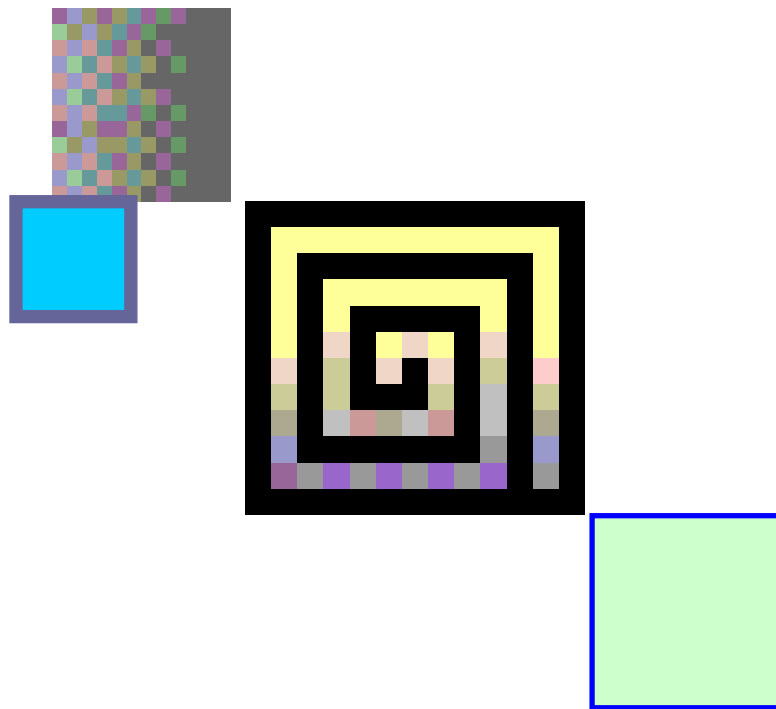


Reform der sächsischen Lehrpläne

Gesamtkonzept Sprachliche Bildung



Das Gesamtkonzept **Sprachliche Bildung** umfasst fünf Einzeldarstellungen, die sich zu einer abgestimmten Gesamtheit fügen:

- Theoretische Positionen zur sprachlichen Bildung in allen Fächern
- Muttersprachliche Bildung
Anforderungen an den Deutschunterricht
- Zweisprachige sorbisch-deutsche Bildung
- Sprachliche Bildung von Migranten
- Fremdsprachliche Bildung

Theoretische Positionen zur sprachlichen Bildung in allen Fächern

Inhalt	Seite
Vorbemerkung	4
1 Grundlagen	4
2 Mehrsprachigkeit	5
2.1 Innere Mehrsprachigkeit	5
2.2 Sprachenübergreifende Mehrsprachigkeit	6
3 Schriftliche Sprache - mündliche Sprache	7
4 Deutsch und andere Sprachen	8
5 Deutsch und andere Fächer (Unterrichtsgegenstand und Unterrichtssprache)	9
Zusammenfassung	10

Vorbemerkung

Das vorliegende Eckwertepapier zur sprachlichen Bildung in allen Fächern vermittelt theoretische Positionen, die in den Einzeldarstellungen: *Muttersprachliche Bildung*, *Zweisprachige sorbisch-deutsche Bildung*, *Sprachliche Bildung von Migranten* und *Fremdsprachliche Bildung* spezifiziert werden.

1 Grundlagen

Sprache ist nicht nur Medium unserer Kommunikation, sie ist auch nicht nur ein Werkzeug des Denkens, vielmehr vollzieht sich in ihr das Denken, das durch sie erst eine Form erhält. Daher bedeutet jede sprachliche Bildung auch eine Formung des Denkens und damit der Persönlichkeit eines Menschen. Durch Sprache erwirbt man die Kultur einer Gemeinschaft und wird in ihre Tradition eingebunden, und sie ermöglicht die Identifikation mit dieser Kultur. Das Ziel sprachlicher Bildung liegt darin, dass Kinder und Jugendliche sich einen selbstständigen Zugang zur Welt eröffnen, indem sie sich der konventionellen Formen der jeweiligen Gemeinschaft bedienen, sie schöpferisch und zukunfts zugewandt gebrauchen. Da zwischenmenschliche Beziehungen wesentlich durch die Sprache geprägt werden und sich die höheren geistigen Tätigkeiten in der Sprache vollziehen, ist die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen nicht nur die Grundlage, auf der Wissen erworben werden kann, sondern auch das Ziel.

Das Sprachvermögen gehört zur genetischen Ausstattung des Menschen. Der Mensch kommt aber nicht mit einer fertigen Sprache auf die Welt, sondern er muss sich auch die Muttersprache (Erstsprache) erarbeiten. Dabei wird bereits die Ausbildung der und in der eigenen Muttersprache als Teil einer Mehrsprachigkeit gesehen, die ihrerseits Interkulturalität zum Ziel hat. Die Basis, von der aus Interkulturalität gedacht wird, ist die jeweilige Amtssprache.

Sprachliche Bildung mit dem Ziel von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität umfasst die Ausbildung und Verfeinerung

- der Muttersprache in Form „innerer Mehrsprachigkeit“ sowie
- weiterer Sprachen als „äußere Mehrsprachigkeit“¹, im Folgenden sprachenübergreifende Mehrsprachigkeit genannt.

Sprachliche Bildung bedeutet in der Schule vor allem schriftsprachliche Bildung und die Pflege der mündlichen Sprache, in der sich die spontane und unmittelbare Kommunikation vollzieht. Hierzu gehört auch eine sprachliche Bildung, die den medialen Anforderungen genügt.

Sprachliche Bildung findet zuerst und unmittelbar in den verschiedenen Sprachfächern statt. Also ist zu fragen, in welchem Verhältnis die muttersprachliche Bildung zur sprachlichen Bildung in den anderen Sprachfächern steht.

Alle Fächer haben einen sprachbildenden Auftrag in dem Sinne, dass sie auf einen korrekten, angemessenen, partner- und situationsbezogenen Sprachgebrauch achten müssen. Daher muss unter den schulischen Lernbedingungen auch das Verhältnis des Unterrichts im Fach Deutsch zu den anderen Fächern dargestellt werden.

¹ Zum Begriff der „inneren“ bzw. „äußeren sprachenübergreifenden Mehrsprachigkeit“ vgl. Mario Wandruszka: Die europäische Sprachengemeinschaft. Deutsch - Französisch - Englisch - Italienisch - Spanisch im Vergleich. Tübingen, 1990.

2 Mehrsprachigkeit

„Mehrsprachigkeit betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker.“

Ziel ist eine „kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen, indem sie sich z. B. in einer Sprache ausdrücken und den Partner in der anderen verstehen. Man kann auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich unbekanntem Sprache verfasst wurde; dabei erkennt man zum Beispiel Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen, die hier nur in neuer Gestalt auftreten.“²

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden unter dem Begriff der *sprachenübergreifenden Mehrsprachigkeit* nicht nur einzelne Amtssprachen gegeneinander gestellt, sondern mit dem Konzept der *inneren Mehrsprachigkeit* wird auch die Muttersprache Deutsch in ihrem Varietätenreichtum erfasst.

Mehrsprachigkeit zielt daher auf die Vielfalt innerhalb einer Sprache ebenso wie auf die Vielfalt der Sprachen.

2.1 Innere Mehrsprachigkeit

In Deutschland bedeutet *innere Mehrsprachigkeit* aus didaktischer Sicht, die Vielfalt der deutschen Sprache als eine ständige Bildungsaufgabe mit dem Ziel zu sehen, dass die verschiedenen Varietäten und Modi angeeignet werden. Dabei sind verschiedene Varietäten und Stilebenen zu unterscheiden:

- (dialektale) Varietäten, die der unterschiedlichen geographischen Verteilung entsprechen und (soziolektale) Varietäten, die von den verschiedenen sozialen Gruppen benutzt werden
- formelle und informelle Stilebenen, die in unterschiedlichen Kommunikationssituationen angebracht sind

Das Konzept der inneren Mehrsprachigkeit hält am Primat der Hochsprache³, der Kommunikationsform mit der größten Reichweite, als unbedingtem Lernziel fest, ohne allerdings andere Varietäten abzuwerten.

Der Begriff der Hochsprache ist unmittelbar verbunden mit dem der schriftlichen Sprache. An ihr orientiert sich die Hochsprache auch in der mündlichen Form. Gesprochene und geschriebene Sprache dürfen nicht nur in einem einseitigen Abbildungsverhältnis zueinander gedacht werden, sondern sie müssen als zwei verschiedene Modi, Sprache zu gebrauchen betrachtet werden.

² Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, 2001, S. 17.

³ Der Begriff „Hochsprache“, der auf die Notwendigkeit der Pflege und Bildung hinweist, wird in diesem Papier durchgehend dem Begriff „Standardsprache“, der unter einem deskriptiven Blickwinkel angebracht ist, vorgezogen. Vgl. Homburger Empfehlungen zur Förderung europäischer Hochsprachen. In: Konrad Ehlich, Jakob Ossner, Harro Stammerjohann. Hg.: Hochsprachen in Europa. Freiburg, 2001, S. 387-389.

Ziel ist auf der Grundlage eines „Sprachdifferenzbewusstseins“⁴ - **wie im europäischen Referenzrahmen beschrieben** - die kommunikative Kompetenz der sprachlich gebildeten Persönlichkeit, die sich verständlich, personen- und situationsangemessen in Wort und Schrift ausdrücken kann und das Bewusstsein dieser Sprachhandlung hat. Hierzu können auch Kenntnisse über historische Varietäten gehören, die sich auf unterschiedliche Zeitabschnitte im Lauf der Sprachentwicklung beziehen. Zur Entwicklung der inneren Mehrsprachigkeit gehört es auch, die verschiedenen Fachsprachen bewusst zu vermitteln. Jedes Unterrichtsfach muss daher seine Sprachlernfunktion explizit wahrnehmen.

2.2 Sprachenübergreifende Mehrsprachigkeit

Gemeinhin versteht man unter Mehrsprachigkeit, dass eine Person mehrere Sprachen und nicht nur mehrere Varietäten einer Sprache beherrscht. Dafür wird im Folgenden der Begriff der sprachenübergreifenden oder äußeren Mehrsprachigkeit gebraucht. Zwei- oder mehrsprachiges Aufwachsen beeinflusst die gesamte Sprachentwicklung. Ein schulischer Ausbau beider Sprachen ist bei zweisprachig aufwachsenden Kindern von Vorteil sowohl für die Entwicklung der Zweitsprache als auch für die allgemeine Leistungsfähigkeit. Ziel ist aktive Mehrsprachigkeit der Schüler, verstanden als Fähigkeit zur Kommunikation auf einem funktional angemessenen Niveau in den verschiedenen Lebensbereichen.

Zu einer solchen Entwicklung müssen alle Unterrichtsfächer beitragen. Es müssen Anstrengungen unternommen werden, die sprachlichen Anforderungen, die das Lernen des Unterrichtsstoffes voraussetzen, festzustellen und die dazu notwendigen sprachlichen Mittel zu lehren. Hierfür ist eine enge Kooperation zwischen Sprachlehrern und den Lehrern anderer Fächer erforderlich.

Insgesamt sollte die Schule einen bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit vermitteln und eine positive Wertung von Mehrsprachigkeit unterstützen.

In Sachsen sind vor allem drei Arten von sprachenübergreifender Mehrsprachigkeit bedeutsam: die autochthone Zweisprachigkeit der Sorben, die durch Migration entstandene und die durch Fremdsprachenunterricht vermittelte Mehrsprachigkeit.

Beim Sorbischen liegt eine historisch bedingte Mehrsprachigkeit vor. Die Schüler wohnen in einem doppelten kulturellen Umfeld. Dabei gehört es zu den wesentlichen Aufgaben der Schule, die sich in der sorbischen Sprache manifestierende Kultur an spätere Generationen weiterzugeben. In diesem Sinne kommt der Pflege und dem Ausbau der sorbischen Hochsprache eine besondere Bedeutung zu, wobei das Konzept der inneren Mehrsprachigkeit auch hier gilt (vgl. „Zweisprachige sorbisch-deutsche Bildung“).

Anders verhält es sich bei der gesellschaftlich bedingten Mehrsprachigkeit aufgrund von Migration. Schüler mit einem Migrationshintergrund sind „durch unterschiedliche Kultur- und Lebenserfahrungen geprägt und müssen sich in einer ungewohnten Umwelt und Kultur orientieren.“⁵ Die Schüler haben meist eine sprachliche Primärsozialisation in der Herkunftssprache der Familie. Daneben wird in unterschiedlichem Maße die deutsche Sprache gebraucht. Kinder mit Migrationshintergrund kommen mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen von Zweisprachigkeit in die Schule.

Es gehört zu den Aufgaben der Schule, sprachliche Bildung durch Anschluss an die sprachliche Primärsozialisation gezielt zu fördern. Für die schulische und soziale Integration ist es besonders wichtig, die deutsche Sprache - als Amtssprache und als Medium der schulischen Bildung - prinzipiell laufbahnbegleitend und in allen Fächern so zu lehren, dass eine gleichberechtigte Wahrnehmung von Bildungs- und Berufschancen gewährleistet ist.

⁴ Vgl. Eva Neuland: Sprachbewusstsein und Sprachvariation zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewusstseins. In: Peter Klotz und Peter Sieber. Hg.: Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart, 1994.

⁵ Lehrplan Deutsch als Zweitsprache des Freistaates Sachsen, Dresden, 2000, S. 6.

Die schulische Pflege und Entwicklung der Herkunftssprache ist nach sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg zweisprachig aufwachsender Schüler. Wesentlich ist dabei, dass der herkunftssprachliche Unterricht koordiniert mit dem Unterricht in der deutschen Sprache und dem Fachunterricht erteilt wird; dies gilt u. a. für die Alphabetisierung und die fachspezifische Sprache im Unterricht. Es müssen situativ angemessene Lösungen gefunden werden: z. B. integrierter Herkunftssprachenunterricht, Kooperation mit unterschiedlichen Partnern, Einbeziehung in den Deutschunterricht, vor allem im Sinne des Sprachenvergleichs (weitere Ausführungen dazu in Abschnitt 4), und, wo es sich anbietet, auch in andere Fächer. Die Sprachbildungspotenziale der Herkunftssprachen können darüber hinaus Bildungschancen - sowohl unterrichtlich als auch außerunterrichtlich - für einsprachige Schüler eröffnen. Beim Fremdsprachenunterricht ist die vorhandene Zweisprachigkeit ebenfalls zu berücksichtigen.

Das Erlernen von Fremdsprachen dient unter dem Blickwinkel von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität dem Ziel, weitere Sprachen und Kulturen kennen zu lernen, die nicht unmittelbar lebensweltlich eine Rolle spielen. Dazu gehören auch die alten Sprachen. Die Schule ist der Ort, wo angeleitet und systematisch weitere Sprachen gelernt werden können. Die gewachsene europäische Sprachenvielfalt unter besonderer Berücksichtigung der Sprache der Nachbarn sollte dabei als Chance gesehen werden.

Ziel ist es, den sich in den verschiedenen Sprachen manifestierenden kulturellen Reichtum Europas als Grundlage für eine europäische Identität zu sehen (vgl. „Fremdsprachliche Bildung“).

3 Schriftliche Sprache - mündliche Sprache

Herkömmlich wird Schrift lediglich als Umsetzung der mündlichen Sprache in einen graphischen, sichtbaren Modus verstanden. Erst in der Schriftlichkeitsforschung wurde das Augenmerk darauf gelenkt, dass mit der „Technologisierung des Wortes“⁶ die mündliche Sprache nicht nur dauerhaft verfügbar und einer Reflexion zugänglich wird, sondern sich damit auch eine Veränderung in der Sprache selbst vollzieht. Schrift ist das Medium, das wegen seiner Dauerhaftigkeit Raum und Zeit überbrücken kann.

Erst die Schrift ermöglicht Konzepte wie die des Wortes, des Satzes und des Textes und eine Theorie der Sprache. Umgekehrt darf man aber auch die mündliche Sprache nicht nur als einen Modus ansehen, der das Geschriebene tönen lässt.

Da sich hinter der Unterscheidung zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache also nicht nur ein medialer, sondern auch ein konzeptioneller Unterschied verbirgt und auf der konzeptionellen Ebene verschiedene Grade der Abstufung denkbar sind, müssen alle Formen der Ausbildung und Differenzierung auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit hin gedacht werden.

Den vier logischen Kombinationsmöglichkeiten sind jeweils verschiedene Textformen zugeordnet⁷:

- Medial mündlich/konzeptionell mündlich: spontane Face-to-face-Kommunikation; informelles Gespräch unter Freunden etc.
- Medial mündlich/konzeptionell schriftlich: Vortrag, entfaltete Rhetorik
- Medial schriftlich/konzeptionell mündlich: Gedächtnisprotokoll, Zwischenformen im Erwerb einer schriftlichen Sprache, Gesprächsnotiz
- Medial schriftlich/konzeptionell schriftlich: entfaltete Schriftlichkeit als literarisch bewusste Form, in Form eines wissenschaftlichen Aufsatzes

⁶ Walter Ong: Orality und Literalität. Opladen, 1987.

⁷ Zu dieser Einteilung vgl. Peter Koch und Wulf Österreicher: Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 1986, S. 15 - 43.

Aus dieser Übersicht wird deutlich, dass jede Modalität ihre Besonderheiten und ihre eigene Funktionalität hat. Insbesondere müssen alle Formen der Mündlichkeit, zu der die Ausbildung personaler Intelligenz in Face-to-face-Kommunikationssituationen (mediale und konzeptionelle Mündlichkeit) ebenso gehört wie die entfaltete Rhetorik als Form sekundärer Mündlichkeit (medial mündlich/konzeptionell schriftlich), gepflegt werden und konzeptionelle Schriftlichkeit, unabhängig davon, ob sie sich medial mündlich oder medial schriftlich darstellt, muss als umfassendes Ziel der Schule erkannt werden, an dem alle Sprachen und alle Fächer mitarbeiten.

Zu den wichtigsten Fähigkeiten in einer Wissensgesellschaft gehört eine entwickelte Lesekompetenz⁸, die sich darin zeigt, dass alles im Medium der Schrift Verfasste verständig aufgenommen und weiterverarbeitet werden kann. Dazu müssen Informationen entnommen, muss Geschriebenes interpretiert, reflektiert und bewertet werden.⁹

Lesekompetenz ist eine Grundfähigkeit, sie spielt in allen Fächern eine wesentliche Rolle und muss in allen Fächern geschult werden. In einer besonderen Weise ausgebildet wird sie durch das Lesen und Verstehen der literarischen Zeugnisse unserer Kultur. Die schriftliche Literatursprache ist ein Maßstab für die Schriftsprache, die ausgedrückten Inhalte tragen ganz wesentlich zur Erweiterung der Weltsicht und zur Ausprägung von Emotionalität sowie Imaginationskraft bei. Sprachliche Bildung ist in diesem Zusammenhang ein wesentlicher Baustein der Werteorientierung heranwachsender junger Menschen.

In der Mediengesellschaft gehört zur sprachlichen Bildung auch die Fähigkeit, in den technischen Medien mündlich oder schriftlich adäquat kommunizieren zu können (Konventionen des Telefonierens als technisch vermittelter mündlicher Kommunikation, des Briefeschreibens und ebenso der E-Mail als schriftlicher Kommunikation mit jeweils verschiedenen Bedingungen). Ein Sprachenvergleich (auf der Ebene schriftlicher Texte) bietet sich an, wenn künstliche Sprachen (deren Beherrschung z. B. zur Erstellung von Internetseiten nützlich ist) mit natürlichen Sprachen verglichen werden. Hier können Konzepte wie Exaktheit (in den künstlichen Sprachen) vs. Redundanz (als Merkmal der natürlichen Sprache) sinnvoll gegenübergestellt und die jeweiligen Vor- und Nachteile thematisiert werden.

4 Deutsch und andere Sprachen

In einem didaktisch verantworteten Mehrsprachigkeitskonzept können, wie sich gezeigt hat, nicht alle Sprachen als in jeder Beziehung gleichrangig betrachtet werden. Immer wird der jeweiligen Mehrheitssprache als Muttersprache (Erstsprache) der Mehrzahl der Schüler - gegenüber anderen Sprachen - Priorität einzuräumen sein. Gleiches gilt für die Hochsprache bezüglich der Varietäten. Das Konzept der Mehrsprachigkeit betont aber, dass die verschiedenen Sprachen, die in der Schule vorkommen bzw. in der Schule gelehrt und gelernt werden, nicht isoliert voneinander, sondern aufeinander bezogen gedacht werden müssen.

Sprachen sind Problemlösungen für das menschliche Miteinander. Jeder Sprachkontrast und jeder Sprachenvergleich erweitert auf den verschiedenen linguistischen Beschreibungsebenen die Einsicht in menschliches Problemlösen und menschliches Denken überhaupt. Hinzu kommt für alle Formen von Bewusstseinsprozessen eine notwendige Distanzierung zum Gegenstand. Gerade für den bewussten Umgang mit der Muttersprache ist eine Distanz, die durch die Betrachtung anderer Sprachen hervorgerufen wird, von großer Bedeutung. Man muss aber darauf achten, dass in Folge der neuen Sichtweise die Muttersprache nicht nach dem Modell einer fremden Sprache reflektiert wird.

⁸ „Lesekompetenz [wird] als verstehender Umgang mit Texten gemessen. ... Lesekompetenz umfasst jedoch nicht nur die Fähigkeit, Texte zu verstehen, sondern auch, Inhalte von Texten zu behalten und sich zu Eigen zu machen. ... Lesekompetenz bedeutet also nicht nur, in der Lage zu sein, mithilfe eines Textes Verständnisfragen zu beantworten, sondern beinhaltet auch die Fähigkeit, eine sinnvolle Textpräsentation im Gedächtnis aufzubauen, die es erlaubt, zu einem späteren Zeitpunkt auf die Textinformationen zurückzugreifen.“ (PISA 2000, Opladen, 2001, S. 79)

⁹ Vgl. Anforderungsbereiche innerhalb der Lesekompetenz nach PISA-E, Deutsches PISA-Konsortium. Hg.: PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen, 2002, S. 77

Im Laufe der Geschichte hat jede Sprache auch ihre Grammatikschreibung mit einer eigenen schulgrammatischen Terminologie hervorgebracht. Ein Vergleich dieser Terminologien, der ohne Bewusstmachung der Verschiedenheit nur zur Verwirrung der Schüler führen kann, sollte zeigen, wie Besonderheiten einer Sprache sich in der Grammatikschreibung abbilden (z. B. Vergleich der Wortart Adverb in Deutsch, Englisch und den romanischen Sprachen).

Jeder angestellte Vergleich, auch der auf den formalen Ebenen einer Sprache, ist - richtig verstanden und ausgeführt - ein Beitrag zu einer interkulturellen Erziehung, die die Besonderheiten jeder Sprache und jeder Kultur zu verstehen trachtet und achtet, ohne dabei die Unterschiede zu verwischen.

5 Deutsch und andere Fächer (Unterrichtsgegenstand und Unterrichtssprache)

Sprachbildung findet in allen Fächern statt. Unstrittig dürfte dabei sein, dass alle Fächer ihren Teil zum Aufbau des Wortschatzes, in Sonderheit eines Fachwortschatzes beitragen. Es ist sowohl zu sehen, dass Alltagssprache im Fachwortschatz umgedeutet ist (*Strom, Spannung, Kraft ...* etc. in der Alltagssprache im Unterschied zur Fachsprache der Physik) als auch ein gänzlich neuer Wortschatz eingeführt wird (z. B. *Periodensystem, Storno, Stalagmit, Terzine* etc.). In jedem Fall ist dabei zu bedenken, welche Art der Einführung sinnvoll ist, ob etwa beispielhafter Gebrauch oder explizite Bewusstmachung (Herkunftssprache, ursprüngliche Bedeutung etc.) angezeigt ist. Dieses gilt natürlich auch für den Fachwortschatz, etwa die grammatische Terminologie in den Sprachfächern.

Ähnliches trifft für Sprachhandlungen zu, die sich in Textsorten präsentieren. Es gibt Sprachhandlungen/Textsorten, die fachübergreifend relevant sind (Erzählen/Erzählung, Beschreiben/Beschreibung, Berichten/Bericht), andere, die fachspezifisch sind (z. B. mathematisches Beweisen/mathematischer Beweis). Alles, was fachspezifisch ist, muss von den Fächern verantwortet werden. Das gilt auch für die fachspezifische Ausgestaltung der allgemeinen Textsorten. Bewusst zu machen, dass es sich hierbei um Ausgestaltungen der allgemeinen Textsorten handelt, bahnt sinnvolle Vernetzungen von Gelerntem an. Dasselbe gilt für Darstellungen wie Listen oder Tabellen, deren formale Beschreibung in der Mathematik geleistet werden kann, und die in allen Fächern ihre Verwendung finden können, dort aber immer wieder neu angepasst werden müssen.

In allen Fächern können von Schülern mündliche Leistungen in Form von Referaten erbracht und fachangemessene schriftliche Hausarbeiten geschrieben werden.

Schließlich muss in allen Fächern erwartet werden, dass beim Schreiben die Regeln der Orthographie und der Grammatik eingehalten werden, auch wenn sie expliziter Stoff des Deutschunterrichts sind. Trotzdem wird der Unterricht entwertet, wenn nur dort auf einen korrekten Gebrauch geachtet wird und die Notwendigkeit eines für alle verständlichen Sprachgebrauchs nur im Deutschunterricht von Bedeutung ist.

In vielen Fällen, etwa bei Textsorten wie einem Referat oder einer Beschreibung, bei Darstellungen wie einer Stichwortliste oder Tabelle, wird der Deutschunterricht eine besondere (Vor-) Leistung erbringen, indem er die Textsorten und Darstellungen als solche thematisiert. Mit funktionalem Inhalt werden sie aber häufig auch oder sogar wesentlich in den Fächern gefüllt. Daher obliegt den Fächern ebenfalls ihre Pflege.

Der Grundsatz, dass Sprachunterricht immer stattfindet, bedeutet, dass sich die Unterrichtenden in allen Fächern ihrer sprachlichen Bildungsaufgabe bewusst sein müssen und sie als Teil ihrer Profession begreifen und annehmen müssen. Auf diese Weise wird für die Schüler transparent, dass Wissen als intelligentes Wissen nicht nur fachspezifisch erworben werden kann, sondern immer auch anschlussfähig sein muss.

Die Fachgrenzen übergreifende sprachliche Bildungsaufgabe, die vom Deutschlehrer verlangt, dass er sich Anwendungsmöglichkeiten in anderen Fächern vergegenwärtigt und von den Fachlehrern, dass sie sich der sprachlichen Bildungsaufgabe stellen, muss als grundsätzliche Aufgabe des Unterrichts überhaupt verstanden werden. Die zu erwartende Synergie wird sich weniger als Einsparung von Unterricht herausstellen; sie wird sich im Lernerfolg der Schüler zeigen, die Unterricht nicht mehr als portioniertes und unverbundenes Vermitteln von Wissen erleben, sondern als wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln.

Zusammenfassung

Sprachliches Lernen und sprachliche Bildung dienen der Wissenserweiterung in der Muttersprache wie in allen Sprachen, die in der Schule vorkommen und gelernt werden. Ziel ist, dass nicht nur verschiedene Sprachen, sondern auch in jeder Sprache verschiedene Varietäten und Stile dieser Sprachen verständlich, situations- und partnerangemessen eingesetzt werden können. Dies ist nur dann gewährleistet, wenn die Schüler gelernt haben, mit einer Sprache, ihren Varietäten und Stilen bewusst umzugehen.

Als Persönlichkeitsbildung hat sprachliche Bildung „ihren Sinn in sich selbst“¹⁰. Mit Blick auf das Konzept der Interkulturalität fördert sie Kompetenzen, die in einem seine historischen Wurzeln nicht vergessenden Europa und in der modernen globalisierten Welt unabdingbar sind. Die Fähigkeit zum Fremdverstehen und zum Perspektivenwechsel und damit einhergehend die Fähigkeit zur Empathie sind Ergebnisse sprachlichen Lernens und sprachlicher Bewusstheit.

Sprachliche Bildung ist die Grundlage jeder Bildung, sie thematisiert Kommunikationsfähigkeit im Zuhören und Sprechen, im Lesen und Schreiben. Sie fördert in der Thematisierung der eigenen und fremder Sprachen das Lernen des Lernens ebenso wie Problemlösungsbewusstsein.

Sowohl in der Muttersprache als auch in den Fremd- und Herkunftssprachen muss der Unterricht auf Bewusstheit des Sprechens und Schreibens gerichtet sein und einen planerischen Umgang mit der Sprache ermöglichen. Unter diesem Blickwinkel werden metakognitive Fähigkeiten zur Steuerung und Kontrolle des eigenen Sprachenlernens gefördert.

Sprachliche Bildung leistet einen Beitrag zur Werteorientierung. Mehrsprachigkeit und Literalität¹¹ zielen auf die Erschließung eigener und fremder Lebenswelten und die Entdeckung der darin enthaltene Vielfalt. Sprachliche Bildung fordert unmittelbar Respekt im Umgang mit anderen Menschen.

Da Schüler in der Schule sprachlich gebildet und ausgebildet werden, müssen sie die Lehrer als Sprachvorbilder erleben. Dieser Wirkung und Verantwortung müssen sich die Lehrer bewusst sein.

¹⁰ H. Hesse: Vorspann zum „Leitbild für Schulentwicklung“

¹¹ Literalität (engl. Literacy) bezeichnet im engeren Sinne die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können. Im weiteren Sinne fällt darunter alles, was Menschen zur verständigen Teilhabe an der Schriftkultur befähigt. Literalität gewinnt nach PISA verstärkte Aufmerksamkeit, weil sie vor und über aller Fachlichkeit steht und nahezu jedes Lernen konstituiert. Der Aufbau von Literalität ist die schrittweise Aneignung von Sprachmustern, in denen eine Kulturgemeinschaft sich ausdrückt.

Muttersprachliche Bildung

Anforderungen an den Deutschunterricht

Inhalt	Seite
1 Grundlagen	12
2 Handlungsfelder des muttersprachlichen Unterrichts	13
3 Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts	14
4 Zusammenfassung	17

1 Grundlagen

Zu den wichtigsten Aufgaben der Schule eines Landes gehört, die Sprache des Landes, die als Amtssprache fungiert, zu tradieren und zu pflegen. Unter diesem Blickwinkel wird im Folgenden unter den gegebenen Bedingungen von der muttersprachlichen Bildung im Deutschen gesprochen.

Ausgangspunkt muttersprachlicher Bildung ist die grundsätzliche Mehrsprachigkeit aller Menschen. Sprachhomogenität ist weder ein Anfangszustand noch kann sie das Ziel schulischen Unterrichts sein. Das Ziel muttersprachlicher Bildung besteht in der Ausbildung und Verfeinerung der mitgegebenen Sprache und in der Beherrschung der Hochsprache als des Standards mit der größten kommunikativen Reichweite. Angestrebt wird Bewusstheit in jeglichem sprachlichen Gebrauch, sodass partner- und situationsbezogen verständlich in Wort und Schrift kommuniziert werden kann. Dazu gehört, dass die Schüler dafür sensibilisiert werden, wann welche Ausdrucksweise angebracht ist. Sie müssen lernen, ihren jeweiligen Sprachgebrauch zu verantworten und jede gewalttätige und menschenverachtende Form von Sprache abzulehnen. Innere Mehrsprachigkeit hat also auch eine ethische Dimension, der sich der Unterricht stellen muss.

Muttersprachlicher Unterricht muss die vorhandene mündliche Sprache der Schüler ausbauen und erweitern. Die schriftliche Sprache wird als eine neue Modalität in der Schule gelernt und daraus folgend die Hochsprache, die wiederum auch die mündliche Sprache beeinflusst und umgestaltet.

Zur Ausbildung der Hochsprache gehört in besonderer Weise, einen reflektierten, an den Schriftstellern geschulten Sprachgebrauch zu studieren und zu erlernen. Auch deshalb werden die literarischen Werke, die sich in das kulturelle Gedächtnis eingepägt und unser Denken, Fühlen und unsere Vorstellungen mit gebildet haben, durch die Schule immer wieder neu erarbeitet und weitergegeben. Dadurch sorgt die Schule für ein lebendiges kulturelles Gedächtnis. Die Muttersprache ist hier untrennbar verwoben mit der deutschen Ideen- und Geistesgeschichte im europäischen Kontext.

Die Muttersprache ist die Voraussetzung für das Lernen, sie ist aber auch das Ziel des Lernens. Die demokratische Gesellschaft muss von der Schule erwarten können, dass sie junge Menschen als mündige Bürger heranbildet, die ihre Interessen sprachlich angemessen in Wort und Schrift vertreten können. Daher hat der Deutschunterricht als muttersprachlicher Unterricht eine besondere Stellung im Gefüge der Fächer. Im Fach Deutsch ist die deutsche Sprache im Wesentlichen Unterrichtsgegenstand, während sie in den anderen Fächern „nur“ Unterrichtssprache ist. Eine besondere Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts ist daher die Bewusstmachung der bereits beherrschten Tätigkeiten.

Auch wenn der muttersprachliche Unterricht gegenüber allen anderen Schulfächern eine dienende Rolle einnimmt, weil er die Unterrichtssprache selbst zum Thema hat, kann ihm nicht die Lösung aller sprachlichen Probleme aufgebürdet werden. Fachsprachliche Probleme können nur im jeweiligen Fachunterricht selbst gelöst werden. Alle Fächer haben einen sprachbildenden Auftrag in dem Sinne, dass sie auf einen korrekten, angemessenen, partner- und situationsbezogenen Sprachgebrauch achten müssen.

Es muss also erwartet werden, dass im Deutschunterricht sprachliche Probleme aller Art nicht nur bei Gelegenheit, sondern mit Nachdruck und, wo immer möglich, systematisch behandelt werden.

2 Handlungsfelder des muttersprachlichen Unterrichts

Auf der oben beschriebenen Grundlage sowie der Analyse schriftlicher und mündlicher Sprache ergeben sich die folgenden grundlegenden Handlungsfelder des Deutschunterrichts:

- Mündlichkeit unter medialem und konzeptionellem Blickwinkel
- Schriftlichkeit unter medialem und konzeptionellem Blickwinkel
- Thematisierung der Muttersprache

Da in medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit sowohl das eigenständige Schreiben als auch das Lesen von Texten und die damit verbundene kulturelle Rezeption aufgehoben ist, ist es sinnvoll, dieses Handlungsfeld entsprechend zu teilen, sodass sich nun die vier Handlungsfelder Sprechen/Hören, Schreiben, Lesen und Verstehen sowie Sprache thematisieren ergeben.

Unter didaktischer Perspektive, die Ziele antizipiert, kann diese Einteilung immer noch nicht befriedigen.

Dazu ist es nötig, das allgemeine Ziel des Wissenserwerbs ausdifferenzieren, wie dies in der Pädagogischen Psychologie¹² geschieht. Zu unterscheiden ist daher:

- Deklaratives Wissen: Faktenwissen, Wissen über Sachverhalte
- Prozedurales Wissen: Wissen, das psychomotorischen und kognitiven Fertigkeiten zugrunde liegt; Automatisierung des Wissens
- Problemlösungswissen: Wissen über Strategien zur Bewältigung von Problemsituationen
- Metakognitives Wissen: Wissen, das auf das eigene Wissen und die eigenen Handlungen gerichtet ist und diese steuert

Zwar muss in allen Handlungsfeldern jede Wissensart erworben werden, jedoch sind die einzelnen Arten verschieden gewichtet. Im Handlungsfeld *Schreiben* gibt es zwei Bereiche, in denen das jeweilige Ziel erreicht ist, wenn die zu erwerbenden Fertigkeiten genügend prozeduralisiert sind. Das ist das *Motorische Schreiben*, das sein Ziel in einer geläufigen Verkehrsschrift am Ende der Klassenstufe 4 erreicht hat und das *Richtig schreiben* (Orthographie), das am Ende der Sekundarstufe I so beherrscht sein muss, dass es beim Schreiben von Texten nur noch in besonderen Fällen Aufmerksamkeit auf sich zieht.

Es ist demzufolge sinnvoll, das Handlungsfeld *Schreiben* in Bereiche ausdifferenzieren, so dass sich schließlich die folgende Gliederung ergibt:

Mündlichkeit unter medialem und konzeptionellem Blickwinkel	Schriftlichkeit unter medialem und konzeptionellem Blickwinkel			Thematisierung der Muttersprache	
Sprechen/ Hören	Schreiben			Lesen und Verstehen	Sprache thematisieren
	Motorisches Schreiben	Richtig schreiben	Texte schreiben		

Alle Handlungsfelder gehören zusammen und müssen auch unter der Leitlinie eines verbundenen, integrierten Deutschunterrichts aufeinander verweisend gesehen werden. Die zeitweilige analytische Trennung (vgl. Übersicht) darf das nicht verdecken.

¹² Vgl. Heinz Mandl; Helmut Friedrich und Aemilian Hron: Psychologie des Wissenserwerbs. In: Bernd Weidenmann und Andreas Krapp. Hg.: Pädagogische Psychologie. Weinheim, 1993, S. 143 - 218.

So ist z. B. „Gespräche führen“ der inneren Logik nach im Handlungsfeld *Sprechen/Hören* anzusiedeln; aber jeder geschriebene Text, egal ob von den Schülern geschrieben oder als literarischer Text, ist Anlass, um Gespräche zu führen (z. B. das literarische Gespräch als Methode des Literaturunterrichts) und Gespräche aller Art können wiederum Anlass sein, Sprachliches zu thematisieren.

Auch wenn alles mit allem zusammenhängt und (fast) alles von (fast) jeder Stelle aus fokussiert werden kann, müssen die Felder unter einem analytischen Gesichtspunkt wiederum getrennt werden. Die oben hervorgehobenen vier Handlungsfelder einschließlich der Bereiche verdienen eine systematische Behandlung. Das sind die Felder, die bei einem notwendigen integrativen Unterricht, der den Schülern schulisches Lernen häufig erst sinnvoll erscheinen lässt und Schwerpunktsetzungen ermöglichen. So ist es z. B. sinnvoll, ein grammatisches Thema, etwa die Wortstellung, anhand eines literarischen Textes zu thematisieren. Das damit verbundene beiläufige Ansprechen reicht aber für einen Lernerfolg nicht aus, dazu muss ein systematischer Unterricht im Handlungsfeld *Sprache thematisieren* erfolgen.

Der gegenseitige Bezug und die analytische Trennung, Integration und Systematik können auch unter dem Gesichtspunkt intelligenten und trägen Wissens gesehen werden.

Die Einteilung in Handlungsfelder und die Aufteilung in Bereiche rechtfertigen sich damit systematisch von der Sache her und didaktisch von der Art des Wissens, das erreicht werden sollte. Der gegenseitige Bezug zeigt Schülern, dass es sich beim schulischen Wissen nicht um träges, sondern um anschlussfähiges intelligentes Wissen handelt. Aber erst die systematische Behandlung versetzt sie in die Lage, selbst intelligent Anschlüsse herzustellen.

3 Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts

a) Handlungsfeld *Sprechen/Hören*

Der muttersprachliche Unterricht muss die mündliche Sprache der Schüler entwickeln; wesentliches Ziel aber ist der Erwerb der Hochsprache auch im Mündlichen.

Mündliche Sprache kann konzeptionell mündlich oder konzeptionell schriftlich sein. Unter dem Gesichtspunkt der Wirkung (rhetorische Kommunikation) muss personale Intelligenz zur Erfassung der Situation und des Beziehungsaspektes in einer Face-to-face-Kommunikation ausgebildet werden, um eine personen- und situationsangemessene Varietät wählen zu können. Analoges gilt für aktives Zuhören als Grundlage für eine angemessene sprachliche Interaktion. Rhetorik darf nicht als Kunst der Überredung gesehen oder in die Nähe von Propaganda gerückt werden, sondern sollte als Kunst der verständlichen, partnerbezogenen und situationsgerechten Rede verstanden werden.

Zur mündlichen Sprache gehört neben der konzeptionellen Verständlichkeit, die sich in der Wahl der passenden Varietät und ihrer Durchführung ausdrückt, auch mediale Verständlichkeit (artikulierte, orthoepische Sprechen).

b) Handlungsfeld *Schreiben*

Da die schriftliche Sprache in der Schule erst erlernt werden muss, ist sie in allen Teilen auch Gegenstand des muttersprachlichen Unterrichts.

Die schriftliche Sprache muss auch als Medium neu erlernt werden. Zum Medium gehören die motorische Ausführung und die Regeln und Normen des Gebrauchs im Bereich der Grammatik und der Orthographie.

Bereich *Motorisches Schreiben*

Beim Erlernen des *Motorischen Schreibens* darf bei der Wahl der verbundenen Schrift das Ziel einer zwar individuellen, aber lesbaren, zügigen Verkehrsschrift nicht aus den Augen verloren werden.

Bereich *Richtig schreiben*

Die Perspektive im Bereich *Richtig schreiben* muss sein, die deutsche Orthographie als leserorientierte Orthographie zu begreifen. Zur Orthographie sollten alle Bereiche von der Laut-Buchstaben-Beziehung bis zur Interpunktion gezählt werden. Die Interpunktion der Grammatik zuzuordnen ist unzweckmäßig, weil dadurch die Meinung unterstützt wird, dass die anderen Bereiche der Orthographie unabhängig von der Grammatik zu behandeln seien. Die deutsche Orthographie ist aber insgesamt „grammatisch kontrolliert“¹³. Die Orthographie braucht auch deswegen ein eigenes Curriculum, weil das Ziel nicht in einem deklarativen Wissen, sondern im prozeduralen Wissen liegt, wozu Problemlösungswissen beiträgt.

Bereich *Texte schreiben*

Beim selbstständigen *Schreiben von Texten* müssen die Bedingungen und Erfordernisse einer Kommunikation auf Distanz gelernt werden. Dazu gehört vor allem, dass reflektiert wird, was es bedeutet, an einen nichtanwesenden Leser zu schreiben und auf welche Weise die Kommunikationsbedingungen kontrolliert werden können. Konzeptionelle Schriftlichkeit fördert unter einem kognitiven Blickwinkel die Dezentrierung und lehrt die Perspektive eines andern, auch wenn dieser nicht anwesend ist, zu übernehmen.

Texte schreiben sollte gesehen werden als:

- Schreiben für sich (subjektive Problemlösung)
- Schreiben für andere (Nachvollziehbarkeit des Geschriebenen, potentiell für alle Leser)
- Schreiben zur Wissensgewinnung

Dazu gehört:

- Schreiben als Prozess zu begreifen, der Ideenfindung, Planung und Zielsetzung, Durchführung und Revision umfasst
- Schreiben verschiedener Textsorten zu erlernen, die als prototypische Muster angeeignet werden
- Schreiben als Tätigkeit zu verstehen, die sich an einem nichtanwesenden Leser orientiert und damit wesentlich zur Fähigkeit der Dezentrierung beiträgt
- Schreiben als Möglichkeit, Erkenntnisse zu generieren, zu erfahren

Jegliches Schreiben ist als eine kreative Aufgabe zu verstehen.¹⁴

c) Handlungsfeld *Lesen und Verstehen*

Schriftliche Sprache wird nicht nur produziert (*Texte schreiben*), sondern auch gelesen. Während das Schreiben immer an den Schüler gebunden bleibt, findet beim Lesen eine Entgrenzung des Individuums statt. Lesen erweitert den ich-bezogenen Horizont. Dabei darf das Gelesene nicht nur in einem wörtlichen, sondern sollte auch in einem übertragenen Sinn verstanden werden können, wozu es in größere Kontexte gestellt wird. Lesen ist daher immer auch in einer besonderen Weise Aneignung der Inhalte einer Kultur des Geschriebenen und bedarf deshalb einer besonderen, kontinuierlichen und gezielten Förderung, die auch über den schulischen Rahmen hinaus geht.

¹³ Vgl. Utz Maas: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen, 1992.

¹⁴ Was in der Vergangenheit gerne als „kreatives Schreiben“ betrachtet wurde, ist entweder mit einem Teil des Schreibprozesses - im Wesentlichen mit der Ideenfindung - identisch oder meint besondere Arrangements im Bereich des Schreibens für sich oder für andere.

Das Handlungsfeld *Lesen und Verstehen* nimmt Lesen als eine Aufgabe ernst, die über das Lesen literarischer Texte hinausgeht. Zur Leseförderung gehört der Erwerb von Lesetechniken, die für jegliches Lesen wichtig sind, und einer umfassenden Lesekompetenz als Fähigkeit zur Informationsentnahme, Interpretation, Reflexion und Bewertung des Geschriebenen.

Einen besonderen Platz nimmt das Lesen und vor allem das Verstehen literarischer Texte im Deutschunterricht ein. Lesen und Verstehen literarischer Texte weist tendenziell - in den höheren Klassenstufen eigentlich immer - über das Fach Deutsch hinaus in Richtung der Aneignung geisteswissenschaftlicher (Philosophie, Religion, Geschichte, Politologie und Soziologie) Inhalte. Es verweist aber auch auf Literatur als „Sprachkunstwerk“. Verdichtete Sprache muss auch in ihrer sprachlichen Gestaltung wahr- und ernstgenommen werden.

Da Lesen und Verstehen in einem grundsätzlichen Sinne verstanden werden müssen, fällt in dieses Handlungsfeld auch ein Teil der Medienerziehung. Verstärkt sollte beachtet werden, dass das Lesen einer alphabetischen Schrift und deren Dekodierung ein Schlüssel für die Mediennutzung überhaupt ist, höchste Anforderungen stellt und auf ein entsprechendes Niveau gefördert werden muss.

d) Handlungsfeld *Sprache thematisieren*

Muttersprachlicher Unterricht macht die eigene Sprache zum Thema. Es ist kein gewöhnlicher Vorgang, dass die Aufmerksamkeit vom ausgedrückten Inhalt auf das Medium, den Ausdruck selbst, gelenkt wird. Genau dies ist aber die Aufgabe und ein wesentlicher Inhalt des Sprachunterrichts. Der muttersprachliche Unterricht steht hier vor einer besonderen Aufgabe, da in ihm das zu Erlernende erst als sinnvoll empfunden werden muss; schließlich können die Schüler bereits mit der Sprache umgehen, wenn sie in die Schule kommen. Ihre eigene spontane Sprachaufmerksamkeit ist kommunikativ-funktional ausgerichtet und genügt systematischen Standards meistens nicht. Das Ziel eines Sprachunterrichts sollte sein, die spontane Aufmerksamkeit zu systematisieren und auf diese Art und Weise dem eigenen Handeln zugänglich zu machen. Dabei wird der Focus von den auszudrückenden Inhalten auf das Medium umgelenkt. Dieses hohe Ziel des muttersprachlichen Unterrichts ist nicht immer auf einem unmittelbaren Weg zu erreichen. Kinder beherrschen ohne schulische Unterweisung zwar sprachliche Muster, können sie aber nur in dem Rahmen anwenden, in dem sie das Muster erworben haben. Systematischer muttersprachlicher Unterricht in der Schule muss darauf gerichtet sein, dass das Kind die bereits verfügbare Tätigkeit neu ordnet und zum Gegenstand einer Metakommunikation machen kann. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass es das über den natürlichen Spracherwerb erworbene Muster bewusst einsetzen kann.

Man darf sich allerdings eine Entwicklung zu mehr Bewusstheit nicht als einen geradlinigen Prozess vorstellen. Vielmehr ist der Entwicklungsverlauf von mitunter tiefen Einbrüchen begleitet. Was schon als beherrscht galt, wird plötzlich fehlerhaft, insbesondere Übergeneralisierungen treten auf. Erst nach einer solchen Phase kommt es - nun allerdings auf einem höheren Niveau - zu Normalisierungen. Bewusstwerdungsprozesse können nach außen Rückschritte bedeuten, tatsächlich aber macht der Lerner einen gewaltigen Fortschritt. Aber dieser Fortschritt ist nicht unmittelbar sichtbar.¹⁵

Bewusstheit hat mit Wissen zu tun. Gerade im Muttersprachunterricht wird durch Isolierung der einzelnen Teilgebiete viel träges Wissen angehäuft. Ziel muss sein, anschlussfähiges Wissen für alle Bereiche bereitzustellen. Dies kann geschehen, indem die Sprache unter einem funktionalen Blickwinkel betrachtet wird, indem zum Beispiel die grammatische Kontrolle der Orthographie thematisiert und zum Ausgangspunkt einer didaktischen Operationalisierung gemacht wird, grammatisch diszipliniertes Sprechen und Schreiben nicht als Einengung, sondern als Kultivierung begriffen wird und Literatur auch als gestaltete Sprache verstanden wird.

¹⁵ Vgl. hierzu Annette Karmiloff-Smith: *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science.* Cambridge, 1992.

Besonders im Handlungsfeld *Sprache thematisieren* kann sprachenübergreifende Mehrsprachigkeit als Chance begriffen werden, indem man andere Sprachen heranzieht, sich auf andere Sprachen einlässt und Sprachen systematisch miteinander vergleicht.

Unbedingt anzusiedeln ist in diesem Handlungsfeld auch „Logisches Schließen“, als ein völlig zu unrecht vergessener Inhalt. Wissen über Textgrammatik und Sprachtheorie sind auch für die berufliche Bildung oder ein späteres Studium unerlässlich.

4 Zusammenfassung

Muttersprachliches Lernen und muttersprachliche Bildung dienen der Wissenserweiterung in der Muttersprache Deutsch. Die Wissenserweiterung bezieht sich auf alle sprachlichen Ebenen

- Phonologie/Phonetik,
- Morphologie (Wortarten, Wortformen, Wortbildung),
- Syntax (Satzbau und Satzmuster),
- Semantik (Wortfelder, Begriffsbildung und Begriffsanalyse),
- Lexik (Wortschatzerweiterung) sowie
- Pragmatik und Rhetorik (personen- und situationsangemessene Sprachverwendung).

Wesentliches Ziel ist die Hochsprache, die für den sprachlichen Verkehr in einem Sprachraum Standards mit der größten kommunikativen Reichweite bereitstellt und in der die Sprachdenkmäler abgefasst sind, die sich im kulturellen Gedächtnis verankert haben.

Wissen muss in der sprachlichen Bildung auf einen intelligenten Bezug der Handlungsfelder untereinander und auf Bewusstheit hin angelegt sein, so dass die Schüler ihre Sprache in immer anderen Zusammenhängen erfahren und mit ihr autonom planerisch und verantwortungsvoll umgehen können.

Wissen muss auf die Ausbildung und Erweiterung von Kompetenzen hin angelegt sein, wenngleich Wissen und Kompetenzen nicht nahtlos ineinander übersetzbar sind.

Ausbildung und Erweiterung von Kompetenzen zielt auf Persönlichkeitsbildung. Ein besonderes Ziel muttersprachlicher Bildung ist der mündige Bürger, der für sich selbst sprechen kann und der, da er durch die muttersprachliche Bildung, insbesondere durch die schriftsprachliche Ausbildung gelernt hat, auf mögliche Kommunikationspartner einzugehen und sie zu reflektieren, die Fähigkeit zur Empathie in besonderer Weise erworben hat.

Als Grundlage jeder Bildung thematisiert muttersprachliche Bildung Kommunikationsfähigkeit im Zuhören und Sprechen, im Lesen und Schreiben. Sie fördert in der Thematisierung der eigenen Sprache das Lernen des Lernens ebenso wie Problemlösungsbewusstsein.

Beim Schriftsprachenerwerb muss die eigene Sprache in einem reflexiven Modus neu erlernt werden,¹⁶ daher zielt muttersprachliche Bildung auf den Ausbau metakognitiver Fähigkeiten. Auf diese Weise bekommt das sprechende Individuum Steuerungs- und Kontrollmöglichkeiten in die Hand.

Da muttersprachliche Bildung immer auch Bildung der kulturellen Identität ist, indem der Einzelne lernt, sich in die kulturelle Tradition zu stellen, dient sie in fundamentaler Weise der Werteorientierung. In der kulturellen Tradition werden dem Einzelnen nicht nur sinnstiftende Konzepte vermittelt, er lernt auch eigene Konzepte im historischen Kontext als gewordene zu verstehen und andere Kulturen zu achten. Daher zielen muttersprachliche wie sprachliche Bildung auf Respekt im Umgang mit anderen Menschen der eigenen Kultur und anderer Kulturen.

¹⁶ Vgl. hierzu v. a. Hubert Ivo: Muttersprache, Identität, Nation. Opladen, 1994.

Schüler werden in der Schule sprachlich ausgebildet und gebildet. Darüber hinaus erleben sie in der Schule in Gestalt ihrer Lehrer Sprache und damit auch eine bestimmte Kultur. Die Lehrer sind sich der hohen Verantwortung bewusst, als Sprachvorbilder wahrgenommen zu werden und zu wirken.

Zweisprachige sorbisch-deutsche Bildung

Die Verfassung des Freistaates Sachsen sichert, dass die im Bundesland lebenden Bürger sorbischer Volkszugehörigkeit „gleichberechtigter Teil des Staatsvolkes“ sind, „das Land gewährleistet und schützt das Recht auf Bewahrung ihrer Identität sowie auf Pflege und Entwicklung ihrer angestammten Sprache, Kultur und Überlieferung, insbesondere durch Schulen, vorschulische und kulturelle Einrichtungen“ (Verfassung des Freistaates Sachsen, Art. 6, Abs. 1). Auf den schulischen Kontext bezogen konkretisiert sich dieses Recht darin, im deutsch-sorbischen Gebiet „Kindern und Jugendlichen, deren Erziehungsberechtigte es wünschen, die Möglichkeit zu geben, die sorbische Sprache zu erlernen bzw. in fest-zulegenden Fächern und Klassenstufen in sorbischer Sprache unterrichtet zu werden.“ (Sächsischen Schulgesetz, 1. Teil, § 2).

Die o.g. Gesetze erfahren eine besondere Entsprechung in der Erarbeitung und Evaluation einer schulartübergreifenden Konzeption¹⁷, deren Ziel im Erreichen der aktiven sorbisch-deutschen Zweisprachigkeit nach Abschluss der Schule besteht. Neben dem Erhalt der sorbischen Sprache und ihrer Revitalisierung reagiert das zweisprachige Bildungskonzept auf sinkende Schülerzahlen der bisherigen A-Klassen (für Kinder mit der Muttersprache Sorbisch, mit Sorbisch als Unterrichtssprache in den meisten Fächern) und auf unzureichende sorbische Sprachkompetenzen der Schüler der ehemaligen B-Klassen (für Kinder mit der Muttersprache Deutsch, aber Vorkenntnissen in Sorbisch und mit dem Fach Sorbisch als Fremdsprache). Berücksichtigung findet weiterhin, dass zweisprachige Bildung vom ersten Schultag an, aber auch zu einem späteren Zeitpunkt (Seiteneinsteiger, ohne Vorkenntnisse) möglich ist.

Die Konzeption basiert auf der vielschichtigen sprachlichen Situation in diesem Raum und berücksichtigt die konkrete schulische Situation im sorbischen Gebiet. Wie in allen Sprachen so weisen auch im Sorbischen und im Deutschen die jeweilige Hochsprache und die unterschiedlichen Dialekte eigene Wörter, Wendungen, Aussprachevarianten etc. auf. Sowohl die sorbischen als auch die deutschen Muttersprachler erlernen neben der Vielfalt des Sorbischen gegenüber dem Deutschen zusätzlich die Vielfalt innerhalb des Sorbischen und des Deutschen. (Vgl. innere und sprachübergreifende Mehrsprachigkeit).

Diese komplexe Ausgangssituation fordert im Gleichklang mit dem hohen Gesamtanspruch einer schulartübergreifenden Konzeption zum Erreichen der aktiven sorbisch-deutschen Zweisprachigkeit Veränderungen in der Herangehensweise an Lehr- und Lernabläufe und an Variabilität in der schulischen Praxis. Die Unterteilung in Muttersprachler Sorbisch und Muttersprachler Deutsch erfolgt in den Sprachfächern Sorbisch und Deutsch über äußere oder innere Differenzierung (A- und B-Klassen bzw. Gruppen). Ausgehend von der (von den Eltern bestimmten) Muttersprache soll diese Unterteilung schrittweise überwunden und die aktive sorbisch-deutsche Zweisprachigkeit entwickelt werden.

Neben dem Sprachfach Sorbisch wird bereits Sachfachunterricht (als Gesamtlehrgang bzw. als Modul) in sorbischer Sprache unterrichtet. Dabei sind die entsprechenden sächsischen Lehrpläne verbindlich. Im Sinne der Erarbeitung und Evaluation der schulartübergreifenden Konzeption werden Erfahrungen und Ergebnisse der kommenden Jahre schließlich in die Weiterentwicklung der Lehrpläne einfließen.

¹⁷ Schulartübergreifendes Konzept für die zweisprachige sorbisch-deutsche Schule

Die Handlungsfelder und Aufgaben des angestrebten zweisprachigen sorbisch-deutschen Unterrichts setzen sich aus denen des muttersprachlichen und des fremdsprachlichen Unterrichts zusammen. Dabei geht es v. a. um eine Zusammenführung innerhalb der einzelnen Handlungsfelder je nach Klassenzusammensetzung, Unterrichtsgegenstand und Lernziel. Ungeachtet der Anforderungen einzelner Unterrichtssituationen ergeben sich mit Authentizität und sprachlicher Flexibilität jedoch Grundsätze des zweisprachigen Unterrichts, die perspektivisch in allen Fächern Beachtung finden, in denen Sorbisch/Deutsch Unterrichtssprache und/oder Unterrichtsgegenstand ist. Diesem Anspruch ist wiederum nur über die in der Konzeption angelegten systematischen Lehrerausbildungs- und Lehrerfortbildungsveranstaltungen zu den unterschiedlichsten Themenbereichen der zweisprachigen Schulbildung, zu Unterrichtsorganisation und Lernumgebung gerecht zu werden.

Momentan findet neben der Weiterentwicklung des Konzeptionsentwurfs für die zweisprachigen sorbisch-deutschen Schulen bereits eine Anwendung und Evaluation ausgewählter Projektklassen verschiedener Grundschulen statt. Innerhalb der nächsten Jahre ergeben sich unter der Fortführung der wissenschaftlichen Beratung und der Ausweitung der Evaluation auf Mittelschule und Gymnasium weitere Evaluationsschritte wie Beobachtungen von Sprachstand und Sprachentwicklung der Schüler in beiden Sprachen; Befragungen von Eltern zur zweisprachigen Erziehung; Beurteilungen der Lernzuwächse der Schüler; Untersuchungen zur Gestaltung des Unterrichts und zur Kooperation zwischen den Lehrkräften, Adaptionen von Unterrichtsmaterialien; Akzeptanzerhebungen.

Ziel ist, dass nach Abschluss der Evaluationsphase eine Überarbeitung des Konzeptionsentwurfs erfolgt, die in eine Konzeption zur zweisprachigen sorbisch-deutschen Schule mündet.

Sprachliche Bildung von Migranten

Inhalt	Seite
1 Grundlagen	22
2 Bereiche sprachlicher Bildung von Migranten	24
3 Anforderungen an künftige Lehrplanentwicklungen	25
3.1 Koordination des Deutschlernens	25
3.2 Lehrplan „Deutsch als Zweitsprache“	25
3.3 Herkunftssprachliche Bildung	26

1 Grundlagen

In Sachsen sind Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene nicht immer mit der deutschen Sprache als Erstsprache aufgewachsen. Gemeinsames Merkmal ist eine gesellschaftlich bedingte Mehrsprachigkeit durch Migration.

Die Sprachbiographien dieser Schüler sind keineswegs einheitlich. So gibt es Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die

- in Deutschland aufgewachsen sind, deren Familiensprache aber eine nichtdeutsche Sprache ist,
- als Zuwanderer nach Deutschland kommen und im Herkunftsland ihre Schullaufbahn bereits begonnen haben und
- durch Mobilität ihrer Eltern vorübergehend in Deutschland leben.

Die jeweiligen Lebensumstände führen dazu, dass die deutsche Sprache und die familiären Herkunftssprachen in unterschiedlichem Grade beherrscht und nach Situationen und kommunikativen Zwecken in unterschiedlicher Weise verwendet werden. Ebenso unterschiedlich gestalten sich die Einstellungen zu den gesprochenen Sprachen, zum Sprachenlernen und zur Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Daher muss sich die Schule in hohem Maße auf Unterschiede in den Sprachlernvoraussetzungen einstellen. Diese beeinflussen nicht nur das Deutschlernen bei Eintritt in eine deutsche Schule, sie sind vielmehr eine dauerhafte Lernvoraussetzung während des gesamten Schulbesuchs.

Um für diese Schüler Chancengleichheit zu gewährleisten, muss der sprachlichen Bildung und der systematischen Unterrichtung des Faches Deutsch als Zweitsprache Priorität eingeräumt werden. Das bedeutet unter anderem, die Verstehens- und Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache so weit zu fördern und den Unterricht so zu gestalten, dass eine gleichberechtigte Teilnahme am Unterricht möglich wird. Hierzu trägt auch eine didaktisch überlegte Einbeziehung der Herkunftssprachen bei.

Das Deutschlernen der Schüler mit Migrationshintergrund dient der schulischen, aber auch der sozialen Integration. Wichtig dafür sind soziale Kontakte, in denen die deutsche Sprache gebraucht wird, um gemeinschaftliches Handeln zu erreichen. Alle Formen des Ausschlusses aus solchem gemeinsamen Handeln bedeuten Barrieren des Deutschlernens, die auch durch systematisches Lernen nicht beseitigt werden können. Das Lernen einer Sprache allein durch Unterricht und ohne außerunterrichtliche Kommunikation hat eine begrenzte Reichweite. Sicherheit in einer neuen Sprache und idiomatisch angemessene Ausdrucksweise lassen sich nur durch aktive Teilhabe an natürlicher Kommunikation erreichen.

Andererseits ist eine ausschließlich oder vorwiegend auf natürlichem Wege erworbene Sprache häufig mit formalen und semantischen Ungenauigkeiten behaftet und steht in der Gefahr, auf dem einmal erreichten Niveau stehen zu bleiben, wenn keine neuen kommunikativen Herausforderungen auftreten. Das Deutschlernen der Schüler mit Migrationshintergrund muss daher über die Fähigkeit zu direkter mündlicher Kommunikation hinausgehen, um ein chancengleiches, erfolgreiches schulisches Lernen in Deutschland zu ermöglichen. Die sprachlichen Anforderungen, die durch deutschsprachigen Unterricht an sie gestellt werden, reichen über das, was im unmittelbaren Umgang miteinander gebraucht wird, deutlich hinaus. Sie sind mit den Anforderungen an Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung verbunden, welche die Schule ihrem Bildungsauftrag gemäß an die heranwachsende Generation richtet.

Zwischen den Kenntnissen der deutschen Sprache, in der unterrichtet wird und Leistungen überprüft werden, und dem Abschneiden der Schüler in den Fächern besteht ein direkter Zusammenhang, da sich sprachliche Defizite kumulativ in den Sachfächern auswirken.¹⁸ Gerade im Hinblick auf Schüler mit Migrationshintergrund ist daher die Forderung nach bewusstem Umgang mit Sprachen als Medium des Fachunterrichts (vgl. Theoretische Positionen zur sprachlichen Bildung in allen Fächern) besonders zu unterstreichen. Dies betrifft sowohl die Erweiterung der Fähigkeiten, Texte im Deutschen zu rezipieren und zu produzieren, als auch die Wahrnehmung der Chance, anderssprachige Texte im Fachunterricht zu nutzen.

Die Herkunftssprachen der Schüler sind eine der Grundlagen des Deutschlernens und der schulischen Bildung in Deutschland. Die Weiterentwicklung der jeweiligen Herkunftssprache begleitet die gesamte soziale und intellektuelle Entwicklung der Kinder, Jugendlichen und junge Erwachsenen. Als Sprache der Primärsozialisation ist sie Medium der geistigen Entwicklung im Kleinkindalter und in der frühen Kindheit und bleibt Medium von Sozialerfahrungen im näheren und weiteren Umfeld. Soweit ein Schulbesuch im Herkunftsland stattgefunden hat, ist sie auch Medium des Erwerbs fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten. Die weitere Schullaufbahn baut darauf auf. Die Herkunftssprachen haben - in unterschiedlichem Maße - auch eine wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedeutung als Minderheitensprachen in Deutschland, als Medien internationaler Verbindungen und als beruflich verwertbare Ressourcen. Die Schule hat daher eine unterstützende Einstellung gegenüber den Herkunftssprachen zu entwickeln und zur herkunftssprachlichen Bildung der Schüler mit Migrationshintergrund aktiv beizutragen.

Die Aufgaben der sprachlichen Bildung von Schülern mit Migrationshintergrund berühren sich mit Aufgaben der muttersprachlichen, aber auch der fremdsprachlichen Bildung und mit Aufgaben der zweisprachigen Schulen. Hierzu liegen spezifische Entwicklungskonzepte vor. Querverbindungen sind in den Lehrplänen exemplarisch herausgearbeitet worden.

Querverbindungen zur muttersprachlichen Bildung bestehen etwa bei der Arbeit an der konzeptionellen Mündlichkeit im Handlungsfeld „Sprechen/Hören“. Aber auch im Rahmen konzeptioneller Schriftlichkeit bei den Handlungsfeldern „Schreiben“ und „Lesen und Verstehen“ im Sinne einer Aneignung der Inhalte einer Kultur des Geschriebenen. Im Handlungsfeld „Sprache thematisieren“ ist das Heranziehen anderer Sprachen zum systematischen Vergleich unerlässlich.

Querverbindungen zur fremdsprachlichen Bildung bestehen im gesamten Feld der interkulturellen Handlungsfähigkeit, aber auch auf den Feldern des Sprachbewusstseins und der Spracherwerbs- und Sprachgebrauchsstrategien.

Querverbindungen zur zweisprachigen sorbisch-deutschen Bildung bestehen hinsichtlich der Entwicklung einer aktiven Zweisprachigkeit und einer Didaktik der Zweisprachigkeit.

Ein weiteres Augenmerk muss auf die spezifische Rolle und Bedeutung von Sprachen im Fachunterricht gelegt werden.

¹⁸ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000. Opladen 2001, S. 38

2 Bereiche sprachlicher Bildung von Migranten

Die sprachliche Bildung der Schüler mit Migrationshintergrund ist eine reguläre und dauerhafte Aufgabe des sächsischen Bildungssystems. Sie ist in Verbindung mit den aktuellen und künftigen Zielen und Organisationsformen der sprachlichen Bildung aller Schüler zu sehen und wird in diesem Sinne bei der Reform der Lehrpläne als durchgehende Dimension berücksichtigt.

Als Bereiche der sprachlichen Bildung von Schülern mit Migrationshintergrund sind anzusehen:

- der systematische Unterricht in Deutsch als Zweitsprache mit einführendem und hinführendem Charakter
- die aufbauende Unterstützung des Deutscherwerbs im regulären Deutschunterricht
- die fachsprachliche Bildung im Medium des Deutschen als Zweitsprache in allen Fächern
- die herkunftssprachliche Bildung
- die Einbeziehung der Herkunftssprachen in den Regelunterricht.

Die Vermittlung von Deutschkenntnissen an Schüler mit Migrationshintergrund richtet sich - unbeschadet ihres Beitrags zur sozialen und kulturellen Integration - vor allem auf die Ermöglichung einer chancengleichen Teilnahme am Leben in Deutschland. Dieses Ziel impliziert Fähigkeiten, die weit über die Ziele eines gewöhnlichen Fremdsprachenunterrichts hinausgehen und auf eine umfassende Beherrschung der deutschen Hochsprache als Kommunikationsmittel und Medium des Wissenserwerbs zielen.

In Sachsen bewährt sich die Herangehensweise, den jeweiligen Stand der Deutschkenntnisse differenziert zu erfassen, eine systematische Unterweisung im Fach Deutsch als Zweitsprache abzusichern sowie das sprachliche Verstehen im Fachunterricht genau zu beobachten und konsequent zu unterstützen. Die Fachlehrer übernehmen so einen bedeutenden Teil der sprachlichen Bildung. Dabei muss man sich bewusst sein, dass sich das sprachliche Anforderungsniveau, für die einsprachigen wie für die zweisprachigen Schüler, von Schuljahr zu Schuljahr erhöht. Auch unter günstigen Umständen ist ein zweitsprachlicher Erwerb von Deutschkenntnissen, die eine chancengleiche Teilnahme am Unterricht ermöglichen, ein schullaufbahnbegleitender Prozess.

Eine schulische, über die Primärsozialisation hinausgehende Bildung in der Herkunftssprache hat - neben ihrem Beitrag zum Schulerfolg - vor allem sprachliche und kulturelle Ziele: Ausbau der vorhandenen Zwei- oder Mehrsprachigkeit, Aneignung der Standardformen und der Schriftform der Herkunftssprache, Kommunikation mit den Sprechern der jeweiligen Sprache im Inland und im Ausland, Vermittlung der kulturellen Traditionen, literarischer Erfahrungen sowie spezifischer historischer und sozialwissenschaftlicher Kenntnisse, Anregung zu interkultureller Reflexion.

Das Einbeziehen der Herkunftssprache kann bei sich bietender Gelegenheit im Unterricht erfolgen. Die herkunftssprachliche Bildung wird dadurch anschlussfähig für andere Fächer und für die allgemeinen Bildungsziele der Schule. Durch ihre Einbeziehung können fachliche Ziele vertieft, kulturelle Befangenheiten überwunden und gemeinsame interkulturelle Lernprozesse angestoßen werden.

3 Anforderungen an künftige Lehrplanentwicklungen

Mit dem evaluierten Lehrplan „Deutsch als Zweitsprache“ vom 1. August 2000 wurde die Sächsische Konzeption zur Integration von Migranten in Kraft gesetzt, die den Bereich des systematischen Deutschlernens konkretisiert, wobei insbesondere eine Gliederung des schulischen Integrationsprozesses in drei Stufen - Einführung, Übergang in den Regelunterricht in einzelnen Etappen, anhaltende Deutschförderung während des Regelunterrichts - eingeführt wurde.

Dieses Konzept ist in einem zweijährigen Evaluationsprozess, an dem Vertreter der Praxis, der Schulaufsicht und der Erziehungswissenschaft teilgenommen haben, überprüft und in einzelnen Aspekten modifiziert worden. Es hat die Zustimmung der am Evaluationsprozess Beteiligten gefunden und soll beibehalten werden. Die bisherigen Umsetzungserfolge werden evaluiert. Das Konzept und die darauf fußenden Umsetzungsmaßnahmen werden nach Maßgabe der Evaluationsergebnisse weiter entwickelt. Dabei werden die Ergebnisse des „Berichts Zuwanderung“ (Beschluss der KMK vom 24. Mai 2002) berücksichtigt und umgesetzt.

Ziel ist die Entwicklung einer aktiven Zwei- und Mehrsprachigkeit und eine Didaktik der Zwei- und Mehrsprachigkeit durch die Weiterentwicklung in den Bereichen:

- Koordination des Deutschlernens
- Lehrplan Deutsch als Zweitsprache
- herkunftssprachliche Bildung.

3.1 Koordination des Deutschlernens

Voraussetzung für die sprachliche Entwicklung der Migranten ist die Koordination des Deutschlernens in den verschiedenen Bildungsbereichen. Die Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund können bereits in den Einrichtungen des Elementarbereichs in entscheidender Weise gefördert werden. Die Fördermaßnahmen des Primarbereichs müssen kontinuierlich darauf aufbauen, ebenso wie im Sekundarbereich auf den Sprachbildungsprozess des Primarbereichs aufzubauen ist. Eine solche Koordination verlangt Fähigkeiten der differenzierten Erfassung des Sprachentwicklungsstands der Kinder bzw. der Schüler seitens der Erzieher wie der Lehrer. Sie sollten künftig in der Ausbildung vermittelt werden. Die berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungsangebote der Betreuungslehrer müssen ergänzt werden durch gezielte Fortbildungen der Lehrer der Regelklassen. Verlangt ist auch die keineswegs selbstverständliche Bereitschaft zur klassen- und schulartübergreifenden Zusammenarbeit. Auch diese ist durch entsprechende Fortbildungsangebote zu unterstützen.

3.2 Lehrplan „Deutsch als Zweitsprache“

Im Januar 2000 wurden die Ergebnisse der Evaluation des Vorläufigen Lehrplans „Deutsch als Zweitsprache“ vorgelegt. Diesen Ergebnissen zufolge wurden die Grundstruktur des Lehrplans und die dort aufgestellten fachdidaktischen Prinzipien - Entwickeln der sprachlichen Handlungsfähigkeit in altersgerechten kommunikativen Situationen, Entwickeln der aktiven Zweisprachigkeit, Entwickeln von sprachlicher Handlungsfähigkeit im Fachunterricht, Entwickeln der interkulturellen Handlungsfähigkeit, Entwickeln von Sprachlernfähigkeit - durch die Erfahrungen und Einschätzungen aus der Praxis im Wesentlichen bestätigt. Zu diesem positiven Gesamtergebnis tragen nicht zuletzt die Definition der Verantwortlichkeiten der Betreuungslehrer und die konsequenten Qualifizierungsangebote für die Betreuungslehrer im Freistaat Sachsen bei. Diese Linie wurde mit dem Inkrafttreten des evaluierten Lehrplans Deutsch als Zweitsprache und der Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten vom 01.08.2000 bestätigt und wird fortgeführt.

Einen kritischen Punkt in der Evaluation stellt die „dritte Etappe“ des Integrationsprozesses dar. Die im Rahmen der Evaluation angefertigten Fallstudien bestätigen, dass die Fachlehrer auf diese Aufgabe vorbereitet werden müssen und dass der begleitende Unterricht in Deutsch als Zweitsprache während der dritten Etappe unzureichend verwirklicht wird. Die Evaluation verdeutlichte, dass die Deutschförderung der Schüler im Regelunterricht durch die Fachlehrer fortgeführt und intensiviert werden muss (vgl. PISA).

Die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung von Migranten als gemeinsame Entwicklungsaufgabe der Schule hat deshalb folgende Ziele:

- die Absicherung der Sprachbildung in allen Fächern und die fachübergreifende Kooperation
- die Berücksichtigung der Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit bei den Zielen und Inhalten des Deutsch- und des Fachunterrichts
- die Stärkung der Stellung der Betreuungslehrer an den Schulen
- die Gewährleistung des systematischen und laufbahnbegleitenden Unterrichts von Deutsch als Zweitsprache
- die Befähigung von Klassen- und Fachlehrern zu einer didaktisch differenzierenden Verwendung der deutschen Sprache als Unterrichtsmedium, vor allem im Hinblick auf den Unterricht mit zwei- und mehrsprachigen Schülern, welche die durchgängige und konsequente Verknüpfung von Sprachlernen und Sachlernen erst möglich macht.

3.3 Herkunftssprachliche Bildung

Der Ausbau der herkunftssprachlichen Bildung stellt ein weiteres Entwicklungsziel dar. Die Verwirklichung dieses Ziels hat sich mit zahlreichen praktischen Schwierigkeiten auseinander zu setzen: Vielfalt der Sprachen, oft geringe Zahl der Schüler pro Sprache, altersheterogene Lerngruppen, nicht immer ausreichende Verfügbarkeit qualifizierter Lehrkräfte. Neben regulärem Herkunftssprachenunterricht, der Integration der Herkunftssprachen in den Regelunterricht und der Aufnahme von Herkunftssprachen in das allgemeine Angebot des fremdsprachlichen Unterrichts kommen auch außerunterrichtliche und außerschulische Angebote sowie mediale Formen in Betracht. Diese Entwicklungen müssen durch zentrale Rahmenvorgaben, durch Aus- und Fortbildungsangebote - beides auch eine Forderung der Kultusministerkonferenz - und durch die Bereitstellung materieller Ressourcen abgesichert werden. Die Sprachbildungspotentiale, die durch die Herkunftssprachen zur Verfügung stehen, können auch Bildungschancen - sowohl unterrichtlich als auch außerunterrichtlich - für einsprachige Schüler eröffnen. Dabei obliegt es den Lehrern des herkunftssprachlichen Unterrichts, die erforderlichen Initiativen zu ergreifen, um Kenntnisse und Kompetenzen in der Herkunftssprache anschlussfähig zu machen. Herkunftssprachliche Angebote für alle Schüler können in entscheidender Weise dazu beitragen, dass Mehrsprachigkeit in der Schule anerkannt und gelebt wird.

Fremdsprachliche Bildung

Inhalt	Seite
1 Schulartübergreifende Grundsätze	28
2 Handlungsfelder und Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichts	29
3 Verbindung von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Fremdsprachenlernen	33
4 Fremdsprachenlernen im Überblick	34
5 Fremdsprachenlernen an der Grundschule	39
6 Fremdsprachenlernen an der Mittelschule	41
7 Fremdsprachenlernen am Gymnasium	42
8 Fremdsprachenlernen an allgemein bildenden Förderschulen	44
9 Fremdsprachenlernen an berufsbildenden Schulen	44

1 Schulartübergreifende Grundsätze

Fremdsprachliche Bildung vollzieht sich auch in Sachsen vor dem Hintergrund des zusammenwachsenden Europa und der Internationalisierung der Arbeits- und Lebensverhältnisse. Das Entstehen von weltweiten Verkehrs- und Informationsnetzen, die Globalität von Wirtschaftsbeziehungen sowie Standortentscheidungen in einem internationalen Bezugsrahmen haben sehr viel stärker als in der Vergangenheit Auswirkungen auf den Einzelnen und auf die Gesellschaft. In besonderer Weise vermitteln die Alten Sprachen Einsichten in geistige, kulturelle, politische und gesellschaftliche Grundlagen des heutigen Europa. Darüber hinaus stellt die Zuwanderung aus anderen Ländern und Kulturkreisen erhöhte Anforderungen an die Integrationsfähigkeit einer Gesellschaft und damit auch von Schule (vgl. Leitbild für Schulentwicklung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus).

Der Wille zur politischen und wirtschaftlichen Einheit Europas wird bei gleichzeitiger Bestandssicherung der sprachlichen, traditionellen und kulturellen Identitäten deutlich. Einer Empfehlung des Europarates zufolge ist das reiche Erbe der Vielfalt an Sprachen und Kulturen in Europa ein wertvoller gemeinsamer Schatz ist, den es zu schützen und zu entwickeln gilt und es bedarf großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen, um diese Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und des Verstehens umzuwandeln.¹⁹

Die Entwicklung von sprachenübergreifender Mehrsprachigkeit²⁰, von Sprach- und Kommunikationsbewusstsein und interkultureller Handlungsfähigkeit beim Schüler sind schulartübergreifende Ziele fremdsprachlicher Bildung. Für deren Realisierung ist ein differenziertes Fremdsprachenangebot an allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen ein wesentliches Element. Die Fähigkeit, sich in einer anderen Sprache zu verständigen, gilt als ein Bestandteil der Allgemeinbildung und als wichtiger Baustein der Persönlichkeitsentwicklung. Das Ziel, ein besseres und tieferes Verständnis für die Lebensweise und die Denkweisen anderer Menschen und für ihr kulturelles Erbe zu gewinnen, schließt Kenntnisse in Fremdsprachen ein. Diese Kenntnisse können je nach Anwendungsbezug hinsichtlich des angestrebten Beherrschungsgrades variieren. Sie sind an der Motivation, den Dispositionen und den Lernmöglichkeiten der Lernenden orientiert.

Schulischer Fremdsprachenunterricht befähigt Schüler flexibel und angemessen zu kommunizieren, das heißt, Ziel ist die Entwicklung reflektierter Kommunikationsfähigkeit als Sprecher und Hörer ebenso wie als Leser und Schreiber unter Anwendung sprachlicher und nicht-sprachlicher Mittel. Die so erworbene Sprachhandlungsfähigkeit kann jedoch nur erfolgreich sein, wenn sie das Wissen und die Erfahrungen um Interkulturalität und Reflexion über Sprache einschließt. Die Arbeit an Texten hilft den Schülern darüber hinaus bei der Entwicklung ihrer Erschließungs-, Übersetzungs-, Analyse- und Interpretationsfähigkeiten.

Die relative Fremdheit besonders der Alten Sprachen fordert die Schüler zum Vergleich mit dem Gegenwärtigen, Vertrauten und Eigenen heraus. So wird die europäische Dimension vermittelt und kontrastive Kulturkompetenz gefördert. Die Schüler sollen befähigt werden, sich durch die Auseinandersetzung mit bedeutungshaltigen Texten - u. a. der Antike - eine reflektierte, historisch und philosophisch fundierte Grundlage zu verschaffen, die sowohl ein tieferes Verständnis heutigen Denkens und gegenwärtiger Probleme als auch ein lösungsorientiertes kreatives Weiterdenken ermöglicht.

¹⁹ Empfehlung R (82) 18 des Ministerkomitees des Europarates. In: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, 2001, S. 15
Vgl. auch Empfehlung R (98) 6. Unter <http://cm.coe.int/ta/rec/1998/98r6.htm>

²⁰ Vgl. Gliederungspunkt 2.2 des Eckwertepapiers Sprachliche Bildung.

Das Fortführen von Traditionen bedeutet in Sachsen, dass Russisch einen festen Platz im schulischen Fremdsprachenangebot hat und dass über das Erlernen der Sprachen unserer Nachbarn ein gegenseitiges Verständnis aufgebaut wird. Darüber hinaus tragen das sprachliche Potential zwei- und mehrsprachig aufwachsender Schüler und der Unterricht in den Herkunftssprachen zu einer größeren Sprachenvielfalt im schulischen Fremdsprachenangebot bei. Eine besondere Bereicherung erfährt die sächsische Sprachenlandschaft auch durch die sorbische Kultur und Sprache.

Eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) als das bislang umfassendste und detaillierteste Beschreibungsmodell fremdsprachlicher Referenzniveaus (für Neue Sprachen). Er beschreibt Ziele und Methoden des Fremdsprachenlernens und enthält Grundüberlegungen für die Messung und Bewertung von sprachlichen Fähigkeiten. Des Weiteren stellt er „eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.“²¹ Dabei bezieht sich der GeR auf keinen bestimmten nationalen, regionalen oder institutionellen Bildungskontext.

Der Fremdsprachenlernprozess sollte als ein Kontinuum begriffen werden, das nicht nur im Kontext schulischen Lernens stattfindet, sondern zum Teil schon vor der Grundschule eingesetzt und in den Bereichen der allgemein bildenden und berufsbildenden Schularten speziell strukturiert und gefördert wird. Schulisches Fremdsprachenlernen sollte die motivationale Basis schaffen für ein lebensbegleitendes Weiterlernen von Sprachen.

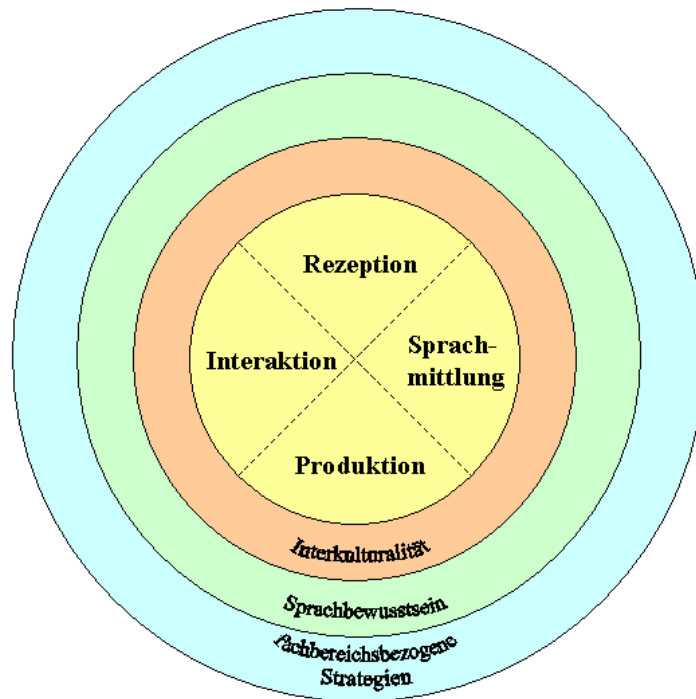
Diesem Ziel ist auch das Europäische Portfolio der Sprachen verpflichtet, das in allen Schularten eingesetzt werden kann. Es dient dazu, den Gedanken der europäischen Staatsbürgerschaft zu fördern und Mobilität der Bürger in Europa zu unterstützen. Auf der Grundlage des Referenzrahmens wurde ein Instrument entwickelt, das seinem Eigentümer die Möglichkeit bietet, seine sprachlichen Fähigkeiten einzuschätzen und so zu dokumentieren, dass Verständnis und Akzeptanz auch über Landesgrenzen hinweg gewährleistet werden.

2 Handlungsfelder und Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichts

Aus den oben skizzierten Anforderungen und auf Grundlage des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens ergeben sich für den fremdsprachlichen Unterricht verschiedene Handlungsfelder. Diese beschreiben die sprachlichen Aktivitäten, die ein Lernender einsetzt, um kommunikative Aufgaben zu erfüllen. Zu ihnen gehören die Rezeption (mündlich, schriftlich, audiovisuell), die Interaktion (mündlich, schriftlich) und die Produktion (mündlich, schriftlich). Des Weiteren können Kommunikationssituationen beschrieben werden, in denen die Partner nicht direkt miteinander in Kontakt treten können, in diesem Fall müssen Prozesse der Sprachmittlung einsetzen, um Kommunikation zu ermöglichen.

In allen vier Handlungsfeldern haben interkulturelle Bildung und Erziehung, die Entwicklung von Sprachbewusstsein und die Befähigung zum Einsatz fachbezogener Strategien einen besonderen Stellenwert und sind zugleich immer Zieldimensionen jedes fremdsprachlichen Unterrichts:

²¹ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, 2001, S. 14.



Dies hat im Grundsatz auch für den Unterricht in den Alten Sprachen Gültigkeit. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen wird hierbei entsprechend und in Ausrichtung auf die Zieltätigkeiten des altsprachlichen Unterrichts angewandt. Kommunikative Handlungsfähigkeit manifestiert sich dabei vorwiegend in der Muttersprache Deutsch und wird bei der sprachlichen und interpretatorischen Erarbeitung bedeutungshaltiger und sinnhafter Texte u. a. in den Bereichen des Sprechens, Lesens und Schreibens entwickelt. Die dafür erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten werden im Besonderen unter der Maßgabe ausgeprägt, sich sprachlich korrekt auszudrücken und einen angemessenen Diskurs zu führen. Gefordert wird dabei ein hohes Maß an sicherem linguistischem Wissen, an Kreativität und kritisch-kombinatorischem Denkvermögen, an systematischer hermeneutischer Kompetenz sowie an präziser Sprachverwendung.

a) Handlungsfeld Rezeption

Die rezeptive mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit umfasst das Hören und Lesen. Dabei empfangen und verarbeiten Schüler Texte auditiv (beim Hören) und visuell (beim Lesen), um diese global, selektiv oder detailliert zu verstehen und Schlussfolgerungen zu ziehen. Eine Sonderstellung nimmt die Rezeption mehrfach kodierter Texte ein (Fernsehsendungen und Filme verstehen), da hier beide Verarbeitungsprozesse gleichzeitig ablaufen.

b) Handlungsfeld Produktion

Die produktive mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit umfasst das Sprechen und das Schreiben. Dabei produzieren die Schüler einen gesprochenen oder geschriebenen Text, der von einem oder mehreren Adressaten rezipiert wird.

c) Handlungsfeld Interaktion

Die Interaktion ist die Kombination aus rezeptiven und produktiven Aktivitäten; die Schüler handeln abwechselnd als Sprechende und Hörende (mündliche Kommunikationsfähigkeit) oder als Schreibende und Lesende (schriftliche Kommunikationsfähigkeit).

d) Handlungsfeld Sprachmittlung

Sprachmittlung ist zu verstehen als die Vermittlung zwischen zwei Sprachen aus unterschiedlichen Anlässen und mit unterschiedlichen Funktionen. Zu den sprachmittelnden Aktivitäten gehören neben dem Dolmetschen und Übersetzen in verschiedenen Ausprägungen auch das Paraphrasieren und Zusammenfassen von mündlichen und schriftlichen Äußerungen. Die Sprachmittlung ist ein ganzheitlicher Prozess, bei dem es u. a. darum geht, das Verständnis für sprachliche Kategorien und die Fähigkeit zu ihrer strukturellen Umsetzung zu entwickeln sowie mit Sprache bewusst und reflektiert umzugehen.

Diese analytische Trennung der Handlungsfelder bedeutet natürlich nicht, dass sie im Unterricht unabhängig voneinander betrachtet werden. Sie gehören zusammen, bedingen einander und müssen immer als aufeinander verweisend gesehen werden. In allen vier Handlungsfeldern wird der Kompetenzentwicklung und der Werteorientierung neben dem Wissenserwerb ein gleichrangiger Platz eingeräumt. Handlungsleitend sind hierbei Interkulturalität, Sprachbewusstsein und fachbezogene Strategien.

Um die in den vier Handlungsfeldern genannten kommunikativen Handlungen erfolgreich bewältigen zu können, benötigen Schüler neben allgemeinen Fähigkeiten auch eine spezifische sprachbezogene Kompetenz. Diese besteht aus linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen. Die linguistische Kompetenz²² wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden. Diese formalen Mittel kommen insbesondere aus den Bereichen Lexik, Grammatik, Semantik und Phonologie. Die soziolinguistische Kompetenz²³ betrifft die soziale Dimension des Sprachgebrauchs, also die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten, Registerunterschiede, Dialekt und Akzent. Die pragmatische Kompetenz²⁴ betrifft das Wissen um Prinzipien, nach denen Mitteilungen organisiert, strukturiert, arrangiert und verwendet werden, um eine kommunikative Funktion zu erfüllen.

Fähigkeiten zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation sollen gleichermaßen entwickelt werden. Das heißt auch, dass die Dominanz des schriftlichen Bereichs z. B. in Form von Textarbeit v. a. in der gymnasialen Oberstufe einer ausgewogenen Ausprägung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit weichen muss. Da mündliche Kommunikation im Alltag eine dominante Stellung gegenüber der schriftlichen hat, muss man dieser Tatsache auch im schulischen Fremdsprachenlernen gerecht werden und der Ausprägung von kommunikativer Mündlichkeit und von Diskursfähigkeit einen größeren Raum als bisher bieten.

Der im Fremdsprachenunterricht stets geltende Grundsatz der Interkulturalität dient als Perspektive, unter der man viele Ziele und Inhalte (neu) bestimmen muss. Sie beschreibt soziale und pädagogische Dimensionen wie die Entwicklung von Empathie, kritischer Toleranz und der Fähigkeit zur Konfliktbewältigung, die bei der reinen Fokussierung auf sprachliche Lernziele und -inhalte fehlen. Eine bewusste und fundierte interkulturelle Orientierung in und an Schulen kann verhindern, dass Sprachenlernen zur Klischeebildung beiträgt oder vorhandene Klischees verstärkt. Durch ein systematisches Wahrnehmungstraining, das kulturgebundene Deutungsmuster in der Muttersprache und in Fremdsprachen aufsucht und Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens initiiert, können Problemlösefähigkeit, Einfühlungsvermögen, Frustrationstoleranz und Konfliktfähigkeit entwickelt werden.

Zielstellung muss die Ausprägung folgender, im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen beschriebener interkultureller Fähigkeiten sein:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen

²² Ebenda S. 110

²³ Ebenda S. 118

²⁴ Ebenda S. 123

- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden
- die Fähigkeit, als interkultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden²⁵

Die Alten Sprachen als Fundamentalsprachen Europas ermöglichen eine besondere Erweiterung der interkulturellen Handlungsfähigkeit. Sie vermitteln Einsichten in geistige, kulturelle, politische und gesellschaftliche Grundlagen des heutigen Europa und ermöglichen Begegnungen mit dem Vergangenen und Fernen, sodass auf dem Weg der kontrastiven Kulturerfahrung der Verständnishorizont über das Heutige und Naheliegende hinaus erweitert wird. Weiterhin ermöglichen sie einen systematischen Zugang zu Grammatik und Lexik sowie den literarischen Genera vieler europäischer Sprachen.

Wichtig ist auch darauf zu verweisen, dass die Begriffe Landeskunde und interkulturelle Handlungsfähigkeit einen Unterschied andeuten, der in der Unterrichtspraxis noch nicht flächendeckend so wahrgenommen wird. Während sich die Vermittlung landeskundlichen Wissens vorrangig auf die Zielkultur bezieht und die Dimension Wissenserwerb berührt, ist bei der Ausprägung interkultureller Handlungsfähigkeit v. a. die Sozialkompetenz der Schüler angesprochen. Es geht - neben der auch hier wichtigen Seite der Wissensvermittlung - eher um die affektive Seite des Lernens.

Die Entwicklung von Sprachbewusstsein hat eine Brückenfunktion zwischen Schulstufen und Schulfächern. Neben den Sprachfächern müssen alle Fächer die Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen und deren Bewusstmachung unterstützen. Weiterhin dient das Konzept auch der besseren Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in multilingualen Klassen, da eine Beschäftigung mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt angestrebt wird.

Das Sprachbewusstsein umfasst die Reflexion der eigenen wie fremder Sprachen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen. Diese Befähigung zum Vergleich ist eine wesentliche Strategie und soll helfen Transferleistungen zu erbringen. Es gilt, Merkmale der eigenen Sprache bewusst zu machen und ebenso auch die Fremdsprachen daraufhin zu untersuchen. Dies sichert die wiederholte Beschäftigung mit dem jeweiligen Phänomen in der Muttersprache und in der Fremdsprache und unterstützt insgesamt das Verständnis von Sprache.

Für die Neuen Fremdsprachen sind hier folgende Ziele zu beschreiben:

- Sprachhandeln in soziokulturellen Kontexten bewusster machen
- Sprachanalyse (auch von Sprachgebrauch) anregen
- Neugierde auf und Interesse an Sprache(n) erhalten oder wecken
- Offenheit für kulturelle Vielfalt entwickeln
- Aktive Akzeptanz sprachlicher und innersprachlicher Vielfalt herstellen
- Sprachmanipulation und -missbrauch durchschauen lernen
- Metasprachliche Kommunikation initiieren²⁶

²⁵ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, 2001, S. 106.

²⁶ Zitiert nach Sigrid Luchtenberg: Language Awareness. In: Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Hrsg.: U. O. H. Jung. Frankfurt, 2001, S. 53.

Diese Ziele verfolgt auch der altsprachliche Unterricht; in allen Bereichen stehen im Besonderen Sprachvergleich und Sprachreflexion im Mittelpunkt, sie sind sowohl grundlegendes Arbeitsprinzip als auch Lernziel. Aufgrund ihres systematischen Zugriffs auf die Phänomene Sprache und Kommunikation fördern sie den reflektierten Umgang mit Sprache intensiv. Altsprachliche Kenntnisse ermöglichen zudem einen leichteren Zugang z. B. zu den anderen indoeuropäischen Sprachen.

Die bewusste Aneignung von **fachbezogenen Strategien** dient der Entwicklung der Methoden, Sozial- und Lernkompetenz der Schüler. Sie lernen, Sprachaneignungsprozesse selbstständig zu planen und durchzuführen und Kommunikation in der Fremdsprache erfolgreich zu initiieren und aufrechtzuerhalten. Zu fachbezogenen Strategien sind zu zählen:

- auf den Erwerb sprachlicher Mittel bezogene Strategien
Lern- und Arbeitstechniken, die dem Lerner helfen, ein neues Sprachsystem aufzubauen.
- fertigkeitsbezogene Strategien
Sprachverarbeitungsstrategien, die bei der produktiven und rezeptiven Verarbeitung von Sprache eingesetzt werden.
- auf die fremdsprachliche Kommunikation bezogene Strategien
Kommunikationsstrategien, die der Lernende einsetzt, wenn er bei der Interaktion mit Sprechern der neuen Sprache auf Schwierigkeiten stößt.
- auf die Sprachreflexion bezogene Strategien
Strategien, mit denen Lerner bewusst über Sprachstrukturen und Funktionen reflektieren.
- auf die Textreflexion bezogene Strategien
Strategien, durch die der Schüler Textinhalte selbstständig erschließen, analysieren, interpretieren und kommentieren kann.
- auf das Lernen bezogene Strategien
Strategien des „Lernen lernens“

3 Verbindung von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Fremdsprachenlernen

Die Qualität schulischen Fremdsprachenlernens wird durch vielfältige Möglichkeiten der nationalen und internationalen Bildungskooperation gestärkt. Hierzu gehören grenzüberschreitende E-Mail- und Internet-Projekte, Schüler- und Lehreraustausch sowie der Einsatz von Sprachassistenten. Für einen interkulturellen Erfahrungsaustausch sind die verschiedenen Arten von Schulpartnerschaften besonders förderlich. Die Aktionen des Programms SOKRATES der Europäischen Kommission fördern diese Anliegen ebenso wie nationale Initiativen. Im sächsischen Kontext ist es von besonderer Bedeutung, durch grenzüberschreitende Projekte und Partnerschaften dem unmittelbaren Nachbarn näher zu kommen und über dessen Sprache Zugang zum benachbarten Kulturraum zu erlangen.

Eine Möglichkeit der Förderung sprachlicher Begabungen bieten der Bundeswettbewerb Fremdsprachen und Spracholympiaden. Diese richten sich an Schüler, die Spaß an Fremdsprachen haben und sich im Wettbewerb auf diesem Gebiet messen möchten. Ebenfalls an sprachlich begabte Schüler richten sich regionale und überregionale Sprachenseminare, in denen Schüler verschiedener Altersgruppen sprachspezifische und sprachenübergreifende Aspekte erarbeiten.

Außerhalb des schulischen Prüfungs- und Beurteilungswesens werden Prüfungen für international anerkannte Sprachdiplome bzw. Zertifikate durch verschiedene Institutionen verstärkt angeboten. Die Vorbereitung auf den Erwerb eines derartigen Zertifikats bzw. Sprachdiploms ist in der Regel mit einem Leistungszuwachs verbunden. Die zeitlich häufig vor den schulischen Abschlussprüfungen stattfindende Zertifikatsprüfung bietet zudem eine gute Möglichkeit für die Schüler, sich in einer prüfungsähnlichen Situation auszuprobieren. Für die Lehrer können die mit neuen Aufgabenformen verbundenen anderen Bewertungsarten und -richtlinien (z. B. holistische/ganzheitliche Korrektur) eine Bereicherung ihrer bisherigen schulischen Arbeit darstellen.

Mit dem Zertifikat erwerben die Schüler z. T. die sprachliche Zugangsberechtigung zu Universitäten und Hochschulen in Ländern der Zielsprache. Weiterhin bietet das Zertifikat über schulische Zeugnisse hinaus ein Nachweis sprachlicher Kompetenz, der international anerkannt wird. Somit wird die Mobilität im beruflichen und akademischen Leben der Schüler nach Abschluss der allgemein bildenden Schulen befördert. V. a. wenn Zertifikate in einer 2. oder 3. Fremdsprache abgelegt werden hilft es, diese Fremdsprache zu stärken.

Formen zur Vorbereitung auf den Erwerb v. g. Zertifikate sind häufig Arbeitsgemeinschaften im fakultativen Bereich. Darüber hinaus sollte das Sprachenangebot für den AG-Bereich auch die Sprachen einbeziehen, die durch die Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund repräsentiert werden. Es wäre denkbar, dass Kinder deutscher Muttersprache auf diesem Wege Kontakt zu einer Sprache (und zu ihren Sprechern) aufnehmen, die ihnen sonst im Angebot schulischer Fremdsprachen nicht begegnen würde. Die unmittelbare Möglichkeit, Gelerntes sofort anzuwenden, ist sicherlich eine starke Lernmotivation.

4 Fremdsprachenlernen im Überblick

Schulart	Strukturelle und inhaltliche Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts
Grundschule	<p>Beginn der 1. Fremdsprache Englisch ab Klassenstufe 3</p> <p>Ziele: elementare Kommunikationsfähigkeit, auf der in den weiterführenden Schularten aufgebaut wird Anbahnung von interkultureller Handlungsfähigkeit</p> <p>Umfang: 4 Stunden</p> <p>Zusatzangebote zur Förderung sprachlich begabter Schüler für Tschechisch, Polnisch, Französisch an ausgewählten Schulen: Intensives Sprachenlernen</p> <p>Umfang: 6 Stunden (jeweils 3 Stunden in Klassenstufen 3 und 4)</p>
Mittelschule	<p>Fortführung der 1. Fremdsprache Englisch aus der Grundschule, abschlussbezogen</p> <p>Ziele: fundierte Kommunikationsfähigkeit</p> <p>Hauptschulbildungsgang Referenzniveau A2, in Teilbereichen darüber hinaus</p> <p>Realschulbildungsgang Referenzniveau B1, in Teilbereichen darüber hinaus</p> <p>grundlegende interkulturelle Handlungsfähigkeit</p> <p>schrittweise Einbeziehung sachfachlicher Module</p> <p>Umfang: 24 Stunden</p>

	<p>2. Fremdsprache, abschlussorientiert ab Klassenstufe 7 Ziele: fundierte Kommunikationsfähigkeit Referenzniveau A 2+, in Teilbereichen darüber hinaus grundlegende interkulturelle Handlungsfähigkeit an Schwerpunktschulen Sprachen Umfang: 12 Stunden</p> <p>und</p> <p>Neigungskurse im Bereich Sprache und Kommunikation: a) zweijährig: Referenzniveau A1 b) einjährig: Entwicklung von Teilkompetenzen in einer weiteren Sprache oder Vertiefung bestimmter Aspekte in der 1. Fremdsprache (z. B. Wirtschaftsenglisch)</p>
Gymnasium	<p>Fortführung der 1. Fremdsprache Englisch aus der Grundschule Ziele: differenzierte Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit interkulturelle Handlungsfähigkeit Englisch als Arbeitssprache im Sachfach Umfang: 22 Stunden</p> <p>Zusatzangebot zur Förderung sprachlich begabter Schüler an ausgewählten Schulen ab Klassenstufe 5 in einer weiteren Fremdsprache Ziele: differenzierte Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit interkulturelle Handlungsfähigkeit Umfang: 22 Stunden</p> <p>Beginn der 2. Fremdsprache ab Klassenstufe 6 Ziele: differenzierte Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit unter besonderer Berücksichtigung von Sprach- und Textreflexion interkulturelle Handlungsfähigkeit sachfachliche Module in der Fremdsprache Umfang: 18 Stunden</p> <p>Beginn der 3. Fremdsprache ab Klassenstufe 8 im Profil Ziele: differenzierte Kommunikationsfähigkeit unter besonderer Berücksichtigung von Sprachrezeption interkulturelle Handlungsfähigkeit Umfang: 9 Stunden</p>

<p>Gymnasiale Oberstufe</p> <p>Pflichtbereich:</p> <p>Wahlbereich:</p>	<p>Fortführung mindestens einer Fremdsprache</p> <p>Ziele: differenzierte Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit</p> <p>Englisch: Anforderungsniveau im Grundkurs B2 und in Teilbereichen B2+ im Leistungskurs C1 und in Teilbereichen C1+</p> <p>Tschechisch und Polnisch: Anforderungsniveau im Grundkurs B2 im Leistungskurs B2+</p> <p>weitere Fremdsprachen: Anforderungsniveau im Grundkurs B2 im Leistungskurs B2+ und in Teilbereichen C1</p> <p>interkulturelle Handlungsfähigkeit</p> <p>Umfang: Grundkurs: jeweils 3 Stunden Leistungskurs: jeweils 5 Stunden</p> <p>Ziele: Verbindung von sprachlichen und sachfachlichen Inhalten durch verstärkten Anwendungsbezug</p> <ul style="list-style-type: none"> · Wahlgrundkurs Fachfremdsprache · Fachübergreifender Wahlgrundkurs <p>Umfang: jeweils 2 Stunden</p>
<p>Schule zur Lernförderung</p>	<p>Beginn der Fremdsprache Englisch in Klassenstufe 5</p> <p>Ziele: Anbahnung von sinnerfassendem Hörverstehen, grundlegender mündlicher Kommunikationsfähigkeit sowie interkultureller Handlungsfähigkeit</p> <p>förderungsspezifischer Unterricht</p> <p>Umfang: 5 Stunden (Klassenstufe 5 - 9)</p>
<p>Berufsbildende Schulen insgesamt</p>	<p>Fortführung der 1. Fremdsprache Englisch im Pflichtbereich</p> <ul style="list-style-type: none"> - schulart- und bildungsgangspezifische Vertiefung - Erweiterung um Berufs-, Berufsbereichs- oder Fachrichtungsbezug <p>Bildungsgangabhängig differenzierte Angebote</p> <ul style="list-style-type: none"> - sachfachliche Module in der Fremdsprache - themenbezogene Vertiefungen (Wirtschaftsenglisch, Technisches Englisch etc.) - E-Learning mit dem Ziel der Förderung von Binnendifferenzierung, Selbststeuerung des Lernens und der Entwicklung von Fremdsprachenkompetenz - Erlernen weiterer Fremdsprachen - Möglichkeiten zum Erwerb des KMK-Fremdsprachenzertifikats²⁷

²⁷ Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung in der jeweils gültigen Fassung

Berufsschule	<p>Fortführung der 1. Fremdsprache Englisch im Pflichtbereich</p> <p>Ziel: Erwerb fremdsprachiger Handlungskompetenz entsprechend den beruflichen Anforderungen, mindestens B1 (Stufe II des KMK-Fremdsprachenzertifikats²⁸)</p> <ul style="list-style-type: none"> - in Berufen des Berufsfeldes 1 und einigen berufsfeldfreien Berufen mindestens im Umfang von 120 Unterrichtsstunden <p>Ziel: Erwerb fremdsprachiger Handlungskompetenz entsprechend den beruflichen Anforderungen, B1 (II) bzw. B2 (III)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einrichtung von berufsbezogenem Englischunterricht auf unterschiedlichen Niveaustufen entsprechend der Leistungsfähigkeit der Schüler <p>Einführung von Fremdsprachenunterricht im Pflichtbereich in weiteren Berufsfeldern und Berufen</p> <p>Ziel: Erwerb fremdsprachiger Handlungskompetenz entsprechend den beruflichen Anforderungen, mindestens B1 (II)</p> <ul style="list-style-type: none"> - schrittweise Einführung des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts in allen Berufen - Möglichkeit zur Zertifizierung der berufsbezogenen Fremdsprachenkenntnisse
Berufsfachschule	<p><u>Berufsfachschule für Wirtschaft:</u></p> <p>Fortführung der 1. Fremdsprache Englisch im Pflichtbereich</p> <p>Ziel: Erwerb fremdsprachiger Handlungskompetenz entsprechend den beruflichen Anforderungen, B1 bis C1 (II bis „IV“)</p> <ul style="list-style-type: none"> - berufsspezifische Ausprägung als Wirtschaftsenglisch oder Fachenglisch mindestens im Umfang von 240 Unterrichtsstunden - bildungsgangspezifische Festlegung des zu erreichenden Niveaus - schrittweise Einführung von fremdsprachigem Sachfachunterricht <p>Berufsspezifische Fortführung oder Beginn einer 2. Fremdsprache</p> <p>Ziel: Erwerb fremdsprachiger Handlungskompetenz entsprechend den beruflichen Anforderungen B1 (II) oder B2 (III)</p> <ul style="list-style-type: none"> - betrifft die stark fremdsprachlich geprägten Ausbildungsrichtungen <ul style="list-style-type: none"> · Wirtschaftsassistent/in Fachrichtung Fremdsprachen · Fremdsprachenkorrespondent/in · Internationale/r Touristikassistent/in · Assistent/in für Hotelmanagement

²⁸ Im Folgenden wird nur die jeweilige Stufe (z. B. II oder III) ausgewiesen.

	<p>Beginn einer 3. Fremdsprache</p> <p>Ziel: Erwerb grundlegender fremdsprachiger Handlungskompetenz entsprechend den beruflichen Anforderungen, A2 (I)</p> <ul style="list-style-type: none"> - betrifft die stark fremdsprachlich geprägten Ausbildungsrichtungen <ul style="list-style-type: none"> · Wirtschaftsassistent/in, Fachrichtung Fremdsprachen · Fremdsprachenkorrespondent/in · Assistent/in für Hotelmanagement <p>Ziel: Erwerb grundlegender fremdsprachiger Handlungskompetenz entsprechend den beruflichen Anforderungen, B1 (II)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Internationale/r Touristikassistent/in
	<p><u>Berufsfachschule für Technik:</u></p> <p>Ziel: Erwerb fremdsprachiger Handlungskompetenz entsprechend den beruflichen Anforderungen, mindestens B1 (II)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortführung bzw. schrittweise Einführung des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts in allen Ausbildungsrichtungen - schrittweise Schaffung von Möglichkeiten zur Zertifizierung der berufsbezogenen Fremdsprachenkenntnisse <p><u>Berufsfachschulen in sozialpflegerischen, hauswirtschaftlichen und sonstigen Bereichen und Berufsfachschulen für bundesrechtlich geregelte Gesundheitsfachberufe:</u></p> <p>Ziel: Erwerb fremdsprachiger Handlungskompetenz entsprechend den beruflichen Anforderungen, mindestens B1 (II)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortführung bzw. schrittweise Einführung des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts in allen Bildungsgängen - Vermittlung fachfremdsprachlicher Kenntnisse in ausgewählten Bildungsgängen - schrittweise Schaffung von Möglichkeiten zur Zertifizierung der berufsbezogenen Fremdsprachenkenntnisse
<p>Fachschule</p>	<p>Fortführung von Englisch entsprechend den beruflichen Anforderungen</p> <p>Ziel: Erwerb fremdsprachiger Handlungskompetenz entsprechend den beruflichen Anforderungen mindestens B1 (II)</p> <ul style="list-style-type: none"> - überwiegend im Pflichtbereich, teilweise im Wahlbereich <p>Ziel: Erreichen studienqualifizierender Fremdsprachenkompetenz entsprechend den Anforderungen der Fachhochschulreife, B2 (III)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erwerb der Fachhochschulreife <p>Fachschule für Wirtschaft, Fachrichtung Hotel- und Gaststättenwesen:</p> <p>Ziel: Beherrschen der französischen Fachsprache in Gastgewerbe und Touristik, B1 (II)</p> <ul style="list-style-type: none"> - zusätzlich: Erwerb fachsprachlicher Französischkenntnisse

Fachoberschule	<p>Fortführung von Englisch im Pflichtbereich</p> <p>Ziel: Erreichen studienqualifizierender Fremdsprachenkompetenz entsprechend den Anforderungen der Fachhochschulreife, B2 (III)</p> <ul style="list-style-type: none"> - allgemeine und fachrichtungsbezogene Inhalte
Berufliches Gymnasium	<p>Fortführung von Englisch im Pflichtbereich</p> <p>Ziel: Erreichen studienqualifizierender Fremdsprachenkompetenz entsprechend den Anforderungen der EPA²⁹: differenzierte Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - im Grundkurs unter Einbeziehung fachrichtungsspezifischer Inhalte, (B2, in Teilbereichen B2+) - im Leistungskurs (C1) <p>Fortführung einer 2. Fremdsprache</p> <p>Ziel: Erreichen studienqualifizierender Fremdsprachenkompetenz in einer 2. Fremdsprache</p> <ul style="list-style-type: none"> - im Grundkurs A-Niveau, B2 <p>Beginn der 2. Fremdsprache im Pflichtbereich ab Klassenstufe 11</p> <p>Ziel: Erreichen studienqualifizierender Fremdsprachenkompetenz in einer 2. Fremdsprache</p> <ul style="list-style-type: none"> - im Grundkurs B-Niveau: Anknüpfung an Neigungskurse Mittelschule bzw. keine Vorkenntnisse, B1 <p>Angebote für Fremdsprachen im Wahlbereich</p> <ul style="list-style-type: none"> - moderne Fremdsprachen in spezifischen Angeboten, z. B. themenbezogene Vertiefung, Zertifikatskurs) oder - Fachsprachenunterricht (Wirtschaftsenglisch, Technisches Englisch etc.) oder - Latein/Griechisch (Erwerb von Latinum/Graecum)

5 Fremdsprachenlernen an der Grundschule

Die bundesweite Entwicklung im Bereich des Fremdsprachenlernens in der Grundschule ist durch eine hohe Dynamik gekennzeichnet. Dies bedeutet u. a., dass Fremdsprachenlernen in der Grundschule als Normalität zu verstehen, zu gestalten und in eine schulartübergreifende Fremdsprachenkonzeption einzubinden ist. Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule ist die Entwicklung einer elementaren Kommunikationsfähigkeit in Englisch, sodass die Schüler ihre Kommunikationsmöglichkeiten über die bis dahin häufig nur muttersprachlich geprägte Welt hinaus erweitern. Darüber hinaus gewinnen sie Einblick in die kulturelle Vielfalt der Nationen und werden durch den Gebrauch von Sprache für andere Sprachen sensibilisiert.

In der Grundschule wird ein systematischer, ergebnis- und leistungsorientierter Fremdsprachenunterricht ab Klassenstufe 3 etabliert. Fremdsprache ist dabei Englisch, um allen Schülern eine kontinuierliche Fortführung in allen Schularten zu ermöglichen. Um die dafür notwendige fachliche und didaktisch-methodische Kompetenz zu sichern, wird über ein Qualifizierungskonzept die benötigte Anzahl von Grundschullehrern fortgebildet.

²⁹ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 24.05.2002)

Einen systematischen und ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zu etablieren bedeutet auch, dass in den weiterführenden Schulen auf den Ergebnissen dieses Unterrichts aufgebaut wird. Um den Übergang zu erleichtern und sicherzustellen, dass die erreichten Lernstände weitergeführt werden, war es notwendig, Zielbeschreibungen für das Abschlussniveau Klassenstufe 4 zu formulieren, das die Basis für den Fremdsprachenunterricht in den Anschlussystemen bildet. Diese Niveaubeschreibung ist von Vertretern aller allgemein bildenden Schularten entwickelt und in den Lehrplan Englisch integriert worden.

Für die Grundschule gilt es, die Entwicklung vom Begegnungsspracheunterricht hin zu einem ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht zu vollziehen. So muss die Rolle des Schriftbildes³⁰ neu definiert werden. Bislang wurde häufig die Schrift als nebensächlich, wenn nicht gar hinderlich beim Lernprozess angesehen. Inzwischen wird aber immer mehr erkannt, dass unterschiedliche Lernertypen auch differenzierte Zugänge zu Sprache haben. Bei vielen Kindern spielt das Schriftbild beim Aneignen einer Sprache eine lernunterstützende Rolle. Ebenso wird die Bedeutung des ganzheitlichen Wiedererkennens von im Klangbild gesicherten, einfachen Wörtern und Wendungen als Vorstufe des Lesens für die Entwicklung sprachlicher Kompetenz hervorgehoben. Durch die intensive Beschäftigung mit verschiedenen Medien wird die Kontaktzeit mit der Sprache erhöht und damit werden bedeutend bessere Sprachaneignungsleistungen erzielt. Diese neuen Wege dürfen allerdings nicht das Primat der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht der Grundschule verdrängen, das sich v. a. in der großen Bedeutung des Erzählens und Vorlesens widerspiegelt.

Das Abschlussniveau für die Klassenstufe 4 ermöglicht den Lehrern zum einen, die Leistungen verbal einzuschätzen und zu bewerten. Zum anderen werden auf dieser Klassenstufe die Leistungen der Schüler auf Grundlage des Abschlussniveaus und der speziellen fachlichen Ziele des Lehrplans erstmals auch benotet.

Ein zweites, wichtiges Instrument der Bewertung und Einschätzung ist das Portfolio der Sprachen. Die Grundidee des Portfolio, die Beschäftigung mit der Frage „Wie lerne ich Sprachen zu lernen?“, ist in der Grundschule von großer Bedeutung, denn hier wird die Basis für das weitere Sprachenlernen gelegt. Schulisches und außerschulisches Sprachenlernen sollte so früh wie möglich reflektiert und dokumentiert werden. Das Portfolio kann auch dazu dienen, den Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe der weiterführenden Schulen zu erleichtern.

Das Projekt Intensives Sprachenlernen wird zur Förderung sprachlich begabter Schüler fortgesetzt, um auch in der Grundschule weiterhin eine sprachliche Vielfalt zu bewahren. Parallel zum verbindlichen Englischunterricht wird diesen Schülern ein Zusatzangebot für das Erlernen einer weiteren Sprache (Polnisch, Tschechisch oder Französisch) unterbreitet.³¹

Je nach Bedarf werden Angebote zur Förderung der Herkunftssprachen unterbreitet.

³⁰ Gemeint ist hier das Schriftbild als Lernhilfe (grapho-motorisches Element), nicht als orthografisches Übungsfeld.

³¹ Zusätzlich zum regulären Englischunterricht mit je 2 Wochenstunden in Klassenstufe 3 und 4 wird eine weitere Sprache mit folgendem Umfang unterrichtet: Klassenstufe 3 und 4: je 3 Stunden.

6 Fremdsprachenlernen an der Mittelschule

Ziel der Fremdsprachenausbildung an der Mittelschule ist die Entwicklung fundierter Sprachfähigkeiten und der Erwerb von Wissen zur Orientierung hinsichtlich Sprachraum und kultureller Herkunft, sodass Schüler kommunikative Prozesse in ihrem kulturellen Kontext erschließen können. Sie erwerben weiterhin sprachliche Strukturen und sind fähig über Sprache zu reflektieren.

Bei der Fortführung von Englisch aus der Grundschule geht es insbesondere um den Ausbau der Mittelschulspezifik und die Qualitätssicherung des Englischunterrichts aufgrund seiner zentralen Bedeutung für die weitere Berufslaufbahn der Schüler. Ergänzt werden kann dieser Englischunterricht durch vertiefende Angebote in den Neigungskursen (z. B. Wirtschaftsenglisch) sowie durch das schrittweise Einbeziehen von sachfachlichen Modulen. Dabei werden Lehrplaninhalte der Fremdsprache und einzelner Sachfächer, die Bezug zum zielsprachlichen Kulturraum haben, verknüpft. Hinsichtlich des Umfangs und der Komplexität solcher Unterrichtseinheiten muss eine bildungsgangspezifische Umsetzung erfolgen.

Darüber hinaus soll die 2. Fremdsprache durch Angebote gestärkt werden, die bezogen auf die zu erreichende Niveaustufe differenziert sind. Den Schulen werden Handlungsspielräume zur Gestaltung dieser Angebote eröffnet. Sie können damit unter Berücksichtigung ihrer pädagogischen und personellen Möglichkeiten in Eigenverantwortung Entscheidungen treffen.

1. Fremdsprache Englisch

Kernstück der Fremdsprachenausbildung an der Mittelschule bildet aufgrund seiner zentralen Bedeutung für die weitere Berufslaufbahn der Schüler nach wie vor der Englischunterricht in den Klassenstufen 5 - 9/10, der aus der Grundschule fortgeführt wird. Der Lehrplan für diesen abschlussbezogenen Lehrgang legt u. a. allgemeine fachliche Ziele fest. Neben der Entwicklung der sprachlichen und interkulturellen Handlungsfähigkeit stehen auch die Kompetenzentwicklung und die Befähigung zum kritischen Medienumgang im Mittelpunkt.

Eine wichtige Rolle bei der Qualitätsentwicklung des Englischunterrichts spielt die Weiterentwicklung der schriftlichen Abschlussprüfung.

2. Fremdsprache

Für die 2. Fremdsprache werden folgende Angebote gemacht und langfristig qualitativ und quantitativ ausgebaut, um die Beschäftigung mit einer 2. Fremdsprache auch in der Mittelschule zu fördern:

Schwerpunktschulen Sprachen

An diesen ausgewählten Schulen wird die 2. Fremdsprache mit Beginn der 7. Klassenstufe gelernt und bis zum Ende der 10. Klassenstufe fortgeführt. Der Unterricht in der zweiten Fremdsprache ist ziel- und leistungsorientiert und führt zu einem benoteten Abschluss. Die Auswahl kommunikativ relevanter Sprach- und Sachstoffe erfolgt verstärkt unter dem Aspekt künftiger lebenspraktischer Verwertbarkeit im beruflichen und privaten Alltag. Im Lernprozess erwerben die Schüler neben einer erforderlichen interkulturellen Kompetenz fundiertes, ausbaufähiges fremdsprachliches Können in den kommunikativen Grundtätigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Neigungskurse

Innerhalb des weiterentwickelten Profilkonzeptes werden Neigungskurse im sprachlich-kommunikativen Bereich angeboten. Sie können sowohl zur Vertiefung der Fähigkeiten in der 1. Fremdsprache dienen als auch zur Einführung einer weiteren neuen Sprache und der Einbeziehung von Herkunftssprachen.

Ein wichtiges Ziel der Neigungskurse ist das Aufschließen der Schüler für fremde Sprachen und Kulturen, das Akzeptieren anderer Verhaltensweisen, Normen, Einstellungen etc. Die Kurse streben zumeist eine einfache praktische kommunikative Handlungsfähigkeit im Hören und Sprechen, in geringerem Maße im Lesen und Schreiben an.

Ihnen liegt ein offenes Konzept zugrunde, offen für aktuelle Inhalte, insbesondere aus dem persönlichen Lebensbereich der Schüler sowie der Alltagswelt im eigenen Land und in Zielsprachenländern. Die Lehrkräfte erhalten Rahmenvorgaben mit allgemeinen Aussagen zu Anliegen und Struktur der Kurse, den eigentlichen Kursplan erstellen sie selbst. Somit sind sie aktiv an der Gestaltung von Inhalten und Methoden ihrer Kurse beteiligt. Orientierung können hierbei die von der Arbeitsgemeinschaft Neigungskurse erstellten Beispiele bieten. Die Zertifizierung der Kurse durch die Schule ist möglich. Darüber hinaus bietet natürlich das Europäische Portfolio der Sprachen den Schülern die Möglichkeit, die von ihnen besuchten Neigungskurse (ein- oder zweijährig) zu dokumentieren.

Neigungskurs Variante A

Dieser Kurs umfasst zwei Wochenstunden und ist einjährig.

Die Auswahl der Sprach- und Sachstoffe orientiert sich am Alltag der Schüler. Einen Schwerpunkt kann z. B. das Führen von Gesprächen bilden, aber auch andere sprachliche Fähigkeiten können im Zentrum des Kurses stehen. Die Vorgabe und Aneignung von grammatischen Regeln und die Benennung grammatischer Formen sollte nicht den Schwerpunkt eines solchen Kurses bilden. Um die Schüler zu motivieren, die gemachten Spracherfahrungen als positiv zu erleben, sollte die affektive Komponente gestärkt werden. Dies geschieht durch die stärkere Einbindung landeskundlicher Informationen und das In-Beziehung-Setzen dieser mit eigenen Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen. Ziel ist es auch, einen lebenslangen Sprachlernprozess zu befördern.

Neigungskurs Variante B

Dieser Kurs umfasst zwei Wochenstunden und ist zweijährig.

Die Kurskonzeption orientiert sich für ausgewählte sprachliche Fähigkeiten am Referenzniveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, da man nicht davon ausgehen kann, dass alle sprachlichen Fähigkeiten gleichermaßen entwickelt werden. Denkbar ist z. B. ein Kurs, der als Zielstellung das Erreichen dieses Niveaus nur im Handlungsfeld Rezeption formuliert, während im Handlungsfeld Produktion die Fähigkeiten unterhalb dieses Niveaus liegen.

7 Fremdsprachenlernen am Gymnasium

Ziel der gymnasialen Fremdsprachenausbildung ist die Entwicklung differenzierter Sprachfähigkeiten, die auch komplexe Verständigungsprozesse ermöglichen. Die Schüler gelangen zu einer differenzierten Kommunikations- und Diskursfähigkeit in mindestens zwei Fremdsprachen, die sich besonders in den in der gymnasialen Oberstufe fortgeführten Fremdsprachen auch auf Verwendungssituationen in wissenschaftsorientierter und in literarisch- bzw. ästhetisch-orientierter Kommunikation erstreckt. Hierzu trägt die Befähigung zum vollständigen Lesen komplexer fremdsprachlicher Texte bei. Angestrebt wird die Fähigkeit, diese zu erschließen, zu verstehen und sich über deren fachliche Inhalte in der Fremdsprache korrekt zu äußern. Des Weiteren werden Einsichten in sprachliche Strukturen erworben, die die Fähigkeit zur sprachlichen Differenzierung ermöglichen. Darüber hinaus erwerben die Schüler soziokulturelles Wissen über andere Kulturräume und entwickeln die Fähigkeit zum Perspektivwechsel.

Klassenstufen 5 - 10

Die **1. Fremdsprache** Englisch wird aus der Grundschule fortgeführt und bis zur Klassenstufe 10 gelernt. Ziele sind die Entwicklung einer differenzierten Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit und damit verbunden einer interkulturellen Handlungsfähigkeit. Die Verwendung von Englisch als Arbeitssprache in einem Sachfach ermöglicht eine zusätzliche Verwendungssituation der Fremdsprache unter dem Aspekt der Wissenschafts- und Sachorientierung.

An ausgewählten Gymnasien bestehen Angebote zur Förderung sprachlich begabter Schüler. Diese erlernen eine weitere Fremdsprache bereits ab Klassenstufe 5. Ziele sind analog zur 1. Fremdsprache die Entwicklung einer differenzierten Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit und der interkulturellen Handlungsfähigkeit.

Wird an Gymnasien gemäß § 7 Abs. 4 SchulG und § 4 SOGY eine vertiefte sprachliche Ausbildung angeboten, so beginnt ebenfalls in Klassenstufe 5 das Erlernen einer weiteren Fremdsprache (teilweise Fortführung aus dem Intensiven Sprachenlernen der Grundschule). Die Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler wird hier besonders durch die Kombination von Fremdsprachenunterricht in Englisch, Französisch, Polnisch oder Tschechisch und bilinguaem Sachfachunterricht entwickelt.

Die **2. Fremdsprache** wird an allen Gymnasien ab Klassenstufe 6 gelernt. Dadurch erfolgt eine Harmonisierung der zeitlichen Abstände der Sprachenfolge und das frühe Lernalter wird hinsichtlich der günstigen entwicklungspsychologischen und -physiologischen Bedingungen genutzt. So sind Kinder dieses Alters offener für andere Kulturen und verbunden damit für andere Sprachsysteme. Ziele beim Erlernen der 2. Fremdsprache sind die Entwicklung einer differenzierten Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit unter besonderer Berücksichtigung von Sprach- und Textreflexion und der interkulturellen Handlungsfähigkeit.

Ab Klassenstufe 8 können die Schüler im Rahmen des sprachlichen Profils eine **3. Fremdsprache** lernen. Dieses Unterrichtsangebot richtet sich vorrangig an sprachlich befähigte Schüler. Beim Erlernen einer 3. Fremdsprache sind verstärkt Sprachlernerfahrungen der Schüler zu nutzen. Unter besonderer Berücksichtigung von Sprachrezeption wird eine differenzierte Kommunikationsfähigkeit entwickelt.

Gymnasiale Oberstufe

Zur Verwirklichung der vom Europarat geforderten Mehrsprachigkeit leistet der Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe seinen spezifischen Beitrag. Eine Fremdsprache muss als Grund- oder Leistungskurs fortgeführt werden.

Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Sie vermitteln eine Grundkompetenz in der Anwendung der Fremdsprache sowie Kenntnisse, Fertigkeiten und Techniken u. a. mit dem Ziel, die Sprache als Arbeitsmittel benutzen zu können - v. a. auch in anwendungsbezogenen, fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Zusammenhängen. Dabei wird ein grundlegendes Methodenbewusstsein entwickelt. Insbesondere in den Grundkursen eröffnet sich die Möglichkeit zur Einbeziehung von Inhalten auch jenseits ihrer Bindung an einen speziellen kulturellen Kontext (z. B. gesellschafts- und naturwissenschaftliche sowie technische Inhalte).

Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, die exemplarisch vertieft wird. Sie zielen auf eine erweiterte Fremdsprachenausbildung und vermitteln Kenntnisse, Fertigkeiten und Techniken mit dem Ziel, die Sprache als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel zu erfahren und zu nutzen. Insbesondere auch in der Analyse literarischer Texte wird in den Leistungskursen die Möglichkeit eröffnet, komplexe Inhalte sowie sprachliche und formal-strukturelle Merkmale zu untersuchen. Prinzip der Arbeit im Leistungskurs ist die Hinführung zur selbstständigen Erarbeitung und zu einem differenzierten Methodenbewusstsein.

Im Wahlbereich besteht die Möglichkeit des Belegens eines Wahlgrundkurses Fachfremdsprache oder eines fachübergreifenden Wahlgrundkurses. Der Stundenumfang beträgt je 2 Wochenstunden, diese werden auf die Gesamtstundenzahl der Schüler angerechnet; die Kurse können eingebracht werden. Ziel ist es, dass sich Schüler neue Dimensionen der Sprachverwendung, z. B. Alltagsdimension beruflicher Kommunikation, erschließen.

8 Fremdsprachenlernen an allgemein bildenden Förderschulen

Allgemein bildende Förderschulen, die nach den Lehrplananforderungen von Grundschule und Mittelschule arbeiten³², orientieren sich an den für diese Schularten formulierten Zielen. Sie modifizieren diese unter Berücksichtigung der sonderpädagogischen Erfordernisse und Schwerpunkte.

Auch in der Schule zur Lernförderung gewinnt das Fremdsprachenlernen im Hinblick auf den europäischen Einigungsprozess an Bedeutung. Beginnend in der Klassenstufe 5 wird das Fremdsprachenlernen als förderungsspezifisch aufbereiteter, systematischer Fremdsprachenunterricht gestaltet. Ziel ist es, die Schüler zu sinnerfassendem Hörverstehen und fundamentaler fremdsprachlicher Kompetenz in der mündlichen Interaktion zu führen. Lesen und Schreiben können lernunterstützend eingesetzt werden. Interkulturelles Verständnis sowie entsprechende Einstellungen und Wertvorstellungen werden angebahnt. Der Unterricht versteht sich als schulartspezifisches Angebot mit besonderem Augenmerk auf Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung. Dabei werden Fremdsprachendidaktik und eine auf die besonderen Ansprüche der Schüler ausgerichtete Unterrichtsorganisation lernfördernd verknüpft.

9 Fremdsprachenlernen an berufsbildenden Schulen

Der Fremdsprachenunterricht festigt und erweitert die in allgemein bildenden Schulen erworbenen allgemeinsprachlichen Kenntnisse und vermittelt berufsbezogene Fremdsprachenkenntnisse. Für die berufsbildenden Schulen müssen daher sowohl eigene Vorstellungen konzipiert als auch die Entwicklungen in den allgemein bildenden Schulen berücksichtigt werden.

Die Anforderungen an das Lehren, Lernen und Bewerten von Fremdsprachen orientieren sich zunehmend am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR). Die Zielorientierungen des GeR in den Bereichen Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation werden in alle Lehrpläne auf der Grundlage von Entscheidungen über die zu erreichende Niveaustufe in den verschiedenen Bildungsgängen übernommen (vgl. Übersicht).

Die Herstellung eines größtmöglichen Berufsbezuges, Handlungsorientierung, Kommunikationsorientierung und Befähigung zum selbstständigen Weiterlernen sind sowohl in den berufsqualifizierenden als auch in den studienqualifizierenden Bildungsgängen primäre Ziele, die im Zusammenhang realisiert werden müssen.

Die fortgeführte 1. Fremdsprache, i. d. R. Englisch, wird im Pflichtbereich der berufsbildenden Schulen schulart- und bildungsgangspezifisch vertieft und um den Berufsbezug erweitert.

Bildungsgangabhängig werden differenzierte Angebote für themenbezogene Vertiefungen und für das Erlernen von weiteren Fremdsprachen einschließlich alter Sprachen (insbesondere am beruflichen Gymnasium) unterbreitet. Dafür ist auch das Potential des Wahlbereichs zu nutzen.

Für ausgewählte Bildungsgänge werden spezifische Konzepte entwickelt:

³² Schulen für Blinde und Sehbehinderte, Hörgeschädigte, Körperbehinderte und Erziehungshilfe, Sprachheilschulen sowie Klinik- und Krankenhausschulen

1. Sachfachliche Module in der Fremdsprache

Ziel ist die Vermittlung einer Europa- und Fremdsprachenkompetenz, die künftig in der Berufs- und Arbeitswelt vorausgesetzt wird. Es wird die Beherrschung typischer Situationen der Berufs- und Arbeitswelt auch in einer Fremdsprache ebenso erwartet wie die Fähigkeit, über Gegenstände des Sachfaches insbesondere in der Fremdsprache Englisch zu kommunizieren. Diese Kompetenzen können in der schulischen Ausbildung besonders effizient über eine Verknüpfung von Sachfach- und Fremdsprachenunterricht erreicht werden. Zu ausgewählten sachfachlichen Lehrplaninhalten sind dazu Unterrichtsmodule in Englisch und ggf. weiteren Fremdsprachen zu entwickeln und zu realisieren. Bezüglich des Umfangs und der Komplexität dieser Unterrichtssequenzen und ihrer Vermittlung im Sachfach- bzw. Fremdsprachenunterricht werden Hinweise in relevante Lehrpläne aufgenommen.

Durch Maßnahmen in der Fortbildung bzw. Lehrerausbildung sind die Lehrkräfte für einen solchen Unterricht zu befähigen, da von den beteiligten Lehrkräften ein hohes Maß an interdisziplinärer Kooperation sowie eine kontinuierliche Abstimmung zu den zu vermittelnden Inhalten gefordert wird. Für die Realisierung sachfachlicher Module in der Fremdsprache und für das Beherrschen typischer Situationen der Berufs- und Arbeitswelt sind Präsentations- und Recherchefähigkeit in der Fremdsprache unter Nutzung moderner Medien, Interaktions- und Diskursfähigkeit sowie Sprachmittlung weiter zu entwickeln.

2. Übergang vom Klassenverband zu einem Kurssystem

Ziel ist die bessere Berücksichtigung verschiedener Leistungsniveaus und Eingangsvoraussetzungen. Durch diversifizierende Angebote können Binnendifferenzierung, selbstgesteuertes Lernen aber auch themenbezogene Vertiefungen wie z. B. Wirtschaftsenglisch, Technisches Englisch und E-Learning-Konzepte realisiert werden.

3. Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht an der Berufsschule, Berufsfachschule und Fachschule

In den genannten Schularten wird der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht schrittweise in alle Berufe aufgenommen. Details sind der Übersicht zu entnehmen.

4. Erwerb der Fachhochschulreife

In doppeltqualifizierenden Bildungsgängen, die den Erwerb der Fachhochschulreife vorsehen, wird der Fremdsprachenunterricht entsprechend den Anforderungen der einschlägigen Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz der Erwerb der Fachhochschulereife gestaltet.

5. Fremdsprachenunterricht am beruflichen Gymnasium

Fortführung der 1. Fremdsprache Englisch

Im beruflichen Gymnasium sind auf der Grundlage der EPA³³ verschiedene Varianten für die Fortführung der 1. Fremdsprache Englisch möglich:

a) als Leistungskurs

Der Leistungskurs hat das Ziel einer systematisch vertieften und reflektierten Vermittlung von sprachlichen Strukturen, Fertigkeiten und Kenntnissen unter verstärkter Einbeziehung der kulturellen und historischen Einbettung von Texten, der Hinführung zur selbstständigen Erarbeitung und zu einem differenzierten Methodenbewusstsein. Die Sprache wird als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel erfahren und genutzt. Die Analyse von Texten, entsprechend der Spezifik des beruflichen Gymnasiums insbesondere auch von fachrichtungsspezifischen Sach- und Fachtexten, eröffnet die Möglichkeit, komplexe Inhalte sowie sprachliche und formal-strukturelle Merkmale zu untersuchen (philologisches Konzept).

³³ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 24.05.2002)

b) als Grundkurs in Form spezifischer Angebote

Der Grundkurs vermittelt eine Grundkompetenz in der Anwendung der englischen Sprache. Ziel ist es, die Sprache als Arbeitsmittel benutzen zu können - auch in anwendungsbezogenen, fachübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen und in einem Spektrum berufs- und studienbezogener Themen. Gleichgewichtig neben der Behandlung landeskundlich/themenorientierter und einfacher literarischer Texte können z. B. auch wirtschaftliche, technische, naturwissenschaftliche oder gesellschaftswissenschaftliche Inhalte bearbeitet und Expertenwissen der Schüler aus anderen Bereichen eingebracht werden.

Erwerb einer 2. modernen Fremdsprache

Verpflichtend wird daneben eine 2. neu beginnende Fremdsprache (Französisch, Russisch oder Spanisch, perspektivisch Tschechisch, Polnisch) auf Grundkursniveau erlernt.

Hat ein Schüler an der Mittelschule eine 2. Fremdsprache erlernt, kann diese fortgeführt werden.

Erwerb weiterer Sprachen

Im Wahlbereich werden neben Fachsprachunterricht auch abschlussbezogene Angebote für Latein und/oder Griechisch unterbreitet.

6. Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung

Die freiwillige Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung, die in Sachsen für alle berufsbildenden Schularten geöffnet wurde, bietet die Chance, berufsbezogene Fremdsprachenkenntnisse in verschiedenen Berufsbereichen nachzuweisen und mit dem aussagekräftigen Zertifikat ein weiteres gutes Argument bei künftigen Bewerbungen zu haben.