



Charlotte Röhner | Britta Hövelbrinks (Hrsg.)

Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache

Theoretische Konzepte und
empirische Befunde zum Erwerb
bildungssprachlicher Kompetenzen

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Röhner, Hövelbrinks, Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache, ISBN 978-3-7799-2846-1
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2846-1>

Charlotte Röhner

Einleitung: Zweitsprachliche Förderung, Mehrsprachigkeit und inklusive sprachliche Bildung

Der Diskurswandel um die sprachliche, kulturelle und soziale Integration von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien, der seit den internationalen Schulleistungsstudien PISA, TIMSS und IGLU zu vielfältigen Anstrengungen und Initiativen in Wissenschaft, Schule und Politik führte, ist eines der herausragenden Ergebnisse in der bildungs- und gesellschaftspolitischen Entwicklung. Die Benachteiligung von Migranten im deutschen Bildungssystem wird auf die mangelnden sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch zurückgeführt. Dabei gelingt es dem deutschen Bildungssystem weit weniger gut als anderen, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beim Erwerb der Verkehrssprache zu unterstützen (Limbird/Stanat 2006, 257). Nach der Analyse von Müller/Stanat (2006, 251) ist ein „besonders ausgeprägter direkter Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Lesekompetenz zu beobachten“. Die empirischen Befunde zum Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg haben zu weitreichenden Maßnahmen auf allen Stufen des Bildungssystems geführt, um herkunftsbedingte Ungleichheiten auszugleichen und Entwicklungsrisiken zu verringern.

Die bildungspolitischen Konzepte konzentrieren sich auf Maßnahmen zur Förderung der Sprachkompetenz in den Bildungsinstitutionen, wobei dem Ausbau vorschulischer Bildung und Sprachförderung ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, während die schulstrukturellen Bedingungen, die als eine Ursache der Bildungsungleichheit gelten (Vereinte Nationen 2006; Overwien/Prengel 2007), nicht in den Blick genommen werden. Auf den grundlegenden Befund der internationalen Schulleistungsstudien, dass mangelnde sprachliche Kompetenzen durch das Bildungs- und Schulsystem selbst erzeugt werden, wird damit nicht ausreichend Bezug genommen (Baumert et al. 2011). Nach Tajmel (2010) sind drei grundlegende benachteiligende Barrieren maßgebend, eine sprachliche, eine kulturelle und eine institutionelle Barriere, mit der die Kinder und Jugendlichen aus Migrationsfamilien im Bildungssystem konfrontiert sind. Sprachliche Barrieren ergeben sich „aus der mangelnden Berücksichtigung des Sprachstands des

Schülers oder der Schülerin im Unterricht und nicht aus den unzureichenden Kompetenzen der Schülerin in der Unterrichtssprache“, kulturelle Barrieren „aus der Erwartung und Bevorzugung eines bestimmten kulturellen Habitus (Bourdieu 1992, Gogolin 1994) von Seiten der Schule“ (Tajmel 2010, 169) und institutionell strukturelle Barrieren werden durch die Selektionsentscheidungen der Schule und in Schulüberweisungen zu bestimmten Schulformen – z.B. zur Hauptschule oder zur Sonderschule – wirksam, Schulformen, an denen Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien weiterhin überrepräsentiert sind. Der Analyse Tajmels folgend ist es eine zentrale Herausforderung an das Bildungssystem, den defizitorientierten Ansatz, der Bildungsversäumnisse von Schule und Gesellschaft einseitig den betroffenen Schülerinnen und Schülern zuweist, aufzuheben und den Blick auf die Defizite in der kulturellen und institutionellen Verfasstheit der Schule und auf Defizite in der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht zu richten.

Eine grundlegende Begrenzung der bildungspolitischen Perspektiven ist in der Fokussierung auf die einseitige Förderung der Verkehrssprache Deutsch für Heranwachsende aus Migrationsfamilien zu sehen, die den öffentlichen Diskurs bestimmt. Die „Deutsch only-Programmatik“ (Apeltauer 2007) ist einem einseitigen sprachlichen Assimilationskonzept verpflichtet, das hinter die sprachpädagogischen Grundsätze und Empfehlungen der KMK von 2002 zurückfällt. Dort heißt es:

„Die Zwei- und Mehrsprachigkeit zugewanderter Kinder soll in der Schule durch das Angebot von ‚Deutsch als Zweitsprache‘ und von muttersprachlichem Unterricht gezielt gefördert werden. Grundsätzliches Ziel ist dabei eine Mehrsprachigkeit, die eine sichere Beherrschung der deutschen Sprache, muttersprachliche Kompetenzen sowie Fremdsprachenkenntnisse umfasst.“ (KMK 2002, 7)

Die einseitige Fokussierung auf Deutsch bedeutet nach Allemann-Ghionda (2007, 184), „dass Mehrsprachigkeit im Umkehrschluss de facto nur für privilegierte Personen und Gruppen ein Bildungsziel ist“. Bei der schulischen Bildung von Migranten wird die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit nicht favorisiert, spezifische sprachliche Ressourcen bleiben dabei ungenutzt. Stattdessen wird die natürliche Mehrsprachigkeit, die Migrantenkinder in die Schule mitbringen, als Bildungshindernis angesehen und eine einseitige sprachliche und kulturell-soziale Integration und Anpassung erwartet. Die von Esser (2009) und Hopf (2005) eingebrachte „time-on-task“-Hypothese unterstellt in diesem Kontext, dass für das Lernen zweier (oder mehrerer) Sprachen keine ausreichende Lernzeit zur Verfügung stehe. Der wissenschaftliche Nachweis für diese These der ökonomisch-pragmatischen Position steht jedoch aus (Reich 2008). Die internationale Forschung zum Erwerb unterschiedlicher Sprachkombinationen zeigt übereinstim-

mend, dass Kinder mit bilingualem Spracherwerb nicht überfordert sind (z.B. Gawlitzenk-Maiwald 1997; Genesee/Nicoladis 2007; Gut 2003; de Houwer 1990, 1995; Meisel 2007). Kinder sind bereits früh in der Lage, zwei Sprachen in ihrem Wortschatz wie grammatischen System zu unterscheiden (Müller et al. 2007), und kognitiv gut darauf vorbereitet, den Erwerb von mehr als einer Sprache erfolgreich zu bewältigen (Thoma/Tracy 2006). Abhängig ist dies von der Qualität des sprachlichen Inputs und entsprechender Sprachlernkonzepte, die die Progression in zwei (oder mehr) Sprachen fördern.

Diese Positionsbestimmung in der Debatte um die zweitsprachliche Förderung erscheint notwendig, um die in unserem Band geführten Diskurse zur Entwicklung einer fachbezogenen Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache nicht unter einer sprachenpolitischen Priorisierung des Deutschen zu verankern. Die hier entwickelten Ansätze zu einem Sprachsensiblen Fachunterricht für Deutsch als Zweitsprache verstehen sich als Beitrag zu einer Didaktik der Sprachenvielfalt, wie sie von Oomen-Welke (2010) konzeptualisiert und von Hufeisen und Luthjeharms (2005) in einem Gesamtsprachencurriculum angedacht sind (siehe auch Röhner/Henrichwark/Hopf 2009).

Nach den Befunden der internationalen Sprach- und Migrationsforschung, wie sie richtungsweisend von Cummins (2008) eingebracht wird, ist die formalsprachliche Kompetenz in der Verkehrssprache des jeweiligen Einwanderungslandes entscheidend für Bildungserfolg von Zweitsprachlernenden. Konsens besteht darüber, dass die Förderung der Bildungssprache (*Academic Language* nach Cummins) von zentraler Bedeutung für ihren Schul- und Bildungserfolg ist. Eine mangelnde bildungssprachliche Kompetenz wirkt sich zudem kumulativ auf das Lernen in allen Fächern aus. Sprache als Medium des Lernens stellt die Grundlage jeglichen Unterrichts in der Schule dar und hat daher eine übergeordnete Bedeutung für gelingende Bildungsprozesse. Sprachkompetenz wird in allen Fächern erwartet, vorausgesetzt und in die Bewertung von Fachleistungen einbezogen, obwohl der Fachunterricht in der Regel nicht sprachsensibel ausgerichtet ist und die sprachlichen Voraussetzungen für das fachliche Lernen nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Auch auf Ebene der Europäischen Union ist diese Problematik bekannt und hat zu einem Europäischen Kerncurriculum für eine inklusive Förderung der Bildungssprache (*Inclusive Academic Language Teaching – ECC IALT*) geführt, das den Änderungen der politischen Zielsetzungen für den Zweitspracherwerb von Einwandererschülerinnen und -schülern und dem damit verbundenen Qualifikationsbedarf von pädagogischen Fachkräften Rechnung trägt (ECC IALT 2010). Statt eines gesonderten Zweitsprachförderunterrichts wird ein inklusiver Unterricht angestrebt, bei dem nicht nur die sprachlichen Fächer, sondern insbesondere die Sachfächer berücksich-

tigt und sprachliche Kompetenzen auf dem Niveau von *Academic Language* vermittelt werden sollen.

Dieser entscheidende Perspektivwechsel in der zweitsprachlichen Förderung liegt im Fokus dieses Bandes und soll Ansätze, die in der linguistisch-sprachdidaktischen Theorie und Forschung entwickelt sind, für diese übergreifende sprachfördernde Aufgabe in Kindertagesstätten, Schulen und Lehrerbildung erschließen.

In Teil I wird systematisch in die Thematik eingeführt. Heidi Rösch erörtert Ansätze und Dimensionen einer integrativen Sprachbildung, wie sie in der linguistisch-sprachdidaktischen Diskussion entwickelt sind, und gibt einen Überblick zu Konzepten, die Sprachförderung im Fach konzeptualisieren. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei der Ansatz des Scaffoldings im Fachunterricht ein, bei dem die Verbindung von Sprach- und Fachlernen am weitesten entwickelt ist, weil dort stringent zweigleisig geplant und unterrichtet wird. Melanie Beese und Claudia Benholz favorisieren ebenfalls die koordinierte Progression fachlicher und sprachlicher Kompetenzen nach den Prinzipien des Scaffoldings. Sie geben darüber hinaus einen profunden wie methodenkritischen Überblick zu Studien der angelsächsischen und deutschsprachigen Unterrichtsforschung, die integriertes fachliches und sprachliches Lernen untersuchen. In der Bilanz kommen Beese und Benholz zu dem Befund, dass eine bewusste gemeinsame Förderung fachlicher und sprachlicher Kompetenzen nicht nur notwendig, sondern auch möglich und von der frühkindlichen Entwicklung bis zum Erwachsenenalter vorteilhaft ist.

In Teil II wird die Rolle der Sprache im Fachunterricht in unterschiedlichen fachlichen Domänen in den Blick genommen und unter je spezifischen Fragestellungen untersucht. Wilhelm Grießhabers Beitrag führt in dieses Themenfeld ein und diskutiert die Rolle der Sprache in Fachlehrwerken der Primarstufe (Sachunterricht/Technik) sowie am Beispiel der mündlichen Unterrichtskommunikation im Mathematikunterricht der Grundschule. In den zwei Mikroanalysen schriftlicher und mündlicher Produktionen des Grundschulunterrichts weist Grießhaber die herausragende Rolle der Sprache bei der Entwicklung grundlegender fachlicher Konzepte nach und problematisiert die Tragfähigkeit der auf muttersprachlich deutsche Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Vermittlungsverfahren. Britta Hövelbrinks stellt eine Studie zur Bedeutung der Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht vor, in der sie untersucht, welche bildungssprachlichen Elemente bei bilingual sprachförderbedürftigen im Vergleich zu monolingual deutschen Schülerinnen und Schülern ohne Sprachförderbedarf in der mündlichen Spontansprache zu identifizieren sind. Im Ergebnis kann gezeigt werden, dass bildungssprachliche Elemente auch bei lebensweltlich zweisprachigen Schülerinnen und Schülern bereits vorhanden sind, wenngleich auch erwartungsgemäß nicht in gleichem quantitativen und qualitativen Ausmaß wie bei den monolingualen Schülerinnen und Schülern. Auf

diese unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen sollte im Anfangsunterricht explizit Bezug genommen werden, um ein koordiniertes fachliches und sprachliches Lernen zu gewährleisten.

Bernt Ahrenholz zeigt am Beispiel eines mehrperspektivischen Forschungsprojekts im Projektverbund *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* erste Beispielanalysen zu Ausschnitten aus zwei Schulbüchern der Sekundarstufe I zum Thema Blutkreislauf, welche die sprachlichen Anforderungen von Schulbuchtexten in Bezug auf Verbgebrauch, Nebensatzverwendung und Satzkomplexität untersuchen. Im Ergebnis bilanziert Ahrenholz, dass Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht vor erhebliche sprachliche Anforderungen gestellt sind, ohne dass sie aufgrund ihrer alltagssprachlichen Kompetenzen darauf vorbereitet sind. Der Beitrag von Corinna Peschel nimmt die Entwicklung schriftlicher Produktionen im Fachunterricht der Sekundarstufe in den Blick und optiert didaktisch für eine Orientierung an Textmustern, einem Ansatz, der sich gut mit dem Konzept des Scaffoldings verbinden lässt. Peschel plädiert dafür, beim Erwerb von Textmustern neben den Operatoren auch denjenigen sprachlichen Mitteln besondere Aufmerksamkeit einzuräumen, die an der Herstellung von Kohäsion und Kohärenz im Text beteiligt sind. Am Beispiel der pragmatischen Textsorte des Versuchsprotokolls im Chemieunterricht wird die Textmusterrealisierung einzelfallbezogen untersucht und im Hinblick auf die sprachliche Kompetenz von Zweitsprachlernenden analysiert und bewertet.

In Teil III wird die systematische Förderung bildungs- und schriftsprachlicher Kompetenzen vom Elementar- bis zum tertiären Bereich des Bildungssystems erörtert und exemplarisch auf den einzelnen Bildungsstufen diskutiert. Michaela Hopf und Andrea G. Eckhardt untersuchen die konzeptionellen curricularen Umsetzungen im Bereich sprachlicher Bildung, wie sie in den Bildungs- und Erziehungsplänen der einzelnen Bundesländer definiert und entwickelt sind. Sie weisen in ihrer Analyse nach, dass eine bildungs- und fachsprachliche Ausrichtung der sprachlichen Bildung im Elementarbereich nur vereinzelt zu finden ist. Insofern kann ein konzeptionell-curriculares Defizit in der Ausrichtung der Bildungs- und Erziehungspläne konstatiert werden, das dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand zur Funktion und Bedeutung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen auf der ersten Bildungsstufe noch nicht entspricht. Welche Anforderungen die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Elementarbereich an die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte stellt, wird im Beitrag insbesondere im Hinblick auf die Sprachentwicklung von Zweitsprachlernenden und Kindern aus benachteiligten Schichten diskutiert.

Einen systemisch-einzelschulbezogenen Blick auf die Bedeutung einer integrierten sprachlichen Bildung in der Grundschule entwirft Karin Babbe in ihrem Beitrag zur Sprachförderung an der Erika-Mann-Grundschule Berlin. Das Kernstück des Schulkonzepts stellt ein theaterpädagogischer Ansatz dar, der einen festen curricularen Platz in der Gestaltung des Unterrichts

und des Schullebens einnimmt. Methodisches Grundprinzip der theaterpädagogischen Arbeit ist die Sprachimprovisation, die eine Vielzahl sprachpragmatischer wie sprachlich-systematischer Erprobungsräume eröffnet, die insbesondere für die Zweitsprachlernenden implizite Formen sprachlichen Lernens bereitstellt. Eingebettet ist diese besondere Möglichkeit integrierter sprachlicher Förderung in einen schulsystemischen Ansatz von Sprachdiagnostik und Sprachförderung, der wesentliche Sprachentwicklungsindikatoren in der sechsjährigen Grundschulzeit erfasst, diese für die Entwicklung individueller DaZ-Förderpläne nutzt und zur fortlaufenden inneren Evaluation des integrierten Sprachförderkonzepts der Schule heranzieht.

Maria Gierth beleuchtet in ihrem Beitrag die Textrevisionskompetenz von Zweitsprachlernenden der Sekundarstufe I, die im Rahmen eines additiven Sprachförderkonzepts in der Entwicklung ihrer schulischen Leistungen unterstützt und sprachlich gefördert werden sollen. Die Textrevisionskompetenz von Zweitsprachlernenden ist bisher in der linguistisch-didaktischen Unterrichtsforschung nicht untersucht und stellt ein Forschungsdesiderat dar, das in der Studie von Gierth erstmals untersucht wird. Der Beitrag gibt Einblick in den Forschungsgegenstand und den explorativen methodischen Zugang. An zwei fallbezogenen Textrevisionen von Schülerinnen mit unterschiedlicher Zuwanderungsgeschichte werden die Textüberarbeitungskompetenzen erörtert und im Hinblick auf weiterführende sprachdidaktische Forschungsperspektiven bewertet.

Die Entwicklung und Förderung der akademischen Text- und Diskurskompetenz in der Zweitsprache Deutsch bei Studierenden im Übergang zur Hochschule stehen im Mittelpunkt des Beitrags von Gesa Siebert-Ott und Lena Decker. Die akademische Schreibkompetenz als zentrales Werkzeug der Wissensaneignung und -verarbeitung im Studium wird in Anlehnung an das dreidimensionale Kompetenzmodell von Ossner (2006) und anknüpfend an Becker-Mrotzek/Schindler (2007) im Rahmen eines Lehr-/Lernforschungsprojekts untersucht und im Hinblick auf die Entwicklung akademischer Schreibkompetenzen in der Studieneingangsphase analysiert. Die Autorinnen können einen deutlichen Zusammenhang zwischen einem fachnah kontinuierlich weiter entwickelten Schreibcurriculum und der Qualität der vorgelegten schriftlichen Produktionen belegen, die eine sprachsensitive Fachlehre begründen und stützen können.

In Teil IV des Bandes wird abschließend die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte thematisiert, die für die Entwicklung eines integrierten fachlichen und (zweit-)sprachlichen Lernens von zentraler Bedeutung ist. Die übergeordnete Bedeutung der Sprache für gelingende Lernprozesse in allen Fächern ist in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA, TIMSS und IGLU allgemein anerkannt und hat neben der Neuausrichtung und Professionalisierung im Elementarbereich insbesondere zu einer Berücksichtigung interkulturell-zweitsprachlicher Kompetenzen in der Erst- und Zweitausbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Schulstufen geführt.

Im Beitrag von Anja Pitton und Dirk Scholten-Akoun wird dies beispielhaft an der Neuausrichtung der Lehrerausbildung in NRW gezeigt. Mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz stellen Ausbildungsinhalte in Deutsch als Zweitsprache einen obligatorischen Bestandteil aller Fächer und Schulstufen im Umfang von mindestens 6 Leistungspunkten dar. In der Analyse aller vorliegenden Modulkonzeptionen und je Hochschule unterschiedlicher strukturell-konzeptioneller Zuordnung der Ausbildungsinhalte in die BA- und/oder MA-Phase wird gezeigt, dass die Universitäten bis auf eine Ausnahme die Minimallösung im Umfang von 6 Leistungspunkten wählen und die Ausbildungsinhalte mehrheitlich in der MA-Phase verankern. Die curricular-inhaltliche Ausgestaltung ist überwiegend an dem in der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache wie dem interkulturell-erziehungswissenschaftlichen erreichten Diskussionsstand ausgerichtet, allerdings verdichtet auf eine minimale Ausbildungszeit, die einer vertieften Auseinandersetzung mit den grundlegenden Dimensionen und fachlich zu differenzierenden Aspekten (zweit-)sprachlicher Förderung entgegensteht.

Tanja Tajmel konkretisiert in ihrem Beitrag beispielhaft, wie die Professionalisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer für einen sprachbewussten Fachunterricht verwirklicht werden kann. Sie stellt fünf verschiedene Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung für die Lehreraus- und -fortbildung dar, die Fachlehrkräfte für die Identifikation von Sprachanforderungen in den Sachfächern qualifizieren und für eine koordinierte Planung sprachlicher und fachspezifischer Lernprozesse befähigen können. Im abschließenden Beitrag von Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer werden die Dimensionen schul- und fachsprachlicher Förderung noch einmal in einer übergeordneten Perspektive sprachlichen und fachlichen Lernens betrachtet und im Hinblick auf die Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrkräften für einen Sprachsensiblen Fachunterricht in Form einer Checkliste für die Beobachtung und Gestaltung von Unterricht konkretisiert. Für Lehrkräfte nichtsprachlicher Fächer wird ein Glossar linguistischer und sprachdidaktischer Begriffe bereitgestellt, die für die Entwicklung eines Sprachsensiblen Fachunterrichts grundlegend sind.

Mit diesem Band bilanzieren wir den Stand der Diskussion um die zweitsprachliche Förderung und der DaZ-Forschung, die aus ihrem Nischen-dasein herausgetreten ist und die übergeordnete Bedeutung des sprachlichen Lernens für die Bildungsprozesse in allen Fächern in das Bewusstsein rücken konnte. Die empirische Unterrichtsforschung im Hinblick auf integriertes fachliches und sprachliches Lernen befindet sich in der Bilanz vorliegender Studien und Befunde jedoch noch in den Anfängen und stellt ein weitgehendes Desiderat der schul- und fachdidaktischen Forschung dar, die als systematische Grundlagenforschung noch zu entwickeln ist. Das Forschungsprojekt *ProDaZ* der Universität Duisburg-Essen stellt in diesem Zusammenhang den didaktisch am weitesten entwickelten Forschungsansatz dar, um inklusive Bildung im Sinne des Europäischen Kerncurriculums für

inklusive Förderung der Bildungssprache zu implementieren und zu untersuchen, und ist insofern richtungsweisend für den in diesem Band geführten Diskurs.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2007): Zur Bedeutung der Mehrsprachigkeit für internationale Bildung. In: Riehl, C. M./Roth, H.-J./Siebert-Ott, G./Woggon-Schulz, S./Guentner, S. (Hrsg.): Erziehung zum Frieden. Beiträge zum Dialog der Kulturen und Religionen in der Schule. Münster: Lit Verlag, 157–169.
- Apeltauer, E. (2007): Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. 2. Aufl. Freiburg/Br.: Fillbach, 11–33.
- Baumert, J. et al. (2011): Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg. http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285001/ExpertenberichtBaW%FC_online.pdf [08. 03. 2012].
- Becker-Mrotzek, M./Schindler, K. (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, M./Schindler, K. (Hrsg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles und Francke, 7–26.
- Cummins, J. (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, B./Hornberger, N. H. (Hrsg.): Encyclopedia of Language. Literacy, Bd. 2. 2. Aufl. New York: Springer Science + Business Media LLC, 71–83.
- de Houwer, A. (1990): The Acquisition of Two Languages from Birth: a Case Study. Cambridge: University Press.
- de Houwer, A. (1995): Bilingual language acquisition. In: Fletcher, P./Mac Whinney, B. (Hrsg.) (1995): The Handbook of Child Language. Oxford: Blackwell, 219–250.
- Esser, H. (2009): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag, 69–90.
- European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (ECC IALT) (2010): Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen, Bundesrepublik Deutschland. <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> [08. 03. 2012].
- Gawlitzek-Maiwald, I. (1997): Der monolinguale und bilinguale Erwerb von Infinitivkonstruktionen. Tübingen: Niemeyer.
- Genesee, F./Nicoladis, E. (2007): Bilingual First Language Acquisition. In: Hoff, E./Shatz, M. (Hrsg.): Blackwell Handbook of Language Development. Oxford: Blackwell, 324–342.
- Gut, U. (2003): Bilingual Acquisition of Intonation: A Study of Children Speaking German and English. Tübingen: Niemeyer.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, H. 2, 237–251.
- Hufeisen, B./Luthjeharms, M. (Hrsg.) (2005): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Narr.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Bericht „Zuwanderung“. (Beschluss vom 24.05.2002). <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/zuwander.pdf> [13. 03. 2012].

- Limbird, C./Stanat, P. (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, 257–308.
- Meisel, J.-M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen: Attempto, 93–113.
- Müller, A. G./Stanat, P. (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, 221–255.
- Müller, N./Kupisch, T./Schmitz, K./Cantone, K. (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr.
- Oomen-Welke, I. (2010): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohenlohe, 479–492.
- Ossner, J. (2006): Sprachdidaktik Deutsch – eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
- Overwien, B./Prengel, A. (Hrsg.) (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Reich, H. H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar und Berlin: verlag das netz.
- Riehl, C. M. (2007): Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel. In: Riehl, C. M./Roth, H.-J./Siebert-Ott, G./Woggon-Schulz, S./Guentner, S. (Hrsg.): Erziehung zum Frieden. Beiträge zum Dialog der Kulturen und Religionen in der Schule. Münster: Lit Verlag, 193–201.
- Röhner, Ch./Henrichwark, C./Hopf, M. (2009) (Hrsg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tajmel, T. (2010): DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, 167–184.
- Thoma, D./Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zeitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg/Br.: Fillibach, 58–79.
- Vereinte Nationen (2006): Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, über seinen Besuch in Deutschland (13.–21.2.2006). Genf. <http://www.gew.de/Binaries/Binary29287/KMK-BerichtMunozBesuch.pdf> [13.03.2012].

Teil I

Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache – Didaktische Konzepte und Forschungsüberblick

Heidi Rösch

Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache

1. Einleitung

Die jüngeren Ergebnisse der großen Schulleistungsstudien wie PISA dokumentieren eine Verbesserung der Schulleistungen in Deutschland gegenüber 2000. Unverändert bleibt allerdings, dass die soziale Herkunft den Schulerfolg maßgeblich beeinflusst und dass bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Beherrschung der deutschen Sprache als zentraler Faktor hinzukommt. Um den Spracherwerbsfaktor zu betonen, spreche ich in diesem Zusammenhang von Schülerinnen bzw. Schülern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), was nicht als Synonym für solche mit Migrationshintergrund missverstanden werden sollte.

In der letzten Dekade sind nun vielfältige Maßnahmen ergriffen, Konzepte entwickelt und erprobt worden, wobei bezogen auf DaZ grob zwei Lösungsansätze zu unterscheiden sind: Der additive Ansatz findet als besonderes Förderangebot (Sprachkurs, Theaterprojekt, Schreib- oder Lesewerkstatt etc.) oft am Nachmittag, in Projektwochen oder auch in den Ferien ergänzend zum Unterricht statt. Der integrative Ansatz dagegen findet in Kleingruppenmodellen oder als sprachfokussiertes Angebot integriert in den Unterricht statt.

Für diese zweite Richtung haben sich Konzepte wie Durchgängige Sprachbildung, Literalität oder Sprachsensibler Fachunterricht etabliert. Hinzu kommen Ansätze wie bilingualer Sach-Fachunterricht oder Scaffolding. Diese Ansätze sollen im Rückgriff auf empirische Befunde diskutiert werden, um Chancen und Möglichkeiten des integrativen Ansatzes auszuloten.

2. Bildungssprache als Prinzip Durchgängiger Sprachbildung

Durchgängige Sprachbildung (früher sprachen die Vertreter von Durchgängiger Sprachförderung) ist eng verbunden mit dem BLK-Projekt zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig