Erwerbsaufgabe Alltags- und Bildungssprache

Sprachförderlicher (Fach)Unterricht unter besonderer Berücksichtigung von neu zugewanderten SchülerInnen[1]

Christian Gill
Universität Bremen

Ausgangslage

■ In Bremer Schulen stellen Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen (L1) als Deutsch keineswegs eine Besonderheit dar, auch wenn die Anteile in Abhängigkeit der Lage divergieren: Zum Großteil besteht diese Kohorte aus Bildungsinländern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), also SchülerInnen, die ihre Schullaufbahn in Deutschland beginnen, aber vor dem Eintritt ins Bildungssystem mit mindestens einer weiteren Sprache außer dem Deutschen in Kontakt kommen (vgl. Marx 2014). Den Migrationsentwicklungen entsprechend ist in zunehmendem Maße überdies die schulische und sprachliche Integration sog. SeiteneinsteigerInnen zu verzeichnen – einer Schülerklientel, die sich durch eine enorme Heterogenität etwa mit Blick auf den soziokulturellen und familiären Hintergrund, kulturelle Deutungsmuster, Kenntnisse über Lernkultur sowie kognitive Fähigkeiten auszeichnet. Die Einreise erfolgt hier im schulpflichtigen Alter, wobei zumeist nur geringe Deutschkenntnisse vorhanden sind oder diese vollends fehlen (vgl. Gill 2015). Aktuell verschiebt sich die Zusammensetzung der mit dem Label SeiteneinsteigerInnen versehenden Schülergruppe zusehends in Richtung des Flüchtlingsstatus. Brüchige Schulbiographien und eine fehlende Literalisierung in der L1 sind infolge dessen tendenziell häufiger zu verzeichnen, was sich unmittelbar auf den Zweitspracherwerb auswirkt (vgl. Thomas/Collier 1997). Trotz dieser sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erhalten alle neu zugewanderten SchülerInnen in Bremen im Rahmen eines teilintegrativen Modells (vgl. Massumi et al. 2015) eine intensive Sprachförderung in Vorkursen. Konzeptionell orientieren sich solche Sprachfördermaßnahmen eher am gesteuerten Fremdsprachenerwerb bzw. der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache (DaF), deren Dauer, spezifische Lernziele sowie eingesetzte Lehr-Lernmaterialen unterscheiden sich in Primarstufe bzw. Sekundarstufe I und II jedoch erheblich (für einen Einblick in die entsprechende Sprachförderung in der Grundschule siehe Rick/Gill 2015). Bspw. nehmen bis zu 15 SchülerInnen zwischen 10 und 16 Jahren gemeinsam an einem maximal einjährigen Vorkurs an einer Oberschule oder einem Gymnasium teil, der sie gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) rezeptiv (lesen & hören) mindestens auf das Niveau B1 und produktiv (sprechen & schreiben) auf A2 bringen soll – und dies unabhängig davon, ob die SchülerInnen zunächst zu alphabetisieren sind. Da Kinder und Jugendliche kontinuierlich zuwandern, erfolgt auch die Zuweisung in derartige Vorbereitungsklassen kontinuierlich, wodurch sich vollständige Übergänge in die Regelklasse unterjährig vollziehen. Derzeit liegen für den deutschsprachigen Raum noch keine Studien vor, die eruieren, inwieweit eine gleichberechtigte Teilnahme am Fachunterricht der aufnehmenden Regelklasse gegeben ist, wenn die Zielniveaus erreicht werden. Bei genauerer Betrachtung der sog. KANN-Beschreibungen des online verfügbaren GeR zeigt sich allerdings, dass die sprachlichen und damit eng verflochtenen inhaltlichen Anforderungen nur dann zu bewältigen sind, wenn eine umfassende lernerorientierte Anschlussförderung nach dem Absolvieren des Vorkurses erfolgt. Auf dem Niveau A2 wird etwa attestiert, »sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen [zu können], in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht« (Quetz 2003: 45). Rezeptiv ist der/die SchülerIn auf B1 in der Lage, »die Hauptpunkte [eines Textes zu] verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus […] Schule, Freizeit usw. geht« (ebd.). Besonders für VorkursteilnehmerInnen mit begrenzter bzw. unterbrochener schulischer Bildung, die in die Sekundarstufe I integriert werden, zum Teil aber in ihrer Erstsprache nicht lesen und schreiben können, stellt das Erreichen der vorgegebenen Niveaustufen innerhalb der Verweildauer in der vorbereitenden Sprachfördermaßnahme eine sehr große Herausforderung dar.

Anforderungen an SeiteneinsteigerInnen

Um erfolgreich am Regelunterricht teilnehmen zu können, müssen SeiteneinsteigerInnen zunächst (den Zielniveaus der Vorkurse entsprechend) vornehmlich alltagssprachliche Fähigkeiten (Cummins 2000: Conversational Language Proficiency) in und außerhalb der Schule erwerben und ausbauen. Spätestens ab dem sukzessiven Übergang in den Regelunterricht rückt zudem immer stärker die konzeptionell schriftliche Sprache des Klassenzimmers (Cummins 2000: Academic Language Proficiency; Habermas 1977: Bildungssprache) und mit fortlaufender Dauer der Beschulung die Aneignung von Fachwissen in dieser Sprache in den Fokus. Zur Abgrenzung zwischen Alltags- und Bildungssprache, die nicht als trennscharf anzusehen ist, sind Unterscheidungskriterien auf inhaltlicher, textueller, kontextueller und v.a. sprachkomponenten-bezogener Ebene (vgl. Berendes et al. 2013) heranzuziehen, die an dieser Stelle mit Verweis auf das Handout zum angesprochenen Vortrag nicht dargestellt werden. Eine Gegenüberstellung im Rahmen Letzterer, die auf lexikalische und syntaktische Merkmale abhebt, ist insbesondere für Lehrende von großer Bedeutung, weil hierdurch die im Unterricht verwendete Sprache analysiert werden kann. Als Unterrichtspraktiker sollte man sich vergegenwärtigen, dass der Erwerb der Zweitsprache (L2) bis zu einem Niveau, das eine chancengleiche Teilhabe am Regelunterricht gleichaltriger SchülerInnen ermöglicht, einen mehrjährigen Prozess darstellt: Cummins (1981) ermittelte für das Englische als L1 eine Dauer

Die Fachtagung »Sprachanfänger/innen in meiner Klasse – was tun« im LIS war gut besucht.

von zwei Jahren, um in den Kontext eingebettete, alltagssprachliche Fähigkeiten zu erwerben. Für die Aneignung kontext-reduzierter akademischer bzw. bildungssprachlicher Fähigkeiten werden hingegen zwischen fünf bis sieben Jahren benötigt, wobei Thomas/Collier (1997) für neu zugewanderte SchülerInnen unterstreichen, dass die Beschulung in der L1 im Herkunftsland die zentrale Einflussgröße für die Dauer des Erwerbs darstellt.

Konsequenzen für die Sprachförderung von SeiteneinsteigerInnen

Um Sprachförderung für die hier fokussierte Schülerkliental effektiv und nachhaltig zu gestalten, gilt es verschiedene Komponenten zu berücksichtigen, die zum Teil bereits umgesetzt werden, im Idealfall aber vollständig Anwendung finden (siehe Abb.).

Weitere Anstöße bieten die im Rahmen von FörMig entwickelten »Qualitätsmerkmale für durchgängige Sprachbildung« (vgl. Brandt/Gogolin 2016).

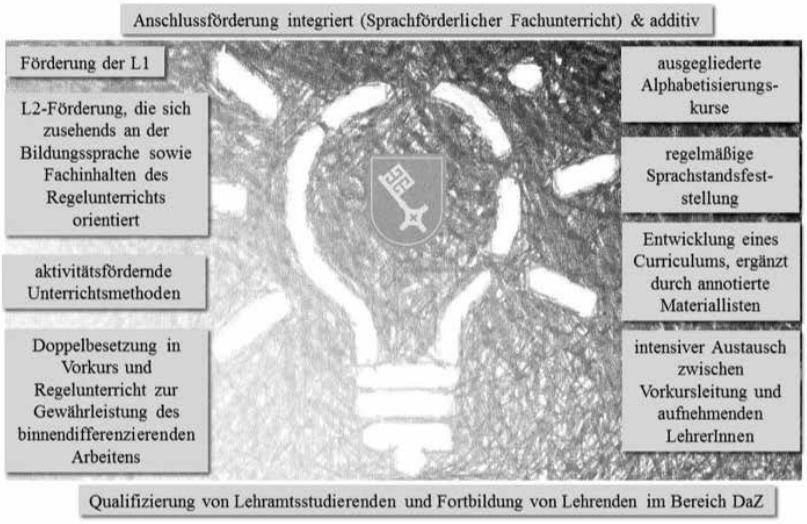
Mit Blick auf die Lehrpraxis im Regelunterricht und den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen sind schriftsprachliche Strukturen in unterschiedlichen Situationen, Sozialformen und Fächern wiederholt zu fokussieren, wobei die SchülerInnen zu einer Reflexion über die im Unterricht verwendete Sprache angeregt werden sollen. Ein konkreter Ansatzpunkt stellt z.B. die intensive Auseinandersetzung mit Operatoren dar, die auch einen fächerübergreifenden Vergleich umfasst (siehe Handout zum Vortrag).

Literatur in Auswahl

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters.

Gill, Christian (2015): Sprachliche und schulische Integration von Seiteneinsteigern am Beispiel Bremens. Immersive Sprachförderung und vollständiger Übergang in den Regelunterricht mit dem Fokus Sekundarstufe I. In: Deutsch als Zweitsprache, 2/2015, 6-20.

Marx, Nicole (2014): Sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht. In: **Goer, Charis/Köller, Katharina** (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Reihe utb Basics, 77-94.

Rick, Bettina/Gill, Christian (2015): Seiteneinsteiger(innen) in Bremen. Einblicke in die Sprachförderpraxis. In: Die Grundschulzeitschrift. 30. Jahrgang/Heft 294, 21-23.

1 Der vorliegende Beitrag basiert auf Teilen des Impulsvortrags der Fachtagung »Sprachanfänger/innen« in meiner Klasse – was nun?«, der am 25. Mai 2016 am LIS Bremen gehalten wurde. Das Handout zur entsprechenden Präsentation, das verschiedene unterrichtspraktische Beispiele und weitere Literaturhinweise enthält, kann über das LIS bezogen werden.