der Lehrkräfte und damit innerschulische Organisationsstrukturen, die die Kooperation der Lehrkräfte bei der Planung und Umsetzung sprachförderlichen Unterrichts ermöglichen. Dazu zählt z.B. die Bildung von Teams für den gesamten Unterricht eines Jahrgangs oder einer jahrgangsübergreifenden Stufe, die sich dabei in Richtung einer „professionellen Lerngemeinschaft“ entwickeln, indem sie sich auf gemeinsame Ziele verständigen, für deren Realisierung kooperieren, wechselseitig ihren Unterricht öffnen und ihre Praxis gemeinsam reflektieren (vgl. Rolff 2008). Um Brüche zwischen den einzelnen Stufen innerhalb einer Schule bzw. Schulform und zwischen abgebenden und aufnehmenden Einrichtungen zu vermeiden und im Rahmen von Ganztagschulen Eltern sowie weitere externe Partner in die Sprachbildung einbeziehen zu können, muss die Schule sich institutionell öffnen, sich mit unterschiedlichen Bildungseinrichtungen in einer Region vernetzen und Formen der Zusammenarbeit mit Eltern entwickeln, die über die Beteiligung an den gesetzlich vorgegebenen Gremien hinausgehen. Dies wiederum bedeutet die Einbeziehung anderer pädagogischer Professionen, so dass Lösungen für eine Reihe weiterer Fragen, z.B. Arbeitszeit, Bezahlung, Festlegung von Verantwortlichkeiten bis hin zum Versicherungsschutz gefunden werden müssen.

Letztlich umfasst „Durchgängige Sprachbildung“ so viele Facetten, dass es für eine Schule ratsam ist, das Instrument des Schulprogramms als Arbeitsprogramm zu nutzen, um sich nicht in einer Vielzahl unverbundener Einzelmaßnahmen zu verlieren oder auch sich zu überfordern. Stattdessen sollten auf ein gemeinsam gesetztes Ziel hin wenige, aber realistische Umsetzungsschritte verbindlich festgelegt sowie Verantwortliche benannt werden, und es sollte jeweils überprüft werden, ob und wie sich die vorgenommenen Änderungen auswirken. Letztlich wird jedoch kaum eine Schule auf sich allein gestellt auf dem Weg zur Umsetzung des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“ weit vorankommen. Das Modellprogramm FÖRMIG hat gezeigt, dass es der Unterstützung von außen bedarf, sowohl im Hinblick auf konzeptionelle Fragen und die Weiterqualifizierung des für diese Fragen mehrheitlich (noch) nicht ausgebildeten pädagogischen Personals als auch hinsichtlich der benötigten (zusätzlichen) zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen für entsprechende Entwicklungsarbeiten in der Schule. Insbesondere die über eine Einrichtung hinausgehende Vernetzung bedarf eines externen „Motors“, der zwischen den verschiedenen Einrichtungen und Interessen vermittelt und dafür sorgt, dass begonnene Entwicklungsprozesse nicht im Alltag ‚untergehen‘.

Dass eine solche Schul- und Unterrichtsentwicklungspolitik möglich ist, zeigt zum Beispiel das Zürcher Programm „Qualität in multikulturellen Schulen – QUIMS“, das nach einer zehnjährigen Modellphase nun Regelprogramm für alle Schulen des Kantons mit einem Ausländeranteil von mehr als 40 Prozent ist. Sprachförderung, Förderung des Schulerfolgs und Förderung der Integration sind die drei eng miteinander verzahnten Handlungsfelder, in denen QUIMS-Schulen arbeiten, unterstützt durch umfassende Qualifizierungsangebote, strukturelle Vorgaben für die schulinterne Steuerung der Programmvorhaben und zusätzliche materielle Ressourcen, die der Kanton bereitstellt (vgl. Truniger 2010). Ohne politische Unterstützung ist ein so umfangreiches Programm nicht zu realisieren; das gilt auch für die Umsetzung des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“. Mit dem Modellprogramm FÖRMIG konnte in zehn Bundesländern gezeigt werden, dass „Durchgängige Sprachbildung“ auch in Deutschland realisiert werden kann. Mit der im Juni 2010 erfolgten Etablierung des FÖRMIG-Kompetenzzentrums in Hamburg ist ein erster Schritt getan, um das, was im Rahmen des Modellprogramms erreicht wurde, weiterzuentwickeln und zu verbreiten, zumal wenn sich weitere Bundesländer beteiligen.

Literatur

- Cummins, J. (2000): *Language, Power, and Pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gibbons, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 269-290.
- Gibbons, P. (2009): *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gomolla, M. (2009a): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS, S. 21-43.
- Gomolla, M. (2009b): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS, S. 21-49.
- Hawighorst, B. (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS, S. 51-67.
- Lange, I./Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann.
- Mohan, B. (1986): Language and Content. Reading: Addison.
- Portmann-Tselikas, P.R./Schmölzer-Eibinger, S. (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, H. 39, S. 5-16.
- Rolff, H.-G. (2008): Unterrichtsentwicklung etablieren und leben. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster: Waxmann, S. 73-94.
- Schütze, D./Hildebrandt, M. (2007): Demokratische Schulentwicklung: Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie lernen und leben“. Berlin: Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA). URL: <http://www.schulcoaching.com/twiki/bin/view/Schulentwicklung/BegleitHeft>; Zugriffsdatum: 24.09.2010.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009a): Gemeinsam im Interesse der Kinder. Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule. Ein Praxisbaustein zu demokratischen Aushandlungsprozessen an Schulen. FÖRMIG Berlin: Materialien zur Durchgängigen Sprachbildung. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009b): Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Wie kann sie gelingen? Eine Handreichung für Schulen in sozial benachteiligten Quartieren. FÖRMIG Berlin: Materialien zur Durchgängigen Sprachbildung. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009c): Den Übergang gestalten. Ein Praxisbaustein für die Kooperation von Kita und Schule. FÖRMIG Berlin: Materialien zur Durchgängigen Sprachbildung. Berlin.
- Tajmel, T. (2009): Ein Beispiel: Physikunterricht. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS, S. 139-155.
- Truniger, M. (2010): Wie kann Schulentwicklung nachhaltig werden? Das Beispiel des Zürcher Programms „Qualität in multikulturellen Schulen“. In: Krüger-Potratz, M./Neumann, U./Reich, H.-H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, S. 31-45.

Andreas Heintze, Mitarbeiter der Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg.

Anschrift: Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg
E-Mail: Andreas.Heintze@bsb.hamburg.de