

Tobias Krämer

Sprache ist nicht alles. Aber ohne Sprache ist alles nichts.

Durchgängige Sprachbildung am Seminar Esslingen, eine Systematik der DaZ-Didaktik und ein Stufenmodell des sprachsensiblen Unterrichts

Die Klage über abnehmende Sprachkompetenz bei Schülerinnen und Schülern hört man allenthalben. Darum ist die Notwendigkeit sprachlicher Bildung allen Beteiligten sofort einsichtig. Doch in der Umsetzung ergeben sich immer wieder Probleme: Wie kann diese Notwendigkeit, wie können die entsprechenden Wissensbestände und Kompetenzen vermittelt werden? Diese Frage ist nicht trivial angesichts der Dimension der Aufgabe, aber auch angesichts der Komplexität des Gegenstandes. Vor diesem Hintergrund wird gezeigt, wie am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Esslingen (SSDL Esslingen) das Prinzip der durchgängigen Sprachbildung umgesetzt wird. Dabei wird deutlich, dass die SSDL als didaktische Zentren hier besondere Stärken haben.

Die Komplexität des Gegenstandes macht Orientierungshilfen notwendig. Als Spezifika des SSDL Esslingen werden zwei Modelle vorgestellt, an denen sich Aus- und Fortbildung zur durchgängigen Sprachbildung in Esslingen orientieren und die sich als Impulse für den fachdidaktischen Diskurs verstehen.

Das erste Modell ist eine Systematik der Didaktik Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Diese teilt das immer unübersichtlicher werdende Feld des schulischen Umgangs mit migrationsbedingter und sprachlicher Heterogenität in vier schulische Kontexte ein, die ihre jeweils eigenen Herausforderungen haben. Daraus ergeben sich unterschiedliche didaktisch-methodische Prinzipien und inhaltliche Schwerpunkte, nach denen die Zusatzausbildung DaZ am SSDL Esslingen strukturiert ist.

Das zweite ist ein Stufenmodell des sprachsensiblen Unterrichts. Dieses Modell ist die Synthese unterschiedlicher Angebote der fachdidaktischen und methodischen Literatur, aktueller empirischer Forschung und langjähriger Unterrichts-, Ausbildungs- und Fortbildungstätigkeit. Es ist vor allem an den schulischen Realitäten baden-württembergischer Gymnasien orientiert. Allerdings ist es auch ein synthetisches Modell, das sich als praxisorientierte Erweiterung der z. B. von Heidi Rösch, Melanie Beese und Claudia Benholz (Rösch 2011 und Beese & Benholz 2013) oder von Stefan Jeuk (Jeuk 2015, S. 132-159) vorgelegten Überblicke versteht.

Zum Abschluss wird skizziert, wieso durchgängige Sprachbildung als Aufgabe *aller* am System Schule Beteiligten begriffen werden muss, nicht nur als Aufgabe der Lehrenden und der Aus- und Fortbildner.

Bestandsaufnahme

Baden-Württemberg ist auf dem Weg.¹ Die „Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums zur Durchführung einer Sprachstandsdiagnose in Verknüpfung mit der Einschulungsuntersuchung“ vom Dezember 2008 (MKJS 2009) ist einer der ersten Meilensteine auf diesem Weg. Sie markiert den ersten Ansatz einer vom Elementarbereich aus gedachten durchgängigen Sprachbildung. Ein weiterer Meilenstein ist das Gutachten „Herkunft und Bildungserfolg“ des vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (MKJS) eingesetzten Expertenrats unter Leitung von Jürgen Baumert (Expertenrat 2011). Das Kontaktstudium „Interkulturelle Bildung – Schwerpunkt Sprachförderung“ schließlich ist ein Beginn systematischer *und* schulartübergreifender Bearbeitung des Themas.

2016 traten sowohl neue Bildungspläne als auch ein neuer Ausbildungsplan für das Lehramt an Gymnasien in Kraft. In der Einleitung zum Bildungsplan wird mit Baumert betont: „Die Beherrschung der Verkehrssprache in Wort und Schrift – und zwar auf einem kompetenten Niveau – ist notwendige Voraussetzung gesellschaftlicher Kommunikationsfähigkeit. [...] Schule ist notwendigerweise eine sprachliche Veranstaltung, und zwar in allen Fächern“ (Pant 2016). Damit ist die Richtung vorgegeben und sprachsensibles Unterrichten im rechtlichen Rahmen der Schule verankert. Im Ausbildungsplan wird darüber hinaus ein eigenes Querschnittsthema „Sprachsensibler Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ verbindlich ausgewiesen (MKJS 2016, S. 16/17). Seit 2017 ist das Portal „Migration-Integration-Bildung“ des Landesbildungsservers online (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg 2017). In ihm finden sich alle einschlägigen rechtlichen Vorgaben, didaktische Hinweise und methodische Anregungen.

Ebenfalls 2016 wurde vom Kultusministerium der Auftrag zur Konzeption einer einheitlichen Zusatzausbildung „Deutsch als Zweitsprache“ für die Gymnasialseminare erteilt. Seit 2017 wird dieses Konzept an den neun Standorten erprobt (vgl. auch Geiger 2018). Für diese Zusatzausbildung gilt ein einheitliches Curriculum. Die Seminare legen jedoch abhängig von ihren personellen und institutionellen Ressourcen eigene Schwerpunkte.

Aktuell beschäftigen sich mehrere unterschiedliche Arbeitsgruppen mit Fragen der durchgängigen Sprachbildung. Zuletzt fand beispielsweise im Oktober am Landesinstitut für Schulentwicklung in Stuttgart eine Expertenwerkstatt statt mit dem Titel „Durchgängige Sprachbildung – Grundlage für Bildungserfolg. Wege der Umsetzung in Baden-Württemberg“. Die Experten aus den unterschiedlichsten Kontexten hatten Gelegenheit, bestehende Modelle vorzustellen und Visionen für eine landesweite Implementierung durchgängiger Sprachbildung zu entwickeln. Welche Auswirkungen allerdings das aktuelle „Qualitätskonzept für das Bildungssystem Baden-Württembergs“ auf die gesamte Entwicklung haben wird, bleibt abzuwarten.

¹ Zum Ländervergleich siehe Krüger-Potratz 2017.

Durchgängige Sprachbildung am SSDL (GYM) Esslingen

Im Zentrum der Beschäftigung mit migrationsbedingter Heterogenität und sprachlicher Bildung stehen an den SSDL (GYM) in Baden-Württemberg die Zusatzausbildungen für DaF/DaZ, und das nicht erst seit dem Konzeptionsauftrag von 2016. In Esslingen findet seit einigen Jahren ein Entwicklungsprozess statt, der mit einer Schwerpunktverschiebung der Zusatzausbildung begann. Während vorher Deutsch als Fremdsprache im Vordergrund stand, rückte, bedingt durch auch am Gymnasium sich verändernde gesellschaftliche Rahmenbedingungen, DaZ in den Fokus.

Aktuell gibt es für die Referendarinnen und Referendare am SSDL Esslingen folgende Angebote:

- die 30-stündige Zusatzausbildung DaZ für Referendarinnen und Referendare mit dem Fach Deutsch (eine Vorgabe des Konzeptionsauftrags),
- ein 6-stündiges Modul zum sprachsensiblen Unterricht für Referendarinnen und Referendare ohne das Fach Deutsch,
- in die Fachdidaktiken integrierte anwendungsorientierte Beispiele sprachsensiblen Unterrichts und
- eine Kooperationsveranstaltung mit dem sonderpädagogischen Seminar Stuttgart, in deren Rahmen auch der Förderschwerpunkt Sprache berücksichtigt wird.

Daneben bietet das SSDL Esslingen als didaktisches Zentrum Fortbildungen zum sprachsensiblen Fachunterricht an, unter anderem hausintern für die Mentorinnen und Mentoren aus den Ausbildungsschulen, in Kooperation mit den Beraterinnen und Beratern „Interkulturelle Bildung – Sprachförderung“ am Regierungspräsidium Stuttgart (BIBS) an Standortnahmen Schulen und als Akademietagung für Multiplikatoren. Allen Angeboten gemein ist die Perspektive auf durchgängige Sprachbildung als Aufgabe der ganzen Schule.

Diese Aufgaben können nur bewältigt werden, weil das SSDL Esslingen intern wie extern über gute Netzwerke verfügt. Immer mehr Seminarangehörige eignen sich Expertenwissen zum sprachsensiblen Unterricht an und gewinnen selbst wieder neue Kolleginnen und Kollegen für das Thema. So verfügt das SSDL Esslingen bereits über ein gut aufgestelltes Expertenteam aus Fachdidaktikern der unterschiedlichsten Fächer (z. B. Biologie, Mathematik, Chemie, Politik/Wirtschaft oder Deutsch), die gemeinsam Fortbildungen durchführen. Als Fachberaterinnen und Fachberater, Autorinnen und Autoren von Schulbüchern und Handreichungen, als Kolleginnen und Kollegen an Schulen mit VKL, Mitglieder in unterschiedlichen Arbeits- und Fortbildungsgruppen (z. B. „Berater interkulturelle Bildung – Schwerpunkt Sprachförderung“ (BIBS) am Regierungspräsidium Stuttgart) bringen die Kolleginnen und Kollegen jeweils eigene Kompetenzen in die Seminararbeit ein und tragen am SSDL Esslingen entstandene Ideen und Konzepte in die Breite. Nicht zuletzt ist die Vernetzung mit anderen Institutionen wie beispielsweise Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen gewinnbringend.

Die Seminare bieten als Netzwerkknotenpunkte beste Voraussetzungen für die Entwicklung und Umsetzung eines Konzepts zur durchgängigen Sprachbildung. Dabei wird durchgängige Sprachbildung nicht nur als Aufgabe der einzelnen Schule in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern begriffen, sondern auch als Aufgabe des Seminars in der Arbeit mit Referendarinnen und Referendaren, mit Kolleginnen und Kollegen.

Esslinger Spezifika 1: Systematik DaZ-didaktischer Kontexte

Die Dynamik des Bereichs Mehrsprachigkeit und DaZ hat in den letzten Jahren „zu einer enormen Komplexität der Fragestellungen und Methoden“ geführt (Jeuk 2018, S. 121). Im wissenschaftlichen Diskurs stehen z. T. konkurrierende Modelle und Vorstellungen des Gegenstands nebeneinander. Wenn es um die konkrete schulische Anwendung geht, wird die Situation besonders unübersichtlich. Denn eine Systematisierung des Feldes ausgehend von Kompetenzbereichen, wie es z. B. in der DaF-Didaktik üblich ist, ergibt nur unter bestimmten Prämissen Sinn. Denn den differenzierten Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler kann man nur durch eine Differenzierung der Lernkontexte gerecht werden.

Eine systematische Unterscheidung der konkreten Lern- bzw. Unterrichtskontexte, auf die sich eine DaZ-Didaktik beziehen könnte, lieferte zunächst Heidi Rösch (Rösch 2011, S. 17–19). Ludger Hoffmann et al. (Hoffmann et al. 2017) bearbeiten zwar fachliche Sprachlernkontexte ausführlich, berücksichtigen jedoch Sprachförderkurse oder VKL nicht gesondert. Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Ahrenholz & Oomen-Welke 2017) strukturieren das von ihnen herausgegebene Handbuch zwar nicht prinzipiell nach Erwerbskontexten, es werden aber in den einzelnen Handbuchartikeln verschiedene Systematiken genutzt.² Brigitte Jostes entwickelt für das BISS-Programm ausgehend von der Unterscheidung „Sprachbildung“, „Sprachförderung“ und „Sprachtherapie“ eine Systematik, welche die schulische Praxis der Arbeit an Sprache in ihrer Komplexität weitgehend abbildet (Jostes 2017, S. 117).

Unabhängig davon wurde auch am SSDL Esslingen versucht, wesentliche Kontexte der DaZ-Didaktik bzw. des Umgangs mit migrationsbedingter und sprachlicher Heterogenität an Schulen zu definieren. Dabei gilt, dass in den unterschiedlichen Kontexten jeweils unterschiedliche didaktisch-methodische Prinzipien zur Anwendung kommen und dass auch die inhaltlichen Schwerpunkte sich unterscheiden. Über die Systematik bei Brigitte Jostes hinaus wurden außerdem weitere Faktoren berücksichtigt, die beim Umgang mit migrationsbedingter und sprachlicher Heterogenität eine Rolle spielen, da sprachliche Förderbedürftigkeit und Mehrsprachigkeit im schulischen Diskurs zu häufig vermischt werden. Besonders wichtig ist dabei die Beschäftigung mit Kulturalisierung (Takeda 2017), (transkultureller) Identitätsarbeit und Diskriminierungssensibilität.

² Knapp & Oomen-Welke unterscheiden schon zwischen Regelklasse, zusätzlichem Förderunterricht und Vorbereitungsklassen (Knapp & Oomen-Welke 2017, S. 190). Decker-Ernst hat unterschiedliche Formen von Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg untersucht (Decker-Ernst 2017). Heidi Rösch unterscheidet grundsätzlich das Lehrgangs- vom Integrationsprinzip (Rösch 2017, S. 591).

Landschaft der DaZ Didaktik

schulische Kontexte des Umgangs mit migrationsbedingter und sprachlicher Heterogenität

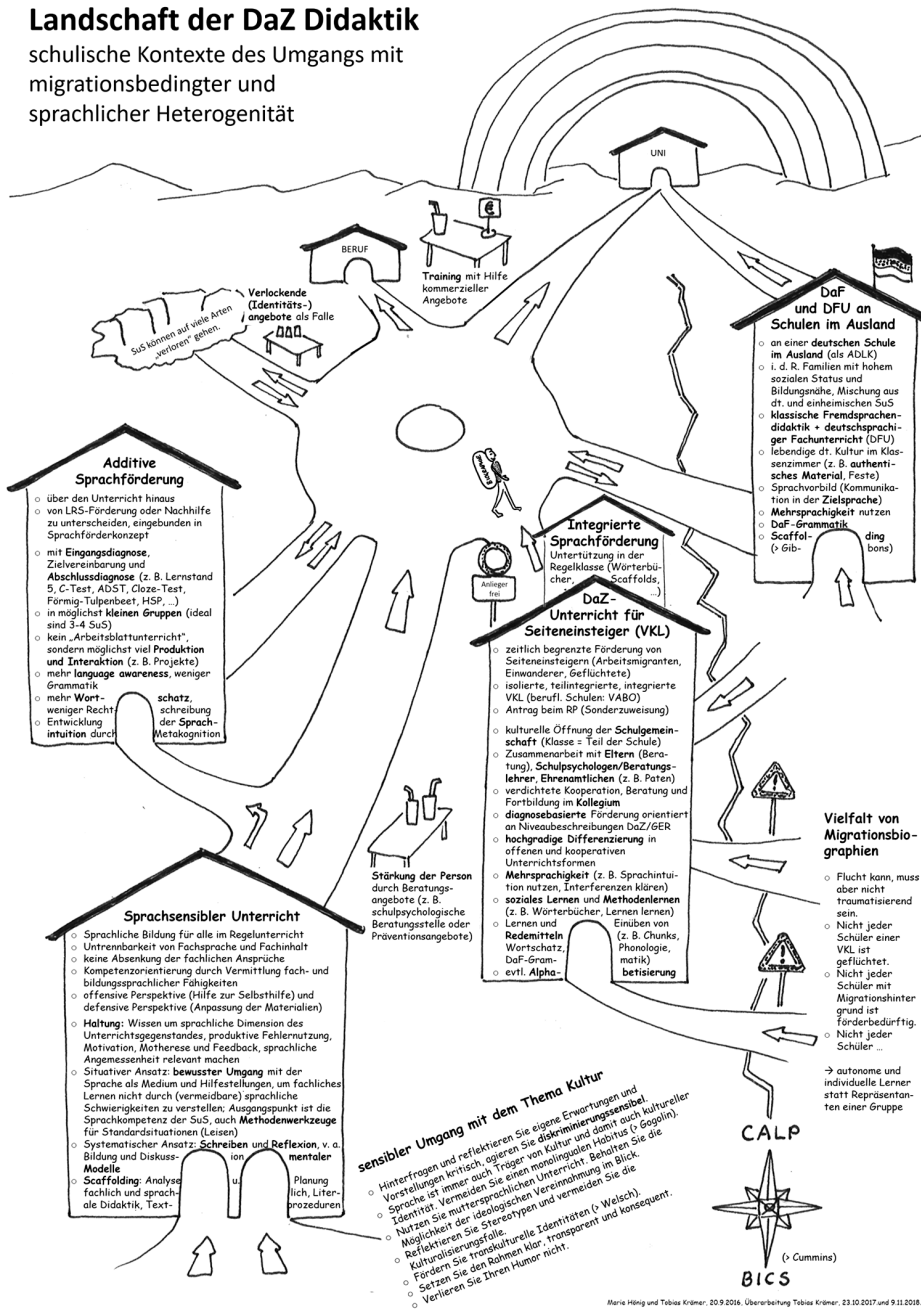


Abb. 1

Um den bestmöglichen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen, wurden nun die einzelnen Sitzungen der Zusatzausbildung DaZ am SSDL Esslingen so konzipiert, dass zunächst in jeweils einen schulischen DaZ-Kontext eingeführt wird. Am Anfang stehen dabei authentische Materialien und Erfahrungen, Schilderungen der Dozentinnen und Dozenten oder die Reflexion von Hospitationserfahrungen. Im Anschluss daran werden didaktisch-methodische Prinzipien für den jeweiligen Kontext geklärt. Erst dann folgt die exemplarische Arbeit an den einzelnen im Curriculum festgelegten Kompetenzbereichen, und zwar immer so, dass die Funktionalität im konkreten schulischen DaZ-Kontext deutlich wird. Entsprechend wurden auch die Anforderungen an die beiden Hospitationen konkretisiert. Die eine der beiden Hospitationen besteht in der Begleitung eines Schülers oder einer Schülerin im Rahmen einer additiven Fördermaßnahme. Die andere Hospitation findet in einem Kontext statt, in dem Deutsch geregelt erworben wird, d. h. in einer VKL oder im Deutschkurs eines außerschulischen Trägers.

Zur Veranschaulichung und als Advance Organizer für die Ausbildung wurde ein Plakat erstellt, das in Anlehnung an Josef Leisen (Leisen 1999, S. 22–26) eine didaktische Landschaft darstellt (Abb. 1). Im Zentrum stehen dabei vier Kontexte³ der DaZ-Didaktik.⁴

- (1) Sprachsensibler Unterricht
- (2) additive Sprachförderung, z. B. in Fördergruppen
- (3) DaZ-Unterricht für Seiteneinsteiger, z. B. in VKL
- (4) integrierte Sprachförderung von Seiteneinsteigern im Regelunterricht

Diese Systematisierung basiert auf folgenden Unterscheidungen:

- Arbeit mit einer „normalen“ Lerngruppe im Regelunterricht (1) – Arbeit mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern (2), (3) und (4)
- größere Lerngruppe (1), (3) und (4) – kleine Lerngruppe (2)
- Spracherwerb (3) – Sprachförderung (1), (2) und (4)
- Differenzierung als Grundprinzip der Arbeit (1) – Individualisierung als Grundprinzip der Arbeit (2), (3) – Individualisierung innerhalb einer „normalen“ Lerngruppe (4)

³ Als fünfter Kontext taucht noch Deutsch an Schulen im Ausland auf, also DaF und DFU.

⁴ Es hat sich als Glücksfall erwiesen, dass das Portal „Migration – Integration – Bildung“ parallel zur Konzeption der Zusatzausbildung aufgebaut wurde, so dass sich die vier Kontexte auch dort wiederfinden und die Materialien im Rahmen der Zusatzausbildung gewinnbringend einsetzbar sind.

Davon ausgehend ergeben sich folgende Charakteristika der vier Kontexte:

- (1) Sprachsensibler Unterricht⁵ berücksichtigt die untrennbare Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen. Zusammen mit diskriminierungssensibler Identitätsarbeit fördert er das fachliche Lernen und die Identitätsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Er ist ein Gebot der Fairness gegenüber denjenigen, die nicht mit bildungsbürgerlichen Ressourcen ausgestattet sind, insbesondere am Gymnasium.
- (2) Additive Sprachförderung berücksichtigt diejenigen in besonderer Weise, die zusätzliche sprachliche oder soziale Förderung benötigen, um ihre kognitiven Potenziale auszuschöpfen. Gerade diese Perspektive ist für das Gymnasium von besonderer Bedeutung (vgl. Seelhorst 2018, S. 132), denn sprachsensibler Unterricht allein reicht nicht aus, um Chancenungleichheit zu verringern (vgl. Rösch in Jostes 2017, S. 23, Anm. 23). Didaktisch-methodisch unterscheidet sich dieser Kontext grundsätzlich vom sprachsensiblen Unterricht und auch vom Unterricht in einer VKL.
- (3) Seiteneinsteiger müssen zunächst basale Interaktionsfähigkeiten, BICS (Cummins 1979), in Deutsch als Fremdsprache⁶ erwerben. Dafür gibt es unterschiedliche Modelle von der Integration von Beginn an über Teilintegration in bestimmten Fächern bis hin zum mehrjährigen vollständigen Verbleib in segregierenden Klassen oder Kursen. In jedem Fall ist hier eine Orientierung an der Fremdsprachendidaktik geboten. Die Frage nach den Spezifika von VKL am Gymnasium wird in Baden-Württemberg momentan intensiv diskutiert. Ergebnisse sind für die nächsten Monate zu erwarten.
- (3) Seiteneinsteiger brauchen, wenn sie die VKL verlassen, integrierte Sprachförderung im Regelunterricht. Das gilt besonders am Gymnasium, denn auch wenn diese Schülerinnen und Schüler mit bildungssprachlichen Fähigkeiten in ihrer Muttersprache nach Deutschland kommen, fehlen ihnen häufig Wortschatz und einschlägige Strukturen, über die in Deutschland geborene Kinder und Jugendliche in der Regel verfügen. Selbstverständlich gibt es hier fließende Übergänge zur Arbeit in einer VKL (z. B. beim Modell der vollständigen Integration von Anfang an) und zu einem hochgradig differenzierenden sprachsensiblen Unterricht.

⁵ Die vielen unterschiedlichen Labels für die Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität im Regelunterricht sollen an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Selbstverständlich wären alternative Bezeichnungen wie „Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache“ (Röhner & Hövelbrinks 2013), „Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht“ (Weis 2013, Benholz, Frank & Gürsoy 2015, Jeuk 2015), „Sprachförderlicher Fachunterricht“ (Brandt & Gogolin 2016), „Sprachbildung in den Fächern“ (Jostes, Caspari & Lütke 2017, ähnlich formuliert bei Thürmann et al. 2017) oder „Sprachbewusste Unterrichtsplanung“ (Tajmel & Hägi-Mead) ebenso möglich. Hoffmann et al. (2017) verzichten schließlich ganz auf Labels. Dort heißt es „Sprachliches und fachliches Lernen“. Zu einer differenzierten Unterscheidung der Begriffe „Sprachliche Bildung“, „Sprachbildung“, „Sprachförderung“ und „Sprachtherapie“ vgl. Jostes 2017, S. 112–121.

⁶ Aufgrund des Kontextes an einer deutschen Schule in Deutschland wird hier in der Regel auch die Bezeichnung DaZ verwendet, obwohl die Form des Erwerbs der zunächst fremden Sprache und der in der Regel kursmäßige Erwerbskontext eher für die Bezeichnung DaF sprechen.

Darüber hinaus werden weitere Beratungs-, Förder- und Präventionsangebote sowie die Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Partnern im Rahmen der Zusatzausbildung soweit möglich ebenfalls berücksichtigt, z. B. im Rahmen der Wahlmodule. Neben den Grundlagen des Spracherwerbs und der Diagnose wird der Bereich „Identität, Kultur und Diskriminierung“ mit einem Schwerpunkt auf transkulturellen Identitäten (Welsch 2011, S. 294–322) in der ersten Sitzung („Grundlagen“) eingeführt. Identitätsarbeit und kulturelle Öffnung bilden darauf aufbauend eine thematische Klammer der Zusatzausbildung neben den schulischen Kontexten der DaZ-Didaktik. Wieder ist es der besondere gymnasiale Anspruch, der hier greift, denn es sind gerade die Überwindung kultureller Stereotypen und die Verhinderung einer „Selbst-Kulturalisierung“, die Analyse und Bewertung im intensiven Gespräch erfordern (vgl. Seelhorst 2018, S. 133).

Esslinger Spezifika 2: synthetisches Modell des sprachsensiblen Unterrichts

Einerseits die in der Breite des Gegenstandes „durchgängige Sprachbildung“ begründete Vielfalt der Perspektiven auf sprachsensiblen Unterricht und andererseits die durch den empirischen Zugang begründete Begrenzung des Gegenstandsbereichs der als wirksam erwiesenen Modelle haben dazu geführt, dass die Frage, was denn guter sprachsensibler Unterricht letztlich sei, nur schwer zu beantworten ist. Darum wurde – zunächst zu Fortbildungszwecken – ein synthetisches, vierstufiges Modell des sprachsensiblen Unterrichts entwickelt, das inzwischen auch in der Ausbildung erprobt ist.

Erster Ausgangspunkt war auch hier die Situation an Gymnasien in Baden-Württemberg. Die Annahme ist jedoch, dass diese Situation weitgehend übertragbar ist auf weitere gymnasiale Bildungsgänge in anderen Bundesländern. Ein weiterer Ausgangspunkt war die oben beschriebene Unterscheidung schulischer Kontexte des Umgangs mit kultureller und sprachlicher Heterogenität. Dazu zählt auch die Annahme einer Aufgabenteilung zwischen sprachsensiblen Unterricht und additiver oder integrierter Sprachförderung.

Nicht zuletzt sollten im Sinne einer zu erwartenden Wirksamkeit solche didaktischen Modelle und Methoden bevorzugt werden, die empirisch untersucht wurden und sich als wirksam erwiesen haben. Insbesondere wurde dabei folgendes berücksichtigt:

- beeinflussbare Faktoren des Spracherwerbs: Motivation, Fähigkeit und Gelegenheit, (vgl. Jeuk 2015, S. 37-43 und, in anderer Terminologie, inhaltlich jedoch vergleichbar, Esser 2006)
- Schreiben als „schlafender Riese der Deutschdidaktik“ (Petersen 2017): literale Didaktik (Schmölzer-Eibinger 2008), Didaktik der Textprozeduren (Feilke 2017) und Genre-Didaktik (Gürsoy 2014, Reumann 2010 in Petersen 2014, S. 13)
- Language Awareness (Stanat 2012 in Binanzer & Langlotz 2018, S. 313) und insbesondere die Bildung mentaler Modelle (Drumm 2017, S. 44–47 sowie Barsalou 2009)
- Scaffolding als im Fremdsprachenunterricht und im bilingualen Fachunterricht lange erprobtes Modell

Im Modell vorerst noch nicht näher berücksichtigt sind fachspezifische Unterschiede in den rezeptiven und produktiven Anforderungen. Für viele geistes- und naturwissenschaftliche Fächer sowie für Mathematik liegen schon entsprechende Arbeiten und Materialien vor, die in der Aus- und Fortbildung auch eingesetzt werden. Die Situation beim „sprachsensiblen Deutschunterricht“ stellt sich etwas komplexer dar, unter anderem weil hier die Unterscheidung von Fachinhalt und Fachsprache nahezu unmöglich ist. Sprache ist der Gegenstand des Deutschunterrichts. Vor allem in empirischen Forschungsprojekten aus der Deutschdidaktik wird der Aspekt der Mehrsprachigkeit zur Zeit immer mehr oder weniger gezielt angesteuert. Daneben gibt es den schon länger bestehenden Ansatz der interkulturellen Literaturdidaktik. Eine umfassende Darstellung des sprachsensiblen Deutschunterrichts steht allerdings noch aus.⁷

Die vier Stufen des auf dieser Basis entwickelten Modells (Abb. 2) bilden steigende Anforderungen an den Unterrichtenden ab. Während die erste Stufe noch „bloß“ eine Frage der Haltung ist und von den meisten Kolleginnen und Kollegen problemlos genommen wird, enthält die zweite Stufe durchaus sinnvolle und häufig schon intuitiv eingesetzte sinnvolle Praktiken. Die dritte Stufe erfordert zwar selten einen größeren Planungsaufwand. Durchaus notwendig sind aber ein bewusstes Umdenken und die Bereitschaft, Neues auszuprobieren. Die vierte Stufe schließlich ist in der Regel mit verhältnismäßig hohem Planungs- und Vorbereitungsaufwand verbunden.

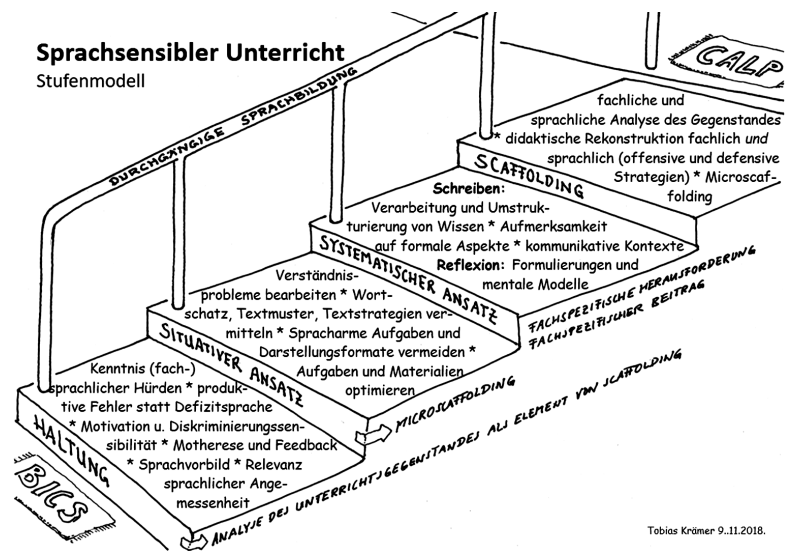


Abb. 2

⁷ Ansätze mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung finden sich bei Margarete Ott unter dem Stichwort „integrative Konzepte im Deutschunterricht“ (Ott 2017, S. 271) und Ingelore Oomen-Welke unter der Überschrift einer „Didaktik der Sprachenvielfalt“ (Oomen-Welke 2017b).

Auf der dritten und vierten Stufe kann auch eine Frage angesiedelt werden, die über den Unterricht im einzelnen Fach hinausweist: Welchen spezifischen Beitrag zur sprachlichen Bildung können die Fächer jeweils liefern? Beispielsweise schult die Arbeit an Textaufgaben in Mathematik die Bildung mentaler Modelle in ganz besonders konzentrierter Form, womit das Fach Mathematik einen entscheidenden Beitrag liefert, von dem auch andere Fächer profitieren können. Auch die im Fremdsprachenunterricht vermittelten Strategien der Texterschließung bei Sprachmittlungsaufgaben sind sprachübergreifend einsetzbar. Die so erworbenen Kompetenzen lassen sich hervorragend auf alle anderen Fächer übertragen. Gerade diese Stärken der einzelnen Fächer sollte ein systematisch gedachter sprachsensibler Unterricht nutzen.

Ausblick

Die bisherigen Konzepte durchgängiger Sprachbildung präsentieren sich häufig als Angebot für Schulen, welche in ihrer Arbeit die kulturelle, soziale und sprachliche Heterogenität berücksichtigen und im besten Fall fruchtbar machen wollen (Oomen-Welke 2017 a). Oder es sind Ansätze zur Ausbildung von Lehrkräften, die auf die Arbeit an den eben genannten Schulen vorbereitet werden. Diese sind im besten Fall durchgängig in dem Sinne, dass alle Phasen der Ausbildung berücksichtigt werden (Jostes & Darsow 2017). Nun zeigt die Erfahrung am SSDL Esslingen aufgrund seiner Vernetzung mit den unterschiedlichsten Akteuren, dass durchgängige Sprachbildung nicht nur als Entwicklungsaufgabe von Schulen oder als Querschnittsaufgabe der Lehrerbildung, sondern in einem dritten Sinne auch als Aufgabe aller mit Schule befassten Institutionen, der Einzelschule, der Lehreraus- und Fortbildung sowie der Kultusverwaltung und ihrer Organe verstanden werden muss. Zu häufig geschieht es, dass Schulen, die sich auf den Weg machen, die institutionelle Unterstützung und die Ressourcen fehlen, nicht aus böser Absicht, sondern weil Sprachbildung als durchgängiges Prinzip nicht bekannt oder nicht hinreichend plausibel ist und weil die Prioritäten bei der Verteilung von Ressourcen darum nicht auf sprachlicher Bildung liegen. „Sprache ist nicht alles“, bekommt man dann häufig zu hören. Dabei ist ohne Sprache alles nichts, um ein fälschlich Arthur Schopenhauer zugeschriebenes Zitat zu variieren (Krieghofer 2018).

Ohne die entsprechenden fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen wird das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung entwertet. Die Universitäten klagen unabhängig vom Fachbereich über mangelnde Textkompetenz – rezeptiv wie produktiv – und beginnen schon mit der Einrichtung von Vorkursen und anderen Maßnahmen. Dies sollte Motivation genug sein, gerade im gymnasialen Bereich das Thema Sprachbildung „durchgängig“ zu verankern.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt/Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Barsalou, Lawrence B. (2009): Simulation, situated conceptualization and prediction. In: *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 364, S. 1281–1289.
- Benholz, Claudia/Magnus Frank/Erkan Gürsoy (Hrsg.) (2015): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Fillibach.
- Binanzer, Anja/Miriam Langlotz (2018): Grammatik. Empirische Forschung zu grammatischem Können und Wissen. In: Jan M. Boelmann (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 303–319.
- Brandt, Hanne und Ingrid Gogolin (2016): *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster: Waxmann.
- Cummins, James (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: *Working Papers on Bilingualism* 19, S. 121–129.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 211–229.
- Drumm, Sandra (2017): Gemischte Zeichenkomplexe verstehen lernen: Arbeit mit Sachtexten im Fach Biologie. In: Jan M. Boelmann/Britta Hövelbrinks/Claudia Schmellentin (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr, S. 37–53.
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ (2011): *Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW2020)*. https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/Altdateien/202/110419_Expertenbericht_BW.pdf (Zugriff am 7.11.2018)
- Feilke, Helmuth (2017): Schreib- und Textprozeduren. In: Jürgen Baurmann/Clemens Kammler/Astrid Müller (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Kallmeyer, S. 51–57.
- Geiger, Martina (2018): Zusatzausbildung „Deutsch als Zweitsprache“. In: *Heilbronner Hefte* 2018, S. 13–15.
- Gürsoy, Erkan (2014): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen (SchriFT), www.uni-due.de/imperia/md/images/schrift/poster-schrift_dina0neu_161025_fin.pdf (Zugriff am 3.3.2018).
- Hoffmann, Ludger/Shinichi Kameyama/Monika Riedel/Pembe Şahiner/Nadja Wulff (Hrsg.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Jeuk, Stefan (2015): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jeuk, Stefan (2018): Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In: Jan M. Boelmann (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 111–127.
- Jostes, Brigitte (2017): „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: Brigitte Jostes/Daniela Caspari/Beate Lütke (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, S. 103–126.
- Jostes, Brigitte/Annkathrin Darsow (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*. Münster: Waxmann, S. 287–306.

- Jostes, Brigitte/Daniela Caspari/Beate Lütke (Hrsg.) (2017): Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster: Waxmann.
- Knapp, Werner/Ingelore Oomen-Welke (2017): Didaktische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz/ Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 179–196.
- Krieghofer, Gerald (2018): „Gesundheit ist nicht alles, aber ohne Gesundheit ist alles nichts.“ Arthur Schopenhauer (angeblich), <http://falschzitate.blogspot.com/2018/07/gesundheit-ist-nicht-alles-aber-ohne.html> (Zugriff am 7.11.2018).
- Krüger-Potratz, Marianne (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Bernt Ahrenholz/ Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 382–397.
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2017): Portal „Migration – Integration – Bildung“, <http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung> (Zugriff 7.11.2018).
- Leisen, Josef (Hrsg.) (1999): Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn: Varus Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) in Zusammenarbeit mit den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) (2016): Ausbildungsplan Vorbereitungsdienst für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien. <http://www.lpa-bw.de/Lde/Startseite/Service/Ausbildungsplan+VD+Gymnasium> (Zugriff am 7.11.2018).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (2009): Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums zur Durchführung einer Sprachstandsdiagnose in Verknüpfung mit der Einschulungsuntersuchung. Verwaltungsvorschrift vom 18. Dezember 2008. [https://www.lvkita.de/media/files/Recht/2009-01-09-VwV-Sprachstandsdiagnose-K.u.U.-2009-Heft-1\(0\).pdf](https://www.lvkita.de/media/files/Recht/2009-01-09-VwV-Sprachstandsdiagnose-K.u.U.-2009-Heft-1(0).pdf) (Zugriff am 7.11.2018).
- Oomen-Welke, Ingelore (2017a): Durchgängige Sprachbildung: Sprachregister, Schulsprache, Bildungs- und Fachsprachen. In: Bernt Ahrenholz/ Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 398–414
- Oomen-Welke, Ingelore (2017b): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Bernt Ahrenholz/ Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 617–632.
- Ott, Margarete (2017): DaZ als Integrationskonzept? Integrativer Deutschunterricht in Regelklassen. In: Bernt Ahrenholz/ Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 264–278.
- Pant, Hans Anand (2016): Einführung in den Bildungsplan 2016. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG> (Zugriff am 7.11.2018).
- Petersen, Inger (2014): Sprachbildung und Schreibförderung in der Sekundarstufe II, https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/petersen_sprachbildung.pdf (Zugriff am 7.11.2018).
- Petersen, Inger (2017): Schreiben im Fachunterricht. Mögliche Potenziale für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. In: Beate Lütke/ Inger Petersen/ Tanja Tajmel (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. De Gruyter: Berlin, S. 99–125.
- Röhner, Charlotte/Britta Hövelbrinks (Hrsg.) (2013): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- Rösch, Heidi (2017): Sprachförderkurs oder Lernbegleitung? In: Bernt Ahrenholz/ Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 590–600.

- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.
- Seelhorst, Bernhard (2018): Zwischen Neuerfindung und Kontinuität – Zu Herausforderungen der Lehrkräfteausbildung in den Studienseminaren für das Lehramt an Gymnasien in Niedersachsen. In: Seminar 24 (3), S. 128–147.
- Tajmel, Tanja und Sara Hägi-Mead (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster: Waxmann.
- Takeda, Arata (2017): Konsequenzen von Kulturalismus. Von konfrontativen zu partizipativen Ansätzen in der Vermittlung von Sprache, Kultur und Werten. In: vorgänge 217 (1), S. 127–139. http://www.humanistische-union.de/nc/publikationen/vorgaenge/online_artikel/online_artikel_detail/back/vorgaenge-217/article/konsequenzen-von-kulturalismus/ (Zugriff am 16.12.2017).
- Thürmann, Eike/Heiko Krabbe/Ulrike Platz/Matthias Schumacher (2017): Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasien. Münster: Waxmann.
- Weis, Ingrid (2013): DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Welsch, Wolfgang (2011): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Wolfgang Welsch: Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. Berlin: Akademie, S. 294–322.



Tobias Krämer

Lehrbeauftragter für das Fach Deutsch am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Esslingen, Lehrer am Johannes-Kepler-Gymnasium in Stuttgart-Bad Cannstatt mit den Lehrbefähigungen für Deutsch, Geschichte, Philosophie/Ethik und Literatur und Theater

E-Mail: kraemer@seminar-esslingen.de