

Kristina Peuschel / Anne Burkard

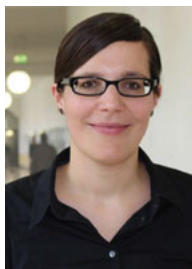
Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissen- schaftlichen Fächern

narr STUDIENBÜCHER

narr\fr
anck
e\atte
mpto



Prof. Dr. Kristina Peuschel ist Inhaberin des Lehrstuhls für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik an der Universität Augsburg.



Jun.-Prof. Dr. Anne Burkard ist derzeit Juniorprofessorin für Didaktik der Philosophie an der Universität zu Köln. Ab Oktober 2019 wird sie als Professorin für Didaktik der Philosophie und das Fach ‚Werte und Normen‘ an der Georg-August-Universität Göttingen tätig sein.

Kristina Peuschel / Anne Burkard

Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern

narr
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2019 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 0941-8105
ISBN 978-3-8233-8167-9 (Print)
ISBN 978-3-8233-9167-8 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0137-0 (ePub)



Inhalt

Dank	7
Zur Einführung in das Studienbuch	9
 Teil I Grundlagen	 13
1 Sprachliche Heterogenität in der Schule (Kristina Peuschel, Anne Burkard)	15
1.1 Reflexionen von Lehramtsstudierenden zu Sprachförderung und Sprach- bildung im Fachunterricht	15
1.2 Die Rolle von Sprache für Bildung und Lernen	18
1.3 Sprachliche Heterogenität als Normalfall	26
1.4 Von DaZ-Förderung bis Sprachbildung: Geschichte und Konzepte	31
1.5 Wissenswertes zum Zweitspracherwerb Deutsch	40
1.6 Beschreibungsansätze für Sprache(n) in der Schule	45
 2 DaZ, Sprachbildung und der geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Unterricht (Kristina Peuschel, Anne Burkard)	 53
2.1 Sprachliche Anforderungen der Fächer in Kompetenzmodellen, Curricula und Unterrichtspraxis	53
2.2 Sprachliche Herausforderungen in Lehrwerkstexten	67
2.3 Zweit- und fremdsprachdidaktische Methoden: Standardrepertoire für Lehr- amtsstudierende	72
2.4 Mehrsprachigkeit im Fachunterricht	97
 Teil II Fachdidaktische Perspektiven	 103
3 Einführung (Anne Burkard, Kristina Peuschel)	105
 4 Philosophie/Ethik, Sekundarstufe I: Philosophische Begriffsanalyse als Hilfe zur Texterschließung (Anita Rösch)	 111
 5 Philosophie/Ethik, Sekundarstufe II: Sprachbewusstheit im Philosophieunterricht fördern: Reflexion der Begriffsverwendung in evaluativ-normativen Argumenten (Anne Burkard)	 121
 6 Geschichte, Sekundarstufe I: <i>Womöglich / vermutlich könnte / muss</i> es so gewesen sein. Epistemische Modalität im Geschichtsunterricht (Benjamin Siegmund)	 133

7	Geschichte, Sekundarstufe II: Historisches Erzählen sprachbildend unterstützen im Geschichtsunterricht der Oberstufe (Matthias Sieberkrob)	143
8	Politik/Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I: Textsortenbasierte Schreibförderung im sozialwissenschaftlichen Unterricht (Sabine Manzel, Farina Nagel)	153
9	Politik, Sekundarstufe II: Sprachlich bildender Politikunterricht: Das Formulieren politischer Urteile unterstützen (Annemarie Jordan)	161
10	Geographie, Sekundarstufe I: Schriftliches Argumentieren lernen: Kooperatives Schreibfeedback im sprachbewussten Geographieunterricht (Alexandra Budke, Michael Morawski)	169
11	Geographie, Sekundarstufe II: Vom Text zum Diagramm: Texte erschließen mit dem Wechsel von Darstellungsformen (Miriam Kuckuck)	179
12	Islamische Religionslehre, Sekundarstufe I/II: Sprachsensibler Islamischer Religionsunterricht? Mit Begriffsarbeit zu fachspezifischer Sprachreflexion (Fahimah Ulfat)	187
13	Evangelische Religionslehre, Sekundarstufe I: Bildwelten und Sprachwelten im Evangelischen Religionsunterricht (Andrea Schulte)	197
14	Wirtschaft, Sekundarstufe I/II: Von ‚Gleichgewichten‘ und ‚Kreisläufen‘: Wirtschaftsmetaphorik als Reflexionsgegenstand ökonomischen Lernens (Andreas Lutter, Julian Wollmann)	207
15	Wirtschaft, Berufskolleg: Ein Beispiel sprachsensibler Gestaltung im Fach Wirtschaft in der Ausbildungsvorbereitung an einem Berufskolleg (Nina-Madeleine Peitz, Nicole Kimmelman)	215
	Literaturverzeichnis	225
	Autor*innen des Studienbuches	259

Dank

Zahlreiche Personen haben das Entstehen dieses Studienbuches in vielfältiger Weise unterstützt. Dank gebührt zunächst den 16 Autor*innen der fachdidaktischen Kapitel 4 bis 15 im zweiten Teil des Buches dafür, dass sie eine so große Bandbreite fachlicher Perspektiven beige-steuert haben und auf diese Weise das multidisziplinäre Format des Studienbuches ermöglichen. Ebenso bedanken wir uns bei Eva-Larissa Maiberger für ihr Mitwirken an Kapitel 2 im Abschnitt „Sprach(lern)förderliche Unterrichtskommunikation“. Zu einzelnen Textpassagen von Teil I haben wir hilfreiche Kommentare von Marcel Müllerburg, Prisca Rütermann, Johannes Schmincke und Friederike Wenzel erhalten. Prisca Rütermann danken wir zudem ganz besonders für die Unterstützung bei der Erstellung des Manuskripts. Kathrin Heyng und Katharina Wituschek vom Narr Francke Attempo Verlag gilt unser herzlicher Dank für ihre umsichtige Begleitung des Projekts und das sorgfältige Lektorat.

Von großer Bedeutung für das Entstehen des Studienbuches waren darüber hinaus die Lehrveranstaltungen, die wir in Augsburg, Berlin, Köln und Tübingen zu Sprachförderung und sprachlicher Bildung insbesondere in geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Lehramtsstudiengängen durchgeführt haben. Den Studierenden dieser Seminare und Vorlesungen danken wir für ihr Interesse, ihre Diskussionsbeiträge und ihre Rückmeldungen. Nicht zuletzt hat die Konzeption des Studienbuches von den vielfältigen Anregungen der interdisziplinären Lehr- und Forschungskontexte profitiert, in denen wir in den letzten Jahren jeweils tätig waren.

In der Zeit seit der Konzeption des Buches im Sommer 2017 bis zu seinem Erscheinen hat sich der Diskurs um Sprache in allen Fächern weiter intensiviert. Wir verstehen das Studienbuch zum einen als ein Ergebnis dieses Diskurses und zum anderen als einen Beitrag dazu. Wir wünschen allen Leser*innen eine gewinnbringende Lektüre.

Kristina Peuschel und Anne Burkard
Augsburg, Köln im Sommer 2019

Zur Einführung in das Studienbuch

Ziele

Anliegen dieses Studienbuches ist es, die vielfältigen interdisziplinären Verknüpfungen von Sprache und Lernen in Schule und Unterricht unter dem Fokus von Sprachförderung und sprachlicher Bildung aufzuzeigen und Lehramtsstudierenden sowie Lehrkräften der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer der Sekundarstufen praxisorientierte Reflexionsangebote zu machen.

Hierfür werden sowohl Aspekte von *Sprachförderung* als auch Aspekte von *Sprachbildung* thematisiert. Während Sprachförderung vor allem diejenigen Kinder und Jugendlichen gezielt in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützt, die diagnostizierte Entwicklungsrückstände im Bereich der (deutsch-)sprachlichen Fähigkeiten haben, richten sich Sprachbildungsangebote grundsätzlich an alle Lernenden. Sie sollen in der Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten unterstützt werden, auch wenn sie keinen spezifischen Sprachförderbedarf haben. Insbesondere Sprachbildung gilt als eine Aufgabe für den Unterricht in allen Fächern und Jahrgangsstufen, zumal sie häufig den Ausbau fachsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten umfasst, wovon alle Schüler*innen profitieren können. Doch auch Sprachförderung findet nicht nur in speziellen, additiven Maßnahmen und Förderkursen statt, sondern ebenso fachintegriert im Regelunterricht. Insofern sind Grundkenntnisse in beiden – ohnehin nicht scharf voneinander abgrenzbaren – Bereichen für alle Lehrer*innen an allgemeinbildenden Schulen von Bedeutung.

Unter Rückgriff auf theoretische Erkenntnisse und empirische Ergebnisse der Sprach- und Fachdidaktiken sowie deren Bezugsdisziplinen steckt das Studienbuch die gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen sprachlicher Heterogenität ab. Von dort ausgehend werden zu spezifischen sprachlichen und fachlichen Anforderungen sowie mit Bezug auf curriculare Vorgaben unterrichtspraktische Methodenvorschläge und fachdidaktische Reflexionen aus der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächergruppe entwickelt. Die Leser*innen dieses Buches sollen dabei in doppelter Hinsicht sensibilisiert werden: Fachlehrkräfte für die Rolle von Sprache für das fachliche Lernen und Sprachlehrkräfte für die Bedarfe und Inhalte der Fächer. Studierenden und Lehrer*innen der Sekundarstufen werden die breitgefächerten fachlichen und sprachlichen Anforderungen der verschiedenen Fächer und Jahrgangsstufen nahegebracht und Konzepte für sprachförderlichen und sprachlich-bildenden Unterricht vom Beginn der Sekundarstufe bis hin zum Abitur vorgeschlagen.

(Angehende) Lehrkräfte der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in den Sekundarstufen erhalten durch die Lektüre des Studienbuches Einblick in den wissenschaftlichen Diskurs über Sprachförderung und Sprachbildung und können sich Grundlagenwissen zu ausgewählten Aspekten des Themenfeldes aneignen. Mit einer kritisch hinterfragenden, interdisziplinären Perspektive, die dem Studienbuch eigen ist, werden konkrete Vorschläge für die Aus- und Weiterbildung sowie für den eigenen Unterricht verbunden.

Die hier versammelten sprachdidaktischen Beiträge für den Fachunterricht der Fächer(gruppen) Philosophie / Ethik, Geschichte, Politik / Gesellschaftslehre, Geographie, Islamische und Evangelische Religionslehre sowie Wirtschaft zeigen auf, wie Herausforderungen

eines sprachförderlichen und sprachlich-bildenden Unterrichts in einzelnen Fächern und spezifischen Jahrgangsstufen bewältigt werden können.

Damit rückt in diesem Studienbuch eine Fächergruppe in den Fokus, für die einerseits Sprache eine besonders große Bedeutung hat und für die andererseits bisher nur verhältnismäßig wenig Literatur zu Sprachbildung und -förderung vorliegt (das gilt weniger für einzelne Fächer wie Geographie, umso mehr aber beispielsweise für die Fächer Evangelische und Islamische Religionslehre, Philosophie / Ethik und Politik / Gesellschaftslehre). Im Folgenden werden sowohl Gemeinsamkeiten dieser Fächer thematisiert, z. B. in Form von Analysen sprachlicher Handlungen, die für sie bedeutsam sind, als auch Spezifika der Fächer und ihrer sprachlichen Anteile in den Blick genommen. Damit leistet das Studienbuch einen wichtigen Beitrag dazu, die Lücke zwischen allgemeinen Einführungswerken zu Sprachförderung und Sprachbildung auf der einen Seite und fachspezifischen Zugängen auf der anderen Seite zu schließen.

Kontextualisierung

Trotz der langen Zuwanderungsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland und umfangreicher Forschungsergebnisse kommt es erst in jüngerer Zeit zu einer breiteren Wahrnehmung und systematischen bildungspolitischen Berücksichtigung der Bedeutung sprachlicher Ressourcen und Kompetenzen für schulische Erfolge. Einen besonderen Einfluss hatten hierbei seit 2001 die Ergebnisse der PISA-Studien der OECD. Vor diesem Hintergrund erfolgt schrittweise eine breiter angelegte Implementierung entsprechender Studieninhalte in bestehende Lehramtsstudiengänge. An vielen lehrkräftebildenden Universitäten und Hochschulen werden inzwischen Grundkenntnisse über die Bedeutung von Sprache für Bildung und Lernen vermittelt, die angehende Lehrkräfte in einer heterogenen Gesellschaft in ihrem unterrichtlichen Handeln unterstützen sollen. Studieninhalte umfassen Grundlagen zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ), zu sprachlicher Bildung in der Schule und zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Fachunterricht. In Entwicklungs- und Forschungsprojekten wurde und wird eine Basis dafür geschaffen, den schulischen Ausbau von bildungssprachlichen Deutschkenntnissen aller Schüler*innen in der Ausbildung von Lehrkräften thematisch zu verankern. Zunehmend werden in allen Phasen der Lehrkräftebildung, von der Universität über das Referendariat bis hin zur Fort- und Weiterbildung, fächerübergreifende sowie fach- und zielgruppenspezifische Ausbildungsangebote zur Förderung von DaZ oder zur Sprachbildung als Querschnittsthema aller Fächer gemacht. Je nach Bundesland unterscheiden sich diese und reichen von verpflichtenden DaZ- bzw. Sprachbildungsmodulen über DaZ-spezifische Leistungspunkte in den Fachdidaktiken und fachübergreifende sowie fachspezifische Seminare bis hin zu breiter angelegten Heterogenitätsmodulen und dem Studium von DaZ als Erweiterungs- oder Unterrichtsfach.

Insgesamt wird gegenwärtig durch die zunehmende Beschäftigung mit Fragen der Sprachförderung und sprachlichen Bildung, auch im Zusammenhang mit Bemühungen um ein inklusiveres Schulsystem, der gesamtgesellschaftlichen Heterogenität stärker Rechnung getragen. Die Bedeutung sprachlicher Entwicklungen im Schulverlauf rückt verstärkt in den

Fokus. Vor diesem Hintergrund werden Studierenden und Lehrkräften im Rahmen von Studium, Aus- und Weiterbildung Wissensbestände und Handwerkszeug für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen mit auf den Weg gegeben. Die Wissensbestände werden um Reflexionsangebote erweitert, mit deren Hilfe sich einer systematischen Benachteiligung sowie der Produktion von Ungleichheiten aufgrund individueller sprachlicher Ressourcen von Schüler*innen im alltäglichen unterrichtlichen Handeln entgegenwirken lässt. In diesem gesellschaftlichen Kontext ist das vorliegende Studienbuch verortet.

Gegenstand und Aufbau

Die Kenntnisse und Fähigkeiten, die Lehrkräfte für den Unterricht in sprachlich heterogenen, mehrsprachigen Gruppen benötigen, werden im Idealfall bereits im Studium angelegt und in den weiteren Phasen der Lehrkräftebildung ausgebaut und kontinuierlich reflektiert. Anhand dieses Studienbuches können sich Studierende und Lehrkräfte der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer die folgenden Gegenstände erarbeiten:

- ▶ die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für schulisches Lernen;
- ▶ sprachliche Heterogenität als gesellschaftlicher und schulischer Normalfall;
- ▶ Konzepte und Methoden der Sprachförderung und Sprachbildung aus dem akademischen Fach DaZ;
- ▶ ausgewählte Aspekte des Zweitspracherwerbs des Deutschen;
- ▶ die Rolle unterschiedlicher Sprachen und deren Verwendungsweisen in der Schule;
- ▶ ausgewählte sprachliche Anforderungen der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer;
- ▶ die bildungs- und fachsprachlichen Herausforderungen von Lehr- und Lernmaterialien;
- ▶ ein sprachdidaktisches Standardrepertoire, insbesondere Maßnahmen zur Unterstützung der Arbeit an Wortschatz, an Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht sowie zur sprachförderlichen Unterrichtskommunikation;
- ▶ die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im schulischen (Fach-)Unterricht;
- ▶ Möglichkeiten der Adaption und Erweiterung sprachdidaktischer Methoden für verschiedene Fächer unter Berücksichtigung der jeweiligen spezifischen sprachlich-fachlichen Anforderungen.

Das Studienbuch ist in zwei Hauptteile gegliedert: Teil I (Grundlagen) umfasst die beiden umfangreichen Kapitel 1 und 2, die eine fächerübergreifende Perspektive auf Sprachförderung und Sprachbildung in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern einnehmen. Die theoretischen Grundlagen werden um Anwendungsbeispiele und fachspezifische Erläuterungen aus der hier fokussierten Fächergruppe ergänzt. In den Kapiteln von Teil II des Studienbuches (Fachdidaktische Perspektiven) werden nach einer Einführung (Kapitel 3) fachspezifische Anwendungen und Umsetzungen von Sprachförderung und Sprachbildung in den Sekundarstufen dargestellt. Von Vertreter*innen der jeweiligen Fachdidaktiken werden Ansätze aus Philosophie / Ethik (Kapitel 4 und 5), Geschichte (Kapitel 6 und 7), Politik / Gesellschaftslehre (Kapitel 8 und 9), Geographie (Kapitel 10 und 11), Islamische Religionslehre

(Kapitel 12), Evangelische Religionslehre (Kapitel 13) und Wirtschaft (Kapitel 14 und 15) vorgestellt. Unterrichtspraktische Überlegungen werden theoretisch verortet und auf ihre Übertragbarkeit auf andere Fächer und Schulstufen hin beleuchtet.

Jedem Kapitel des Studienbuches ist eine kurze inhaltliche Übersicht vorangestellt. Definitionen, zentrale Inhalte, ausgewählte Studienergebnisse und Beispiele werden graphisch hervorgehoben. Kapitel 1 und Kapitel 2 werden zudem abschließend kurz zusammengefasst. Die fachdidaktischen Kapitel 4 bis 15 schließen jeweils mit Reflexionsfragen und weiterführenden Literaturhinweisen ab. Das Literaturverzeichnis am Ende des Bandes enthält die gesamte zitierte und referierte Literatur des Studienbuches und stellt damit eine umfangreiche Sammlung für vertiefende sprach- und fachdidaktische, linguistische, migrationspädagogische und erziehungswissenschaftliche Lektüren zum Themenfeld Sprachförderung und Sprachbildung in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufen dar.

Das Studienbuch führt somit in die Breite und Komplexität des interdisziplinär verhandelten Gegenstandes ein und stellt exemplarisch auch divergierende theoretische Zugänge vor. Lehramtsstudierende und praktizierende Lehrkräfte erhalten für ihre Unterrichtsfächer vielfältige Anregungen für einen reflektierten sprachförderlichen und sprachlich-bildenden Fachunterricht. Darüber hinaus liefert das Studienbuch Grundlagen für die Gestaltung universitärer Lehrveranstaltungen sowie von Fort- und Weiterbildungen.

Teil I Grundlagen

1 Sprachliche Heterogenität in der Schule

Kristina Peuschel, Anne Burkard

Im ersten Kapitel des Studienbuches wird ausgehend von der Perspektive von Studierenden der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer der gesellschaftliche Rahmen aufgespannt, in dem Sprachbildung und Sprachförderung im schulischen Unterricht stattfinden (1.1). Eine grundsätzliche Annäherung an die Bedeutung von sprachlichen Kompetenzen für schulische Bildung (1.2) mündet in die Diskussion sprachlicher Heterogenität, die als gesellschaftlicher und schulischer Normalfall identifiziert wird (1.3). Vor dem Hintergrund einer Skizze der Geschichte des akademischen Faches Deutsch als Zweitsprache erfolgt die Vorstellung allgemeiner Konzepte und Methoden der Sprachförderung und Sprachbildung (1.4). Die Darstellung wissenswerter Aspekte des Zweitspracherwerbs des Deutschen (1.5) und von Beschreibungsansätzen für Sprache(n) in der Schule (1.6) ergänzen diese Ausführungen. Das Kapitel liefert damit Grundlagen für das Verständnis sprachlicher Heterogenität in der Schule.

1.1 Reflexionen von Lehramtsstudierenden zu Sprachförderung und Sprachbildung im Fachunterricht

Die fachspezifischen Erkenntnisse aus den akademischen Fächern Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache und Mehrsprachigkeitsforschung werden erst seit kurzem systematisch in die Lehramtsausbildung integriert, sodass alle Lehramtsstudierenden zukünftig potentiell in der Lage sind, mit der Mehrsprachigkeit vieler Schüler*innen und der Aufgabe der expliziten und impliziten schulischen Vermittlung der für die Schule notwendigen Sprachkenntnisse umzugehen. Dabei ist es stets herausfordernd, neben den eigenen fachlichen und fachwissenschaftlichen Zugängen geeignete Sprachförder- und Sprachbildungsansätze kennenzulernen, zu verstehen und auf den eigenen Unterricht in Geschichte, Philosophie, Geographie und anderen geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern anzuwenden.

Im Zuge der in der Einleitung des Bandes skizzierten Entwicklungen in der Lehrkräftebildung zur DaZ-Förderung und der sprachlich-fachlichen Bildung werden verstärkt empirische Untersuchungen zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in diesem Feld durchgeführt (Koch-Priewe / Krüger-Potratz 2016). Beispielsweise liefern qualitative Untersuchungen mit kleinen Gruppen von Studierenden Einblick in zum Teil stärker fachbezogene Reflexionen. So haben Peuschel / Sieberkrob (2017) Studierende der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer mittels eines Gruppeninterviews zum gemeinsamen Reflektieren über spezifische Studieninhalte zu Sprachförderung und Sprachbildung angeregt. In dieser Studie steht im Mittelpunkt, was Lehramtsstudierende in Bezug auf ihr zukünftiges Handeln in sprachlich heterogenen Klassen denken. Zunächst wägen die Studierenden ab, in welchem Verhältnis Sprachorientierung und Fachorientierung stehen sollen und wie aus der Perspektive des jeweiligen Faches heraus auch bei Sprachförderung und Sprachbildung die Bedeutung des fachlichen Lernens im Vordergrund steht. „Ziel sprachlicher Bildung ist es, das fachliche Lernen zu unterstützen [...]“ (ebd., 93). Dazu gehört nach Meinung der

Studierenden, Maßnahmen von Sprachförderung und Sprachbildung an den Bedürfnissen der Fächer und an fachlichen Lernzielen auszurichten, die sprachlichen Charakteristika der fachlichen Lehr- und Lernmaterialien zu erkennen und sich Wissen über fachrelevante Textsorten und Diskursmuster anzueignen. Vor dem Hintergrund dieser Orientierung an den Bedürfnissen der eigenen Fächer äußern die Studierenden auch Überforderungssorgen im Hinblick auf die methodische Ausgestaltung eines sprachsensiblen, sprachförderlichen oder sprachlich bildenden Fachunterrichts. Dies trifft vor allem dann zu, wenn sie sehr geringe sprachliche Kompetenzen einzelner Schüler*innen als großes Problem für ihren zukünftigen Fachunterricht ansehen. Ebenso scheint ein Mangel an geeigneten erlebten *best practice*-Beispielen aus Hospitations- und Unterrichtspraktika die konkreten Vorstellungen von Sprachförderung und sprachlicher Bildung im zukünftigen Unterricht zu erschweren.

Einblicke in die heterogene Unterrichtswirklichkeit, die in der Lehrkräftebildung ergänzend zu Unterrichtspraktika zunehmend über Videoausschnitte und Videoanalysen gewährt werden,¹ können potentiell Unsicherheiten in Bezug darauf ausräumen, wie die speziellen Bedürfnisse von Schüler*innen in einer DaZ-Erwerbskonstellation im Fachunterricht erkannt und erfüllt werden können und welche oder wieviel Unterstützung sie als Fachlehrkräfte geben können.

Den Studierenden sind prinzipiell die unterschiedlichen Anforderungen zur Unterstützung schriftlicher und mündlicher Aktivitäten bewusst. Gerade die mündlichen Aktivitäten und die Umsetzung mündlicher Aufgabenstellungen werden von den Studierenden recht stark problematisiert. Obwohl fachdidaktische Kenntnisse zur Umsetzung aktivierender Methoden wie z. B. Kleingruppenarbeit, Partnerarbeit, Talkshows, Ordner mit Redemitteln, Plakate etc. prinzipiell vorhanden sind, scheinen diese als methodisches Repertoire für Sprachförderung und Sprachbildung nicht ohne Weiteres zur Verfügung zu stehen. Vor allem im Bereich des mündlichen sprachlichen Handelns zeigen sich zwei Seiten des Problems. Einerseits wird das mündliche Sprachhandeln aufgrund der alltagssprachlichen Realisierung als weitgehend unproblematisch erachtet. Andererseits sehen die Studierenden die Herausforderung, einen bildungssprachlich orientierten mündlichen Sprachgebrauch der Schüler*innen zu unterstützen, z. B. im Fach Politik / Sozialkunde bei häufig eingesetzten Formaten wie Talkshow oder Pro-Kontra-Debatten.

Prinzipiell können die Studierenden der Studie im Kontext von Sprachförderung und Sprachbildung Bezüge zur allgemeinen Unterrichtsgestaltung herstellen, sie sehen Potential in der Binnendifferenzierung unter Beachtung sprachlicher Unterschiede und thematisieren Möglichkeiten hierarchiefreier Unterrichtsarrangements sowie die Erhöhung des Redeanteils von Schüler*innen mit geringen sprachlichen Kompetenzen (Peuschel/Sieberkrob 2017, 93 ff.). Neben dem Abwägen der Rolle von Sprache und Fach, den Überlegungen zur Methodik ‚Sprache im Fach‘ und den Bezügen zur allgemeinen, differenzierenden Unterrichtsgestaltung scheinen konkrete Unterrichtsideen eine große Herausforderung zu sein.

1 Neben Lehr- und Studienmaterialien mit Videos auf DVDs wie in Beese et al. (2014) und Brandt/Gogolin (2016) werden Videodatenbanken wie z. B. das Videportal ProVision der Universität Münster eingesetzt (<https://www.uni-muenster.de/ProVision/>).

- *Abwägen der Rolle von Sprache und Fach:* „Also vor allem finde ich, dass es ja weiterhin Fachunterricht ist, den man macht und der jetzt nicht den Deutschunterricht ersetzen soll.“
- *Überlegungen zur Methodik ‚Sprache im Fach‘:* „Also ich würde finden, dass es sich da fast angeboten hätte, diese Wortfeldarbeit vorher zu machen.“
- *Bezüge zur allgemeinen Unterrichtsgestaltung:* „dass aber ansonsten [...] durch die traditionelle Binnendifferenzierung [...] auch schon viel mit abgedeckt wird“. (Ebd.)

Den Unterricht als kommunikativen Raum zu gestalten, in dem durch Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen Wissensbestände und Kompetenzen erarbeitet werden, umfasst auch die Modellierung der eigenen, im Unterricht eingesetzten Sprache. Die Frage, ob Lehrer*innen für alle Schüler*innen verständlich, kohärent und im besten Fall auch sprachliches Vorbild sind, stellt sich unter den Bedingungen sprachlicher Heterogenität im Unterricht besonders eindringlich. In einer Gruppendiskussion eines Seminars zur Sprachbildung im Fachunterricht mit Studierenden im Studiengang Bachelor of Education der Universität Tübingen wurde geäußert:

Ja, wenn man's jetzt mal überspitzt formuliert, ja, ist halt echt die Frage: „Wollen wir so sprechen, wie die Zeitung schreibt?“ Also man kann's ja auch mal von der anderen Seite sehen und ähm es ist ja für uns schon schwierig, Bildungssprache zu sprechen. (Peuschel, unveröffentlichtes Transkript Gruppendiskussion, Zeilen 159–163)

Ähm, gerade zur Lehrersprache, finde ich, [...] natürlich sollte man sich bildungssprachlich ausdrücken, aber wie das gerade auch schon gesagt wurde, auch mal Alltagssprachlich erklären. Ich finde sogar, dass man eigentlich hergehen kann und immer wieder einen Registerwechsel halt macht. Also, mal Alltagssprachlich und dann überleiten quasi zum Fachsprachlichen. Ähm, weil, man muss ja im Prinzip immer die Schüler auch irgendwo abholen. Und man muss, man sollte eigentlich schon damit anfangen, was [...] sie schon wissen und was sie auch verstehen. Also ich denke, dass es schon auch wichtig ist, dass man nicht direkt mit Bildungssprache einsteigt bei einer Erklärung. (Ebd., Zeilen 317–326)

Die hier einführend dargebotenen Reflexionen zeigen aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden nicht nur Herausforderungen, sondern auch erste Ansätze, wie Sprachförderung und Sprachbildung in den Fachunterricht integriert werden können. Welche Kompetenzen und Wissensbestände Studierende sowie Lehrkräfte in allen Phasen (Studium, Referendariat, Berufstätigkeit) benötigen, wird in Modellen wie z. B. DaZKom erfasst, das die „ideale Professionsentwicklung von Fachlehrkräften bzgl. ihrer DaZ-Kompetenz“ abzubilden versucht (Gültekin-Karakoç et al. 2016). Ob Lehrkräfte bei vorhandenem Wissen und vorhandenen Kompetenzen in der Unterrichtspraxis bestimmte Maßnahmen tatsächlich umzusetzen bereit sind, hängt jedoch auch von ihren Einstellungen und Überzeugungen zum Unterricht in heterogenen Klassen (Gebauer / McElvany / Klukas 2013; Hachfeld 2012, 2013), zu sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit (Hammer / Fischer / Koch-Priewe 2016) und zur Bedeutung von Sprache und Sprachkompetenzen für den schulischen Erfolg ab. Letzteres wird im folgenden Unterkapitel fokussiert.

1.2 Die Rolle von Sprache für Bildung und Lernen

In der Schule bilden kompetentes Lesen und Schreiben eine zentrale Voraussetzung für das Lernen in allen Fächern und für die im Verlauf der Schullaufbahn immer relevanter werdende ‚Beherrschung der Bildungssprache‘. (Kultusministerkonferenz 1970 / 2015, 13, so zitiert in Lütke 2017, 321)

Umfassende sprachliche Kompetenzen bilden eine zentrale Grundlage für eine möglichst breite gesellschaftliche Teilhabe, auf die schulische Bildung vorbereiten soll – beginnend bei Schuleintritt bis hin zum Abitur oder zur weiterführenden Berufsausbildung. Wie das Eingangszitat verdeutlicht, ist die Einsicht in die Bedeutung von bildungssprachlichen Kompetenzen keineswegs neu. Vor dem Hintergrund zunehmender sprachlicher Vielfalt und einer schon längst existierenden Mehrsprachigkeit im überwiegend monolingualen deutschen Schulsystem steht jedoch die Reflexion der Rolle von Sprache(n) im gesamten Bildungsverlauf am Beginn einer vertieften Auseinandersetzung.

Eine Aufgabe der Bildungsinstitutionen besteht darin, den Entwicklungsprozess unter Berücksichtigung der jeweils vorangehenden und anschließenden Bildungsetappen (Kindergarten – Grundschule – Sekundarstufe I und II – berufliche Bildung – Studium) kontinuierlich zu gestalten und vor dem Hintergrund der im Laufe der Bildungsbiografie zunehmend komplexer [...] [werdenden] sprachlichen Anforderungen adäquat zu begleiten. (Koch 2016, 374)

Zur Bedeutung von Sprachkompetenzen im Schulverlauf

Die schulische Bildung ist ein wichtiger Abschnitt individueller Biographien und prägt in Deutschland in aller Regel viele Jahre eines kindlichen und jugendlichen Lebens. Schule ist der Ort, an dem gesellschaftlich angesehene und notwendige Praktiken erlernt werden: literale Praktiken wie Lesen und Schreiben als Möglichkeit des Zugangs zu Texten und textbasierten Medien, numerale Praktiken wie Rechnen als Voraussetzung für ein abstrahierendes Verstehen von Sachverhalten sowie schließlich Kenntnisse über verschiedenste Bereiche des Lebens in sachbezogenen Fächern, welche sich im Schulverlauf zunehmend ausdifferenzieren. Zudem sind fremdsprachige Lernprozesse Teil schulischer Bildung, die den Zugang zu weiteren Denkwelten eröffnen sollen.

Mit dem gesetzlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule sind Bildungsziele verbunden. Schüler*innen in der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg beispielsweise werden

auf hohem Niveau in mehreren Sprachen, in Natur- und Geisteswissenschaften sowie im musisch-ästhetischen Bereich ausgebildet. Mit dieser Grundlage lassen sich theoretische Erkenntnisse nachvollziehen, komplexe Zusammenhänge kreativ durchdenken, ordnen und verständlich darstellen. Gruppen- und Partnerarbeit, Umgang mit neuen Medien und moderne Präsentationstechniken bereiten die Schülerinnen und Schüler auf das Hochschulstudium oder eine anspruchsvolle Berufsausbildung vor. Schülerinnen und Schüler der Oberstufe erwerben über Grundlagen in den einzelnen Fächern hinaus die Fähigkeit zu fächerübergreifendem und eigenständigem Lernen und eine vertiefte Methoden- und Sozialkompetenz; sie lernen, selbstständig, projektorientiert und interdisziplinär zu urteilen. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg o. J.)

Auf dem Weg zu diesen umfassenden Bildungszielen verbringen Schüler*innen viel Zeit in der Schule, Zeit, in der sie unter anderem von den in der Schule verwendeten Sprachen Gebrauch machen und in der sie kreativ denken, Sachverhalte ordnen und Wissen und Erkenntnisse verständlich darstellen, in der sie fachlich präsentieren oder auch fachübergreifend kompetent urteilen.

Schule ist ein nationalstaatlich – im Falle Deutschlands zudem föderal – organisiertes System, in dem sich gesellschaftliche Verhältnisse einerseits spiegeln und andererseits reproduziert werden, in dem aber auch Potential für gesellschaftliche Veränderungen liegt. Das bundesdeutsche Schulsystem ermöglicht Kindern und Jugendlichen eine umfassende Bildung. Sie sind jedoch bis zur Vollendung einer Schullaufbahn oder bis zu einem bestimmten Alter auch dazu verpflichtet, am schulischen Unterricht teilzunehmen. Die dominante Sprache, der sich Kinder und Jugendliche während ihrer langen Schulzeit bedienen, ist die Sprache des Schulsystems, in unserem Falle Deutsch (mit Ausnahme bilingualer Schulen).

In der Regel erhalten Schüler*innen in den OECD-Ländern „im Verlauf des Besuchs des Primar- und Sekundarbereichs I zusammen im Durchschnitt 7540 Zeitstunden Pflichtunterricht – zwischen 5720 Zeitstunden in Ungarn und fast dem Doppelten hiervon in Australien (11 000 Zeitstunden) und Dänemark (10 960 Zeitstunden)“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016, 485). Durchschnittlich dauert der Primarbereich 6 Jahre (variierend zwischen 4 und 7 Jahren), der Sekundarbereich umfasst im Durchschnitt der OECD-Länder 3 Jahre mit einer Varianz von 2 bis 5 bzw. 6 Jahren (ebd., 487).

Diese Vorbemerkungen sollen verdeutlichen, dass Maßnahmen von Sprachförderung und Sprachbildung stets in einem größeren Zusammenhang zu verorten sind – u. a. dem des Sprachgebrauchs im System Schule im Verhältnis zum individuellen Sprachgebrauch einzelner Schüler*innen.

Der Diskurs um Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung in bestimmten Unterrichtsfächern einzelner Schularten, z. B. der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer der Sekundarstufen I und II, die hier im Fokus stehen, ist unter anderem deshalb bedeutsam, weil das System Schule in Bezug auf die Entwicklung der sprachlichen (und fachlichen) Kompetenzen aller Schüler*innen, die für eine umfassende gesellschaftliche Partizipation notwendig sind, vor nicht geringen Herausforderungen steht.

Das dominant und habituell monolingual deutschsprachige Schulsystem (Gogolin 2008) hat mit seiner mindestens neunjährigen Pflichtschulzeit und einer gesellschaftlich hoch relevanten Zertifizierungspraxis einen grundlegenden Einfluss auf die Biographien junger Menschen. Im Kontext gesellschaftlicher Heterogenität und unter den Voraussetzungen individueller Mehrsprachigkeit eines großen Teils der Schüler*innen ist es daher notwendig, über die Rolle sprachlicher Kompetenzen (im Deutschen) beim Durchlaufen des Schulsystems von Anfang bis Ende zu reflektieren. Individuelle Mehrsprachigkeit gilt inzwischen in einschlägigen Forschungsdiskursen zwar als Normalfall (Busch 2017), das Schulsystem wendet sich dieser Tatsache jedoch erst in jüngster Zeit zu. In einer vielfältig mehrsprachigen

Gesellschaft kann davon ausgegangen werden, dass in jeder Schule auch Kinder und Jugendliche lernen, deren Sprachkenntnisse im Deutschen den schulischen Erwartungen nicht in jeder Hinsicht entsprechen. Wenn Lehrkräfte nun in konkreten Unterrichtssituationen als Hauptakteur*innen die Passung zwischen den fachlichen und sprachlichen Erwartungen einerseits und den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen andererseits herstellen sollen, werden zahlreiche Aspekte zur Rolle von Sprache(n) für das Lernen in den Fächern der Sekundarstufen I und II erkennbar. Um jedoch ausgewählte Fragestellungen ausgewählter Fächer in den Sekundarstufen auch kontextualisieren zu können, ist es notwendig, die vorhergehenden Schuljahre in ihrer Bedeutung für sprachliches und fachliches Lernen zumindest in Ansätzen zu betrachten.

Die Rolle von Sprache(n) beim Schuleintritt und in der Primarstufe

Der Eintritt in die 1. Klasse der Primarstufe erfolgt in der Regel im Alter von 6 bzw. 7 Jahren. Einschulungsuntersuchungen im Kindergarten zeigen den beteiligten Akteur*innen auf, in welchem Maße ein Kind auf die Anforderungen schulischer Bildung vorbereitet ist. Dabei sind neben motorischer und allgemeiner kognitiver Entwicklung im Regelfall die Kompetenzen eines Kindes in der deutschen Sprache ein wichtiges Kriterium. Bereits diese zentrale Scharnierstelle des Schuleintritts bewältigen mehrsprachig und einsprachig aufwachsende Kinder im selben Alter mit sehr unterschiedlichen Ausgangslagen und Voraussetzungen. Während die einen auf ein System treffen, das auf ihre Ausgangslage zugeschnitten ist, werden die anderen sowohl mit einem möglichen Förderbedarf als auch in einem Teil ihrer Potentiale nicht oder nicht ausreichend wahrgenommen.

Aus Studien zum Wortschatzerwerb ein- und mehrsprachiger Kinder im Alter von 6 Jahren lassen sich diese sehr unterschiedlichen Ausgangslagen gut abbilden. Dabei ist sicher nicht die allgemeine Anzahl der den Kindern rezeptiv und produktiv zur Verfügung stehenden Wörter kleiner oder größer. Doch ist der Anteil der zur Verfügung stehenden deutschen Wörter bei monolingual deutschsprachig aufwachsenden Kindern durchschnittlich größer als bei mehrsprachigen, was für Letztere einen Nachteil in einem Unterricht darstellen kann, der lediglich auf Deutsch stattfindet.

Im Alter von vier Jahren wird der Wortschatz eines Kindes noch zum größten Teil durch die Anzahl der Worte bestimmt, die seine Eltern gebrauchen. Denn erworben werden können nur Wörter, die im Umfeld verwendet werden. Auch in den ersten Schuljahren scheinen schulische Einflüsse für die Wortschatzentwicklung noch eine untergeordnete Rolle zu spielen. [...] Unterschiede im Wortschatzumfang (d. h. der Anzahl der beherrschten Wörter) zeigen sich bereits im Vorschulalter. [...] Der Allgemeine Deutsche Wortschatztest (Kiese-Himmel 2005) [...] geht bei monolingualen Schulanfängern von einem produktiven Gebrauch von 5000–9000 Wörtern aus (der sog. Mitteilungswortschatz) und von 10 000–14 000 Wörtern, die verstanden werden (der sog. Verstehenswortschatz). [...] Für die Aufnahme und Verarbeitung neuen Wissens und neuer Erfahrungen ist ein größerer Wortschatz von Vorteil. (Apeltauer 2008, 240)

Es ist unbestritten, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen und mit besonderen Kompetenzen in die Schule kommen. Diese unterscheiden sich allerdings, u. a. je nachdem, wie lange die Kinder schon Deutsch lernen, ob und inwieweit sie Schrifterfahrung in ihrer L1 [*language one*, Erstsprache, K. P./A. B.] haben und sie parallel in der L1 alphabetisiert werden. Wie einsprachig deutsche Kinder müssen sie die schriftliche Varietät der Sprache wie eine weitere Sprache erwerben, um sie zur Lösung komplexer Aufgaben und zum Erwerb fachspezifischer Kompetenzen zu nutzen. (Jeuck 2017, 281)

Die vorhergehenden Zitate verdeutlichen wesentliche Elemente des Spracherwerbs in mehreren Sprachen und seine potentiellen Auswirkungen auf das schulische Lernen zum Beginn der Schulbiographie. Bringt ein Kind in eine Schuleingangsuntersuchung mehrere Sprachen mit, finden diese nicht immer Berücksichtigung bei der Erfassung und Beurteilung seiner kognitiven Entwicklung. Häufig werden mehrsprachige Kompetenzen eines beispielsweise bilingual aufwachsenden Kindes vor allem als Defizite in den Deutschkompetenzen diagnostiziert, die im Anschluss konkrete Auswirkungen auf den Schuleintritt haben können. Kempert et al. (2016) weisen in einem Forschungsreview, in dem Ergebnisse verschiedener Studien zur Rolle von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten zusammenfassend interpretiert werden, einen engen „Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und de[n] Rückstellungen von der Einschulung sowie der fachlichen schulischen Leistung“ nach (ebd., 157).

Obwohl in den letzten Jahren eine Reihe von diagnostischen Verfahren entwickelt wurden, die die Mehrsprachigkeit von Kindern als Ressource aufgreifen und nicht ausschließlich Deutschkompetenzen testen (vgl. z. B. Redder / Weinert 2013 und Redder / Neumann / Tracy 2015), ist es doch bei der großen Vielfalt der Ausgangslagen weiterhin gegeben, dass eine Vielzahl mehrsprachiger Kinder häufiger als mit Risiken für den Schulerfolg behaftet wahrgenommen werden, denn als potentiell hochgradig kompetente Schüler*innen (Geist / Krafft 2017, 11). Im Idealfall würden diagnostizierte Sprachförderbedarfe im Deutschen und dokumentierte Fähigkeiten in anderen Sprachen zu einer differenzierten individuellen Begleitung von Kindern im Schuleinstieg führen.

Der Erwerb der für schulische Teilhabe und Lernerfolg notwendigen Deutschkenntnisse mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher wird, wie die oben angeführten Zitate zeigen, wesentlich von der Kontaktdauer mit dem Deutschen, von Maßnahmen der frühkindlichen Bildung (vgl. z. B. Lengyel 2017), von Literalitätserfahrungen in verschiedenen Sprachen im Kindesalter und auch von der oder den bereits erworbenen Erstsprache(n) beeinflusst. Auch spielt die Möglichkeit, in zwei mündlich verfügbaren Sprachen lesen und schreiben zu lernen und zweisprachig schulisch alphabetisiert zu werden eine große Rolle für den Ausbau sprachlicher Ressourcen – oder auch für deren Verlust. Der Prozess der schulischen Alphabetisierung ist zudem für alle Kinder mit dem Eintritt in die Grundschule eine neue Art des Umgangs mit Sprache, wobei das Erlernen von Lesen und Schreiben auch ohne den Faktor Zweitsprache Deutsch eine Herausforderung darstellt.

An die eingangs erwähnte Monolingualität des Schulsystems erinnernd wird deutlich, dass für die spezifische Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in der Grundschule und für die Unterstützung beim Erwerb und Erlernen des Deutschen als Zweitsprache in der Schule

spezifische Konzepte erforderlich sind (siehe auch 1.4 und 1.5 in diesem Studienbuch). Für die frühkindliche Sprachförderung sowie die Primarstufe liegen diese, auch untermauert durch umfassende Forschungsergebnisse zum mehrsprachigen Spracherwerb und Deutsch als Zweitsprache, vor (siehe die Beiträge in z. B. Oomen-Welke / Dirim 2013). Von Sprachförderung können so verschiedene Gruppen von Kindern und Jugendlichen profitieren:

- ▶ ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status,
- ▶ Kinder, die sukzessiv auf einer anderen Erstsprache aufbauend Deutsch als Zweitsprache erwerben und im Vergleich mit einem typischen und altersentsprechenden Erstspracherwerb des Deutschen geringere Deutschkompetenzen aufweisen,
- ▶ ein- und mehrsprachige Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen sowie
- ▶ „Kinder, die aufgrund von Zuwanderung erst seit kurzem in Deutschland leben, die deutsche Sprache zunächst als Fremdsprache erlernen und teils im deutschen Schriftsystem alphabetisiert werden müssen“ (Lütke 2017, 325).

Mit dem Abschluss der Primarstufe endet der Bedarf an Sprachförderung, Sprachbildung und einer gezielten Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit keineswegs. Vielmehr sind auch Lehrkräfte der Sekundarstufen vor die Aufgabe gestellt, die sprachliche Kompetenzentwicklung quer zu allen Fächern und damit in jedem Fach zu stärken.

Die Bedeutung von Sprache(n) in den Sekundarstufen mit Fokus auf Seiteneinsteiger*innen

In der letzten Phase der Primarstufe steht die Entscheidung über den Besuch der weiterführenden Schule an. Diese bestimmt ganz wesentlich die weitere biographische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit. Damit der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I möglichst gut gelingt, ist es wichtig, dass Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen wissen, mit welchen biographischen Erfahrungen und welchen schulischen Lernerfahrungen sie ihre Schüler*innen aus der Grundschule übernehmen, um diese bis zum bestmöglichen Abschluss weiterführen zu können.

Am Ende der Grundschulphase haben Kinder und Jugendliche wesentliche Schritte kognitiver und sprachlicher Entwicklung bereits vollzogen, sie haben in aller Regel grundlegend das Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt, haben Angebote für stärker fachorientierte Zugänge zur Welt wahrgenommen etc. Kurz gesagt, sie haben den ersten Teil schulischer Sozialisation durchlaufen und sich darin auf individuelle Weise entwickelt – auch sprachlich. Für die Gruppe der Kinder und Jugendlichen, die nicht das deutschsprachige Schulsystem in der Grundschule durchlaufen haben und als sog. Seiteneinsteiger*innen in die Sekundarstufen kommen, ist auch hier wieder von gänzlich anderen Voraussetzungen für das Lernen auszugehen.

In der Regel stellt das Ende der Grundschulphase den Beginn einer gegliederten Sekundarstufe dar, in der jeweils unterschiedliche Bildungsaufträge verfolgt und entsprechende Bildungsangebote gemacht werden, so die Vermittlung einer grundlegenden (Hauptschule),

einer erweiterten (Realschule) bzw. breiten und vertieften (Gymnasium) Allgemeinbildung oder einer berufsvorbereitenden Bildung.

Mit dem Beginn der Sekundarstufen nimmt die Ausdifferenzierung in Fächer und Fächergruppen zu, die auch mit der Diversifizierung sprachlicher Anforderungen verbunden ist, d.h. mit dem Ausbau fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen im Mündlichen und Schriftlichen sowie dem Lernen weiterer Sprachen. Der Unterricht in den Sekundarstufen baut darauf auf, dass basale literale Kompetenzen bei allen Schüler*innen vorhanden sind, dass der Zugang zu Texten und Medien, in denen die wesentlichen Inhalte jedes Faches dargestellt werden, eingeübt wurde und dass grundlegende Arbeitsformen für das fachliche Lernen vorausgesetzt werden können. Viele Fächer und gerade jene, die im Fokus dieses Studienbuches stehen, werden jedoch in der Sekundarstufe I in der Regel erstmalig angeboten, so z. B. Geschichte, Geographie, Politik und Philosophie. Die jeweiligen Fachsprachen und fachspezifischen Texte und Genres wurden – jedenfalls für diese Fächer – noch nicht in der Grundschule erarbeitet, was es umso wichtiger macht, sprachliche Bildung in den Sekundarstufen fortzusetzen.

Im Kontext von Migration und Bildung hält das stark gegliederte Schulsystem immer wieder Hindernisse und Benachteiligungsrisiken für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, mit geringem sozioökonomischem Status und im Zweitspracherwerb Deutsch bereit. Geist/Krafft (2017) sehen hier unter Bezugnahme auf den Bildungsbericht des Jahres 2016 sowie auf die grundsätzliche migrationspädagogische Kritik von Mecheril (2004) eine Ungleichheit produzierende Praxis und „Bildungsbenachteiligung statt Bildungsbeteiligung“ (Geist/Krafft 2017, 13). Diese ist auch an der Verteilung von Schüler*innen auf unterschiedliche Schulformen erkennbar:

Während deutsche Jugendliche im Schuljahr 2014/15 fast zur Hälfte am Gymnasium sind (rund 44 %) und nur zu 8 % an Hauptschulen, besucht lediglich knapp ein Viertel (24 %) der ausländischen Jugendlichen das Gymnasium und ein weiteres Viertel (25 %) die Hauptschule [...]. Betrachtet man statt der Staatsangehörigkeit den Migrationshintergrund und statt der Schularten die Bildungsgänge, sind Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds im Jahr 2012 zu vergleichbaren Anteilen in den Bildungsgängen vertreten [...]. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 173 f.)

Mit den Bezeichnungen ‚Schüler*innen im Seiteneinstieg‘ bzw. ‚Seiteneinsteiger*innen‘, die bereits seit den 1970er Jahren Verwendung finden, kann besonders deutlich gemacht werden, worin diese Herausforderungen neben dem Spracherwerb zusätzlich bestehen. In der Geschichte des bundesdeutschen Bildungswesens geht die Beschulung von Seiteneinsteiger*innen, also Kindern und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, bis in die Zeit der Arbeitsmigration in die Bundesrepublik der 1960er und Folgejahre zurück (mehr dazu u. a. in Reich 2010, 2017). Aktuelle Definitionen von ‚Seiteneinsteiger*in‘ führen das schulpflichtige Alter von sechs oder mehr Jahren, in dem Kinder und Jugendliche nach Deutschland migrieren, die nicht vorhandenen oder sehr geringen Deutschkenntnisse (Masumi et al. 2015) und den Beginn der Schullaufbahn in einem anderen Land (Maak 2014) an. Insbesondere trifft die Bezeichnung als Seiteneinsteiger*in auf Schüler*innen der Sekundar-

stufen zu, wie das folgende Beispiel aus Geist / Krafft (2017) zeigt (wobei die Autor*innen an dieser Stelle den Ausdruck nicht verwenden):

KARIM ist 17 Jahre alt, er kam als minderjähriger unbegleiteter Flüchtling vor einem Jahr nach Deutschland. In seinem Herkunftsland Afghanistan hat er die neunjährige allgemeinbildende Schule besucht; dabei hat er sprachliche Kompetenzen in mündlicher und schriftlicher Form nicht nur in seiner L1 Dari, sondern auch in der Fremdsprache Englisch erworben. Momentan besucht er die 9. Klasse einer Werkrealschule. KARIM hat in den vergangenen 12 Monaten bereits einige Spezifika der deutschen Sprache erworben [...]. Er hat [...] noch Schwierigkeiten, dem Unterricht in sprachlicher Hinsicht zu folgen. Andererseits ist er in einigen Bereichen (vor allem im Englischen, aber auch in den naturwissenschaftlichen Fächern) seinen Klassenkameraden weit voraus. (Ebd., 20)

Mit dem Begriff ‚Seiteneinsteiger*in‘ wird versucht, potentiell benachteiligende individuelle Merkmalsbezeichnungen, wie ‚Migrationshintergrund‘, ‚Deutsch als Zweitsprache‘ oder ‚mangelnde Deutschkenntnisse‘ es z. B. sein können, nicht in den Vordergrund zu stellen. Dabei ruft die Redeweise vom Seiteneinstieg das Bild eines funktionierenden Schulsystems auf, das aus unterschiedlichen Gründen nicht von Beginn an durchlaufen wird. Beschulungskonzepte von Seiteneinsteiger*innen sind in der Regel Konzepte des Übergangs von Schüler*innen aus Klassen mit dem Fokus auf Sprachlernprozessen (Deutsch) in Klassen des (überwiegend deutschsprachigen) Regelunterrichts (Regelklassen). Aber auch der Übergang von einer Schulform in die nächste ist von entscheidender Bedeutung für die weitere biographische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die als Seiteneinsteiger*innen in das deutsche Bildungssystem eintreten (vgl. Birnbaum et al. 2018 und weitere Beiträge in von Dewitz / Terhart / Massumi 2018 sowie Titz et al. 2017 und Titz et al. 2018).

Ahrenholz / Fuchs / Birnbaum (2016) führen nach dem Vergleich der Beschulungs- und Übergangspraxis in 51 Sekundarschulen fünf verschiedene Modelle der Beschulung von Seiteneinsteiger*innen auf. Modell A umfasst eine dem Regelunterricht vorgeschaltete Sprachlernklasse (Vorbereitungsklasse), in Modell B ist diese sprachliche Vorbereitung bereits durch fachliche Inhalte angereichert (Fachunterricht, Vorbereitung auf Berufsschulabschluss). Modell C umfasst drei Varianten der Teilintegration (sukzessiv mit vorgeschalteter Vorbereitungsklasse, direkt mit sukzessivem Übergang, direkt mit festem Übergangszeitpunkt). Eine Vollintegration ohne bzw. mit integrativer bzw. additiver DaZ-Förderung oder einer Kombination aus diesen Maßnahmen entspricht dem Modell D. Ein letztes Modell E kommt als paralleles Beschulungsmodell gänzlich ohne Übergangskonzeption aus. Diese Klassifikation entspricht weitgehend den in Massumi et al. (2015, 45) dargestellten schulorganisatorischen Modellen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche und ihrer Unterscheidung in submersiv, integrativ mit Sprachförderung, teilintegrativ mit Sprachförderung und parallel, je nachdem, in welchem Grad neu zugewanderte Schüler*innen am sog. Regelunterricht teilhaben (submersiv = volle Beteiligung, parallel = keine Beteiligung).

Die hier in aller Kürze benannten schulorganisatorischen Konzepte der Ermöglichung der Wahrnehmung der Schulpflicht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ab bzw. über sechs Jahren und mit nicht oder kaum vorhandenen Deutschkenntnissen bilden die Grundlage für den (mehr oder weniger) erfolgreichen Spracherwerb, das (mehr oder weniger) sys-

tematische Deutschlernen im Schulsystem und für die Möglichkeit der (mehr oder weniger) erfolgreichen Teilhabe am Fachunterricht.

Innerhalb dieser Konzepte vollziehen sich eine Vielzahl individueller Sprachlern- und Spracherwerbsprozesse des Deutschen als Zweit-, Dritt- oder Folgesprache bzw. des Deutschen als Fremdsprache, die einerseits gewissen Regelmäßigkeiten unterliegen. Andererseits werden diese Prozesse von einer Vielzahl innerer und äußerer Faktoren beeinflusst. Zu diesen Einflussfaktoren gehören das Alter der Kinder und Jugendlichen, der Beginn des Deutsch-erwerbs, die Kontaktdauer mit dem Deutschen (Geist / Krafft 2017, 18), aber auch der in den Sprachlernklassen gegebene Input, die gewählte Unterrichtsmethodik, die Möglichkeiten zur Sprachverwendung außerhalb des Unterrichts durch teilhabeorientierte Aktivitäten etc. (siehe auch 1.5 in diesem Studienbuch). Dennoch befindet sich die Forschung zu Spezifika des DaZ-Spracherwerbs von Jugendlichen im Vergleich zum frühen DaZ-Erwerb von Kindern noch am Anfang (Ahrenholz / Grommes 2014). Die fortgeschrittene Sprachentwicklung hängt eng mit der Entwicklung von schriftsprachlichen Fähigkeiten zusammen (ebd., 4), was in der Forschungslandschaft zu diesem Themenfeld laut Ahrenholz / Grommes zwei Hauptstränge zur Folge hat:

Zum einen werden schulische Aspekte von der Unterrichtskommunikation bis zu zweitsprachspezifischen Problemen mit schulischen Texten und Unterrichtsmaterialien beleuchtet, zum anderen wird untersucht, wie sich sprachliche und im engeren Sinne grammatikalische Kompetenzen entwickeln und ob es dabei besondere Problembereiche gibt. (Ebd., 6)

Für Seiteneinsteiger*innen können somit aufgrund der altersgemäßen Zuordnung zur entsprechenden Schulform, kombiniert mit dem beginnenden Spracherwerb in der Zweitsprache Deutsch, einem massiven sprachlichen und fachlichen Input sowie angesichts einer hohen Normorientierung besondere Förderbedarfe entstehen, „was aber durchaus zu erfolgreichen Bildungswegen führen kann [...]“ (ebd., 8). Was bedeutet dies für den gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht der Sekundarstufen? Es bedeutet, dass Schüler*innen mit ihrer individuellen (Zuwanderungs)Geschichte und ihrem bis zum Besuch des geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterrichts bereits vollzogenen Spracherwerb im Deutschen ohne weiteres auf dieselbe Weise dieselben Anforderungen an fachliches Lernen erfüllen können wie ihre Mitschüler*innen ohne Migrationserfahrung, ohne diese Art Sprachlernerfahrung, ohne ggf. auch Traumatisierung aufgrund von Fluchterlebnissen (mehr dazu in Cornely Harboe / Mainzer-Murrenhoff / Heine 2016).

Es bedeutet zudem, dass die Herausforderung fachintegrierter DaZ-Förderung und sprachlich-fachlicher Bildung nicht allein in der Grundschule besteht, sondern auch in den Sekundarstufen. Innerhalb dieser unterscheiden sich jedoch die auszubauenden Kompetenzen der Schüler*innen und die schulischen Anforderungen voneinander, wie auch in den Beiträgen in Teil II des Studienbuches deutlich wird. Vor allem in Bezug auf die zunehmende fachliche Ausdifferenzierung, den wissenschaftspropädeutischen Anspruch der Sekundarstufe II, aber auch mit Bezug auf Teilhabe durch den Zugang zu wissenschaftlichen Diskursen ist die Rolle der Sekundarstufe II in Bezug auf sprachliche Bildung mit ihren ganz eigenen Anforderungen nicht zu unterschätzen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der unterstützten Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in allen Fächern der Sekundarstufen eine hohe Bedeutung zukommt. Die Sekundarstufen führen zu Schulabschlüssen, die bis auf wenige Ausnahmen in der Schul- und Bildungssprache Deutsch abgelegt werden, zu deren zentralen Überprüfungsmechanismen Klausuren und mündliche Präsentationen gehören, für deren Erarbeitung Texte gelesen und verarbeitet werden, an Unterrichtsgesprächen und Gruppendiskussionen teilzunehmen ist und Lehrervorträge gehört werden. Die Sekundarstufen übernehmen, je nach Schulart und vorgelagerter Selektion, Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen und führen die nunmehr fachlich stärker ausdifferenzierte Kompetenzentwicklung weiter.

1.3 Sprachliche Heterogenität als Normalfall

Die bis hier dargestellten schulischen Rahmenbedingungen für eine fachintegrierte sprachliche Förderung und Bildung in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sollen noch einmal im Spannungsverhältnis von sprachlicher Heterogenität als gesellschaftlichem Normalfall und sprachlichen Herausforderungen im System Schule vertieft werden. Grundlegend für die diversifizierte Wahrnehmung des Themenfeldes Sprache(n) in Schule und Unterricht ist es, (sprachliche) Heterogenität im Klassenzimmer als Normalfall anzuerkennen. Dafür ist es förderlich, individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit gegenüber positiv eingestellt zu sein, um darauf aufbauend inklusive Konzepte und Methoden der sprachlich-fachlichen Bildung im System Schule zu diskutieren und zu reflektieren. Schule bringt durch ihre bereits angedeuteten homogenisierenden Tendenzen Heterogenität mit hervor. Denn Heterogenität kann

nur relational im Verhältnis zu Homogenität existieren. Heterogenitätskonstruktionen sind nicht isoliert ohne Konstruktionen von Homogenität zu erfassen: beide entstehen im Prozess des Wahrnehmens und Vergleichens, denen implizite oder explizite Maßstäbe oder Bezüge zugrunde gelegt sind. (Budde 2017, 20)

Sprache gilt als eine von zahlreichen Differenzlinien von Heterogenitätskonstruktionen, über die Individuen sozial markiert und positioniert sind (Leiprecht / Lutz 2015, 287). Mit ‚Sprache‘ ist hier der individuelle, persönliche Sprachgebrauch eines Menschen benannt, der sich im dynamischen Verhältnis zum Umfeld und den dort üblichen Sprachgebräuchen zeigt. Dabei stehen individuell legitime Sprachengebräuche auch im Widerspruch zu gesellschaftlich normierten Praktiken und Perspektiven, wie der von habitueller Monolingualität in der schulischen Bildung. Schule spiegelt in diesem Zusammenhang als System und Ort des Lernens in vielfacher Form das wechselseitige Verhältnis von individuellem Sprach(en)gebrauch und gesellschaftlich anerkannten Formen des Sprechens wider – jedoch nicht immer mit positiven Auswirkungen auf das Individuum oder gar auf die gesamtgesellschaftliche Wahrnehmung der grundsätzlichen Gleichwertigkeit von Sprachen.

Wenn sprachliche Heterogenität als Normalfall postuliert wird, können verschiedene Arten individuellen Sprachgebrauchs darunter fallen und es kann davon ausgegangen werden, dass alle Schüler*innen in einer bestimmten Weise im Verhältnis zu den schulischen Normen