

## Symposium 3 - "Sprachbildung, sprachsensibler Fachunterricht, DaZ-sensibler Fachunterricht, Sprachförderung, DaZ-Förderung... Begriffe im Spannungsfeld zwischen Ausbildungs- und Forschungsfragen"

Sektionsleitung: Dr. Brigitte Jostes / Jun.-Prof. Dr. Inger Petersen<sup>1</sup>

Mit der Ausweitung von DaZ zu Sprachbildung (als Aufgabe aller Fächer für alle Schülerinnen und Schüler) hat in der Lehrkräftebildung eine verstärkte Anbindung von Sprachbildung an die fachdidaktische Ausbildung stattgefunden. Gleichzeitig werden mit der aktuellen Zuwanderungssituation Fragen zu spezifischen DaZ-Förderkompetenzen für alle Lehrkräfte (im Gesamtkomplex von Sprachbildung) neu aufgeworfen. Um Aushandlungen über Qualifikationsziele und -inhalte zu ermöglichen, fokussiert das Symposium die Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Begriffen und Fragen der Qualifizierung von Lehrkräften.

Verortung im Projekt: Teilprojekt 3 „Phasenübergreifendes Ausbildungskonzept“ – Begriffsanalytische Studien

Teilprojekt 3 verfolgt u.a. das Ziel, die Problematik der uneinheitlichen Verwendung der Begriffe „Mehrsprachigkeit“, „Sprachbildung“, „Sprachförderung“ und „Deutsch als Zweitsprache“ kriteriengeleitet vor Augen zu führen. Diese begriffsanalytische Arbeit erfolgt in der Absicht, die Kommunikation über Qualifikationsziele im Bereich Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung zu erleichtern.

### **1. Vortrag: DaZ-Förderung, Sprachförderung, Sprachbildung... Begrifflichkeiten und ihre Konsequenzen für die Lehrkräftebildung (Jun.-Prof. Dr. Inger Petersen, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel)**

Inger Petersen ist Juniorprofessorin für Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Bei den Planungen zu ihrer Lehre im Modul „Inklusion und Heterogenität in der Schule“ im Lehramtsstudium bewegt sie sich zwischen den Konzepten Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung.

Neben dem Spannungsfeld zwischen Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung spielen im derzeitigen Diskurs weitere zentrale Begriffe eine Rolle: „(fachbezogene) Sprachförderung“, „fachintegrierte Sprachbildung“, „DaZ-Sprachbildung“, „Sprachbewusster Fachunterricht“, „Sprachbildung“, „DaZ-sensibler Fachunterricht“, „sprachförderlicher Unterricht“, „sprachliche Bildung“, „DaZ-Förderung“

---

<sup>1</sup> Unser herzlicher Dank für die sorgfältige Zusammenstellung der Dokumentation gilt Cornelia Chmiel.



### Warum brauchen wir Begriffsdefinitionen?

Bei der Definition der zentralen Begriffe „DaZ“ und „Sprachbildung“ werden verschiedene Ebenen vermischt. Teils werden sie auch synonym verwendet.

„DaZ“ meint (nach Barkowski 2010):

- a) sprachliche Äußerungen nach L1-Erwerb
- b) Unterrichtsfach
- c) wissenschaftliches Fach

Sprachbildung meint „Bildung in und durch Sprache“ (nach Jostes, eingereicht)

### Außerdem werden synonym verwendet:

- „sprachbewusster Fachunterricht“
- „sprachsensibler Fachunterricht“
- „DaZ-sensibler Fachunterricht“
- „bildungssprachförderlicher Unterricht“

→ Ein gemeinsames Begriffsverständnis muss hergestellt werden um Missverständnissen vorzubeugen.

→ Das bedeutet für die Lehrkräftebildung die Abstimmung von Qualifikationszielen (wer muss was können?). Probleme sind dabei fehlende Standards oder Fachprofile sowie der begrenzte Ausbildungsumfang.

→ In der Forschung ermöglicht ein gemeinsames Begriffsverständnis die Modellierung und Messung professioneller Kompetenz. Nur so kann die Wirksamkeit der Ausbildungsangebote auf das Lehrerhandeln oder die Schülerleistung, d.h. die Qualität des Unterrichts, beurteilt werden

### Begrifflichkeiten - Genese und Definitionen

Generell ist eine Entwicklung vom Begriff der „Sprachförderung“ (bezieht sich auf SuS mit Migrationshintergrund) hin zum Begriff der „Sprachbildung“ (bezieht sich auf alle SuS und auch auf das fachliche Lernen, legt Fokus auf die kognitive Funktion von Sprache) festzustellen.

Vor allem in Berlin ist der Sprachbildungsbegriff prominent aufgegriffen worden.

- seit 2015: *Zentrum für Sprachbildung*
- seit WiSe 15/16: Module *Sprachbildung* (10 LP)
- Schuljahr 2017/2018: *Basiscurriculum Sprachbildung* (SenBJW 2016)

Aber auch in Schleswig-Holstein beinhalten Lehrpläne in allen Fächern Sprachbildung (äußert sich in den Fachanforderungen)



	<b>SPRACHLICHE BILDUNG (SPRACHBILDUNG)</b>	<b>SPRACHFÖRDERUNG</b>
<b>Zielgruppe</b>	alle Kinder und Jugendliche	Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen, die diagnostisch ermittelt wurden, z.B. DaZ-Kinder
<b>Art der Umsetzung</b>	alltagsintegriert, gezielt	unterrichtsintegriert oder additiv, oftmals in der Kleingruppe
<b>Beschreibung / Ziele</b>	systematisch angeregte Sprachentwicklungsprozesse, Integration sprachlicher Förderstrategien in das Sprachangebot	gezielte Fördermaßnahmen Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, kompensatorische Ziele
<b>Zuständigkeit</b>	allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern	??

Analyse der BISS-Definitionen, leicht modifiziert nach Jostes (eingereicht)

#### Probleme der Definition:

- Sprachliche Bildung als alltagsintegriert verstanden widerspricht dem schulischen Kontext
- Sprachförderung: z.B. DaZ-Kinder, aber wer sind die anderen mit Sprachförderbedarf?

#### Passendere Definition für den schulischen Kontext:

„Sprachbildung (bzw. sprachliche Bildung) ist als ein Oberbegriff zu verstehen, der alle Formen von gezielter Sprachentwicklung umfasst. Sprachbildung zielt darauf ab, die Sprachkompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern [...].“

„Sprachförderung bezeichnet eine spezielle Form von Sprachbildung. Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Schwierigkeiten, z.B. Geflüchtete, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Sprachförderung erfolgt sowohl im Regelunterricht als auch in gezielten Förderstunden.“

(Morris-Lange, Wagner & Altinay 2016: 9)

Offene Frage: Muss man mit Sprachbildungsmodulen auch für Sprachförderung ausbilden oder ist das etwas, was die Fachlehrkraft nicht leisten kann?

#### Aufgaben/Klärungsbedarf:

- geeignete Definitionen für unterschiedliche Kontexte festlegen
- Gewichtung von Sprachbildung (im engeren Sinn) und Sprachförderung in der Lehrkräftebildung klären
- Verhältnis von DaZ und Sprachbildung klären
- Verhältnis von Sprachbildung und Inklusion klären



#### Literatur:

Barkowski, Hans (2010). Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 49–51). Tübingen, Basel: Francke.

Jostes, Brigitte (eingereicht): „Mehrsprachigkeit“, „Sprachbildung“, „Sprachförderung“ und „Deutsch als Zweitsprache“ im migratorischen Sprachraum Deutschland: Begriffliche Klärungen. Erscheint in: Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hg.): *Sprachen - Bilden - Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.

Jostes, Brigitte & Darsow, Annkathrin (eingereicht): Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung – Grundlegende Fragen und Vorgehen. Erscheint in: Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hg.): *Sprachen - Bilden - Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.

Morris-Lange, Simon; Wagner, Katarina & Altinay, Lale (2016). Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy\\_Brief\\_Lehrerfortbildung\\_2016.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf)

## 2. Stellungnahmen der Referent\_innen zu folgenden Leitfragen

Frage 1: Inwieweit wird das Konzept der Sprachbildung noch den besonderen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache gerecht?

Frage 2: Ist eine Charakterisierung von „Sprachförderung“ als „spezielle Form der Sprachbildung“ hilfreich, um verschiedene Gewichtungen in den Ausbildungszielen der Lehrkräftebildung vorzunehmen?

Frage 3: Wo liegen die Grenzen zwischen „Sensibilisierung“ (für sprachliche Aspekte der Fächer oder für DaZ) und „Sprachförder-/Sprachbildungskompetenz“ als Ausbildungsziele?

Frage 4: Beispiel Diagnosekompetenz: Wie lassen sich praxisrelevante Ausbildungsziele für alle Lehrkräfte von Ausbildungszielen für spezialisierte Sprachförderkräfte abgrenzen?



## 2.1. Dr. Sandra Drumm (Universität Paderborn)

Forschungsschwerpunkte: Sprache im Fachunterricht, Lese- und Schreibförderung in der Lehrkräftebildung

Rückfragen zu Frage 1:

Was sind die „besonderen Bedürfnisse von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache“?

Wer sind diese SchülerInnen?

Warum sind die Bedarfe besonders?

Welche anderen sprachlichen Bedarfe gibt es?

Zur Klärung dieser Fragen verweist Sandra Drumm auf die Entstehungsgeschichte des Sprachbildungsbegriffes. Das im Rahmen von FÖRMIG entwickelte Konzept der sprachlichen Bildung dient vor allem der Abgrenzung zur additiven Sprachförderung und ist aus einem zeitlichen Kontext heraus entstanden, der vor dem starken Anstieg der Geflüchteten Zahlen liegt. Das Konzept fokussiert daher in erster Linie hier geborene Migrant\_innen aus bildungsfernen Schichten im Großstadtbereich bzw. in Einzugsbereichen mit geringem sozioökonomischen Status. Drumm geht darauf ein, dass Sprachförderung an Schulen als etwas Negatives gesehen wird. Die Schüler\_innen fühlen sich stigmatisiert und die Lehrer\_innen begreifen Förderung als etwas, was sich an die Schüler\_innen richtet, die nicht normgerecht sind. Damit wird aus Förderung im Kontext Schule ein Ungleichheiten schaffendes Konzept, das sich an muttersprachlichen Maßstäben orientiert. Ein Vergleich mehrsprachiger Lebensrealitäten mit einsprachigen sei jedoch weder zielführend noch fair (vgl. Lengyel 2012: 13).

Das Konzept der Sprachbildung wurde etabliert, so Drumm, um Sprachbildung als durchgängige Aufgabe in der Schule zu vermitteln und nicht als Aufgabe einiger weniger Sprachexpert\_innen. So könnten integrative Maßnahmen im Gegensatz zu additiven betont werden, eine Entwicklung, die erst jetzt langsam Eingang in schulische Realitäten findet. Im Fokus müsse dabei die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen stehen, also die sach- und adressat\_innengerechte Anwendung sprachlicher Mittel in der Situation (Registerkompetenz), die nicht nur für Jugendliche mit Migrationshintergrund, sondern auch für andere Schüler\_innen eine Herausforderung darstelle. Für eine durchgängige Sprachbildung müssten auch die Fachlehrkräfte die Funktion sprachlicher Mittel für sprachliche Handlungen im Unterricht mitdenken und thematisieren. Nur so könnten Zusammenhänge zwischen sprachlichem Ausdruck und fachlichen Denkprozessen sichtbar werden. Um Diskriminierungen auch jenseits der sprachlichen Ebene vorzubeugen müsse Wissen um mehrsprachiges



Alltagserleben, Codeswitching und transkulturelle Sensibilität ebenso zu den Grundlagen aller Lehrenden gehören.

Was FÖRMIG zum Zeitpunkt der Entwicklung des durchgängigen Sprachbildungskonzeptes noch nicht berücksichtigen konnte, ist die Situation der neu Zugewanderten: Hier ist laut Drumm dringend mehr Differenzierung erforderlich, da diese unter sehr unterschiedlichen Bedingungen (Schulbesuch im Herkunftsland, Alphabetisierung, Aufenthaltsstatus, Fluchterfahrung) ins deutsche Schulsystem eintreten. Bei Nicht-alphabetisierten Schüler\_innen ohne Schulerfahrung müsse umfassende Sprachförderung und gezielte Unterstützung im Bereich des Deutsch- und Bildungserwerbs garantiert werden, während neuzugewanderte Schüler\_innen mit guten bildungssprachlichen Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache vor allem Unterstützung beim Übergang von Willkommens- in Regelklassen bräuchten. Für beide Gruppen sei die Zusammenarbeit zwischen Sprachexpert\_innen und sprachsensiblen Fachlehrenden zentral.

Zusammenfassend:

Differenzierung der Zielgruppen mit Deutsch als Zweitsprache notwendig:

- Hier geborene Migrantinnen 2., 3. Generation
- Neu Zugewanderte, Bildungshintergrund, Alphabetisierung

Da bildungssprachliche Kompetenzen viel länger Zeit und Unterstützung brauchen, um aufgebaut zu werden, kann dies nicht gut geschehen, während die Konsolidierung der Alltagssprache noch läuft.

Es werden spezielle Sprachförderkräfte benötigt, die die Lernenden unterstützen und als Ansprechpartnerinnen im Kollegium fungieren.

Dieses umfassende Wissen über Spracherwerbsprozesse und Sprachfördermethodik kann von Fachlehrenden nicht verlangt werden. Für diese muss eine Grundlagenausbildung im Bereich Sprache im Fach erreicht werden.



## 2.2. Matthias Sieberkrob (Freie Universität Berlin)

Matthias Sieberkrob ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“. Er forscht zu Sprachbildung im Geschichts- und Politikunterricht, historischen Lernaufgaben und historischem Erzählen.

Zu Frage 1: Inwieweit wird das Konzept der Sprachbildung noch den besonderen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache gerecht?

Hier betont Matthias Sieberkrob, dass Sprachbildung immer alle Schüler\_innen im Blick hatte, also auch solche, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Denn für den Erwerb von bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen bräuchten alle Schüler\_innen Unterstützung – unabhängig von ihrer Erstsprache und insbesondere diejenigen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status. Von „den besonderen Bedürfnissen“ könne also eigentlich nicht die Rede sein, schließlich seien DaZ-Schüler\_innen keine homogene Gruppe, sondern unterschieden sich z.B. in Bezug auf ihren sozioökonomischen Status oder individuelle Merkmale. Dabei sei jedoch die Idee der „durchgängigen Sprachbildung“, wie Sieberkrob in Anlehnung an Hans H. Reich herausstellt, auf eine Situation der fortgeschrittenen Einwanderung gemünzt. Dabei gehe es vor allem um das Ineinandergreifen von sprachlichem und fachlichem Lernen, wobei die Einführung in die deutsche Sprache nicht mehr die zentrale Aufgabe darstelle und Prozesse der Aneignung dieser unterrichtsbezogenen Sprachfähigkeiten bei zweisprachigen und einsprachigen deutschen Schüler\_innen ähnlich seien, auch wenn sie sich dem Ziel von unterschiedlichen Ausgangspunkten her annähern würden. (Hans H. Reich, 2011, S. 5) In Anbetracht der neuen Zuwanderung, so Sieberkrob, brauche es aber wohl zumindest zwei Antworten: Erstens müsse in den nächsten Jahren verstärkt über das Thema Mehrsprachigkeit nachgedacht werden, denn hierzu passende didaktische Angebote und Maßnahmen scheinen ihm oft noch zu fehlen. Zweitens stellt Sieberkrob noch einmal die Frage nach den „besonderen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache.“ Hierzu ist bei Hans H. Reich zu lesen:

„Schüler und Schülerinnen, deren sprachliche Möglichkeiten im Deutschen noch *sehr* weit von dem entfernt sind, was Thema und Bildungsstufe erfordern, haben ein Recht darauf, bei der Überwindung dieser sprachlichen Distanz zusätzlich unterstützt“ sowie „mit der deutschen Sprache bekannt gemacht und auch in ihre alltäglichen Verwendungsweisen eingeführt zu werden.“

„Sprachförderung ist *Teil* der Sprachbildung – als eine Funktion, die immer und überall, wo Schüler und Schülerinnen unterschiedlichen Sprachstandes miteinander lernen, zu erfüllen sind, und als eine Unterrichtsform, die neben dem Klassenunterricht [...] ihre Berechtigung hat.“ (Reich, 2011, S. 4-5).



Dieses Statement führt Sieberkrob zur zweiten Frage.

Zu Frage 2: Ist eine Charakterisierung von „Sprachförderung“ als „spezielle Form der Sprachbildung“ hilfreich, um verschiedene Gewichtungen in den Ausbildungszielen der Lehrkräftebildung vorzunehmen?

Da ein Zweitspracherwerb etwas anderes ist als der Fokus auf Bildungssprache sei diese Unterscheidung hilfreich. Sieberkrob betont, dass es Aufgabe des Bildungssystems sei, den Zweitspracherwerb der Schüler\_innen zu unterstützen. Anhand von sprachlich anspruchsvollen Beispielen aus dem Geschichtsunterricht stellt er die Frage nach der Grenzziehung von fachintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung und betont dabei, dass das fachliche Lernen Kernanliegen des Fachunterrichts bleiben muss. Folglich könne Sprachförderung nicht gänzlich dem Fachunterricht überlassen werden, sondern muss durch ergänzende Angebote unterstützt werden.

Für die Gewichtung in den Ausbildungszielen weist Sieberkrob auf die sieben Kompetenzbereiche hin, die das Rahmenmodell für Sprachbildung und DaZ, das im Rahmen von „Sprachen – Bilden – Chancen“ entwickelt wurde, vorstellt und über die grundsätzlich alle Lehrer\_innen verfügen sollten. Davon ausgehend könne man aber weitergehend differenzieren in Richtung spezifischer Sprachförderkompetenzen. So brauchten wohl SprachbildungskoordinatorInnen bspw. mehr Kompetenzen im Bereich Diagnose als FachlehrerInnen. In der Fort- und Weiterbildung für Fachlehrer\_innen hingegen könne bspw. wohl der Unterbereich „Sprache der Fächer“ vertieft werden.

Grundlegend sei dabei ein gemeinsames Grundverständnis seitens der Expert\_innen und Fachlehrer\_innen auf dessen Grundlage diese sich über die sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler\_innen, Diagnostik, didaktische Operationalisierungen usw. unterhalten können ohne „aneinander vorbeizureden“.

Zu Frage 3: Wo liegen die Grenzen zwischen „Sensibilisierung“ (für sprachliche Aspekte der Fächer und für DaZ) und „Sprachförder-/Sprachbildungskompetenz“ als Ausbildungsziele?

Der Begriff „Sensibilisierung“ greife, so Sieberkrob, zu kurz, da sie lediglich der Anfang einer Ausbildung in DaZ und Sprachbildung sein könne. Der Begriff verdecke aber, dass Sprache immer einen Aspekt von Bildung darstelle, weshalb es mehr als nur Sensibilisierung, nämlich spezifische didaktische Kompetenzen brauche. Deshalb sei es für jedes Fach ein weitergehender Forschungsauftrag, die jeweiligen sprachlichen Aspekte und die eigene Sprache zu erforschen.





Zu Frage 4: Beispiel Diagnosekompetenz: Wie lassen sich praxisrelevante Ausbildungsziele für alle Lehrkräfte von Ausbildungszielen für spezialisierte Sprachförderkräfte abgrenzen?

An dieser Stelle greift Sieberkob auf die Leitlinie der Verständigung zwischen Expert\_innen und Fachlehrer\_innen zurück, da die Diagnosekompetenz dabei eine Schlüsselfunktion einnehme. Dabei sei es nach seiner Einschätzung nicht notwendig, dass alle Lehrer\_innen über umfassende Diagnosekompetenzen und die Kenntnis verschiedener Diagnoseinstrumente sowie deren Anwendung verfügten, da dies Aufgabe der Expert\_innen sei. Was Fachlehrer\_innen bräuchten, sei ein Grundverständnis und Kenntnisse um Diagnosemöglichkeiten, so dass sie sich nicht auf intuitive, subjektive Urteile verließen, sondern einschätzen könnten, bei welchen Kindern eine Sprachstandsdiagnose sinnvoll sein könne und welche Ergebnisse dabei erwartet werden können.

Literatur:

Brüggemann, Christian & Nikolai, Rita (2016). *Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12406.pdf> [19.1.2016].

Brüggemann, Linda (2011). Hubertusburg 1763. Bestätigung Preußens als europäische Großmacht. *Praxis Geschichte*, 2(11). S. 18-21.

Jostes, Brigitte/Darsow, Annkathrin/Schallenberg, Julia/Sieberkrob, Matthias (2017). *Rahmenmodell für Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung*. Verfügbar unter: <http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Rahmenmodell-fuer-Sprachbildung-DaZ-in-der-Berliner-Lehrkraeftebildung.pdf> [6.4.2017].

Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı/Groß, Sophie/Heller, Mareike & Güleriyüz, Tutku (2016). *Mit Segregation zur Inklusion? Eine Expertise für den Mediendienst Integration*. Berlin: Mediendienst Integration. Verfügbar unter [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise Willkommensklassen.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf) [19.1.2016].

Massumi, Mona/v. Dewitz, Nora/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katarina/Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Reich, Hans H. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Vortrag am 20. Mai 2011 beim Landesinstitut in Hamburg*. Verfügbar unter: <http://li.hamburg.de/contentblob/3850452/625e956eae2a542606cd976255fd5a21/data/download-reich-sprachbildung.pdf> [6.4.2017].



### **2.3. Dr. Erkan Gürsoy (Universität Duisburg-Essen): Koordinierte Sprachbildung und Sprachförderung**

Erkan Gürsoy ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen und u.a. in der Projektleitung des Projektes "ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern". Seine Schwerpunkte sind die mehrsprachigkeitsorientierte Schreibdidaktik im Fach- und Mehrsprachenunterricht

Gürsoy legt in seinem Vortrag einen Fokus auf Sprachförderung als koordinierendem Aspekt der Sprachbildung für alle Schüler\_innen und somit auf die Kompetenzbereiche und -grenzen verschiedener Lehrender. Diagnosekompetenz sieht er dabei als Schnittstelle und Schlüsselkompetenz für eine erfolgreiche Zusammenarbeit der Lehrenden. Ausgehend von den Fragen 1, 3 und 4 fragt er außerdem danach, wie die Integration von neu zugewanderten Schüler\_innen in das Konzept der durchgängigen Sprachbildung gelingen und wie eine Koordinierung von Sprachbildung und Sprachförderung aussehen könne, wobei er sich an Beispielen aus dem Mathematik- und Physikunterricht bedient.

Zunächst weist Gürsoy darauf hin, dass der Begriff „Förderung“ zwar wertend verwendet werde, aber nicht unbedingt negativ konnotiert sein müsse. Sprachbildung als durchgängiges Konzept für alle Schüler\_innen könne helfen, Zuschreibungen zu verhindern, da viele sprachliche Herausforderungen sich allen Schüler\_innen stellten. Dabei sollte Sprachbildung aber auf keinen Fall eine Homogenisierung bedeuten. Förderangebote und auch Herkunftssprachenunterricht seien wertvolle Ergänzungen zum Fachunterricht, die – im Idealfall – in Koordination erfolgen.

Das Fach Mathematik zeige, dass nicht der Fachwortschatz das eigentliche Problem für mehrsprachige SuS darstelle, sondern der implizite, bisher nur im Herkunftsmilieu erlernte Wortschatz. Ausschlaggebend für den erfolgreichen Erwerb mathematischer Kompetenzen sei nicht der Migrationshintergrund der Schüler\_innen, sondern die Sprachkompetenz und damit der sprachlich Input, den die Schüler\_innen erfahren. Auch herkunftssprachlicher Unterricht trage zum Erwerb globaler Sprachkompetenz bei. Deshalb plädiert Gürsoy für die Thematisierung fachsprachlicher Strukturen im Fachunterricht aber auch das Üben textsortenspezifischen Schreibens im herkunftssprachlichen Unterricht.

Zusätzliche DaZ-Förderung dürfe, so Gürsoy, nicht dazu dienen Defizite zu stopfen oder zu kompensieren, sondern müsse in Koordination mit dem Fachunterricht den spezifischen Lernbedürfnissen z.B. neu zugewandelter Schüler\_innen gerecht werden. Eine Verzahnung von Fachunterricht und Sprachförderung könne nur funktionieren, wenn Sprachbildung im Fachunterricht, aber auch Fachunterricht in der Sprachförderung zum Thema werde.



### 3. Abschlussdiskussion: Anmerkungen und Fragen (protokolliert von Cornelia Chmiel)

- Wir werden niemals die ganze Heterogenität der Schüler\_innenschaft fassen. Deshalb ist es notwendig, nicht immer weiter zu differenzieren, sondern auch ins Allgemeine zu gehen: Welche Kompetenzen bringen die heutigen Lehrkräfte mit? Können sie sprachliche Herausforderung erkennen? Statt der Schüler\_innenschaft und ihren Kompetenzen sollte die Studierendenschaft im Lehramtsstudium in den Blick genommen werden.
- Begriffsdefinitionen sind zentral, damit in der Lehrkräftebildung die gleichen Ziele verfolgt werden.
- Additive Maßnahmen sind notwendig, da die integrierte Sprachbildung nicht ausreicht, doch wie kann dies ohne pejorative Zuschreibungen funktionieren? Wie lassen sich Inklusion und die Adressierung spezifischer Förderbedarfe umsetzen?
  - Antwort Gürsoy: fachspezifische Sprachstandsdiagnoseinstrumente entwickeln, Nachholbedarf im herkunftssprachlichen Unterricht und im Fachunterricht
  - Antwort Drumm: Das Problem ist, dass das gegenwärtige Schulsystem auf Selektion ausgelegt ist. Auch bei additiven Förderangeboten muss die Ermöglichung einer Teilhabe am Unterricht das oberste Ziel sein.
- Wie passen Willkommensklassen in die Konzepte von DaZ-Förderung und Sprachbildung?
  - Antwort Gürsoy: Willkommensklassen zählen zu additiven Förderangeboten, die nicht isoliert stattfinden dürfen, sondern in Koordination mit dem Fachunterricht
- Herausforderung Inklusion: 6-7% der Schüler\_innen haben sprachspezifische Defizite, auf die Lehrkräfte nicht eingehen können, weshalb es wichtig ist, dass diese die Grenzen ihrer Kompetenzen erkennen. Da Sprachentwicklungsstörungen sich bei mehrsprachigen Schüler\_innen im Deutschen und in den jeweiligen Herkunftssprachen zeigen, ist eine Kooperation aller Lehrkräfte mit (mehrsprachigen) Sprachtherapeut\_innen, Logopäd\_innen etc. nötig
- Studierende müssen die sprachlichen Besonderheiten ihres Faches kennen. Fachspezifische Diagnoseinstrumente müssen entwickelt werden.
- Im Bereich Deutsch als Fremdsprache gibt es bereits Überlegungen dazu