



Pädagogische Orientierung zur sprachlichen Bildung

Sprachbildung für ein- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Primarstufe und Sekundarstufe I in NRW

INHALT

Vorwort der Ministerin	3
1. Einleitung	4
2. Übergreifendes Bildungsziel: systematischer Aufbau der Bildungssprache	5
2.1 Die deutsche Sprache	7
2.2 Herkunftssprache(n)	8
2.3 Fremdsprachen	8
3. Ganzheitliche Sprachbildung: Grundsätze	9
3.1 Sprachsensibler Fachunterricht	10
3.2 Angebote in Fremdsprachen	11
3.3 Mehrsprachigkeit	11
3.4 Deutschförderung	12
4. Ganzheitliche Sprachbildung als Querschnittsaufgabe einer sprachsensiblen und interkulturellen Schulentwicklung	13
4.1 Organisations- und Strukturentwicklung: Lernort Schule	13
4.2 Unterrichtsentwicklung: Unterrichtspraxis	15
4.3 Personalentwicklung: Pädagogisches Personal	17
Literatur	19
Bezugserlasse	19
Impressum	19

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen und -bewerbern oder Wahlhelferinnen und -helfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie für die Wahl der Mitglieder des Europäischen Parlaments. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken

oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Eine Verwendung dieser Druckschrift durch Parteien oder sie unterstützende Organisationen ausschließlich zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder bleibt hiervon unberührt. Unabhängig davon, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift verteilt worden ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zu Gunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte.

VORWORT DER MINISTERIN

Liebe Leserinnen und Leser,

bildungssprachliche Kompetenzen sind eine zentrale Voraussetzung für Bildungserfolg und befähigen Schülerinnen und Schüler, in einer demokratisch verfassten sowie literarisierten Gesellschaft aktiv am öffentlichen kulturellen und politischen Leben teilzuhaben. Aus diesem Grund ist ein übergreifendes Bildungsziel, die sprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler – unabhängig ihrer Ausgangslage – systematisch zu stärken und weiterzuentwickeln. Dabei sind insbesondere auch Kinder und Jugendliche in sprachlichen Bildungsprozessen zu berücksichtigen, die in ihrem häuslichen Umfeld wenig Berührungspunkte zur Bildungssprache haben und/oder die deutsche Sprache (noch) nicht umfassend beherrschen.

Deutsch nimmt als verbindliche Unterrichtssprache einen ganz zentralen Stellenwert ein. Aber auch das Erlernen und die Stärkung von Fremdsprachen sind für den Erwerb eines Schulabschlusses und das Leben in einer globalisierten Welt notwendig. Zugleich bedeutet eine ganzheitliche Sprachbildung, alle sprachlichen Ausgangslagen in den Blick zu nehmen. Daher sind die Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen mit internationaler Familiengeschichte in Sprachbildungsprozesse einzubeziehen und alle mehrsprachige Ressourcen in der Schule zu fördern.

Angesichts der Bedeutung sprachlicher Kompetenzen ist ganzheitliche Sprachbildung als Querschnittsaufgabe in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz sowie in den entsprechenden Referenzrahmen zur Schulqualität und den Bildungs- und Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen verankert.

Mit der vorliegenden Pädagogischen Orientierung zur sprachlichen Bildung möchte die Landesregierung Schulen in Nordrhein-Westfalen dabei unterstützen, Sprachbildungsprozesse für ein- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Primarstufe und Sekundarstufe I ganzheitlich zu fördern und ihnen dadurch verbesserte Bildungschancen zu ermöglichen.

Ich wünsche Ihnen eine interessante Lektüre und viele hilfreiche Impulse für eine sprachensible und interkulturelle Schulentwicklung.

Ihre



Yvonne Gebauer
Ministerin für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

1. Einleitung

Für alle Schülerinnen und Schüler sind sprachliche Kompetenzen eine wesentliche Voraussetzung zum Lernen und damit auch für den Schulerfolg; denn Sprache ist nicht nur ein zentrales Kommunikationsmittel, sondern auch ein wichtiges Werkzeug zum Denken und Lernen. Aus diesem Grund ist die sprachliche Bildung ein ganzheitlicher Bildungsauftrag der Schule, dem alle Lehrkräfte und weitere pädagogisch Tätigen verpflichtet sind. Dabei sind alle sprachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen umfassend zu berücksichtigen und als Bildungspotenziale für ein- ebenso wie für mehrsprachig Aufwachsende freizulegen.

Ziel in der Schule ist es, alle Schülerinnen und Schüler entlang ihrer gesamten Bildungsbiografie durch einen sensiblen Gebrauch von Sprache individuell zu unterstützen, damit sie den Weg von der Alltags- zur Bildungssprache erfolgreich vollziehen lernen. Dabei kommt der deutschen Sprache ein ganz besonderer Stellenwert zu, da sie Unterrichtssprache und darüber hinaus wichtig für das Alltagsleben ist. Zugleich sind für alle die Förderung und der Einbezug weiterer Sprachen, wie die Herkunftssprache(n) mehrsprachig Aufwachsender sowie die erlernten Fremdsprachen, bedeutsam für einen ganzheitlichen Sprachbildungsprozess.

Eine Reihe von Leistungsvergleichsuntersuchungen, wie PISA, IGLU, TIMSS, weist nach, dass ein enger Zusammenhang zwischen Schulleistungen und bildungssprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache besteht. So wirken sich unzureichende bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache auch auf die Leistungschancen in anderen Fächern, wie Mathematik und Naturwissenschaften, negativ aus. Ebenso zeigen diese Untersuchungen, dass Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern im deutschen Schulsystem stark ausgeprägt sind. Deutlich wird, dass die bildungssprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache maßgeblich vom sozioökonomischen Hintergrund des Elternhauses beeinflusst werden. Dieser Zusammenhang verstärkt sich, wenn zudem noch eine andere Erstsprache als Deutsch in der Familie gesprochen wird.

Damit allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen ermöglicht wird, den sprachlichen – und damit auch den inhaltlichen – Anforderungen der Schule gerecht zu werden, erfüllt die Schule ihren Bildungsauftrag, wenn sie alle Schülerinnen und Schüler gezielt und systematisch an diese Anforderungen heranführt. Auf diese Weise leistet sie einen bedeutsamen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit.

Die vorliegende pädagogische Orientierung trägt dazu bei, ein gemeinsames Verständnis einer ganzheitlichen sprachlichen Bildung in der Schule für alle Lehrkräfte und weitere pädagogisch Tätige zu schaffen und zu verdeutlichen, dass dieser Ansatz die sprachliche Bildung **aller** Schülerinnen und Schüler mit und ohne internationale Familiengeschichte in allen Sprachen (Deutsch, Herkunftssprache(n), Fremdsprachen) unterstützt und einen zentralen Bestandteil der sprachsensiblen und interkulturellen Schulentwicklung in einer mehrsprachigen Gesellschaft bildet.

2. Übergreifendes Bildungsziel: systematischer Aufbau der Bildungssprache

Für schulischen Erfolg ist ein bestimmter Ausschnitt sprachlicher Fähigkeiten besonders relevant: die Bildungssprache. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache und Alltagssprache auf Wort-, Satz-, Text- und Diskursebene und ist deutlich expliziter, präziser und komplexer (Tabelle 1). Bildungssprache findet Ausdruck im mündlichen und

schriftlichen Sprachgebrauch und umfasst die Kompetenzbereiche Zuhören und Sprechen, Lesen (einschließlich mit Texten und Medien umgehen), Schreiben (einschließlich Rechtschreiben) sowie Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.

Tabelle 1: Spezifische bildungssprachliche Charakteristika auf Wort-, Satz-, Text- und Diskursebene mit Beispielen

Spezifische bildungssprachliche Charakteristika auf ...	Beispiele
Wortebene	<ul style="list-style-type: none"> → Präzise (Fach-)Begriffe: z. B. durchführen, thematisieren, explizit, homogen, Kontroverse, Assoziation → Komposita (zusammengesetzte Wörter): z. B. Wasserkreislauf, Sprungbrett, Messwert
Satzebene	<ul style="list-style-type: none"> → Passivkonstruktionen: z. B. Das Paket wird geliefert. → Passiversatzformen <ul style="list-style-type: none"> ▶ sich lassen + Infinitiv, z. B. Es lässt sich beobachten, dass ... ▶ sein + zu + Infinitiv, z. B. Die Regeln sind zu befolgen. → Partizipialattribute, z. B. die leuchtenden Farben → Präpositionaladverbiale, z. B. unter Druck, durch Erhitzen → Funktionsverbgefüge und Nominalisierungsverbgefüge: z. B. zum Kochen bringen, in Verbindung bringen, in Betracht ziehen, die Frage stellen → Konjunktionalsätze (Satzgefüge) <ul style="list-style-type: none"> ▶ kausal (Begründung) eingeleitet durch: weil, da, etc. ▶ temporal (Zeit) eingeleitet durch: nachdem, während, seitdem, bis, etc. ▶ konditional (Bedingung) eingeleitet durch: falls, sofern, etc. ▶ modal (Art und Weise) eingeleitet durch: indem, als ob, wie wenn, etc.
Text- und Diskursebene (mit bestimmten Textsorten und Sprachhandlungen mit klarer Struktur und gleicher Abfolge)	<ul style="list-style-type: none"> → Fachspezifische Textsorten (kontinuierlich und diskontinuierlich): z. B. Protokoll, Unfallbericht, Kurzgeschichte, Tabelle, Diagramm → Operatoren: z. B. benennen, beschreiben, analysieren, erörtern

Hinzu kommt, dass bildungssprachliche Charakteristika auf der Wort-, auf der Satz- sowie auf der Text- und Diskursebene fachbezogen eine spezifische Ausprägung aufweisen, etwa durch einen bestimmten Fachwortschatz und durch fachspezifische Textsorten. Diese spezifische Spra-

che bildet die sogenannte Fachsprache. Sie findet in fachspezifischen Kontexten Anwendung und ist erforderlich, um fach- und situationsspezifische Zusammenhänge zu verstehen und selbst zu produzieren (siehe Beispiele).

Beispiele für Fachwortschatz in Mathematik, Themenbereich Geometrie

Verben	zeichnen, ausmessen, berechnen, umfassen
Adjektive	symmetrisch, parallel, spiegelverkehrt, gegenüberliegend, quadratisch, rund
Nomen	Bezeichnung geometrischer Formen: z. B. Parallelogramm, Quadrat, Kreis, Bezeichnung geometrischer Körper: z. B. Kegel, Würfel, Zylinder
Satzstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> → Komparation (Vergleichsformen): <ul style="list-style-type: none"> ▶ Positiv (+ wie): Der gelbe Kreis ist groß. Die Fläche des Quadrats ist genauso groß wie die Fläche des Rechtecks. ▶ Komparativ (Steigerung + als): Der blaue Kreis ist größer als der gelbe Kreis. ▶ Superlativ (Höchststufe): Der grüne Kreis ist am größten. → Generalisierungen durch unpersönliche Pronomen: Die Form Körper nennt man Quadrat. → Konditionalgefüge (Bedingungssatz): Wenn ein Viereck vier gleich lange Seiten und vier rechte Winkel hat, dann nennt man es Quadrat.

Beispiele für Fachwortschatz und Satzstrukturen in Musik

Verben	klingen, ertönen, streichen, blasen, klatschen
Adjektive	<ul style="list-style-type: none"> → Bezeichnungen der Lautstärke: z. B. laut, fortissimo, lautlos, piano → Bezeichnungen des Tempos: z. B. verzögernd, gleichmäßig → Bezeichnungen der Klangfarbe: z. B. monoton, klar
Nomen	<ul style="list-style-type: none"> → Bezeichnung von Musikinstrumenten: z. B. Tuba, Klavier, Kontrabass → Bezeichnung des Bauplans und der Struktur: z. B. Refrain, Strophe → Bezeichnungen des Klangs: z. B. Melodie, Moll, Dreiklänge → Bezeichnungen der Tonhöhe: z. B. Bass, Sopran
Satzstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> → Passiv: Die Geige ist das kleinste Instrument, das in der Familie der Streichinstrumente gespielt wird. → Passiversatzformen: z. B. Die Tuba ist wegen der schlechten Akustik kaum zu hören. → Partizipialattribute: z. B. die auf tretenden Sängerinnen

Bildungssprachliche Kompetenzen sind individuell unterschiedlich ausgeprägt und werden maßgeblich von der Familie, der Schule und der Umgebung, in der Kinder aufwachsen, beeinflusst. Durch sprachliche Bildung – und unter Umständen auch ergänzend durch Sprachförderung – werden diese Kompetenzen in allen Sprachen weiterentwickelt und gestärkt.

Im Laufe der Bildungsbiografie steigen die bildungssprachlichen Anforderungen stetig. Daher werden mit zunehmenden Jahrgangsstufen Aufgabenstellungen, Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien sprachlich komplexer und damit einhergehend steigt auch der Anspruch in der selbstständigen Verwendung von Bildungssprache. Aus oben ausgeführten Gründen darf in der Schule jedoch nicht vorausgesetzt werden, dass alle Kinder und Jugendlichen über die erforderlichen bildungssprachlichen Kompetenzen verfügen, sondern es ist vorrangige Aufgabe der Schule, diese schrittweise aufzubauen und damit kontinuierlich weiterzuentwickeln. Insbesondere diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in ihrer persönlichen Lebensumgebung wenig Berührungspunkte mit Bildungssprache (unabhängig davon, in welcher Sprache) haben, benötigen durchgängig Unterstützung beim Erlernen und Ausbau ihrer Bildungssprache sowohl in der deutschen Sprache als auch unter Umständen in ihren Herkunftssprachen.

Der Sprachenunterricht (Deutsch, Fremdsprachen, Herkunftssprachlicher Unterricht) übernimmt bei der (Weiter-)Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen eine zentrale und überaus bedeutende Rolle, um übergreifende bildungssprachliche Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in allen Sprachen zu fördern.

Zugleich ist es in allen Bildungsetappen und damit in allen Schulstufen und Schulformen die gemeinschaftliche Aufgabe aller Lehrkräfte, auf der Basis der jeweiligen Ausgangslage der Lernenden die bildungssprachlichen Kompetenzen in allen Fächern und Lernbereichen gezielt zu fördern, um den Bildungserfolg zu erhöhen sowie die Teilhabe in der Gesellschaft zu stärken.

2.1 Die deutsche Sprache

Die Unterrichtssprache im deutschen Schulsystem ist Deutsch.¹⁾ Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache sind somit nicht nur Voraussetzung zum Lernen und für den Schulerfolg, sondern auch eine wesentliche Bedingung, um in der hiesigen Gesellschaft umfassend zu partizipieren und Möglichkeiten, z. B. beruflich, zu erhalten.

Alle Schülerinnen und Schüler, die in das deutsche Schulsystem eintreten, bringen zum Teil sehr unterschiedliche Kenntnisse und damit Voraussetzungen in der deutschen Sprache mit. Die Art und Weise der Nutzung der deutschen Sprache variiert, etwa mit Blick auf die Häufigkeit und Intensität der Sprachanlässe und Kommunikation in der Familie oder auch mit Blick auf die Nutzung der deutschen Bildungssprache innerhalb der Familie. All dies beeinflusst die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in entscheidender Weise.

So gibt es Kinder, die bereits über sehr gute Kenntnisse in der deutschen Alltagssprache und über bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen, weil sie oftmals in einem sozioökonomisch besser gestellten und damit eher in einem bildungssprachlich geprägten und häufig sprachintensiveren Umfeld aufwachsen. Dieser Umstand kann auch auf Kinder zutreffen, die in ihren Familien neben Deutsch noch andere Herkunftssprachen oder auch Dialekte lernen und nutzen.

Zugleich gibt es auch einsprachig deutsch sowie auch mehrsprachig aufwachsende Kinder, die zwar über alltagsprachliche Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen, jedoch bildungssprachliche Kompetenzen lediglich in der Schule auf- und ausbauen, weil sie in ihrem außerschulischen Umfeld keine bis kaum Berührungspunkte zur deutschen Bildungssprache haben. Dies betrifft insbesondere Kinder aus Familien mit einem niedrigen Bildungsabschluss der Eltern oder Kinder aus dialektal geprägten Umfeldern. Zugleich treten auch Kinder in das deutsche Bildungssystem ein, die kein, kaum oder wenig Kontakt zu der deutschen Sprache haben, weil sie beispielsweise neu zugewandert sind oder weil die Familiensprache nicht Deutsch ist. Diese Kinder lernen Deutsch als Zweitsprache und müssen daher in der Schule neben den inhaltlichen Anforderungen auch die deutsche (Bildungs-)Sprache erlernen.

Mit Blick auf diese heterogenen Ausgangslagen und die steigenden Anforderungen der deutschen Bildungssprache im Verlauf der Bildungsbiografie sind der Aufbau und die Weiterentwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache von zentraler Bedeutung für die Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit für **alle** Schülerinnen und Schüler.

1) Eine Ausnahme bilden bilinguale Schulen (dazu Punkt 3.2).

2.2 Herkunftssprache(n)

Viele Schülerinnen und Schüler in NRW sprechen in ihrer Familie eine Sprache oder mehrere andere Sprachen als Deutsch, die so genannte(n) Herkunftssprache(n). In vielen Familien wird neben der/den Herkunftssprache(n) auch die deutsche Sprache gesprochen. Es gibt aber auch Kinder, die erst beim Eintritt in das hiesige formale Bildungssystem (i.d.R. im Elementarbereich) Deutsch und damit eine sogenannte Zweitsprache erlernen. Zugleich führen eine internationale Familiengeschichte und mehrsprachige Potenziale in der Familie nicht automatisch zu einem mehrsprachigen Aufwachsen von Kindern, da es auch Familien gibt, die trotz mehrsprachiger Ressourcen mit ihren Kindern ausschließlich Deutsch sprechen. Zur Ausbildung der sprachlichen Kompetenzen insgesamt ist dies für die Kinder bedauerlich, da ihnen nicht die Möglichkeit gegeben wird, direkt und im natürlichen Umfeld mehrere Sprachen zu lernen. Insgesamt zeigt sich also eine enorme Vielfalt in Bezug auf die Sprachpraxis in Familien und somit auch in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch und in der/den Herkunftssprache(n).

Ebenso wie beim Erwerb der deutschen Sprache gilt auch für den Erwerb der Herkunftssprachen, dass bildungssprachliche Kompetenzen in der jeweiligen Sprache maßgeblich durch die Art und Weise der Nutzung innerhalb der Familie mitbestimmt werden.

Der Zugang zur Bildungssprache und Schrift der Herkunftssprache(n) wirkt sich nachweislich positiv auf Sprachbildungsprozesse im Deutschen (vgl. Cummins 2000), auf das Lernen und zukünftige individuelle Möglichkeiten in einer globalisierten Welt aus. Zugleich beeinflussen bildungssprachliche Fähigkeiten in der deutschen Sprache die Weiterentwicklung herkunftssprachlicher Kompetenzen positiv (vgl. Marx/Steinhoff 2021).

Mit Blick auf die heterogenen Ausgangslagen in Bezug auf die Beherrschung von Herkunftssprache(n) ist der Aufbau und die Weiterentwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in der/den Herkunftssprache(n) bedeutsam für die Sprachbildung mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler.

2.3 Fremdsprachen

Beim Erlernen moderner Fremdsprachen bilden die Schülerinnen und Schüler funktionale kommunikative Kompetenzen sowie interkulturelle kommunikative Kompetenzen aus: Sie erlernen einerseits das Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen in der jeweiligen Sprache und andererseits die jeweiligen kulturellen Besonderheiten, die es bei der Kommunikation zu berücksichtigen gilt. Dies befähigt zu

gelingender Kommunikation und allgemein zu einem vertieften Verständnis von Menschen unterschiedlicher Herkunft.

Die alten Sprachen nehmen innerhalb der Fremdsprachen insofern eine Sonderrolle ein, als dass der Fokus beim Lernen nicht auf der Befähigung zur erfolgreichen Kommunikation in der entsprechenden Sprache liegt, sondern auf der in deutscher Sprache geführten Auseinandersetzung mit Originaltexten der Antike. Diese werden erschlossen, übersetzt und die Textaussagen unter Zugrundelegung des vorhandenen Sachwissens über die Antike sowie unter Einbezug der eigenen Lebenswirklichkeit interpretiert und kritisch erörtert. Analog zur kommunikativen Kompetenz im Bereich der modernen Fremdsprachen wird dies als historische Kommunikation bezeichnet, die das Leitziel des altsprachlichen Unterrichts darstellt.

Neben der Ausbildung kommunikativer Kompetenzen setzt Fremdsprachenunterricht außerdem einen Fokus auf den Auf- und Ausbau von Text- und Medienkompetenz und insbesondere auch auf den Erwerb und die Vertiefung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler erfahren Sprache als System, über das sie reflektieren und dessen Elemente sie zunehmend selbstständig für den weiteren Lernprozess sowie bei der direkten Kommunikation einsetzen können. Beim Erlernen mehrerer Fremdsprachen sind dabei Synergieeffekte beobachtbar: Erworbene Kompetenzen werden beim parallelen Erlernen mehrerer Fremdsprachen oder auch beim zeitversetzten Erlernen weiterer Sprachen genutzt, wodurch der Spracherwerb erleichtert und ggf. beschleunigt wird.

Fremdsprachenkenntnisse in mehr als einer Fremdsprache tragen entscheidend zur Erhöhung von Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität bei. Aus diesem Grund verfolgt die Europäische Kommission das ehrgeizige Ziel, dass alle Bürgerinnen und Bürger zukünftig mindestens zwei Fremdsprachen erlernen sollen, wodurch nicht nur die Wettbewerbsfähigkeit der Einzelnen, sondern auch diejenige der Europäischen Union insgesamt gesteigert wird.

3. Ganzheitliche Sprachbildung: Grundsätze

Um die sprachlichen Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler systematisch auf- und auszubauen, ist ein ganzheitlicher Sprachbildungsansatz unabdingbar. Ganzheitlich bedeutet dabei, dass zum einen alle sprachlichen Voraussetzungen, die Schülerinnen und Schüler im Deutschen sowie in ihren Herkunftssprachen individuell mitbringen, die Ausgangslage für einen zielgerichteten Ausbau und die Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten mit dem Fokus auf die deutsche Bildungssprache bilden.

Zum anderen bezieht ein schulisches Gesamtkonzept für eine ganzheitliche Sprachbildung alle involvierten Akteurinnen und Akteure (z. B. Lehrkräfte, pädagogische Kräfte im Ganztage, Eltern) mit ein. Denn sprachliche Bildung ist als Querschnittsaufgabe in allen Bildungsetappen, Schulformen, Jahrgangsstufen, Fächern und Lernbereichen zu verstehen, um dauerhaft und kontinuierlich Sprachbildungsprozesse während der gesamten Bildungsbiografie zu unterstützen und damit zu fördern.

Aus diesem Grund ist es die gemeinschaftliche Aufgabe aller Lehrkräfte und aller weiteren in der Schule sowie Offenen Ganztage Schule pädagogisch Tätigen, vor allem die deutsche Bildungssprache systematisch für alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig davon, ob sie ein- oder mehrsprachig aufwachsen – zu stärken. Dies gilt grundsätzlich für alle sprachlichen Kompetenzbereiche, sprachliches Handeln und Lernen sowohl fächerübergreifend als auch fachspezifisch in allen Sprachen – Deutsch, Herkunftssprache(n) und erlernte Fremdsprachen (Tabelle 2). Trotz der Mitverantwortung aller Fächer und Lernbereiche zur sprachlichen Bildung übernimmt der Deutschunterricht die entscheidende und zentrale Rolle, da hier grundlegende Kenntnisse vermittelt werden und übergreifend an bildungssprachliche Strukturen und Kommunikation in der deutschen Sprache herangeführt wird.

Tabelle 2: Kompetenzbereiche sprachlichen Handelns und Lernens mit Beispielen

Sprachliche Kompetenzbereiche	Beispiele sprachlichen Handelns und Lernens
Sprechen und Zuhören	<ul style="list-style-type: none"> → miteinander sprechen und einander zuhören → Gesprächsformen einüben → sach- und anlassbezogen sprechen → ausdrucksvoll sprechen → komplexe Sprachhandlungen üben
Lesen – mit Texten und Medien umgehen	<ul style="list-style-type: none"> → flüssig lesen → Methoden der Texterschließung nutzen und ausbauen → fachspezifische Texte, Darstellungsformen und Medien verstehen lernen
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> → Schreibmotorik weiterentwickeln → Rechtschreibnormen beachten → Schreiben als Prozess gestalten und Fachtexte schreiben lernen → Schreibanforderungen klären
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	<ul style="list-style-type: none"> → Sprachhandlungen klären → Verfahren sprachlicher Arbeit nutzen → Fachbegriffe entwickeln → Sprachgebrauch reflektieren

3.1 Sprachsensibler Fachunterricht

Der Ansatz des sprachsensiblen Fachunterrichts soll Lehrkräfte dafür sensibilisieren, bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht diese sprachlichen Funktionen mitzudenken, da die Fachsprache in den verschiedenen Fächern und Lernbereichen nicht vorausgesetzt werden kann, sondern von Schülerinnen und Schülern im Unterricht erst erlernt werden muss.

Aus diesem Grund muss der Zugang zur Bildungssprache – und damit auch zur Fachsprache – im Unterricht durch eine situationsangemessene Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen erfolgen. Denn sprachliche Kompetenzen „werden in der Bewältigung authentischer Anforderungssituationen gelernt und nachgewiesen“ (Leisen 2011, S. 17).

Aus den jeweiligen Aufgaben und Zielen fachlichen Lernens ergibt sich die Mitverantwortung aller Fächer und Lernbereiche zum Aufbau fachsprachlicher Kompetenzen und erfordert kontinuierlich einen sprachsensiblen Fachunterricht für alle Schülerinnen und Schüler (KMK 2019). Die jeweiligen Fachlehrkräfte sind somit dafür zuständig, die Schülerinnen und Schüler systematisch an die sprachlichen Anforderungen im jeweiligen Fach- und Situationskontext heranzuführen und diese explizit zum Lerngegenstand im Unterricht zu machen.

Der Wissenserwerb erfolgt demnach im Unterricht in erster Linie durch die Aneignung und Ausschärfung fachlicher Kompetenzen, wobei die Einbeziehung sprachlicher Aspekte diesen Prozess mitbestimmt und positiv beeinflusst. Das grundlegende Prinzip der Inhaltsorientierung wirkt sich dabei in vielfältiger Weise positiv auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern aus. Der Unterricht ist im Kontext authentischer Problemstellungen sinnstiftend zu planen und befähigt dadurch die Lernenden zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand.

Durch die Vermeidung einer Entkopplung von Inhalt und Sprache wird empfohlen, im Unterricht einen sinnstiftenden Kontext für bedeutsames und relevantes kommunikatives Handeln zu schaffen. Die Lehr- und Lernprozesse eines sprachsensiblen Fachunterrichts unterstützen die Lernenden dabei, sprachliche Kompetenzen weiterzuentwickeln. Denn sprachsensibler Fachunterricht bietet den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, Sprache wahrzunehmen, diese aufzunehmen, anzuwenden oder zu erproben und somit sukzessive ein Sprachbewusstsein zu

entwickeln und ein notwendiges bildungssprachliches (und damit auch fachspezifisches) Sprachrepertoire aufzubauen. Dazu ist es notwendig, im Unterricht Lernarrangements zu gestalten, die eine Vielzahl von Möglichkeiten bieten, die fachlichen Inhalte und die damit verbundene Kompetenzorientierung sprachbewusst und sprachsensibel so aufzubereiten, dass sie für die Lernenden erfahrbar werden.²⁾ Dazu gehört auch, verschiedene Sprachen (produktiv) in die Erarbeitung von Fachinhalten einzubeziehen (s. Punkt 3.3).

Den Fachunterricht sprachsensibel auszurichten, bedeutet also nicht, das sprachliche oder inhaltliche Niveau zu senken, sondern im Gegenteil Schritt für Schritt an komplexe Sprachhandlungen heranzuführen und damit auch eine komplexere inhaltliche Auseinandersetzung im Fach zu ermöglichen. Dafür sind die sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts durch die jeweilige Fachlehrkraft zu überprüfen und mit dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler abzugleichen, um geeignete Hilfen zur Bewältigung der sprachlichen Anforderungen bereitzustellen. Auf diese Weise werden Schülerinnen und Schüler in einem sprachsensiblen Fachunterricht an fach- bzw. gegenstandsspezifische Texte, Rede- und Schreibformen und Begriffe herangeführt und lernen diese nicht nur zu verstehen, sondern werden systematisch angeleitet, den Gebrauch der im Fach adäquaten mündlichen und schriftlichen Formen einzuüben und auch zu pflegen. In diesem Zusammenhang hat sich das Konzept des Scaffolding bewährt. Mit Hilfe von sog. Scaffolds wird den Lernenden vorübergehend eine Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen und anderen Hilfestellungen bereitgestellt, damit sie die geforderte Bildungs- und Fachsprache verstehen und eine Aufgabe selbstständig lösen können. Scaffolds unterstützen Schülerinnen und Schüler somit darin, „sich neue Inhalte, Konzepte und Fähigkeiten zu erschließen, sprachlich und fachlich. Lernende sollen also dazu gebracht werden, anspruchsvollere Aufgaben zu lösen als solche, die sie allein bewältigen könnten“ (Kniffka 2010, S. 1).³⁾

2) Methoden für die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts finden sich beispielsweise unter: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool

3) Das Konzept zur Planung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben umfasst vier Teilschritte (s. Punkt 4.2).

3.2 Angebote in Fremdsprachen

Hinsichtlich der Fremdsprachen wird aus fachlicher Perspektive zwischen Pflichtfremdsprachen und Wahlpflichtfremdsprachen unterschieden. Für alle Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen ist Englisch eine Pflichtfremdsprache, deren Erlernen in der Grundschule einsetzt und verpflichtend bis zum Ende der Sekundarstufe I fortgesetzt wird. Im gymnasialen Bildungsgang sind die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus verpflichtet, ab Klasse sieben eine weitere Fremdsprache bis zum Ende der Sekundarstufe I zu belegen und können in Klasse 9 eine dritte Fremdsprache wählen. An den anderen Schulformen des Ersten Bildungsweges werden fakultativ Fremdsprachenangebote ab Klasse 7 und/oder ab Klasse 9 eingerichtet, ohne dass in diesen Fällen eine Belegverpflichtung besteht. Je nach individueller Schullaufbahn haben Schülerinnen und Schüler aller Schulformen des ersten Bildungsweges damit in der Sekundarstufe I die Möglichkeit, im Regelunterricht bis zu drei Fremdsprachen zu erlernen. Die Anzahl der wählbaren Fremdsprachen ist dabei begrenzt und nicht identisch mit den im Herkunftssprachlichen Unterricht gelehrt Sprachen.

Je nach schulischem Profil und Angebot ist das Erlernen einer zweiten Fremdsprache bereits ab Jahrgangsstufe 5 möglich. An aktuell 382 Schulen Nordrhein-Westfalens existieren außerdem bilinguale Angebote, d. h. es werden Sachfächer zweisprachig auf Deutsch und in einer Fremdsprache unterrichtet. Solche Angebote reichen von bilingualen Modulen in einzelnen Fächern bis zu voll ausgebauten bilingualen Zweigen im Rahmen eines bilingualen Bil-

dungsgangs, der mit dem bilingualen Abitur abschließt. Bilingualer Unterricht findet in NRW derzeit in den Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Spanisch und Neugriechisch statt.

Neben der im Rahmen der Schullaufbahn bedeutenden Differenzierung zwischen Pflichtfremdsprachen und Wahlpflichtfremdsprachen wird generell zwischen den modernen Fremdsprachen – wie Englisch, Französisch, Spanisch – und den alten Fremdsprachen Latein, Griechisch (gemeint ist Altgriechisch) und Hebräisch unterschieden.

3.3 Mehrsprachigkeit

Seit vielen Jahren ist bekannt, dass das Beherrschen von Sprachen eine überaus bedeutsame Ressource ist. Mehrsprachigkeit ist zudem schon lange die Ausgangslage in unserer Gesellschaft. Insofern wächst eine hohe Anzahl an Schülerinnen und Schülern in NRW mehrsprachig auf und verfügt somit über ein mehrsprachiges Potenzial, das in der Schule – insbesondere im bildungssprachlichen Bereich – weiter zu stärken ist.

Die günstigen Voraussetzungen, die mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler mitbringen, sind unter Berücksichtigung der heterogenen Ausgangslagen in der Schule weiterzuentwickeln. Nachweislich lassen sich positive Effekte auf das Lernen und die schulische Leistung feststellen, wenn ein Zugang zur Bildungssprache und Schrift der Herkunftssprache(n) ermöglicht wird. Aus diesem Grund stärkt das Land NRW verschiedene Programme zur Förderung der familiären Mehrsprachigkeit, z. B.

Tabelle 3: Einbindung von Mehrsprachigkeit im Unterricht

Mehrsprachigkeit wertschätzen	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Mehrsprachigkeit als Ressource anerkennen ➔ alle Sprachen wertschätzen
Mehrsprachigkeit zulassen	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Nutzung der Herkunftssprache(n) in Gruppen-, Partner- sowie Einzelarbeitsphasen (z. B. Verwendung mehrsprachiger Wörterbücher) ermöglichen
Mehrsprachigkeit anregen	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Schülerinnen und Schüler zum Einsatz von Mehrsprachigkeit motivieren/bestärken ➔ mehrsprachige Erfahrungen einbinden ➔ Sprachenvergleich (als Anlass der Sprachreflexion) ➔ verschiedene Sprachen gezielt vernetzen
Mehrsprachigkeit anbieten	<ul style="list-style-type: none"> ➔ mehrsprachiges Unterrichtsmaterial anbieten ➔ Code-Switching (flexibles Wechseln zwischen Sprachen) durch Lehrkräfte und Lernende zum vielseitigeren Erklären ➔ Mehrsprachigkeit von Lehrkräften einbinden

„Rucksack Schule“, und seit Jahrzehnten auch den Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU), an dem Schülerinnen und Schüler mit internationaler Familiengeschichte in der Primarstufe und Sekundarstufe I zusätzlich teilnehmen können (BASS 13-61 Nr. 2).

Unabhängig davon ist es in der Schule erforderlich, die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler auch über den HSU hinaus wertzuschätzen und die vorhandene Mehrsprachigkeit im Rahmen der Sprachbildungsprozesse im Unterricht anderer Fächer und Lernbereiche sowie im schulischen Leben insgesamt aufzugreifen, einzubeziehen und weiterzuentwickeln (Tabelle 3). So kann die Nutzung von Herkunftssprache(n) unter anderem als Lernressource für fachliches Lernen, beispielsweise zur Erarbeitung und Vertiefung von Sachverhalten, dienen und für den Aufbau sprachübergreifender Kompetenzen nützlich sein. Beispielsweise können Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache auch während der Erarbeitung von Fachinhalten mit gleichsprachigen Schülerinnen und Schülern nutzen, sich Inhalte über diesen zusätzlichen Lernkanal erschließen und die Präsentation der Ergebnisse in der Unterrichtssprache Deutsch vornehmen.

Zugleich sollte im Unterricht Mehrsprachigkeit als Bedingung für sprachliches Lernen berücksichtigt werden, denn die Herkunftssprache(n) der Schülerinnen und Schüler und die gezielte Auseinandersetzung mit Sprache(n) beeinflussen den Erwerb von Bildungssprache. Zum einen werden dadurch für alle Schülerinnen und Schüler Sprachbildungsprozesse angeregt, indem ihr Sprachgefühl und ihre Sprachbewusstheit gefördert werden, z. B. durch Sprachvergleiche mit Blick auf Schreibweisen, Klänge, Sprachgebrauch, etc. Zum anderen können mehrsprachige Schülerinnen und Schüler auf diese Weise ihre Herkunftssprache(n) weiterentwickeln. Darüber hinaus wird durch die Ressourcennutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht und in der gesamten Schule die mehrsprachige Wirklichkeit der Gesellschaft aufgegriffen und als Normalität anerkannt.

3.4 Deutschförderung

Während sprachliche Bildung alle Kinder und Jugendliche einer Schule adressiert, richtet sich Sprachförderung als spezifische Fördermaßnahme gezielt an Kinder und Jugendliche, die – diagnostisch ermittelt – den sprachlichen Anforderungen ihrer Altersgruppe bzw. Jahrgangsstufe nicht entsprechen. Maßnahmen der Sprachförderung

bilden somit eine Ergänzung – keinen Ersatz – für sprachliche Bildungsprozesse in der Schule.⁴⁾

Die Deutschförderung meint einen spezifischen Ausschnitt der Sprachförderung, der sich auf den Erwerb und die Weiterentwicklung der deutschen Sprache richtet. Ziel der Deutschförderung ist, dass Schülerinnen und Schüler Anschluss an die sprachlichen Anforderungen im Deutschen entsprechend ihrer Jahrgangsstufe finden und somit die Deutschförderung lediglich für eine begrenzte Zeit in Anspruch nehmen.

Insgesamt entscheidet die Schule, ob die Deutschförderung in äußerer Differenzierung und/oder im Rahmen innerer Differenzierung im Unterricht der Regelklasse durchgeführt wird.

Schülerinnen und Schüler, die einer Deutschförderung bedürfen, werden insbesondere im Deutschunterricht spezifisch gefördert. Zugleich werden die Möglichkeiten der Förderung für diese Kinder und Jugendlichen im notwendigen Umfang ausgeschöpft, wenn auch der übrige Fachunterricht individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt und gezielt weiterentwickelt.

Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist zu berücksichtigen, dass für sie gesteigerte und komplexe (Doppel-)Anforderungen im Unterricht gelten, da sie die Fachinhalte wie alle anderen auch und zugleich auch die (Zweit-)Sprache Deutsch lernen müssen. Um diese Doppelaufgabe bewältigen zu können, müssen im Unterricht spezifische Bedingungen geschaffen werden und eine Verzahnung zur Förderung erfolgen. Darüber hinaus sollte auf die Lernzeit bis zum Erwerb der deutschen Bildungssprache auf dem geforderten Niveau Rücksicht genommen werden.⁵⁾ Dies trifft in besonderer Weise für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler zu. Da diese in der Regel zu Beginn noch nicht über ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen, um am Unterricht der Regelklasse teilzunehmen, erhalten sie eine gezielte Deutschförderung (BASS 13-63 Nr. 3), die jeweils in den Schulen unterschiedlich organisiert wird. Neben der reinen Förderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache – im Sinne einer Kerngrammatik und dem Aufbau eines Grundwortschatzes etc. – ist es aber auch notwendig, die Förderung auf den regulären Unterricht bzw. die fachlichen sowie bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen abzustimmen.

4) Sprachtherapie ist in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung folgendermaßen zu verstehen: „Sprachtherapie wird nur bei Vorliegen eines diagnostisch abgesicherten klinischen Befundes eingesetzt. Die diagnostische Abklärung und die Therapie gehören nicht zu den Aufgaben von Erzieherinnen und Lehrkräften, sondern sind Aufgabe von Fachleuten (Kinderärztinnen, Sprachtherapeuten, Logopädinnen)“ (BISS-Trägerkonsortium o.J., S. 22).

5) Das Erreichen eines bildungssprachlichen Niveaus in der Zweitsprache Deutsch dauert fünf bis zehn Jahre.

4. Ganzheitliche Sprachbildung als Querschnittsaufgabe einer sprachsensiblen und interkulturellen Schulentwicklung

Der Ansatz ganzheitlicher Sprachbildung schlägt sich in einem schulischen Gesamt(sprachbildungs)konzept nieder und ist als Querschnittsaufgabe einer sprachsensiblen sowie interkulturellen Schulentwicklung in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu verstehen. Aus diesem Grund sind alle Bereiche der Schulentwicklung zu berücksichtigen und an die spezifischen Bedingungen einer Schule und ihrer Umgebung anzupassen. Die entsprechende inhaltliche Ausgestaltung der sprachlichen Bildung an einer Schule ist in einem gemeinschaftlichen Prozess zu erarbeiten. Dabei übernimmt die Schulleitung die Verantwortung dafür, dass ganzheitliche Sprachbildung als Querschnittsthema im Rahmen der Schulentwicklung als Qualitätsmerkmal angenommen und umgesetzt wird, und fördert aktiv die Akzeptanz innerhalb des Kollegiums.

Das komplexe Vorhaben, ganzheitliche Sprachbildung als Querschnitt in der Schulentwicklung zu verfolgen, sieht eine Verzahnung der ineinandergreifenden Handlungs- und Entwicklungsfelder auf der Organisations-, Struktur-, Unterrichts- und Personalebene vor: Während die Organisations- und Strukturentwicklung die Schule im Gesamten in den Blick nimmt, bezieht sich die Unterrichtsentwicklung auf das klassische Kerngeschäft der Schule und beschäftigt sich vorrangig mit fachlichen sowie didaktisch-methodischen Fragen. Da diese beiden Entwicklungsfelder maßgeblich von Personen getragen und realisiert werden, spielt die Personalentwicklung ebenfalls eine zentrale Rolle.

4.1 Organisations- und Strukturentwicklung: Lernort Schule

Der Ansatz zur ganzheitlichen Sprachbildung im Leitbild einer Schule und im Schulprogramm schafft einen gemeinsamen und verbindlichen Orientierungsrahmen, dem sich alle professionell in der Schule Tätigen verpflichtet fühlen. Auf dieser Grundlage sind zur Konkretisierung ein schulinternes Curriculum zur sprachlichen Bildung, Konzepte und Maßnahmen entsprechend der spezifischen Bedingungen einer Schule und ihrer Umgebung in einem gemeinschaftli-

chen Prozess auszuarbeiten und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dafür schaffen Strukturen zur Implementierung einer sprachsensiblen Schulkultur und von sprachsensiblen Lerngelegenheiten (z. B. Steuergruppe, Qualifizierung pädagogischen Personals) innerhalb der Schule und die Arbeit in Netzwerken sowie Kooperationen mit Akteurinnen und Akteuren bzw. Institutionen außerhalb der Schule den Rahmen, um den Auftrag der Sprachbildung systematisch weiterzuentwickeln.

Die Schulleitung ist dafür verantwortlich, dass alle schulorganisatorischen Möglichkeiten für Maßnahmen von Sprachbildungsprozessen individuell an einer Schule ausgeschöpft werden, etwa durch die Beantragung von sog. Integrationsstellen insbesondere in den Handlungsfeldern A und B (BASS 14-21 Nr. 4). Dazu gehört auch, mehrsprachige Eltern(teile) über die Möglichkeiten des Herkunftssprachlichen Unterrichts zu informieren, das Potenzial der Stärkung der jeweiligen Herkunftssprache zu verdeutlichen und mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern in der Primar- und Sekundarstufe I den Herkunftssprachlichen Unterricht anzubieten, sofern die vorgegebenen Voraussetzungen erfüllt sind (BASS 13-61 Nr. 2).

Schule als Lernort für Sprachbildungsprozesse ist auch jenseits des Unterrichts zu berücksichtigen, indem Sprachlernmöglichkeiten ausgeweitet und weitere Lerngelegenheiten zum Aufbau von Bildungssprache geschaffen werden, beispielsweise durch Programme, Projekte und Veranstaltungen. Dabei geht es nicht nur um zusätzliche und spezifische Sprachbildungsangebote, sondern darum, auch in allen anderen fachbezogenen, allgemeinen sowie sozialen Angeboten einer Schule Sprachbildungsprozesse stets integrativ zu berücksichtigen und zu vertiefen. Die Möglichkeiten des Ganztags sind dabei stets mitzudenken.

Zugleich bildet neben der schulischen Innen- und Außenkommunikation, etwa über Beschilderungen oder die Homepage der Schule, auch die Interaktion zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren (pädagogisches und weiteres Personal, Schülerinnen und Schüler, Eltern) einen wichtigen Bereich, um im Rahmen der Organisationsentwicklung Sprachbildungsprozesse bewusst sprachsensibel – und somit auch mehrsprachig – zu gestalten.

Eine weitere wichtige Dimension im Rahmen der Organisations- und Strukturentwicklung in Bezug auf eine ganzheitliche Sprachbildung ist das gemeinsame Bildungsverständnis zwischen Schule und Elternhaus und basiert auf einer vertrauensvollen Zusammenarbeit mit Eltern, die als Unterstützungsinstanz ernst genommen und auch in Sprachbildungsprozesse einbezogen werden. Eltern beeinflussen immer, wie schon zu Beginn erwähnt, die sprachliche Bildung ihrer Kinder. Insofern ist die Aufgabe der Schu-

le, Eltern in Sprachbildungsprozessen zu stärken und zu unterstützen, damit diese die Bildung ihrer Kinder zu Hause bzw. im familiären Umfeld positiv vorantreiben. Dabei sind vorhandene mehrsprachige Potenziale von Eltern auch in der Schule in Konzepte, Maßnahmen und Veranstaltungen einzubeziehen, beispielsweise durch mehrsprachige Vorleseangebote oder im Programm „Rucksack Schule“.

Grundsätze für die Schulstruktur und -organisation	Konkretisierungen
Sprachsensible Schulkultur schaffen	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Sprachbildung als Teil der sprachsensiblen und interkulturellen Schulentwicklung verstehen ➔ Sprachbildung in Leitbild verankern ➔ Verbindlichkeit für alle Lehrkräfte sowie für weitere Mitarbeitende (inkl. Verwaltung) schaffen ➔ Verantwortungsübernahme durch die Schulleitung
Verbindliche Strukturen für eine sprachensible Schulkultur schaffen	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Sprachbildung im Schulprogramm verankern ➔ Schulinternes Curriculum zur Sprachbildung in allen Fächern entwickeln ➔ Absprachen und Strukturen zur Implementierung der sprachsensiblen Schulkultur und von sprachsensiblen Lernmöglichkeiten (z. B. Steuergruppe, professionelle Lerngemeinschaften, Qualifizierung des pädagogischen Personals) entwickeln
Netzwerke und Kooperationen aufbauen	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Netzwerkstrukturen zwischen verschiedenen Schulen aufbauen ➔ Unterstützung und Begleitung durch Externe einbeziehen, z. B. durch örtliches Kommunales Integrationszentrum, Beraterinnen und Berater für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung (BikUS), durch Schulpsychologie (vor allem an Standorten mit vielen neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern) ➔ Unterstützung durch Arbeit im Stadtteil/der Kommune mit interkulturellen Beraterinnen und Beratern, Mediatorinnen und Mediatoren sowie anderen regional und auch ehrenamtlich Tätigen
Ergänzende Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung anbieten	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Möglichkeit zur Beantragung von sog. Integrationsstellen prüfen (BASS 14-21 Nr. 4) ➔ Eltern über die Möglichkeit des HSU beraten und HSU als Regelunterricht für angemeldete Schülerinnen und Schüler anerkennen ➔ Elternbildungsprogramme anbieten, z. B. „Rucksack Schule“
Elternzusammenarbeit stärken	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Mehrsprachigkeit von Eltern als Ressource wahrnehmen und einbeziehen, z. B. Vorleseabende ➔ Eltern darin bestärken, die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder zu fördern ➔ Eltern in Sprachbildungsprozesse ihrer Kinder einbeziehen, z. B. im Landesprogramm „Grundschulbildung stärken durch HSU – Mehrsprachigkeit unterstützt das Bildungsprogramm der Kinder“ ➔ Sprachensible Ansprache von Eltern, z. B. mehrsprachige Elternbriefe ➔ Niedrigschwellige Angebote im Stadtteil/in der Kommune Eltern zugänglich machen, z. B. in Familiengrundschulzentren

Bei unzureichenden Deutschkenntnissen der Eltern sind vor allem in der Primarstufe Wege zu finden, Eltern sprachsensibel unter Berücksichtigung ihrer Mehrsprachigkeit in schulische Prozesse einzubeziehen, etwa durch Übersetzungshilfen bei Elterngesprächen oder mehrsprachige Elternbriefe. Diese Unterstützung trägt dem Integrationsgedanken der Landesregierung Rechnung.

4.2 Unterrichtsentwicklung: Unterrichtspraxis

Im Rahmen der Unterrichtsentwicklung sind didaktisch-curriculare Aspekte für die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts in den Blick zu nehmen. Eine sprachensible Unterrichts- und Aufgabekultur ist eine zentrale Gelingensbedingung für eine ganzheitliche Sprachbildung. Für den Unterricht in allen Fächern gilt, Sprachen im Unterricht bewusst zu nutzen, die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Ausgangslage in jedem Unterricht zu fördern und durch eine sprachliche Unterstützung fachliches Lernen zu verbessern.

Dieses anspruchsvolle Vorhaben erfordert zunächst ein Bewusstsein über die sprachlichen Anforderungen im jeweiligen Unterricht, eine sprachensible Aufbereitung des Unterrichts in allen Fächern und eine systematische Hinführung an die jeweils geforderte Bildungs- und Fachsprache in allen sprachlichen Teilbereichen mit dem besonderen Fokus auf die fach- und schriftsprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache. Zugleich wird die vorhandene Mehrsprachigkeit in einer Klasse produktiv in Sprachbildungsprozesse für alle Schülerinnen und Schüler einbezogen, unabhängig davon, ob diese ein- oder mehrsprachig aufwachsen, denn der Einbezug von Mehrsprachigkeit dient als Ressource für die Aneignung und Vermittlung von (Bildungs-)Sprache und fachlichen Inhalten.

Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse, indem sie die sprachlichen Lernstände erheben und dokumentieren. Bei diesen Verfahren sind auch die Voraussetzungen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.⁶⁾

Der Unterricht dient dazu, vielfältige Sprachanlässe zu liefern, so dass Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten haben, das gesamte Spektrum ihrer sprachlichen Kompetenzen zu entfalten und zu nutzen. Das bedeutet also, dass der Unterricht sprachintensiv gestaltet werden sollte, etwa durch handlungsbegleitendes Sprechen und vor allem auch

durch aktive Verarbeitungs- und Produktionsmöglichkeiten sowie durch komplexere mündliche sowie schriftliche Sprachhandlungen. So sollten bei der Sprachanwendung authentische und kontextgebundene Anlässe geschaffen werden, um Sprach- und Inhaltslernen miteinander zu verbinden. Fehler sind dabei als Teil des Lernprozesses konstruktiv aufzugreifen und in gute Lernarrangements zu überführen, so dass Schülerinnen und Schüler einen Wissenserwerb verzeichnen können.

Lehrkräfte sorgen für Lerngerüste, um Schülerinnen und Schüler über den individuellen Entwicklungsstand hinauszutragen (Scaffolding). Somit müssen sprachliche Strukturen und der fachspezifische sowie bildungssprachliche Wortschatz zur Verfügung gestellt und sprachsensibel aufbereitet werden und dürfen nicht vorausgesetzt werden, damit Schülerinnen und Schüler nicht an den sprachlichen Anforderungen scheitern und infolgedessen auch inhaltlich dem Unterricht nicht folgen können. So werden im Unterricht explizit Verbindungen von der Alltags- zur Bildungs- bzw. Fachsprache hergestellt und dabei (bildungs- und fach-)sprachliche Mittel bereitgestellt, um viele Lerngelegenheiten zu schaffen, Bildungssprache aktiv einzusetzen und weiterzuentwickeln, beispielsweise durch Lernplakate oder Reformulierungsaufgaben. Das Potenzial digitaler Medien ist für die Sprachbildung – und Sprachförderung – einzubeziehen, um sprachliches Lernen über digitale Medien mit ihren vielfältigen Angeboten und Möglichkeiten sinnvoll zu unterstützen.

Zur Gestaltung einer sprachsensiblen Lernumgebung sind für Lehrkräfte und weitere pädagogisch in der Schule und im Ganztage Tätige zusammenfassend bestimmte Grundsätze zu beachten, die in der folgenden Übersicht konkretisiert werden und Impulse für die Gestaltung durchgängiger Sprachbildung in der Schule und für sprachsensiblen Fachunterricht liefern:

6) Eine Übersicht über Instrumente für sprachbiographische Beobachtungsbögen und Fragebögen finden sich beispielsweise unter BISS-Trägerkonsortium 2020, S. 10.

Grundsätze für Lehrkräfte und pädagogisch Tätige im Unterricht	Konkretisierungen
Sprachsensibles Bewusstsein entwickeln und Wissen aufbauen	<ul style="list-style-type: none"> → Verantwortung für die gesamte Breite sprachlicher Bildung bei allen Schülerinnen und Schülern übernehmen → Bewusstsein über die Komplexität (bildungs-) sprachlicher Anforderungen im Fach entwickeln → Bewusstsein über Doppelanforderung (Inhalt und deutsche Sprache) für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch erst in der Schule als Zweitsprache lernen, entwickeln → Sensibilisierung für die Dauer und Herausforderungen des Erlernens von Bildungssprache (und einer neuen Sprache) entwickeln
Ressourcenorientierte Haltung einnehmen	<ul style="list-style-type: none"> → Mehrsprachigkeit sowie weitere sprachliche Ressourcen der Schülerinnen und Schüler wertschätzen, anerkennen und einbeziehen → Expertise der Klasse einbeziehen
Sich selbst als Sprachvorbild wahrnehmen	<ul style="list-style-type: none"> → klar, deutlich und laut sprechen → eindeutige Formulierungen verwenden → variationsreich sprechen → in kommunikativen Situationen nicht stark vereinfacht (oder grammatikalisch falsch) sprechen
Sprachintensive Lernumgebung schaffen	<ul style="list-style-type: none"> → eigenen Sprechanteil reduzieren (und Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler erhöhen) → komplexe und vielfältige, kontextgebundene Sprechansätze für Schülerinnen und Schüler schaffen (z. B. durch offene Fragen, durch Sprechimpulse, wie „Erklärt, wie wir ...“, durch Arbeitsaufträge) → komplexe und vielfältige, kontextgebundene Schreibansätze für Schülerinnen und Schüler schaffen → selbstorganisiertes und kooperatives Lernen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen → handlungsbegleitete Sprechen, z. B. bei Bewegungsabläufen im Sportunterricht oder bei der Durchführung von Experimenten im Chemieunterricht
Sprachliche Vorentlastungen, Sicherungs- und Reflexionsphasen einbauen	<ul style="list-style-type: none"> → relevanten Wortschatz und/oder geforderte Grammatikstrukturen vor und nach Anwendungen (geknüpft an den Fachinhalt) thematisieren → Texte und Aufgabenstellungen, z. B. durch Scaffolding, Hervorhebungen, Wortschatzlisten, sprachsensibel aufbereiten → Hilfsmittel bereitstellen <ul style="list-style-type: none"> ▶ visuelle Unterstützung (z. B. Bilder, Videos, Hervorhebungen in Texten) ▶ (mehrsprachige) Wörterbücher, Apps, etc. → Verständnis überprüfen und Wiederholungen einbauen (z. B. Überprüfungsfragen zur Sicherung von Arbeitsaufträgen stellen) → einzelnen Personen Zeit zum Formulieren bzw. Schreiben geben → eine gezielte Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen ermöglichen → Verknüpfungen zwischen verschiedenen Sprachen herstellen
Einen konstruktiven Umgang mit sprachlichen Fehlern pflegen	<ul style="list-style-type: none"> → korrekatives Feedback geben (fehlerhafte Äußerungen richtig wiederholen) → Expertise der Klasse einbeziehen

„Mithilfe von scaffolding sollen Schülerinnen und Schüler [...] darin unterstützt werden, sich neue Inhalte, Konzepte und Fähigkeiten zu erschließen, sprachlich und fachlich. Lernende sollen also dazu gebracht werden, anspruchsvollere Aufgaben zu lösen als solche, die sie allein bewältigen könnten“ (Kniffka 2010, S. 1).

Scaffolds bilden ein Lerngerüst und dienen als temporäre Hilfen zum systematischen Lernen von Sprache, welche den Lernenden zur Verfügung gestellt werden, damit sie eine Aufgabe möglichst selbstständig lösen können. Das Konzept zur Planung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben umfasst folgende vier Teilschritte:

1. Bedarfsanalyse: Was sind die sprachlichen und fachlichen Anforderungen des Lerngegenstandes? (Welche sprachlichen Mittel sind für die Bearbeitung und vor allem für die Unterstützung bei der Entwicklung fachlicher Inhalte wichtig? Gibt es bestimmte grammatikalische Strukturen oder Fachwörter, die Verwendung finden bzw. finden sollten?)
2. Ermittlung der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler: Was sind die individuellen sprachlichen Voraussetzungen (inkl. mehrsprachige Ressourcen) der Lernenden?
3. Konkrete Planung mit der Formulierung der Lernziele: Unterrichtsmaterial auf sprachliche Anforderungen überprüfen, ggf. Hilfen zur Bewältigung bereitstellen
4. Unterrichtsinteraktion: Welche sprachlichen Unterstützungshilfen werden zur Erschließung des Fachinhalts zur Verfügung gestellt?

4.3 Personalentwicklung: Pädagogisches Personal

Um dem Anspruch einer ganzheitlichen Sprachbildung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen gerecht zu werden, kommt dem pädagogischen Personal – insbesondere Lehrkräften – eine entscheidende Rolle zu, da es für die Umsetzung von Konzepten, Maßnahmen und Unterricht zuständig ist. Aus diesem Grund ist es von entscheidender Bedeutung, dass alle pädagogisch Tätigen in der Schule und im Ganzttag sich für die Sprachbildung der Schülerinnen und Schüler verantwortlich sehen. Dies setzt eine pädagogische Haltung voraus, die ein sprachsensibles Bewusstsein einschließt, welches die eigene Rolle mit Blick auf die Funktion als Sprachvorbild und auch als (Mit-)Verantwortliche für sprachliches Lernen (auch) zur Verbesserung des fachlichen Lernens begreift. Diese Haltung umfasst ebenso, alle Sprachen ressourcenorientiert als Bereicherung anzuerkennen und Mehrsprachigkeit für sprachliche Bildungs- und Inhaltsprozesse produktiv zu nutzen und zu stärken.

Angesichts der Bedeutung von Mehrsprachigkeit für sprachliche und inhaltliche Bildungsprozesse stellt sowohl die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler als auch die der Lehrkräfte eine Bereicherung für die Schule dar. Dies betrifft in besonderer Weise Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal, die selbst mehrsprachig aufgewachsen sind, beispielsweise Lehrkräfte des Herkunftssprachlichen Unterrichts oder weitere Lehrkräfte mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch. Wünschenswert ist, dass diese Lehrkräfte ihr mehrsprachiges Potenzial in den Unterricht und schulischen Alltag einbringen (können). Zugleich liegt die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Unterricht in der Verantwortung aller Lehrkräfte, auch wenn die Herkunftssprache(n) der Schülerinnen und Schüler von den unterrichtenden Lehrkräften nicht beherrscht wird/werden.

Im Rahmen von Qualifizierungsangeboten können Lehrkräfte und weitere pädagogisch Tätige für Aspekte der Sprachbildung sensibilisiert und zu den Grundlagen der Sprachbildung geschult werden. Angesichts der Bedeutung für das gesamte pädagogische Personal einer Schule bietet es sich an, die Erarbeitung dieser Inhalte schulintern zu organisieren und kontinuierlich zu verfolgen. Zusätzlich sollten ausgewählte Lehrkräfte zu spezifischen Themen geschult werden, beispielsweise zu Diagnoseinstrumenten oder sprachsensiblen Fachunterricht in bestimmten Fächern.

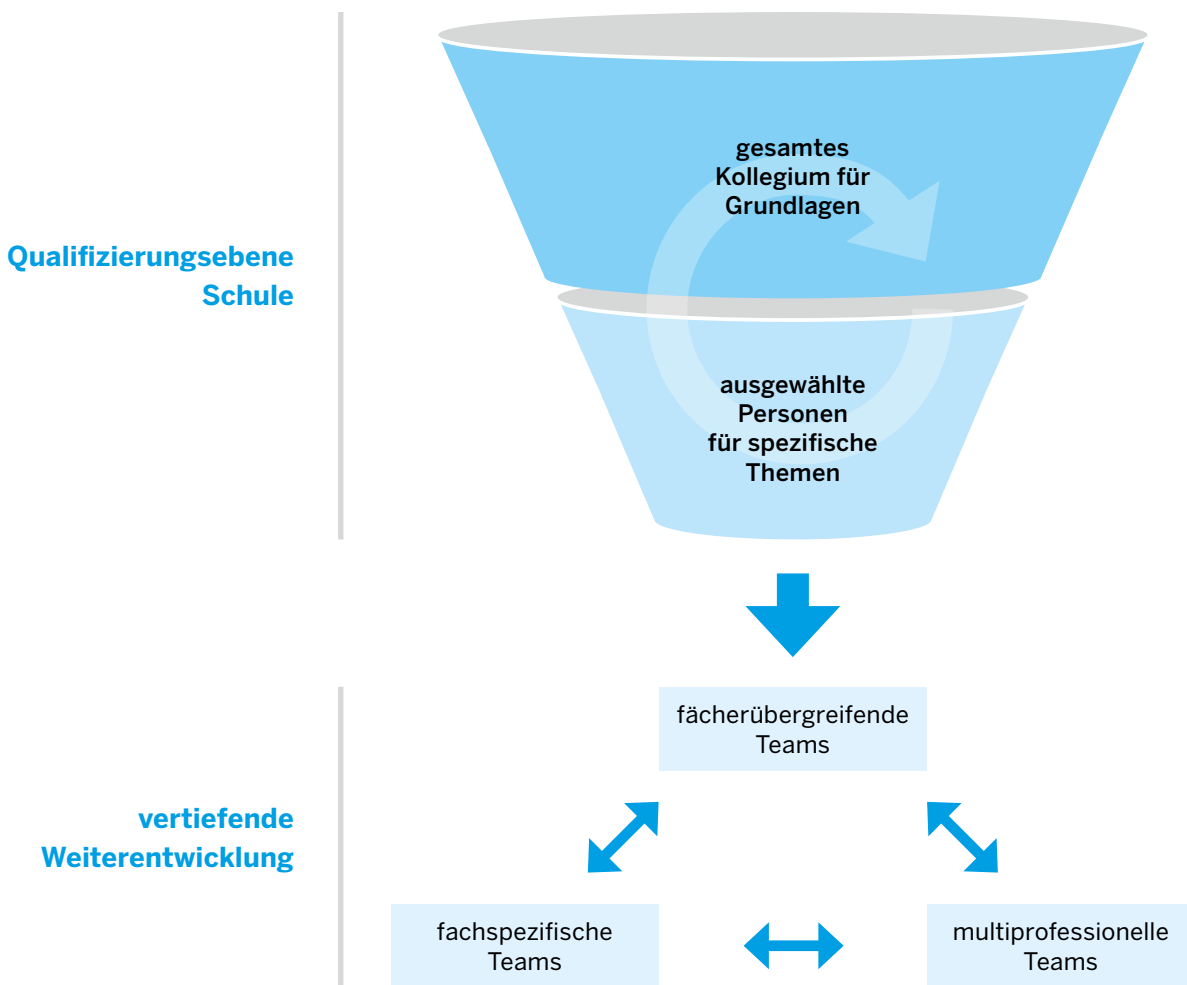
Die Inhalte einer sprachsensiblen Schulentwicklung dienen dazu, in die pädagogische Arbeit an der Schule überführt und an die spezifischen Bedingungen einer jeweiligen Schule angepasst und konkretisiert zu werden. Neben dem Grundlagenwissen für alle Lehrkräfte bringen ausgewählte Lehrkräfte ihre spezifische Expertise ins Kollegium sowie in die Schulentwicklung ein. Auf dieser Basis entwickeln die Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal einer

Schule die erarbeiteten Inhalte einer sprachsensiblen Schulentwicklung weiter und evaluieren diese. Dabei werden Möglichkeiten geschaffen, die Unterrichtsqualität zu steigern, indem Impulse gegeben werden, sich mit dem eigenen Unterricht kritisch auseinanderzusetzen und neue Impulse für den eigenen Unterricht und die Schule einzubringen.

Ganzheitliche Sprachbildung erfordert eine konstruktive Zusammenarbeit im Kollegium. Absprachen und

Abstimmungsprozesse sind unerlässlich, um ein einheitliches Vorgehen zu sichern und damit das sprachliche Lernen zu koordinieren und zu entwickeln. Durch kooperatives Arbeiten in fächerübergreifenden sowie -spezifischen und auch multiprofessionellen Teams und kollegialen Hospitationen können Synergien genutzt, Inhalte kontinuierlich weiterentwickelt und eine gegenseitige Unterstützung ermöglicht werden (s. Abbildung).

Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal einer Schule erarbeiten, entwickeln weiter und evaluieren Inhalte einer sprachsensiblen Schulentwicklung



Literatur

BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.) (2020): Leitfaden für den Erstkontakt. Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2020/06/BiSS-Broschuere-NeuZugewanderte-Erstkontakt.pdf>

BiSS-Trägerkonsortium Expertise (o. J.): „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung). Verfügbar unter: www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf

Cummins, Jim (2000): Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

KMK (2019): Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019). Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf

Kniffka, Gabriele 2010: Scaffolding. Verfügbar unter: www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf (Stand: Oktober 2021)

Leisen, Josef (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. Verfügbar unter: www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf

Marx, Nicole/Steinhoff, Torsten (2021): Können einzel-sprachliche Interventionen sprachenübergreifende Effekte haben? Wie die schulische Majoritätssprache Herkunftssprachen fördern kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2021) 24, S. 819–839, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01032-5>

Tajmel, Tanja (2011): Raster zur Konkretisierung sprachliche Lernziele. ProDaZ, Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf

Tajmel, Tanja/Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung – Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. In: FörMig Material, Bd. 9. Waxmann: Münster/New York.

Bezugserlasse

BASS 13-61 Nr. 2. Herkunftssprachlicher Unterricht. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 20.09.2021.

BASS 13-63 Nr. 3. Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 15.10.2018.

BASS 14-21 Nr. 4. Vielfalt gestalten – Teilhabe und Integration durch Bildung; Verwendung von Integrationsstellen. RdErl. d. Ministerium für Schule und Bildung v. 17.12.2019.

Impressum

Herausgeber:
Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf

Telefon 0211 5867 - 40
Telefax 0211 5867 - 3220
poststelle@msb.nrw.de
www.schulministerium.nrw

© MSB 01/2022

Gestaltung: SeitenPlan GmbH

Druck: Nagels Druck Kempfen GmbH

Fotonachweis:
fizkes/Shutterstock (Titel)

Herausgeber:

Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Telefon 0211 5867 - 40

Telefax 0211 5867 - 3220

poststelle@msb.nrw.de

www.schulministerium.nrw



Diese Broschüre gibt es auch als
Online-Version für mobile Endgeräte unter
broschueren.nrw