

Sprachbildung im Fach: eine kompetenzorientierte Handreichung mit digitalisierten Fortbildungsbausteinen

**Tina Otten, Ina Baumann, Janina Behr, Manuel Junge, Zuzana
Münch-Manková**

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Otten, Tina, Ina Baumann, Janina Behr, Manuel Junge, and Zuzana Münch-Manková. 2017.
"Sprachbildung im Fach: eine kompetenzorientierte Handreichung mit digitalisierten
Fortbildungsbausteinen." Hannover: unidruck Hannover.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Tina Otten, Ina Baumann, Janina Behr,
Manuel Junge, Zuzana Münch-Manková

Sprachbildung im Fach

Eine kompetenzorientierte Handreichung mit
digitalisierten Fortbildungsbausteinen

Sprachsensibler Unterricht in den Fächern der Sekundarstufe I und II.
Ein Studienpaket



UMBRÜCHE GESTALTEN

Sprachbildung im Fach

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2017 unidruck Hannover

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Dies gilt auch und insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Verfilmungen und die Einspeicherung sowie Datenvorhaltung in elektronischen und digitalen Systemen.

Layout/Satz/Umschlaggestaltung: Composizione Katrin Rampp, Kempten

Lektorat und Redaktion: Buchmenue Christian Becker, Hildesheim

Druck und Verarbeitung: unidruck GmbH & Co KG.

ISBN 978-3-946973-91-1

Vorwort zu *Sprachsensibler Unterricht in den Fächern der Sekundarstufe I und II. Ein Studienpaket*

Sprachliche und vor allem bildungssprachliche Kompetenzen spielen im Unterrichtsgeschehen eine tragende Rolle – und zwar in allen Fächern. Angesichts zunehmender Diversität und sprachlicher Heterogenität in der Schülerschaft kann jedoch längst nicht mehr davon ausgegangen werden, dass diese Kompetenzen allen Schülerinnen und Schülern in erforderlicher Ausprägung zur Verfügung stehen. Dies gilt für alle Jahrgangsstufen. Damit Sprache für Kinder und Jugendliche nicht zur Barriere gerät oder fachliches Vermögen verdeckt, ist seitens der Lehrenden ein hohes Bewusstsein für den spezifischen Beitrag von Sprache im Fach wünschenswert. Die vorliegende Reihe hat zum Ziel, eine vertiefte Sensibilität für die verschiedenen Formen, Funktionen und Leistungen von Sprache im Unterricht aller Fächer aufzubauen. Besonders freut uns, dass wir die Ergebnisse unserer Arbeit zur gymnasialen Lehramtsausbildung in Form eines Studienpakets zur Verfügung stellen können. Das Paket besteht aus den folgenden Komponenten: *Sprachbildung im Fach. Eine kompetenzorientierte Handreichung mit digitalisierten Fortbildungsbausteinen und Funktion und Struktur von Bildungs- und Fachsprache. Ein grammatischer Leitfadens.*

Es war uns ein besonderes Anliegen, die Texte so zu verfassen, dass sich auch LeserInnen ohne spezifische linguistische oder grammatische Vorkenntnisse angesprochen fühlen. Wir hoffen, dass uns das gelungen ist, ohne komplexe Gegenstandsbereiche unangemessen zu vereinfachen. Das Studienpaket kann in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden: in der universitären Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe I und II (Fachdidaktiken aller Fächer, Bildungswissenschaften, in speziellen Kursen zu Diversität und Heterogenität), in Studienseminaren oder in Fortbildungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer. Auch ein Selbststudium ist mit den vorliegenden Materialien möglich.

Dem Niedersächsischen Kultusministerium sowie dem Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung danken wir für die weitreichende Unterstützung im Zusammenhang mit der Veröffentlichung des Studienpakets. Die Inhalte des Studienpakets sind aus mehrjähriger intensiver Teamarbeit hervorgegangen. Neben den in den einzelnen Teilen als Autorinnen und Autoren genannten waren zeitweilig weitere Personen beteiligt, die den Arbeitsprozess durch wertvolle Anregungen und Hinweise befördert haben.¹ Allen gebührt unser ganz besonderer Dank; ohne sie wäre dieses Studienpaket nicht zustande gekommen.

Hannover, Göttingen und Osnabrück, 1. 7. 2016

Christine Bickes, Hans Bickes, Andrea Bogner, Christina Noack

HerausgeberInnen

Links:

<http://www.sprachen-bilden-niedersachsen.de> (Projekthomepage des Verbunds)

<http://www.umbrueche.uni-hannover.de> (Projekthomepage Standort Hannover)

¹ Besonders erwähnt seien Dennis Strömsdörfer (Universität Freiburg), Jennifer Schilling (Leibniz Universität Hannover), Kristin Tschernig (Leibniz Universität Hannover) und Maren Wiebusch (Leibniz Universität Hannover).

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Sprachförderung im Fachunterricht	11
2.1	Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen	11
2.2	Sprachliche Anforderungen in der Schule	14
2.3	Merkmale und Funktionen von Bildungs- und Fachsprache	17
2.3.1	Kommunikative Funktion	17
2.3.2	Sozialsymbolische Funktion	19
2.3.3	Epistemische Funktion	20
2.3.4	Mündlichkeit und Schriftlichkeit	21
2.4	Zur Gestaltung sprachsensiblen Unterrichts	26
2.5	Konsequenzen für die universitäre Lehre	35
3	Kompetenzorientierte Materialien	36
3.1	Vorbemerkungen zum Einsatz der Materialien	36
3.2	Die Kompetenzen im Überblick	37
3.3	Die Fortbildungsbausteine	38
	Fortbildungsbaustein 1:	
	Herkunft, Sprache und Bildungschancen (Kompetenz A und B)	38
	Fortbildungsbaustein 2:	
	Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache (Kompetenz C)	40
	Fortbildungsbaustein 3:	
	Verfahren der Sprachstandserhebung (Kompetenz D)	42
	Fortbildungsbaustein 4:	
	Sprachliche Register (Kompetenz E)	45
	Fortbildungsbaustein 5:	
	Sprache im Fach (Kompetenz F)	47
	Fortbildungsbaustein 6:	
	Sprachsensiblen Unterricht planen (Kompetenz G)	49
4	Quellenverzeichnis	51
4.1	Literatur	51
4.2	Lehrwerke	57

Überblick über die digitalisierten Fortbildungsbausteine

Herkunft, Sprache und Bildungschancen (Fortbildungsbaustein 1)

Janina Behr 38

Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache (Fortbildungsbaustein 2)

Christine Bickes, Tina Otten 40

Verfahren der Sprachstandserhebung (Fortbildungsbaustein 3)

Ariane Steuber 42

Sprachliche Register (Fortbildungsbaustein 4)

Tina Otten 45

Sprache im Fach (Fortbildungsbaustein 5)

Tina Otten, Anne Jäger 47

Sprachsensiblen Unterricht planen (Fortbildungsbaustein 6)

Tina Otten, Ina Baumann 49

Online abrufbar unter:

www.sprachbildung.uni-hannover.de

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Versuch nach Gogolin/Lange (2011: 119); hier zum *Archimedischen Prinzip*. 11

Abbildung 2: Auszug aus einem Chat 22

1 Einleitung

Die Befunde zahlreicher Untersuchungen und Schulleistungsstudien legen nahe, dass ein enger Zusammenhang zwischen den sprachlichen Kompetenzen von Lernenden und ihrem schulischen Bildungserfolg besteht (vgl. u. a. Kempert et al. 2016). Die Unterschiede in den Leistungschancen kommen dadurch zustande, dass sprachlich kompetente Kinder leichter an Unterrichtsgesprächen teilnehmen, Texte besser verstehen und produzieren sowie Aufgaben im mündlichen wie im schriftlichen Bereich sprachlich angemessener bearbeiten können. Defizite in der Sprache können hingegen das Vorhandensein fachlichen Wissens verbergen und den Erwerb neuer Inhalte erschweren. Fachliches und sprachliches Wissen und Können sind folglich nicht bloß eng gekoppelt – sie bedingen sich gegenseitig.

Aktuell ist die sogenannte Bildungs- und Fachsprache, d. h. die Sprache der Bildungsinstitutionen, in den Fokus der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Forschung gerückt. Mit der Erkenntnis, dass jeder Unterricht, ganz gleich in welchem Fach, stets durch nicht voneinander trennbare fachliche und sprachliche Komponenten gekennzeichnet ist und somit Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen für die Lerngruppen bereithält, ändert sich nun der Blick auf den gegenwärtig praktizierten Unterricht.² Die in der Praxis bislang umgesetzten Konzepte eines additiven Förderunterrichts am Nachmittag oder einer Auslagerung der Förderung sprachlicher Kompetenzen in den Deutschunterricht sind seither in Frage gestellt worden.

Zielführender und ebenfalls praktikabler scheint es, die Kombination von fachlichem und sprachlichem Lernen direkt im jeweiligen Unterricht zu leisten.³ Mit dem Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung*, das im Modellprogramm FörMig eingeführt wurde, wird der Anspruch erhoben, Sprachförderung als eine Querschnittsaufgabe zu verstehen, die nicht bloß an einzelnen Stationen der Bildungslaufbahn relevant ist, sondern als stetiges Angebot über Fächergrenzen und Bildungsinstitutionen hinweg besteht (vgl. Gogolin/Lange 2011).

Der Schritt von der Theorie zur Praxis erweist sich jedoch bislang als recht kompliziert. Ein Grund ist, dass sich die Lehrkräfte, insbesondere der nicht-sprachlichen Fächer, nicht oder nur unzureichend auf die neuen Aufgaben der Sprachförderung im Fach vorbereitet fühlen. Wer beispielsweise ein Studium der Mathematik oder Physik absolviert hat, ist in der Regel nicht mit Überlegungen zu sprachdidaktischen Fördermaßnahmen und zur Unterrichtsarbeit in mehrsprachigen Klassenzimmern konfrontiert worden.

-
- 2 Die Themen *Bildungssprache* und *Sprachförderung im Fachunterricht* können im Rahmen dieser Handreichung nur auszugsweise besprochen werden. Für weiterführende Informationen sei der Leser/die Leserin auf folgende Literaturtitel verwiesen: Becker-Mrotzek et al. (2013), Beese/Benholz (2013), Buhlmann/Fearns (2000), Cummins (1980), Dehn (2011), Ehlich/Rehbein (1986), Feilke (2012), Fluck (1996), Gogolin (2006, 2009), Gogolin/Lange (2011), Gogolin et al. (2013), Hauenschild/Robak/Sievers (2013), Heinze et al. (2011), Hoffmann et al. (1998), Kniffka (2012), Lange (2012), Leisen (2011), Morek/Heller (2012), Prediger/Özdil (2011), Prediger/Wessel (2011), Rösch (2013), Thürmann/Vollmer (2013), Thürmann/Vollmer/Pieper (2010), Tiedemann/Billmann-Mahecha (2004).
 - 3 Eine Kombination aus sprachlichem und fachlichem Lernen finden wir auch in Konzepten des Fremdsprachenlernens. Aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts wird mit dem Konzept *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* eine solche Verschmelzung angestrebt, bei der Fachinhalte in einer Fremdsprache unterrichtet werden, sodass sich eine direkte Anwendungsmöglichkeit der Sprachkenntnisse bietet (vgl. hierzu z. B. Haataja/Wicke 2015). In den Naturwissenschaften wird mittlerweile der bilinguale Fachunterricht, der insbesondere die Fachterminologie einer Fremdsprache fokussiert, um das Konzept des bifokalen (oder multifokalen) Unterrichts erweitert. Im bifokalen Unterricht liegt der Fokus auf der Erst- und Zweitsprache, wobei angenommen wird, dass durch Verwendung von mehreren Sprachen das Verstehen der Sachfachinhalte unterstützt werden kann (vgl. z. B. Rittersbacher/Schmidt 2008).

Um diese Lücke zu schließen, wurde 2014 das Projekt *UMBRÜCHE GESTALTEN. Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehramtsausbildung in Niedersachsen* ins Leben gerufen. Die Projektpartnerinnen und -partner haben sich das Ziel gesetzt, die Themen *Sprachförderung* und *Deutsch als Zweitsprache* in die lehramtsbezogenen Studiengänge aller Fächer und Schulformen zu integrieren. So sollen angehende Lehrkräfte dazu befähigt werden, die sprachlichen Bedürfnisse ihrer Lerngruppen zu erkennen, die sprachlichen Anforderungen in ihren Fächern zu identifizieren und geeignete Fördermaßnahmen für ihren Unterricht zu konzipieren.

Mit dieser Handreichung soll ein erster großer Schritt in Richtung dieser umfassenderen Lehramtsausbildung unternommen werden. Sie richtet sich an Lehrende aller Fächer, die in universitären Kontexten mit Studierenden der lehramtsbezogenen Studiengänge arbeiten.

Anhand anschaulicher Erläuterungen sowie konkreter Beispiele aus den verschiedenen Schulfächern wird gezeigt, wie sich Fach- und Sprachlernen bedingen, welche spezifischen sprachlichen Herausforderungen der Fachunterricht bereithält und wie eine sprachensible Unterrichtsgestaltung gelingen kann.

Die enthaltenen Materialien zum Thema *Sprachbildung im Fach* können genutzt werden, um einen Einstieg in die Thematik zu finden, die eigenen Lehrveranstaltungen in Bezug auf sprachliche Komponenten zu reflektieren und bestehende Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende inhaltlich zu erweitern.

“Niedersachsen setzt neue Maßstäbe in der Lehramtsausbildung: Angehende Lehrkräfte werden künftig dazu befähigt, die für den Bildungserfolg so notwendige **Sprachenförderung in jedem Unterrichtsfach** umzusetzen.

”

Niedersächsisches Kultusministerium

Kapitel 2 bietet dazu einen Überblick über relevante Themen rund um die Sprachförderung im Fachunterricht. Hier werden die Zusammenhänge zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen aufgezeigt, um darauf aufbauend auf die sprachlichen Anforderungen der Schule einzugehen. Anschließend soll die Bildungs- und Fachsprache in ihrer Struktur und Funktion präziser beschrieben werden. Des Weiteren werden ausgewählte Sprachförderkonzepte bzw. -maßnahmen vorgestellt und didaktische Implikationen für die Lehre in den lehramtsspezifischen Studiengängen der Universität diskutiert.

In Kapitel 3 werden die niedersachsenweit vereinbarten Kompetenzen und Kerninhalte zusammengefasst und Anregungen für den Einsatz dieser Handreichung gegeben. Zudem werden dort sämtliche Materialien für den unmittelbaren Einsatz in den lehramtsbezogenen Lehrveranstaltungen der Universität vorgestellt.

Die digitalisierten Fortbildungsbausteine zu dieser Handreichung stehen im Internet zum Download bereit:

www.sprachbildung.uni-hannover.de

Unter diesem Link können PowerPoint-Präsentationen und Arbeitsblätter samt Lösungsschlüssel für die Seminargestaltung heruntergeladen werden.

Weitere Informationen und Materialien zum Thema stehen auch auf der Website des Verbundprojektes *UMBRÜCHE GESTALTEN* (<http://www.sprachen-bilden-niedersachsen.de>) zur Verfügung.

Bevor wir uns der Thematik *Sprachbildung im Fach* widmen, möchten wir an dieser Stelle noch einige Vorbemerkungen machen:

Die vorliegende Handreichung handelt von Bildungssprache und Fachsprache. Beide Register sind gut erforscht, zahlreiche Autorinnen und Autoren unterstellen, dass ein Beherrschen der beiden Sprachformen unverzichtbar für eine erfolgreiche Schullaufbahn sei. Aber gibt es sie denn überhaupt, *die* Bildungssprache und *die* Fachsprache? Die unbefangene Rede von Bildungs- und Fachsprache läuft Gefahr, Fehler zu wiederholen, die bereits früher hinsichtlich anderer Sprachformen, etwa der Jugendsprache, gemacht worden sind. Es dauerte nämlich recht lange, bis in den Sprachwissenschaften Einigkeit darüber hergestellt war, dass es *die eine Jugendsprache* nicht gibt, dass Jugendsprache vielmehr spezifische Ausprägungen im Gebrauch unterschiedlicher Gruppen und in Abhängigkeit von situativen Gegebenheiten annimmt. Ganz analog kann man annehmen, dass auch starre, hypostasierende Definitionen von Bildungs- und Fachsprache, die mit einer endlichen Liste von Merkmalen der beiden Register einhergehen, zum Scheitern verurteilt sind.

Stattdessen erscheint es viel sinnvoller, zunächst die institutionalisierten Gepflogenheiten in Bildungseinrichtungen, akademischen Gemeinschaften sowie deren sprachliche Produkte genauer in den Blick zu nehmen. Denn innerhalb der dort zu berücksichtigenden Rahmenbedingungen und Zielsetzungen bilden sich bestimmte Anforderungen an fächerübergreifende und fachinterne Kommunikationsweisen und Diskursformen heraus, die zu verschiedenen Ausprägungen von Bildungs- und Fachsprache führen. In akademisch geprägten Kontexten sollen wissenschaftliche Erkenntnisse intersubjektiv vermittelbar sein, sie sollen gewissen Objektivitäts- und Rationalitätsstandards entsprechen, sie sollen eindeutige Bezugnahmen ermöglichen, um nur einige dieser Anforderungen zu nennen. Um diesen Ansprüchen in der Kommunikation zu genügen, werden in Abhängigkeit von Situation und Fach spezifische sprachliche Mittel bevorzugt und zum Teil auch neu geschaffen (etwa Fachtermini, mathematische Formeln, Symbole u. a.). Bisweilen sprengen neue Erkenntnisse sogar überkommene Sprachgepflogenheiten – sie erfordern ganz neue sprachlich-symbolische Mittel, um überhaupt formuliert werden zu können.

Hinter der Verwendung der Begriffe *Bildungs-* und *Fachsprache* in der vorliegenden Handreichung steht demnach eher eine Art Programm: Es soll das Bewusstsein dafür geweckt werden, wie Sprache in und zwischen Fächertraditionen verwendet wird, und warum bestimmte sprachliche Mittel in wissenschaftlichen Kontexten zumindest gehäuft als in der Gemeinsprache, bisweilen sogar nur dort auftauchen. Vor allem soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass diese zum Teil normierten und komplexen Sprach- und Diskursformen in den Wissenschaften in aller Regel nicht im Rahmen des außerschulischen Spracherwerbs erworben werden, sondern einer unterstützenden, expliziten Hinführung bedürfen. Allen Schülerinnen und Schülern, gleich welcher Herkunft, muss die Chance eröffnet werden, sich den zentralen Sprachgebrauch von Bildungseinrichtungen aneignen zu können, um angemessen an Bildung teilhaben zu können. Dies gilt verstärkt in Kontexten, die von Diversität geprägt sind und in denen die Umgebungs- bzw. Schulsprache eine Zweitsprache und nicht die eigene Herkunftssprache ist.

2 Sprachförderung im Fachunterricht

2.1 Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen

Der Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen, der in der Einleitung bereits erwähnt wurde, soll im Folgenden mit einem kurzen Selbstversuch in Anlehnung an Gogolin/Lange (2011) anschaulich gemacht werden. Betrachten Sie dazu bitte die untenstehende Abbildung, die zu einem im schulischen Physikunterricht recht gängigen Versuch zum *Archimedischen Prinzip*⁴ gehört, und lösen Sie gedanklich die dazugehörigen Aufgaben.

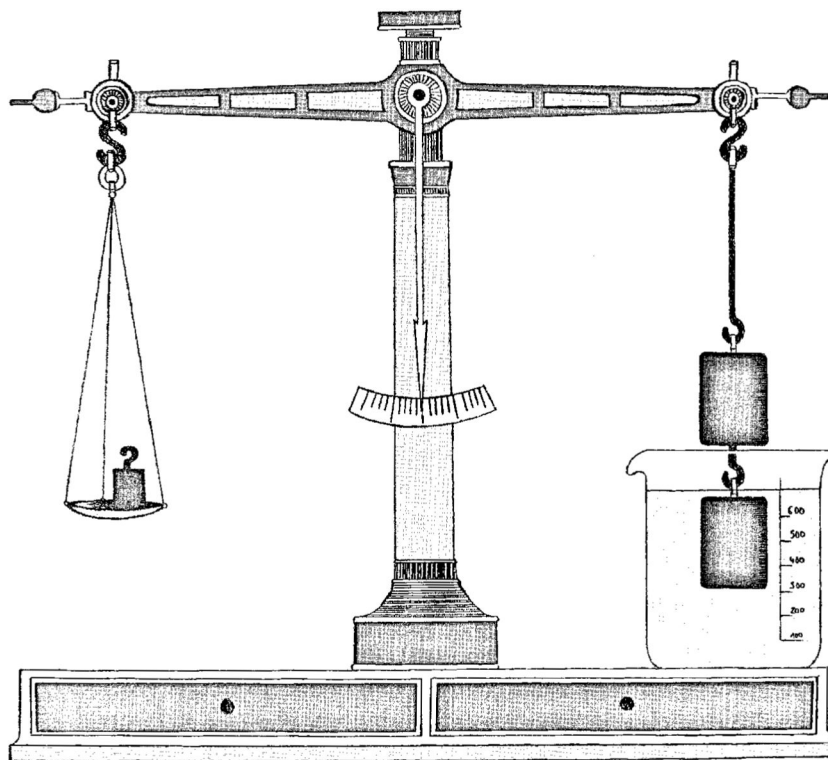


Abbildung 1: Versuch nach Gogolin/Lange (2011: 119); hier zum *Archimedischen Prinzip*.
(Zeichnung My Hanh Vo Thi)

a) Beschreiben Sie den Versuch!

b) Beschreiben Sie den Versuch in Ihrer besten Fremdsprache!

⁴ Die Auftriebskraft eines Körpers in einem Medium ist genauso groß wie die Gewichtskraft des vom Körper verdrängten Mediums.

Was zeigt dieser Selbstversuch? Bevor wir zur Klärung kommen, sollten Sie im Vorfeld einige Fragen für sich beantworten:

- War es Ihnen problemlos möglich, den Versuch entsprechend Aufgabe (a) auf Deutsch präzise zu beschreiben? Wo sind Schwierigkeiten aufgetreten und wo hätten Sie Hilfestellung benötigt?
- Ist Ihnen geläufig, was der Operator *beschreiben* im schulischen Kontext genau bedeutet? Wissen Sie, was in eine Beschreibung gehört und was nicht?
- Ist Ihnen bei Aufgabe (b) der Wechsel in die Fremdsprache ohne weitere Hilfen gelungen? Oder haben Sie feststellen müssen, dass Ihnen zur Beschreibung in einer anderen Sprache einige Vokabeln oder auch grammatisches Knowhow fehlen?

Eines vorweg: Natürlich hinkt der Vergleich zwischen Ihnen und einer Schülerin bzw. einem Schüler stark. Im Gegensatz zu Ihnen bewegen sich die Lernenden fachlich häufig auf gänzlich unbekanntem Terrain und auch die sprachlichen Routinen (sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache) beherrschen sie in der Regel (noch) nicht.

Dennoch: Den meisten werden die Aufgaben zumindest einige Mühen bereitet haben. Selbst wenn das Experiment bekannt ist, offenbaren sich häufig große Schwierigkeiten in der Verwendung von Fachtermini (z. B. *Gewichtskraft*, *Auftriebskraft*, *Körper*) und passenden Wendungen (z. B. *genauso groß sein wie*) – vor allem in der Fremdsprache. Darüber hinaus gerät die fremdsprachliche Beschreibung des Versuchs oft dann ins Stocken, wenn es um Satzanfänge, Überleitungen und die Darstellung (meist) abstrakter Zusammenhänge geht. Wie sagt man doch gleich noch *sich im Gleichgewicht befinden* auf Englisch?

Mit diesem Perspektivwechsel wird nachvollziehbar, womit Schülerinnen und Schüler, insbesondere mit Deutsch als Zweitsprache, zu kämpfen haben (vgl. Bickes/Bickes 2013).⁵ Von ihnen wird in Schule und Unterricht erwartet, dass sie sich zu Sachverhalten äußern, mit denen sie in alltäglichen Situationen überhaupt nicht oder nur selten in Berührung kommen. Dazu müssen sie sprachliche Formen anwenden, die ebenso alltagsuntypisch sind. Kinder, die Deutsch nicht als Erstsprache⁶ erworben haben, sind von derartigen Aufgaben häufig überfordert, selbst wenn sie das fachliche Wissen mitbringen.⁷ Auch Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien sind oft von diesen sog. Sprachbarrieren betroffen. Es wird deutlich, wie sich mangelnde sprachliche Fähigkeiten auf die fachliche Leistung auswirken können.

5 Ausführliche Informationen zu den Themen *Mehrsprachigkeit*, *Bilingualismus* und *Deutsch als Zweitsprache* finden sich beispielsweise in: Ahrenholz/Oomen-Welke (2008), Baker (2007), Bhatia/Ritchie (2008), Bialystok (2001), Bialystok/Craik/Luk (2012), Bickes/Pauli (2009), Chilla/Rothweiler/Babur (2010), Cummins (1991, 2000), Grosjean/Li (2012), Kniffka/Siebert-Ott (2007), Montanari (2012), Müller et al. (2007), Paradis (2004, 2009), Paradis/Schneider/Sorenson Duncan (2013), Paradis/Genesee/Crago (2011), Pavlenko (2014), Roche (2013a, b), Triarchi-Herrmann (2006).

6 Die Sprache, die ein Kind als erste erwirbt, wird oftmals *Muttersprache* genannt. Ein alternativer, neutralerer Begriff ist die Bezeichnung *Erstsprache*, da die dominante Sprache eines Menschen nicht unbedingt die von der Mutter vermittelte Sprache sein muss. Ein bilingual aufgewachsenes Kind kann mehrere Erstsprachen haben (simultaner Spracherwerb). Jede weitere Sprache, die nach der Erstsprache/den Erstsprachen erworben wird, ist die Zweitsprache (sukzessiver Zweitspracherwerb), sodass hier lediglich die Reihenfolge des Erwerbs angezeigt wird. Weder lassen die Begriffe Erst- und Zweitsprache Rückschlüsse auf die jeweilige Sprachkompetenz zu, noch implizieren sie eine Wertung (vgl. Jeuk 2015: 14f.).

7 Vergleiche hierzu auch Fürstenau/Gomolla (2011), Gogolin et al. (2011) und Matzner (2012).

Lehrkräfte haben – zumeist unbewusst – aufgrund der Formulierungen in Lehrplänen und Lehrwerken sowie ihrer eigenen fachlichen Sozialisation spezifische Erwartungen an den Sprachgebrauch ihrer Schülerinnen und Schüler. So entstehen im Unterricht beispielsweise Situationen, in denen die Lehrkraft dazu auffordert, in ganzen Sätzen zu sprechen oder etwas ‚auf Schlau‘ zu sagen. Auch Hochschuldozierende, die sich über die sprachliche Form von Abschlussarbeiten oder Klausuren ärgern, folgen damit häufig dem subjektiven Empfinden von Wissenschaftlichkeit und wissenschaftlicher Sprache. Beide Parteien haben Recht damit, dass sich die Schülerinnen und Schüler bzw. Studentinnen und Studenten an die sprachlichen Konventionen des Fachs zu halten haben. So hat beispielsweise die persönliche Meinung in einer sachlichen Beschreibung für gewöhnlich nichts verloren. Problematisch ist jedoch, dass diese Erwartungen und Konventionen häufig nicht explizit vermittelt werden bzw. nicht funktional für die Schülerinnen und Schüler werden. Dennoch werden sie nicht nur erwartet, sondern fließen zumeist auch in die Bewertung von Arbeiten mit ein. Die fachliche Leistung wird immer auch danach bewertet, in welcher sprachlichen Verpackung sie geliefert wird.

Ein weiteres Beispiel aus einem Biologielehrwerk für die 5. und 6. Jahrgangsstufe des Gymnasiums (Baack et al. 2013: 247) zeigt, wie sprachliche und fachliche Anforderungen im Unterricht zusammenwirken:

Aufgaben:

- 1 Beschreibe die verschiedenen Zahntypen eines menschlichen Gebisses.
- 2 Nenne die Aufgaben der Milchzähne.
- 3 Erkläre, wie Karies entsteht.
- 4 Manche Jugendliche tragen eine Zahnsperre. Nenne Gründe, warum die Zahnstellung reguliert werden muss.
- 5 Beschreibe mithilfe von Abb. 3, wie man die Zähne richtig putzt.

In sämtlichen Aufgaben werden die Schülerinnen und Schüler sowohl mit fachlichen Anforderungen (z. B. der Kenntnis verschiedener Zahntypen) als auch mit sprachlichen Anforderungen (z. B. der Anfertigung einer Beschreibung) konfrontiert. Es wird deutlich, dass sich die eingeschränkte Beherrschung der sprachlichen Komponente unmittelbar auf den Erfolg bei der Bewältigung der Aufgabe und somit den Leistungs- und Lernerfolg auswirkt – und das gilt für alle Fächer.

Die Konsequenzen, die sich aus dieser Verschränkung ergeben können, bilden aktuelle Bildungsstudien ab – allen voran die PISA-Studie. Noch immer deuten diese Studien darauf hin, dass ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und/oder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien den schulischen Leistungsanforderungen im Vergleich nicht bzw. nur teilweise genügt (vgl. u. a. Prenzel et al. 2013).

Aus der Ländernotiz der OECD geht zwar hervor, dass sich zwischen 2003 und 2012 „die Unterschiede beim sozioökonomischen Status zwischen sozioökonomisch benachteiligten und begünstigten Schülerinnen und Schülern bzw. zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund verringert“ haben (OECD 2013); dennoch spielen die soziale Herkunft und der Migrationsstatus nach wie vor eine große Rolle für die Bildungskarriere.

Die Bildungsbenachteiligung drückt sich darin aus, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bzw. niedrigerem Sozialstatus ihren Bildungsweg statistisch betrachtet häufiger ohne oder mit niedrigerem Schulabschluss beenden (vgl. Böhmer 2012: 164). Hingegen dominieren deutschstämmige und sozioökonomisch bevorteilte Kinder an Gymnasien und folglich in der Gruppe der Absolventinnen und Absolventen, die höhere Abschlüsse wie das Abitur erreichen.

Dabei kann eine Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und/oder aus den sog. bildungsfernen Familien bereits in Bezug auf den Kompetenzerwerb in den einzelnen Schulfächern beobachtet werden. So liegen sie in der Lese- und Mathematikkompetenz trotz kontinuierlicher Steigerung noch immer deutlich hinter den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund bzw. aus den sog. bildungsnahen Familien zurück. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der PISA-Studie 2012 schreibt die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb 2013):

„So schnitten Schülerinnen und Schüler aus wohlhabenderen Familien in Mathematik deutlich besser ab als ihre Klassenkameraden aus ärmeren Familien (43 Punkte Differenz). Das entspricht laut OECD einem Lernvorsprung von fast eineinhalb Schuljahren. Zwar hat Deutschland seine Ergebnisse in diesem Bereich verbessert, liegt jedoch immer noch im internationalen Vergleich zurück (OECD-Durchschnitt: 38 Punkte).

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Auch dort hat sich der Leistungsabstand im Bereich Mathematik zu Schülern ohne Migrationshintergrund verringert, beträgt aber immer noch fast zwei Schuljahre (54 Punkte).“

Die schwächeren Leistungen der Lernenden mit Migrationshintergrund und/oder niedrigerem sozialen Status können dabei nicht monokausal auf eine Ursache zurückgeführt werden. Dennoch ist man sich in Bezug auf eine besonders zentrale Hürde für den Bildungserfolg mittlerweile einig: die sprachlichen Anforderungen der Schule.

2.2 Sprachliche Anforderungen in der Schule

Folgt man gedanklich einer Lerngruppe durch ihren Schulalltag, fällt auf, dass sie zahlreichen unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen begegnet. Vor Unterrichtsbeginn tauschen sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer gewohnten Alltagssprache aus. Sie sprechen in Abhängigkeit vom Gesprächspartner in bestimmten Varianten, z. B. Jugendsprache mit Gleichaltrigen. Kinder und Jugendliche, die ein Hobby teilen, sprechen zudem häufig eine Gruppensprache, die meist nur innerhalb der jeweiligen Gruppe verstanden wird. Ein Beispiel für eine Gruppensprache ist die Gamer-Sprache, eine stark durch das Englische beeinflusste Varietät des Deutschen, die unter Anhängerinnen und Anhängern von PC- und Konsolenspielen verbreitet ist. Sprechen also einige Schülerinnen und Schülern von *Raids*, *zerger* oder *wipen*, handelt es sich um einen Austausch zu virtuellen Spielwelten, dem Außenstehende inhaltlich kaum folgen können.

In dialektal geprägten Gebieten, beispielsweise in Bayern oder Thüringen, wird zudem meistens zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen differenziert, indem im Unterricht Hochdeutsch bzw. Standarddeutsch gesprochen und geschrieben wird, während in den Pausen eher regionalsprachliche Varianten vorherrschen.

Im Unterricht treten weitere sprachliche Register hinzu, da jedes Fach eigene, spezifische Sprachanforderungen stellt. Wenn in der Biologie von *Fotosynthese* die Rede ist, in der Mathematik von *Nullstellenberechnung* oder in der Geografie von *Corioliskraft*, dann haben wir es mit fachsprachlichen Termini und den damit verbundenen Begriffen zu tun. Hinzu kommt häufig eine spezifische Symbolsprache, beispielsweise in Form von chemischen oder mathematischen Formeln und Zeichen. Jede Disziplin verfügt über eine eigene Fachsprache, um eine sachgebundene Kommunikation innerhalb des jeweiligen Forschungsfeldes zu ermöglichen. Personen außerhalb der Forschungsgemeinschaft sind mit dieser fach-

spezifischen Sprache in der Regel nicht vertraut. Es kann vorkommen, dass sich mehrere Fächer bestimmte fachsprachliche Termini und Strukturen teilen; es ist jedoch auch möglich, dass manche Sprachstrukturen und Bedeutungen sich trotz ähnlicher oder sogar gleicher Gestalt von Fach zu Fach unterscheiden (z. B. *Diät, Syntax, Morphologie*).

“ Sprache ist nicht alles, aber ohne Sprache geht (fast) nichts. ”

Helmut J. Vollmer

Darüber hinaus begegnet die Lerngruppe in der Schule auch zahlreichen fächerübergreifenden Sprachphänomenen, die in allen Fächern bedeutsam sind. Zu den oben erwähnten fachsprachlichen Besonderheiten treten sprachliche Phänomene, die teils weitreichende Sprachkenntnisse erfordern.

Dazu zählen in erster Linie fachliche Wörter, komplexe Sätze und bestimmte Textsorten, die nur im schulischen Kontext existieren und daher nicht aus dem Alltag bekannt sind (z. B. eine Erörterung). Diese Phänomene, die nicht fachspezifisch sind, sondern quer durch alle Fächer und sogar institutionsübergreifend in Schule und Universität zu finden sind, werden unter dem Begriff *Bildungssprache* zusammengefasst.

Ein anschauliches Beispiel für ein stark bildungssprachlich geprägtes Format auf Wort-, Satz- und Textebene ist das Anschreiben bei einer Bewerbung. Auf einer einzigen Druckseite möchten Bewerberinnen und Bewerber nicht nur möglichst viele Informationen über ihre persönliche Eignung für den Beruf preisgeben und ihr Interesse am Unternehmen bekunden, sondern sich ebenfalls in ein gutes Licht rücken. Da die zukünftigen Arbeitgeberinnen und -geber jedoch nicht ‚live‘ mit einem freundlichen Lächeln begrüßt und mit einem kompetenten Auftreten beeindruckt werden können, müssen die Bewerberinnen und Bewerber diesen Eindruck über Sprache vermitteln. Dementsprechend wählen sie gezielt sprachliche Mittel, mit denen ein Text über eine Vielzahl an Informationen bestmöglich komprimiert werden kann und die nach landläufiger Meinung als elaboriert gelten. Formulierungen wie *Politik interessiert mich schon sehr lange und deshalb möchte ich hier arbeiten* gelten dabei als weniger angemessen als komplexere Varianten wie *Angetrieben durch mein ausgeprägtes Interesse an Politik bewerbe ich mich hiermit auf die Stelle*, die eher der gegenwärtigen Norm entsprechen. Wer diese Konventionen nicht beherrscht und ein Anschreiben in ‚schlechtem Deutsch‘ verfasst, wird die Stelle wahrscheinlich nicht bekommen – erneut offenbart sich das Selektionspotenzial von Sprache.

In der Schule finden sich auf Textebene zudem die sogenannten Operatoren, d. h. die Verben, die für Aufgabenstellungen einheitlich verwendet werden. Operatoren (z. B. *erklären, beschreiben, protokollieren*) geben vor, in welcher Form eine Aufgabe zu bearbeiten ist. Anhand der Wahl des Operators wird deutlich gemacht, worin die kognitive Anforderung und die sprachliche Realisierung einer fachlichen Anforderung bestehen. Kurz gesagt: Lesen Schülerinnen und Schüler die operationalisierte Aufgabe *Beschreibe die Abbildung xy*, wissen sie in der Regel, dass die kognitive Leistung auf eine eher beobachtende Tätigkeit begrenzt ist und keine interpretativen, analysierenden oder schlussfolgernden Anteile erwartet werden. Zudem werden sprachliche Muster aktiviert, wie eine Beschreibung sprachlich realisiert werden kann (z. B. *Die Abbildung zeigt ...*). Sowohl die inhaltliche wie auch die sprachliche Gestaltung werden bei der Bewertung und Benotung des Produkts einbezogen. Die besondere Schwierigkeit von Operatoren liegt darin, dass sie oft als einfache Schreibanweisungen unterschätzt werden, obwohl sie zum Teil kognitive Höchstleistungen fordern. So verlangt der Operator *erklären* laut Niedersächsischem Kerncurriculum für die Naturwissenschaften „einen Sachverhalt nachvollziehbar und verständlich zum Ausdruck bringen mit Bezug auf Regeln, Gesetzmäßigkeiten und Ursachen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015: 104). Den Schülerinnen und Schülern muss folglich klar sein, wie sie ihre fachliche Kompetenz sprachlich „nachvollziehbar“ und „verständlich“ ausdrücken können.

Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Differenzierung, denn die Liste der Operatoren ist lang. Gefordert sind sprachliche Handlungen wie *beschreiben, eine Hypothese aufstellen, begründen, darstellen, diskutieren/erörtern, dokumentieren, erklären, protokollieren, verallgemeinern, zusammenfassen* und vieles mehr. Schülerinnen und Schüler müssen im Unterricht entsprechend über zahlreiche sprachliche Kompetenzen verfügen – und das nicht nur im naturwissenschaftlichen Unterricht: Die Operatorenlisten sind fachspezifisch und gelten daher nur für das jeweilige Fach.⁸

Es wird deutlich, dass Lernende in ihrem Schulalltag mit zahlreichen sprachlichen Herausforderungen konfrontiert werden. Zur Bewältigung werden unterschiedliche sprachliche Register benötigt, deren Beherrschung Cummins (1979) zusammenfassend als *Basic Interpersonal Communicative Skills*, kurz BICS, und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) bezeichnet. Als BICS werden die grundlegenden Fähigkeiten zur eher informellen Alltagskommunikation mit anderen bezeichnet, während unter CALP der sichere Umgang mit eher formeller Kommunikation in akademischen Kontexten gefasst wird. Für die Gespräche in der Pause benötigen die Schülerinnen und Schüler demnach BICS, was ihnen in der Regel keine Schwierigkeiten bereitet. Die grundlegenden Kompetenzen zum Führen von Alltagsgesprächen erwerben Kinder mit Deutsch als Erstsprache nämlich überwiegend ‚im Vorbeigehen‘, das heißt, dass normalerweise keine explizite Instruktion oder Nachhilfe erforderlich ist. Der natürliche Verlauf des Spracherwerbs schließt die BICS-Fertigkeiten einfach ein, ohne dass steuernd eingegriffen werden müsste. Anders sieht es bei der CALP aus: Die Befähigung zur akademischen Kommunikation lernen Kinder erst ab Eintritt in die Bildungsinstitutionen kennen. Dort erfahren sie durch den Erwerb der Schriftsprache ein neues Konzept von Sprache, mit dem sie aus ihrem Alltag nicht vertraut sind – daher benötigen sie viel unterrichtliche Instruktion und Hilfe.

Die Bildungs- und Fachsprache⁹ gilt als eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Bildungserfolg, da sie zur Bewältigung der fachlichen Anforderungen in ihrer Funktion als Medium zur Wissensaneignung und -wiedergabe grundlegend ist. Im weiten Forschungsfeld der Sprachen in der Schule, die sich in zahlreiche Formen auffächern lassen, konzentrieren wir uns im Folgenden darauf, welche Merkmale und Funktionen die Bildungs- und Fachsprache im Einzelnen aufweist.

8 Eine ausführliche Beschreibung von Operatoren und den mit ihnen verknüpften sprachlichen Handlungen findet sich im grammatischen Leitfaden (Bickes 2016).

9 Aufgrund der mangelnden Abgrenzbarkeit von Bildungssprache und Fachsprache werden die beiden Register im Rahmen dieser Handreichung zusammengefasst.

2.3 Merkmale und Funktionen von Bildungs- und Fachsprache

Die Bildungs- und Fachsprache reicht von einzelnen (fachsprachlichen) Wörtern (z. B. *Gleichspannungsquelle*) über Sätze bzw. Satzteile (z. B. *ein künstlich in den Schlaf versetzter Hund*) bis hin zu ganzen Texten bzw. Textteilen (z. B. die Textsorte *Versuchsprotokoll*). Wir möchten diese drei Ebenen im Folgenden weiter auffächern und mit Beispielen veranschaulichen.¹⁰ Dazu werden wir uns immer auch mit den Funktionen dieses Registers auseinandersetzen. Wozu dient Bildungs- und Fachsprache und was zeichnet sie sprachlich aus? Morek/Heller (2012) unterscheiden drei Funktionen von Bildungssprache, die kommunikative Funktion, sozialsymbolische Funktion und epistemische Funktion, auf die wir uns im Folgenden beziehen.

2.3.1 Kommunikative Funktion

Richten wir den Blick zunächst auf die kommunikative Funktion von Bildungs- und Fachsprache. Mit Sprache wollen wir kommunizieren; mit den einzelnen Registern, die uns innerhalb einer Sprache zur Verfügung stehen, können wir die Sprache an bestimmte Situationen und Personen anpassen. Die meisten von uns würden im Gespräch mit ihren Vorgesetzten andere Worte wählen als im Gespräch mit den Kolleginnen und Kollegen. Eine Erklärung für Kinder wird sprachlich ganz anders gestaltet als eine für Erwachsene. Und am Telefon begrüßen Sie Verwandte und Freunde sicherlich mit anderen Worten als Fremde. Zudem macht es einen großen Unterschied, ob Sie Sprache schriftlich oder mündlich vermitteln, wie wir später noch sehen werden. Es wird deutlich: Niemand schreibt uns vor, wie wir kommunizieren müssen, sondern wir wählen selbst ein sprachliches Register, das wir im jeweiligen Kontext für passend und in der jeweiligen sozialen Interaktion für funktional halten. Wenn wir mit einem Kleinkind sprechen, ist es beispielsweise funktional, kurze und einfache Sätze zu bilden, die leicht verständliche Wörter aus dem Erfahrungsschatz des Kindes enthalten. Andernfalls kann es passieren, dass das Kind Sie nicht versteht – die kommunikative Funktion wäre nicht erfüllt. Was macht nun die Bildungs- und Fachsprache so funktional für akademische Zusammenhänge?

Sie bietet sprachliche Mittel, um kognitiv anspruchsvolle Informationen eindeutig, kondensiert und nachvollziehbar zu vermitteln. Das Besondere ist dabei, dass das Publikum – anders als das Kleinkind im direkten Gespräch – oft gar nicht mit den Urheberinnen und Urhebern in Kontakt kommt. Wir sprechen dann von einer Dekontextualisierung, die anhand eines Beispiels sofort verständlich wird: Wenn Sie einen Fachtext lesen, haben Sie für gewöhnlich nicht die Möglichkeit, der Autorin/dem Autor Rückfragen zu stellen, ihre eigene Meinung zum Text zu äußern, sich nach weiteren Details zu erkundigen etc. Der Text liegt Ihnen als fertiges Produkt vor; den Entstehungsprozess haben Sie nicht miterlebt. Sie waren beispielsweise bei dem Experiment, von dem im Text die Rede ist, nicht anwesend. Hier zeigt sich, was die Bildungs- und Fachsprache leisten muss: Die Inhalte des Texts müssen für sich verständlich und nachvollziehbar sein. Sie müssen so eindeutig formuliert sein, dass Rückfragen idealerweise überhaupt nicht aufkommen. Einige Beispiele sollen verdeutlichen, wie sprachliche Mittel und kommunikative Funktionen zusammenwirken.

¹⁰ Hier sowie in den Arbeitsmaterialien können nicht alle sprachlichen Phänomene von Fach- und Bildungssprache erschöpfend erklärt werden. Insbesondere Leserinnen und Lesern ohne nennenswerte linguistische Vorbildung sei daher die Lektüre von *Funktion und Struktur von Bildungs- und Fachsprache. Ein grammatischer Leitfaden* (Bickes 2016) empfohlen. Dieser Leitfaden eignet sich auch zum schnellen Nachschlagen von typischen sprachlichen Formen auf Wort-, Satz- und Textebene. Zudem wird darin der enge Zusammenhang zwischen im Unterricht zu bearbeitenden Aufgaben, Operatoren und Textsorten beleuchtet.

Ein Merkmal der Bildungs- und Fachsprache ist beispielsweise, dass fachsprachliche Termini verwendet werden, die möglichst viel Klarheit mit sich bringen sollen: Während mit dem Wort *Glas* jedes beliebige Trinkgefäß gemeint sein könnte, wird mit dem Fachbegriff *Reagenzglas* ein sehr konkretes Objekt bezeichnet. Fachtexte sind häufig durch simpel anmutende Zusammensetzungen (Komposita) dieser Art geprägt: *Reagenz* + *Glas* = *Reagenzglas*. Die Lesart ist jedoch oft ungleich komplizierter (vgl. auch Bickes 2016). Analog können auch ganze Konzepte und Begriffe, die ansonsten immer aufs Neue umständlich erklärt werden müssten, mit einem bzw. wenigen Fachworten gefasst werden; z. B. *Fracking* bzw. *Hydraulic Fracturing* für eine Methode zur Erzeugung von Gesteinsrissen, um die Durchlässigkeit zu erhöhen und Gase sowie Flüssigkeiten durch Bohrung gewinnen zu können.

Anhand der (schulischen) Konvention, in Protokollen Formulierungen wie *Ich gebe Wasser hinzu* zu vermeiden und stattdessen Passivkonstruktionen wie *Es wird Wasser hinzugegeben* zu verwenden, zeigt sich beispielsweise, dass bildungs- und fachsprachliche Mittel der Objektivierung von Sachverhalten dienen können. Das *Ich* und die damit verbundene Bindung an eine konkrete Person werden vermieden, um die Sachverhalte als allgemeingültig und objektiv zu kennzeichnen. Gleiches gilt für abgeleitete Regeln: Statt *So berechnest du den Mittelwert* finden sich unpersönliche Formulierungen wie *So berechnet man den Mittelwert*. Vielfach werden Fachtexte in einer unpersönlichen Form geschrieben, die das Passiv oder Konstruktionen mit *man* verlangen.

Darüber hinaus sind bildungs- und fachsprachliche Texte häufig durch komplexe Sätze geprägt. In einem Lehrwerk für Mathematik in Klasse 5 ist zu lesen: „Ist in einer Stichprobe **ein** stark von den übrigen Werten abweichender **Wert** [...] vorhanden, so kann der Mittelwert aller Werte wenig aussagekräftig sein“ (Elemente der Mathematik 2004: 293, Hervorhebung nicht im Original). Sätze dieser Art sind für Schülerinnen und Schüler oft schwer zu lesen, da sie komplexe Beifügungen (Attribute) zu Nomen enthalten. Dem Nomen *Wert* geht im Beispiel die Beifügung bzw. das Attribut *stark von den übrigen Werten abweichend* voran. Dies bedeutet, dass sich zwischen dem Artikel *ein* und dem Nomen *Wert* (siehe Fettdruck) ganze sechs Wörter befinden, die es den Leserinnen und Lesern erschweren, die Zusammenhänge im Satz auf Anhieb nachzuvollziehen. Je nach Fach und Schulstufe finden sich noch weit komplexere Attribute von zehn und mehr Wörtern, so z. B. in einem Lehrwerk für Chemie: „**Die** bei der Startreaktion für die homolytische Spaltung von Brom-Molekülen benötigte **Energie**“ (Chemie heute 2009: 283, Hervorhebung nicht im Original). Hier dienen die Attribute der Funktion, etwas präzise und so kurz wie möglich zu formulieren. Eine ausführlichere Betrachtung dieses Beispiels findet sich in Bickes (2016).

Bildungs- und fachsprachliche Mittel haben folglich eine kommunikative Funktion, die vom jeweiligen Zusammenhang, in dem sie stehen, abhängt. Die Funktionen sind vielfältig und reichen von Klarheit, Nachvollziehbarkeit, Präzision, Differenzierung und Eindeutigkeit über Explizitheit, Komplexität und Kondensiertheit bis hin zu Wissenschaftlichkeit, Entpersonalisierung bzw. Distanzierung, Sachlichkeit, Objektivität und Rationalität. Bei schriftlichen Texten steht zudem immer im Vordergrund, dass der dekontextualisierte Text losgelöst von seinen Entstehungsbedingungen für andere verständlich und kohärent ist. Und generell gilt: Einfache Sachverhalte können mit einfachen sprachlichen Mitteln versprachlicht werden; komplexe Sachverhalte benötigen entsprechend auch eine komplexere Sprache. Diese gilt es zu lehren und so lernbar zu machen. Es ist dabei wichtig, sich in der Auseinandersetzung mit der Bildungs- und Fachsprache nicht ausschließlich auf die zahlreichen Merkmalskataloge zu fokussieren, sondern Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden die Funktionen der jeweiligen sprachlichen Mittel aufzuzeigen. Dies ist vor allem mit Blick auf eine weitere Funktion des Registers zentral: die sozialsymbolische Funktion.

2.3.2 Sozialsymbolische Funktion

Die Bildungs- und Fachsprache dient Morek/Heller (2012) zufolge nicht nur einer kommunikativen Funktion, sondern ebenfalls einer sozialsymbolischen. Das bedeutet vereinfacht gesagt, dass Personen, die sich sprachlich gewandt ausdrücken können, höhere Chancen im Bildungssektor und vielen gesellschaftlichen Bereichen haben als jene, die sprachlich weniger kompetent sind. Auch hier hilft das Beispiel des Bewerbungsschreibens: Ein sprachlich kohärentes und ausdrucksstarkes Anschreiben ohne sprachliche Mängel wird auf dem Arbeitsmarkt mehr Erfolg bringen als ein sprachlich schwaches Anschreiben. Warum Menschen überhaupt verschiedene Sprachstile verwenden, hängt zu einem großen Teil von ihrer gesellschaftsschicht- und kulturspezifischen, familiären und bildungsinstitutionellen Sozialisation ab; sprich: Wer zu Hause nicht in dem vielzitierten *reichen Sprachbad*¹¹ schwimmt, ist mit bildungs- und fachsprachlichen Mitteln in der Regel nicht eng vertraut. Das ist deshalb problematisch, weil Lehrkräfte diese sprachlichen Mittel erwarten, also auf eine sprachliche Sozialisation außerhalb der Schule setzen, und dementsprechend benoten. Ein ähnliches Phänomen finden wir an der Universität, wenn wir von Studierenden erwarten, dass sie Hausarbeiten und Bachelor- bzw. Masterarbeiten sprachlich angemessen verfassen. Im besten Fall bekommen sie zur Hilfestellung ein Handout mit *Do's und Don'ts* für die sprachliche Gestaltung; seltener gibt es spezielle *Vorbereitungsseminare*. Dabei wird jedoch zumeist fokussiert, wie die Arbeit zu gliedern ist, wie ein Deckblatt in akademischen Arbeiten aussieht und wie die fachspezifische Zitierweise erfolgt. Haben Sie jemals unterrichtet, mit welchen sprachlichen Mitteln man in einem Text Kohärenz herstellt oder wozu der Konjunktiv dient? Wundern Sie sich dennoch oft über die mangelnde sprachliche Qualität von Abschlussarbeiten und lassen diesen Eindruck in die Note einfließen? In der Regel (und es gibt sicherlich viele Lehrkräfte, die eine erfreuliche Ausnahme von dieser Regel bilden), lauten die Antworten *Nein* und *Ja*. Es wird deutlich: Eine Person, die mit ihrem sprachlichen Umfeld in Bezug auf die bildungs- und fachsprachliche Reichhaltigkeit Pech gehabt hat, muss sich für gewöhnlich auf einige Abstriche in ihrer Bildungslaufbahn gefasst machen, da sie stets schlechter bewertet wird als ihre bildungs- und fachsprachlich kompetenteren Mitmenschen. Dies ist im Sinne eines *Worst Case* natürlich stark überspitzt, jedoch steckt auch eine Menge Wahrheit darin, wenn man sich aktuelle Bildungsstudien anschaut. Was das Beispiel aufzeigt, ist die Tatsache, dass Sprache ein (oft unterbewusst verwendetes) Selektionsmittel ist, das immer erwartet und selten unterrichtet wird. Während die inhaltlichen und formalen Anforderungen eines Fachs zumeist klar und deutlich verfasst sind, bleiben die sprachlichen Erwartungen oft verborgen und wenig transparent. So kann Sprache sowohl als Türöffner für Bildungslaufbahnen und Karrierewege dienen, jedoch gleichfalls Zugänge versperren und so Bildungsungerechtigkeiten (re)produzieren.

Wir bleiben kurz bei der Vorstellung, dass die Bildungsinstitutionen (einschließlich der Schule) ein Gebäude darstellen, das mit dem Schlüssel Sprache geöffnet und betreten werden kann. Nun sind mehrere Szenarien möglich, die sich in der Gruppe von Personen, die vor dem Gebäude stehen, abspielen können; diese sind davon abhängig, ob das Eintreten überhaupt als erstrebenswert erachtet wird. Es gibt Personen, die eintreten wollen und es entweder auch können, da sie die sprachlichen Fähigkeiten durch ihre Sozialisation bereits mitbringen, oder eben nicht. So oder so: Dieser Kreis von Personen kann sich mit den Zielen und Praktiken der akademischen Welt identifizieren und möchte Teil davon sein. Dann stehen dort allerdings auch Personen, die – zunächst unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten – gar nicht eintreten wollen. Es ist nämlich ebenfalls möglich, dass sich Lernenden und Lerner absichtlich von der Bildungs- und Fachsprache distanzieren, um sich von der Gemeinschaft, die dieses Register verwendet, abzugrenzen. In gleicher Weise, wie z. B. ein bestimmter

11 Das Konzept des Sprachbads (auch als Immersion bezeichnet) stammt ursprünglich aus der Fremdsprachendidaktik und bedeutet, die Lernenden in ein sprachliches Umfeld zu versetzen, in dem sie eine Fremdsprache bzw. in diesem Zusammenhang ein fremdes Register erwerben.

Kleidungsstil eine Lebensweise und somit ein Stück Identität ausdrücken kann, kann auch Sprache als Mittel der eigenen Positionierung und Definition genutzt werden. Möchte man mit einer bestimmten Konvention brechen, kann eine gezielte sprachliche Ausdrucksweise helfen, dieses Ziel zu erreichen. So kann man sich gegenüber bestimmten sprachlichen Praktiken bzw. Registern abgrenzen. Dies passiert häufig dann, wenn Personen klar wird, dass die Sprache, die in einem spezifischen Bildungssektor verwendet und erwartet wird, entweder mit den eigenen Vorstellungen von Identität und Zugehörigkeit kollidiert oder aber die eigenen Fähigkeiten übersteigt. So können verschiedene Strategien der Kompensation dieses Rollenkonflikts bzw. der erfahrenen Unzulänglichkeit ausgelöst werden. Ganz vereinfacht gesagt: Wenn jemand Golf für einen reinen Prestigesport hält und sich davon abgrenzen möchte, wird er oder sie selbst nicht Golf spielen und ggf. schlecht über Golf sprechen. Anderes Motiv, gleiches Ergebnis: Wenn jemand Golf nicht beherrscht und dies aus Gründen des Selbstschutzes vor anderen nicht offenbaren möchte, wird er oder sie nicht Golf spielen und ggf. zudem schlecht über Golf sprechen.

Anhand solch bildlicher Vergleiche und Beispiele wird deutlich, dass es einen Kreis von Personen gibt, die sich aus oben genannten Gründen in akademischen Kontexten von den bildungs- und fachsprachlichen Praktiken distanzieren, indem sie diese entweder nicht verwenden oder aber nachäffen, lächerlich machen, schlechtreden etc. Diese Art von Rebellion gegen bestehende Normen und Kategorisierungen zeigt, dass der Gebrauch bildungs- und fachsprachlicher Mittel nicht immer nur auf das (Nicht-)Vorhandensein der sprachlichen Kompetenz zurückzuführen ist, sondern eine Frage von Akzeptanz, Wertung und Zugehörigkeit darstellen kann. Kann man sich nicht mit der gebildeten, akademischen Elite identifizieren, kann bereits das sprachliche Anforderungsprofil zum Mittelpunkt sozialer Aus Handlungsprozesse und Konflikte werden.

2.3.3 Epistemische Funktion

Morek/Heller (2012) folgend umfasst Bildungs- und Fachsprache zusätzlich zu ihrer kommunikativen und sozialsymbolischen Funktion noch eine weitere, die epistemische Funktion. Die zugrundeliegende Überlegung finden wir im Alltag in dem Ratschlag wieder, einer anderen Person einen Sachverhalt zu erklären, um für sich zu prüfen, ob man ihn wirklich verstanden hat. Sprache wird in einer solchen Situation nicht in erster Linie zu Kommunikationszwecken genutzt; sie ist dann Ausdruck kognitiver Prozesse und dient dem eigenen Denken und Lernen. Auf den Kern reduziert bedeutet die epistemische Funktion also, dass man erst dann in einem Fach zu Hause ist, wenn man auch seine Sprache versteht und beherrscht. Anders formuliert: Die Verwendung von Bildungs- und Fachsprache verrät etwas über die Tiefe, mit der eine wissenschaftliche Disziplin durchdrungen wurde. Wie eingangs mehrfach betont wurde, verlaufen fachliches und sprachliches Lernen parallel zueinander und untrennbar voneinander. Folglich fördert sprachliches Lernen die kognitive Entwicklung und umgekehrt.

In gleicher Weise, wie mit dem Erwerb einer Fremdsprache kulturelles Wissen erworben wird, wird also mit dem Erwerb der Bildungs- und Fachsprache fachliches Wissen zu Inhalten, Routinen, Denk- und Arbeitsweisen etc. angehäuft. Ungenauigkeiten und Unschärfen im Sprachgebrauch können demnach Denk- und Verstehensprobleme abbilden. Anhand sprachlicher Lücken und unpräziser Ausdrücke kann darauf geschlossen werden, ob fachliche Inhalte, Konzepte und Verfahren bereits verstanden oder eben noch nicht gänzlich nachvollzogen wurden. Es ist folglich möglich, von der sprachlichen Ebene auf das Vorliegen (nicht-)fachwissenschaftlicher Vorstellungen und Konzepte zu schließen.

Wer beispielsweise sprachliche Mittel verwendet, die Allgemeingültigkeit anzeigen (z. B. *Die Zahl, durch die eine andere geteilt wird, nennt man Divisor*), offenbart ein Verständnis davon, dass es sich um etwas Regelhaftes bzw. Allgemeines handelt. Werden Ausdrücke wie *folglich* genutzt, wird deut-

lich, wo kausale Bezüge gesehen werden. Dieser Konnektor wird nicht einfach aus Stilgründen verwendet – er wird genutzt, um deutlich zu machen, dass Zusammenhänge innerhalb des fachlichen Gegenstands erkannt wurden. Analog zeigen Wendungen wie *andererseits* an, dass von einem Gegensatz ausgegangen wird.

Der Erwerb der Bildungs- und Fachsprache führt also dazu, dass die kommunikativen und kognitiven Handlungsweisen, Praktiken und Normen einer fachwissenschaftlichen Gemeinschaft erworben werden.

2.3.4 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Eingangs wurde angesprochen, dass sich der schriftliche und mündliche Gebrauch einer Sprache voneinander unterscheidet. Zur Klärung dieser Aussage beziehen wir uns im Folgenden auf ein Modell, das in seinen Grundzügen bereits 1985 von den Linguisten Koch und Oesterreicher entwickelt wurde. Es handelt sich dabei um die Unterscheidung zwischen konzeptioneller und medialer Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit. Anhand von vier einfachen Beispielsituationen kann diese Unterscheidung veranschaulicht werden:

1. Ein Gespräch unter Bekannten

Im Alltag ist diese Kommunikationssituation wohl die häufigste. Sie treffen Freunde, Bekannte oder Verwandte und unterhalten sich. Wie sieht ein solches Gespräch aus? Es handelt sich in erster Linie um einen Dialog, in dem zwei oder mehrere Gesprächspartner abwechselnd Redeanteile haben. Die Kommunikationspartner befinden sich in einer gemeinsamen Situation, sozusagen *Face-to-Face*, und sind daher nicht darauf angewiesen, alles wörtlich auszusprechen, was kommuniziert werden soll: Oft genügt hier eine gezielte Betonung, Geste oder die Mimik, um auszudrücken, was gedacht wird. Nicht umsonst besagt ein chinesisches Sprichwort: „Der kürzeste Weg zwischen zwei Menschen ist ein Lächeln“. Die Körpersprache ist ein wesentlicher Faktor in der direkten mündlichen Kommunikation.

Darüber hinaus muss das Ausgesprochene nicht immer in vollständigen Sätzen formuliert sein. So kann auf die Frage *Wen meinst du?* einfach mit *Den da* geantwortet werden. Da sich die Gesprächspartner in einem gemeinsamen Kontext befinden, weiß das Gegenüber in der Regel auch ohne weitere Worte, von wem nun die Rede ist. Es wird ökonomisch kommuniziert. Aufgrund der Spontaneität eines persönlichen Gesprächs, das thematisch frei und sprunghaft ist, kommt es generell häufiger zu ‚Verstößen‘ gegen grammatikalische Normen aus dem schriftsprachlichen Bereich. Dies bedeutet, dass wir etwas in einer Art und Weise sagen, es jedoch so nicht schreiben würden.

Dieses Phänomen ist meist dadurch bedingt, dass ein Gespräch ein laufender Prozess ist. Anders als beim Schreiben am PC haben die Gesprächspartner nicht die Option, ihre Redebeiträge zu entwerfen, zu überarbeiten und dann erst zu äußern. Somit ist das Gesagte immer einer gewissen Vorläufigkeit unterworfen, die mit Satzabbrüchen, eigenen Korrekturen und Ergänzungen einhergeht. In einem mündlichen Gespräch werden Verstöße gegen die schriftsprachlichen Normen toleriert und gelten sogar als normal. Wer in einem *Face-to-Face*-Gespräch dauerhaft bemüht ist, schriftsprachlich orientiert in ganzen, korrekten Sätzen zu sprechen, kann dem Gegenüber steif, bemüht und zuweilen sogar überheblich erscheinen, da wir in der Freizeit in der Regel nicht an eine solche Sprechweise gewöhnt sind.

Man spricht bei einem Gespräch unter Bekannten von einer Form der Kommunikation, die medial und konzeptionell mündlich verläuft, da das Medium die Mündlichkeit ist (es wird schließlich gesprochen und nicht geschrieben) und die Konzeption ebenfalls mündlich orientiert ist, das heißt, die verwendete Sprache weist Merkmale gesprochener Sprache auf, die für geschriebene Sprache nicht typisch wären.¹²

	konzeptionell mündlich	konzeptionell schriftlich
medial mündlich	Gespräch unter Bekannten	
medial schriftlich		

2. Ein Chat unter Bekannten

Diese Art der Kommunikation unterscheidet sich vom oben angesprochenen Gespräch unter Bekannten hauptsächlich durch einen Faktor: Sie verläuft nicht von Angesicht zu Angesicht, sondern über ein zwischengeschaltetes Medium, wie beispielsweise das Smartphone.

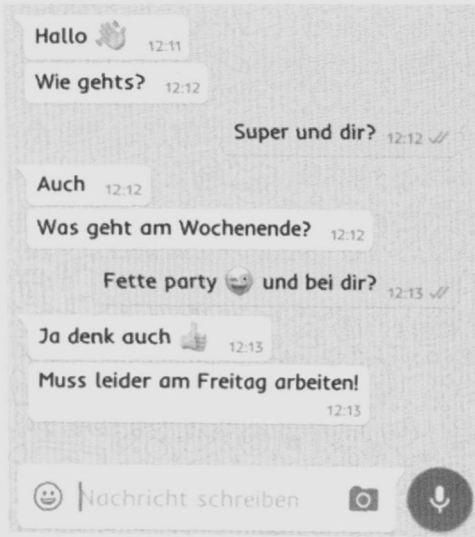


Abbildung 2: Auszug aus einem Chat

12 Es ist an dieser Stelle wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Entscheidung zwischen mündlich und schriftlich in Bezug auf das Medium eine dichotome ist, die jeweils nur mit ja oder nein beantwortet werden kann. Demgegenüber ist die Konzeption weniger eindeutig abzugrenzen: Mündlichkeit und Schriftlichkeit bilden hier lediglich die Extrempunkte auf einer Skala mit fließenden Übergängen. Ein hilfreiches Beispiel ist eine E-Mail. Sie ist immer medial schriftlich (Ja-/Nein-Entscheidung), kann jedoch sowohl konzeptionell mündlich als auch konzeptionell schriftlich sein, je nachdem, an wen sie gerichtet ist. Eine Bewerbungsmail an eine Firma ist im Kontinuum sehr weit im konzeptionell schriftlichen Bereich, während eine Mail an einen Freund oder eine Freundin meist weiter im konzeptionell mündlichen Bereich angesiedelt ist (vgl. Dürscheid 2003).

Dennoch wird sowohl das direkte Gespräch als auch der informelle Chat zur sog. *Sprache der Nähe* gezählt. Warum? Es fällt sicherlich nicht schwer, sich dieses Gespräch auch in einer *Face-to-face*-Situation vorzustellen. Das Beispiel zeigt, dass die Chatkommunikation, obwohl sie medial schriftlich, d. h. in geschriebener Sprache, verläuft, dennoch erstaunlich viele Gemeinsamkeiten mit einem mündlichen Gespräch aufweist. Daher spricht man hier von einer konzeptionell mündlichen Kommunikation. Ein zentrales Kriterium ist die annähernde Synchronität der einzelnen Redebeiträge: Man sieht anhand der Uhrzeitangaben der einzelnen Redeanteile, dass die Reaktionszeit relativ gering ist – anders als bei anderen schriftlichen Medien wie beispielsweise einem Brief. An die Stelle der Gestik und Mimik rücken die Emoticons, d. h. kleine Piktogramme wie Smileys oder – wie in diesem Fall – eine *winkende Hand* bzw. ein *Daumen hoch*. Auch in Bezug auf die Kürze bzw. Effizienz, Vollständigkeit und Grammatikalität der Beiträge ähneln sich persönliche und Chat-Gespräche. So würde ein alleinstehendes *Auch* in den meisten geschriebenen Texten viele Fragen aufwerfen, während es hier im Chat die Kurzform von *Mir geht es auch gut* bildet – das ist ökonomisches Kommunizieren im konzeptionell mündlichen Stil.

	konzeptionell mündlich	konzeptionell schriftlich
medial mündlich	Gespräch unter Bekannten	
medial schriftlich	Chat unter Bekannten	

3. Eine Nachrichtensendung im Fernsehen

Im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Beispielen handelt es sich bei einer Nachrichtensendung im Fernsehen nicht um eine dialogische Situation. Die Nachrichtensprecherinnen und Nachrichtensprecher befinden sich zum einen an einem ganz anderen Ort als die Zuschauerinnen und Zuschauer, zum anderen stehen sie in keinem persönlichen Kontakt über digitale Medien. Folglich steht dem Publikum keine Möglichkeit für eigene Redebeiträge, Rückfragen oder Anmerkungen offen. Dieses wichtige Detail führt dazu, dass die Nachrichten in der gegebenen Sendezeit so kompakt und dennoch so ausführlich sein müssen, dass sie für die Zuschauenden nachvollziehbar bleiben. Der fehlende gemeinsame Kontext durch die raumzeitliche Trennung verlangt daher nach einer *Sprache der Distanz*, d. h. einer ausführlicheren Sprache in ganzen Sätzen, die grammatikalisch der Norm entsprechen; ein Missachten würde sehr wahrscheinlich zu Missverständnissen und Verständnisschwierigkeiten führen. Dies bedeutet, dass Redebeiträge wie *Auch*, die im Chat möglich und für das Verstehen ganz unproblematisch sind, in einer Nachrichtensendung unmöglich sind. Es sind ganze, ausformulierte Sätze erforderlich, die keinen Interpretationsspielraum eröffnen, sondern aus sich heraus verständlich sind.

Darüber hinaus ändert sich auch der Sprachstil im Vergleich zum Chat: Wir würden uns wundern, wenn wir mit *Hallo! Wie geht's?* angesprochen würden (zumal wir die Frage ja nicht beantworten könnten). Stattdessen werden wir – je nach Fernsehsender – meist höflich mit *Guten Tag, sehr verehrte Damen und Herren* o. Ä. angesprochen und bei persönlicher Ansprache gesiezt. Aufgrund der Tatsache, dass sich das Publikum und die Nachrichtensprecherin bzw. der Nachrichtensprecher nicht persönlich kennen, ist die Basis der Kommunikation viel formeller als im Chat oder im Gespräch mit Bekannten. Daher ist die Sprache der Nachrichten wenig emotional, sondern eher sachlich und distanziert, um Objektivität und Seriosität zu vermitteln.

Eine weitere Frage ist zentral für die Einordnung der Nachrichtensendung in das Kontinuum zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Wie gelingt es den Nachrichtensprecherinnen und Nachrichtensprechern, so elaboriert nach den Regeln der Schriftsprache zu sprechen? Das verraten uns ihre Augenbewegungen: Heutzutage werden die Nachrichten von Telepromptern abgelesen und nicht frei vorgetragen. Es sieht zwar so aus, als würde spontan gesprochen, jedoch ist der Text bereits im Vorfeld geschrieben und überarbeitet worden, bevor es zur Übertragung kommt. Daher finden sich trotz mündlicher Vermittlung überwiegend Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit: Elaboriertheit, Informationsdichte bzw. Kompaktheit, Komplexität, Vollständigkeit, Abgeschlossenheit, Reflektiertheit, Themenfixierung, Objektivität etc. Folglich sind Nachrichtensendungen, ähnlich dem Vortrag auf einer Tagung, medial mündlich und konzeptionell schriftlich einzuordnen.

	konzeptionell mündlich	konzeptionell schriftlich
medial mündlich	Gespräch unter Bekannten	Nachrichtensendung im Fernsehen
medial schriftlich	Chat unter Bekannten	

4. Ein Gesetzestext

Zuletzt gibt es auch Beispiele für Kommunikationsformen, die medial schriftlich und konzeptionell schriftlich verlaufen. Dabei ist das erste wichtige Merkmal, dass der Text niedergeschrieben wurde (Medium: Schrift). Als Beispiel dient jedes Buch, jede Zeitung und jedes geschriebene Wort. Der Gesetzestext eignet sich deswegen als anschauliches Beispiel, weil hier auch der Sprachstil konzeptionell schriftlich ist. In Gesetzen wie dem Mietrecht steht beispielsweise: „Durch den Mietvertrag wird der Vermieter verpflichtet, dem Mieter den Gebrauch der Mietsache während der Mietzeit zu gewähren“ (§ 535 BGB). Was auf den ersten Blick kompliziert erscheint, hat durchaus einen Zweck: Insbesondere die Verwaltungssprache (vom Duden auch als *Papiersprache* bezeichnet) zeichnet sich sprachlich durch ihre Kompaktheit bei möglichst hoher Genauigkeit aus. Es werden Begriffe verwendet, die in der Alltagssprache unüblich oder gar nicht existent sind. Das Ziel dieses Schreibstils ist es, Sachverhalte situationsunabhängig, objektiv und folglich allgemeingültig zu formulieren. Schließlich müssen möglichst alle Konflikte, die im Zusammenhang mit dem Mietrecht auftreten können, anhand der Paragraphen gelöst werden können. Auch hier wurde der Text raumzeitlich unabhängig vom Adressaten verfasst, sodass – ebenso wie bei der Nachrichtensendung – Anspruch auf Vollständigkeit und Nachvollziehbarkeit besteht. Wir finden in schriftlichen Sach- und Fachtexten ebenfalls die Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit (Elaboriertheit etc., siehe oben).

	konzeptionell mündlich	konzeptionell schriftlich
medial mündlich	Gespräch unter Bekannten	Nachrichtensendung im Fernsehen
medial schriftlich	Chat unter Bekannten	Gesetzestext

Die Bildungs- und Fachsprache wird wie der Gesetzestext und die Nachrichtensendung als ein konzeptionell schriftliches Format bezeichnet. Dies gilt auch dann, wenn sie in medial mündlicher Kommunikation verwendet wird. Durch sie werden komplexe Sachverhalte verdichtet, entpersonalisiert, verallgemeinert, abstrahiert usw. Die dazu erforderlichen bildungs- und fachsprachlichen Mittel werden in der Regel nicht in der Alltagssprache gebraucht:

„Die mündliche Sprache, die beispielsweise beim Einkaufen auf dem Markt oder in der Bäckerei gesprochen wird, unterscheidet sich von der Sprache, die bei einem Behördengang benutzt wird. In beiden Fällen sagt man: ‚Ich habe Deutsch gesprochen‘. Doch beim Einkaufen findet die Kommunikationssituation eingebettet in einen konkreten **Kontext** und **informell** statt. [...] Bei einer Behörde ist die Kommunikationssituation dagegen **formell**, d. h. Aussprache, Wortwahl und Satzbau müssen möglichst präzise und dem Anlass angemessen sein, damit bei der Anmeldung des Autos oder des neuen Mitbewohners keine Missverständnisse auftreten.“ (Beese et al. 2014: 25; Hervorhebung im Original)

Bewegt man sich in einem wissenschaftlichen Umfeld, wird Bildungs- und Fachsprache auf zwei verschiedenen Ebenen benötigt: a) bei der mündlichen und schriftlichen Produktion von Sprache im Fach und b) bei der Rezeption, also dem Lesen und Verstehen von Fachtexten, Aufgabenstellungen und Redebeiträgen. Einige Studien legen nahe, dass die bildungs- und fachsprachliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern einen direkten Einfluss auf die Schulleistungen in den jeweiligen Fächern hat (vgl. hierzu Klieme 2006). Es ist also sinnvoll, dass sprachsensibler Unterricht in allen Schulstufen und in allen Schulfächern erfolgt.¹³

Ein Lehrwerktext in schulischen Fachbüchern ist häufig ähnlich komplex und in seiner Informationsfülle verdichtet wie ein Gesetzestext. Solche Texte zu lesen oder selbst zu verfassen, ist kognitiv anspruchsvoll. Während jedoch Juristinnen und Juristen oder Journalistinnen und Journalisten im Schreiben geschult sind, besteht die Problematik in der Schule darin, dass im Unterricht vor allem den fachlichen Inhalten viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dagegen findet sich im sprachlichen Anforderungsbereich

„[...] ein großer Anteil sprachlicher Formen, deren Beherrschung die Schule für das Lernen selbstverständlich voraussetzt, deren Gebrauch sie aber gar nicht lehrt, und ein zunehmender Anteil von Schülerinnen und Schülern deutscher wie nichtdeutscher Muttersprache bringt die vorausgesetzten Sprachkompetenzen [...] nicht in die Schule mit“ (Feilke 2012: 4).

Um daran etwas zu ändern, werfen wir im Folgenden einen Blick auf bestehende Konzepte zur Förderung des Erwerbs der Bildungs- und Fachsprache im Unterrichtsgeschehen.

13 Allerdings steht der empirische Beweis, dass mehr bildungs- und fachsprachliche Elemente zwangsläufig zu Verständnisproblemen führen müssen, noch aus. Es gibt sogar Vermutungen, dass gewisse sprachliche Strukturen das Verstehen unterstützen (z. B. in mathematischen Textaufgaben).

2.4 Zur Gestaltung sprachsensiblen Unterrichts

Sprachliche Hürden im Unterricht können vielfältig sein und auf verschiedenen Ebenen Probleme bereiten. Wir fassen die wichtigsten Hürden nochmals zusammen:

Die grundlegende Herausforderung für die Lernenden besteht darin, dass die Sprache, die im Unterricht verwendet wird, im Gegensatz zur vertrauten Alltagssprache durch Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit geprägt ist (verdichtet, komplex, situationsentbunden etc.). Die Bildungs- und Fachsprache ist aufgrund ihrer sprachlichen Besonderheiten auf Wort-, Satz- und Textebene kommunikativ, sozialsymbolisch und epistemisch funktional, kann jedoch den ungeübten Schülerinnen und Schülern, insbesondere aus sprachschwächeren Familien und/oder mit Deutsch als Zweitsprache, große Probleme bereiten. Für die Beherrschung der Bildungs- und Fachsprache ist die sog. *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) erforderlich; das sind sprachliche Kompetenzen, die aktiv in den Bildungsinstitutionen vermittelt werden müssen, da sie im Alltag wenig bis gar nicht abgerufen werden und daher nicht Bestandteil des ungesteuerten Spracherwerbs sind (im Gegensatz zur Alltagssprache und den damit verbundenen *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS)). Die Beherrschung der Bildungs- und Fachsprache kann wegweisend für den schulischen Erfolg sowie die weitere Bildungskarriere sein, da die Sprache sowohl bei der Rezeption (Hören, Lesen) als auch bei der Produktion (Schreiben, Sprechen) als Selektionskriterium wirkt.

Haben die Lernenden in einem Fach bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen erworben, muss das jedoch nicht zwangsläufig heißen, dass sie nun auch für andere Fächer sprachlich ausgerüstet sind. Es gibt zahlreiche fächerübergreifende Phänomene, jedoch stellt jedes Fach auch eigene sprachliche Anforderungen, z. B. in Form einer spezifischen Fachsprache sowie von Operatoren und den damit verbundenen Textsorten. Ein Protokoll, die Textsorte zum Operator *protokolliere*, sieht beispielsweise im Fach Chemie anders aus als im Fach Geschichte.¹⁴ Fachspezifische sprachliche Hürden verbergen sich zudem häufig in sprachlichen Strukturen und Begriffen, die den Schülerinnen und Schülern entweder aus der Alltagssprache bereits in anderer Verwendung bekannt oder aber gänzlich unbekannt sind: Was ist ein *Wirt* im Alltag und was bedeutet *Wirt* im biologischen Sinne? Es wird deutlich, dass Sprachlernen nicht von fachlichem Lernen entkoppelt werden kann: Fachliches und sprachliches Lernen wirken stets zusammen und Schülerinnen und Schüler können nur dann erfolgreich sein, wenn sie beide Anforderungen im spezifischen Unterrichtsfach parallel meistern können.

Außerdem zeigte sich, dass Lehrkräfte (unbewusst) dazu neigen können, die spezifischen sprachlichen Anforderungen des jeweiligen Fachunterrichts nicht ausreichend transparent zu machen und dennoch in die Leistungsbewertung einzubeziehen. Das Register für das fachwissenschaftliche Arbeiten, die Bildungs- und Fachsprache, wird im Unterricht bislang nur selten explizit vermittelt, sodass die Schülerinnen und Schüler im Erwerb wenig Unterstützung erfahren. Den Lernenden sollte jedoch nicht nur das fachliche Ziel von Unterricht transparent gemacht werden; sie müssen zudem wissen, was die sprachlichen Lernziele sind und wie sie diese erreichen können.

Für Lehrkräfte im schulischen Alltag bedeutet das, dass sie bereits bei der Planung ihres Unterrichts auf besondere sprachliche Herausforderungen für die Lernenden achten müssen. Ansonsten kann es für beide Seiten frustrierend und demotivierend werden: Unterrichtsgespräche verlaufen schleppend oder kommen zum Erliegen, Texte werden nicht verstanden, Aufgaben nicht gemäß der Aufgabenstellung bearbeitet usw.

¹⁴ Siehe auch Bickes (2016).

Nun möchten wir uns der Frage nähern, wie Lehrkräfte konkret mit diesen Erkenntnissen umgehen können. Denn die Bildungsinstitutionen stehen aktuell vor der Herausforderung, Maßnahmen zum Erwerb und zur Förderung der Bildungs- und Fachsprache etablieren zu wollen. Die Lehrkräfte aller Schulformen und -fächer sind aufgefordert, ihre Schülerinnen und Schüler mit den sprachlichen Anforderungen der jeweiligen Fachdisziplin vertraut zu machen und sie in allen Lehr-Lern-Prozessen stets sowohl fachlich als auch sprachlich zu fördern.

Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Deutschland als Zuwanderungsland durch eine große Vielfalt verschiedener Kulturen gekennzeichnet ist und sich dementsprechend mehrsprachige Klassenzimmer zur Norm entwickelt haben, muss der Sprachförderung in jedem Fachunterricht Raum gegeben werden. Das fachliche Lernen sollte nicht durch sprachliche Hürden erschwert oder sogar verhindert werden.

Es gestaltet sich jedoch äußerst schwierig, konkrete Rezepte für eine sprachförderliche Unterrichtsgestaltung zu entwickeln. Dies liegt u. a. daran, dass

- es meist keine verbindlichen sprachlichen Inhalte für die einzelnen Fächer an der Schule gibt,
- die inhaltliche Progression abhängig von der jeweiligen Lerngruppe ist und Unterricht entsprechend in zwei Klassen der gleichen Klassenstufe auf sehr unterschiedlichen fachlichen Niveaus stattfinden kann,
- die Lerngruppen sich ganz divers zusammensetzen und von Klasse zu Klasse große Unterschiede in der Ausprägung der sprachlichen Kompetenzen bestehen können,
- feste Vorgaben zum Zusammenspiel von fachlichem und sprachlichem Lernen den Lehrkräften den Raum für individuelle didaktische Entscheidungen zur Einführung bestimmter sprachlicher Mittel nehmen würden.

Daher zielen aktuelle Bemühungen zur Verankerung der Sprachförderung in den Fächern eher auf die Bereitstellung einer Art Wissens- und Methodenkoffer für Lehrkräfte ab, aus dem sie sich je nach Bedarf frei bedienen können. Dabei sollen sie einerseits für die sprachlichen Anforderungen von Unterricht sensibilisiert und andererseits handlungsfähig in Bezug auf die Planung und Durchführung von sogenanntem sprachsensiblen Unterricht gemacht werden.

Sprachsensibler Fachunterricht nach Leisen (2011) meint den bewussten Umgang mit Sprache im Fach, der das Anliegen der Sprachförderung nicht auf den Deutsch- und/oder Förderunterricht auslagert, sondern selbst zu einem erfolgreichen Erwerb der Bildungs- und Fachsprache führt. Ein solcher Unterricht versteht sich als Maßnahme zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen aller Lernenden, indem Sprache stets situativ und angebunden an die fachlichen Inhalte gelernt wird. Didaktisch grundlegend für den kontinuierlichen Kompetenzaufbau ist es, die Lerngruppe anhand authentischer Situationen mit Anforderungen zu konfrontieren, die knapp über dem individuellen Niveau liegen und die mit geeigneten sprachlichen Hilfen bewältigt werden können.

Sprachsensibler Unterricht

- ist kein Zusatzangebot, sondern Regelunterricht mit integrierter Sprachförderung;
- achtet auf die Differenzierung zwischen Alltags- sowie Bildungs- und Fachsprache;
- prüft Inhalte und Materialien auf sprachliche Anforderungen;
- macht transparent, welche sprachlichen Kompetenzen im Unterricht erworben werden müssen, und führt zu ihrem systematischen Auf- und Ausbau;
- stellt dazu sprachliche Hilfen und Lerngelegenheiten bereit (*Scaffolding*).

Die Anpassung der sprachlichen Komplexität an den Kompetenzstand der Lerngruppe wird als *Scaffolding* (engl. *scaffold* = Gerüst) bezeichnet. Dabei werden sprachliche Hilfen wie ein Gerüst aufgebaut, wenn die Lerngruppe unterstützt werden muss, und wieder abgebaut, wenn der angestrebte Kompetenzstand erreicht wurde. Das Abbauen ist ein wichtiger Bestandteil der Förderung; es kann schließlich weder Ziel des Unterrichts sein, die Bildungs- und Fachsprache zu vermeiden, noch sie stets nur über Hilfen bewältigen zu können. Daher müssen die Schülerinnen und Schüler zur kompetenten Verwendung dieses Registers befähigt werden. Doch wie kann das genau gelingen? Wir gehen die Definition von sprachsensiblen Unterricht dazu einmal Schritt für Schritt durch.

1. Sprachsensibler Unterricht ist Regelunterricht mit integrierter Sprachförderung

Die erste Maxime lautet, integrativ zu arbeiten, d. h., keine Sprachförderstunden außerhalb des regulären Fachunterrichts zu geben, sondern die Sprache immer unmittelbar dann zum Thema zu machen, wenn es die unterrichtliche Situation erfordert. Wir gehen dabei davon aus, dass in einem ‚guten‘ Unterricht auch gut Sprache gelernt werden kann. Es gelten daher immer die allgemeinen didaktischen Grundsätze im Unterricht: Es ist wichtig, dass die Lehrkraft selbst zur Verständlichkeit der Unterrichtsinhalte beiträgt, indem sie möglichst deutlich spricht und viel visualisiert. Außerdem sollte sie geduldig mit den Schülerinnen und Schülern sein und ihnen ausreichend Zeit zum Nachdenken und zur Formulierung ihrer Beiträge zur Verfügung stellen.

Die Lehrkraft sollte sich darüber im Klaren sein, dass sie sprachliches Vorbild im Unterricht ist. Das bedeutet, dass sie anspruchsvoll und präzise sprechen sollte. Die Lernenden werden idealerweise immer wieder auf die sprachliche Ebene hingewiesen. Dies kann sowohl implizit durch beiläufiges Korrigieren oder Rekodieren erfolgen, aber auch explizit durch offenes Thematisieren von sprachlichen Aspekten.

Im Unterricht sollte eine angstfreie Atmosphäre herrschen, damit die Schülerinnen und Schüler sich trauen, offen Fragen zu stellen. Die Lehrkraft sollte sie dazu ermutigen und entsprechend sensibel reagieren. Darüber hinaus sollte

der Unterricht an das Niveau der Lerngruppe angepasst sein, indem mögliche Vorerfahrungen in die Planung einbezogen werden. Jeder Fortschritt ist wertzuschätzen, damit die Schülerinnen und Schüler merken, dass ihre Entwicklung gesehen wird. Ein Lob im passenden Moment kann die Motivation über eine

“

Die Lehrkraft muss wissen, dass sie
das wichtigste Sprachvorbild ist.

”

Stefan Jeuk

längere Zeit stärken. Sicherheit im Unterricht gewinnen viele Schülerinnen und Schüler dadurch, dass die Lehrkraft offen und verlässlich bezüglich ihrer Ziele und Erwartungen ist. Auch Rituale, z. B. die Gestaltung des Unterrichtsbeginns oder der Einsatz von Arbeitsmethoden, kann zu einem lernförderlichen Klima im Unterricht beitragen.

Schließlich sollte in jeder Unterrichtsstunde möglichst viel kommuniziert und geschrieben werden – Übung macht bekanntlich den Meister. Dazu sind variierende Sprech- und Schreibenanlässe in verschiedenen Sozialformen sinnvoll, die den Einsatz unterschiedlicher sprachlicher Mittel erfordern, z. B. in Partnerarbeit, im Unterrichtsgespräch oder in Kleingruppen. Die Schülerinnen und Schüler müssen dabei sprachlich begleitet werden; entweder durch angepasste Materialien oder durch den Einsatz verschiedener Methoden, z. B. das laute Denken, das dazu anregt, jegliche Handlungen und Denkwege zu verbalisieren.

Jeder Unterricht ist individuell. Alles hängt von der jeweiligen Lehrkraft und der jeweiligen Lerngruppe im jeweiligen Lehr-Lern-Setting ab. Daher ist es unmöglich, ein konkretes Rezept für gelingenden Unterricht mit integrierter Sprachförderung zu geben. Dennoch gibt es einige Elemente, die sich bislang bewährt haben.

Dazu zählt, dass der Unterricht das Vorwissen der Lerngruppe aktivieren sollte. Hierfür ist es sinnvoll, den Zugang zu einem fachlichen Gegenstand über einen ersten Alltagssprachlichen (und bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ggf. erstsprachlichen) mündlichen Austausch zu bilden. Dies kann im Unterrichtsgespräch, zu zweit oder in Kleingruppen geschehen.

Den Schülerinnen und Schülern sollte die Gelegenheit geboten werden, die Inhalte, Aufgabenstellungen etc. zu reproduzieren, um das Verständnis zu sichern. Das Angebot *Hat noch jemand Fragen?* wird von Schülerinnen und Schülern häufig nicht wahrgenommen, da sie entweder nicht in der Lage sind, ihre Schwierigkeiten im Vorfeld zu erkennen und/oder konkret in Worte zu fassen. Manche wollen sich auch nicht die Blöße geben, in der Klasse zu offenbaren, dass sie etwas nicht verstanden haben. Eine sinnvolle Reproduktion wird gezielter angeleitet, indem die Lehrkraft dazu auffordert, die Aufgabenstellung oder den Text in eigenen Worten umzuformulieren. So werden Verständnisschwierigkeiten schnell sichtbar und können noch vor der Erarbeitungsphase behoben werden. Trotz dieser Interventionsmaßnahme sollte im Vorfeld darauf geachtet werden, den Input sprachlich an das Lerngruppenniveau anzupassen. Wir kommen im weiteren Verlauf noch darauf zurück.

Sprachliche und fachliche Inhalte sollten immer gemeinsam erarbeitet werden. Es kann durchaus in einzelnen Teilschritten einer Aufgabe stärker um die fachliche oder um die sprachliche Ebene gehen; jedoch sollte das Ergebnis immer eine sinnvolle Kombination von Inhalt und Sprache zum Ziel haben. Daher sollten sprachliche Mittel beispielsweise nicht isoliert in Wortlisten vermittelt werden, sondern in einen kommunikativen Kontext eingebettet sein. Zudem sollte der Unterricht möglichst handlungs- und problemorientiert sein. Das bedeutet, dass der Ausgangspunkt von Unterricht ein Problem darstellt, das während der Stunde gelöst wird. Auch eine interessante Frage oder ein Phänomen erfüllen den Zweck, das Lernen in einen Zusammenhang einzubetten. Idealerweise ist der Ausgangspunkt des Unterrichts nicht völlig fiktiv und nur im Rahmen des Unterrichts relevant, sondern möglichst nah an realen Handlungsanforderungen. Die Lerngruppe soll schließlich nicht nur Fachwissen erlernen, um eine Klassenarbeit zu bestehen, sondern um in der außerschulischen Welt handlungsfähig zu sein – sowohl fachlich als auch sprachlich.

Schließlich sollte die mündliche Unterrichtsaktivität in ein schriftliches Format münden, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Erkenntnisse und die neu gelernten Inhalte zu Papier bringen können. Das Schreiben von Texten sollte dabei nicht ungesteuert, sondern durch konkrete Vorgaben struktu-

riert erfolgen. Die Aufforderung *Schreibt ein Protokoll zu dem Experiment* enthält keine steuernden Vorgaben, sodass es wahrscheinlich ist, dass die Schülerinnen und Schüler mit der Aufgabe überfordert sind. Immerhin ist das Protokoll eine stark normierte Textsorte. Eine sprachensible Alternative wäre es, wenn die Lehrkraft ein strukturiertes Arbeitsblatt für die Lerngruppe vorbereitet hat, das die einzelnen Schritte eines Protokolls (*Vorbereitung, Durchführung, Beobachtungen, Deutung o. Ä.*) sowie einige geläufige Phrasen (z. B. *Es konnte beobachtet werden, dass ...; Daraus kann gefolgert werden, dass ...*) vorgibt.¹⁵

Erste Untersuchungen zur Wirksamkeit solcher sprachförderlicher Maßnahmen nach dem *Scaffolding*-Prinzip zeigen, dass Schülerinnen und Schüler durch die Hilfestellungen sowohl quantitativ als auch qualitativ bessere Texte verfassen als sie es ohne derartige Fördermaßnahmen getan haben (vgl. Gibbons 2006; Kniffka 2012).

2. Sprachsensibler Unterricht achtet auf die Differenzierung zwischen Alltagssprache sowie Bildungs- und Fachsprache

Vermischen die Schülerinnen und Schüler die Alltagssprache mit der Bildungs- und Fachsprache, kann es zu Missverständnissen und Sprachschwierigkeiten kommen. Es ist daher wichtig, dass den Schülerinnen und Schülern klar wird, dass es verschiedene Register gibt, wozu diese da sind, und vor allem, was das neu zu erlernende Register der Bildungs- und Fachsprache leistet und wie es funktioniert. Dieses Ziel kann auf verschiedene Weisen erreicht werden:

Typische sprachliche Phänomene der Bildungs- und Fachsprache sollten immer wieder explizit angesprochen werden. Das kann beiläufig beim Besprechen von Arbeitsergebnissen passieren (z. B. durch das Korrekturverhalten bzw. Aufforderungen wie *Kannst du das nochmal wissenschaftlich umformulieren?*) oder gezielt durch Übungen zum Erkennen und Anwenden trainiert werden (z. B. bildungs- und fachsprachliche Strukturen in Texten markieren, besprechen und anschließend bei der eigenen Textproduktion anwenden).

Es ist dabei empfehlenswert, im Unterricht von einfachen Tätigkeiten und Inhalten auszugehen und die Komplexität dann zu steigern, vor allem durch eine Sukzession von der Alltags- zur Bildungs- und Fachsprache und von mündlicher zu schriftlicher Kommunikation.

“ Im Unterricht geht es darum, die Lernenden schrittweise und kontinuierlich **von der Verwendung der Alltagssprache zur kompetenten Verwendung der Bildungssprache** zu führen.

”

Niedersächsisches Kultusministerium

Gezielte Vergleiche der Register machen der Lerngruppe bewusst, wie die Bildungs- und Fachsprache im Vergleich zur vertrauten Alltagssprache funktioniert und wo die Unterschiede liegen. Eine konkrete Methode ist beispielsweise, zwei Definitionen für ein Fachwort verfassen zu lassen, von denen eine alltagssprachlich, also für Laien, formuliert ist und eine weitere bildungs- und fachsprachlich, also für Fachleute, konzipiert ist. Analog kann auch mit Blick auf Satz-

strukturen gearbeitet werden: Wie sagt man etwas im Alltag und wie sprechen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler? Warum sieht ein Fachtext oder -gespräch ganz anders aus als ein persönlicher Chat oder ein Gespräch unter Freunden? Von dieser Verstehensbasis ausgehend können

¹⁵ Siehe auch Bickes (2016).

konkrete Strukturen der Bildungs- und Fachsprache erarbeitet werden. Dabei darf die Funktion des Registers nicht vernachlässigt werden. Die Schülerinnen und Schüler werden die *Wissenschaftssprache* stärker akzeptieren, wenn sie ihre Bedeutung und Funktion verstanden haben.

Dies gilt nicht nur für den schriftlichen Bereich, sondern auch für die mündliche Kommunikation im Unterricht. Die Gesprächsführung der Lehrkräfte ist ein wichtiger Faktor im sprachsensiblen Unterricht. Meyer/Prediger (2012) verdeutlichen dies anhand des folgenden Dialogs:

„Sara (bei der erstmaligen Betrachtung eines fallenden linearen Funktionsgraphen): ‚Das ist auch linear, das geht zwar in den Keller, aber auch immer so.‘ (zeigt mit der Hand die gleichbleibende negative Steigung)

Lehrer: ‚Aha, du meinst, die fällt zwar, aber immer in gleicher Weise? Dann sagen die Mathematiker, die Funktion hat immer die gleiche Steigung.‘

Sara: ‚Aber die steigt ja nicht, sondern fällt!‘

Lehrer: ‚Stimmt, das müssen wir uns nochmal angucken, wieso man in der Mathematik trotzdem von Steigung redet. Halten wir erstmal fest, sie fällt immer gleichmäßig, deswegen ist sie linear‘“ (Meyer/Prediger 2012: 11).

Die Lehrkraft greift die sprachliche Unsicherheit der Schülerin in diesem Beispiel sensibel auf und macht mit der Aussage *Dann sagen die Mathematiker* deutlich, dass es sich hier um ein bildungs- und fachsprachliches Phänomen handelt, das noch zu besprechen ist. In der anschließenden Sprachreflexion kann die Lehrkraft nochmals darauf eingehen, inwiefern sich die mathematische und die alltagsorientierte Sprechweise unterscheiden, um zukünftigen Missverständnissen vorzubeugen.

3. Sprachsensibler Unterricht prüft Inhalte und Materialien auf sprachliche Anforderungen

Ein weiteres Merkmal sprachsensiblen Unterrichts ist, dass bereits bei der Planung von Unterricht auf sprachliche Anforderungen in Texten, Arbeitsblättern, Medien etc. geachtet wird: Enthält der Text (zahlreiche) Fachtermini? Sind die Sätze komplex und müssen aufgeschlüsselt werden? Ist der Operator in Bezug auf die sprachlichen Mittel, die zur Textproduktion benötigt werden, bereits bekannt? Tauchen relevante Phrasen auf, die die Schülerinnen und Schüler immer wieder brauchen und die daher auf jeden Fall geübt werden müssen? Wurden derartige sprachliche Anforderungen identifiziert, bestehen grundsätzlich zwei Möglichkeiten, damit umzugehen:

Eine Option ist es, das Material, das im Unterricht zum Einsatz kommen soll, so zu überarbeiten, dass es aus sich heraus verständlich ist. Dies kann beispielsweise durch das Hinzufügen sprachlicher Hilfen, z. B. Wortschatz- und Formulierungshilfen oder Erklärungen zum Text, geschehen. So ist für die Arbeitsphase des Unterrichts gesichert, dass die Schülerinnen und Schüler nicht über die Sprache stolpern, sondern sich auf die inhaltliche Ebene konzentrieren können. Diese Maßnahme ist eher kurzfristig, da der Lerngruppe lediglich für einen konkreten Zusammenhang entlastende Hilfen angeboten werden.

Eine zweite Option ist es, die Lerngruppe zu schulen. Dabei wird strategisches Wissen vermittelt, beispielsweise eine Lesestrategie zum Umgang mit schwierigen Fachtexten. Diese Strategien können die Schülerinnen und Schüler immer wieder anwenden, sodass diese Maßnahme eher langfristig wirkt und für andere Zusammenhänge genutzt werden kann.

4. *Sprachsensibler Unterricht macht transparent, welche sprachlichen Kompetenzen im Unterricht erworben werden müssen, und führt zu ihrem systematischen Auf- und Ausbau*

Der vierte Anspruch an sprachsensiblen Unterricht ist, sich nicht nur mit fachlichen Lernzielen zu beschäftigen, sondern die Aufmerksamkeit auch auf sprachliche Lernziele zu richten. Diese sollten in jeder Stunde eine Rolle spielen, wenngleich sie nicht immer explizit angesprochen werden müssen, sondern auch beiläufig ins Geschehen integriert werden können. In jedem Fall sollten die sprachlichen Lernziele für die Lerngruppe ebenso transparent sein wie die fachlichen Lernziele.

Um das zu erreichen, sollte die Lehrkraft in der Vorbereitung des Unterrichts sprachliche Lernziele definieren. So kann im Geografieunterricht beispielsweise das Ziel lauten, ein Klimadiagramm korrekt versprachlichen zu können. Im Vorfeld muss dazu die Frage beantwortet werden, welche sprachlichen Mittel hierfür erforderlich sind.

Diese werden dann als Teillernziele festgehalten. Ein sprachliches Teillernziel im Kontext *Beschreiben von Klimadiagrammen* könnte beispielsweise sein, dass einschlägige Fachwörter, z. B. *arid/humid, Temperaturamplitude, Klimazone*, geübt werden, um die dargestellten Phänomene im Diagramm korrekt benennen zu können. Dazu gehören auch typische Phrasen, z. B. *Das Diagramm stellt den Jahresgang der Temperatur in xy dar, in der Senkrechten lässt sich ... ablesen*, um den Schülerinnen und Schülern Orientierung zu bieten. Außerdem folgt die Beschreibung eines Klimadiagramms einer festgelegten Reihenfolge und geht von formalen Daten über die Beschreibung zur Erklärung und Deutung. Auch dieses Textmuster sollte ein Teillernziel sein. Mehr als drei sprachliche Anforderungen sollten nicht in einer Unterrichtsstunde thematisiert werden, um die Lerngruppe nicht zu überfordern. In den nachfolgenden Stunden ist es dann wichtig, die erworbenen sprachlichen Mittel zu üben und zu festigen.

5. *Sprachsensibler Unterricht stellt sprachliche Hilfen und Lerngelegenheiten bereit*

Sprachliche Hilfen sind konkrete Methoden und Maßnahmen für den Unterricht, die den Schülerinnen und Schülern den Erwerb der Bildungs- und Fachsprache und den Umgang damit erleichtern sollen. Das können beispielsweise Poster oder Lernplakate sein, die gemeinsam mit der Lerngruppe erstellt und im Klassenraum aufgehängt werden. So können sprachliche Konventionen zu wiederkehrenden Anforderungen für alle sichtbar festgehalten werden. Die sprachliche Struktur von bestimmten Textsorten wird transparent und die Lehrkraft kann, indem sie beispielsweise im Unterrichtsgespräch auf das Plakat zeigt, beiläufig für die sprachlichen Konventionen sensibilisieren und diese in Erinnerung rufen.

Eine weitere Methode ist das Führen von Portfolios oder Sprachlernheften. In einem zusätzlichen Heft können sich die Schülerinnen und Schüler Notizen zu schwierigen Wörtern, wichtigen Phrasen und Textsorten machen und diese Notizen bei der Bearbeitung von Aufgaben als Hilfe heranziehen.

Es kann außerdem hilfreich sein, Wörterbücher oder Nachschlagewerke im Klassenraum bereitzustellen, damit beispielsweise Wortbedeutungen oder Doppeldeutigkeiten erkundet werden können.

Als sprachliche Hilfen zu konkreten Texten bieten sich Stufungsmaßnahmen an. Dabei geht es darum, dass die Lerngruppe nicht ungesteuert mit dem Text zu arbeiten anfängt, sondern durch Teilschritte, z. B. Ordnen, Beschriften, Visualisieren etc., Textstrukturen und sprachliche Mittel identifiziert, bevor die eigene Textproduktion beginnt.

Im Vergleich zu den sprachlichen Hilfen sind sprachliche Lerngelegenheiten keine konkreten Methoden, sondern grundlegendere didaktische Entscheidungen zur Gestaltung von Unterricht. Das Ziel ist es, sprachliche Strukturen zu wiederholen, zu üben und auf diese Weise zu festigen. Solche Lerngelegenheiten werden geschaffen, indem Unterrichtsphasen geplant werden, in denen der Lerngruppe strategisches Wissen vermittelt wird, z. B. Lese- und Schreibstrategien.

Durch explizites Ansprechen von Unterschieden zwischen den Registern, die Thematisierung der genauen Bedeutung von Operatoren und Fachwörtern sowie die Auseinandersetzung mit sprachlichen Normen im Fach erhält die Lerngruppe die Gelegenheit, die sprachliche Komponente des Unterrichts nachzuvollziehen.

Am besten gelingt die Integration von Sprachförderung im Fach, wenn authentische und variierende Kommunikationssituationen geschaffen werden, die verschiedene Lernbereiche ansprechen. Die Lerngruppe sollte möglichst viel lesen, schreiben, sprechen und hören. Dabei ist es ideal, wenn das Lernen kontextualisiert wird, beispielsweise in Form einer Forscherkonferenz oder mit dem Ziel, einen wissenschaftlichen Artikel (ähnlich einer Publikation im Fach) zu verfassen.

Zur grundsätzlichen Gestaltung sprachsensiblen Fachunterrichts formuliert Leisen (2011) als Hilfestellung die folgenden zehn Anregungen:

- „1. den Unterricht auf Kommunikation hin ausrichten und dem Kommunizieren eine große Bedeutung einräumen;
2. die Sprache in erster Linie am Verstehen der Lerner orientieren (Wissensnetze, Sprachvermögen) und nicht an der Sprache des Fachs;
3. die Sprache drehen und wenden und Bedeutung(en) mit den Lernern aushandeln;
4. Sprache als eine von vielen Darstellungsformen nutzen und Lernern deren Bedeutung bewusst machen;
5. die Lerner zum Sprechen ermutigen und sprachliche Misserfolge möglichst vermeiden;
6. beim strukturierten Sprechen (z. B. bei Beschreibungen) unterstützen und helfen (z. B. durch Filmleisten, Bildsequenzen, Sprechhilfen);
7. fachsprachliche Strukturen behutsam angehen und üben (z. B. durch Satzmuster);
8. beim Lesen von Texten Hilfen geben und das Textverstehen üben;
9. verhindern, dass sich Fachlernprobleme und Sprachlernprobleme vermischen;
10. metareflexive Phasen in den Unterricht integrieren und Sprachbewusstheit schaffen“ (Leisen 2011: 6).

Diese Hinweise sollten als Basis sprachsensiblen Unterrichts verstanden werden, in dem Kommunikation nicht lediglich Mittel zum Zweck ist, sondern selbst zum Lern- und Reflexionsgegenstand erhoben wird.

Zusammenfassung und Fazit

Es ist nochmals zu betonen: Es geht beim Konzept des sprachsensiblen Unterrichts nicht darum, Fachlehrkräfte zu Deutschlehrerinnen und -lehrern umzufunktionieren. Es ist nicht erforderlich, dass Lehrkräfte ihren Unterricht komplett neu erfinden und alles Vertraute ‚über Bord werfen‘. Es geht darum, den Blickwinkel zu erweitern und der sprachlichen Komponente des Fachs mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Dazu ist nur ein zusätzlicher Schritt in der Unterrichtsvorbereitung erforderlich: die Formulierung sprachlicher Lernziele. Wenn beispielsweise ein Text mit der Lerngruppe gelesen werden soll, sollte dieser auf sprachliche Hürden und ggf. erforderliche Hilfen durchgearbeitet werden. Lehrkräfte werden in ihren Klassen ein Gefühl dafür entwickeln, auf welchem Lernstand sich ihre Schülerinnen und Schüler befinden und welche sprachlichen Hilfen erforderlich sind bzw. abgebaut werden können. Dementsprechend wählen bzw. konzipieren sie ihre Materialien, bauen eine kurze Einheit zu strategischem Wissen ein und entlasten so nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch sich selbst.

Im Unterricht selbst sollte Sprache regelmäßig zum Thema werden. Dies kann bereits durch die Methode des lauten Denkens erreicht werden. Das bedeutet, dass beispielsweise beim Durchführen von Experimenten oder beim Anschreiben von Rechnungen laut ausgesprochen wird, was im Kopf der Lehrkraft vorgeht, damit die Lerngruppe die fachliche Denkweise nachvollziehen kann. Die Schülerinnen und Schüler werden zudem dankbar sein, wenn ihnen ausreichend Zeit und Unterstützung bei der Formulierung von Sachverhalten geboten wird. Erste Untersuchungen zeigen, dass sogar der Output von Schülerinnen und Schülern, die nur wenige sprachliche Hilfen erhalten, im Vergleich zu einer Gruppe ohne Unterstützung nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ beträchtlich steigt. Wenn die Lerngruppe ein sprachliches Lernziel erreicht hat, können die Hilfen sukzessive abgebaut werden.

Eine gute Lehrkraft nimmt aus jeder Unterrichtsstunde etwas für sich mit. In diesem Zusammenhang wäre es wünschenswert, dass sich die Lehrkräfte im Anschluss an den Unterricht kurz Notizen machen, wenn ihnen sprachliche Hürden aufgefallen sind, die sie nicht unmittelbar in Angriff nehmen konnten, um sie dann in zukünftige Stunden einzubauen. Es wird sicherlich vorkommen, dass man sich selbst nicht ganz sicher ist, wie ein sprachliches Problem genau gelöst werden kann. Dann kann es in eine andere Stunde verschoben und zu Hause in Ruhe nachgeschlagen werden. Von keiner Lehrkraft wird allumfassendes grammatisches Wissen erwartet. Nur in Vergessenheit geraten sollte es nicht. Dies gilt insbesondere für langfristig relevante Phänomene wie häufige Operatoren, Textsorten etc.

Das folgende exemplarische Szenario verdeutlicht, wie die sprachliche Ebene des Unterrichts bereits bei der Planung und ebenso bei der Durchführung mitbedacht und berücksichtigt werden könnte:

Einer Mathematiklehrerin fällt während der Vorbereitung der nächsten Stunde zum Thema Bruchrechnung auf, dass die Aussage *Kürze die Brüche so weit wie möglich* aufgrund der ungleichen Bedeutung der Wörter *Bruch* und *kürzen* in der Alltagssprache einerseits und in der Bildungs- und Fachsprache andererseits wahrscheinlich missverständlich für die Lerngruppe sein könnte (*sensibilisiert sein für bildungs- und fachsprachliche Phänomene*). Sie nimmt sich daher vor, mit ihrer Klasse zu klären, was *kürzen* in der mathematischen Sprache bedeutet (*sprachliche Lernziele formulieren*). Das Wort *Bruch* muss nicht nochmals geklärt werden, da die Lerngruppe bereits seit einigen Wochen mit Bruchrechnung beschäftigt ist und daher mit dem Ausdruck vertraut ist (*Vorwissen und Lernstand der Klasse berücksichtigen*). Die Lehrerin plant daher, vor der Durchführung der Aufgabe mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren, in welchen Verbindungen das Wort *kürzen* alltagssprachlich vorkommt, welche Synonyme es gibt und welche Bedeutungsnuancen existieren, z. B. *die Haare kürzen* (*etwas kürzer machen*), *den Lohn kürzen* (*etwas reduzieren*), *gekürzte Fassung eines Filmes* (*etwas auslassen*) etc. Ein schneller Blick auf Internetseiten wie *duden.de* hilft, um sich einen Überblick über verschiedene Bedeutungen von Wörtern zu verschaffen. Die Lehrerin überlegt, ihre türkischstämmige Schülerin danach zu fragen, was *kürzen* auf Türkisch heißt und ob es dort eine ähnliche Verwechslungsgefahr gibt. Im Anschluss möchte sie über das Wort *kürzen* in der Mathematik sprechen, da es hier am ehesten *vereinfachen* oder *umformen* bedeutet (*sprachliche Hilfen im Unterricht bereitstellen*). Um zu gewährleisten, dass die Lerngruppe später nochmals nachschlagen kann, was das mathematische *Kürzen* bedeutet, lässt sie die Schülerinnen und Schüler einen Merksatz entwerfen und in das Heft übertragen. Sie nimmt sich vor, in Zukunft häufiger nachzufragen, wie die Bedeutung war, um die Vokabel

im Gedächtnis der Lerngruppe zu festigen. Ein Vokabeltest in Mathematik wäre am Ende des Halbjahres ebenfalls denkbar (*nicht einmalige, sondern durchgängige und wiederkehrende Förderung und Überprüfung der Sprachkenntnisse*).

Dieses Beispiel zeigt, dass auch mit wenig planerischem Aufwand und ohne ein abgeschlossenes Deutschstudium Sprachförderung im Fachunterricht betrieben werden kann. Natürlich ist mit größerem zeitlichen Kontingent und wachsender Erfahrung noch viel mehr möglich, z. B. ausführliche Sprachstandserhebungen, Projektwochen zur Sprache im Fach, Entwerfen von Arbeitsblättern mit sprachsensiblen Aufgaben und mit differenzierenden Unterrichtsmaterialien usw. Es zählt jedoch bereits jeder kleine Schritt.

2.5 Konsequenzen für die universitäre Lehre

Das Lernen und Lehren an der Schule ändert sich kontinuierlich. Zeitgemäßer Unterricht muss sich an die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen, die Entwicklungen in Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie mediale Wandlungsprozesse anpassen. Wenn wir beobachten, dass die Diversität in den schulischen Klassenzimmern wächst und wir mehr Schülerinnen und Schüler aus anderen Kulturkreisen, mit anderen Erstsprachen als Deutsch, mit anderen soziokulturellen Voraussetzungen etc. im Unterricht begrüßen dürfen, müssen wir folglich darauf reagieren, indem wir die unterrichtlichen Ziele an die Zielgruppe angleichen.

Aktuell wird an der Schule gefordert, bildungs- und fachsprachliche Förderung in allen Fächern durchzuführen. Dies sollte rückwirken auf die universitäre Lehre, die die angehenden Lehrkräfte auf die Aufgaben und Anforderungen der schulischen Praxis vorbereiten muss. Selbst das effizienteste Sprachförderkonzept wird jedoch scheitern, wenn die zukünftigen Lehrkräfte nicht dafür qualifiziert werden, sprachensible Maßnahmen umzusetzen und Mehrsprachigkeit im Unterricht zuzulassen.

Es kann sich dabei nicht um ein alleiniges Anliegen des germanistischen Fachbereichs handeln, sondern es braucht eine kooperative Leistung aller am Bildungsweg beteiligten Akteure. Mit dieser Handreichung möchten wir Sie dazu anregen und ermutigen, sich mit der Thematik vertraut zu machen und die niedersachsenweit vereinbarten Kompetenzen und Kerninhalte in Ihre bestehenden Lehrveranstaltungen zu integrieren, um angehende Schullehrkräfte zur Thematik *Sprachbildung im Fach* auszubilden. Dies sollte und muss natürlich keine Einzelleistung sein; die Idee der *Durchgängigen Sprachbildung* ist es, die Studierenden über ihr gesamtes Studium hinweg immer wieder mit dem Thema in Berührung zu bringen.

Ein weiteres Ziel sollte sein, die universitären Lehrveranstaltungen nicht bloß in Bezug auf das zu Vermittelnde inhaltlich zu erweitern und zu ergänzen, sondern den Blick auch auf die Vermittlung selbst zu richten, das heißt, auf Möglichkeiten der (sprachlichen) Optimierung. Lehrende aus den verschiedenen universitären Fachdisziplinen sollten idealerweise ebenfalls den Regeln des sprachsensiblen Fachunterrichts folgen. Vielleicht haben Sie beim Lesen gemerkt, dass auch Ihre Studierenden ab und zu mit bildungs- und fachsprachlichen Formulierungen Probleme haben und für eine kurze Sprachbetrachtung im Seminar offen und dankbar wären.

Oberstes Ziel sollte jedoch die inhaltliche Integration der Thematik *Sprachbildung im Fach* in die lehramtsbildenden Fächer sein, indem die nachfolgend vorgestellten kompetenzorientierten Materialien in bestehende Lehrveranstaltungen eingebaut werden.

3 Kompetenzorientierte Materialien

3.1 Vorbemerkungen zum Einsatz der Materialien

Diese Handreichung soll dabei helfen, den Einstieg in die Thematik *Sprachbildung im Fach* zu finden, sich bei der Überarbeitung der eigenen Lehrveranstaltung zu orientieren und die Studierenden mithilfe konkreter Materialien bestmöglich auszubilden.

Das Thema *Sprachbildung im Fach* ist thematisch so vielfältig und so breit gefächert, dass es problemlos in verschiedenen Lernkontexten einsetzbar ist. Grundsätzlich eignen sich Lehrveranstaltungen mit einem hohen Anteil an Studierenden der Zielgruppe, das heißt, Bachelor- und Master-Studierenden mit schulischem Schwerpunkt. Es kann sich dabei um Veranstaltungen handeln, in denen entweder ein Überblick über die Didaktik des jeweiligen Fachs gegeben wird (Einführungsveranstaltungen) oder in denen konkret an praxisrelevanten Themen rund um das schulische Lehramt gearbeitet wird (didaktische Schwerpunktseminare und Fachpraktikumsseminare). Aber auch in rein fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen, die ebenfalls von Lehramtsstudierenden besucht werden, können einzelne Aspekte integriert werden.

Es ist *nicht* das Ziel, neue Lehrveranstaltungen zu schaffen oder bestehende Veranstaltungen grundlegend zu verändern. Das Konzept basiert auf der integrativen Implementierung: Die hier präsentierten neuen Inhalte aus dem Bereich *Sprachbildung im Fach* können in bestehende Seminare und Vorlesungen eingebaut werden und ergänzen die bereits vorhandenen Inhalte. Je nach Kapazität können auch einzelne Sitzungen aus einer Veranstaltungsreihe für die Thematik verwendet werden. Dazu stellen wir Ihnen Arbeitsmaterialien zur Verfügung, die Sie bei der Umsetzung der Kerninhalte in den Lehrveranstaltungen unterstützen sollen und die Sie zu einem für Sie passenden Zeitpunkt in einzelne Sitzungen integrieren können.

Die für Niedersachsen vereinbarten Kompetenzen finden Sie im nachfolgenden Kapitel übersichtlich dargestellt. In Abstimmung mit diesen Kompetenzen wurden im Rahmen dieser Handreichung Fortbildungsbausteine erarbeitet, deren Inhalte den detaillierten Anforderungen der Kompetenzbereiche entsprechen. Diese Einheiten beginnen jeweils mit einem Überblick über Inhalte und Lernziele und enthalten didaktisch-methodische Hinweise sowie Vorbereitungstipps.

Jedes Kapitel bietet fertige, kompetenzorientierte PowerPoint-Präsentationen, die Sie herunterladen und direkt in Ihre Veranstaltung einfügen können. Es ist auch möglich, einzelne Folien der Präsentationen nach Bedarf zu kombinieren und durch fachspezifische Beispiele zu ergänzen. Die Präsentationsbausteine werden durch kopierfähige Materialien in Form von Arbeitsblättern für die Studierenden ergänzt. Die Präsentation der Inhalte und die Besprechung von Arbeitsergebnissen werden für Sie durch Lösungsschlüssel, Erwartungshorizonte und Erläuterungen auf den grau hinterlegten und in der Präsentation ausgeblendeten Folien erleichtert.

**Sämtliche Materialien finden Sie unter
www.sprachbildung.uni-hannover.de**

3.2 Die Kompetenzen im Überblick

Folgende sieben Kompetenzen sollen Studierende aller lehramtsbezogenen Fächer im Laufe ihres Studiums erwerben:

Kompetenz A: Studierende können sprachpolitische Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen beschreiben und ihr eigenes Lehrerhandeln als sprachpolitisches verstehen.

Kompetenz B: Studierende sind mit aktuellen Studien zur Bildungssituation und Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern vertraut und in der Lage, insbesondere den Zusammenhang zwischen Migration, Auf- und Ausbau von Sprache(n) und Bildungschancen zu reflektieren.

Kompetenz C: Studierende erkennen mehrsprachige Repertoires als Potenziale für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Studierende können Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel beschreiben, didaktische Modellierungen zu Mehrsprachigkeit konzipieren und hinterfragen. Sie wissen, wie sie mehrsprachige Erwerbssituationen analysieren und reflektierend in ihr didaktisches Handeln einbeziehen können.

Kompetenz D: Studierende kennen ausgewählte diagnostische Verfahren zur Einschätzung des Sprachstands und des fachlichen Unterrichtsdiskurses und können diese anwenden.

Kompetenz E: Studierende verfügen über Wissen zu Modellierung, Vermittlung und Erwerb bildungssprachlicher Handlungsfähigkeiten als Konkretisierungen sprachlicher Basisqualifikationen.

Kompetenz F: Studierende verfügen über Wissen zu fächerspezifischen Diskursfähigkeiten.

Kompetenz G: Studierende verfügen über Wissen zur Förderung und Vermittlung fächerspezifischer Diskursfähigkeiten.

3.3 Die Fortbildungsbausteine

Fortbildungsbaustein 1: Herkunft, Sprache und Bildungschancen (Kompetenz A und B)

Lernziele

- ✓ Auseinandersetzung mit Studien und Konzepten zu Migration und gesellschaftlicher Vielfalt
- ✓ Diskussion von Zusammenhängen zwischen der Biografie und der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
- ✓ Reflexion der Rolle der Lehrkräfte im Kontext der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Inhaltlicher Überblick und didaktisch-methodische Hinweise

Der Baustein zu den Kompetenzen A und B vermittelt Wissen zu aktuellen Studien, Konzepten und Begrifflichkeiten zum Thema *Migration* und dem Zusammenhang zwischen der Herkunft von Schülerinnen und Schülern und ihren Bildungschancen. Darüber hinaus soll die Rolle der Lehrkräfte im Kontext der Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund thematisiert und reflektiert werden. Die Einheit gliedert sich in die folgenden vier Teile:

1. Einstieg: Gesellschaftliche Vielfalt in Deutschland
2. Begriff und Konzept *Migrationshintergrund*
3. Der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungschancen
4. Reflexion der Rolle der Lehrkräfte

1. Die Einheit beginnt mit aktuellen statistischen Erhebungen zur Einwanderung und dem Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Hiermit wird gezeigt, dass gesellschaftliche Vielfalt in Deutschland Realität ist, und damit die Aktualität und Relevanz der Thematik verdeutlicht.

2. Im Anschluss wird im zweiten Teil der Einheit der Begriff *Migrationshintergrund* näher betrachtet. Nach einer kurzen Inputphase werden die Studierenden in einer Reflexionsaufgabe dazu aufgefordert, Assoziationen zum Begriff *Migrationshintergrund* zu sammeln. Daran anschließend werden die Ergebnisse einer Untersuchung von Zeitungstexten vorgestellt, die zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund häufig spezifische Eigenschaften zugesprochen werden. Ziel dieser Aufgabe ist es, eigene Konzepte kritisch zu hinterfragen sowie sich bewusst zu machen, dass Begrifflichkeiten wie *Migrationshintergrund* heterogene Personengruppen homogenisieren.

3. Im dritten Teil der Einheit wird der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungschancen am Beispiel der PISA-Studien thematisiert. Diese zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Schulleistungsstudien schlechtere Leistungen erzielen als ihre Mitschülerinnen und -schüler ohne Migrationshintergrund und damit auf den unteren Kompetenzstufen überrepräsentiert sind. Mögliche Ursachen für die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund können in einer Gruppenarbeit anhand von Informationstexten, die zum Download als Kopiervorlagen bereitstehen, erarbeitet und anschließend im Plenum zusammengetragen werden. Alternativ können die Ursachen auch von der Dozentin/dem Dozenten vorgetragen werden.

4. Um eine Reflexion der Rolle der Lehrkräfte im Kontext der Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund anzustoßen, wird im letzten Teil der Einheit darauf hingewiesen, dass Selektionseffekte sowohl außerhalb als auch innerhalb des Unterrichts liegen. In diesem Zusammenhang wird ein Fokus auf die Rolle der Sprache für den Bildungserfolg gelegt und es wird thematisiert, dass es Aufgabe des Unterrichts ist, allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum Deutschen als Bildungssprache zu ermöglichen. Mit einem Verweis auf den niedersächsischen Erlass *Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache* wird verdeutlicht, dass Sprachbildung Aufgabe jeder Lehrkraft ist. In einer abschließenden Diskussionsrunde kann mit den Studierenden diskutiert werden, welchen Gehalt eine Information über *Kinder mit Migrationshintergrund* für die Planung eines Unterrichts haben könnte. Dabei kann die Lehrende/der Lehrende Denimpulse geben, indem auf die Inhalte der Einheit verwiesen wird (z. B. Gefahr der Homogenisierung einer heterogenen Personengruppe, Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Reflexion von Selektionseffekten, die innerhalb des Unterrichts liegen könnten).

Vorbereitung und benötigte Materialien

Für die eigene Vorbereitung werden die Sichtung der Folien sowie die Lektüre des Basistexts empfohlen:

- Auszug aus: Gogolin, Ingrid (2010): Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schief-lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–43.

Materialien, die für die Einheit benötigt werden:

- PowerPoint-Präsentation zu Baustein 1
- ggf. Kopien der Textgrundlage für die Gruppenarbeit
- ggf. Kopien des Basistexts, alternativ elektronisch zur Verfügung zu stellen

Fortbildungsbaustein 2: Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache (Kompetenz C)

Lernziele

- ✓ Reflexion exemplarischer typologischer und struktureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Sprachen
- ✓ Sensibilisieren für den Zusammenhang von Sprache und Identität
- ✓ Auseinandersetzung mit Chancen und Herausforderungen im mehrsprachigen Klassenzimmer

Inhaltlicher Überblick und didaktisch-methodische Hinweise

Der Einstieg in die Thematik erfolgt über eine kurze Umfrage im Plenum: Die Studierenden werden dazu aufgefordert, sich zu melden, wenn die jeweils eingeblendete Aussage auf sie zutrifft. Das Ergebnis der Umfrage zeigt i. d. R., dass die Studierenden mehrheitlich zusätzlich zum Deutschen noch weitere Sprachen sprechen und/oder andere Erstsprachen als Deutsch haben. Im unwahrscheinlichen Fall, dass sich die Studierenden ausschließlich zu Punkt 1 (Deutsch als Erstsprache) melden, sollte auf diese sehr unübliche sprachliche Homogenität hingewiesen werden. Die sprachliche (und kulturelle) Diversität, die sich anhand der Umfrage abbilden lässt, ist ein zentrales Merkmal eines mehrsprachigen Klassenzimmers, in dem Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Sprachbiografien zusammen lernen. Es ist wichtig zu betonen, dass diese Klassenzimmer den Regelfall darstellen und nicht die Ausnahme.

Der Hauptteil der Präsentation befasst sich mit ausgewählten typologischen und strukturellen Unterschieden von Sprachen. Die Studierenden werden anhand zahlreicher Sprachbeispiele dafür sensibilisiert, dass Sprachen sehr unterschiedlich aufgebaut sind und sich die Muster einer Sprache nicht einfach auf eine andere übertragen lassen. Das Zwischenfazit zeigt: Ein grundlegendes Wissen über die Struktur der Sprachen im Klassenzimmer hilft dabei, Spracherwerbsprozesse, Lernschwierigkeiten und Fehler besser einschätzen zu können – dieser wichtigen Erkenntnis wird jedoch in der gegenwärtigen schulischen Praxis häufig noch nicht nachgekommen. Bis zu diesem Punkt ist die Präsentation überwiegend frontal gehalten; Rückfragen und Kommentare sollten allerdings zugelassen werden, damit die anschließende Übung keine Schwierigkeiten bereitet.

Die Übung besteht aus drei Teilaufgaben, die zunächst zu zweit und ab Aufgabe 2 in Kleingruppen bearbeitet werden. Zunächst festigen die Studierenden die terminologischen Grundlagen der Einheit, indem sie zentrale Begriffe (mehrsprachiges Klassenzimmer, Deutsch als Erst- und Zweitsprache, Zweitspracherwerb etc.) anhand einer Zuordnungsaufgabe wiederholen. Aufgabe 2 bietet den Studierenden die Möglichkeit, sich mit der Frage nach dem Zusammenhang von Sprache und Identität auseinanderzusetzen. Dazu lesen sie einen kurzen Textauszug zu den Handlungsalternativen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler an einsprachigen Schulen und reflektieren gemeinsam, welche Bedeutung Sprache für sie selbst hat und welche Entscheidung sie treffen würden. Anhand dieser Übung soll eine Sensibilisierung für die Situation mehrsprachiger Lernerinnen und Lerner erreicht werden, die für die nachfolgende Übung zu den Handlungsmöglichkeiten im Fachunterricht wichtig ist. Die dritte Aufgabe basiert auf einem Interview mit dem Sprachwissenschaftler Shinichi Kameyama. Die Studierenden klären in Kleingruppen, welche Chancen und Herausforderungen mehrsprachige Klassenzimmer bieten und welche Konsequenzen für die schulische Praxis abgeleitet werden können. Zudem diskutieren sie, wie Mehrsprachigkeit im Unterricht ihres Fachs stärker wertgeschätzt und ein-

bezogen werden kann. Die zeitliche Vorgabe beträgt 30 Minuten; diese Angabe ist jedoch flexibel und kann an den Bedarf und das Arbeitstempo der Gruppe angepasst werden.

Vorbereitung und benötigte Materialien

Für die eigene Vorbereitung werden die Sichtung der Folien sowie die Lektüre des Basistexts empfohlen:

- Jeuk, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung. 3. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–20 (Grundlagen: Begriffsbestimmungen, Bildungsbenachteiligung, Bildungsaufgabe für die Schule), S. 26–43 (weiterführende Informationen: Sprachaneignung, Zweitspracherwerbstheorien, Einflüsse auf den Zweitspracherwerb).

Materialien, die für die Einheit benötigt werden:

- PowerPoint-Präsentation zu Baustein 2
- Kopien des Arbeitsblatts
- ggf. Kopien des Basistexts, alternativ elektronisch zur Verfügung zu stellen

Fortbildungsbaustein 3: Verfahren der Sprachstandserhebung (Kompetenz D)

Lernziele

- ✓ Erarbeitung ausgewählter Verfahren zur Sprachstandserhebung in der Schule
- ✓ Diskussion von Vor- und Nachteilen der Verfahren im Hinblick auf die schulische Praxis
- ✓ Exemplarische Anwendung ausgewählter Verfahren bzw. Verfahrensschritte

Inhaltlicher Überblick und didaktisch-methodische Hinweise

Der Einstieg in die Thematik erfolgt über zwei Satzbeispiele aus dem Physikunterricht einer 5. Klasse des Gymnasiums. Es handelt sich um Antworten, die von einem 10-jährigen Schüler mit der Erstsprache Polnisch in einer Klassenarbeit zum Thema *Lichtquellen* formuliert wurden. Die Beispiele verdeutlichen bereits auf den ersten Blick den vorhandenen Sprachförderbedarf des Lernenden, da sie verschiedene sprachliche Fehler und stilistische Auffälligkeiten aufweisen. Für eine genauere Einschätzung der Lernausgangslage des Schülers liegt es in einem ersten Schritt nahe, verwandte Auffälligkeiten und Fehler nach den Kategorien Rechtschreibung, Grammatik, Stilistik und der angemessenen Verwendung der Register Bildungs- und Fachsprache zu gruppieren. Auf einem Arbeitsblatt, das an dieser Stelle ausgeteilt werden kann, sollen die Studierenden die Fehlerschwerpunkte und weitere Auffälligkeiten markieren und analysieren. Ein dazugehöriges Lösungsblatt kann im Anschluss zur Selbstkontrolle ausgeteilt werden. Im Anschluss werden die Antworten mit dem Erwartungshorizont der Lehrkraft verglichen. Nach der Besprechung der Beispiele sollten noch einmal die Ziele der Sprachstandserhebung verdeutlicht werden. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass Fachlehrkräfte zwar keine umfassende Sprachstandsdiagnose leisten können, aber dazu in der Lage sein sollten, den Sprachstand ihrer Schülerinnen und Schüler bezogen auf die in ihrem Fach erwarteten Kompetenzen einzuschätzen. Die Überleitung zu der folgenden Inputphase erfolgt über eine Diskussion der Frage, inwieweit die sprachlichen (und nicht die fachlichen) Leistungen von Lernenden der Grund für eine schlechte Leistungsbewertung im Fachunterricht sind. Zudem kann an die Studierenden die Frage gerichtet werden, welche Sprachkompetenzen im Fachunterricht gefördert werden können.

Die Ableitung von Förderschwerpunkten sollte prinzipiell auf der Grundlage sprachdiagnostischer Verfahren erfolgen. Das Ziel pädagogisch-psychologischer Diagnostik ist es, Lehrkräften fundierte Entscheidungshilfen für eine zielgerichtete Förderempfehlung bereitzustellen. Die im (Fach-)Unterricht eingesetzten Verfahren zur Sprachstandserhebung sollten dabei wissenschaftlichen Anforderungen genügen. Deshalb werden die Hauptgütekriterien für diagnostische Verfahren (Objektivität, Reliabilität, Validität) sowie Nebengütekriterien (Normierung, Ökonomie, Nützlichkeit, Testfairness) erläutert. Vor dem Hintergrund der im Allgemeinen hohen Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Schulalltag bietet es sich an dieser Stelle an, die besonderen Herausforderungen in Bezug auf das Einhalten der Gütekriterien bei der diagnostischen Tätigkeit von Lehrkräften in der schulischen Praxis mit den Studierenden im Plenum zu diskutieren. Häufig werden die Klassengröße und die Vorgabe, umfangreiche Lehrpläne erfüllen zu müssen, als hinderlich für Sprachstandserhebungen erachtet. In diesem Zusammenhang dürfte das Nebengütekriterium der Ökonomie auch ein wichtiger Aspekt für Sprachstandserhebungen sein (vgl. Hesse/Latzko 2011: 70 ff.; Ingenkamp/Lissmann 2008: 51 ff.).

Es existiert eine nahezu unüberschaubare Zahl an sprachdiagnostischen Verfahren, die sich anhand verschiedener Kriterien unterscheiden, z. B. im Hinblick auf das Alter der Lernenden oder auf die Sprachen, die erfasst werden sollen. Zudem werden die Verfahren in Bezug auf ihre Zielsetzung (zuweisungs- oder förderdiagnostische Ausrichtung) differenziert. Während es für den vorschulischen Bereich und den Primarbereich zahlreiche Verfahren gibt, finden sich nur wenige geeignete für den Einsatz in der Sekundarstufe I (vgl. Siems 2013: 1).

In dem Baustein werden vier ausgewählte Verfahrenstypen vorgestellt: 1. (Standardisierte) Tests, 2. Schätzverfahren (Selbsteinschätzungen), 3. Beobachtungen (Fremdeinschätzungen) und 4. Profilanalysen. Dabei werden die Einsatzmöglichkeiten des jeweiligen Verfahrenstyps im Unterricht, Anwendungsbeispiele sowie die Vor- und Nachteile der Verfahren im Hinblick auf das Einhalten von Gütekriterien und die Praktikabilität in der schulischen Praxis aufgezeigt. Jedes Verfahren wird zudem durch ein ausgewähltes Beispiel illustriert, in dem einzelne Verfahrensschritte erläutert werden (zu 1.: C-Test, zu 2.: *Europäisches Sprachenportfolio*, zu 3.: *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache*, zu 4.: *Fast Catch Bumerang*). Wichtig ist es dabei, herauszustellen, dass Tests eine Momentaufnahme der Sprachkompetenzen von Lernenden darstellen, während Beobachtungen und Portfolios auch einen Zeitverlauf berücksichtigen können. Bei der Erläuterung der Verfahren zur Selbst- und Fremdeinschätzung sollte zudem darauf hingewiesen werden, dass diese subjektiven Verzerrungen unterliegen können. An dieser Stelle ist es sinnvoll, auf typische Tendenzen und Fehler der Beurteilung genauer einzugehen. Nach der Vorstellung des Verfahrens der Profilanalyse können die zum Einstieg in diesen Baustein analysierten Satzbeispiele wieder aufgegriffen werden, indem z. B. die von den Studierenden erarbeiteten Analysekategorien mit den Auswertungsindikatoren für die Schreibaufgabe *Fast Catch Bumerang* verglichen werden.

Die zusammenfassende Tabelle zum Ende der Präsentation zeigt noch einmal in komprimierter Form eine Einschätzung der in diesem Baustein vorgestellten Verfahren im Hinblick auf das Einhalten der Kriterien, die für das Thema *Sprachstandserhebung* relevant sind. Vor der Präsentation dieser Folie können die Teilnehmenden zu einer Diskussion der Vor- und Nachteile der vorgestellten Verfahren aufgefordert werden. Insgesamt wird in diesem Fortbildungsbaustein deutlich, dass die schulischen Einsatzmöglichkeiten der verschiedenen Verfahren sehr unterschiedlich sind und diese zumeist nicht für den Einsatz im Fachunterricht vorgesehen sind.

Zur Vertiefung der in diesem Baustein erworbenen Kenntnisse empfiehlt sich die Lektüre der unten aufgeführten Texte. Die Bearbeitung kann mithilfe der Methode „Gruppenpuzzle“ oder alternativ als nachbereitende Hausaufgabe erfolgen.

Vorbereitung und benötigte Materialien

Für die eigene Vorbereitung werden die Sichtung der Folien sowie die Lektüre der Basistexte empfohlen:

- Baur, Rupprecht/Spettmann, Melanie (2009): Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hgg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (=FörMig Edition, Bd. 5). Münster: Waxmann, S. 115–127.
- Döll, Marion (2009): Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hgg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (=FörMig Edition, Bd. 5). Münster: Waxmann, S. 109–114.

- Dirim, İnci/Döll, Marion (2009): ‚Bumerang‘ – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hgg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (=FörMig Edition, Bd. 5). Münster: Waxmann, S. 139–146.

Materialien, die für die Einheit benötigt werden:

- PowerPoint-Präsentation zu Baustein 3
- Kopien des Arbeitsblatts und des dazugehörigen Lösungsblatts
- ggf. Kopien der Basistexte, alternativ elektronisch zur Verfügung zu stellen

Fortbildungsbaustein 4: Sprachliche Register (Kompetenz E)**Lernziele**

- ✓ Differenzierung der Register Alltagssprache sowie Bildungs- und Fachsprache
- ✓ Erarbeitung eines Modells zur Klassifikation von Äußerungen als konzeptionell schriftlich bzw. konzeptionell mündlich
- ✓ Sensibilisierung für die kommunikative, epistemische und sozialsymbolische Funktion von Bildungs- und Fachsprache

Inhaltlicher Überblick und didaktisch-methodische Hinweise

Der Einstieg in die Thematik erfolgt über zwei Textauszüge zum Thema *Dichte*. Dabei ist der erste Auszug einem naturwissenschaftlichen Kinderbuch entnommen; der zweite Auszug stammt aus einem schulischen Chemielehrwerk für die Klassenstufe 7/8. Anhand der zitierten Passagen wird auf den ersten Blick deutlich, dass trotz der Tatsache, dass sich beide Bücher an eine im Fach Chemie unerfahrene Zielgruppe richten, erhebliche Unterschiede in der sprachlichen und inhaltlichen Komplexität vorliegen (Anzahl der Fachtermini, Satzlänge, Art der Kommunikation mit der Leserschaft etc.). Idealerweise benennen die Studierenden diese Unterschiede in einer kurzen Abfrage im Plenum selbst; die auffälligsten Merkmale in den Beispielen können nach und nach eingeblendet werden. Je nach Zielgruppe kann die Präsentation dieser Folie ebenfalls frontaler gestaltet werden.

Im Anschluss erfolgt der Übergang zu den sprachlichen Registern, die auf den folgenden Folien definiert und mit Beispielen anschaulich gemacht werden: Die Alltagssprache als Register für alltägliche, eher informelle Zwecke wie Smalltalk (mündlich) und Chats (schriftlich), die Bildungs- und Fachsprache als Register für akademische, eher formelle Zwecke wie Vorträge/Referate (mündlich) und Texte (schriftlich). Diese Phase ist eher frontal; jedoch sollte aufgrund der Fülle an neuen Informationen darauf geachtet werden, dass die Studierenden Zeit zum Nachvollziehen haben und ggf. Nachfragen stellen können. Für eine höhere Aktivierung können auch weitere Beispiele zu mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen in der Alltagssprache sowie der Bildungs- und Fachsprache im Plenum erfragt werden.

Auf den anschließenden Folien wird das Modell nach Koch/Oesterreicher (1985) eingeführt, das hier zur Klassifikation von Äußerungen bzw. Kommunikation genutzt werden soll. Die Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit haben sich die Studierenden bereits anhand der Merkmale von Alltagssprache sowie von Bildungs- und Fachsprache erarbeitet, denn diese Register stellen die prototypischen Varianten konzeptionell mündlicher bzw. schriftlicher Kommunikation dar. Die zentrale Aussage, die diesbezüglich mit dem Modell getroffen wird, lautet: Die Alltagssprache ist, egal ob gesprochen oder geschrieben, eher von Merkmalen der konzeptionellen Mündlichkeit geprägt und kann bereits von Personen verwendet werden, die über grundlegende Sprachkompetenzen (BICS) verfügen; die Bildungs- und Fachsprache ist, egal ob gesprochen oder geschrieben, eher von Merkmalen der konzeptionellen Schriftlichkeit geprägt und kann nur von Personen verwendet werden, die über weiterführende Sprachkompetenzen (CALP) verfügen, die sie (in der Schule) erwerben müssen. Diese Erkenntnis soll in einer optionalen Übung zu einem neuen Blick auf die These, Kinder und Jugendliche würden durch das Chatten verlernen, zusammenhängende Texte zu schreiben, verhelfen: Die Stu-

dierenden sollen anhand des Modells nachvollziehen, dass sich das Chatten konzeptionell betrachtet eher der mündlichen Kommunikation zuordnen lässt. Somit ist das Chatten, obwohl es sich um eine medial schriftliche Kommunikation handelt, dem Sprechen konzeptionell näher als dem Schreiben. Da den meisten Kindern und Jugendlichen bewusst ist, dass Sprechen und Schreiben verschiedene Handlungen mit unterschiedlichen Konventionen sind, kommt es äußerst selten bis gar nicht vor, dass sie Smileys, gehäufte Satzzeichen etc. aus den Chats auch in Klassenarbeiten oder anderen geschriebenen Texten verwenden. Diese Übung kann in Abhängigkeit von der Studierendengruppe optional zur Vertiefung eingesetzt oder auch übersprungen werden.

Die anschließende Übung besteht aus drei Teilaufgaben, die den Studierenden die Möglichkeit zum Austausch und zur Überprüfung ihres neu erworbenen Wissens anhand verschiedener Zuordnungsaufgaben geben sollen. Die Zusammenarbeit sollte mindestens zu zweit erfolgen. Die Zeitvorgaben können an das Arbeitstempo der Gruppe angepasst werden. Für die Auswertung wurden die Lösungen vorbereitet und in den Kommentarföhlen mit Erläuterungen versehen.

Den letzten Teil der Einheit bilden die verschiedenen Funktionen der Bildungs- und Fachsprache. Es wird aufgezeigt, dass die Bildungs- und Fachsprache verschiedene Funktionen (kommunikativ, epistemisch, sozialsymbolisch) in der fachinternen sowie der fachübergreifenden Kommunikation erfüllt, für die die Alltagssprache nicht immer ausreicht. Eine didaktische Variante zur reinen Präsentation der Inhalte ist es, Reaktionen der Studierenden zu den Fragen zu sammeln, bevor die Einblendungen vorgenommen werden.

Vorbereitung und benötigte Materialien

Für die eigene Vorbereitung werden die Sichtung der Föhlen sowie die Lektüre des Basistexts empfohlen:

- Auszug aus: Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57, S. 67–81.

Materialien, die für die Einheit benötigt werden:

- PowerPoint-Präsentation zu Baustein 4
- Kopien des Arbeitsblatts
- ggf. Kopien des Basistexts, alternativ elektronisch zur Verfügung zu stellen

Fortbildungsbaustein 5: Sprache im Fach (Kompetenz F)**Lernziele**

- ✓ Auseinandersetzung mit dem Zusammenwirken von sprachlichen und fachlichen Anforderungen im schulischen Unterricht
- ✓ Beschreibung bildungs- und fachsprachlicher Merkmale in fachspezifischen Texten
- ✓ Sensibilisierung für die Problematik der Bildungs- und Fachsprache in der schulischen Praxis und die daraus resultierenden Konsequenzen

Inhaltlicher Überblick und didaktisch-methodische Hinweise

Über ein Textbeispiel aus dem Chemieunterricht einer 8. Klasse der IGS wird der Einstieg in die Thematik gestaltet. Es zeigt den Versuch eines Schülers, ein Versuchsprotokoll zu schreiben, wobei ihm die sprachliche Realisierung augenscheinlich schwergefallen ist: Es gibt keine Satzzeichen, zahlreiche Rechtschreib- und Grammatikfehler, Wörter aus dem mündlichen Sprachgebrauch (*Tada*), eine mangelnde Strukturierung des Textes usw. Positiv hervorzuheben ist, dass der Schüler bereits einige Funktionswörter zur Markierung von Zusammenhängen und zeitlichen Abfolgen verwendet hat (z. B. *zuerst, dann, dazu noch*). Dennoch ist insgesamt davon auszugehen, dass die Lehrkraft den Text v. a. aufgrund der zahlreichen sprachlichen Mängel nicht akzeptiert und mit einer schlechten Note quittiert hätte. Zu dieser Erkenntnis kommen die Studierenden im Seminar idealerweise selbst, indem sie in einem kurzen Plenumsgespräch äußern, welchen Eindruck sie von dem Schreibprodukt haben und ob sie den Text als Lehrkraft so akzeptiert hätten. Die Überleitung zur Inputphase erfolgt über die Frage nach dem Zusammenhang von sprachlichen und fachlichen Anforderungen im Unterricht.

Im Folgenden werden die Studierenden für die Bedeutung von Sprache in ihrem jeweiligen Schulfach sensibilisiert, indem sowohl rezeptive als auch produktive Phasen im Unterricht auf das Zusammenspiel von sprachlichen und fachlichen Anforderungen hin betrachtet werden. Dazu wird zunächst ein Überblick über die Anforderungsbereiche Produktion und Rezeption gegeben. Im Bereich der Produktion geht es vor allem um die Operatoren, d. h. die Aufforderungsverben im Unterricht, da diese mit spezifischen Textsorten verknüpft sind und somit spezifische sprachliche Handlungen verlangen. Das bedeutet, dass eine Aufforderung wie *Erkläre den Zusammenhang* nicht nur fachliche Inhalte abrufen, sondern auch sprachliche Muster aktiviert. Beherrschen die Schülerinnen und Schüler diese nicht, kann die Antwort so ausfallen, wie es das Eingangsbeispiel gezeigt hat. Die anschließenden Folien zur Rezeption von Wissen sind aktivierend gestaltet: Anhand einer kurzen Aufgabe, die die Studierenden mündlich im Plenum beantworten, erfahren sie selbst, welche Probleme die Sprache eines Fachs bereiten kann. Am Beispiel von Aufgaben aus einem Biologielehrwerk wird schließlich in Form eines Fazits festgehalten, wie eng inhaltliche und sprachliche Anforderungen verknüpft sind und wie stark sich die eingeschränkte Beherrschung von Sprache auswirken kann.

Anschaulich werden die allgemeinen Funktionen der Bildungs- und Fachsprache anhand einer exemplarischen Textanalyse: Nach und nach können hier sprachliche Phänomene eingeblendet werden, die als typisch für das Register gelten. Da die sprachlichen Mittel eine wichtige Rolle in der nachfolgenden Erarbeitung spielen, sollte diese Folie genau erläutert werden. In großen Seminarräumen sollte hier sichergestellt sein, z. B. durch Vorlesen der entsprechenden Textstellen, dass die Studierenden alle Beispiele gut lesen können.

In der Übung werden fächerspezifische Texte zu zweit oder in Kleingruppen auf bildungs- und fachsprachliche Merkmale untersucht. Durch die Auswahl fächerspezifischer Textausschnitte kann die Arbeitsphase auch auf ein Fach zugeschnitten werden. Ziel der Arbeitsphase ist es, dass die Studierenden sich mit einem Text aus einem schulischen Lehrwerk ihres Fachs auseinandersetzen und konkrete sprachliche Schwierigkeiten identifizieren. Es reicht aus, wenn einige Merkmale auf Wort-, Satz- und Textebene gefunden und schriftlich fixiert werden. Es ist keine erschöpfende Analyse erforderlich; dies gilt auch für das Sammeln der Ergebnisse im Plenum. Das dazugehörige Lösungsblatt kann entweder direkt zur Selbstkontrolle verteilt oder alternativ im Anschluss an die Sitzung ausgehändigt bzw. hochgeladen werden.

Den Abschluss der Einheit bildet eine kurze Phase, in der der derzeitige Umgang mit der Bildungs- und Fachsprache in der Schule problematisiert wird und in der auf erste didaktische Konsequenzen für die schulische Praxis hingewiesen wird. Es ist wichtig, dass an dieser Stelle darauf hingewiesen wird, dass das Register der Bildungs- und Fachsprache nicht vermieden oder ersetzt werden soll, sondern dass es auf verschiedenen Ebenen funktional und daher wichtiger Bestandteil von Unterricht und Lernen ist.

Vorbereitung und benötigte Materialien

Für die eigene Vorbereitung werden die Sichtung der Folien sowie die Lektüre des Basistexts empfohlen:

- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hgg.): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–127.

Materialien, die für die Einheit benötigt werden:

- PowerPoint-Präsentation zu Baustein 5
- Kopien des Arbeitsblatts
- ggf. Kopien des Lösungsblatts, alternativ elektronisch zur Verfügung zu stellen
- ggf. Kopien des Basistexts, alternativ elektronisch zur Verfügung zu stellen

Fortbildungsbaustein 6: Sprachsensiblen Unterricht planen (Kompetenz G)**Lernziele**

- ✓ Auseinandersetzung mit den Grundlagen der sprachsensiblen Unterrichtsplanung und -durchführung
- ✓ Erarbeitung geeigneter Vermittlungs- und Fördermethoden in Bezug auf die sprachlichen Anforderungen von Unterricht
- ✓ Erprobung und Diskussion ausgewählter Maßnahmen zur Gestaltung sprachsensiblen Unterrichts

Inhaltlicher Überblick und didaktisch-methodische Hinweise

Der Einstieg in die Einheit erfolgt über die Problematisierung sprachlicher Hürden im Unterricht sowie eine daran anschließende Zusammenfassung der in den vorangegangenen Einheiten erworbenen Kenntnisse zu *Sprache im Fach*. Da die Übungs- und Diskussionsphasen in dieser Einheit viel Zeit in Anspruch nehmen, kann der Einstieg kurz gehalten werden. Den Übergang vom Einstieg zum neuen Input bildet die Folie zum Konzept des sprachsensiblen Unterrichts: Die einzelnen Kennzeichen sprachsensiblen Unterrichts, die dort aufgelistet werden, sind der Ausgangspunkt für die nachfolgenden Folien, anhand derer die einzelnen Aspekte schrittweise konkretisiert und mit Beispielen veranschaulicht werden.

Um eine Basis für die konkrete Konzeption von Unterricht zu schaffen, werden im Hauptteil der Präsentation Grundlagen der sprachsensiblen Unterrichtsplanung und -durchführung vermittelt. Die ersten Folien zu den Grundsätzen sprachsensiblen Unterrichts können frontal vorgetragen werden, da es sich hier um allgemeingültige Aussagen handelt, die für jeden Unterricht gelten. Im Anschluss werden die Beispielfiguren der Einheit vorgestellt: Eine nicht-sprachsensible und eine sprachensible Lehrkraft, die in Bezug auf das Thema *Sprachbildung im Fach* unterschiedliche Positionen vertreten. Diese Figuren veranschaulichen nicht nur zwei gegensätzliche und in der Praxis anzutreffende Haltungen zur Thematik, sondern helfen den Studierenden zudem, den Unterschied zwischen nicht-sprachsensiblem und sprachsensiblen Unterricht genauer zu begreifen. Zu den wiederkehrenden Folien mit den Lehrkräften A und B, die im Wechsel mit Inputfolien zu den einzelnen Merkmalen sprachsensiblen Unterrichts erscheinen, kann der didaktische Hinweis gegeben werden, dass die Präsentation im Seminar auf drei verschiedene Weisen erfolgen kann:

- 1) in Form eines Vortrags, in dem die zugehörigen Erläuterungen frontal vorgetragen werden,
- 2) in Form eines Gesprächs im Plenum, in dem die Studierenden vor der Einblendung der Lehrkraft B selbst Ideen äußern können, wie eine sprachensible Variante zu dem, was Lehrkraft A tut, aussehen könnte,
- 3) in Form eines Gesprächs im Plenum, in dem die Studierenden nach der Einblendung der Lehrkraft B vergleichen können, worin die Vor- und Nachteile der jeweiligen Vorgehensweise bestehen, und ggf. eigene Ideen zu einer weiteren sprachsensiblen Variante äußern.

Es ist ebenfalls möglich, von Folie zu Folie zwischen den drei Varianten zu wechseln, um eine Balance von Input und Output zu erreichen und die Studierenden aktiv einzubeziehen.

Im Anschluss an die Inputphase ist eine etwas längere Übungsphase vorgesehen: Die Studierenden sollen in Kleingruppen zusammenarbeiten und sich anhand des Arbeitsblatts erste Schritte zur Konzeption sprachsensiblen Unterrichts erarbeiten, indem sie Bezug nehmen auf den Umgang mit Operatoren, Aufgabenstellungen und allgemeinen sprachlichen Hürden im Fach. In der Arbeitsphase sowie der Besprechung der Ergebnisse kommt es vor allem darauf an, dass die Studierenden für die sprachliche Komponente von Unterricht sensibilisiert werden und erste konkrete Handlungsmöglichkeiten, vor allem die Definition von sprachlichen (Teil-)Lernzielen, kennenlernen. Dabei können sie eigene Erfahrungen in der Schule bzw. der Universität einbeziehen und Ideen generieren, wie eine integrative Sprachförderung gestaltet werden könnte. Den Abschluss der Einheit bildet folglich die kritische Reflexion und Diskussion der Arbeitsergebnisse. Die letzte Folie fasst noch einmal zusammen, was es für Lehrkräfte genau bedeutet, sprachsensiblen Unterricht zu planen und durchzuführen, um die Studierenden zu ermutigen und ihnen zu zeigen, dass bereits kleine Schritte bedeutsam sein können.

Vorbereitung und benötigte Materialien

Für die eigene Vorbereitung werden die Sichtung der Folien sowie die Lektüre des Basistexts empfohlen:

- Tajmel, Tanja (2011): Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. ProDaZ. Universität Duisburg-Essen, S. 1–9.

Materialien, die für die Einheit benötigt werden:

- PowerPoint-Präsentation zu Baustein 6
- Kopien des Arbeitsblatts
- ggf. Kopien des Basistexts, alternativ elektronisch zur Verfügung zu stellen

4 Quellenverzeichnis

4.1 Literatur

- Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hgg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baker, Colin (2007): Zweisprachigkeit zu Hause und in der Schule. Ein Handbuch für Erziehende. Engelschoff: Verlag auf dem Ruffel.
- BAMF (2016a): Migrationsbericht des Bundesministeriums für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung (Migrationsbericht 2014). Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2014.html;jsessionid=4C1398FB5A9D9B303492FCFD7B7BA6D6.1_cid286?nn=1362958 [letzter Zugriff: 30.03.2016].
- BAMF (2016b): Migrationsbericht 2014. Zentrale Ergebnisse. Online verfügbar unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2014-zentrale-ergebnisse.html?nn=1362958> [letzter Zugriff: 30.03.2016].
- BAMF (2016c): Asylanträge seit 1990. Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.pdf?__blob=publicationFile [letzter Zugriff: 25.04.2016].
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hgg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323–407.
- Baur, Rupprecht/Spettmann, Melanie (2008): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 430–441.
- Baur, Rupprecht/Spettmann, Melanie (2009): Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hgg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann, S. 115–127.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hgg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.
- Beese, Melanie/Benholz, Claudia (2013): Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hgg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 37–56.
- Beese, Melanie/Benholz, Claudia/Chlosta, Christoph/Gürsoy, Erkan/Hinrichs, Beatrix/Niederhaus, Constanze/Oleschko, Sven (2014): DLL 16. Sprachbildung in allen Fächern. Deutsch als Zweitsprache. München: Klett-Langenscheidt.
- Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hgg.) (2008): The Handbook of Bilingualism. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Bialystok, Ellen (2001): Bilingualism in Development. Languages, Literacy and Cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen/Craik, Fergus I./Luk, Gigi (2012): Bilingualism. Consequences for Mind and Brain. In: Trends in Cognitive Sciences 16 (4), S. 240–250.
- Bickes, Christine (1995): Wir senden unsere Herzen – oder: Zum Umgang mit Interferenzen auf unterschiedlichen sprachlichen Rängen im Fremdsprachenunterricht. In: Info DaF 22 (1), S. 60–68.
- Bickes, Christine (2013): Der Frosch sagt nicht überall quak. In: Lernchancen 93/94, S. 76–83.

- Bickes, Christine (2016): Funktion und Struktur von Bildungs- und Fachsprache. Ein grammatischer Leitfaden. Hannover: unidruck.
- Bickes, Christine/Bickes, Hans (2010): Mehrsprachigkeit, Integration und Sprachreflexion. In: Myczko, Kazimiera (Hg.): Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a. M.: Lang, S. 13–38.
- Bickes, Christine/Bickes, Hans (2013): Diversität und Sprache. In: Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hgg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, S. 116–131.
- Bickes, Hans/Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: UTB/Fink.
- Böhmer, Maria (Hg.) (2012): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Online verfügbar unter: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-06-27-neunterlagebericht.pdf?__blob=publicationFile [letzter Zugriff 01.06.2016].
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- bpb (2013): PISA-Studie: Deutsche Schüler über dem Durchschnitt. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/174546/pisa-studie> [letzter Zugriff: 01.06.2016].
- Bühler-Otten, Sabine (2007): Sprachenportfolios. Eine kommentierte Übersicht. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hgg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann, S. 55–70.
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.
- Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen, Störungen, Diagnostik. München: Reinhardt.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: Working Papers on Bilingualism. 19, S. 121–129.
- Cummins, Jim (1980): The construct of language proficiency in bilingual education. In: Alatis, J. E. (Hg.): Current Issues in Bilingual Education. Washington: Georgetown University Press, S. 81–103.
- Cummins, Jim (1982): Bilingualism and minority language children. Toronto: OISE Press.
- Cummins, Jim (1991): Language learning and bilingualism. Tokyo: Sophia University.
- Cummins, Jim (2000): Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dehn, Mechthild (2011): Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hgg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–152.
- Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Dirim, İnci/Döll, Marion (2009): ‚Bumerang‘. Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf. Vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hgg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann, S. 139–146.
- Döll, Marion (2009): Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hgg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann, S. 109–114.

- Dürscheid, Christa (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 38, S. 37–56.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Tübingen: Narr.
- Eichinger, Ludwig M. (2009): Adjektiv (und Adkopula). In: Hoffmann, Ludger (Hg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: de Gruyter, S. 143–187.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, S. 4–13.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: Francke.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hgg.) (2011): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMig-Instrument ‚Tulpenbeet‘. In: Klinger, Thorsten/Schwippert, Knut/Leiblein, Birgit (Hgg.): *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. Münster: Waxmann, S. 29–50.
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräch und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hgg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 269–290.
- Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hgg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 79–85.
- Gogolin, Ingrid (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hgg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–287.
- Gogolin, Ingrid (2010): Chancen und Risiken nach PISA. Über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–50.
- Gogolin, Ingrid/Dirim, İnci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (Hgg.) (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG – Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hgg.): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–127.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hgg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache*. Münster/New York: Waxmann.
- Gresch, Cornelia/Kristen, Cornelia (2011): Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40 (3), S. 208–227.
- Griesshaber, Wilhelm (2013): *Die Profilanalyse für Deutsch als Instrument zur Sprachförderung*. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [letzter Zugriff: 24.05.2016]
- Grosjean, François/Li, Ping (2012): *The Psycholinguistics of bilingualism*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Haataja, Kim/Wicke, Rainer E. (Hgg.) (2015): *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*. München: Hueber.
- Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hgg.) (2013): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

- Heinze, Aiso/Herwartz-Emden, Leonie/Braun, Cornelia/Reiss, Kristina (2011): Die Rolle von Kenntnissen der Unterrichtssprache beim Mathematiklernen. Ergebnisse einer quantitativen Längsschnittstudie in der Grundschule. In: Prediger, Susanne/Özgül, Erkan (Hgg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 11–34.
- Hesse, Ingrid/Latzko, Brigitte (2011): Diagnostik für Lehrkräfte. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Hoffmann, Lothar/Burkhardt, Armin/Ungeheuer, Gerold/Wiegand, Herbert Ernst/Steger, Hugo/Brinker, Klaus (Hgg.) (1998): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, New York: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 14).
- Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Jeuk, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 3. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jürgens, Eiko/Sacher, Werner (2008): Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kempert, Sebastian/Edele, Aileen/Rauch, Dominique/Wolf, Katrin M./Paetsch, Jennifer/Darsow, Annkatrin/Maluch, Jessica/Stanat, Petra (2016): Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hgg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsweg. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–241.
- Klieme, Eckhard (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Kniffka, Gabriele (2012): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena/Kuchenreuther, Michaela (Hgg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 208–225.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache: Lehren und lernen. Paderborn: Schöningh.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15–43.
- Lange, Imke (2012): Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–142.
- Lengyel, Drorit (2007): Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. Zur Leistungsfähigkeit sprachheilpädagogischer Instrumente und Verfahren. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hgg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann, S. 95–113.
- Leisen, Josef (2011): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn: Varus.
- Lobb, Janice (2007): Kinderleichte Experimente für zu Hause. München: Bassermann.
- May, Peter (2012): HSP – was ist das?, Online verfügbar unter: http://afs-weiterstadt.de/iWeb/AFS_-_Podcasts/BFZ_undMorpheme/Eintrage/2012/6/30_Literatur-Diagnostik-Medien_files/hamburger%20Schreibprobe_1.pdf [letzter Zugriff: 24.05.2016].
- May, Peter (2013): HSP 1–10. Hamburger Schreibprobe. Manual/Handbuch. Diagnose orthografischer Kompetenz. Stuttgart: vpm/Klett.
- Matzner, Michael (2012): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim/Basel: Beltz.

- Meyer, Michael/Prediger, Susanne (2012): Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. In: Praxis der Mathematik in der Schule, S. 2–9.
- Montanari, Elke (2012): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. 10. Aufl. München: Kösel.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57, S. 67–101.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone-Altintas, Katja (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. 2., durchges. und aktual. Aufl. Tübingen: Narr.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10. Naturwissenschaften. Online verfügbar unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/nw_gym_si_kc_druck.pdf [letzter Zugriff: 01.06.2016].
- OECD (2013): Ländernotiz Deutschland. Programme for International Student Assessment (PISA). PISA 2012 Ergebnisse. Online verfügbar unter: <https://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf> [letzter Zugriff: 24.05.2016]
- OECD (2014): Is Migration really increasing? In: Migration Policy Debates 1. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/berlin/is-migration-really-increasing.pdf> [letzter Zugriff: 07.06.2016].
- Paradis, Johanne/Genesee, Fred/Crago, Martha (2011): Dual language development and disorders. A handbook on bilingualism and second language learning. 2. Aufl. Baltimore, MD: Brookes.
- Paradis, Johanne/Schneider, Phyllis/Sorenson Duncan, Tamara (2013): Discriminating children with language impairment among English-language learners from diverse first-language backgrounds. In: Journal of Speech, Language and Hearing Research 56, S. 971–981.
- Paradis, Michel (2004): A neurolinguistic theory of bilingualism. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, Michel (2009): Declarative and procedural determinants of second languages. Amsterdam: John Benjamins.
- Pavlenko, Aneta (2014): The bilingual mind and what it tells us about language and thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prediger, Susanne/Özgül, Erkan (Hgg.) (2011): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Prediger, Susanne/Wessel, Lena (2011): Darstellen – Deuten – Darstellungen vernetzen. Ein fach- und sprachintegrativer Förderansatz für mehrsprachige Lernende im Mathematikunterricht. In: Prediger, Susanne/Özgül, Erkan (Hgg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 163–184.
- Prenzel, Manfred/Salzer, Christine/Klieme, Eckhard/Koller, Olaf (Hgg.) (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Quetz, Jürgen (2007): Standards und Kompetenzentwicklung in Fremd- und Zweitsprachen: Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* und das *Europäische Sprachenportfolio*. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hgg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann, S. 43–54.
- Redder, Angelika/Schwippert, Knut/Hasselhorn, Marcus/Forschner, Sabine/Fickermann, Detlef/Ehlich, Konrad/Becker-Mrotzeck, Michael/Krüger-Potratz, Marianne/Rosbach, Hans-Günther/Stanat, Petra/Weinert, Sabine (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. Hamburg: Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2007): HAVAS 5 – Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hgg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann, S. 71–94.

- Riebling, Linda (2013): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster: Waxmann.
- Rittersbacher, Christa/Schmidt, Silvia (2008): Eine Sprachanalyse (Englisch-Deutsch) biologischer Themen als Vorarbeit für eine Pedagogy of Awareness. In: *chimica etc. didacticae* 101, S. 72–99.
- Roche, Jörg (2013a): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2013b): Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. 3. Aufl. Tübingen: UTB.
- Rösch, Heidi (Hg.) (2007): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel.
- Rösch, Heidi (2013): Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hgg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 18–36.
- Rothweiler, Monika (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus et al. (Hgg.): Schnittstellen der germanistischen Linguistik, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 103–135.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hg.) (2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Online verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477/documents/26554> [letzter Zugriff: 24.05.2016].
- Scarvaglieri, Claudio/Zech, Claudia (2013): „ganz normale Jugendlichen, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 58 (1), S. 201–227.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2014): Deutsch als Zweitsprache. Spracherwerbstheoretische und didaktische Grundlagen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. In: Lange, Günter/Weinhold, Swantje (Hgg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 128–150.
- Schneider, Wolfgang/Schlagmüller, Matthias/Ennemoser, Marco (2007): LGVT 6–12. Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassenstufen 6–12. Göttingen: Hogrefe.
- Selmani, Lirim (2011): Präpositionen im Deutschen und Türkischen. In: Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (Hgg.): Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 53–65.
- Siems, Maren (2013): Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_siems.pdf [letzter Zugriff: 24.05.2016]
- Statistisches Bundesamt (2015): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2014. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf?__blob=publicationFile [letzter Zugriff: 07.06.2016].
- Tajmel, Tanja (2011): Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. ProDaZ. Universität Duisburg-Essen. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf [letzter Zugriff: 18.08.2016].
- Tajmel, Tanja (2012): Wie sprachsensibler Fachunterricht vorbereitet werden kann. Sprachliche Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache 2 (Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht). Münster: Waxmann, S. 12–20.
- Thomé, Günther/Thomé, Dorothea (2014): OLFA 3–9. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3–9. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten und für die Planung und Qualitätssicherung von Fördermaßnahmen. Mit Kopiervorlagen. Oldenburg: isb.
- Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (2013): Schulsprache und sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hgg.): Fachbezogene

- Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 212–236.
- Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes/Pieper, Irene (2010): *Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners. The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant background Studies and resources* (Vol. 2). Strasbourg: Council of Europe.
- Tiedemann, Joachim/Billmann-Mahecha, Elfriede (2004): *Migration, Familiensprache und Schulerfolg. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie*. In Bos, Wilfried/Lankes, Eva M./Plaßmeier, Nike/Schwippert, Knut (Hgg.): *Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, S. 269–279.
- Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Ernst Reinhardt.
- Witt, Susanne (2015): *Pädagogische Diagnostik. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*, Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/wb/2015-paedagogische-diagnostik-01.pdf> [letzter Zugriff: 24.05.2016].

4.2 Lehrwerke

- Asselborn, Wolfgang/Jäckel, Manfred/Risch, Karl T. (Hgg.) (2009): *Chemie heute. Sekundarstufe II. Gesamtband*. Braunschweig: Schroedel.
- Baack, Katharina/Göbel, Rüdiger/Maier, Alexander/Marx, Ulrike/Remé, Roman/Seitz, Hans-Jürgen (2013): *Natura 1. Biologie für Gymnasien*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bredthauer, Wilhelm/Bruns, Klaus Gerd/Burmeister, Oliver/Grote, Manfred/Köhncke, Harald/Schlobinski-Voigt, Ute (2015): *Impulse Physik 5/6 Niedersachsen*, Stuttgart: Klett.
- Griesel, Heinz/Postel, Helmut/Suhr, Friedrich (2004): *Elemente der Mathematik. 5. Schuljahr. Ausgabe Niedersachsen*. Braunschweig: Schroedel.
- Irmer, Erhard (2008): *elemente chemie 7/8*. Stuttgart: Klett.

Sprachliche und vor allem bildungssprachliche Kompetenzen spielen im Unterrichtsgeschehen eine tragende Rolle – und zwar in allen Fächern. Angesichts zunehmender Diversität und sprachlicher Heterogenität in der Schülerschaft kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese Kompetenzen allen Lernenden in erforderlicher Ausprägung zur Verfügung stehen. Damit Sprache für Schülerinnen und Schüler nicht zur Barriere wird oder fachliches Vermögen verdeckt, ist seitens der Lehrenden ein hohes Bewusstsein für den spezifischen Beitrag von Sprache im Fach wünschenswert.

Die Reihe **Sprachsensibler Unterricht in den Fächern der Sekundarstufe I und II. Ein Studienpaket** hat zum Ziel, eine vertiefte Sensibilität für die verschiedenen Formen, Funktionen und Leistungen von Sprache im Unterricht aller Fächer aufzubauen. Das Studienpaket umfasst folgende Komponenten:

- **Sprachbildung im Fach. Eine kompetenzorientierte Handreichung mit digitalisierten Fortbildungsbausteinen**
- **Funktion und Struktur von Bildungs- und Fachsprache. Ein grammatischer Leitfaden**

Das Studienpaket setzt keine spezifischen grammatischen Kenntnisse voraus und kann in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden: in der universitären Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe I und II (Fachdidaktiken aller Fächer, Bildungswissenschaften, in speziellen Kursen zu Diversität und Heterogenität), in Studienseminaren oder in Fortbildungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer. Auch ein Selbststudium ist mit den vorliegenden Materialien möglich.



9 783946 973911