



Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW

Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung
sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Schulen



Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW

Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Schulen

Text: Christiane Bainski, Claudia Benholz, Sara Fürstenau, Christoph Gantefort, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth

Redaktion: Hans-Joachim Roth

Mit Beratung und Unterstützung durch:

Tülay Altun, Rosella Benati, Burak Copur, Mariam Daioleslam, Magnus Frank, Erkan Gürsoy, Agnes Heuvelmann, Desiree Huwald, Renja Maaß, María José Sánchez Oroquieta, Christiane Schußler, Nesrin Tanç, Ulrike Trapp

Februar 2017

Herausgeber:

Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Völklinger Straße 49

40221 Düsseldorf

Tel.: 0211 5867-40

Fax: 0211 5867-3220

E-Mail: poststelle@msw.nrw.de

www.schulministerium.nrw.de

© MSW 02/2017

Vorwort der Ministerin für Schule und Weiterbildung, Sylvia Löhrmann



Mehrsprachigkeit hat in unseren Schulen eine lange Tradition. Mehrsprachigkeit fördert die Teilhabe, den gesellschaftlichen Zusammenhalt und nützt letztlich auch dem Wohlstand in unserem Land. Wir haben einen gut ausgebauten Fremdsprachenunterricht, wir haben Konzepte zur Förderung der deutschen Sprache und – darauf sind wir in Nordrhein-Westfalen stolz – wir haben auch einen gut etablierten herkunftssprachlichen Unterricht.

Der Landtag hat in seinem Beschluss vom Februar 2012 über ein Teilhabe- und Integrationsgesetz die „Wertschätzung der natürlichen Mehrsprachigkeit“ gestärkt. Bereits jetzt können Leistungen in der Herkunftssprache auf den Zeugnissen anerkannt werden. Auch das Fächerangebot in den modernen Fremdsprachen hat sich in den vergangenen Jahren erweitert. So sind die Sprachen Spanisch, Italienisch und Türkisch in vielen Regionen in den Schulen etabliert.

Die für Schule und Integration zuständigen Ministerien haben in unterschiedlichen Zusammenhängen Positionen erarbeitet, in denen das Verhältnis zwischen dem Erlernen der deutschen Sprache, dem Erlernen von Fremdsprachen und der Rolle der Herkunftssprachen in unseren Schulen beschrieben wird.

Ziel ist es, die mehrsprachige Realität in unserer Gesellschaft und in unseren Schulen gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Schulpraxis und Wissenschaft aufzugreifen. Mehrsprachigkeit ist ein überfachlicher Anspruch, der sich aus den gesellschaftlichen Entwicklungen ergibt und den es perspektivisch auf der Grundlage der bewährten Kernlehrpläne und Bildungspläne in allen Fächern weiterzuentwickeln gilt.

Das nunmehr vorgelegte Diskussionspapier nennt viele Ansätze zur Verknüpfung von Unterricht in Deutsch, Fremdsprachen und anderen Fächern sowie Unterricht in der Herkunftssprache. Gleichzeitig formuliert es die Perspektive einer in Zukunft selbstverständlich gelebten Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft, in denen eine immer größere Zahl von Kindern und Jugendlichen neben der deutschen Sprache mindestens eine zweite Sprache sprechen wird. Addiert man die in der Schule erlernten Fremdsprachen zu diesen beiden Sprachen, werden viele junge Menschen in absehbarer Zeit mit Kenntnissen in vier oder sogar fünf Sprachen die Schule verlassen.

Das, was sich in diesem Diskussionspapier findet, kann und soll nicht von einem Tag auf den anderen in den Schulen umgesetzt werden. Es geht um einen längerfristigen Entwicklungsprozess, der mit der Wissenschaft, mit den Schulen, außerschulischen Partnern und den für Lehreraus- und -fortbildung zuständigen Einrichtungen gestaltet werden soll. Der Prozess soll dazu beitragen, die vielen guten Ansätze zu entdecken und wertzuschätzen, die Schulen bereits jetzt entwickelt haben. Er soll auch dazu beitragen, den Referenzrahmen Schulqualität sowie verschiedene KMK-Beschlüsse und -Standards zu konkretisieren.

Viele Schulen, viele Lehrkräfte werden sich in vielen Gedanken des Papiers wiedererkennen. Sie werden jedoch – dies wünsche ich mir – vor allem Anregungen finden, die vorhandenen

Möglichkeiten noch mehr als bisher auszuschöpfen und vielleicht auch neue Wege zu entdecken.

All denen, die sich in den letzten beiden Jahren für das Konzept engagiert haben, möchte ich herzlich danken. Wir brauchen die Anregungen des Diskussionspapiers, damit es uns gelingt, die Potenziale einer mehrsprachigen Lebenswelt wahrzunehmen und Integration durch Bildung auch in Zukunft zu einer Erfolgsgeschichte zu machen.

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung wird die Schulen auch weiterhin auf diesem Weg unterstützen.

- Wir haben über 5.000 Integrationsstellen, 886 Stellen für den Herkunftssprachlichen Unterricht.
- In den Kernlehrplänen und Bildungsplänen aller Schulstufen gibt es bereits zahlreiche Anknüpfungspunkte.
- Wir haben mit Berlin als erstes Bundesland Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung verankert.
- Wir stellen Beraterinnen und Berater für Interkulturelle Schulentwicklung (BIKUS) über die Landesweite Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren (LaKI) zur Verfügung.
- Überfachliche pädagogische Fortbildungen ergänzen den Strauß der Unterstützungsleistungen, darunter eine Fortbildungsmaßnahme zur Interkulturellen Schulentwicklung, die zurzeit von der LaKI und der Qualitäts- und Unterstützungsagentur (QUA-LiS) gemeinsam vorbereitet wird.

Wir arbeiten dabei auch eng mit dem für Integration zuständigen Ministerium zusammen, das seinerseits Regionen der Mehrsprachigkeit unterstützen möchte. Im Jahr 2017 werden wir in allen Bezirksregierungen Workshops durchführen, um das Diskussionspapier mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Schulaufsicht und Schulpraxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dieses partizipative Verfahren soll sicherstellen, dass wir die große Aufgabe des Lernens von Sprachen in einer mehrsprachigen Welt so gut wie möglich erfüllen können.

Für die Umsetzung des Anliegens einer interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung im Zeichen der Mehrsprachigkeit brauchen wir einen langen Atem. Für die im Diskussionspapier angeregten und vorgeschlagenen Entwicklungsprozesse benötigen unsere Schulen eine vielfältige fachliche Unterstützung: Wir müssen ihnen qualifiziertes Personal in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung ebenso wie Expertinnen und Experten anderer Unterstützungssysteme an die Seite stellen.

Ich wünsche mir, dass wir in den nächsten Jahren das Diskussionspapier nutzen, um konstruktiv die Aufgabe der Stärkung kultureller und sprachlicher Vielfalt gemeinsam zu gestalten. Es dient somit letztlich auch der Stärkung des gesellschaftlichen Miteinanders und somit unserer Demokratie. Auf diesen Prozess und mit allen Beteiligten freue ich mich.



Sylvia Löhrmann

Inhalt

Kurzfassung

1. Präambel
2. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel in Nordrhein-Westfalen
3. Mehrsprachigkeit in der Institution Schule
4. Schulentwicklung
5. Didaktik der Mehrsprachigkeit
6. Langfristige Strategie

Handreichung

Einführung: Mehrsprachigkeit als Bildungsziel in NRW

A Positionen der Sprachenvielfalt in bildungspolitischen Kontexten

B Zur Konzeption institutioneller Mehrsprachigkeit

1. Zum Kontext: der Referenzrahmen Schulqualität NRW
2. Das Modell der institutionellen Mehrsprachigkeit
3. Eine Bestandsaufnahme zur institutionellen Mehrsprachigkeit

C Schul- und Unterrichtsentwicklung

1. Organisationsentwicklung
2. Personalentwicklung
3. Unterrichtsentwicklung
4. Fallbeispiele zur Schulentwicklung
5. Fazit

D Didaktik der Mehrsprachigkeit

1. Sprachen zur Kenntnis nehmen
2. Bilingual alphabetisieren und schriftsprachliche Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache entwickeln
3. Unterricht mit Blick auf Mehrsprachigkeit öffnen
4. Mehrsprachigkeit im Unterricht aktivieren
5. Sprachliche Anforderungen und bildungssprachliche Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache analysieren
6. Lernende mehrsprachig von der Alltags- zur Bildungssprache führen
7. Mit Visualisierungen mehrsprachig an Begriffen und Konzepten arbeiten
8. Sprachvergleichend arbeiten und Sprachbewusstheit schaffen
9. Sprachlernstrategien ausbilden und begleiten
10. Den Fachunterricht mit dem herkunftssprachlichen Unterricht verzahnen
11. Zusammenfassung

Literatur

Anhang

Kurzfassung

1. Präambel

Mit dem vorliegenden Papier werden Positionen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen zusammengestellt; diese sind eine Empfehlung zur Gestaltung von Schule und Unterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit. Das Diskussionspapier wird ergänzt durch eine ausführliche Handreichung, in der die im Folgenden formulierten Grundsätze ausführlich erläutert, mit Beispielen angereichert und mit Hinweisen auf Umsetzungsmöglichkeiten in der schulischen Praxis ergänzt werden. Das Papier formuliert einen konzeptuellen Rahmen und kann als Planungshilfe im Rahmen interkultureller Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden.

2. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel in Nordrhein-Westfalen

Mit dem vorliegenden Diskussionspapier möchte das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in allen Schulen und Schulformen in NRW voranbringen.

Es trägt damit laufenden Veränderungen der Sprachenverhältnisse in der Gesellschaft Rechnung. Vielfalt und Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern sind in den letzten Jahrzehnten in NRW alltäglich geworden. Sie sind gelebte Normalität und Teil der sprachlichen und kulturellen Wirklichkeit des Landes, eingebunden in gesamtgesellschaftliche Dominanzverhältnisse und Fragen von Anerkennung und Teilhabe, die das Bildungssystem unmittelbar berühren. Die aktuell zunehmende Neuzuwanderung und Flucht

von Kindern und Jugendlichen verstärkt das Erfordernis, die Berücksichtigung von sprachlicher Vielfalt in nachhaltiger Weise auszubauen.

Die Anerkennung sprachlicher Vielfalt und individueller Mehrsprachigkeit sind zentrale Voraussetzungen für das Zusammenwachsen Europas und wesentliche Bedingungen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt im Kontext von Internationalisierung und Migration. Daher sollen nach Möglichkeit alle sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und als Bildungspotenziale für die ein- ebenso wie für die mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schüler freigelegt werden. Diese Position ist bereits in den bildungspolitischen Leitlinien des Referenzrahmens „Schulqualität“ des Landes NRW formuliert, in allen Lehr- und Bildungsplänen verankert und geht mit den Positionen des Europarats, der EU-Kommission und der deutschen Kultusministerkonferenz überein.

Über die bewährte fachliche Beschäftigung mit dem Erlernen bzw. dem Ausbau einzelner Sprachen hinaus soll die schulische Sprachbildung Zugänge zu Sprachen eröffnen, zu eigenständigem Umgang mit Sprachen anleiten und letztlich selbstbestimmtes Sprachenlernen ermöglichen. Sie soll die Bedeutung von Sprachen für das fachliche Lernen, für den persönlichen Umgang, für die Zugänglichkeit von Institutionen und für gesellschaftliche Machtverhältnisse erfahrbar und durchschaubar machen. Sie soll Raum für die Wertschätzung aller Sprachen schaffen und die Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler zur Geltung kommen lassen. Sie leistet einen Beitrag für Vermittlung von Werten wie Toleranz, Offenheit und interkulturellem Verständnis.

3. Mehrsprachigkeit in der Institution Schule

Schon jetzt tragen die Schulen in NRW der sprachlichen Vielfalt durch differenzierte Formen von Deutschunterricht und ein gefächertes Fremdsprachenangebot, durch Herkunftssprachlichen Unterricht, durch interkulturelle Kompetenzentwicklung und durch internationale Kontakte, Austausch und Begegnung Rechnung. Dabei bestehen zahlreiche Möglichkeiten der Vernetzung, die in Prozessen der Schulentwicklung ausgebaut werden können, der Vernetzung zwischen verschiedenen Sprachfächern, zwischen Sprachfächern und Sachfächern sowie zwischen der Schule und außerschulischen Lebenswelten und Institutionen. Die folgende Übersicht definiert auf der inneren unterrichtlichen Ebene den Rahmen eines Mehrsprachigkeitskonzepts, das vor Ort in der Schule oder in Schulverbünden aktualisiert werden soll; auf einer weiteren Ebene werden weitere Elemente des Schullebens einbezogen und auf einer dritten Ebene um die Vernetzung mit außerschulischen Partnern ergänzt.

Diesen Fundus gilt es für die Entwicklung von Konzepten bildungsbezogener Mehrsprachigkeit zu nutzen. Die Konzepte können und sollten nicht an allen Schulen gleich sein, sondern sollen anhand der formulierten Grundsätze und Leitlinien auf die sprachliche Situation an der jeweiligen Schule und in ihrem Umfeld bezogen werden, um auf diese Weise die Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit den Ressourcen und Möglichkeiten der Schule und ihrer Lehrkräfte einzubeziehen. Das erfordert Perspektiven der Schulentwicklung.

4. Schulentwicklung

Schulentwicklung ist im Idealfall ein gezielter, geplanter, reflektierter und kontinuierlicher Prozess, der vom gesamten Kollegium einer Schule in Kooperation mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Erziehungsberechtigten getragen wird. Bezogen auf Mehrsprachigkeit besteht das *Ziel* darin, das Spektrum der verfügbaren sprachlichen Kompetenzen zu erweitern, das sprachliche Selbstbewusstsein der Sprecherinnen und Sprecher verschiedener Sprachen zu stärken, sprachbildenden und sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern und Unterrichtsformen zu entwickeln und insgesamt ein offenes Sprachenklima an der Schule zu schaffen. Im Prozess der *Planung* prüft das Kollegium Optionen der

- Vergegenwärtigung von Mehrsprachigkeit im Auftritt und der Ausstattung der Schule sowie im Schulleben
- Thematisierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht
- Definition gemeinsamer Inhalte für den Unterricht verschiedener Einzelsprachen
- Einbeziehung verschiedensprachiger Texte in Einheiten oder Projekte des Fachunterrichts
- Kooperation zwischen Sprach- und Sachfächern
- Diversifikation des Sprachenangebots
- Einbindung des Herkunftssprachlichen Unterrichts

und verständigt sich auf den Vorrang eines Ziels oder einiger weniger ausgewählter Ziele für die eigene Schule. Es vergewissert sich der vorhandenen Ressourcen, formuliert den weitergehenden Ressourcenbedarf und legt Verantwortlichkeiten für die Umsetzung fest. Die *Reflexion* des Erreichten sollte in überschaubaren Zeitabständen, etwa nach zwei Schuljahren, er-

folgen. Entscheidungen zu Grundsätzen, Zielsetzungen, Strukturen und Maßnahmen werden im Schulprogramm dokumentiert.

Externe Begleitung, z.B. durch die Fachaufsicht in den Bezirksregierungen, die Kommunalen Integrationszentren, deren Landeskoordinierungsstelle (LaKI), regionale Hochschulen oder die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) sowie die Kompetenzteams, soll die schulinternen Prozesse perspektivisch unterstützen. Ebenso kann durch den Austausch in Netzwerken zwischen Schulen, die sich als Verbünde zusammenschließen, Innovation erreicht werden.

Schulentwicklung findet auf Organisations-, Personal- und Unterrichtsebene statt:

- Auf Organisationsebene sind wesentlich: differenzierte Bestandsaufnahme mehrsprachiger Ressourcen und Kompetenzen, Steuerung durch die Schulleitung, sprachliche Toleranz im Schulalltag und konkrete gemeinsam getragene Ziele zu deren Ausbau, Einrichtung einer schulinternen Arbeitsgruppe oder Mehrsprachigkeitskonferenz, Sprachkoordinatorinnen und Sprachkoordinatoren, Nutzung der zusätzlichen Möglichkeiten in Ganztagschulen.
- Auf Personalebene sind wesentlich: Professionalisierung des Kollegiums im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit, Reflexion sprachenbezogener Überzeugungen, Entwicklung von sprachdidaktischen Fähigkeiten und Handlungsstrategien, Zusammenarbeit sprachlich unterschiedlich profilierter Lehrkräfte.
- Auf Unterrichtsebene sind wesentlich: Mehrsprachigkeitsdidaktik im Regelunterricht, Koordinierung der Unterrichtsinhalte zwischen Herkunftssprachlichem Unterricht (HSU) und Regelunter-

richt, Sprachenvergleiche und Sprachlernstrategien, Entwicklung eines schuleigenen Gesamtsprachencurriculums.

Jede einzelne Schule hat die Möglichkeit, ihre spezifischen Ausprägungen von Mehrsprachigkeit (innere und äußere, lebensweltliche und im Bildungssystem erzeugte Mehrsprachigkeit, Sprachenvielfalt usw.) zu erkennen, wertzuschätzen und konstruktive Strategien zu ihrer produktiven Berücksichtigung für das Lernen und Lehren zu entwickeln. Darüber hinaus ist es möglich, besondere Modelle (z.B. für bilinguale Lerngruppen) zu entwickeln und einzurichten.

5. Didaktik der Mehrsprachigkeit

Eine Didaktik der Mehrsprachigkeit ermöglicht Schülerinnen und Schülern, ihre sprachlichen Ausdrucks- und Verstehensfähigkeiten für das Lernen in vollem Umfang zu nutzen. Didaktik der Mehrsprachigkeit heißt für die Lehrkräfte, die Mehrsprachigkeit als bedeutsamen Faktor für Bildungsprozesse wahrzunehmen und in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen. Unterricht für Mehrsprachigkeit zu öffnen kann bedeuten: Übergänge von der Alltags- zur Bildungssprache gestalten, Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbinden, Alphabetisierung in den Familiensprachen ermöglichen, schriftsprachliche Fähigkeiten in Erst-, Zweit- und Fremdsprache(n) entwickeln, in den Fachunterricht Texte und Materialien in unterschiedlichen Sprachen einbeziehen, sprachkontrastiv arbeiten und Sprachbewusstheit schaffen.

6. Langfristige Strategie

Die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Bildungsziel wird sich nur durch eine Vielfalt gleichgerichteter Anstrengungen erreichen lassen. Die Schule ist bei der Verfolgung dieses Ziels auf gesellschaftliche Zustimmung ebenso angewiesen wie auf politische und administrative Unterstützung, sie braucht die Spracherzie-

Einführung: Mehrsprachigkeit als Bildungsziel in NRW

Mit diesem Diskussionspapier möchte das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit als generelles Bildungsziel in allen Schulen und Schulformen in NRW voranzubringen.

Mit dieser Zielsetzung trägt das Bildungssystem den veränderten Sprachenverhältnissen in der Gesellschaft Rechnung. Vielfalt und Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern sind in den letzten Jahrzehnten vielerorts in NRW alltäglich geworden. Unser Alltag wird geprägt vom Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen und mehrfachen Zugehörigkeiten, die mehrere Sprachen sprechen und die ihr Leben ausgehend von unterschiedlichen kulturellen Orientierungen gestalten. Das Leben und Aufwachsen mit mehreren Sprachen wird aufgrund der vielfältigen und sprachlich heterogenen Zusammensetzung der Bevölkerung insbesondere in der nachwachsenden Generation immer mehr zur Normalität werden. In NRW werden Hunderte von Sprachen gesprochen. Diese Sprachen wurden auf unterschiedliche Weise erworben und sind auf unterschiedlichen Wegen Bestandteil des Sprachenschatzes unserer Gesellschaft geworden. Faktoren dafür sind Globalisierungsprozesse, Flucht- und Migrationsbewegungen,

Partnerschaft mit den Eltern und das Engagement ihres Umfelds und ihrer außerschulischen Partner, sie braucht Mut zu organisatorischen Entscheidungen und Kreativität zu didaktischen Neuerungen. Es bedarf dabei gewiss eines Vorgehens in vielen Einzelschritten, dies sollte aber im Rahmen eines zielbewussten Handelns auf weite Sicht angelegt sein.

Tourismus, weltweite lebensweltliche Mehrsprachigkeit, bi- bzw. multinationale Familienkontexte sowie ein vielfältiges Angebot formeller Sprachbildung in Schulen und anderen Bildungsinstitutionen.

Mehrsprachigkeit ist einerseits die gelebte Normalität vieler Schülerinnen und Schüler, andererseits ist sie eingebunden in gesamtgesellschaftliche Dominanzverhältnisse und Fragen von Anerkennung und Teilhabe. Auch wenn die Kinder und Jugendlichen ihre Mehrsprachigkeit und den Umgang der Schule damit je verschieden erleben, ist dieses Erleben doch immer Teil von Prozessen der Entwicklung von Zugehörigkeit und der Herausbildung komplexer (Schülerinnen- und Schüler-) Identitäten. Als übergeordnetes Prinzip gilt daher das Leitbild einer „integrativen Schule“, wie es die OECD mit Blick auf das Ziel der Inklusion erarbeitet hat:

„Schulen müssen Wege finden, alle Kinder erfolgreich zu unterrichten, auch jene, die massive Benachteiligungen und Behinderungen haben. Es besteht wachsende Übereinstimmung darüber, dass Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in jene Unterrichtsabläufe integriert werden sollen, die für den Großteil aller Kinder eingerichtet werden. Das hat zum Konzept integrativer Schulen geführt. Die Herausforderung an integrative Schulen ist es, eine kindzentrierte Pädagogik zu entwickeln, die in der Lage ist, alle Kinder, auch jene, die schwere Benachteiligungen und Behinderungen haben, erfolgreich zu

unterrichten. Der Wert solcher Schulen liegt nicht nur darin, dass sie alle Schüler und Schülerinnen mit qualitätsvoller Bildung versorgen können; ihre Einrichtung ist ein wesentlicher Schritt dahin, dass diskriminierende Haltungen verändert und Gemeinschaften geschaffen werden, die alle willkommen heißen, und dass eine integrative Gesellschaft entwickelt wird.“¹

Im Kontext der Mehrsprachigkeit erfordert dies auch, die besonderen Hürden, die der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994) in unserem Bildungssystem erzeugt, durch sprachensible Unterrichts- und Schulentwicklung zu überwinden. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit ihren sprachlichen Ressourcen und ihrem täglichen Erleben im Mittelpunkt stehen. Die Schule erkennt alle Sprachen der Kinder und Jugendlichen an und entwickelt zugleich eine Pädagogik, die von den unterschiedlichsten sprachlichen Ausgangspunkten her breite und vielfältige Zugänge zu sprachlicher Gemeinsamkeit eröffnet. Dabei spielt der Erwerb der deutschen Bildungssprache als Hauptmedium des gemeinsamen Lernens eine wichtige Rolle. Da in NRW immer mehr junge Menschen mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, ist das Erlernen der Bildungssprache für alle Schülerinnen und Schüler auf Grundlage von Mehrsprachigkeit eine der dringendsten Herausforderungen für die sprachliche Bildungsarbeit. Um aber alle sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen und weiter zu entwickeln, bedarf es eines pädagogischen Konzepts, das diese Sprachen wahrnimmt, sie in der Schule sichtbar und hörbar macht und ihr Bildungspotenzial für die ein- ebenso wie für die mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schüler freilegt. Kompetenzen in mehreren Sprachen sind daher als wichtige individuelle

und gesellschaftliche Ressource anzusehen, da sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit zentrale Voraussetzungen sowohl für das Zusammenwachsen von Europa als auch im Kontext von Internationalisierung und Migration sind.

In NRW haben sich manche Schulen bereits auf den Weg gemacht und im Kollegium die Verständigung darüber gesucht, wie die sprachlich-kulturelle Vielfalt in Schulleben und Unterricht einbezogen werden kann und wie die vorhandenen Ansätze zu nutzen, zu koordinieren und weiterzuentwickeln sind, um die Schule als Institution nachhaltig für Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und als Bildungsziel zu öffnen. Gerade die aktuell angestiegene Neuzuwanderung und Flucht von Kindern und Jugendlichen verstärkt das Erfordernis, sich auf eine nachhaltige Unterrichts- und Schulentwicklung für eine mehrsprachige Schülerschaft einzustellen.

¹ OECD: Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität, Salamanca 1994, S. 4.

A Positionen der Sprachenvielfalt in bildungspolitischen Kontexten

Das Bildungssystem wird sich der Herausforderung der Einbeziehung der Mehrsprachigkeit in allen Bildungssettings stellen: Auf der Ebene des Europarats verfolgt der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen² das Ziel der Förderung der Mehrsprachigkeit sowohl als gesellschaftliche Ressource in Europa als auch im Sinne einer individuellen Plurilingualität. Dabei wird auf die Bedeutung der Gesamtsprachenkompetenz bzw. die Herausbildung einer plurilingualen dynamischen Kompetenz Bezug genommen:

„dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen“³.

Bereits Mitte der 1990er Jahre hat die Kommission der europäischen Gemeinschaften erstmals das Ziel einer allgemeinen Dreisprachigkeit der Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union formuliert⁴. Seither hat sie die von ihr verfolgte Mehrsprachigkeitspolitik vielfach, auch mit Unterstützung des Rates und des Parlaments, bekräftigt. In einer Mitteilung an das Europäische Parlament und den Rat fordert sie 2008, „das Bewusstsein für den

Wert der Sprachenvielfalt in der EU und für die von dieser Vielfalt ausgehenden Chancen zu schärfen und den Abbau von Hindernissen für den interkulturellen Dialog zu fördern“⁵. Ein zentrales Instrument dafür sei die Ermöglichung der Kommunikation in der Muttersprache und in zwei weiteren Sprachen. Sprecherinnen und Sprecher von Minderheiten- und Migrantensprachen werden dazu aufgefordert, die Sprache des Aufnahmelandes in ihre „Muttersprache plus zwei“-Kombination aufzunehmen.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es eine Verständigung hinsichtlich eines gemeinsamen, länderübergreifenden Verständnisses von interkultureller Bildung durch die im Dezember 2013 neu verfassten Richtlinien der KMK. Darin heißt es z.B.:

„Sie [die Schule] nimmt die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit. Hierzu gehören auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler.“⁶

„Die Schule sorgt dafür, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft und den außerschulischen Lern- und Lebensbedingungen im Unterricht und im Rahmen außerunterrichtlicher Aktivitäten die geforderten Kompetenzen erwerben können. Den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen organisiert die Schule als

² Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen, Berlin u. a.: Langenscheidt 2001.

³ Ebd., S. 163.

⁴ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1996, S. 62.

⁵ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung, Brüssel 2008, S. 10.

⁶ Kultusministerkonferenz: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013), S. 3.

durchgängige Aufgabe aller Schulstufen und Fächer.“⁷

Die Schulen sollen sich der Frage stellen,

„inwiefern die Entfaltung von interkultureller Bildung und Erziehung als Schlüsselkompetenz aller und als Querschnittsaufgabe die Schulkultur prägt. Dazu gehört auch die Frage, ob und welche konkreten Muster von Bildungsbenachteiligung, unterschiedlicher Beteiligung an Schule und Schulzufriedenheit festgestellt werden können.“⁸

Interkulturelle Schulentwicklung umfasst dabei folgende Handlungsfelder:



Abb. 1 Handlungsfelder interkultureller Schulentwicklung

Auf Landesebene wird im Referenzrahmen Schulqualität NRW u.a. in den Dimensionen „Schülerorientierung und Umgang mit Heterogenität“, „Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht“, „Demokratische Gestaltung“ und „Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit“ das Themenfeld der interkulturellen Unterrichts- und Schulentwicklung mit einer möglichen Perspektive auf Mehrsprachigkeit aufgenommen. Außerdem nennt das Land NRW die Mehrsprachigkeit als Bildungsziel in den Kernlehrplänen der Fächer Englisch und Türkisch und berücksichtigt sie in den Lehrplänen für das Fach Deutsch. Die „Wertschätzung der natürlichen Mehrspra-

chigkeit“ ist in dem übergreifenden „Gesetz zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration“ verankert.

Es ist im Kontext von Schule auch wichtig, den Blick auf die individuelle, nicht immer einfache Entwicklung von komplexen Schülerinnen- und Schüleridentitäten zu richten, die aus den verschiedenen lebensweltlichen und kulturellen Erfahrungen in Familie, Schule und sozialem und gesellschaftlichen Umfeld ihre je eigene „inter-“ bzw. „transkulturelle“ Persönlichkeit entwickeln. Im Kontext der Schule muss es daher ein Ziel sein, pädagogische Räume zu schaffen, in denen die Vielfalt der entsprechenden – z.B. auch sprachlichen – Bezugsaspekte aufgegriffen werden kann.

Interkulturelle Kompetenz, deren Erwerb eine Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft ist, bedeutet aber nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren."

(KMK-Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule", 2013, S. 2).

⁷ Ebd., S. 5.

⁸ Ebd., S. 6.

B Zur Konzeption institutioneller Mehrsprachigkeit

1. Zum Kontext: der Referenzrahmen Schulqualität NRW

Der Referenzrahmen Schulqualität des Landes NRW thematisiert Mehrsprachigkeit als Ressource für Bildungsprozesse: "Die Schule wertschätzt kulturelle Hintergründe und die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern und ermöglicht, dass sie ihre spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringen können" (Referenzrahmen, S. 31). Neben der prinzipiellen Wertschätzung formuliert der Referenzrahmen die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als spezifische Kompetenz („Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“). Diese Kompetenz entwickelt sich bei Schülerinnen und Schülern nicht von sich aus, sondern bedarf der bewussten Gestaltung durch die Schule. Die Entwicklung der Mehrsprachigkeit ist somit ein schulischer Bildungsauftrag. Die Umsetzung dieses Auftrags in Schule und Unterricht schafft eine Grundlage für Schülerinnen und Schüler, Mehrsprachigkeit aktivierend in ihre Bildungsprozesse einzubeziehen.

Die entsprechenden Anforderungen an didaktische Planung und Durchführung von Unterricht werden in der Dimension 2.6 des Referenzrahmens als didaktische Grundprinzipien formuliert: "Schülerorientierung und Umgang mit Heterogenität" (ebd.). Neben der prinzipiellen Wertschätzung zielt das auf die konkrete Berücksichtigung der "herkunftssprachlichen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler [...] bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts". In der Dimension 2.7 werden weitere Elemente sprachlicher Bildung thematisiert, nämlich die Bedeutung der Bildungssprache und des sprachsensiblen Fa-

chunterrichts, verknüpft mit einer interkulturellen Ausrichtung als Qualitätskriterium von Unterricht (ebd., S. 49).

Der Referenzrahmen fordert damit in mehrfacher Hinsicht eine Basis zur Verankerung von Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht:

- auf der Ebene der Sprachen: Deutsch, Herkunftssprachen, Fremdsprachen
- auf der Ebene der Register: Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprachen
- auf der Ebene der Kompetenz: Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltung ('Wertschätzung')
- auf der Ebene der didaktischen Organisation: Regelunterricht, herkunftssprachlicher und sprachsensibler Unterricht
- auf der Ebene eines pädagogischen Rahmenkonzepts: interkulturelle Bildung.

Diese allgemeinen Ziele, Prinzipien und didaktischen Anforderungen sollen im Folgenden konkretisiert und für die Implementierung in den Schulen aufbereitet werden. Dazu werden zunächst die unterschiedlichen aktuell in den Schulen vorhandenen Elemente von Mehrsprachigkeit zusammengestellt und in einem Modell zusammengeführt. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass in den letzten Jahren bereits viele Anstrengungen und Maßnahmen für den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit unternommen wurden. Es ist daher nicht notwendig, eine vollkommen neue Konzeption von Mehrsprachigkeit zu entwerfen, sondern es bedarf einer konzeptionellen Zusammenführung vorhandener Elemente in einem Modell als Planungsrahmen für Schulen. Dieses nennen wir im Folgenden das Modell der institutionellen Mehrsprachigkeit.

2. Das Modell der institutionellen Mehrsprachigkeit

Wertschätzung von Mehrsprachigkeit präsentiert sich häufig in mehrsprachigen Beschriftungen, Festen, Vorleseabenden in verschiedenen Sprachen u.a.m. Diese sind wichtig und präsentieren die Schule als eine für diese gesellschaftliche Dimension offene Bildungseinrichtung. Wertschätzung ist der soziale Kitt für eine solche differenzoffene Bildungseinrichtung, der die institutionalisierten Strukturelemente zusammenhält.

Auf der Ebene der strukturellen Elemente ist zunächst der Deutschunterricht zu nennen. Er vermittelt in der Grundschule das Lesen und Schreiben, anknüpfend an Wissen aus der Welt der Literalität und entsprechende Fähigkeiten der Kinder. In den weiterführenden Schulformen baut er auf diesen Kompetenzen auf und befähigt zur mehr und mehr vertieften sowie selbständigen Auseinandersetzung mit Texten, mit Kommunikation und mit Medien sowie mit der Sprache selbst. Er ist eingebettet in Aspekte der Alltagsbewältigung, der gesellschaftlichen Teilhabe und berücksichtigt Geschlechterdifferenzen, Inklusion und Integration. Neben einem funktionalen Umgang mit der Sprache wie z.B. beschreiben oder argumentieren zielt er auch auf ihre ästhetische Dimension, z.B. in der Beschäftigung mit Literatur. Dem Deutschunterricht kommt hinsichtlich der in allen Fächern erfolgenden sprachlichen Bildung eine "orientierende Funktion" zu. Mehrsprachigkeit wird als "Beitrag zur vertieften Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit" aufgefasst.⁹

⁹ Vgl. Kernlehrplan Deutsch für das Gymnasium: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/deutsch-g8/kernlehrplan-deutsch/aufgaben-ziele/aufgaben-und-ziele.html>.

Der Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund – kurz Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – ist auf drei verschiedene Weisen institutionell verankert: Für bereits fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner ist er in den Regelunterricht integriert¹⁰ – das betrifft den Deutschunterricht wie auch einen sprachsensiblen Fachunterricht, auf den gesondert eingegangen wird. In manchen Schulen gibt es zusätzlich zum Regelunterricht Förderunterricht für Deutsch als Zweitsprache in additiven Kleingruppen. Für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit keinen oder nur geringen Deutschkenntnissen gibt es als temporäre externe Differenzierungsmaßnahme u.a. Auffang- bzw. Vorbereitungsklassen sowie Internationale Förderklassen – mit ca. 15 bis 18 Schülerinnen und Schüler. Im integrierten DaZ-Unterricht gelten dieselben Zielsetzungen und Prinzipien für alle Schülerinnen und Schüler; für die Lernerinnen und Lerner des Deutschen als Zweitsprache gilt es zum einen typische Verstehensprobleme zu berücksichtigen ('Stolperstellen') und zum anderen vorhandenes Sprachwissen in der Herkunftssprache für das Lernen des Deutschen zu aktivieren. In additiven Fördergruppen werden systematische Schwierigkeiten gezielt unterstützend bearbeitet, damit die Schülerinnen und Schüler nach

¹⁰ Der Deutschunterricht trägt in besonderer Weise zur Sprachbildung bei, indem er auf die Erweiterung des Basiswissens von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich eines adäquaten Umgangs mit der gesprochenen sowie mit der geschriebenen Sprache Deutsch abzielt. Das kann auch eine Qualifizierung in Deutsch als Zweitsprache umfassen. (Kernlehrplan Deutsch (Hauptschule), <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/hauptschule/deutsch/klp/aufgaben-ziele-aufgaben-und-ziele-des-fachs.html>).

einiger Zeit dem Regelunterricht selbständig folgen können. In Vorbereitungsklassen geht es schwerpunktmäßig um den Kernerwerb der deutschen Sprache mit dem Ziel der ständigen Teilnahme am Regelunterricht.

Der Fremdsprachenunterricht (FSU) hat eine lange Tradition: Nachdem in früheren Zeiten die sog. alten Sprachen Latein und Griechisch sowie Hebräisch dominierten, haben sich im 19. Jahrhundert zunehmend die sog. neuen Sprachen durchgesetzt, aber erst 1964 wurde Englisch in allen (damaligen) Bundesländern zur Pflichtsprache, in Hamburg z.B. galt das schon ab 1870. Der Frühbeginn mit Englisch in der Grundschule ist seit 2004/05 verbindlich. Der Fremdsprachenunterricht ist seit seiner ersten systematischen Begründung im Rahmen der Humboldt'schen Bildungsreformen in Preußen an die Idee der interkulturellen Verständigung gebunden: Das Lernen der Sprache dient dem Mittel der Kommunikation über nationalstaatliche Grenzen hinweg. Diese Zielsetzung ist seit einigen Jahren als europäischer Bildungsstandard verankert: Alle Menschen in Europa sollen in mindestens drei Sprachen kommunizieren können, d.h. zumindest Basiskenntnisse in zwei anderen Sprachen erwerben (vgl. Europäische Kommission 1996). Der Fremdsprachenunterricht ist in NRW mit einer Reihe von Sprachen fest verankert¹¹. Dennoch ist Mehrsprachigkeit als gezielte Strategie eine weitgehend neue Herausforderung, die bislang vorwiegend in bilingualen Unterrichtsangeboten realisiert wird. In zunehmendem Maße beziehen die Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien Elemente des sys-

tematischen Sprachenvergleichs und der Wahrnehmung von Sprachenvielfalt ein. Eine allgemein anerkannte institutionelle Form ist der Sachfachunterricht im Medium einer Fremdsprache, durch den individuelle Mehrsprachigkeit in einem bestimmten Sachgebiet in gezielter Weise gefördert wird.

Der Herkunftssprachliche Unterricht (HSU) „ist ein Angebot für Schülerinnen und Schüler, die zweisprachig aufwachsen“. Er wurde Mitte der 1960er Jahre als muttersprachlicher Unterricht eingeführt; das Land NRW verfolgte damals eine sog. Doppelstrategie, die Integrationsförderung mit dem Angebot des Spracherhalts für diejenigen verband, die ggf. in das Land der Herkunft ihrer Eltern zurückwandern. Daher wurde der Unterricht vom Land NRW selbst verantwortet und nicht etwa durch die Konsulate der Entsendeländer in jenen Bundesländern erteilt, die allein auf eine sog. Rückkehrförderung setzten. Aufgrund der Einsicht in den Tatbestand der Einwanderung wurde diese Strategie in den 1980er Jahren aufgegeben. Bereits der letzte Lehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht erweiterte die Zielsetzung "Integration" auf das Bildungsziel individuelle Mehrsprachigkeit als Beitrag zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit¹².

Der Erlass zu den „Herkunftssprachen“ vom 21.12.2009 fokussiert die Herkunftssprache als Element der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung zweisprachiger Schülerinnen und Schüler und Mehrsprachigkeit als 'kulturellen Reichtum'. Es werden 19 Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Kroatisch, Kurmanci, Maze-donisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Slowenisch,

¹¹

<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/> (26.2.2016)

¹² www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/getFile.php?id=3759 (1.5.2015)

Serbisch, Spanisch, Tamil, Türkisch und Vietnamesisch. Türkisch als die Sprache mit den meisten Sprecherinnen und Sprechern wird inzwischen in einer Reihe von Schulen als reguläres Unterrichtsfach angeboten; dazu existiert ein eigener Lehrplan sowie ein Lehramtsstudiengang an der Universität Duisburg-Essen.

Sprachsensibler Fachunterricht (SFU) ist eine Reaktion auf eine neuere Entwicklung im Bereich der sprachlichen Bildung und Weiterentwicklung des DaZ-Unterrichts: Mit der Einsicht in die Bedeutung der sprachlichen Register einer Sprache (Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprachen) und ihre Bedeutung für den Schulerfolg entwickelte sich die Vorstellung, dass Sprache eben nicht nur durch das Lernen von Wörtern und grammatischen Regeln erworben wird, sondern dass gerade die Verbindung des sprachlichen mit dem fachlichen Lernen in besonderer Weise produktiv ist. Sprachsensibler Fachunterricht ist bislang ein Konzept, kein formal institutionalisierter Unterricht – kommt aber inzwischen zunehmend in Schulen zum Einsatz. Mit der gestiegenen Bedeutung des Fachunterrichts für die sprachliche Bildung der Schülerinnen und Schüler bildet das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts einen wichtigen Baustein im Modell der institutionellen Mehrsprachigkeit, das in NRW als Ergänzung der Kernlehrpläne zum Einsatz kommt und als Weiterführung des 1999 eingeführten Konzepts "Deutsch in allen Fächern" zu betrachten ist¹³.

Projekte und Projektunterricht (PU) gehören inzwischen zum Alltag in Schule und Unterricht. Ausgehend von den Peter

Petersen verpflichteten reformpädagogischen und später konstruktivistischen Ansätzen der Didaktik versteht sich diese Form des Unterrichts als ein Laboratorium der Welt wie der Gesellschaft, d.h. es werden lebensweltliche Problemstellungen aufgegriffen und nicht nur didaktisch simuliert, sondern möglichst realitätsnahe Lösungswege entwickelt und erprobt. Neben Projektwochen oder anderen zeitlich begrenzten Unterrichtsprojekten gibt es auch Schulen und Lehrkräfte, die die Projektmethode als reguläre Organisationsform des Unterrichts einsetzen. Projektunterricht ist somit keineswegs ausschließlich auf Mehrsprachigkeit bezogen – er wird an dieser Stelle allerdings gesondert genannt, da er einen anscheinend geeigneten didaktischen Ort bereitstellt und bereits von vielen Schulen für die Bearbeitung des Themas Mehrsprachigkeit genutzt wird.

Bilingualer Unterricht (BU) ist Unterricht in zwei Sprachen: Deutsch und die jeweilige Partnersprache sind demnach gleichermaßen Arbeitssprachen im Unterricht. Die Anfänge reichen in die 1970er Jahre zurück. In Nordrhein-Westfalen bieten mehr als 250 Schulen aller Schulformen bilinguale Bildungsgänge in den Sprachen Englisch und Französisch sowie auch für Italienisch, Spanisch, Niederländisch, Portugiesisch und vereinzelt Neugriechisch an. Das Verhältnis der Sprachen wird häufig als gleichwertig nach einem Verteilungsmodell 50:50 konzipiert, angesichts der deutschsprachigen Umgebung und dem Umstand, dass selten alle Fächer in das bilinguale Konzept eingebunden werden können, verschiebt sich das Verhältnis in der Praxis häufig auf eine Verteilung von 70 % Deutsch und 30 % Partnersprache. Das gilt umso mehr, wenn lediglich einige Fächer in der Partnersprache

¹³ Vgl. <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/angebot-home/sprachsensibler-fachunterricht.html> (1.5.2015).

erteilt werden. Bilingualer Unterricht gilt als ‚Erfolgskonzept‘¹⁴.

Die genannten Elemente sind zurzeit – entsprechend ihrer jeweils sehr unterschiedlichen Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte – weitgehend unverbunden organisiert. Eine einigermaßen stabile Verbindung besteht zwischen dem Deutschunterricht und dem DaZ-Unterricht. Der herkunftssprachliche Unterricht leidet nach wie vor unter einer – je nach Schule unterschiedlichen – geringen Einbindung in die Schule; eine Ausnahme ist der an einigen Standorten zu beobachtende Ausbau der Koordinierten Alphabetisierung (KOALA), in der der herkunftssprachliche Unterricht eng mit dem Deutschunterricht und dem Sachunterricht in der Grundschule verbunden

ist. Allerdings ist die Weiterentwicklung von KOALA als koordiniertes Lernen für die Sekundarstufe noch in den Anfängen. So gut wie keine Verbindung gibt es zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem Herkunftssprachenunterricht, sieht man von der Sprache Türkisch ab. Gerade die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts für die Entwicklung eines zukunftsweisenden Konzepts einer Didaktik der Mehrsprachigkeit (Kap. C) erscheint enorm hoch.

Angesichts der in vielen Schulen zu beobachtenden Tendenz, Elemente der

sprachlichen Bildung zu vernetzen, werden diese im Folgenden in einem Modell zusammengefasst, um auf diese Weise einen Planungsrahmen für die Unterrichtsorganisation und die Implementierung von mehrsprachiger Bildung auf unterschiedlichen Granularitätsebenen mit unterschiedlicher Implementierungstiefe zu ermöglichen.



Abb. 2: Planungsmodell zur Konzeptentwicklung Mehrsprachigkeit in Schulen

Das Modell bezieht sich auf den Kontext der Schule. Damit sind Schnittstellen zur außerschulischen Vernetzung nicht ausgeschlossen, sondern werden gerade im Kontext einer interkulturellen Schulentwicklung als wertvolle Elemente einbezogen. Besonders die Einbettung der Schule in den Stadtteil und die Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler, die Kooperation mit den Eltern und außerschulischen Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätten, Volkshochschulen, Bibliotheken u.a.m., Beratungseinrichtungen wie den Kommunalen Integrationszentren und auch Schnittstellenprogrammen wie „Rucksack“

¹⁴ Vgl. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Bilingualer-Unterricht/> (15.5.2015).

sind für die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit von hoher Bedeutung. Diese sind in der Abbildung des Modells exemplarisch markiert und werden in Kapitel D eingehender behandelt.

3. Eine Bestandsaufnahme zur institutionellen Mehrsprachigkeit

Für die Bestandsaufnahme wurden alle aktuell gültigen Lehrpläne für allgemeinbildende Schulen ¹⁵ des Landes NRW ausgewertet. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es kein einheitliches Verständnis von Mehrsprachigkeit und ihrer Bedeutung für den Unterricht gibt. Es gibt allerdings eine Reihe von Elementen, die sich im Rahmen eines neuen didaktischen Konzepts bündeln und weiterführen lassen (vgl. Kap. C).

In den Lehrplänen für die Grundschule wird für das Fach Deutsch und insbesondere für den Bereich Deutsch als Zweitsprache auf die Bedeutung des Kontakts und die Kooperation mit den Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts hingewiesen (S. 24). Im Fach Englisch wird Mehrsprachigkeit explizit als Bestandteil der individuellen Sprachenbiografie von Kindern verankert (S. 71). Die gesellschaftliche Wirklichkeit wird als eine multikulturelle und mehrsprachige wahrgenommen, so dass der Zugang zum Englischen auch dazu dient, "die kulturelle und sprachliche Vielgestaltigkeit der eigenen Lebenswirklichkeit zunehmend bewusster" verstehen zu lassen (S. 74). Weiterhin wird auf die Bedeutung des gemeinsamen Ler-

nens von ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern und der damit verbundenen "Unterschiede bezüglich der Sensibilität und Bewusstheit für Sprache(n), sprachliche Kommunikation und Sprachenlernen" Bezug genommen (S. 71). Mehrsprachigkeit dient demnach zur Entwicklung von Aufgeschlossenheit, Verständnisbereitschaft und Toleranz (S.74).

In den Kernlehrplänen der Hauptschule wird im Fach Deutsch Mehrsprachigkeit als Kompetenzerwartung aufgeführt (z.B. S. 18); dabei wird unter explizitem Verweis auf die Herkunftssprachen der Klassen die Fähigkeit zum Sprachvergleich (S. 19, 28) genannt. Die eventuell vorhandenen mehrsprachigen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler finden an dieser Stelle Berücksichtigung und werden als Ressource in die Kompetenzerwartung miteinbezogen. Der Kernlehrplan für das Fach Englisch sieht die Ausbildung „individuelle[r] Mehrsprachigkeitsprofile“ (S. 8) der Schülerinnen und Schüler als Aufgabe bzw. Ziel des Faches an. Auch hier wird die Fähigkeit zum Sprachvergleich „mit sprachlichen Mitteln im Deutschen und ggf. in den Herkunftssprachen“ (S.20) zur Steigerung der Sprachbewusstheit aufgeführt. In den Kerncurricula der Fächer Russisch und Türkisch wird Mehrsprachigkeit als grundlegende Zielsetzung und expliziter Bestandteil der individuellen Sprachenbiographie verankert (KLP Russisch S. 8 und KLP Türkisch S. 9). Im Folgenden wird erwähnt, dass beide Sprachen als Migrationssprachen eine mehrere Millionen Menschen umfassende Sprecherinnen- und Sprechergemeinschaft in Deutschland haben (z.B. KLP Russisch S. 8). In den Kernlehrplänen werden explizit die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler mit Russisch oder Türkisch als Herkunfts- bzw. Erstsprache erwähnt, die

¹⁵ In den Lehrplänen sind nach 2011 systematisch Bezüge zum sprachsensiblen Fachunterricht vorgesehen; die folgende Darstellung konzentriert sich allein auf Bezüge zur Mehrsprachigkeit.

ihre sprachlichen Kenntnisse über die Fächerbelegung erweitern und für ihr berufliches Profil nutzbar machen können (z.B. KLP Türkisch S. 8). Im Rahmen einer Aufzählung der Kompetenzerwartungen im Fach Türkisch heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler können Lerngelegenheiten gezielt nutzen, die sich aus dem Miteinander von Deutsch, ggf. einer anderen Fremdsprache bzw. Herkunftssprache sowie Türkisch als Fremdsprache ergeben“ (KLP Türkisch S.33). Mehrsprachige Praktiken wie Translanguaging (vgl. C) sind demnach in der Unterrichtsgestaltung vorgesehen.

In den Kernlehrplänen der Realschule wird im Fach Deutsch die Reflexion über Mehrsprachigkeit als zu erreichende Kompetenz verstanden, die der „Entwicklung der Sprachbewusstheit“ (S. 19) und dem Sprachvergleich dienen soll. Der Fremdsprachenunterricht (Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Spanisch) soll Teil einer „Erziehung zur Mehrsprachigkeit“ (z.B. KLP Französisch, S. 10) sein. Er berücksichtigt mit dem Prinzip des einsprachigen Fremdsprachenunterrichts „die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die in den Klassenverbänden vorhanden ist“ (z.B. KLP Englisch S. 12) und dient dazu individuelle Mehrsprachigkeitsprofile auszubilden (S. 12). Der multikulturellen und mehrsprachigen Lebenswirklichkeit wird dabei Rechnung getragen; die Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden in mehrsprachigen Alltagssituationen kompetent agieren und kommunizieren zu können (S. 15). Auch hier wird auf Lerngelegenheiten verwiesen, die sich aus der mehrsprachigen Wirklichkeit ergeben (S. 36). Kenntnisse in mehreren Sprachen – Deutsch, Englisch, gegebenenfalls einer weiteren Fremdsprache und / oder der Herkunftssprache – ermöglichen den

Sprachvergleich und die Aktivierung sprachlichen Vorwissens, um zum Beispiel „Bedeutungen von neuen Wörtern zu erschließen“ (S. 25).

In den Kernlehrplänen für das Gymnasium und die Gesamtschule Sekundarstufe I heißt es für das Fach Deutsch: "Kinder und Jugendliche anderer Herkunftssprachen können aus ihren Erfahrungen der Mehrsprachigkeit einen Beitrag zur vertieften Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit leisten" (z.B. KLP Gym Sek I, Deutsch, S.12). Wieder werden hier die potenziell mehrsprachigen Hintergründe von Schülerinnen und Schülern als zu nutzende Ressource verstanden (z.B. KLP Ge Sek I, Deutsch, S. 19). Im Folgenden wird auf den Bedarf solcher Schülerinnen und Schüler nach besonderen Lernangeboten und Fördermaßnahmen hingewiesen; die Leistungsbewertung soll unter Berücksichtigung ihrer sprachlichen Biographie erfolgen (KLP Gym Sek I, Deutsch, S. 12). In den Lehrplänen der Fremdsprachen (Chinesisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Latein, Niederländisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch) ist Mehrsprachigkeit in der gleichen Weise wie in den Lehrplänen der Haupt- und Realschule implementiert; formuliert wird eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit, die die Fähigkeit zum Sprachvergleich und die Förderung der Sprachbewusstheit zum Ziel hat (z.B. KLP Englisch Ge Sek I S. 9, 12, 26). Zusätzlich wird im Lehrplan Türkisch unter Verweis auf das Konzept der durchgängigen Sprachbildung „die ‚Wertschätzung der natürlichen Mehrsprachigkeit‘“ (KLP Ge Sek I Türkisch S. 8) und damit der Familien- und Herkunftssprachen besonders hervorgehoben. Diese gilt es zu fördern, da sie „in einem Bildungssystem mit einem wachsenden Anteil an Kindern mit Migra-

tionshintergrund immer weiter an Bedeutung“ (S. 8) gewinnen. Der Türkischunterricht stellt eine Fortsetzung des Sprachenlernens und des Umgangs mit Fremdsprachen in der Grundschule und den Herkunftssprachen in den Familien dar (S. 9).

In den Lehrplänen für die Sekundarstufe II für das Fach Deutsch werden Mehrsprachigkeitserfahrungen von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen als wichtig für die Entwicklung einer „vertieften Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit“ für alle Schülerinnen und Schüler gesehen (KLP GymGe Sek II Deutsch S. 12); außerdem soll mittels ihres Wissens über „muttersprachliche Literatur und Kultur“ die interkulturelle Kompetenz erweitert werden (S. 33). Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, Veränderungen in der Gegenwartssprache zum Beispiel durch die Einflüsse von Migration und Mehrsprachigkeit sowie Phänomene von Mehrsprachigkeit erklären zu können. Mehrsprachigkeit ist hier also nicht nur Kompetenzerwartung, sondern auch inhaltlicher Schwerpunkt, der im Rahmen der Themen „Sprachgeschichtlicher Wandel“ und „Sprachvarietäten und ihre gesellschaftliche Bedeutung“ behandelt wird. (S. 32f.). In den Lehrplänen der Fremdsprachen (Chinesisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Hebräisch, Italienisch, Japanisch, Latein, Neugriechisch, Niederländisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch) ist Mehrsprachigkeit in der gleichen Weise wie in den Lehrplänen der Haupt- und Realschule und des Gymnasiums und der Gesamtschule Sek I implementiert; formuliert wird eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit, die die Fähigkeit zum Sprachvergleich und die Förderung der Sprachbewusstheit zum Ziel hat (z.B. KLP Französisch GymGe Sek II, S. 11, 12, 17). In einigen Lehrplänen wird die Förde-

rung von Mehrsprachigkeit als Teil der Entwicklung von interkultureller Handlungsfähigkeit genannt (z.B. KLP Spanisch GymGe Sek II, S. 12).

In den übrigen Lehrplänen aller allgemeinbildenden Schulformen (z.B. Biologie, Geographie, Kunst, Mathematik, Musik, Religionslehre, Sachunterricht, Sport) konnten keine Verweise auf Mehrsprachigkeit oder Herkunftssprachen gefunden werden. Lediglich der bilinguale Fachunterricht der Fächer Geographie, Geschichte, Kunst und Musik in der Sek II soll (neben den sachfachbezogenen Kompetenzen) fachsprachliche Kompetenzen in der Fremdsprache sowie interkulturelle Kompetenzen vermitteln (z.B. KLP Geographie GymGe Sek II, S. 13).

C Schul- und Unterrichtsentwicklung

Für eine nachhaltige und auf individuelle Bildungsprozesse positiv wirkende Einrichtung mehrsprachiger Bildungsangebote bedarf es der Verbindlichkeit und Kontinuität. Dafür sind Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung notwendig, die zu einer Institutionalisierung entsprechender Maßnahmen führen. Die Maßnahmen sollen nicht an allen Schulen gleich sein, sondern hängen von der Situation in jeder einzelnen Schule ab. Im Folgenden wird ein Rahmen skizziert, in dem das konkrete lokale Angebot geplant und realisiert werden kann. Zwei Fallbeispiele am Ende des Kapitels illustrieren die Schulentwicklung innerhalb des skizzierten Rahmens in einer Grundschule und in einer Gesamtschule.

Eine notwendige Voraussetzung für Schulentwicklung ist die Verständigung des Kollegiums einer Schule auf gemeinsame Ziele. Externe Begleitung, z.B. durch die Kommunalen Integrationszentren, deren Landeskoordinierungsstelle (LaKI), regionale Hochschulen oder die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) sollten die schulinternen Prozesse perspektivisch unterstützen. Auch durch den Austausch in Netzwerken zwischen Schulen, die sich als Verbünde zusammenschließen, kann Innovation erreicht werden.

Schulentwicklung ist im Idealfall ein gezielter, geplanter, reflektierter und kontinuierlicher Prozess, der vom Gesamtkollegium der einzelnen Schule getragen wird. Die grundlegenden Ziele im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit bestehen darin, die Schulerfolgchancen von migrationsbedingt mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu verbessern und der vorhandenen Mehrsprachigkeit als Bedingung schulischer Arbeit Rechnung zu tragen (vgl.

Kapitel A zum ‚Referenzrahmen Schulqualität NRW‘). Es geht nicht um spezielle Angebote für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, sondern darum, die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft in den Kernbereichen von Unterricht und Schule konstruktiv zu berücksichtigen (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011). Gefragt sind kohärente Gesamtstrategien, die die Regelabläufe in der Institution Schule langfristig an sprachlicher Heterogenität ausrichten.

In der Erziehungswissenschaft gelten Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung als die drei interdependenten Ebenen der Entwicklung in der einzelnen Schule (vgl. Rolff 2010, S. 29).

1. Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung heißt, dass die Mitglieder selbst die Organisation Schule von innen heraus weiterentwickeln und sich dabei auf die Schule als Ganzes beziehen. Es geht um die Ausgestaltung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen in der eigenen Organisation, und Expertise von außen kann den Prozess unterstützen. Die Schulleitung nimmt eine Schlüsselrolle ein. Das Gelingen der Entwicklungsprozesse hängt in hohem Maße davon ab, dass die Schulleitung die organisatorischen Rahmenbedingungen für die Entwicklungsarbeit aller Beteiligten schafft (vgl. Bonsen 2016).

Im Entwicklungsprozess ist es zum einen sinnvoll, bestehende Strukturen zu nutzen, zum anderen aber auch, neue Strukturen zu schaffen. Vorhandene Strukturen, die für die Institutionalisierung des Arbeitsbereichs Mehrsprachigkeit genutzt werden können, sind z.B. Fachkonferenzen aller Fächer, Jahrgangskonferenzen und Lehrer-

konferenzen. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit kann als fester Bestandteil der Tagesordnung des jeweiligen Mitwirkungsorgans immer wieder thematisiert werden. Neue Strukturen, die entwickelt werden können, sind z.B. Arbeitsgruppen und eine Mehrsprachigkeitskonferenz. In der Mehrsprachigkeitskonferenz können sich Fachkräfte aus allen sprachbildenden Bereichen der Schule (v.a. Deutsch, Fremdsprachen, Herkunftssprachlicher Unterricht) mit Fachkräften aus nichtsprachlichen Fächern über ihre Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit austauschen und diese gemeinsam weiterentwickeln. Zielperspektive ist die Entwicklung eines *Gesamtsprachencurriculums*, das die verschiedenen Bereiche der Sprachbildung aufeinander bezieht (vgl. Reich/Krumm 2013). Konkret kann die Konferenz den Zuschnitt des schulinternen Curriculums, seine Erprobung und Implementierung, die notwendigen Kooperationen wie auch die Qualitätssicherung planen. Die Mehrsprachigkeitskonferenz kann auch den organisatorischen Rahmen der einzelnen Maßnahmen entwerfen und mit der Schulleitung abstimmen.

Je nach Schulgröße können eine oder zwei Lehrkräfte als ‚Sprachkoordinatorinnen bzw. Sprachkoordinatoren‘, die den Schulentwicklungsprozess im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in Absprache mit der Schulleitung initiieren und begleiten, gewählt werden. Sie übernehmen koordinatorische und konzeptionelle Aufgaben, indem sie zum Beispiel themenbezogene Arbeitsgruppen und die Mehrsprachigkeitskonferenz vorbereiten und leiten. Die Tätigkeiten der Sprachkoordinatorinnen und Sprachkoordinatoren sollten nach Möglichkeit durch Unterrichtsentlastung oder die Einrichtung spezieller Funktionsstellen institutionalisiert werden. Die

Sprachkoordinatorin oder der Sprachkoordinator begleitet und berät alle Beteiligten in der Umsetzung des schulinternen Curriculums und dokumentiert Maßnahmen und Zielerreichung. Sie oder er informiert über aktuelle Erkenntnisse aus dem Bereich der sprachlichen Bildung, holt Fachexpertise von außen in die Schule hinein und organisiert nach Bedarf Fortbildungen. Ebenso berät sie oder er die Schulleitung hinsichtlich der Implementierung von Programmen, Maßnahmen und Instrumenten sowie der Qualitätssicherung. Schließlich initiiert sie oder er ggf. neue Maßnahmen und Projekte.

Als Grundlage für die konzeptionelle Arbeit zum Thema Mehrsprachigkeit macht die Schule eine Bestandsaufnahme. Dazu gehört eine Erhebung aller Sprachen, die von den Schülerinnen und Schülern und ihren Familien oder im Kollegium gesprochen werden. Im Rahmen der Mehrsprachigkeitskonferenz kann geprüft werden, ob diese Sprachen in der Schule bereits hör- und sichtbar sind, ob Bücher und Unterrichtsmaterialien in den Sprachen und Erfahrungen mit ihrer Berücksichtigung im Unterricht und im Schulalltag vorhanden sind. Das Kollegium verschafft sich einen Überblick über die sprachlichen Ressourcen der Schule und berät über deren sinnvollen Ausbau.

Im Anschluss an die Bestandsaufnahme erfolgt eine Verständigung über die Ziele im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. Es geht um die Frage, was erreicht werden soll: Wo wollen wir hin? Welche Ergebnisse ('Meilensteine') wollen wir erreichen? Es ist zu klären, inwieweit die Zielsetzungen mit den vorhandenen Ressourcen erreicht werden können. Generell ist es sinnvoll, nicht schon am Anfang über die eigenen Möglichkeiten hinaus zu planen, sondern diese zunächst einmal auszu-

schöpfen. Dazu bedarf es ggf. einer entsprechenden Umsteuerung, die zwischen Schulleitung und Sprachkoordination beraten wird. Zusätzliche Bedarfe können insbesondere in Form von Fortbildungen sowie auch hinsichtlich einer externen Beratung und Prozessbegleitung entstehen. Diese können der Professionalisierung der Lehrkräfte wie auch der Erweiterung des strukturellen Rahmens dienen, beispielsweise des Aufbaus zusätzlicher Strukturelemente wie Sprachfördereinheiten, weitere Fremdsprachenangebote, bilinguale Lerngruppen, bilingualer Sachfachunterricht u.a.m.. Das Kollegium fasst Beschlüsse zur Verantwortung für die verschiedenen Aufgabengebiete und erarbeitet ggf. Vorschläge für eine planmäßige Fortbildung.

Folgende Bereiche sind im Handlungskonzept zur Implementierung von mehrsprachiger Bildung zu berücksichtigen:

Umfassende Sensibilisierung, Hör- und Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit: Die Schule entwickelt eine mehrsprachige Schulkultur. Die Lehrkräfte sprechen alle Namen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien richtig aus und sind über die Familiensprachen informiert (z.B. Dari/Farsi für Familien aus Afghanistan; Türkisch/Kurdisch für Familien aus der Türkei). Sie beobachten, welche Sprachen in den Pausen verwendet werden, in welcher Sprache die Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern und Geschwistern sprechen und führen Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern über Anlässe, in der Schulzeit ihre Familiensprachen zu verwenden. In der Schule werden alle wichtigen Beschriftungen in mehreren Sprachen formuliert, nach Bedarf auch Informationsmaterialien und Elternbriefe. Bei der mehrsprachigen Gestaltung der Schule können die Sprachkompetenzen mehrspra-

chiger Schüle*innen und Schüler und Eltern einbezogen werden. In der Schulbibliothek stehen Bücher und Wörterbücher in den vertretenen Sprachen sowie ein Internet-PC für Übersetzungsfragen zur Verfügung. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler agieren als Sprachpaten, mit denen die Sprachkoordinatorin oder der Sprachkoordinator sich regelmäßig über die Wünsche der Schülerinnen und Schüler austauscht.

Das Sprachenangebot der Schule: Das Kollegium stellt fest, welche Sprachen in welchen Organisationsformen für welche Zielgruppen angeboten werden (Fremdsprachenunterricht, Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU), Arbeitsgruppen etc.). Ausgehend von dieser Bestandsaufnahme wird darüber nachgedacht, welche neuen Organisationsformen das Sprachenangebot bereichern würden. Beispiele: HSU für bestimmte Sprachen, zusätzliche Arbeitsgruppen, Verknüpfung des Angebots in den Bereichen ‚Herkunftssprachen‘ und ‚Fremdsprachen‘, Koordination zwischen HSU und Regelunterricht usw. (s.u., Unterrichtsentwicklung). Der Einbau von Mehrsprachigkeit als Thema und Kompetenz im schulinternen Curriculum ist ein wichtiger Schritt für eine nachhaltige Umsetzung. Die Schule entwickelt ein Konzept, das die lokalen Zielsetzungen, Maßnahmen, Organisationsformen, Instrumente und Meilensteine auf der Grundlage der verfügbaren Ressourcen und Kompetenzen beschreibt.

Der Regelunterricht in allen Fächern: Das Kollegium legt fest, in welchen Schritten die sprachensible Unterrichtsentwicklung (s.u.) vorangetrieben werden kann. Es wird überlegt, welche fächerübergreifenden Kooperationen dafür sinnvoll sind. Auf der Organisationsebene werden zeitliche Ressourcen (z.B. für Vertretungsstunden) bereitgestellt, um z.B. gegenseitige Hospita-

tionen im Unterricht oder Team Teaching zu ermöglichen.

Die pädagogische Arbeit im Ganztag: Es wird entschieden, in welchen Arbeitsgruppen der Ganztagsbetreuung Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden kann und soll (z.B. Darstellendes Spiel, Chor, Kochen etc.). An Schulen, an denen HSU stattfindet, wird überlegt, ob und wie dieses Angebot sinnvoll in die Gestaltung des Ganztags eingebunden werden kann.

Die Zusammenarbeit mit Eltern: Das Kollegium einigt sich darauf, wie die Eltern über das Mehrsprachigkeitskonzept der Schule informiert werden sollen. Ein wichtiger Punkt, über den alle Beteiligten sich verständigen sollten, ist die Beratung der Eltern zum Thema HSU. Das Kollegium überlegt, wie die Schule die mehrsprachigen Kompetenzen von Eltern wertschätzen und einbinden kann und ob erprobte Konzepte zur Elternbeteiligung für die Schule interessant sind (z.B. das Programm „Rucksack Schule“).

Die Zusammenarbeit mit Institutionen im Umfeld der Schule: Es wird festgestellt, welche mehrsprachigen Institutionen sich vor Ort finden und überlegt, wie eine Kooperation aussehen könnte (möglich sind z.B. Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen, Büchereien, Religionsgemeinschaften, Kulturzentren).

Eine transparente Dokumentation der strukturellen Verankerung des Mehrsprachigkeitskonzepts ist wichtig. Alle Ziele sollten schriftlich festgehalten und allen an der Schule Beteiligten mitgeteilt werden, z.B. im Rahmen des Schulprogramms. Sinnvoll sind überschaubare Teilziele, deren Umsetzung von den verantwortlichen Gremien beobachtet und evaluiert wird.

Auf Organisationsebene werden die Voraussetzungen für die im Folgenden be-

schriebene Personal- und Unterrichtsentwicklung geschaffen.

2. Personalentwicklung

Für die Personalentwicklung sind Fragen der Personalführung, der Unterstützung und Fortbildung des Kollegiums ebenso wie die Entwicklung von Kooperationsstrukturen wichtig. Entsprechende Aufgaben obliegen der Schulleitung zusammen mit anderen Instanzen der fachlichen Schulaufsicht und den Entscheidungsgremien der Schule. Dazu gehören Entscheidungen über Prioritäten bei der Einstellung neuen Personals, über Aufgabenverteilungen und Qualifizierungsmaßnahmen. Bezogen auf Mehrsprachigkeit würde dies die Berücksichtigung von Sprachenkenntnissen und von Erfahrungen in mehrsprachigen Lebenswelten bei kollegialen Entscheidungen, die Verteilung von Funktionen bei der Umsetzung von Mehrsprachigkeitszielen und die Schaffung von Gelegenheiten zur Erweiterung von Sprachenkenntnissen, zur Einarbeitung in die Mehrsprachigkeitsdidaktik und zur Zusammenarbeit sprachlich unterschiedlich profilierter Lehrkräfte bedeuten.

Nicht nur die Organisation der Schule, sondern auch das Unterrichten selbst kann von *Kooperationen* profitieren, die über die Fach- und Bildungsgangkonferenzen hinausgehen. Die Zusammenarbeit kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen: systematisch koordiniert, in Teams oder auch bilateral, z.B. zwischen Fremdsprachenlehrerin und Herkunftssprachenlehrer, Deutschlehrerin und DaZ-Lehrkraft. Wichtig ist, dass die verschiedenen Kooperationen im Kollegium bekannt und konzeptionell vernetzt sind, so dass auch andere von den Erfahrungen profitieren können. Welche Art von Kooperation für die Umset-

zung des jeweiligen lokalen Konzepts gewählt wird, hängt von den Zielsetzungen und Anforderungen dieses Konzepts ab.

Eine Schlüsselrolle bei der Professionalisierung des Kollegiums im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit kommt der Reflexion sprachenbezogener Überzeugungen und Haltungen im Modus des biographischen Lernens zu. *Überzeugungen* („beliefs“) sind affektiv aufgeladene, häufig normative, subjektiv für wahr gehaltene Vorstellungen, die nicht den Kriterien der Widerspruchsfreiheit oder den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung entsprechen müssen (vgl. Reusser u.a. 2011). In der Schule sind nicht nur individuelle, sondern auch kollektive Überzeugungen, die für „das kulturelle Erbe von Schule“ stehen, wirksam (ebd., S. 480). Als Teil des beruflichen Habitus von Lehrkräften stehen Überzeugungen in einem engen Zusammenhang mit dem professionellen Wissen und Handeln und können für den Umgang mit Mehrsprachigkeit leitend sein (vgl. Fürstenau 2016).

Interesse, Neugier und Offenheit für die Sprachen der Schülerinnen und Schüler bilden die Basis pädagogischer Professionalität. Dabei werden alltagstheoretische Annahmen über Mehrsprachigkeit hinterfragt (z.B. Mehrsprachigkeit als Störfaktor oder Hindernis) und Sprachenhierarchien, eigene Bewertungen verschiedener Sprachen (z.B. Englisch „wertvoller“ als Türkisch), reflektiert. Zudem werden Potenziale der Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Eltern genutzt, um sprachliche Informationen zu erhalten und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren.

Die Lehrkräfte sollten sich über psycholinguistische Forschungserkenntnisse zu Potenzialen Mehrsprachiger informieren. Auf der Grundlage ihres Wissens entwickeln

sie Sensibilität für Verstehens- und Formulierungsschwierigkeiten in den Fächern. Anforderungen der Fachsprache im eigenen Fach und der Sprache als Instrument des Lehrens und Lehrens, z.B. im Kontext der Vermittlung fachspezifischer Textsorten, werden in den Fachschaften herausgearbeitet. Die Lehrkräfte entwickeln die Fähigkeit, das sprachliche Können von Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf fachsprachliche Herausforderungen zu analysieren und den jeweiligen sprachlichen Entwicklungsstand im Unterricht zu berücksichtigen, z.B. indem sie in Fachkonferenzen oder an pädagogischen Tagen entwickelte Unterrichtsbausteine zum sprachsensiblen Unterricht erproben und evaluieren. Gegenseitige Hospitationen, Austausch und Kooperation mit HSU-Lehrkräften können dabei helfen, Unsicherheiten zu überwinden.

Relevante Themen der planmäßigen Fortbildung können sein:

Überzeugungen und Haltungen: Darstellungen und kritische Reflexion der eigenen Sprachenbiographie, Erfinden einer alternativen Sprachenbiographie („was wäre aus mir geworden, wenn...“), exemplarische Gespräche über andere Sprachenbiographien; vergleichende Beurteilung verschiedener Sprachen (Sprachenprestiges), Geschichte von Minderheitensprachen und des pädagogischen Umgangs mit ihnen; neue Sprachlernerfahrungen machen, Verschriftlichungsversuche an rein mündlicher Sprache (z. B. Dialekt), kompetenzorientierte Beschäftigung mit Kindertexten (z.B. „intelligente Fehler“ diskutieren).

Kenntnisse über Sprachen und Sprachengebrauch: Beschreibung von Mehrsprachigkeitssituationen, lokal und international, Nutzung einschlägiger Informationsquellen; mehrsprachiger Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen, Begleiterschei-

nungen und Verarbeitung von Zwei- und Mehrsprachigkeit; Beschreibungen der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler und ihres Erwerbs; Sprachbiographien, literarische Darstellungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Texte; Sprachenvergleiche, Kinder als Sprachinformanten.

Sprachendidaktische Fähigkeiten und Handlungsstrategien: Sichtbarmachen von Sprachen, Sprachenerkundungen, Thematisierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht (Sprachenunterricht, Geographie, Geschichte, Sozialkunde); Stärkung des sprachlichen Selbstbewusstseins, Darstellungen des sprachlichen Selbstkonzepts, Sprachlerngeschichten; Sprachsensibilität im Lehr-Lern-Prozess, Einbeziehung anderer Sprachen als Deutsch in den Fachunterricht (sprachenteilige Gruppenarbeit, anderssprachige Quellentexte, sprachliches Transponieren einer Textvorlage, Wechsel des Unterrichtsmediums), Formen der Kooperation mit zwei- und mehrsprachigen Kolleginnen und Kollegen; Durchführung von Sprachenvergleichen im Unterricht, Lesen von Sprachenkarten, Interpretation mehrsprachiger Texte. Zu ausgewählten Handlungsstrategien können im Rahmen von Fortbildungen Unterrichtsbausteine entwickelt, erprobt und evaluiert werden.

3. Unterrichtsentwicklung

Die Unterrichtsentwicklung gilt als Kern der Schulentwicklung und sollte den Rahmen eines einzelnen Faches überschreiten, um Innovationen durchgängig zu etablieren (vgl. Rolff 2010, S. 32). Das Ziel der Unterrichtsentwicklung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit besteht darin, die mitgebrachten Sprachen der Schülerinnen und Schüler, der Familien, der Lehrkräfte und Pädagoginnen und Pädagogen durchgängig

für das Lernen und Lehren zu nutzen, das Phänomen Mehrsprachigkeit an sich zu thematisieren und zu reflektieren, mehrsprachige Kompetenzen auszubauen und Mehrsprachigkeit als Bildungsziel zu institutionalisieren.

Ein erster Schritt besteht häufig darin, in der Schule Projekte zum Thema Mehrsprachigkeit (als besondere Anlässe) durchzuführen. Besondere Anlässe zur Einbindung der Sprachen aller an der Schule Beteiligten sind z.B. Erzählwerkstätten, Lesenächte, Theateraufführungen, Konzerte, ein Bilderbuch-Kino, die Qualifizierung von Eltern als Vorleserinnen und Vorleser etc.. Jährliche Projektwochen können genutzt werden, um den Schülerinnen und Schülern neue Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. Damit Unterrichtsentwicklung stattfindet, ist es darüber hinaus unerlässlich, dass Mehrsprachigkeit auch in der alltäglichen Unterrichtspraxis regelmäßig Berücksichtigung findet. Die Berücksichtigung und Thematisierung von Mehrsprachigkeit im regulären Unterricht ist eine Entwicklungsaufgabe für alle Schulfächer und Schulstufen.

Für die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Regelunterricht gibt es verschiedene Handlungsansätze (vgl. Kapitel D zur Didaktik der Mehrsprachigkeit):

Mehrsprachigkeit dokumentieren und bewusst machen: Sprachenbiographien, Sprachenportraits und mehrsprachige Portfolios können zur Berücksichtigung und Dokumentation der sprachlich-kulturellen Vielfalt eingesetzt werden.

Mehrsprachigkeit, inklusive Registervielfalt, thematisieren und Sprachbetrachtung anregen: Die Lehrkräfte thematisieren Mehrsprachigkeit im Unterricht aller Fächer und nutzen Mehrsprachigkeit und die

Multiperspektivität der Sprachen (wie auch im Fremdsprachenunterricht z.T. bereits umgesetzt) für metasprachliche Reflexion. Durch kontrastive Spracharbeit und Sprachbetrachtung wird das Sprachbewusstsein entwickelt. Sprachen können auf der phonetisch-phonologischen Ebene, auf der semantisch-lexikalischen Ebene, auf der syntaktisch-morphologischen Ebene und auf der kommunikativ-pragmatischen Ebene verglichen werden. Es ist anregend, nicht nur auf die Sprachen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf andere Beispiele (aus der Literatur, aus der Geschichte eines Faches etc.) zurückzugreifen. Dabei sollte Raum und Zeit dafür gelassen werden, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit einbringen können.

Register- und Sprachenvielfalt im Fachunterricht berücksichtigen: Die Schülerinnen und Schüler werden in jedem Fachunterricht darin unterstützt, die schulischen sprachlichen Anforderungen (Bildungssprache, Fachsprache) zu bewältigen. Die Gestaltung von Übergängen zwischen Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache ist Teil der Unterrichtsplanung. Die Lehrkräfte sollten sensibel für sprachlich begründete Verstehensprobleme und berücksichtigen nach Bedarf andere Sprachen als Deutsch sein.

Die Sprachen der Schülerinnen und Schüler einbinden: Die Schülerinnen und Schüler werden dabei unterstützt, in allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen und Registern zu denken und zu handeln. Dazu gehört z.B. das Übersetzen zwischen Registern, zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache, ebenso wie die Berücksichtigung anderer Familiensprachen als Deutsch. Möglich sind z.B. Partnerarbeitsphasen, in denen fachliche Inhalte in den Familiensprachen besprochen werden. In Lerngruppen mit mehreren Schülerinnen und Schülern derselben Familiensprachen können regelmäßig Zeiten für ‚Murmelphasen‘ eingeplant werden, in denen die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsinhalte in den Familiensprachen besprechen und vertiefen. Zu bedenken ist, dass Schülerinnen und Schüler keine Repräsentanten der Herkunftsländer ihrer Familien sind. Bei der Einbindung von Herkunftssprachen müssen Prozesse des *Othring* (Betonung von Unterschieden zwischen Gruppen, Kulturalisierungen, Zuschreibungen von Zugehörigkeiten) vermieden werden.

Den Unterricht für mehrsprachige Gäste öffnen: Familienmitglieder und andere ‚Sprachenexpertinnen und Sprachenexperten‘ aus dem Umfeld der Schule können in den Unterricht eingeladen werden.

Besondere Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung haben Schulen, an denen mehrsprachiges Personal tätig ist oder an denen Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) angeboten wird. Unter Berücksichtigung der Organisationsbedingungen des HSU, der häufig am Nachmittag für jahrgangs- und schulübergreifende Gruppen angeboten wird und dessen Lehrkräfte meistens zwischen mehreren Schulen pendeln, ist zu prüfen, inwieweit eine Koordination zwischen Herkunftssprachlichem Unterricht und Regelunterricht entwickelt werden kann. Das mögliche Spektrum reicht von punktueller Zusammenarbeit bis zu kontinuierlicher Koordination; möglich sind

- wechselseitige Hospitationen,
- regelmäßiger Austausch über die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler,
- die Koordination einzelner Unterrichtseinheiten (Auswahl gemeinsamer Inhalte und Methoden),
- Unterrichtsstunden im Team Teaching (auch in nichtsprachlichen Fächern, z.B. zur mehrsprachigen Einführung von Fachbegriffen),
- koordinierte Alphabetisierung und eine enge Koordination der Unterrichtsinhalte nach dem KOALA-Konzept (vgl. Reich 2011; Ayten 2016),
- die Zusammenlegung des Unterrichts in Sprachen, die sowohl als Fremd- wie auch als Herkunftssprachen unterrichtet werden (z.B. Italienisch, Spanisch, Türkisch, Russisch).

Ein noch weitreichender Schritt der mehrsprachigen Unterrichtsentwicklung ist die Einrichtung bilingualer Schulklassen, in denen mehrsprachige und einspra-

chige Schülerinnen und Schüler gemeinsam in zwei Sprachen unterrichtet werden (vgl. Neumann 2009). Unter Berücksichtigung der Hierarchien zwischen einzelnen Sprachen (z.B. ‚Migrantensprachen‘ vs. traditionelle ‚Fremdsprachen‘) sollte das Kollegium sich darüber verständigen, welche Zielgruppen erreicht werden sollen und ob ein Beitrag zur sozialen Aufwertung einer Migrantensprache geleistet werden kann.

Zitat einer Grundschullehrerin an einer mehrsprachigen Schule:¹

„Es ist bei uns auch selbstverständlich, dass wir viel über Sprache sprechen. Heute zum Beispiel, ganz banal, in der Frühstückspause hatten Kinder Gregs Tagebuch gelesen, da kam das Wort Mom drin vor, „Was heißt denn Mom?“. Ich sage, „Das ist ein anderes Wort für Mama.“ Das waren türkische Kinder, ich sage, „Gibt's denn im Türkischen auch andere Wörter?“. Und das machen wir eigentlich schon, da sind wir eigentlich inzwischen darauf geeicht, dass wir sowas immer wieder mit einbeziehen. Und dann sagte das nächste Kind, „Ja, im Vietnamesischen, da gibt es eben die und die Begriffe“. Dass wir also auch immer wieder Platz einräumen, die Kinder auch erzählen lassen und vergleichen lassen. [...] Das ist bei ganz vielen von uns schon so drin, dass wir es immer wieder anregen und nachfragen“ (vgl. Fürstenau 2016).

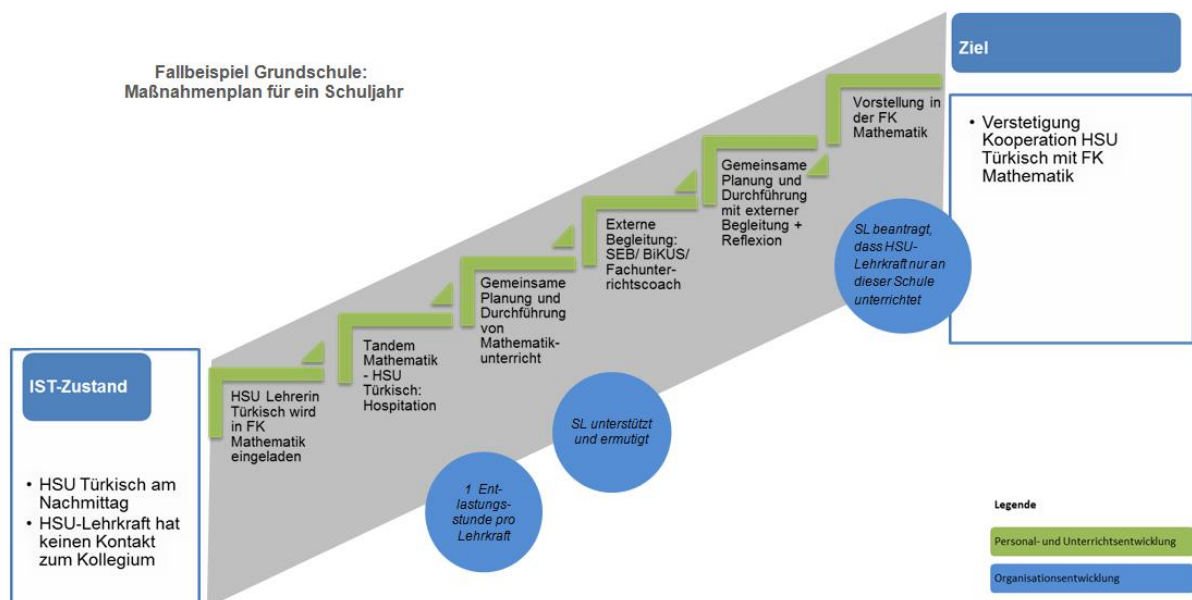
4. Fallbeispiele der Schulentwicklung

Die folgenden Fallbeispiele sind fiktiv, basieren aber auf Erfahrungen der professionellen Begleitung von Schulentwicklungsprozessen im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. Die Beispiele einer Grundschule und einer Gesamtschule illustrieren, wie das lokale schulische Angebot im Rahmen des in diesem Kapitel skizzierten

Rahmens geplant und realisiert werden kann.

In beiden Fallbeispielen wird ein Maßnahmenplan verwendet (Abb. 3 und Abb. 4), der als Instrument für die Planung von Schulentwicklungsprozessen dienen kann. Abgebildet werden der Ist-Zustand der Schule, ein übergeordnetes Ziel und die dazwischen liegenden Schritte der Entwicklung und Reflexion.¹⁶

4.1 Fallbeispiel einer Grundschule



Die Grundschule ist vierzünftig und befindet sich in einem urbanen Raum. Sie ist dem Standorttyp 5 (NRW) zugeordnet, und die Schülerinnen und Schüler kommen mehrheitlich aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status. Schwerpunkt der Schulentwicklung im laufenden Schuljahr ist die Umsetzung der Inklusion. An der Schule gibt es nachmittags Herkunftssprachenunterricht für Türkisch. Er wird von einer Türkischlehrerin erteilt, die an mehreren Schulen unterrichtet. Das Kolle-

gium hat keinen Kontakt zur Türkischlehrerin.

Bei den Vergleichsarbeiten (VERA) der Jahrgangsstufe 3 in Mathematik fallen der Schulleiterin die unterdurchschnittlichen Ergebnisse der migrationsbedingt mehrsprachigen Kinder auf. Sie bittet die Fachkonferenz Mathematik, im kommenden Schuljahr Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung zu ergreifen. So beginnt ein Schulentwicklungsprozess im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit.

Abb. 3 Maßnahmenplan Grundschule

Im Prozess der Planung, Umsetzung und Reflexion werden folgende Maßnahmen ergriffen (vgl. Abb. 3):

- Die Fachkonferenz (FK) Mathematik lädt die Türkischlehrerin ein. Nach einem Austausch erscheint allen eine Kooperation zwischen dem Fach Mathematik und dem Herkunftssprachenunterricht (HSU) Türkisch sinnvoll.
- Im ersten Schritt wird als Kern einer Innovationsgruppe ein Tandem aus einer Mathematiklehrerin (Klasse 2) und der Türkischkollegin gebildet. Die bei-

¹⁶ Der Maßnahmenplan ist im Rahmen des Projekts „Sprachsensible Schulentwicklung“ entstanden.

den Kolleginnen verabreden wechselseitige Unterrichtshospitationen. Ziel ist die gemeinsame Planung und Durchführung einer mehrsprachigen Unterrichtseinheit in Mathematik. Außerdem werden im Türkischunterricht Inhalte des Mathematikunterrichts besprochen. Die Ergebnisse sollen im Jahrgangsteam der Klasse 2 vorgestellt und diskutiert werden.

- Um die innovative Arbeit zu unterstützen, erbittet die Schulleitung (SL) für beide Kolleginnen eine Entlastungsstunde bzw. eine andere Art der Entlastung oder Kompensation. Die Schulleitung muss sich mit dem Schulamt verständigen, weil die Stelle der HSU-Lehrerin nicht Teil des Stellenplans der Grundschule ist.
- Nach den ersten Versuchen im Team Teaching sind beide Kolleginnen entmutigt. Der Unterricht ist nicht gut verlaufen, die Schülerinnen und Schüler waren irritiert und haben sich wenig beteiligt. Die Rollen und Aufgaben der beiden Kolleginnen waren unklar, die Lehrerinnen gaben den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Signale. Die Türkischlehrerin bemerkt, dass die türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler nicht so häufig zu Wort gekommen seien und bei ihren Unterrichtsbeiträgen ständig sprachlich korrigiert worden seien. Trotz gemeinsamer Reflexion führen auch die nachfolgenden Stunden nicht zu einem zufriedenstellenden Ergebnis. Zusammen gehen die beiden Lehrerinnen deshalb zur Schulleiterin.
- Die Schulleiterin ermutigt die Kolleginnen und schlägt ihnen vor, eine Fachkraft für Schulentwicklungsberatung (SEB) einzubeziehen. In einem ersten Gespräch mit einer Beraterin werden

die Erfahrungen reflektiert. Die Schulentwicklungsberaterin schlägt vor, im weiteren Verlauf fachliche Beratung herbeizuholen: einen Fachunterrichtscoach Mathematik über das Kompetenzteam (KT) vor Ort¹⁷ und eine Expertin oder einen Experten für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung (BikUS)¹⁸ über das Kommunale Integrationszentrum (KI).

- Bei einem ersten Treffen reflektieren die Mathematikkollegin, die Türkischkollegin, ein Fachunterrichtscoach und eine BikUS-Beraterin die bisherigen Erfahrungen. Gemeinsam wird eine neue Unterrichtsstunde geplant. Die Rollen der beiden Kolleginnen sowie Regeln für die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern werden genau vereinbart.
- Die beiden Kolleginnen führen die geplante Stunde eine Woche später in Anwesenheit der beiden Beraterinnen und Berater durch. Die Stunde wird mit Fokus auf dem Team Teaching und der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit reflektiert. Die Schulleiterin hat beide Kolleginnen an diesem Tag von anderer Unterrichtstätigkeit entlastet.
- Die Erfahrungen und die Ergebnisse werden in der nächsten Fachkonferenz Mathematik vorgestellt und diskutiert. Die Konferenz beschließt, das Vorgehen zu erweitern. Es findet eine Erprobung in allen Klassen des zweiten Jahrgangs statt.
- Es wird vorgeschlagen, die kollegiale Hospitation und Zusammenarbeit auf

¹⁷ „Fachunterrichtscoachs“ für die Fächer Deutsch und Mathematik gibt es in den Bezirksregierungen Arnsberg und Münster, vgl. z.B.: www.bezreg-arnsberg.nrw.de/container/lfb/2015/pdf/fuco_201206.pdf

¹⁸ Die Kommunalen Integrationszentren in NRW qualifizieren Beraterinnen und Berater für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung (BikUS).

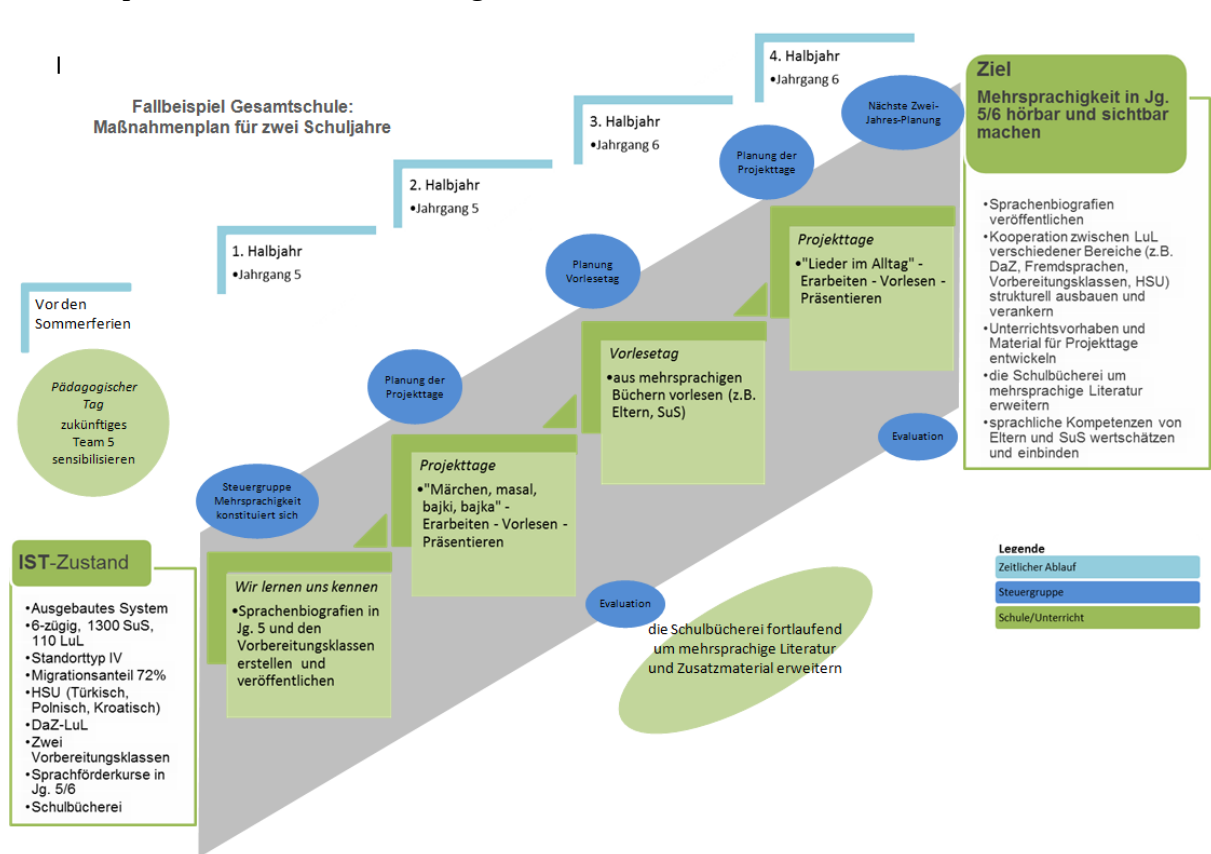
den Mathematikunterricht aller vier Jahrgänge auszuweiten. Hierfür benötigt die Türkischkollegin mehr zeitliche Ressourcen. Die Schulleiterin beantragt beim Schulamt, dass die Türkischkollegin nur noch an ihrer Schule eingesetzt wird.

- Aufgrund der guten Erfahrung mit externer Beratung plant die Schule weitere Entwicklungsschritte im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit mit Unterstützung der BikUS-Beraterin und der Schulentwicklungsberaterin. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik soll auf weitere Fächer ausgeweitet werden, und zwar aufgrund der Schwerpunkte der Schule auf Englisch

vorgeschlagen, Eltern zum Vorlesen in verschiedenen Sprachen am Nachmittag einzuladen (ähnlich wie im Mulingula-Projekt mit professionellen Vorleserinnen und Vorlesern, siehe www.mulingula.de).

- Die Innovationsgruppe stellt die Vorschläge auf der nächsten Lehrerkonferenz vor. Das Kollegium entscheidet in dieser Konferenz über das weitere Vorgehen.

4.2 Fallbeispiel einer Gesamtschule



und Sachunterricht. Eine Mehrsprachigkeitskonferenz soll etabliert werden. Außerdem wird überlegt, wie man die Eltern einbeziehen kann. Diskutiert wird, ob das Programm ‚Rucksack Schule‘ für die Schule sinnvoll wäre oder ob zunächst kleinere Schritte gegangen werden sollen. Es wird dazu

Abb. 4: Maßnahmenplan Gesamtschule

In dieser Gesamtschule konstituiert sich eine Steuergruppe „Mehrsprachigkeit“. Der Steuergruppe gehören Lehrkräfte aus verschiedenen Fächern, aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ), dem Herkunftssprachenunterricht (HSU) sowie aus den Vorbereitungsklassen für neu zu-

gewanderte Schülerinnen und Schüler an. Die Steuergruppe begleitet, lenkt und evaluiert den Entwicklungsprozess.

- Die Projektstage im 5. und 6. Jahrgang dienen unter anderem dazu, die Potenziale der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler und auch ihrer Eltern wertzuschätzen und einzubinden. Langfristiges Ziel ist, die inhaltlichen Aspekte und Erfahrungen aus den Tagen in den Regelunterricht einfließen zu lassen und darüber das Thema der Mehrsprachigkeit nachhaltig im Unterricht zu verankern. Die Vorlesetage sind fortlaufend als fester Bestandteil im Schulleben auch im Rahmen des Ganztags oder des HSU zu organisieren.
- Alle Schülerinnen und Schüler (Regelklassen und Vorbereitungsklassen) erstellen im 5. Jahrgang Sprachbiografien. Die Sprachbiografien werden in Form von Sprachenporträts (nach Ursula Neumann, vgl. Gogolin 2015) erstellt. Die Sprachenporträts sollten Raum für zeichnerische und schriftliche Elemente lassen.
- Ein wichtiger Bestandteil in der Schulentwicklung ist die Einbindung der Eltern und Erziehungsberechtigten. Dies geschieht im Fallbeispiel exemplarisch anhand eines gemeinsamen Vorlesetages. Dieser Tag hat Auswirkungen auf Literaturkäufe für die Schulbücherei oder die Gestaltung des Ganztags.
- Die Erfahrungen, die das Team im 5. Jahrgang gewonnen hat, werden nach erfolgter Evaluation an einem pädagogischen Tag an das Team im neuen 5. Jahrgang weitergegeben. Im neuen 5. Jahrgang können so die geplanten und ggf. überarbeiteten Schritte aus dem Vorjahr übernommen werden.

Nach zwei Jahren endet der Schulentwicklungsprozess nicht. Die Steuergruppe hat hauptverantwortlich die Aufgabe, weitere Maßnahmen zu planen, die dazu dienen, die Mehrsprachigkeit in der Schule hör- und sichtbar zu machen, um so für eine nachhaltige Entwicklung zu sorgen.

5. Fazit

Die Umsetzung mehrsprachiger Bildungsangebote in der Schule braucht Zeit. Es handelt sich um einen Prozess, auf dessen Weg es zunächst gilt, das Kollegium, die Eltern und auch die Schülerschaft zu sensibilisieren, dann zu überzeugen und zu gewinnen. Jede einzelne Schule hat grundsätzlich die Möglichkeit, ihr Profil der Mehrsprachigkeit zu erkennen, wertzuschätzen und konstruktive Strategien der produktiven Berücksichtigung der Sprachen für das Lernen und Lehren zu entwickeln. Darüber hinaus ist es im Prinzip möglich, besondere Modelle (z.B. für bilinguale Lerngruppen) zu entwickeln und einzurichten.

D Didaktik der Mehrsprachigkeit

Im Folgenden sollen einige zentrale Prinzipien einer Didaktik der Mehrsprachigkeit skizziert werden. Es geht dabei schwerpunktmäßig um die Einbeziehung erst-, zweit- und fremdsprachendidaktischer Perspektiven; das bedeutet, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihre Gesamtsprachigkeit, ihre sämtlichen sprachlichen Ausdrucks- und Verstehensfähigkeiten für das Lernen zu nutzen und sie auf diese Weise auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Je nach den vorhandenen Ressourcen und dem Grad der Professionalisierung der Lehrkräfte kann dies mit unterschiedlicher Reichweite geschehen. Als Anregung für mögliche Umsetzungen werden Beispiele einbezogen.

1. Sprachen zur Kenntnis nehmen

Die Schülerinnen und Schüler wissen natürlich, dass es außer Deutsch und den Schulfremdsprachen noch andere Sprachen gibt, sie wissen es aus ihrer Alltags- und ihrer Medienerfahrung, aber auch durch Begegnungen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, in ihrem Stadtteil und in ihrer Gemeinde sowie möglicherweise auch durch internationalen Austauschmaßnahmen, an denen sie in ihrer Schulzeit teilnehmen. Ihre mehrsprachige Bildung beginnt mit der bewussten Kenntnisnahme dieser Sprachenvielfalt. In der Primarstufe kann dies anschaulich und wirksam durch Aufgaben des Sammelns im sozialen Nahbereich geleistet werden, deren Ergebnisse in der Klasse oder der Schule präsentiert werden: Interviews mit Eltern und Großeltern, Sprachen-Reportagen aus dem Stadtviertel, Sprachenjagd mit dem Smartphone. In der Sekundarstufe kann die Sprachenvielfalt mit eigenen biographischen Erfah-

rungen und auch schon mit geographischem und historischem Wissen verbunden werden: Sprachenporträts, Dialekte in NRW, Sprachenkarte(n) Europas.

Praxisbeispiel „Mehrsprachiger Klassenraum“

„Die Klasse ‚live‘ und lebensgroß an der Wand, auf Packpapierbahnen gemalt und ausgeschnitten. Das ergibt eine witzige und dauerhafte Dekoration im Zimmer oder Korridor. Und wenn die Kinder mittels Sprechblasen erst noch in allen Sprachen grüßen, ist klar, dass es sich hier nicht um irgendeine Klasse handelt, sondern um unsere mehrsprachige Klasse mit all ihren besonderen Möglichkeiten. Die größere Gemeinschaftsarbeit eignet sich gut als Einstiegsaktivität ins Thema Mehrsprachigkeit, dies auch mit einer neuen Klasse“ (Schader 2000, S. 114).

Praxisbeispiel „Sprachenporträt“

Sprachenporträts, bei denen zunächst nur die verschiedenen Sprachen, die jemand spricht, mit Farben in eine Silhouette eingezeichnet werden, haben sich als ein ganzheitlicher und niedrigschwelliger Zugang bewährt. Schon kleine Kinder beschriften gerne ihre Zeichnungen und erzählen dann auch gern, wie sie zu ihren Sprachen gekommen sind und wo sie diese brauchen; auch mit Jugendlichen und Erwachsenen wurde diese Methode erprobt (vgl. Krumm 2010, S. 56). „Für die Schülerinnen und Schüler sind die Sprachenporträts eine wichtige Entdeckungsreise zu sich selbst und zu den Mitschülern: Zum einen ergibt sich ein Anstoß, verstärkt über die eigenen Sprachen nachzudenken, zum andern beeindruckt auch die Lernenden die Sprachenvielfalt in der eigenen Klasse. Plötzlich entsteht Interesse für Lernende, die bisher eher schweigsam am Rande saßen und die mit ihren Sprachen auf einmal ‚interessant‘ werden. [. . .] Insofern ist es besonders wichtig, dass die Lehrenden die Sprachenporträts nicht einfach einsammeln, sondern Gelegenheit zum Gespräch bieten und sie zum Gegenstand des Unterrichts machen“ (Krumm/Jenkins 2001, S. 97f.).

2. Bilingual alphabetisieren und schriftsprachliche Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache entwickeln

Damit Schülerinnen und Schüler alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel für das Lernen in der Schule nutzen können, ist eine Alphabetisierung im Deutschen und den Familiensprachen hilfreich. Sobald Schülerinnen und Schüler über unterschiedliche mediale Schriftlichkeiten verfügen – das umfasst u.a. die Spezifik von Alphabeten und Buchstabenzeichen sowie die Regeln zur Verschriftlichung von Lauten und der Zeichensetzung –, können diese als erweitertes Medium für den Wissenserwerb über das Lesen und Schreiben von Texten dienen. Je nach den vor Ort gegebenen Ressourcen kann über

die Alphabetisierung hinaus auch der weitere Ausbau von Textkompetenzen in den zur Verfügung stehenden Sprachen erfolgen: Sprache im Allgemeinen ist nicht nur das Erwerbsmedium für fachliche Fähigkeiten, sondern auch für Sprachhandlungen wie etwa ‚erzählen‘, ‚berichten‘ oder ‚erklären‘. Solche sprachlich-kognitiven Operationen können im Unterricht wirksam modelliert und vermittelt werden. Im Sinne des Prinzips einer durchgängigen Sprachbildung lässt sich das auf der Ebene der Sprachen und auf der Ebene der fachlichen Register durchführen: in der deutschen Sprache wie in Familien- und Fremdsprachen und im Deutschunterricht wie auch im Fachunterricht.

Praxisbeispiel „Mehrsprachige Alphabetisierung nach dem Koala-Konzept“

In Schulen, die nach dem KOALA-Konzept arbeiten, wird es Schülerinnen und Schüler in einigen Herkunftssprachen ermöglicht, parallel im Deutschen und der jeweiligen Herkunftssprache schreiben zu lernen. Die Buchstabeneinführung erfolgt nach dem Prinzip einer Ampel: Die Schülerinnen und Schüler lernen zunächst – grün – die Buchstaben kennen, die in beiden Sprachen mit den jeweils gleichen Lauten korrespondieren. Als nächstes folgen – gelb – die Schriftzeichen (Grapheme), die im Schriftsystem beider Sprachen vorkommen, aber mit unterschiedlichen Lauten (Phonemen) korrespondieren. Schließlich werden – rot – die Buchstaben eingeführt, die jeweils spezifisch für das Schriftsystem der Sprachen sind und in dem der anderen gar nicht verwendet werden. Zusätzlich zur Alphabetisierung wird im Rahmen eines koordinierten Lernens die jeweilige Partnersprache auch im Sachunterricht und Sprachunterricht über die gesamte Grundschulzeit einbezogen, so dass der Ausbau schriftsprachlicher Textkompetenzen in beiden Sprachen erfolgen kann. Ergebnisse einer Begleitstudie (vgl. Reich 2011) deuten darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler, die nach dem Prinzip des koordinierten Lernens unterrichtet wurden, ein höheres Maß an schriftsprachlicher Textkompetenz im Deutschen erreichen, als Kinder, die ausschließlich im Deutschen gefördert wurden.

Praxisbeispiel „Digital Storytelling“

Digital Stories eröffnen Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten ihre Mehrsprachigkeit zu thematisieren und/oder in andere Themenzusammenhänge einzubringen. Mit Hilfe eines Storyboards schreiben sie eine kurze Geschichte auf und ordnen den einzelnen Abschnitten Bilder, Musik und/ oder Geräusche zu. Beim Vorlesen des fertigen Textes wird eine digitale Tonaufnahme mitgeschnitten, die softwaregestützt um die ausgewählten Bilder und Sounds erweitert und als Slide-Show abgespeichert wird. „Persönliche Interessen und Bezüge können eingebracht werden, die Arbeit mit Smartphone und PC knüpft motivierend an alltägliche Gewohnheiten und Vorlieben an und die individuellen mehrsprachigen Sprach- und Sprech- und Schriftkompetenzen können multimodal eingesetzt werden. Zugleich wird so die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert. Alle Sprachen – auch die weniger in der Klasse oder Schule vertretenen – erhalten dabei Aufmerksamkeit und können sicht- und hörbar gemacht werden.“ (Trapp/Schultze, 2016).

3. Unterricht mit Blick auf Mehrsprachigkeit öffnen

Die Schülerinnen und Schüler wissen nicht nur, dass es viele verschiedene Sprachen gibt, sie erleben auch, dass das Wechseln von einer Sprache in eine andere eine häufig geübte Alltagspraxis ist. Ein Ziel ihrer mehrsprachigen Bildung in der Schule ist es zu erkennen, dass dies auch mit Rücksicht auf andere und zu kommunikativen Zwecken geschehen kann. Im Unterricht erfahren sie Beispiele mehrsprachigen Arbeitens, die z. B. der Sicherung des Verständnisses, der Vertiefung eines Begriffs, der Einsicht in historische Zusammenhänge zugutekommen. Sie erfahren, dass es legitim ist, alle verfügbaren sprachlichen Ressourcen für das Lernen einzusetzen. Öffnungen des Unterrichts in diesem Sinne können ganz unterschiedliches Format haben: momentane Wechsel in andere Sprachen, sprachenteilige Gruppenarbeit, Freigabe der Sprachenwahl für bestimmte Unterrichtsphasen kooperativen Lernens bis hin zu strukturierten bilingualen Programmen.

Praxisbeispiel „Mehrsprachiges Erdbeben“

Auf der DVD „Deutsch als Zweitsprache. Beispiele aus der Bildungspraxis“ (Universität zu Köln 2013) ist u. a. eine Unterrichtseinheit zum Thema „Erdbeben“ in einer 5. Klasse an einer Gesamtschule zu sehen, die erdkundliche und sprachliche Bildungsziele miteinander verbindet. Die fachlichen Inhalte werden anhand von Fotos und Karten erarbeitet, die Verbindung mit der Spracharbeit erfolgt durch die Aufgabenstellung, in kleinen „Redaktionen“ Berichte über ein bestimmtes Erdbeben zu verfassen. Die Schülerinnen und Schüler sollen als „Journalisten“ arbeiten – und dieses Signalwort öffnet den Unterricht vorübergehend hin zur Mehrsprachigkeit. Zu dem deutschen Wort gesellen sich das englische und das französische, die erkennbar den gleichen Ursprung haben, dann das polnische „dziennikarz“, das zunächst ganz anders aussieht, in

dem aber auch – einer der Schüler weiß es – wie das französische „jour“ in „journaliste“ das polnische Wort für Tag, „dzień“, enthalten ist. Schließlich kommen noch türkisch „gazeteci“ und russisch „журналист“ hinzu. Alle Wörter werden an die Tafel geschrieben und vom Lehrer sprachlich kommentiert. Danach geht der Unterricht auf Deutsch weiter.

4. Mehrsprachigkeit im Unterricht aktivieren

Ein möglicher Schritt auf dem Weg zu einer mehrsprachigen Unterrichtskultur ist der Einsatz sogenannter Translanguaging-Strategien. Translanguaging bezeichnet auf der einen Seite den komplexen Sprachgebrauch mehrsprachiger Menschen, etwa im Sinne des Wechselns und Mischens von Sprachen (Code-Switching). Dabei werden die Mittel unterschiedlicher Sprachen kompetent und zielführend in das Sprechen integriert. Auf der anderen Seite meint Translanguaging den systematischen Einbezug dieser Art und Weise des Sprachgebrauchs in den Unterricht mit dem Ziel eines effektiveren sprachlichen und fachlichen Lernens. In bestimmten Phasen des Unterrichts, vor allem im Rahmen von kooperativen Lernformen, ermöglicht man Schülerinnen und Schüler mit ähnlichen mehrsprachigen Erwerbsbiographien (z.B. Türkisch, Kurdisch und Deutsch als Familiensprache) sich in definierten Phasen des Unterrichts in den ihnen gemeinsam zur Verfügung stehenden Sprachen z. B. über die Inhalte von Texten zu verständigen oder durchzuführende Experimente zu besprechen. Sprachmischungen sind dabei angemessen, wenn sie in einer solchen Kommunikationssituation für das fachliche Lernen funktional sind, z.B. dazu beitragen, den Gegenstand des Unterrichts zu erschließen. Translanguaging-Strategien ermöglichen den Einbezug von Mehrsprachigkeit gerade auch in Lerngruppen, in

denen die sprachliche Vielfalt so groß ist und eine Reihe unterschiedlicher Herkunftssprachen vertreten sind, dass ein bilingualer Unterricht nicht sinnvoll umsetzbar ist.

Ein umfassenderer Einbezug von Mehrsprachigkeit erfolgt in bilingualen Formaten der Unterrichtsorganisation mit Deutsch und einer Familiensprache als Partnersprachen, die sich sowohl an mehrsprachige als auch an in der Familie einsprachig deutsch aufwachsende Schülerinnen und Schüler richten. Letztere erwerben damit kommunikative Kompetenzen in einer Sprache, die sie in mehrsprachigen Lebenswelten wie z.B. inner- und außerschulischen Freundeskreisen, Sportvereinen, Reisen einsetzen können. Mehrsprachige Kinder können im Rahmen solcher Zwei-Wege-Modelle von schriftsprachlichen Gebrauchsweisen profitieren, da sie ihre Familiensprache jenseits alltäglicher Kommunikation nun auch in fachlich anspruchsvollen Situationen anwenden. Verschiedene Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von mehrsprachigen Spracherwerb und fachlichem Lernen zeigen darüber hinaus, dass Kinder und Jugendliche im bilingualen Sachunterricht einerseits höhere fachliche Fähigkeiten erreichen können und dass „kompetent“ mehrsprachige Menschen häufig über höhere Fähigkeiten im Bereich der Aufmerksamkeitssteuerung verfügen. Die Umsetzung eines solchen bilingualen Fachunterrichts ist in einem weit höheren Maß als die Umsetzung von Translanguaging-Strategien an personelle und konzeptionelle Ressourcen gebunden. Bilinguale Formate können vor allem dort umgesetzt werden, wo neben dem Deutschen schwerpunktmäßig eine bestimmte weitere Familiensprache vertreten ist.

Praxisbeispiel „Mehrsprachiges reziprokes Lesen“

Im Rahmen eines Kölner Verbundes des Modellprogramms „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) wird derzeit eine Methode erprobt und wissenschaftlich überprüft, mit welcher bildungssprachliche Fähigkeiten im Deutschen und im Türkischen auf der Basis der Gesamtsprachigkeit der beteiligten Schülerinnen und Schüler entwickelt werden sollen (vgl. Gantefort / Sánchez-Oroquieta 2015). Konkret wurde die Methode des reziproken Lesens dahingehend modifiziert, dass die Schülerinnen und Schüler in rollenbezogenen Interaktionen zu Lesetexten sowohl die deutsche als auch die türkische Sprache verwenden können. Beim reziproken Lesen erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit einen Text abschnittsweise und nehmen dabei in sprachlichen Interaktionen bestimmte Rollen ein, mit denen Lesestrategien entwickelt bzw. eingeübt werden. Sog. hierarchiehohe strategische Fähigkeiten im Textverstehen wie das ‚Zusammenfassen‘, ‚Vorhersagen‘, ‚Fragen stellen‘ und ‚schwierige Stellen erfassen‘ können so neben den fachlichen Aspekten auf der Grundlage des gesamten sprachlichen Repertoires ausgebildet werden – in der Interaktion von Schülerinnen und Schülern mit gleicher Mehrsprachigkeitskonstellation können dann beide Sprachen verwendet werden. In der Unterrichtsgestaltung bietet es sich an, im Weiteren eine Kontextverschiebung vorzunehmen: Ergebnisse der Gruppenarbeit können zum einen der Klasse präsentiert werden: Dabei ist es erforderlich, sich in der Darstellung der Ergebnisse im Wesentlichen auf eine Sprache zu beschränken. Dies wird in der Regel das Deutsche sein; je nach personellen Ressourcen kann z.B. im Team Teaching auch die Herkunftssprache verwendet werden. Da in einem solchen Kontext der Präsentation vor der Gruppe das Anforderungsniveau höher liegt, sollten bei Bedarf entsprechende sprachliche Hilfen bereitgestellt werden. Zum anderen lassen sich auch Schreibaufgaben einbetten.

5. Sprachliche Anforderungen und bildungssprachliche Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache analysieren

Wenn im Rahmen der Unterrichtsplanung neben fachlichen auch sprachliche Bildungsziele erreicht werden sollen, wird meist von einem sprachsensiblen Fachunterricht gesprochen. Für einen solchen ist es erforderlich, die sprachlichen *Anforderungen* von Unterrichtsinhalten zu analysieren und mit den sprachlichen *Fähigkeiten* der Schülerinnen und Schüler in Verbindung zu bringen. Im Kontext einer am Ausbau der Gesamtsprachlichkeit orientierten Didaktik ist das eine komplexe Aufgabe, für die eine Betrachtung der sprachlichen Fähigkeiten in Ausdruck und Verstehen in der deutschen und in der jeweiligen Familiensprache wesentlich ist. Besonders offensichtlich wird dies im Kontext neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler, sog. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, die nicht nur in der Familie sprachlich sozialisiert wurden, sondern in der Regel über Jahre bereits in der Schulsprache ihres Herkunftslandes unterrichtet wurden. Mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler verfügen demnach über prinzipiell ‚sprachensübergreifende‘ Routinen zum Erzählen, Berichten, Beschreiben oder Erklären, die durch die alleinige Betrachtung von Wortschatz und Grammatik in der deutschen Sprache nicht zu identifizieren und zu aktivieren sind. Je nach den vorhandenen Ressourcen der Bildungseinrichtung können die mehrsprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern dadurch eingeschätzt werden, dass sprachliches Handeln in der Erstsprache beobachtet wird – z. B. mit Blick auf die Produktion längerer Redebeiträge. Sofern Lehrkräfte selbst über Fähigkeiten in Familienspra-

chen ihrer Schülerinnen und Schüler verfügen, können diese auch differenziert auf Wort-, Satz- und Textebene wie auch hinsichtlich der Gestaltung von Sprachhandlungen betrachtet werden.

Ähnliches gilt für die Analyse der sprachlichen Anforderungen. Die folgenden Leitfragen können für eine Analyse sprachlicher Anforderungen im mehrsprachigen Fachunterricht dienen:

- Welche sprachlichen Anforderungen auf Wort-, Satz- und Textebene stellen Unterrichtsinhalte im Deutschen und den Familiensprachen?
- Welche Sprachhandlungsfähigkeiten werden benötigt (erklären, berichten, argumentieren o.a.)?
- Wie weit entsprechen die Anforderungen der Unterrichtsinhalte oder des Texts den lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Deutschen und den Familiensprachen? Und welche Hilfestellungen werden benötigt?
- Wie können fachliche Fähigkeiten (z. B. über ein Konzept von Thermodynamik verfügen) und kommunikative Strategien (z. B. Erklären) auf der Basis des gesamten sprachlichen Repertoires unterstützt oder entwickelt werden?

Praxisbeispiel „Mehrsprachige Bedarfsanalyse“

Kompetenzbeschreibungen aus Kernlehrplänen können als Grundlage dienen, den sprachlichen Bedarf für die Aneignung fachspezifischer Kompetenzen im Allgemeinen zu ermitteln. So heißt es z. B. im Kernlehrplan Naturwissenschaften des Landes Nordrhein Westfalen für die Sekundarstufe I als Standard: „Die Schülerinnen und Schüler können Treibhausgase benennen und den Treibhauseffekt mit der Wechselwirkung von Strahlung mit der Atmosphäre erklären“ (MSW NRW 2011, 35). Mit Blick auf den Operator ‚erklären‘ ergibt sich neben den erforderlichen fachlichen Konzepten in etwa der folgende sprachliche Bedarf: Auf

Wortebene müssen die Schülerinnen und Schüler über den entsprechenden Fachwortschatz verfügen, im nominalen Bereich etwa ‚Kohlendioxid‘, ‚Treibhauseffekt‘, ‚Gas‘, ‚Atmosphäre‘, ‚Verbrennung‘, ‚Wärme‘, ‚Energie‘, ‚Energieerhaltung‘, ‚Energieumwandlung‘, ‚Strahlung‘, ‚Reflexion‘, ‚Einfallswinkel‘ etc. Auf Satzebene müssen die Schülerinnen und Schüler im Deutschen einerseits über morphologisch-syntaktische Mittel verfügen, die den präzisen Ausdruck von Sachverhalten erlauben (wie etwa Attribut- und Passivkonstruktionen); darüber hinaus müssen sie Konnektoren verwenden, um Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge sprachlich darzustellen (zur Einleitung eines Nebensatzes: ‚weil‘, ‚da‘ bzw. eines Hauptsatzes: ‚deshalb‘, ‚demnach‘, ‚folglich‘). Auf Textebene schließlich geht es unter anderem um eine strategische Komponente, die in einer charakteristischen Textstruktur ihren Ausdruck finden kann und sich im Fall des Erklärens am unterstellten Informationsbedarf oder Nicht-Wissens von Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartnern orientiert.

In bilingualen Programmen stellt dies eine ‚doppelte‘ Aufgabe dar, da der sprachliche Bedarf mit Blick auf beide Partnersprachen ermittelt wird. Im Spanischen z. B. stellt sich das – bezogen auf das Beispiel – auf Wort- und Satzebene in etwa folgendermaßen dar:

- Wortebene: ‚Dióxido de carbono‘, ‚efecto invernadero‘, ‚gas‘, ‚atmósfera‘, ‚combustión‘, ‚calor‘, ‚energía‘, ‚la conservación de la energía‘, ‚transformación de la energía‘, ‚radiación‘, ‚reflexión‘, ‚ángulo de incidencia‘.
- Satzebene: Um Ursache-Wirkungszusammenhänge im Spanischen sprachlich zu markieren, müssen die Schülerinnen und Schüler z. B. über die Kausalkonjunktionen ‚porque‘, ‚a causa de‘, ‚ya que‘, ‚como‘ (kausal) und die konsekutiven Konjunktionen ‚conque‘, ‚luego‘, ‚de manera que‘, ‚por ello‘ verfügen.

‚Synergieeffekte‘ ergeben sich auf der Textebene: Da sich die kommunikativ-strategische Komponente des Erklärens unabhängig von Wortschatz und Grammatik im Deutschen und Spanischen darstellt, fallen die Anforderungen hier in beiden Sprachen zusammen. Ein ‚Dreischritt‘ im Sinne von einer einleitenden Benennung des zu erklärenden Phänomens, einer

sich daran anschließenden sequenziellen Verbalisierung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und einer abschließenden Zusammenfassung in Form eines gesetzmäßigen in Wenn–dann-Struktur greift in beiden Sprachen gleichermaßen.

6. Lernende mehrsprachig von der Alltags- zur Bildungssprache führen

Ein Grundprinzip sprachsensiblen Unterrichtens besteht darin, Unterricht so zu planen bzw. in Phasen zu gliedern, dass der Sprachgebrauch von einer einfach gehaltenen und situationseingebundenen Sprache hin zu einer – je nach Gegenstand – komplexer strukturierten und situationsentbundenen Sprache führt. Lehrkräfte schaffen im Rahmen eines solchen Makro-Scaffolding Sprachanlässe und Sprachräume, die Schülerinnen und Schüler ausgehend von alltagssprachlichen und auch durch Sprachmischungen geprägten Ausdrucksweisen bildungs- bzw. fachsprachliche Fähigkeiten entwickeln lassen. Hinzu kommen spezifische Interaktionsweisen des sogenannten Mikro-Scaffolding, die das sprachlich-fachliche Lernen in einer an der sprachlichen Entwicklung orientierten Unterrichtskultur ermöglichen, z. B. das Gewähren von Zeit für das Finden gelungener Formulierungen, Fehlerfreundlichkeit sowie die ‚Übersetzung‘ von alltagssprachlichen in fachsprachliche Ausdrucksweisen und umgekehrt. Das bezieht sich auf Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern wie auch auf die der Schülerinnen und Schüler untereinander (z.B. in Gruppenarbeitsphasen oder Unterrichtsgesprächen).

Im naturwissenschaftlichen Unterricht kann das z.B. dadurch initiiert werden, dass sich Schülerinnen und Schüler bei Durchführung eines Experimentes zu-

nächst mit Alltagssprachlichen Mitteln verständigen können. Wenn es später darum geht, die Ergebnisse des Experiments zu verschriftlichen oder zu präsentieren, ist eine präzisere Formulierung und an der Fachsprache orientierte Art und Weise des Sprachgebrauchs gefordert, die von den Lehrkräften entsprechend angeleitet, modelliert und begleitet werden muss, wenn die Schülerinnen und Schüler über diese Kompetenzen nicht selbst verfügen.

Das Makro-Scaffolding kann auch mehrsprachig geplant und durchgeführt werden: Sofern es um den Sprachgebrauch beim Experimentieren oder in Gruppenarbeiten geht, können Schülerinnen und Schüler dezidiert aufgefordert werden, dazu neben dem Deutschen auch ihre Familiensprache zu gebrauchen. Der mehrsprachige Sprachgebrauch kann im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit bzw. -reihe in einen einsprachigen und fachsprachlich präzisen Sprachgebrauch im Deutschen, oder im Sinne des Translanguaging – je nach den sprachlichen Ressourcen der Schule und der Lehrkräfte – auch in den Familiensprachen überführt werden. Das Kriterium zur Entscheidung darüber, welche Sprache(n) die Schülerinnen und Schüler verwenden, ist der Kommunikationserfolg, nicht eine normative Vorgabe.

Praxisbeispiel „Mehrsprachiges Makro-Scaffolding bzw. beobachtendes Lernen“

Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe führen zunächst in Gruppen mit ähnlicher Sprachenkonstellation und auf der Grundlage grafisch präsentierter Handlungsanweisungen Experimente durch, z. B. zum Verhalten von Flüssigkeiten, wenn sie unter unterschiedlichen Druckbedingungen in einen Behälter gegossen werden. Sie werden dabei ermuntert, sich in den dabei ergebenden Gesprächen ihres gesamten sprachlichen Repertoires zu bedienen. Im nächsten Schritt werden sie aufgefordert, auf der Grundlage ihrer Erfahrungen gemeinsam eine Versuchsanleitung zu schrei-

ben. Je nach den sprachlichen Ressourcen der Lehrkräfte kann das im Deutschen oder einer anderen Sprache erfolgen. Über dieses kooperative Schreiben können sich die Schülerinnen und Schüler mit allen ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln verständigen, der zu schreibende Text jedoch soll entsprechend des in der Schreibaufgabe aufgespannten kommunikativen Arrangements den Konventionen konzeptioneller Schriftlichkeit der jeweils gewählten Sprache entsprechen (vgl. Baumann / Pohl 2009). Schließlich kommen Prinzipien des beobachtenden Lernens bzw. der Leserbeobachtung zum Tragen: Eine andere Gruppe von Schülerinnen und Schülern erhält das Versuchsmaterial und die schriftlich formulierte Durchführungsanweisung und ist aufgefordert, auf dieser Grundlage den Versuch durchzuführen. Die Verfasserinnen und Verfasser des Textes beobachten und erhalten darüber eine direkte Rückmeldung zur Qualität des Textes, die sie im Anschluss für eine Überarbeitung nutzen. Auf diese Weise greifen Prinzipien des Makro-Scaffolding (schrittweise Situationsentbindung), der modernen Schreibdidaktik (Leserbeobachtung in authentischen Schreibsituationen) und des Translanguaging (Interaktionen auf Basis der Gesamtsprachigkeit) ineinander. Eine Differenzierung des Anforderungsniveaus der Schreibaufgabe kann über eine Variation des Handlungsrahmens zwischen den Polen ‚konkreter Adressat‘ und ‚abstrakter Adressatenkreis‘ vorgenommen werden (vgl. Baumann / Pohl 2009).

Der Begriff der Bildungssprache bezeichnet nicht eine bestimmte Sprache, sondern eine bestimmte Art, Sprache zu verwenden, ein sprachliches „Register“. Es dient dazu, Inhalte, die sich nicht von selbst verstehen, zu übermitteln und dabei Adressaten unterschiedlicher Gruppierungen zu erreichen. Die formalen Mittel sind auf allgemeine Verbindlichkeit und formale Eindeutigkeit ausgerichtet und unterscheiden sich in diesem Sinne von der Alltagssprache, die sich mit einer wesentlich ungenaueren Ausdrucksweise begnügen kann. Sie werden insbesondere im Umgang mit schriftlichen Texten erworben. Im Unterricht sollte immer wieder der Weg von der Erarbeitung eines Themas im Gespräch

hin zur zusammenhängenden Schriftform mit ausgearbeitetem Satzbau und sachangemessenem Wortschatz begangen werden.

Praxisbeispiel

„*Mehrsprachiges Bilderbuch*“

Basil Schader gibt ein Beispiel für die Primarstufe: „Mit der Klasse ein Bilderbuch zu machen – d. h. eine Geschichte 1.) zu behandeln, sie 2.) in Szenen aufzuteilen, die die Kinder 3.) einzeln oder zu zweit illustrieren und mit einem Text versehen: Das kennen wir [. . .] Aber wieso nicht Platz für Texte in mehreren Sprachen vorsehen? Was so entsteht, ist noch ansprechender, denn es bezieht die Möglichkeiten aller Kinder ein und verhilft den verschiedenen Muttersprachen zu einer selbstverständlichen Präsenz [. . .] Zwei Grundvarianten: a) Um das Bild herum einen Rand von 5 cm lassen, sodass auf vier Seiten Platz für vier Sprachen resp. Dialekte bleibt. B) Falls mehr Sprachen einbezogen werden sollen: eine Seite Bild, gegenüberliegende Seite Texte in verschiedenen Sprachen; z. B. auf Streifen, die dann aufgeklebt werden.“ (Schader 2000, S. 188f.): Und als Kommentar dazu: „Bedenken wegen des Deutscherwerbs brauchen wir dabei ebenso wenig zu haben wie bei den anderen muttersprachlichen Schreibprojekten. Die Leistung des Formulierens und Verschriftlichens ist in der Muttersprache ebenso groß wie im Deutschen. Vor allem aber lassen wir uns den fremdsprachigen Text ja nicht nur vorlesen, sondern verlangen schon aus Interesse am Geschriebenen, dass er uns möglichst präzise auf Deutsch wiedergegeben wird.“ (ebd. S. 188).

Praxisbeispiel

„*Mehrsprachige Fabeln*“

Auf einem Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich „*Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis*“ (2010) kann man eine Klasse des 5. Schuljahrs dabei beobachten, wie sie die Fabel vom Löwen und der Maus, die zuvor auf Deutsch durchgenommen wurde, in 13 Sprachen – vom Zürcher, Berner und Berliner Dialekt über das Englische, Slowakische und Albanische bis hin zu Thai und Vietnamesisch – schriftlich nach erzählt, vorliest, im Hinblick auf den Sprachklang und im Hinblick auf die Verstehbarkeit der verschiedenen Fassungen diskutiert, im Hinblick auf die Lexik und Grammatik der Überschriften untersucht und schließlich für

die Präsentation in eine Form bringt, die von Schüler zu Schüler, von Schülerin zu Schülerin weitergegeben werden kann.

Praxisbeispiel

„*Fremdsprache als Arbeitssprache*“

Ein Konzept integrativ-mehrsprachigen Projektunterrichts hat der Fremdsprachendidaktiker Hallet (2008) entworfen: Eine von der ganzen Klasse gelernte Fremdsprache wird als gemeinsame Arbeitssprache vereinbart. Alle übrigen in der Klasse verfügbaren sprachlichen Kompetenzen werden in Kleingruppen gebündelt, welche zunächst – sprachspezifisch – einzelne Beiträge erarbeiten, welche dann in der gemeinsamen Arbeitssprache vorgetragen und schließlich zu einer Gesamtpräsentation gebündelt werden. Ein Beispiel: „Das Klassenzimmer als olympische Arena“, ein Unterrichtsprojekt an einem Gymnasium in Köln über verschiedene Austragungsorte der Olympischen Spiele. Für die Kleingruppen gibt es Basisinformationen und Arbeitsanweisungen auf Französisch über Paris 1900, auf Deutsch über Berlin 1936, auf Russisch über Moskau 1980, auf Englisch über Sydney 2000 und in mehreren Sprachen über Peking 2008. Die Schülerinnen und Schüler ergänzen die ausgeteilten Texte durch Recherchen im Internet und erarbeiten Informationen zu ihrem Thema in der Sprache des Sports, die anschließend in der gemeinsamen Arbeitssprache Englisch mündlich präsentiert und schließlich zu einem gemeinsamen Wandposter zusammengeführt werden.

7. Mit Visualisierungen mehrsprachig an Begriffen und Konzepten arbeiten

Mit Visualisierungsformaten wie semantischen Netzen (Concept Maps) kann das sprachliche Lernen begrifflich fokussiert werden. Ein mehrsprachiger Zugang verspricht hier eine differenzierte fachliche Begriffsbildung: Wenn z. B. einem Fachbegriff wie ‚organische Verbindung‘ – im Sinne des ‚Frayer Model‘ – eine Definition, charakteristische Eigenschaften sowie ein Beispiel und ein Nicht-Beispiel zugeordnet werden, so können diese Schritte im

Deutschen oder in der jeweiligen Familiensprache durchgeführt werden. Damit wird eine tiefere kognitive Verankerung des fachlichen Konzeptes möglich. Voraussetzung ist allerdings eine zumindest ansatzweise Entfaltung der jeweiligen Sprache auf einem bildungssprachlichen Niveau; ggf. müssen die Lehrkräfte sprachlich unterstützen.

Für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler kann der Einsatz semantischer Netze auch in diagnostischer Hinsicht wertvoll sein: Themenknoten und Beziehungen zwischen fachlichen Konzepten können z.B. vorab in den Familiensprachen beschriftet und ausgeschnitten werden; wenn Schülerinnen und Schüler nun dazu angehalten sind, aus diesem Material ein kohärentes Netz zu erstellen, können Fachlehrerinnen und Fachlehrer auch bei noch sehr geringen Deutschkenntnissen der Schüler*innen und Schüler deren fachliche Begriffsbildung einschätzen.

Praxisbeispiel *„Mehrsprachiges Concept-Mapping“*

Die Methode des Concept-Mapping lässt sich zweckmäßig sowohl zur Diagnostik fachlicher Konzepte als auch zur Diagnostik von Lesekompetenz einsetzen (vgl. Novak/Cañas 2008). In diesen semantischen Netzen lassen sich Konzepte und Relationen zwischen Konzepten in nicht-linearer Form durch beschriftete ‚Knoten‘ und ‚Kanten‘ darstellen (vgl. Thürmann 2011; Huber 2003). Lehrkräfte können z. B. zum Sachunterrichtsthema ‚Seerose‘ ein solches semantisches Netz in der deutschen und der Herkunftssprache erstellen. Zur Erstellung einer herkunftssprachlichen Version kann die Expertise von Lehrkräften aus dem herkunftssprachlichen Unterricht genutzt werden, bis zu einem gewissen Grad können auch Online-Übersetzungsdienste. Die Schülerinnen und Schüler werden dann aufgefordert, die ausgeschnittenen Knoten und Kanten zusammenzufügen, woraus sich sowohl Lernvoraussetzungen erkennen als auch Lernergebnisse beurteilen lassen. Mit mehrsprachigen Versionen semantischer Netze lassen sich insbesondere die fachlichen Lernvoraussetzungen

von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern mit geringen Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch erfassen, da sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen können, um fachliche Fähigkeiten zu demonstrieren (vgl. Shohamy 2011). Darüber hinaus stehen unterschiedliche Software-Lösungen zur Verfügung, mit denen auch eine quantifizierende Auswertung möglich ist.

8. Sprachvergleichend arbeiten und Sprachbewusstheit schaffen

An vielen Stellen im Unterricht können mehrsprachige und einsprachige Schülerinnen und Schüler von einer Kontrastierung unterschiedlicher Sprachen auf lexikalischer, grammatischer und textueller Ebene profitieren. Eine solche Gegenüberstellung unterstützt die Entwicklung von metasprachlicher Bewusstheit (‚über Sprache nachdenken können‘) und allgemeinem Registerbewusstsein (‚Passung von Kommunikationssituation und Formulierung‘). Auf lexikalischer Ebene kann thematisiert werden, inwiefern Begriffe, die auf gleiche – mehr oder weniger abstrakte – Gegenstände (z.B. „Tisch“ oder „Freiheit“) verweisen, in den verwendeten Sprachen ähnliche oder unterschiedliche Bedeutungsumfänge haben. Anhand von sogenannten Internationalismen (z. B. dt.: ‚Politik‘, türk.: ‚politika‘, franz. ‚politique‘, engl. ‚policy‘) können Strategien zur Bedeutungserschließung eingeführt werden. Durch die Kontrastierung von grammatischen Konstruktionen in Deutsch und anderen Familiensprachen kann das meist unbewusst vorliegende Wissen über morphologische und syntaktische Regeln in ein bewusstes Wissen transformiert werden. Schließlich lässt sich auf Textebene der Aufbau von Textsorten gegenüberstellen, sofern hier ein sprachenspezifischer Kontrast vorliegt.

Schon im Grundschulalter stellen Schülerinnen und Schüler spontan und punktuell Sprachenvergleiche an, überwiegend bezogen auf Lautung und Bedeutung von Wörtern. Daran anknüpfend kann im Unterricht der Grundschule das Vergleichen einzelner Wörter in unterschiedlichen Sachzusammenhängen angeregt und ansatzweise systematisiert werden. In der Sekundarstufe kann die so gewonnene Methodenkompetenz auf Wortformen und Satzbau (Pluralbildung, Formen und Funktionen von Kasus, Stellung des finiten Verbs) und schließlich auf Textformen (Werbetexte, Briefe, Erörterungen) und pragmatische Konventionen (Gruß und Anrede, Höflichkeit, unpersönliche Ausdrucksweise) übertragen werden. Sprachenvergleichendes Arbeiten fördert die Sprachbewusstheit, festigt die Begriffe, die zur Beschreibung und Analyse von Sprachen gebraucht werden und erleichtert den Zugang zu neuen Sprachen.

Praxisbeispiel „Was heißt was?“

Mechthild Dehn, Ingelore Oomen-Welke und Claudia Osburg (2012) berichten aus ihren Beobachtungen mehrsprachigen Unterrichts: „Wenn sie es dürfen, liefern die Kinder selbst den Stoff dafür, indem sie aus ihren eigenen Überlegungen und Beobachtungen sprachvergleichende Mitteilungen in den Unterricht einbringen, die meist mit der Lautung oder der Bedeutung zu tun haben. Hier einige Beispiele aus dem 2. Schuljahr, Sachunterricht zu verschiedenen Themen (Zahnpflege, Haustiere und anderes) in verschiedenen Klassen:

Anastasia: Russisch ‚rot‘ heißt ja ‚Mund‘!
Lena: ‚Bär‘ das heißt kasachisch ‚gib mir‘.
Juan: Und Spanisch ‚gib mir‘ heißt ‚dame‘.
Irimi: ‚Pasta‘, das ist griechisch ein Kuchen.

Aneta: Zahnpasta, Zahnpasta!

Giovanni: Bei uns Nudeln.

Vasiliki: Wenn ich griechisch ‚katze‘ sage, dann heißt das ‚setz dich‘.

Daniel: Und was heißt dann ‚Katze‘? [. . .]

Aufgabe von Lehrpersonen ist es, in manchen solcher spontanen Bemerkungen das Potenzial für den Sprachunterricht zu entdecken. Die

Umsetzung der Anregung muss nicht sofort erfolgen, eher mit Verzögerung einiger Tage. Zum Katzenbeispiel sagte die Lehrerin drei Tage später etwa: ‚Ich habe mir zu Hause noch mal überlegt, dass ihr in so vielen Sprachen das Wort für ‚Katze‘ wisst. Wollen wir uns das mal gemeinsam ansehen, was da zusammenkommt?‘“ (Dehn/Oomen-Welke/ Osburg 2012, S. 132f.). Die Kinder ordnen ihre Ergebnisse in Tabellen, finden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen und fügen weitere Tiernamen hinzu.

Praxisbeispiel „Satzbauvergleiche“

Schöne Anregungen liefert das Handbuch von Basil Schader: „Ausgangspunkt kann [. . .] hier ein Satz aus einer Französisch- oder Englischstunde sein, der uns von seiner ‚anderen‘ Konstruktion (Wortstellung usw.) her auffällt. Unser Interesse ist geweckt, wie dieselbe Konstruktion in den anderen Sprachen der Klasse aussieht. Denkbar ist aber auch ein isolierter Einstieg. Übersichtlicher als eine große Tabelle für alle Sprachen sind hier Gegenüberstellungen von je bloß zwei Sprachen:

Zeile 1: Satz auf Deutsch (Bsp. „Wir geben den Freunden das neue Buch“).

Zeile 2: Satz in der Fremdsprache (Albanisch: „Ua japim shokëve librin e ri“).

Zeile 3: Wortwörtliche Übersetzung auf Deutsch (Ihnen es [wir] geben Freunden-den Buch-das das neue“). Diese Zeile kann auch erst nachträglich eingetragen werden.

Die sich entsprechenden Wörter auf den Zeilen werden nun mit Strichen verbunden. Zwischen Zeile 2 und 3 sollte das ziemlich linear geschehen können. Interessanter ist der Vergleich von Zeile 1 und 2. Hier dürfte es meistens zu allerlei Überkreuzungen und ‚Fehlstellen‘ kommen. Im obigen Beispiel etwa haben die deutschen Personalpronomen und Artikel keine direkte Entsprechung im Albanischen; Artikel und Adjektiv stehen hinter dem Nomen („Buch-das das neue“) usw. Viele dieser Befunde sind Anlass zu weiteren Fragen“ (Schader 2000, S. 261f.).

9. Sprachlernstrategien ausbilden und begleiten

Wie für die sprachliche Bildung im Allgemeinen, so ist auch für die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht die Entwicklung und Begleitung von Sprachlernstrategien von Bedeutung. Dabei ist ein sprachvergleichendes Vorgehen hilfreich; das bedeutet, die Aufmerksamkeit auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sprachen zu legen. Von besonderer Bedeutung sind Erschließungstechniken im Sprachlernprozess. Neben der üblichen Verwendung von Wörterbüchern ist eine frühe Konzentration auf das Schreiben und Lesen hilfreich, da das den Schülerinnen und Schülern eine Situation schafft, in der sie ihre Zeit flexibler einteilen können als in dialogischen Situationen der mündlichen Unterrichtskommunikation.

Praxisbeispiel „Die sieben Siebe“

Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann (2000) erarbeiten ein Konzept für erwachsene Lernenden und Lerner, von dem sich Teile auch im fortgeschrittenen Sprach- und Fachunterricht einsetzen lassen. Als Lernprogramm liegt das für Lernenden und Lerner vor, die über eine romanische Sprache verfügen (vgl. <http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/siebe/7Siebe/BIN/start.htm>); seit 2014 gibt es auch eine Version für die germanischen Sprachen (Hufeisen/Marx 2014); für die slawischen Sprachen gibt es mit der Methode der ‚Interkomprehension‘ etwas Ähnliches (Tafel 2009). Mittels der Methode der sieben Siebe lässt sich ein großer Teil des Wortschatzes aller romanischen Sprachen erschließen, so dass man relativ schnell in die Lage versetzt wird zu lesen und Texte zu erschließen. Das erste Sieb sind die Internationalismen, das zweite der gemeinsame Wortschatz der romanischen Sprachen; es geht weiter über Laute, Schreibungen, Satzmuster bis hin zu ‚morphosyntaktischen Elementen und sog. Eurofixen, sprich in vielen europäischen Sprachen verwendete Prä- und Suffixe wie ‚trans-‘, ‚Bio-‘, ‚-ment‘. Die Lernenden und Lerner werden schrittweise an Gemeinsamkeiten auf den verschiedenen Ebenen herangeführt, um Gemeinsames und Un-

terschiedliches zu identifizieren. Allerdings differenzieren die sieben Siebe noch einmal nach Gemeinsamen im Unterschiedlichen, so den gemeinsamen Wörtern in allen romanischen Sprachen, auch wenn sie nicht im internationalen Wortschatz auftauchen. Die Konzepte der Internationalismen wie auch der ‚Eurofixe‘ sind gerade für den Fachunterricht ungemein hilfreich, da viele Fachbegriffe auf griechische bzw. lateinische Wurzeln zurückgehen – im Volksmund ‚Fremdwörter‘ – und auf diese Weise die Erschließung einer großen und wichtigen Wortschatzgruppe erlauben. Selbst wenn man nur Teile des Lernprogramms einsetzt, ist der Effekt Sensibilisierung für das Gemeinsame auf den verschiedenen Ebenen erheblich.

10. Den Fachunterricht mit dem herkunftssprachlichen Unterricht verzahnen

Unterricht in den Familiensprachen ist eine Grundbedingung für den Aufbau einer kompetenten Mehrsprachigkeit. Sofern dieser additiv zur regulären Stundentafel organisiert ist, können vielfältige Bezüge zum Regelunterricht hergestellt werden. Dies betrifft zunächst die Inhalte des Sachfachunterrichts, für welchen durch eine mehrsprachige Verarbeitung kognitive Entwicklungen zu erwarten sind. Weiterhin betrifft dies den Sprachunterricht sowie sprachliche Handlungsroutrinen wie etwa Argumentieren, Beschreiben und Erklären, die in einer Reihe von Unterrichtsfächern genutzt werden. Diese sprachlichen Handlungsroutrinen sind in ihrer kognitiven Struktur prinzipiell sprachenübergreifende Elemente von ‚Textkompetenz‘ und können somit im Rahmen der Gesamtsprachigkeit entwickelt werden. Die Umsetzung eines Konzepts sprachlicher Bildung auf dieser Basis der Gesamtsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ist an eine enge Kooperation von Regellehrkräften und Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts gebunden, diese

sollten sich also auch schulintern ‚auf Augenhöhe‘ begegnen können sowie über entsprechende räumliche und zeitliche Ressourcen verfügen (vgl. Teil C).

Unterricht für unterschiedliche Schulstufen und Fächer entlang von drei unterrichtlichen Herangehensweisen skizziert.

11. Zusammenfassung

Es wird deutlich, dass eine auf Mehrsprachigkeit ausgerichtete sprachliche Bildung mit unterschiedlicher Reichweite implementiert werden kann. Sprachliches und fachliches Lernen kann methodisch-didaktisch bereits vergleichsweise voraussetzungsarm mit Blick auf die Gesamtsprachigkeit umgesetzt werden. Sofern herkunftssprachlicher Unterricht in einer Bildungsinstitution angeboten wird, kann auf der Basis einer engen und intensiven Kooperation der Beteiligten ein umfassenderes Konzept mehrsprachiger sprachlicher Bildung umgesetzt werden, insbesondere wenn das isolierte Zusatzangebot des herkunftssprachlichen Unterrichts zu einem ‚koordinierten Lernen‘ in Zweit- und Erstsprache ausgebaut wird. Letzters wiederum kann zu einem strukturierten bilingualen Programm weiterentwickelt werden, welches auch einsprachig deutsch sozialisierte Schülerinnen und Schüler adressiert, die Fähigkeiten in einer Sprache erwerben, die sie im Alltag anwenden können. Unabhängig von der Umsetzungstiefe ist mit positiven Effekten zu rechnen: Diese betreffen einerseits den mehrsprachigen codierten Erwerb fachlicher Kompetenzen und führen andererseits zu Anerkennung und Wertschätzung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. Für letzteres sollte sensibel geplant werden, d.h. es sind Prozesse der Besonderung ('Othering') von Schülerinnen und Schülern und ihren Sprachen zu reflektieren und auch zu vermeiden. Im Anhang werden dazu exemplarische Planungsbeispiele für einen mehrsprachigen

Literatur

- Ayten, Aslı Can (2016): KOALA – Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Eine Kooperation zwischen Regelunterricht und Herkunftssprachlichem Unterricht. In: *Die Grundschulzeitschrift* Mai / 2016 (im Druck).
- Baurmann, J. / Pohl, T. (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens / O. Köller (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret* (S. 75–103). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bonsen, Martin (2013): Schulleitung, Schulentwicklungskapazität und Schuleffektivität. Aktuelle Forschungsergebnisse zu Treibern von Schulentwicklung. In: *Beruf: Schulleitung*, 7(1), S. 36.
- Bonsen, Martin (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, Herbert/ Maag Merki; Katharina (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 301–323.
- Dehn, Mechthild; Oomen-Welke, Ingelore; Osburg, Claudia (2012): *Kinder & Sprache(n)*. Was Erwachsene wissen sollten. Stuttgart: Klett, Kallmeyer.
- Europäische Kommission (1996): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1996.
- Fürstenau, Sara (2016): Multilingualism and school development in transnational educational spaces. Insights from an intervention study at German elementary schools In: Küppers, Almut; Pusch, Barbara; Semerci, Pinar Uyan (Hrsg.): *Bildung in transnationalen Räumen*. Education in transnational spaces. VS Springer Verlag, S. 71–90.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gantefort, Christoph; Sánchez Oroquieta, María J. (2015): Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. *Transfer Forschung ↔ Schule*, 1(1), S. 24–37.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (2001): Lernen, Lehren, Beurteilen, Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u. New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2015): Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits. In: Dirim, Inci u.a. (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft*. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann, S. 294–304.
- Gogolin, Ingrid; Inci Dirim, Thorsten Klinger, Imke Lange, Drorit Lengyel, Ute Michel, Ursula Neumann, Hans Reich, Roth, Hans-Joachim, Knut Schwippert: *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann, 2011.
- Hallet, Wolfgang (2008): Das Klassenzimmer als Olympische Arena. Integrative Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5. Heft 3, S. 3–7 u. 12.
- Huber, O. (2003): *Semantische Netze*. Verfügbar unter: www.huberoliver.de/archive/seminar03/papers/Semantische_Netze.doc [27.03.2011].
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): *EuroComRom – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. (Editiones EuroCom). Frankfurt.
- Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe*.

Romanische Sprachen sofort lesen können. (Editiones EuroCom.) Frankfurt.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1996): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung.* Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1996.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung.* Brüssel 2008.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit und Identität in Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, S. 55-74.

Krumm, Hans-Jürgen; Jenkins, Eva-Maria (Hrsg.) (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit.* Sprachenporträts – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm, Wien: eviva.

Kultusministerkonferenz (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013).

LaKI (2015): *Checkliste zur Durchgängigen Sprachbildung und interkulturellen inklusiven Schulentwicklung.* Neuauflage 2015. Arnsberg: LaKI.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2014): *Referenzrahmen Schulqualität NRW.* Düsseldorf: MSW

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (1999) (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe aller Fächer.* Düsseldorf.

MSW NRW (2011): *Kernlehrplan für die Hauptschule in NRW.* Lernbereich Naturwissenschaften. Biologie, Chemie, Physik. Verfügbar unter: [\[entwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/NW_HS_KLP_Endfassung.pdf\]\(http://entwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/NW_HS_KLP_Endfassung.pdf\) \[27.03.2016\].](http://www.schul-</p></div><div data-bbox=)

Neumann, Ursula (2009): Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculum-innovation. In: Gogolin, I.; Neumann, U. (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 317-331.

Novak, J. D.; Cañas, A. J. (2008): *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them.* Verfügbar unter: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf> [27.03.2016].

OECD (1994): *Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität.* Salamanca.

Pädagogische Hochschule Zürich (2010): *Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis.* Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich, DVD und Begleitheft, Bern: schulverlag plus.

RAA (2015/2012): *Checkliste zur Durchgängigen Sprachbildung und interkulturellen inklusiven Schulentwicklung.* Neuauflage 2015. Essen: Hauptstelle RAA NRW.

Reich, Hans H. (2015): Parallelisierung – das Rucksack-Konzept zur zweisprachigen Erziehung. In: Roth, Hans-Joachim/Terhart, Henrike (Hrsg.): *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnung zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien.* Münster: Waxmann, S. 275-285.

Reich, Hans H.; Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht.* Münster u.a.: Waxmann Verlag.

Reich, Hans-Heinz (2011): *Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln:* http://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_gelebte_mehrsprachigkeit.pdf

- Reusser, Kurt; Pauli, Christine; Elmar, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann 2011, S. 478 - 495.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M. (2008): Die Sache mit den "Schlemmy"-Riegeln. Beobachtendes Lernen: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. In: *Fremdsprache Deutsch*, (39), S. 23–27.
- Rolff, Hans-Günter (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-36.
- Rolff, Hans-Günter (2013): *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrument, Perspektiven*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit-Sprachunterrichts. In: Mecheril, Paul u. Thomas Quehl (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen*. Englischsprachige Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster usw.: Waxmann, S. 343-352.
- Roth, Hans-Joachim (2009): Mehrsprachigkeit als Aufgabe für die institutionelle Bildung. In: *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Im Auftrag der Görres-Gesellschaft hrsg. v. Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Volker Ladenthin. Band III/2: Umwelten: Sozialpädagogik / Medienpädagogik / Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft / Umweltpädagogik. Bearb. v. Norbert Meder, Cristina Allemann-Ghionda, Uwe Uhlendorff, Gerhard Mertens. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 2009, S. S. 1113-1126.
- Roth, Hans-Joachim/Terhart, Henrike (2015): Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnung zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien. Münster: Waxmann.
- Roth, Hans-Joachim; Christiane Bainski; Anja Brandenburger u. Joana Duarte (2012): Inclusive Academic Language Teaching. Das Europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In: Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina u. Bernd Ralle (Hrsg.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. (= Mehrsprachigkeit, Bd. 35.) Münster usw.: Waxmann, 2012, S. 93-114.
- Schader, Basil (2000): *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I, Zürich: orell füssli. Überarb. Fassung unter dem Titel: Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, Troisdorf: Bildungsverlag Eins, 2004.
- Schwaiger, Marika; Neumann, Ursula (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbildung der RAA.
- Shohamy, E. (2011): Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies. *Modern Language Journal*, 95(3), S. 418–429.
- Tafel, Karin (2009): *Slavische Interkomprehension: Eine Einführung*. (Narr Studienbücher) Tübingen.
- Thürmann, Eike (2011): *Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen*. Verfügbar unter:

[www.schulentwicklung.nrw.de/
materialdatenbank/nutzersicht/
getFile.php?id=5179](http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/getFile.php?id=5179)

Trapp, Ulrike; Bainski, Christiane; Freedman, Erik; Möller-Bach, Christiane; Paulsen, Wolfgang; Scheinhardt-Stettner, Heidi; Weinbach, Susanne; Prinz-Wittner, Victoria (2016): *Durchgängige Sprachbildung und pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft. Qualifizierungskonzept der Landesweiten Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren NRW*, Dortmund.

Trapp, Ulrike; Schultze, Ulrich (2016, V.): Vom Seminar ‚Meine Sprache(n) und ich‘ zum Film ‚Migration – Mehrsprachigkeit – Schule‘ und zu sprachbiografischen Digital Stories. In: Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike; Schultze, Ulrich: *Migration Mehrsprachigkeit – Schule, Eine Handreichung*. LaKI: Dortmund.

Universität zu Köln (2013): *Deutsch als Zweitsprache*. Filmische Beiträge zur sprachlichen Bildung in fachlichen Lernumgebungen. Ein Film von Besime Ataserver in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Roth, Köln: Universität, Humanwissenschaftliche Fakultät und Landeskoordinationsstelle der Kommunalen Integrationszentren.

Universität zu Köln [2012]: *EUCIM-TE. European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW)*, Bundesrepublik Deutschland. Textverantwortung: Christiane Bainski, Anja Brandenburger, Rolf Hochherz, Hans-Joachim Roth. Redaktion: Anja Brandenburger, Hans-Joachim Roth. Universität zu Köln: Institut für vergleichende Bildungsforschung.

Anhang

Planungsbeispiele für einen mehrsprachlich-fachlich bildenden Unterricht

	Scaffolding mittels Translanguaging (Verwendung familialer Mehrsprachigkeit in Phasen alltags-sprachlicher Kommunikation)	Sprachkontrastives Arbeiten und Language Awareness	Unterricht mit dem Herkunftssprachlichen Unterricht
<i>Primarstufe am Beispiel des Mathematikunterrichts</i>	SuS erlernen <i>Strukturen</i> (Szenario, mathematisches Problem, Aufgabenstellung) und <i>sprachliche Mittel</i> der Textsorte <i>Textaufgabe</i> in verschiedenen <i>Registern</i> : z.B. „weniger werden“ (Alltagssprache); „abziehen“, „vermindern“ (Bildungssprache); „subtrahieren“ (Fachsprache)	SuS erlernen die konventionalisierte und damit mathematisch-kontingente <i>Logik der Versprachlichung von Zahlen</i> in unterschiedlichen Sprachen (meta-sprachliches Wissen): z.B. deutsch: 21, einundzwanzig; türkisch: 21, yirmi-bir (zwanzig-eins), arabisch: ٢١, wāḥid wa 'iṣrūn (eins und zwanzig)	SuS schreiben durch einen Bildimpuls <i>Textaufgaben</i> im Deutschen und der „Herkunftssprachen“. Sie erlernen in den jeweiligen Sprachen sprachliche Mittel dem gleichen <i>adressaten- und kontextgebundenen Register</i> zuzuordnen: z.B. Deutsch-Türkisch: „weniger-werden“ – „azal-“ (Alltagssprache); „vermindern“ – „azalt-“ (Bildungssprache); „subtrahieren“ – „azalt-“ (Fachsprache)
<i>Sekundarstufe I am Beispiel des Physikunterrichts</i>	SuS erlernen für die Textsorte <i>Versuchsprotokoll</i> spezifische <i>Strukturen</i> , <i>Stile</i> (etwa Unpersönlichkeit durch Passiv oder „man“) und <i>sprachliche Mittel</i> : z.B. Durchführung: „es wurde angeschlossen“; Beobachtung: „es war zu erkennen“; Erklärung: „es liegt daran, dass“	SuS schreiben <i>unterschiedliche Textsorten</i> (etwa Tagebucheintrag oder Zeitungsbericht) zum durchgeführten Versuch. Anschließend erarbeiten sie die textsortenspezifischen Strukturen und sprachliche Mittel. Diese werden <i>im Kontrast mit dem Versuchsprotokoll</i> diskutiert. Es werden die in unterschiedlichen Textsorten realisierten Perspektiven erlernt.	SuS erlernen anhand verschiedener Typen des Protokolls Kennzeichen des Protokollierens (etwa Realisierung von Unpersönlichkeit und Distanz). Es werden dafür spezifische sprachliche Mittel der „Herkunftssprache“ erarbeitet. Abschließend werden die im Physikunterricht erstellten Versuchsprotokolle <i>übersetzend überarbeitet</i> .
<i>Sekundarstufe II am Beispiel des Deutschunterrichts</i>	SuS erlernen <i>Strukturen</i> , <i>Stile</i> und <i>sprachliche Mittel</i> der Textsorte <i>Essay</i> . Unter Verwendung dieser werden eigenständige Texte zu einem thematischen oder visuellen Impuls verfasst.	SuS erlernen Unterschiede zwischen den <i>sprachlichen Mitteln</i> , die in den Textsorten <i>Essay</i> , <i>Glosse</i> und <i>Kritik</i> verwendet werden: Welchen Registern können sie zugeordnet werden und was hat dies mit der literarischen/sozialen Funktion der Textsorte zu tun?	SuS kontrastieren ihre im Deutschunterricht geschriebenen Essays mit einem thematisch ähnlichen Essay eines Autors in der „Herkunftssprache“: Welche sprachlichen Mittel haben sie im Deutschen genutzt und welche nutzt der Autor? Sie schreiben „herkunftssprachliche“ Essays zu einem neuen Thema.