

© Konrad Ehlich (Dezember 2015)

Sprachbildung und demokratische Wissensgesellschaft – auf dem Weg zu einem Gesamtsprachencurriculumⁱ

1 Sprache und Wissensgesellschaft

Gesellschaften der Moderne werden zu Recht als Wissensgesellschaften qualifiziert. Natürlich haben alle Gesellschaften ein spezifisches Verhältnis zum Wissen. Die Verlagerung von der Handarbeit zur Kopfarbeit bedeutet für dieses Verhältnis aber eine spezifische Entwicklung. Sie wirkt sich als besondere Herausforderung aus. Wissensweitergabe durch Kopie in der Praxis reicht nicht mehr aus. Immer größere Teile der Gesellschaft sind eingebunden in die komplexe Weitergabe und Weiterentwicklung eines Wissens, das nicht einfach in seiner praktischen Umsetzung aufgeht. Loslösung von der Empraxie, von eben jener auf das alltägliche Handeln begrenzten Vermittlung, ist für Wissensgesellschaften charakteristisch.

Diese Gesellschaften kommen als demokratische Gesellschaften zu sich selbst und „auf den Punkt“. Die allgemeine Teilhabe, die allgemeine Partizipation an den gesellschaftlichen Prozessen ist in der Demokratie, jedenfalls in deren Idee, ein Grundprinzip der Organisation des gesellschaftlichen und zugleich des individuellen Lebens. Wir alle wissen, wie weit die politische Wirklichkeit davon oft – darf man sagen: noch? – entfernt ist. Dennoch: Moderne, demokratische Wissensgesellschaften sind diesem Prinzip verpflichtet und setzen es in einem herausgehobenen Stellenwert der Bildungsprozesse für alle Mitglieder der Gesellschaft institutionell um. Was als „allgemeine Schulpflicht“ vor Jahrhunderten begann, ist in Wahrheit ein allgemeines Schulrecht. (Dass „Recht“ und „Pflicht“ ihre Begründungskraft und ihre Attraktivität gelegentlich wohl vertauschten, hat vielleicht auch mit einer Verhältnisbestimmung beider zu tun, die nicht zuletzt auf Immanuel Kants Fassung von Ethik

als Pflichtenlehre und nicht als „materiale Wertethik“ (Max Scheler; Friedrich Schleiermacher) zurückgeht). Für die Wahrnehmung dieses elementaren Rechtes ist die wiederum elementare und erste Voraussetzung die Teilhabe an der gemeinsamen Sprache. Der Sprache kommt eine gleich mehrfache Schlüsselstellung zu:

- für die gesellschaftliche wie für die individuelle Identitätsbildung;
- für die Teilhabe am gesellschaftlichen Wissen, an seiner Weiterentwicklung und Innovation, an seiner Weitergabe und Tradition und an seiner Nutzung; und schließlich
- für alle komplexen wie einfachen Handlungserfordernisse, die in Kooperation und Streit angestrebt und umgesetzt werden können und müssen.

2 Mancherlei Muttersprachen

Sprache und Wissen haben ein intensives, ja ein inniges Verhältnis miteinander und zueinander. Ist eine Teilhabe an der Sprache erst einmal gegeben, so erscheint sie als selbstverständlich, ja als das Selbstverständlichste überhaupt. Bei der Organisation der gesellschaftlichen Bildungsprozesse, besonders denen in den ersten beiden Jahrzehnten des individuellen Lebens, wird die Rolle der Sprache gern arbeitsteilig den Institutionen der Elementarbildung zugeschrieben - und dazu zähle ich auch die Familie, in der Mehrzahl ihrer unterschiedlichen Erscheinungsformen. Diese Sprache wird als Muttersprache charakterisiert, verklärt – und eben in Anspruch genommen. Sie wird identifiziert mit der Sprache der Gesellschaft als ganzer, und diese wird seit zwei Jahrhunderten national interpretiert. Was die Schule darüber hinaus leistet, ist Verfeinerung, Spezialisierung und Einübung. Die Muttersprache, die nationale Sprache wird zum Element in der Stundentafel. Als solches scheint sie isoliert gegenüber den anderen Spezialgebieten zu sein – ein Irrtum, wie nicht zuletzt die demographischen Entwicklungen in den meisten europäischen Staaten seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges zeigen. Die einfachen Gleichungen Sprache – Muttersprache – Nationalsprache greifen immer weniger. Die „Muttersprachen“ vieler Kinder sind andere als die, von der so scheinbar selbstverständlich ausgegangen wurde. Die Sprachwirklichkeit in modernen Wissensgesellschaften ist in mehreren fraktalen Brechungen eine Wirklichkeit vieler Sprachen, die miteinander, gegeneinander, manchmal auch durcheinander im Gebrauch sind. Die Spezialisierung auf Sprache als Muttersprache, als Nationalsprache in einem Fach

„Deutsch“, das neben anderen Fächern – sicher hervorgehoben in seiner Bedeutung wie die Mathematik, aber doch – nebenherläuft, greift nicht mehr.

Nur allzu lange haben die Bildungswissenschaften davor die Augen verschlossen. Die Teilhabe an der Sprache als Teilhabe an der Voraussetzung für nahezu jede Wissensaneignung straft diese Arbeitsteilung Lügen. Eine durchgängige Sprachbildung ist unabdingbar, soll die Teilhabe am gesellschaftlichen Wissen für möglichst viele, ja idealiter für alle, Wirklichkeit werden. Auf den Punkt gebracht wurde dies spät. In die pädagogische Praxis umgesetzt wird es jetzt – in vielen kleinen Schritten, Schritten, die nicht ohne Mühe sind, weil sie ein anderes Denken erfordern. Das sagt sich leicht, und tut sich schwer. Die Umwälzungen im Denken über Schule (und die anderen Bildungseinrichtungen), in Bezug auf Bildung und in Bezug auf die Eröffnung neuer Perspektiven für die zukünftige Generation sind erheblich, und sie sind nur allzu oft verunsichernd.

Sprachteilhabe ist erste Voraussetzung für Wissensteilhabe. Wissensteilhabe ist konkrete Form und Praxis von Bildung. Bildung ist Voraussetzung für das Gelingen demokratischer Gesellschaften. Grundprinzip von Bildung ist die gezielte Offenheit für Innovation im Denken und im Handeln, um das, was als Ziel erkannt, als Prinzip benannt und als Aufgabe präsent ist, zu realisieren. Der Zusammenhang von Sprache, Denken, Wissen und gesellschaftlichem Handeln ist komplex – aber er ist umsetzbar. Die Institution Schule hat daran und darin einen zentralen Auftrag.

3 Sprache anders denken

Sprache tritt in der komplexen Welt von heute nicht mehr einfach im Singular auf. Das heißt: Die Gleichsetzung von allem, was Sprache an sich und in sich ausmacht, mit der einen konkreten Sprache, die nationalstaatlich legitimiert ist, diese Gleichsetzung funktioniert nicht mehr. (Vielleicht hat sie auch nie wirklich funktioniert, waren doch die Erscheinungen der inneren Mehrsprachigkeit, von Dialekten, Regionalsprachen und der überkuppelnden, sie überdachenden Nationalsprache ohnehin komplexer, als die monolinguale Verabsolutierung es nahelegte und dann unterstellte.) Die Migrationsprozesse bringen – und historisch gesehen, kann man sagen: erneut – unterschiedliche Sprachen miteinander in Kontakt, indem sie unterschiedliche Sprecherinnen und Sprecher miteinander in Kontakt bringen. Dies geschieht heute im Rahmen *demokratischer* Gesellschaften. Die simple Bestreitung, die simple Negierung jener Sprachen, die nicht Ausdruck der herrschenden Sprache sind, gelingt nicht

mehr. Für solche Bestreitungen gab es und gibt es noch immer zahlreiche Beispiele, beginnend mit der Abwertung des Gebrabbers der Sprachen der Sklaven als „brrbr“, als barbarisch, bis hin zur Abwertung von deren Nachfolgern als Non-standard Negro English oder auch als Ruhrgebiets-Polnisch.

Die Partizipation an der nationalen Sprache als Distinktionsgewinn und als soziale Auszeichnung und damit eine elitäre Interpretation von Bildung stehen im Widerspruch zu den Zielen einer demokratischen Wissensgesellschaft. Dies freilich kann zu dem Trugschluss führen, es komme auf Sprache nicht so an. Im Gegenteil: Die Devise lautet: Teilhabe an Sprache und Sprachlichkeit für möglichst viele; dies ist vielleicht eine der stärksten Herausforderungen der neuen Situation.

Mehrsprachigkeit erfordert ein neues, ein anderes Sprachdenken. Die Würde der Sprache der Kinder, aller Kinder in den Schulen, erfährt ihre Anerkennung erst, indem Sprache in der Vielfalt ihrer Ausprägungen, eben als Sprachen, anerkannt und bildungspraktisch umgesetzt wird. Es geht eben nicht darum (um eine mathematische Metapher zu wählen), „alle Fünfe gerade sein“ zu lassen. Nein, es geht genau darum, Teilhabe an dem, was die Nationalsprachen an Sprachentwicklung ermöglicht und als Ressourcen zur Verfügung gestellt haben, *für alle* zustande zu bringen; und es geht darum, in der multiplen Sprachlichkeit der Gegenwart eine Kultur der Anerkennung ohne einen Verzicht auf je eigene Identitäten zu ermöglichen. Dies ist Aufgabe einer alltagstauglichen Hermeneutik. Wahrscheinlich verdient sie es, zu einem Kernkonzept zukünftiger Sprachbildung als Sprachenbildung zu werden.

4 Bildungsreform

Das, was ich eben ausgeführt habe, mag sich vielleicht etwas abstrakt anhören; das aber ist es nicht. Es ist vielmehr sehr konkret und bedeutet Revision und Veränderung, Öffnung von Konzepten, die uns viel wert sind, weil sie es lange waren. Diese Konzepte gilt es zu überführen in eine schulische wie vorschulische wie nachschulische Bildungsstruktur, in der Sprache, Sprachen und Sprachlichkeit einen veränderten Stellenwert gewinnen im Gesamtaufbau des Curriculums.

Veränderungen im Denken sind dann leicht, wenn die Einsicht in die Notwendigkeit dieser Veränderungen gelingt. Solche Einsicht kann befördert werden, indem die Strukturen in

Beziehung gesetzt werden zu den Herausforderungen, von denen her sie ihre Veränderungen erfahren. Eben das ist Aufgabe jener Teile des politischen Prozesses, die mit dem Ausdruck „Verwaltung“ vielleicht ein wenig in der Gefahr stehen, Assoziationen fehlzuleiten. Die Realität einer Bildungsverwaltung kann freilich auch anders interpretiert werden: indem die Aufgaben des Tages, die Aufgaben der Zeit als solche identifiziert und umgesetzt werden. Das, was zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Preußen beispielgebend exemplarisch gelang (und dann freilich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch exemplarisch misslang) –, eine Bildungsreform von zunächst gar nicht ganz absehbarer Tragweite, könnte auch als ein Beispiel gesehen werden, das heute nach Nachahmung ruft und Anregung sein kann. Eine glückliche Kooperation von Einsicht in das, was gesellschaftlich erforderlich ist, und Mut, diese Einsicht in institutionsfähige Folgen und prinzipiengeleitete Taten umzusetzen, eine solche glückliche Kooperation kann es – das zeigt das Beispiel – durchaus geben. Das spätere Misslingen freilich kann zugleich als Warnung für die Gefährdung der Umsetzung von Reformprozessen gelten; es kann verdeutlichen, was es zu vermeiden gilt: Perspektivenverlust und Kleinmut. Eines der wichtigsten Hindernisse für das Gelingen ist es, wenn die Erfordernisse des Tages die Perspektiven verkürzen und, ja, leider, wenn diese Erfordernisse des Tages sich bildungsökonomisch und damit finanzpolitisch gegenüber dem durchsetzen, was die Erfordernisse der Zeit sind.

5 Föderale Tropfen auf dem heißen Stein

Die vergangenen 30 Jahre sind in der vielfältigen deutschen Bildungslandschaft dadurch gekennzeichnet, dass die sprachliche Qualifizierung zunächst der Kinder der neuen Migration erkannt und durch eine Reihe von Projekten und von Maßnahmen angegangen wurde – dies alles freilich nur allzu oft in der Form von Modellprojekten, die – bezogen auf die Aufgabe und ihre Komplexität – zu sporadisch sind und zu punktuell, gerade auch bedingt durch die Vielfalt der Bildungslandschaft, zu isoliert und unvermittelt. Viel Engagement wurde ausgelöst und wurde „verbrannt“. Die stillschweigende Hoffnung der Haushälter, diese Aufgabe werde sich von selbst erledigen, werde sich verflüchtigen, war Hintergrund und Untergrund gegenüber einer Sicht, die den grundlegenden Charakter der erforderlichen didaktischen Innovation verkannte. Spätestens zu Beginn des neuen Jahrhunderts war deutlich, dass so die Problematiken der sprachlichen Qualifizierung nicht zu bearbeiten sein würden.

Zugleich wurde zunehmend deutlich: Sprachliche Qualifizierung ist eine Bildungsnotwendigkeit, die weit mehr Kinder betrifft als die Kinder aus migrantischen

Zusammenhängen. Außerdem wurde deutlich, dass die vielfältigen ad-hoc-Maßnahmen zu keinem dauerhaften Erfolg befähigen.

Dies alles ereignet sich auf dem Hintergrund einer verschärften gesellschaftlichen Ausarbeitung eines bildungspolitischen Grunddilemmas der deutschen Verfassungswirklichkeit, eines Dilemmas, das zu einer immer schärferen Arbeitsteilung zwischen den 16 souveränen Staaten und ihrer Föderation beitrug – einer Arbeitsteilung vor allem in Sachen Finanzen. Die „Kulturhoheit“ als Souveränitätsgarant für diese Länder und die praktischen legislativen und administrativen Probleme der Bund-Länder-Zusammenarbeit konkretisierte sich bis zu jener Auflösung der Kooperation gerade auch mit Blick auf die Frage der sprachlichen Qualifizierung.

Für die Migrantpopulationen, die biographisch jenseits der Beschulungsgrenze dringenden Bedarf haben an Sprachaneignung des Landes, in dem sie leben, ergriff der Bund eine Initiative, die etatisiert ist und im Zuwanderungsgesetz und der Integrationsverordnung eine rechtliche Grundlage fand. Für die vorschulische und die schulische sprachliche Qualifizierung verblieb die Verantwortung bei den einzelnen Ländern. Das letzte gemeinsame Bund-Länder-Projekt setzte noch einmal Zeichen der Möglichkeit und damit der Hoffnung für ein kooperatives Fortschreiten: das BLK-Projekt FörMig. Dessen Ergebnisse mussten nach dem Auslaufen der Projektzeit gesichert werden. Einige wenige Länder, darunter Berlin oder Sachsen, haben die Chancen, die dies bedeutet, z. B. als „FörMig-Transfer“ ergriffen. Die Schwerpunkte von FörMig verlagerten sich darin hin auf die schulische Qualifizierung, nachdem zunächst durchaus auch der Elementarbereich zentrales Aufgabenfeld des Projektes war.

Durchgängigkeit der sprachlichen Qualifizierung wird als Ziel erkannt und angestrebt. Andere Länder wie Baden-Württemberg oder Bayern arbeiten parallel und mit je eigenen Ansätzen.

6 Grundlagenforschung

In der FörMig-Arbeit wurde ein weiteres Mal schnell deutlich, dass es an allen Ecken und Enden an *Grundlagenforschung* fehlt. Auch hier arbeitet der Bund durch eine Reihe größerer Projektzusammenhänge. Auch hier ist die Arbeit durch Brüche, Zufälligkeiten und nicht immer ganz zu verstehende Kontingenzen bestimmt. Die Expertisen im Bereich der kritischen Analyse von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung machten sowohl in NRW (Fried) wie auf

Bundesebene (Expertise I, PROSA) deutlich, welcher analytische Forschungsbedarf besteht, um über impressionistische Erkenntnisse hinauszukommen. Die beteiligten Disziplinen Linguistik, Fachdidaktik, besonders Deutschdidaktik, Erziehungswissenschaft und Psychologie sind durch unterschiedliche Prinzipien und Methoden und durch sehr uneinheitliche Kenntnisstände gekennzeichnet. Die disziplinäre Zersplitterung des Erkenntnisgegenstandes erfordert eine Gemeinsamkeit der Arbeit, die wahrscheinlich nur in Gestalt eines nationalen Forschungsprogramms wirklich angegangen werden kann, eines Programms, das sozusagen staatsvertraglich zwischen den 17 Partnern ausgearbeitet und grundgelegt wird. Eine Form dafür könnte etwa ein Leibniz-Institut sein. (Die Bund-Länder-Vereinbarung BiSS hat von ihrer Zielsetzung sehr viel engere Aufgaben und Möglichkeiten - was die in den Bildungsverwaltungen dafür Verantwortlichen sich nicht immer vor Augen zu halten scheinen.)

Alle Untersuchung zur Sprachaneignung ist auf Langzeitperspektiven angewiesen. Das, was wirkt, auch nur das, was sich auswirkt, dies alles ist nur in Langzeituntersuchungen wirklich solide zu bestimmen. Eine nationale Anstrengung erfordert Kooperation der Verantwortlichen, erfordert Kooperation über die Zuständigkeitsgrenzen hinweg. Das tut sich nicht leicht.

7 Verständige Vorgriffe, reflexive Revisionen, systemische Entwicklungen

Bildungsverwaltung und schulische Praxis geschehen im jeweiligen Jetzt. Wissenschaftliche Analyse braucht einen langen Atem. Das ist ein schwer bearbeitbarer, geschweige denn auflösbarer Widerspruch. Ein Problem, eine Problemkonstellation zu erkennen, ist eine große Aufgabe für die Politik, eine Aufgabe, die umso größer ist, je mehr die Problemkonstellation über überkommene Denkbilder und Konzepte hinausweist. Sprachbildung ist eine solche Konstellation. Praktisches Regierungshandeln wie dessen Umsetzung im institutionellen Handeln derjenigen Einrichtungen, in denen Sprache und Sprachbildung vermittelt werden, stehen vor der fast unlösbaren Aufgabe, dass über die verlässlichen Erkenntnisse hinaus *Vorgriffe* auf zukünftige Erkenntnisse gemacht werden müssen, aus denen Handlungsmaximen und praktisches Handeln abgeleitet werden. Das Jetzt verlangt Lösungen auch dort, wo es noch keine Lösungen gibt. Politisches Handeln wird so fast notwendig zu Risikohandeln. Angesichts einer solchen Situation sind drei Aspekte wichtig, drei Vorsichtsmaßnahmen angebracht: erstens: Die Szenarien, für die die Handlungsmaximen entwickelt werden, sind als vorläufige bewusst zu halten; zweitens: Die Wirksamkeit der Handlungsmaximen in der Praxis bedarf kontinuierlicher und mit dem Handeln selbst

enggeführter Analyse. Die Maximen stehen verstärkt unter den Bedingungen ihrer *Revidierbarkeit*; drittens: Die Handlungsmaximen und die aus ihnen folgende Praxis sind nur *systemisch* zu entwickeln. Das ist vor allem eine Aufgabe der *Synchronisierung*.

Alle drei Aspekte verlangen in einem verstärkten Umfang von Bildungspolitik etwas, was Politik insgesamt kennzeichnen sollte: *Reflexivität*. In Bezug auf die Bildungspolitik kann von ihr schwerlich abgesehen werden. „Revidierbarkeit“, das heißt allerdings nicht Inflation von immer neuen Reformen und Reformen der Reformen, das heißt nicht heute hü und morgen hott. Es geht vielmehr gerade um jenen Präzisionsgewinn, der politisches Handeln auf dem Gebiet der Bildung durch seine eigene Reflexivität aus den Rotationen partieller und partialisierter Reformaktionen herausführt. Wissenschaftlich beratene Politik vermag insbesondere dann zu besseren Lösungen zu führen, wenn jene Beratung selbst Kontinuität, Überblick und Systematizität aufweist. Gute Absichten haben leider eine Tendenz, zu institutioneller Kurzsicht zu werden. Politik steht unter einem kontinuierlichen Leistungsdruck. Jede Wahl verändert die Bedingungen des politischen Handelns. Die Legislatur als Rahmen setzt sich um in immer kurzfristigere Handlungsvorgaben. Verantwortungsvolle Politik tut das Ihre, um sich solchem Handlungsdruck nicht auszusetzen. Verlässliche Lösungen sind populistisch nicht zu gewinnen.

Zunehmend gerät im Rahmen der Jagd nach Drittmittelfinanzierungen auch die Wissenschaft unter derartige Zwänge. Beides bekommt der Sache nicht, bekommt weder der Gewinnung verlässlicher Erkenntnisse noch der Entwicklung verlässlicher Praxis.

Eigenverantwortliches Handeln vermag die Bildungsherausforderungen der Zukunft anzunehmen und als Ermöglichung von Zukunft umzusetzen. Es kann diese Herausforderungen aber auch verfehlen oder in allzu kleinschrittigen „Reformen“ zermahlen, die sich schneller ablösen, als die Schulkonferenzen es auch nur anzugehen vermöchten. Solches eigenverantwortliches Handeln ist eine schwere Aufgabe – und eine wunderbare Chance. Jedes der sechzehn Länder hat diese Chance, denn jedes ist bildungspolitisch souverän.

8 Von „DaZ“ zur „Sprachbildung“

Mit Beginn des neuen, des 21. Jahrhunderts wird unabweisbar evident: Die sprachliche Qualifizierung in den Schulen erfordert eine deutlich größere Aufmerksamkeit und eine deutlich größere Anstrengung. Drei Phasen der bildungspolitischen Bewusstwerdung haben dabei in ihren programmatischen Termini Ausdruck gefunden:

- Deutsch als Zweitsprache
- Sprachförderung für bildungsferne Schichten
- von der Sprachförderung zur Sprachbildung

Im Prozess der zunehmenden Bewusstwerdung der ganzen Thematik wird jedenfalls teilweise zugleich das, was zuvor bereits erkannt war, in ein neues Stadium mit hineingenommen, und dieser Prozess dauert an. Besonders der Übergang von den Konzepten der Sprachförderung hin zur konsequenten Thematisierung von durchgängiger Sprachbildung erweist sich als zentral dafür, die sprachlichen Herausforderungen anzunehmen.

Dadurch verlieren die früheren Erkenntnisse nicht an Wert, im Gegenteil: Sie werden in die neue, umfassendere Sicht und Einsicht überführt. Es wäre ganz verkehrt, das, was mit Deutsch als Zweitsprache bezeichnet wird, für die Kinder und Jugendlichen, die die Mehrsprachigkeit in den monolingualen Habitus der Schule einbringen, aus dem Blick zu verlieren oder gar für obsolet zu erklären. Diese Gefahr besteht durchaus – ähnlich, wie es eine Gefahr ist, dass mit dem großen Vorhaben der Umsetzung von Inklusion die sprachliche Qualifizierung dieser Schülergruppen in der Reformrotation an den Rand gerät. Die Sprachförderung für jenes Drittel der Schülerpopulation – oder sind es gar jene zwei Fünftel oder jene Hälfte? – kann ebenso wenig aus dem Blick geraten, wenn der Schritt von der Sprachförderung zur Sprachbildung gemacht wird. Ganz im Gegenteil. Sprachbildung als Programm, Sprachbildung als ein Kernziel der Bildungsprozesse in der Schule, verlangt genau Sprachförderung für die, die ihrer bedürfen, verlangt Deutsch als Zweitsprache für die, die spezifischen Unterricht auf dem Hintergrund anderer Muttersprachen nötig haben, additiv oder innerhalb des Unterrichts durch geeignete pädagogisch-methodische Maßnahmen, verlangt ein passgenaues Eingehen auf die Situation der SeiteneinsteigerInnen. Sprachbildung insgesamt verlangt ein genaueres Hinsehen, ein genaueres Hinhören. Die individuelle Förderung nach den Maßgaben und Möglichkeiten bereits erreichter

Sprachaneignungsprozesse und Sprachaneignungsstufen wird zu jenen Bildungserfolgen führen, auf die die demokratische Wissensgesellschaft angewiesen ist.

9 Gleichzeitigkeit der Aufgaben, Synchronisierung des Handelns

Die Handlungserfordernisse für die Bildungspolitik und für die Bildungsinstitutionen bilden ein ganzes Bündel von Aufgaben. Diese lassen sich sachlich in einer begründeten Reihenfolge anordnen. Faktisch hingegen stellen sie sich gleichzeitig. Darin liegt ein nicht unerhebliches Problem, ein Problem, so war oben (Abschn. 7) gesagt worden, das ein systemisches Handeln erfordert. Die faktische Gleichzeitigkeit wird, als Aufgabe formuliert, eine Aufgabe der Synchronisierung. Wird ein Nacheinander in der Sache als faktisch Gleichzeitiges wahrgenommen und zu Zielen des institutionellen Handelns umgesetzt, wird es fast notwendig zu Verschiebungen kommen und zu Tätigkeiten, deren Voraussetzungen noch gar nicht gegeben sind.

10 Gesamtsprachencurriculum und Sprachsensibilisierung

Welche Faktoren sind im Einzelnen im Spiel? Für das institutionelle Handeln der Schule bedarf es eines *Personals*, das Sprachbildung als zentrales curriculares Ziel erkennt und umsetzt. Dies hat Konsequenzen für die innerschulische Fächer- und Arbeitsteilung. Sprachbildung ist eine Aufgabe für alle Fächer. Dies tendiert hin auf das Ziel eines *Sprachencurriculums* für die Schule als ganze. Die Vorwegnahmen, die Antizipationen, die dafür möglich sind, erfordern eine Neubewertung der Tätigkeit der Lehrenden – zu allererst für sie selbst und bei ihnen selbst. Zur zentralen Aufgabe wird eine substantielle *Sprachsensibilisierung*. Die ergibt sich nicht von allein. Sprachsensibler Unterricht greift in die schulische Organisation ein. Es bedarf der Multiplikatoren, die in den Kollegien zur Sprachsensibilisierung beitragen, die zu ihr hinführen können. Diese KollegInnen selbst benötigen eine Erweiterung ihrer sprachbezogenen Kenntnisse, sie brauchen *Fortbildung*, und die Fortbildung benötigt Zeit für die Umsetzung in neue Praxis. Schulorganisatorisch verlangen die Aufgaben der durchgängigen Sprachbildung bei gleichzeitiger Individualisierung von Förderung und Herausforderung der einzelnen Schüler und Schülerinnen Ressourcen der *Zeit* und des *Raumes*. Die methodischen Umbrüche der letzten Jahre stellen günstige Voraussetzungen dafür dar, sie können weiterentwickelt und systematisiert werden. Ein neuer Stellenwert von Sprache und Sprachen bei der Bestimmung der Ausbildungs- wie der Bildungsziele von Schule lässt sich in einer *curricularen*

Entwicklung abbilden. Ein Gesamtsprachencurriculum gibt der Sprachbildung den angemessenen Raum im Gesamt der Bildungsziele und ermöglicht der einzelnen Schule spezifische Profilbildungen. Fächer- bzw. fachgruppen-übergreifende Fortbildung ermöglicht die verstärkte Umsetzung und Verallgemeinerung gewonnener Erkenntnisse exemplarischen Gelingens und die Bestimmung der Desiderate für die weitere Entwicklung. Die Bündelungen der verschiedenen Maßnahmen lassen sich als Teil reflexiver Praxis sehr direkt und basisnah für die Beteiligten und über ihren Kreis hinaus nutzen. Die zukünftige *Lehrerbildung* bietet die Möglichkeit, junge KollegInnen für die Schulen zu gewinnen, die bereits in ihrem Studium und in den damit verbundenen Praxisphasen jene sprachliche Sensibilisierung erfahren haben, die ihr schulisches sprachliches Handeln anleiten kann. Von der *Ausbildung* der Lehrenden über die *Fortbildung* der in den Schulen Tätigen bis hin zu den *institutionellen Konsequenzen* von Schulleitung der verschiedenen Ebenen ergeben sich Möglichkeiten, die sprachliche Qualifizierung der Kinder und Jugendlichen systematisch weiterzuentwickeln.

Jedes Bundesland als souveräner Bildungsträger kann Schwerpunkte setzen, die zugleich dazu beitragen, die Forschung zu den Prozessen der Sprachaneignung, zu den Evaluierungsverfahren (und besonders zu den direkt einsetzbaren und umsetzbaren) und zu den Langzeitwirkungen der schulischen Praxis voranzutreiben.

Zukünftige Sprachbildung verlangt eine Sensibilisierung für diesen Bereich in der Politik und insbesondere in der Haushaltspolitik. Einzelne Länder wenden zum Teil erhebliche Mittel auf, um die sprachliche Qualifizierung zu optimieren. Eine *systematische Evaluierung* des Einsatzes dieser Mittel und seiner Effekte ist für alle Beteiligten von hoher Priorität und Bedeutung.

Schulisches Handeln ist institutionelles Handeln. Institutionelles Handeln wird wesentlich von den Rahmenbedingungen bestimmt, die für es gelten. Damit institutionelles Handeln verbessert, damit es optimiert werden kann, ist es einzubinden in die reflexiven Prozesse, die für die drei Handlungsmaximen oben benannt wurden. Institutionelles Handeln lässt sich steuern in der gemeinsamen Kooperation derer, die die Verantwortung dafür tragen. Damit dies in einer effizienten und für alle Beteiligten förderlichen Weise geschehen kann, ist eine Bündelung und Koordinierung der vielfältigen Aktivitäten zur Sprachbildung sinnvoll. Dafür ist ein *nationales Kompetenzzentrum* geeignet. Es hat Forschungsaufgaben, Monitor-Aufgaben und Vermittlungsaufgaben. Es sollte politik-unabhängig sein, aber auf die Veränderung von Politik hin gerichtet sein.

Vorläufer dafür gibt es. Die zivilgesellschaftliche Arbeit großer Stiftungen leistet bereits jetzt – zum Teil weitreichende – Beiträge, so etwa die Mercator-Stiftung, deren Förderschwerpunkt Integration seit mehreren Jahrzehnten und mehrfach bedeutende Anstöße gegeben hat. In der Strukturentwicklung von proDaZ an der Universität Duisburg-Essen und des Mercator-Instituts an der Universität zu Köln leistet es über das Bundesland Nordrhein-Westfalen hinaus breit ausstrahlende Beiträge, die exemplarisch und attraktiv für die Aktivitäten in anderen Bundesländern sind. Andere Stiftungen, so die „Polytechnische Gesellschaft“ in Frankfurt am Main, leisten in Rahmen ihrer Stiftungszwecke ähnliche Beiträge. Auf die Dauer freilich kann die gesamtgesellschaftliche Verantwortung, um die es bei der Sprachbildung in der demokratischen Wissensgesellschaft geht, nicht von solchem Engagement allein getragen werden. Die Länder, die in der Bundesrepublik föderal zusammengeschlossen sind, und dieser föderale Verbund als ganzer, als Gesamtstaat, sind gefordert und gefragt. Die anstehenden Reformen des Verhältnisses von Ländern und Bund bieten eine außergewöhnliche - und eine überfällige - Chance für die Entwicklung leistungsfähiger Strukturen für eine sprachliche Bildung, die das Ihre für die Bewältigung der Herausforderungen einer Gesellschaft leistet, die durch Migration, Mehrsprachigkeit und Toleranzbedarf geprägt ist.

Die Sprachaneignung ist letztlich die Sache der Kinder und Jugendlichen selbst. Die Bildungsinstitutionen können ihnen dabei helfen. Sie können Hindernisse für die Kinder und Jugendlichen beseitigen. Frustrationen können aus dem Weg geräumt werden. Die Last des Lernens kann in ein sinnvolles Verhältnis zur Lust des Lernens gebracht werden. Sprachaneignung ist mehr als das Verfügen über Wörter und Sätze. Sprachaneignung ist das Gewinnen eines Arsenal von Handlungsressourcen. Unterschiedliche Basisqualifikationen des sprachlichen Handelns werden miteinander ausgebildet und entwickelt und werden so etwas, woran und wodurch die Kinder und Jugendlichen sich selbst als kompetent Handelnde erfahren. So sich selbst ausrüstend für ihre eigene Biographie, erhalten sie Zugang zu den Möglichkeiten, die die demokratische Wissensgesellschaft im Prinzip *für alle* bietet und vorhält.

ⁱ Der Text greift auf Überlegungen zurück, die bei Gelegenheit der Verabschiedung Ulrike Grassaus, einer Pionierin der Sprachbildung im Land Berlin und darüber hinaus, im Dezember 2014 in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin vorgetragen wurden.