

Madeleine Domenech, Sandra Drumm, Evelyne Raupach & Holger Schiffel

# Querschnittsthema Mehr-Sprach-Bildung

Handreichung für Pädagogische Mitarbeiter:innen im Kontext der Praxisphasen im Lehramtsstudium an der Universität Kassel

Diese Handreichung soll Sie bei der Berücksichtigung des Querschnittsthemas Mehr-Sprachbildung in Ihren Veranstaltungen zu den Praxisphasen im Lehramtsstudium unterstützen.

Sie finden pro Unterthema bzw. Abschnitt einen kurzen, einführenden Grundlagentext, Fragen und Impulse zur Beobachtung der schulischen Praxis, zur Reflexion und zum Austausch in den universitären Veranstaltungen sowie Zusatzmaterial und Literaturhinweise.

Gerne geben wir Ihnen oder den Studierenden bei Interesse Informationen zur Vertiefung des Themas im weiteren Studienverlauf!

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Ebenen und Ausprägungen von Mehrsprachigkeit .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Schulische Sprachbildungskonzepte.....</b>	<b>7</b>
<b>3. Sprachbildung im Fachunterricht .....</b>	<b>10</b>

# 1. Ebenen und Ausprägungen von Mehrsprachigkeit

## Grundlagentext

Mehrsprachigkeit ist in der Gesellschaft auf unterschiedlichen Ebenen und in vielfältigen Ausprägungen präsent. Montanari & Panagiotopoulou (2019, S. 14) identifizieren die individuelle, die institutionelle und die gesellschaftliche Ebene: Auf individueller Ebene bezieht sich Mehrsprachigkeit auf „[...] die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen“ (Grosjean, 2020, S. 14). In diesem Sinne meint Mehrsprachigkeit also nicht die Kompetenz, eine weitere oder mehrere Sprachen „native-like“ zu beherrschen, sondern auch rudimentäre Kenntnisse in einzelnen Teilkompetenzen bzw. die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln. Die institutionelle Ebene umfasst die Verwendung mehrerer Sprachen in Institutionen unterschiedlicher Art, bspw. der Europäischen Union, Bildungseinrichtungen wie Schulen und Kindergärten oder auch Familien. Wobei die tatsächliche Mehrsprachigkeit dieser Institutionen durchaus diskussionswürdig erscheint, angesichts der Tatsache, dass die Kompetenzen mehrsprachiger Akteur\*innen innerhalb der Institutionen oft nicht aktiv mit einbezogen werden (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 15). Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit tritt dann auf, wenn innerhalb einer Gesellschaft oder Nation neben lokalen Sprachvarietäten auch überregionale Sprachen in offiziellen Kontexten verwendet werden, wie dies bspw. in der Schweiz und Luxemburg der Fall ist.

Die Fähigkeit zum Gebrauch mehrerer Sprachen wie Deutsch, Englisch, Arabisch oder Russisch wird auch als sog. äußere Mehrsprachigkeit (oder Mehrsprachigkeit im engeren Sinne) bezeichnet, insofern es hier um die Verwendung äußerlich relativ eindeutig abgrenzbarer Einzelsprachen geht. Daneben spricht man auch von der sog. inneren Mehrsprachigkeit (oder Mehrsprachigkeit im weiteren Sinne), welche sich auf die Verwendung verschiedener Varietäten innerhalb einer Sprache bezieht, also z.B. Dialekte, Jugendsprachen oder bestimmte Fachsprachen (Roelcke, 2022). Gerade diese letzte Auffassung von Mehrsprachigkeit ist insbesondere auch mit Blick auf den Sprachgebrauch in Bildungskontexten bedeutsam (siehe Abschnitt 3).

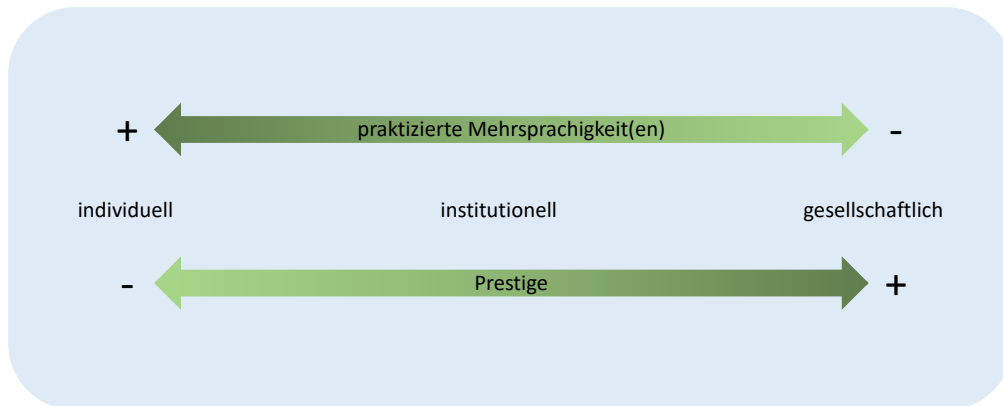
	<b>Individuen/Personen</b>	<b>Institution</b>	<b>Gesellschaften</b>
<b>Äußere Mehrsprachigkeit (enge Begriffsdefinition)</b>	Gebrauch verschiedener Einzelsprachen bei einer Person Beispiel: Fremdsprachen	Gebrauch verschiedener Einzelsprachen in einer Institution Beispiel: Europäisches Parlament	Gebrauch verschiedener Einzelsprachen innerhalb einer Gesellschaft Beispiel: Schweiz
<b>Innere Mehrsprachigkeit (weite Begriffsdefinition)</b>	Gebrauch verschiedener Varietäten bei einer Person Beispiel: Dialekte, Fachsprachen	Institutioneller Gebrauch verschiedener Varietäten Beispiel: Bildungssprache	Gebrauch verschiedener Varietäten innerhalb einer Gesellschaft Beispiel: Dialekte

Abbildung 1: Ebenen (Spalten) und Ausprägungen (Zeilen) von Mehrsprachigkeiten

Die Aneignung der ersten Sprache(n) (alltagssprachlich Muttersprache), die sich meist im familiären Kontext vollzieht, ist gekennzeichnet durch die „[...] zeitliche Dimension, die ein besonderes Verhältnis von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung, Emotion und Selbstbild impliziert“ (Ahrenholz, 2020, S. 5). Ab dem 3./4. Lebensjahr spricht man aufgrund der vorangeschrittenen kognitiven und kommunikativen Entwicklung des Kindes nicht mehr von Erstspracherwerb, sondern von frühem Zweitspracherwerb. Als übergeordneter Begriff bezeichnet Zweitspracherwerb vor allem auch Sprach(en)-Aneignung im zielsprachlichen Umfeld, also in einem Kontext, wo die zu erlernende Sprache (Zielsprache) vorrangig alltäglich (ungesteuert) verwendet wird. In Abgrenzung dazu findet die Aneignung einer Fremdsprache typischerweise nicht im Zielland und im Rahmen von (gesteuertem) Unterrichtskontexten statt (siehe Rösch 2005 bzw. das entsprechende Zusatzmaterial).

Auch wenn sich die verschiedenen Ausprägungen von Mehrsprachigkeiten definitorisch also voneinander abgrenzen lassen, ist zu beachten, dass mehrsprachige Personen ihr Gesamtrepertoire an Sprachen und Varietäten in der konkreten Verwendung (je nach Kommunikationssituation und -partner:innen) oft dynamisch kombinieren (oder „mischen“). Dieses Phänomen wird auch als *translanguaging* bezeichnet und unterstreicht die Tatsache, dass „Sprachen, wenn sie aus der Perspektive der Sprecherinnen und Sprecher betrachtet werden, keine in sich geschlossenen Systeme sind“ (Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 20.).

Betrachtet man nun das in Abb. 2 dargestellte Verhältnis von tatsächlich praktizierten Mehrsprachigkeiten und dem Prestige, welches die unterschiedlichen Ausprägungen erfahren, lässt sich eine gewisse Gegenläufigkeit feststellen:



**Abbildung 2: Gegenläufigkeit individueller – institutioneller – gesellschaftlicher Mehrsprachigkeiten**

Dem vielfältigen Gebrauch verschiedener Einzelsprachen und Varietäten auf individueller Ebene stehen wenige institutionelle Einzelsprachen, z.B. Schulfremdsprachen, und meist nur eine anerkannte Amtssprache auf gesellschaftlicher Ebene gegenüber. Diese Abnahme auf quantitativer Ebene (oberer Pfeil in Abb. 2) steht eine Zunahme auf qualitativer Ebene gegenüber (unterer Pfeil in Abb. 2). So haben gesellschaftlich und institutionell anerkannte Sprachen bzw. Kompetenzen in diesen in der Regel ein höheres Prestige gegenüber Kompetenzen in bzw. den Sprachen selbst, die zwar in vielen Familien verwendet werden, jedoch auf private Verwendungskontexte beschränkt und/oder marginalisiert werden (siehe auch Gogolin 2004 oder Dirim, 2010).

## Fragen und Impulse

### Mehrsprachigkeit auf institutioneller Ebene:

- Welche Sprachen sind in der Selbst- und/oder Außendarstellung der Schule präsent? (Schulkonzept, Veranstaltungen, Hinweise, Plakate etc. im Schulgebäude, in den Klassenzimmern, etc.)?
- Inwiefern gibt es Möglichkeiten mehrsprachiger Information bzw. Kommunikation an der Schule? (Homepage in mehreren Sprachen, Sprachmittlung mit Eltern, Übersetzungs-Apps in der Elternkommunikation etc.)?
- Welche Begriffe werden genutzt, um auf die verschiedenen Ausprägungen von Mehrsprachigkeit (s.o.) zu verweisen?
- Lassen sich Momente von Sprachmischungen/gleichzeitiger Verwendung verschiedener Sprachen im Schulkontext beobachten (im Unterricht, auf dem Pausenhof, etc.)?

### Mehrsprachigkeit auf individueller/personeller Ebene:

- Wie haben Sie von mehrsprachigen/m Kompetenzen/Aufwachsen der Lehrkräfte der Schule/Klasse erfahren?
- In welchen Situationen des Schulalltags nutzen und/oder thematisieren Lehrkräfte eigene mehrsprachliche Fähigkeiten?
- Wie haben Sie von mehrsprachigen/m Kompetenzen/Aufwachsen der S:S der Schule/Klasse erfahren?
- Welche (weiteren) Sprachen sind (neben Deutsch) an der Schule/in der Klasse vorhanden? In welchen Sprachen sind die S:S alphabetisiert?
- In welchen Situationen des Schulalltags nutzen und/oder thematisieren S:S ihre mehrsprachlichen Fähigkeiten?
- Inwiefern haben die Lehrkräfte Kenntnisse von mehrsprachigen/m Kompetenzen/Aufwachsen ihrer S:S?

## Zusatzmaterial

	<b>DaZ – Deutsch als Zweitsprache</b>	<b>DaF – Deutsch als Fremdsprache</b>	<b>DaM – Deutsch als Muttersprache</b>
<b>Funktion des Deutschen</b>	Deutsch ist die Kommunikations- und Unterrichtssprache in allen Fächern.  Deutsch ist obligatorisch. Der Zweitspracherwerb ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn und gesellschaftliche Integration.	Die Umgebung ist nicht deutschsprachig; Deutsch wird primär nur im Fremdsprachenunterricht gesprochen. Deutsch ist in aller Regel ein gewähltes Fach. Der Fremdspracherwerb verbessert die Berufschancen, ermöglicht frei gewählte Kommunikation im Kontext von Reisen usw.	Die Erstsprache entspricht der Amts-, Kommunikations- und Unterrichtssprache.
<b>Spracherwerbssituation</b>	Der Sprachstand in der Erstsprache ist sozialisationsbedingt (abhängig von Familie, Umgebung usw.) und nicht immer altersgemäß ausgebildet. Prozess und Stand des Zweitspracherwerbs sind ebenfalls sozialisationsbedingt; ungesteuerte Erwerbssituation. DaZ ist auch Sozialisationsprache. Der Zweitspracherwerb beginnt in der Regel bereits im Vorschulalter. Z.T. schwieriges Verhältnis zur Zweitsprache	Der Sprachstand in der Erstsprache ist altersgemäß (und sozialisationsbedingt) ausgebildet.  Prozess und Stand des Fremdspracherwerbs sind unterrichtsabhängig; gesteuerte Erwerbssituation. DaF ist ausschließlich Unterrichtssprache. Beginn des Fremdspracherwerbs in der Regel erst im Alter von zehn Jahren. I.A. Interesse an der Fremdsprache	Der Sprachstand ist altersgemäß (und sozialisationsbedingt) ausgebildet. Der Spracherwerb wird durch die Hinführung zur Schriftsprache und den Fachsprachen alters- und lehrplangemäß entfaltet.
<b>Lernsituation</b>	Lernerschwernisse aufgrund psychosozialer Bedingungen v.a. bei Seiteneinsteigern Die Erstsprache wird in der Schule nicht als Unterrichtssprache genutzt.	Weitgehende Übereinstimmung zwischen häuslichem und schulischem Umfeld Die Erstsprache steht auch im DaF-Unterricht zur Verfügung und ist i.d.R. auch Unterrichtssprache.	Weitgehende Übereinstimmung zwischen häuslichem und schulischem Umfeld Die Erstsprache ist Unterrichtssprache.
<b>Rahmenbedingungen</b>	Keine verbindliche Ausbildung der Lehrkräfte Bislang kaum Berücksichtigung der DaZ-Lernenden in den Rahmenplänen und Lehrwerken; DaZ-Lehrpläne und -Lehrwerke sind i.d.R. nicht auf den Fachunterricht abgestimmt.	Fundierte Ausbildung der Lehrkräfte  Rahmenpläne und Lehrwerke sind angepasst an das Alter und den Erwerbsprozess.	Fundierte Lehrerausbildung  Spracherwerb ist die Grundlage für die Rahmenpläne und Lehrwerke in allen Fächern.

Abbildung 3: Prototypische Unterscheidung DaZ – DaF – DaM (aus Rösch, 2005)

## Literatur

Ahrenholz, B. (2020). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In W. Ulrich & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Deutsch als Zweitsprache* (S. 3-19). Stuttgart: Schneider-Verlag.

Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91-112). Münster u.a.: Waxmann.

Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (S. 55-61). Tübingen.

Grosjeans, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. MacMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13-23). Wiesbaden: Springer VS.

Montanari, E.G. & Panagiotopoulou, J.A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Roelcke, T. (2022). Viel- und Mehrsprachigkeit. In C. Földes & T. Roelcke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (S. 3-27). Berlin u. a.: de Gruyter.

Rösch, H. (Hrsg.). (2005). *Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel.

## 2. Schulische Sprachbildungskonzepte

### Grundlagentext

Nicht erst die jüngsten Ergebnisse international vergleichender Studien wie der IGLU-Studie (2021) und der PISA-Studie (2022) lassen (abermals) u.a. folgende Schlüsse zu: Sprachliche Bildung stellt eine wichtige Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen dar und „ist im Sinne einer Schlüsselkompetenz für das Verständnis in allen Fächern eine Bedingung“ (Edelmann, 2018, S. 115). Der Tatsache, dass Kinder Bildungsinstitutionen mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen und damit auch sehr unterschiedlichen Chancen auf Bildungsteilnahme besuchen, wird inzwischen mit einer Vielzahl von Angeboten begegnet. Um diese bestmöglich ausrichten zu können, bedarf es einer Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder bzw. einer entsprechenden Sprachstandsdiagnostik (Decker-Ernst, 2019).

Mithilfe verschiedener Beobachtungsverfahren, Screenings und Tests können Aussagen über den jeweiligen Sprachstand der Kinder getroffen werden. Grundsätzlich wird im Bereich der Sprachstandsdiagnostik eine Unterscheidung getroffen zwischen Selektionsdiagnostik und Förderdiagnostik, wobei letztere im pädagogischen Bereich angesiedelt ist und zur Ermittlung des Förderbedarfs einzelner Lerner:innen eingesetzt wird, während die Selektionsdiagnostik eher politische Ziele verfolgt, wie zum Beispiel die Zuteilung von Fördergeldern für bestimmte Sprachmaßnahmen (vgl. Settineri & Jeuk, 2019, S. 126). Weiterhin werden Verfahren der Sprachstandsdiagnostik differenziert in standardisierte vs. nicht-standardisierte Verfahren: „Standardisiert sind Verfahren dann, wenn Sprachdatenerhebung, -aufbereitung und -auswertung so genau festgeschrieben sind, dass jede:r Verfahrensdurchführende möglichst gleich vorgehen und somit auch zu maximal ähnlichen Ergebnissen kommen würde (Gütekriterium der Objektivität)“ (vgl. Settineri & Jeuk, 2019, S. 6). Beispiele für standardisierte Formate, die vor allem auch zur Sprachkompetenzfassung von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache bzw. mehrsprachigen Kindern eingesetzt werden, sind u. a. Lise-DaZ und HAVASE 4-8 (für weitere Informationen/Beispiele siehe „BISS-Transfer“).

Für den Elementarbereich hat sich in Hessen das standardisierte Kindersprachscreening (KISS) etabliert, das von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten mit Kindern im Alter von 4-4 ½ Jahren durchgeführt wird. Auf Grundlage der Ergebnisse wird bereits hier über weitere Fördermöglichkeiten im sprachlichen Bereich beraten und entschieden. Im weiteren Verlauf entscheidet die Schulärztliche Untersuchung (durchgeführt vom Gesundheitsamt) darüber, ob Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen ein Jahr vor ihrer Einschulung einen (verpflichtenden) Vorlaufkurs zur Sprachförderung besuchen. Bei bzw. kurz vor der Einschulung wird schulintern eine weitere Sprachstandsdiagnostik durchgeführt (an hessischen Schulen sind die Testverfahren „Deutsch für den Schulstart“ und das „Marburger Screening“ prominent) und entschieden, ob und auf welche Weise Kinder mit Sprachförderbedarf (weiterhin) unterstützt werden.

Dass das Begreifen von Sprache als grundsätzliche Schlüsselkompetenz bzw. als „Schlüssel zur Welt“ (Decker-Ernst, 2019, S. 141) in das Bildungsbewusstsein vorgedrungen ist, zeigen u. a. Initiativen wie BISS-Transfer von Bund und Ländern, aber auch die Ausdifferenzierung des Hessischen Gesamtsprachförderkonzepts, das als Grundlage für schulinterne Sprachförderkonzepte dient und als

übergeordnetes Ziel insbesondere die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache hat. Entsprechend fokussieren die verschiedenen Bausteine des Konzepts sowohl den Elementar- und Primarbereich mit zusätzlichen, additiven Angeboten wie den sogenannten Vorlaufkursen (siehe oben) und Intensivklassen, in denen Kinder nicht deutscher Herkunftssprache gefördert werden. Darüber hinaus haben (Grund)Schulen die Möglichkeit, Kinder mit entsprechendem sprachlichen Förderbedarf auch im weiteren Schulverlauf durch verschiedene Angebote (je nach Bedarf und Ressourcen) zu unterstützen. Hierzu zählen auch Angebote zur Förderung der Herkunftssprachen als Element der Entwicklung zur Sprachfähigkeit und Identität: „Das bedeutet zum einen den Erhalt und die fortgesetzte Förderung der muttersprachlichen Kompetenzen und zum anderen die Wahrnehmung bzw. Schaffung von Sprachhandlungssituationen, in denen die betreffenden Kinder sich auch in der Zweitsprache wiederfinden und darstellen können.“ (s. Rahmenplan für die Grundschule). Ob Schulen herkunftssprachlichen Unterricht anbieten und auf welche Weise dieser umgesetzt wird, ist wiederum abhängig von den zur Verfügung stehenden Ressourcen (Lehrpersonal, zeitliche Organisation, Zertifizierung etc.). Von den hessischen Schulämtern wird extern Unterricht in (aktuell 13) Herkunftssprachen organisiert und durchgeführt (s. Organisation von herkunftssprachlichem Unterricht).

Sogenannte sprachintegrative Ansätze sollen darüber hinaus eine Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern gewährleisten und adressieren alle Kinder (unabhängig von ihren Erstsprachen) mit dem Ziel, Kompetenzen in der Bildungs- und Fachsprache zu fördern. Das Heranführen an die jeweiligen Fachsprachen ist zudem als Bildungsziel im Hessischen Rahmenplan für die Grundschule verankert.

### Fragen und Impulse

- Wie wird Sprachdiagnostik vor/bei der Einschulung organisiert (Verfahren, Personal)? Mit welchen Konsequenzen? (siehe Link zum Gesamtsprachförderkonzept)
- Welche Angebote zur Sprachförderung in der Unterrichtssprache Deutsch gibt es und wie sind diese organisiert (Personal, additives/integratives Angebot)?
- Gibt es Angebote zur Förderung anderer Sprachen z.B. Schulfremdsprachen und/oder Herkunftssprachen der S:S? Welche Formate gibt es (zeitliche Organisation, Zielgruppen, Grad der Verbindlichkeit)?
- Hat die Schule ein eigenes Sprachförderkonzept?



## Zusatzmaterial

BISS-Transfer

<https://www.biss-sprachbildung.de/>

Deutsch für den Schulstart

<https://deutsch-fuer-den-schulstart.de/>

Hessisches Gesamtsprachförderkonzept

<https://kultus.hessen.de/unterricht/sprachkompetenz/schulisches-gesamtsprachfoerderkonzept>

Organisation von herkunftssprachlichem Unterricht (Hessen)

<https://schulaemter.hessen.de/schulbesuch/unterricht-in-der-herkunftssprache>

Rahmenplan für die Grundschule

[https://kultus.hessen.de//sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/rahmenplan\\_grundschule\\_95.pdf](https://kultus.hessen.de//sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/rahmenplan_grundschule_95.pdf)

## Literatur

Edelmann, D. (2018). Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke. Wiesbaden: Springer SV.

Decker-Ernst, Y. (2019). Sprachdiagnostik im Elementarbereich. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache* (S. 139-163). Berlin/Boston: De Gruyter.

Jeuk, S. & Settinieri, J. (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In B. Ahrenholz, C. Dimroth, B. Lütke & M. Rost-Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache* (S. 3-21). Berlin: De Gruyter.

Jeuk, S. & Settinieri, J. (2019). Der sprachdiagnostische Prozess. In B. Ahrenholz, C. Dimroth, B. Lütke & M. Rost-Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache* (S. 117-139). Berlin: De Gruyter.

## 3. Sprachbildung im Fachunterricht

### Grundlagentext

#### **Sprache im Fachunterricht bearbeiten**

Nach Butzkamm (1989) ist „Sprache ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet“. Dies wurde von Josef Leisen (2010) aufgegriffen und in den sog. **sprachsensiblen Fachunterricht** überführt. Hierbei handelt es sich um das Konzept, das in Schulen am weitesten verbreitet und bekannt ist. Es geht davon aus, dass Sprachbildung eine Aufgabe aller Fächer ist, und dass in jedem Fach besondere Anforderungen gelten, die Fächer sich also sprachlich unterscheiden. Um in diesem Sinne Sprachbildung zu verwirklichen, wurden unterschiedliche Konzepte entwickelt. Sabine Schmölder-Eibinger et al. (2013) haben **sieben Grundprinzipien**, die in jedem Fach angewendet werden sollten, zusammengefasst.

1. Integriertes Sprach- und Fachlernen: Sprache und Fach sind verwoben, Spracharbeit muss im Fach und an fachlichen Gegenständen durchgeführt werden.
2. Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion: Die üblichen Formulierungen, Operatoren, Aufgaben und Texte müssen im Fachunterricht selbst auf ihre Funktion für die Kommunikation der Inhalte hin untersucht werden.
3. Aktives und authentisches Sprachhandeln: Lernende müssen Zeit und Raum haben, im Fachunterricht selbst sprachlich auf unterschiedlichen Ebenen zu handeln. Dies ist in frontalem Unterricht kaum möglich.
4. Explizite und transparente Anforderungen: Was sprachlich im jeweiligen Fach gefordert ist, welche Formulierungen erwünscht und welche Operatoren wie ausgestaltet sind, muss thematisiert und mit den Lernenden besprochen werden.
5. Systematische sprachliche Unterstützung: Um die genannten Anforderungen zu erfüllen, brauchen Lernende unterschiedliche sprachliche Hilfen.
6. Schriftsprachlichkeit und sprachliche Komplexität: Bildungssprache kommt vor allem in schriftlichen Texten vor, deshalb sollten diese im Unterricht eine Rolle spielen und die Unterschiede zur Mündlichkeit herausgearbeitet werden. Zur Schriftlichkeit zählt auch das Einüben des Umgangs mit Abbildungen, Grafiken und Aufgaben.
7. Schreib- und Textarbeit: Das Lesen und Schreiben von Texten zählt zu den herausforderndsten Aufgaben und sollte im Fachunterricht selbst stattfinden und dort unterstützt werden, statt es in den Hausaufgabenbereich auszulagern.

#### **Sprache in der Schule: Register, Funktion und Gestalt**

Bildungssprache besteht aus sprachlichen Mitteln, die zwar auch in der Alltagssprache vorkommen, aber eben nicht so häufig. In der Bildungssprache treten sie gehäuft auf und das hat etwas mit der Funktion der sprachlichen Mittel für bestimmte sprachliche Handlungen zu tun.

Was ist damit gemeint? Schauen wir uns folgendes Experiment aus der Grundschule an:

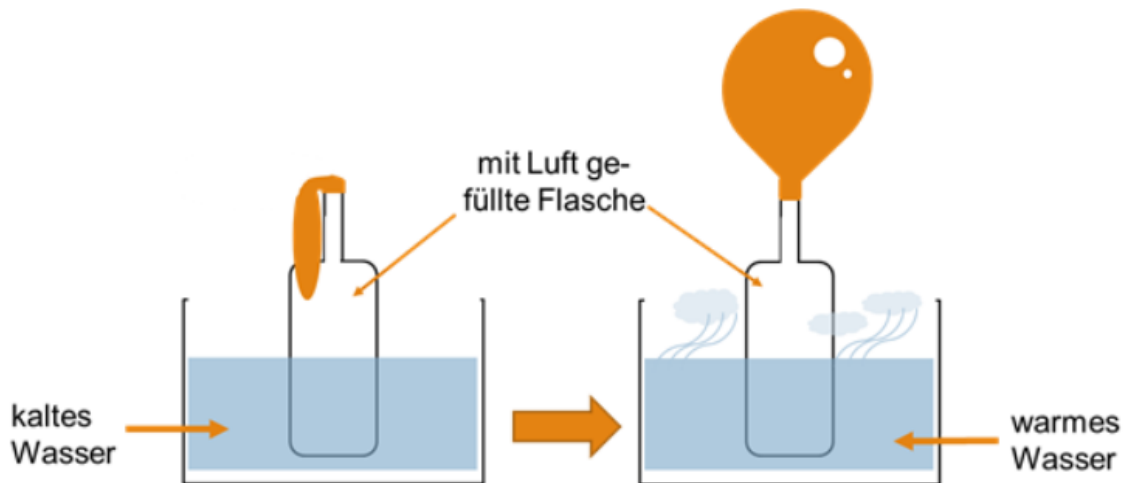


Abbildung 4: Experimentaufbau Wärmeausdehnung

Die Schüler\*innen bekommen zwei Behälter mit Wasser, Flaschen und Luftballons. In einem Behälter wird das Wasser erwärmt, im anderen nicht. Die Schüler\*innen beobachten was passiert und sollen das Experiment im Anschluss erklären.

Ein Schüler wird gebeten zu erklären:

S1: Da is kalt und da warm. Weil es hier warm ist geht die Luft auseinander. Dann wird das hier voll.

Vergleichen wir das mit einer bildungssprachlichen Erklärung:

Experiment: Wird die mit Luft gefüllte Flasche in erwärmtes Wasser getaucht, dehnt sich die Luft aufgrund der Wärme aus. Sie steigt nach oben und dehnt den Luftballon, der auf der Flasche befestigt ist.

Sicher haben Sie Unterschiede bemerkt. Diese liegen auf verschiedenen Ebenen. Zum Erklären nutzt der Schüler einen sehr reduzierten Wortschatz, um die Sachlage auszudrücken. Das ist der Situation angemessen, alle sehen das Experiment, die Sprache muss nicht sehr komplex und abstrakt sein. Der Kontext liefert die notwendige Information, da das Experiment noch aufgebaut dasteht, kann er einfach auf Dinge zeigen und wird verstanden. Das sind typische Kennzeichen der Alltagssprache. In einer Alltagssituation unter Freunden wäre sein Ausdruck angemessen, in der schulischen Situation wo er etwas detailliert und präzise erklären soll, allerdings nicht.

Es handelt sich bei Alltags- und Bildungssprache um zwei unterschiedliche **sprachliche Register**. Register sind zentral, wenn wir über die Sprache der Schule sprechen. Mit dem Begriff bezeichnet man in der Linguistik eine für einen bestimmten Kommunikationsbereich charakteristische Rede- und Schreibweise. Schauen wir uns ein Beispiel an. Folgende Aussagen betreffen alle den gleichen Sachverhalt – ein Kind hat sich weh getan.

Elternteil zum Kind: Hast du dir weh getan?

Elternteil zum Partner: Die Lisa hat sich beim Hinfallen verletzt.

Elternteil zur Ärztin: Meine Tochter hat sich eine Schürfwunde am Knie zugezogen.

Welche Unterschiede fallen Ihnen in den drei Äußerungen auf? Welche Gründe könnte es geben, dass ich drei unterschiedliche Register nutze, um ein und denselben Sachverhalt zu adressieren?

Im Register werden **soziale Beziehungen sprachlich abgebildet**. So benutzt ein Angestellter im Gespräch mit seinem Vorgesetzten eine andere Sprechweise als unter Freunden. Welches Register verwendet wird, hängt von diversen äußeren Umständen ab, z.B.:

- vom Verhältnis zwischen Sender und Empfänger: familiär, übergeordnet, untergeordnet;
- vom Bekanntheitsgrad zwischen Sender und Empfänger: fremd, bekannt, befreundet;
- von der Kommunikationsart: mündlich, schriftlich;
- von der Gesprächssituation: beruflich, unter Freunden;
- von der Stellung in der Gesellschaft: Bildungsbürgerin, Arbeiter.

Für das Beispiel oben kann man sagen, dass man mit dem Kind eher auf der emotionalen Ebene spricht. Man erkennt an, dass es Schmerzen hat und spendet Trost, die Sprache ist kindgerecht. Mit dem Lebenspartner spricht man so, dass sofort klar ist, welches Kind sich warum weh getan hat. Bei der Ärztin wird man noch spezifischer und abstrakter.

### **Am sprachlichen Register arbeiten**

Wie kann man das Schüler\*innen nun näherbringen, so dass sie das Register Bildungssprache lernen und auch verwenden, also komplexeren Wortschatz, eindeutiger Formulierungen usw.?

Kommen wir nochmal auf das Beispiel mit dem Ballon-Experiment zurück.

Der Schüler hat Alltagssprache verwendet, die kontextgebunden ist. Das bedeutet, dass solange ein gemeinsamer Kontext vorhanden ist – in diesem Fall stehen Flaschen, Behälter usw. noch auf dem Tisch –, man weniger Sprachmittel braucht. Abstrakte Sprache benötigt man erst, wenn kein Kontext mehr vorhanden ist.

Wenn wir also wollen, dass der Schüler sich bildungssprachlich(er) ausdrückt, müssen wir den Kontext entfernen. Das bedeutet, dass wir mit den Schüler:innen experimentieren oder ein Bild anschauen oder was eben im Unterricht gemacht wird und diesen konkreten Gegenstand – wenn inhaltlich verstanden wurde worum es geht – entfernen. Dann befinden sich die Kinder in der Notwendigkeit abstrakte Sprache zu verwenden.

Es bleibt das Problem des mangelnden Wortschatzes. An diesem Beispiel sehen wir, dass es weniger die Fachbegriffe sind, die ein Problem darstellen. Die Kinder kennen die Wörter Flasche, Ballon und Behälter, den man hätte auch Schale nennen können. Um sich bildungssprachlich auszudrücken, braucht man vielmehr andere sprachliche Mittel, wie beispielsweise Präpositionen und Adverbien (*darunter, in, danach*) und bestimmte Verben mit Vorsilben (*ein-tauchen, aus-dehnen*).

Diese Sprachmittel kann ich mit den Lernenden im Sinne des sprachsensiblen Unterrichts gemeinsam erarbeiten:

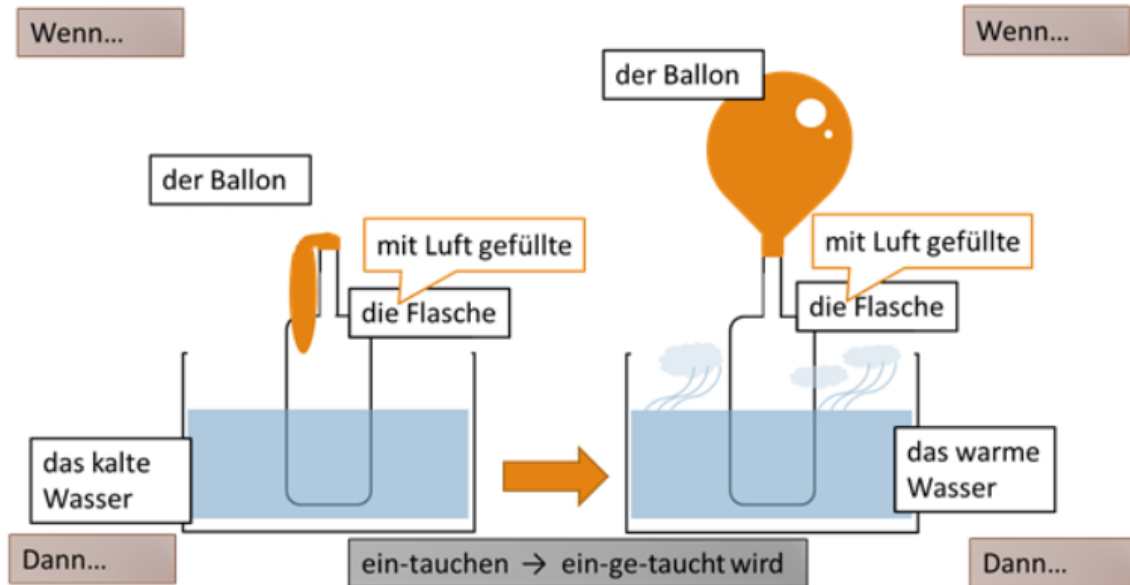


Abbildung 5: Experimentaufbau Wärmeausdehnung Scaffolds

Der Verlauf geht vom Konkreten zum Abstrakten, von der Anschauung zum sprachlichen Ausdruck.

Nimmt man dann den Kontext weg, haben die Lernenden für Ihre Erklärung immer noch eine Struktur und sprachliche Mittel:

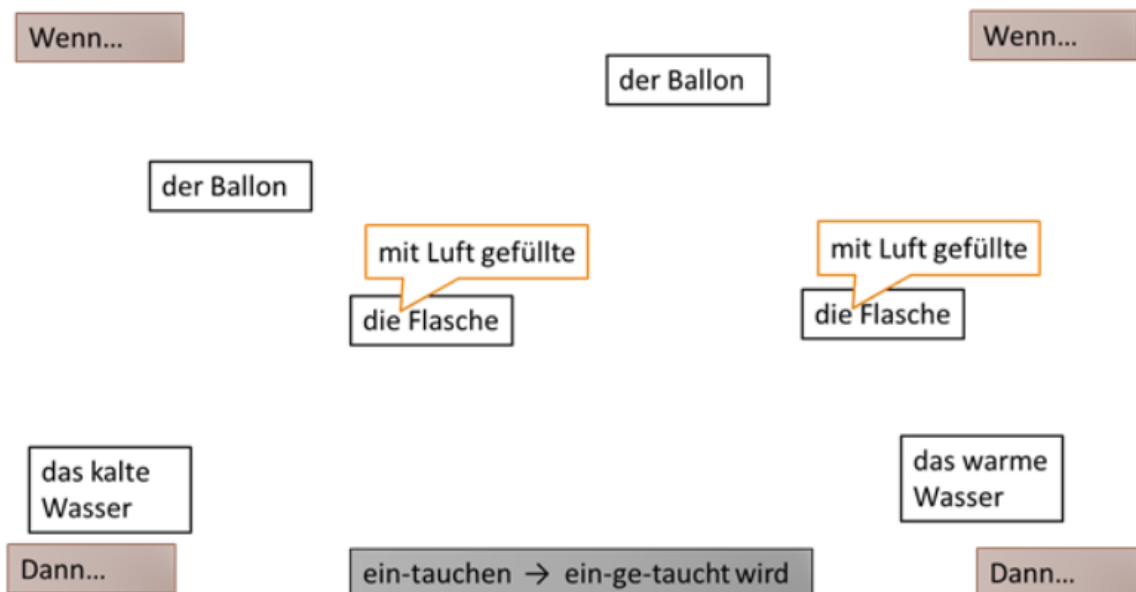


Abbildung 6: Experimentaufbau Wärmeausdehnung Sprachmittel

Selbstverständlich muss den Lernenden dazu klar sein, was eigentlich von ihnen verlangt wird, also ob sie erklären, beschreiben oder vielleicht argumentieren sollen und welche Sprachmittel dazu benötigt werden. Man muss die Funktion sprachlicher Mittel vermitteln. Diese einfach so in den Unterricht hineinzugeben, ohne dass die Lernenden die Funktion reflektieren, hat sich in zahlreichen Untersuchungen als folgenlos erwiesen. Es reicht also nicht, Begriffe, die verwendet werden sollen, als

Merkkästchen einfach mit auf das Arbeitsblatt zu schreiben, man muss mit den Lernenden mit den Wörtern, die sie verwenden sollen, arbeiten. Sie müssen deren Funktion für die Kommunikation im Fach verstehen (vgl. Drumm, 2018).

### **Scaffolding**

Der Begriff Scaffolding ist eine Metapher (Scaffold = engl. Baugerüst) und stammt ursprünglich aus der Erstsprachenforschung.

Scaffolding bezeichnet dabei ein temporäres Unterstützungssystem. Eltern oder andere Erwachsene bieten Kindern ein Gerüst an, um ihnen zu helfen sich sprachlich zu entwickeln:

Beispiel:

Kind: Ich gehe zur Oma!

Vater: Ach, du bist zur Oma gegangen? Und dann?

Kind: Ich bin zur Oma gegangen und hab gespielt.

Diese Unterstützung passiert in der Regel unbewusst. Wichtig ist, dass das "Gerüst" dem Kind hilft, die erwünschte Form zu lernen, ohne korrigiert zu werden. Außerdem wird das Gerüst entfernt, wenn es nicht mehr benötigt wird. Es hilft, die aktuelle Stufe der Entwicklung zu meistern.

### **Scaffolding im Fachunterricht**

Im Zuge von Sprachförderansätzen wird Scaffolding auf die Aneignung von Bildungs- und Fachsprache im Fachunterricht übertragen. Scaffolding „befähigt Lernende dazu, das WIE (*knowing how*) einer (sprachlichen) Handlung zu erwerben, nicht nur WAS (*knowing that*) zu tun ist. Damit werden Lernende in die Lage versetzt, ähnliche (sprachliche) Handlungen selbstständig durchzuführen. Dabei ist Scaffolding stets zukunftsorientiert: Was ein/e Lernende/r heute mit Unterstützung macht, kann er/sie morgen allein durchführen“ (Kniffka, 2015, S. 227).

Die unterschiedlichen Herangehensweisen beim Umgang mit Sprache im Unterricht kann man mit der **Metapher des Hürdenlaufs** beschreiben:

Manche Lernende können nicht allein über die Hürde (Sprache im Fachunterricht) springen. Sie erreichen nicht das (Unterrichts-)Ziel. Die Lehrkraft entfernt möglicherweise die Hürden, d.h. sie vereinfacht die Sprache. So erreichen alle Schüler:innen das inhaltliche Stundenziel. Sie entwickeln sich aber nicht weiter.

Andere Lehrende befürchten, dass die Schüler:innen ohne die Hürden nicht auf die spätere Schullaufbahn und was danach kommt vorbereitet werden. Daher belassen sie alles wie es ist. Manche Schüler\*innen kommen dann aber nicht mit.

### **Alternative: Training der sprachlichen Fertigkeiten**

Scaffolding basiert darauf, sich die Ausgangsbedingung des Lernenden zu vergegenwärtigen (seinen Trainingszustand sozusagen, siehe auch Abschnitt 2) und darauf aufbauend Übungen zu entwickeln, die im Schwierigkeitsgrad ansteigen. Man analysiert, warum der\*die Lernende nicht über die Hürde springen kann (Ausgangslage), was er\*sie dafür benötigt (Übungen, Techniken) und kontrolliert den Erfolg. So werden Lernende langsam immer besser, bis sie die Hilfe (das Gerüst des Scaffolding) nicht mehr benötigen.

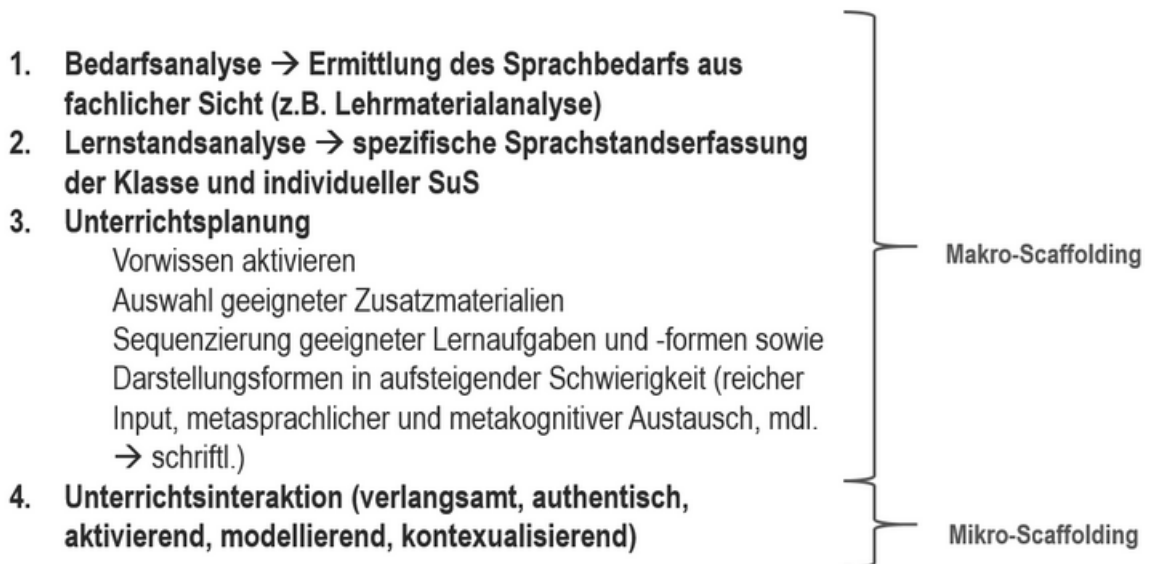


Abbildung 7: Phasen des Scaffolding (vgl. Kniffka, 2010)

## Fragen und Impulse

- Inwiefern berücksichtigen Lehrkräfte im Fachunterricht den Gebrauch verschiedener Einzelsprachen (z.B. Erstsprachen, schulische Fremdsprachen) oder Unterschiede zwischen schulrelevanten Sprachvarietäten (z.B. Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache, mündlicher und schriftlicher Kommunikation)?
- Inwiefern spielen sprachliche Anforderungen eine Rolle bei der Planung und Durchführung von Fachunterricht? Werden diese explizit angesprochen und bewusst gemacht?
- Folgt die sprachliche Gestaltung einer Progression vom Anknüpfen an Alltagsverständnis/Alltagssprache und Überführung in fachliches Register?
- Spielen fachbezogene sprachliche Phänomene eine Rolle, werden sprachliche Phänomene auf ihre Funktion für die Fachkommunikation bezogen?
- Bieten Materialien sprachliche Unterstützung/wird diese im Unterricht angeboten? Sind dies andere Hilfen als ‚nur‘ auf der Ebene der Begriffe/Fachtermini und wenn ja, welche? Wie werden diese eingesetzt (als Hilfekarten, als Wörterkäsen auf dem Arbeitsblatt, eingebunden im Unterricht)?
- Wie wird mit sprachlichen Unsicherheiten und/oder inkorrekten Äußerungen von S:S im Unterricht und/oder bei der Leistungsbewertung umgegangen?
- 

## Zusatzmaterial

Weitere Grundlagentexte sowie sprachensible Unterrichtsentwürfe und Materialien für unterschiedliche Fächer finden Sie auf den Seiten von ProDaZ: <https://www.uni-due.de/prodaz/>

## Literatur

- Drumm, S. (2018). Bildungssprache. In Roche, J. & Drumm, S. (Hrsg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 132-143.
- Kniffka, G. (2010). Scaffolding [online]. *ProDaZ*. URL: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (Zugriff: 09.02.2021).
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In Michalak, M. & Kuchenreuther, M. (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 208–225.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Dorner, M. & Langer, E. & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.