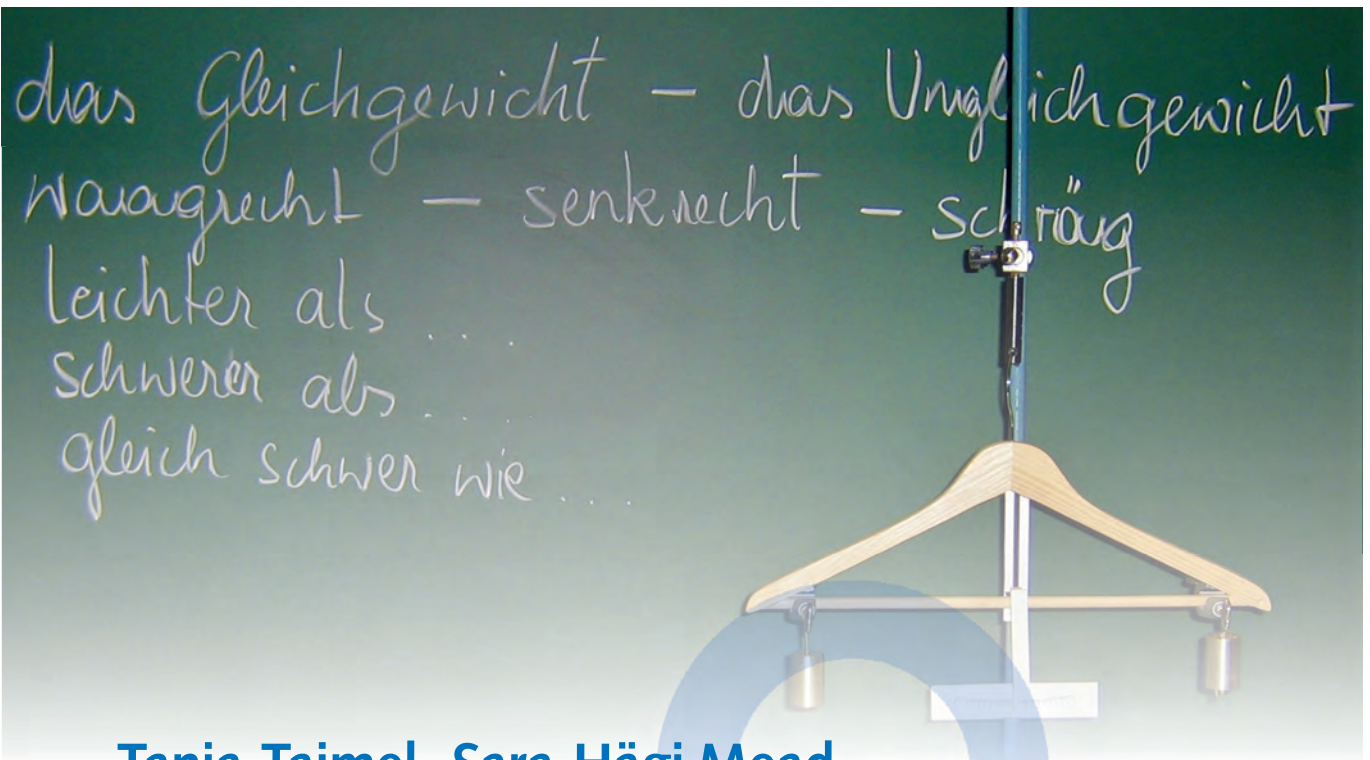




Tanja Tajmel, Sara Hägi-Mead

Sprachbewusste Unterrichtsplanung

Prinzipien, Methoden und Beispiele
für die Umsetzung

FÖRMIG MATERIAL

Herausgegeben von

İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Drorit Lengyel, Ute Michel,
Ursula Neumann, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth
und Knut Schwippert

Band 9

Tanja Tajmel, Sara Hägi-Mead

Sprachbewusste Unterrichtsplanung

Prinzipien, Methoden und
Beispiele für die Umsetzung



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISSN 1866-6620

ISBN 978-3-8309-3449-3

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagbild: © Tanja Tajmel

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Media-Print GmbH, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Teil I: Grundlagen des sprachbewussten Unterrichts

1.	Einführung.....	7
1.1	Warum sprachbewusster Unterricht?	7
1.2	Das Recht auf verständlichen Fachunterricht.....	7
2.	Die Sache mit der Sprache – Theoretische Grundlagen und Verortung des Bandes.....	9
2.1	Sprachbewusstheit – Wer ist sich wessen wie bewusst?.....	9
2.2	<i>Kritische Sprachbewusstheit</i> von Lehrkräften	10
2.3	Mehrsprachigkeit	12
2.4	Sprachhandlungsfähigkeit.....	15
3.	FAQs.....	18
4.	Sprachbewusst? Ein Quiz.....	22
5.	Sensibilisierung mit dem <i>Prinzip Seitenwechsel</i>	28
5.1	Das Kleiderbügelexperiment	29
5.2	Ziel des Seitenwechsels.....	30
5.3	Didaktische Konsequenzen	31
6.	Linguistisches Basiswissen für sprachbewusstes Unterrichten.....	33
6.1	Nationalstaaten, Sprachen und Varietäten.....	33
6.2	Wortschatz.....	36
6.3	Grammatik.....	38
6.4	Sprachenvergleich.....	46
6.5	Sprachvarietäten, sprachliche Register.....	48
6.6	Modellierung Alltagssprache – Bildungssprache – Fachsprache.....	53
6.7	Aufgaben, Operatoren und Sprachstrukturen.....	56
6.8	„Fehler“	61
6.9	Fehlersortiertabelle.....	62
7.	Willkommen in der Regelklasse.....	64
7.1	Zielgruppe	64
7.2	DaF oder DaZ? – Deutsch als neue Sprache	65
7.3	Übergang gestalten.....	66
7.4	Gezielte Sprachförderung am Beispiel von Textaufgaben.....	68
7.5	Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Zuständigkeiten.....	71
8.	Prinzipien des sprachbewussten Unterrichts.....	72

Teil II: Methoden der sprachbewussten Unterrichtsplanung

9.	Planungsrahmen	74
9.1	Zweck des Planungsrahmens	74
9.2	Vorgehensweise	75
10.	Konkretisierungsraster	77
10.1	Zweck des Rasters – Analyse und Reflexion	77
10.2	Vorgehensweise	79
10.3	Tipps zur weiterführenden Arbeit mit dem Raster	81
11.	Schlüsselwörter	83
11.1	Zweck der Schlüsselworttabelle	84
11.2	Vorgehensweise und Tipps	84
11.3	Schlüsselwortplakate	87
12.	Beispiele aus der Praxis.....	88
12.1	SACHUNTERRICHT Bäume.....	89
12.2	SACHUNTERRICHT Arktis.....	91
12.3	WERKEN Papierbrücke.....	93
12.4	MUSIK Akkorde	95
12.5	MATHEMATIK Rationale Zahlen.....	97
12.6	MATHEMATIK Kreisumfang.....	100
12.7	GESCHICHTE Industrialisierung	102
12.8	DEUTSCH Rechtschreibung	104
12.9	DEUTSCH Präpositionen	106
12.10	PHYSIK Elektrische Ladung.....	108
12.11	PHYSIK Solarzelle	110
12.12	GEOGRAFIE Bevölkerung.....	115
12.13	SPORT Basketball.....	117
12.14	WERKEN Werkzeuge.....	119
13.	Beispiele zur Übung	121
13.1	Bildungssprachliche Merkmale erkennen.....	121
13.2	Fachspezifische bildungssprachliche Merkmale kennen	122
13.3	Konkretisierungsraster zielführend erarbeiten können	123
14.	Ausblick	124
15.	Literatur.....	125
Anhang		133
Lösungen zu den Quizfragen (QF)		134
Kopiervorlagen		138
Fehlersortiertabelle		139
Planungsrahmen.....		140
Konkretisierungsraster		141
Schlüsselworttabelle.....		142
Glossar		143
Die Autorinnen		151

Teil I

Grundlagen des sprachbewussten Unterrichts

1. Einführung

1.1 Warum sprachbewusster Unterricht?

Dass jeder Unterricht einer Sprache als Kommunikationsmittel bedarf, um das, was gelernt werden soll, zu vermitteln, steht außer Frage. Ebenso besteht kein Zweifel darin, dass Sprache jenes Mittel darstellt, über welches in institutionalisierter Weise das erworbene Wissen und die erworbenen Kompetenzen operationalisiert und formal als Bildungsabschluss zertifiziert werden. Somit ist Sprache gleichermaßen Mittel und Ziel von schulischer Bildung. Sprache ist also für den gesamten Bereich der schulischen Bildung von außerordentlicher Bedeutung und entsprechende Sprachkompetenzen sind eine notwendige Bedingung für schulischen und fachunterrichtlichen Bildungserfolg. Trotzdem kann nach wie vor nicht davon ausgegangen werden, dass es zu einer Selbstverständlichkeit geworden wäre, die Vermittlung schulisch relevanter sprachlicher Kompetenzen zur Aufgabe des Fachunterrichts zu machen. Nach wie vor werden bildungssprachliche Kompetenzen vorausgesetzt und tendenziell *nur* als Mittel und nicht gleichermaßen als Ziel des Unterrichts verfolgt.

*Sprache ist
gleichermaßen
Mittel und Ziel
des Unterrichts.*

1.2 Das Recht auf verständlichen Fachunterricht

Diesem Band liegt als normative Orientierung das Recht auf Bildung zugrunde. Dies bedeutet, dass jeder Mensch uneingeschränkt und ungeachtet diverser Merkmale das Recht auf Bildung besitzt. Staaten obliegt die Aufgabe, Menschen den Zugang zum Recht auf Bildung zu ermöglichen. Die Schule ist somit der institutionalisierte Zugang zum Recht auf Bildung. Der Zugang zu Bildung ist jedoch nicht nur dadurch gegeben, dass Schulen sowie Lehrkräfte in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen. Vielmehr muss Bildung über ein Medium vermittelt werden, das allen Beteiligten zur Verfügung steht. Auch dafür muss im Zweifelsfall von institutioneller Seite gesorgt werden. Andernfalls ist der Zugang zu Bildung nicht möglich und das Recht auf Bildung nicht erfüllt. Im amtlich deutschsprachigen Raum ist dieses Medium die deutsche Standardsprache. Außerdem wird der Zugang zu Bildung in weiteren amtlich anerkannten Sprachen gewährleistet. In Deutschland sind das z.B. die Deutsche Gebärdensprache, das Sorbische oder das Dänische.

Der Fachunterricht ist ein Teil von Schule und damit ein Teil des Bildungsauftrags. Auch im Fachunterricht geht es daher primär und ganz konkret um die Frage, wie der Zugang zu Bildung allen ermöglicht werden kann. Dass die deutsche Sprache dabei meist als alleiniges Medium fungiert, dass Mehrsprachigkeit als Ausnahme und nicht als Regel gesehen wird und der Unterricht sich eher an einer monolingualen Zielgruppe orientiert, ist

institutionellen Rahmungen und Traditionen von Bildung geschuldet (vgl. GOGOLIN 1994). Dies hat jedoch nachhaltige Folgen für die Bildungsbeteiligung und damit die gesellschaftliche Teilhabe von mehrsprachig aufwachsenden Menschen.

*Sprachbewusst
zu unterrichten
bedeutet, neue
Routinen zu
entwickeln.*

Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte im besten Wissen und Gewissen agieren. Kein Lehrer und keine Lehrerin benachteiligt Schülerinnen und Schüler bewusst. Um Traditionen und Routinen zu ändern bzw. neu zu bewerten, die möglicherweise zu einer Schlechterstellung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern führen, sind also ein entsprechendes Wissen und eine Bewusstheit erforderlich, die systematisch aufgebaut werden müssen. Dazu sollen dieser Band und die vorgestellten Methoden einen Beitrag leisten.

Hinweise zur Lektüre und zur Arbeit mit diesem Band

- Dieser Band beinhaltet ein Glossar, in welchem wir versuchen, alle aus unserer Sicht relevanten Begriffe, jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit, so kurz wie möglich zu klären. Die Begriffe sind im Text nicht separat gekennzeichnet. Es ist daher angeraten, in jedem Fall einen Blick ins Glossar zu werfen.
- Das in Kapitel 10 vorgestellte Konkretisierungsraster versteht sich als Methode der detaillierten systematischen Identifikation relevanter sprachlicher Mittel. Es stellt damit eine Erweiterung zum Planungsrahmen dar, wie er in Band 4 dieser Reihe von Thomas QUEHL und Ulrike TRAPP (2013) vorgestellt wurde. Es ist zu empfehlen, mit beiden Bänden gemeinsam zu arbeiten.
- Sprachbewussten Leserinnen und Lesern wird auffallen, dass die im Konkretisierungsraster und in der Schlüsselworttabelle angeführten Nomen, Verben und Adjektive nicht immer mit ihrer grammatischen Information (z.B. Genus, Konjugation, Komparation) versehen sind. Dies hat einen Grund: Sowohl das Konkretisierungsraster als auch die Schlüsselworttabelle verstehen sich als Methoden der *reflexiven Unterrichtsvorbereitung*. Durch sie soll eine Reflexion über die Sprache im eigenen Fachunterricht systematisch erfolgen. Dabei ist wesentlich, dass der Notizencharakter erhalten bleibt (z.B. indem alle Wörter aufgeschrieben werden, die in den Sinn kommen). Die Hinzunahme der grammatischen Information ist der nächste Schritt und stellt bereits eine Anwendung grammatischen Wissens dar. Sie soll unbedingt spätestens da erfolgen, wo die neuen Wörter den Weg in den Unterricht finden. Für das Brainstorming ist sie nicht unbedingt notwendig.

2. Die Sache mit der Sprache – theoretische Grundlagen und Verortung des Bandes

2.1 Sprachbewusstheit – Wer ist sich wessen wie bewusst?

Sprachbewusstheit von Schülerinnen und Schülern

Sprachbewusstheit ist ein zentraler Begriff in der aktuellen Deutsch- und der Sprachdidaktik, der seinen Ursprung im britischen Konzept der *Language Awareness* (LA) hat. Die Intention des ‚*British Language Awareness Movement*‘ (HAWKINS 1987) war es, durch LA in der Primarstufe die Schülerinnen und Schüler mit jenen Grundlagen auszustatten, auf denen sowohl der Erst- als auch Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe aufbauen kann. Die *Language Awareness* bzw. Sprachbewusstheit wurde als *Sprachbewusstheit der Lernenden* verstanden. Anlass für die Suche nach einem neuen didaktischen Ansatz waren britischen Befunde in den 1980er Jahren, wonach zwei von drei Schülerinnen und Schülern den in der Sekundarstufe neu hinzukommenden Fremdsprachenunterricht bei erstbesteter Gelegenheit wieder abwählten. In dieser Zeit hatte das LA-Konzept in pädagogischen und akademischen Kontexten Konjunktur und LA wurde nach unterschiedliche Ebenen differenziert. JAMES und GARRETT unterscheiden fünf Domänen der *Language Awareness* und machen deutlich, dass LA über ein sprachdidaktisches Konzept hinaus eher als pädagogisches Konzept zu verstehen ist (vgl. JAMES/GARRETT 1992, S. 12–18, zitiert nach WOLFF 2010, S. 184).

1. *Die kognitive Domäne*: Entwicklung von Bewusstheit für Muster, Kontraste, Kategorien, Regeln und Systeme.
2. *Die Domäne der Performanz*: Herausbildung einer Bewusstheit für die Verarbeitung von Sprache sowie einer Bewusstheit für das Lernen im Allgemeinen und das Sprachlernen im Besonderen. Für Letztere wird auch der Begriff *Sprachlernbewusstheit* gebraucht.
3. *Die affektive Domäne*: Herausbildung von Haltungen, Aufmerksamkeit, Neugier, Interesse und ästhetischem Einfühlungsvermögen.
4. *Die soziale Domäne*: Entwicklung von Verständnis für andere Sprachen.
5. *Die Domäne der Macht*: das Vermögen, Sprache im Hinblick auf die ihr unterliegenden Möglichkeiten der Beeinflussung und Manipulation anderer zu durchschauen.

Critical Language Awareness (CLA)

Ende der 1980er Jahre wurde das LA-Konzept durch einen kritischen Ansatz zur *Critical Language Awareness* (CLA) (FAIRCLOUGH 1992) erweitert. Hauptkritikpunkt der CLA an der LA-Debatte war, dass soziale und machtheoretische Aspekte von Sprache zu wenig Berücksichtigung fänden und die Debatte somit zu unkritisch verlief.

Auch in die deutschen Lehrpläne und Rahmenvorgaben für Unterricht in Sprachenfächern ist das Konzept der Sprachbewusstheit eingegangen, wobei sich deutlich die kognitive Ausrichtung des Konzepts widerspiegelt. Für die Grundschule wird etwa für Bereiche wie „Vermittlung von Sprachwissen“ und Vermittlung „orthografischer Fähigkeiten“ auf Begrifflichkeiten zurückgegriffen, die von einem bewussten kognitiven Erwerbsprozess ausgehen (SPITTA 2000).

Sprachbewusstheit von Lehrenden

Ursprünglich wurde das Konzept der LA oder der Sprachbewusstheit im Zusammenhang mit Kompetenzen diskutiert, welche Schülerinnen und Schüler durch den Sprachunterricht erwerben sollen. Die Sprachbewusstheit von Lehrenden wurde ebenfalls zunächst im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht und Sprachenlehrkräften diskutiert. In der englischsprachigen Professionalisierungsforschung von ESL/EFL-Lehrkräften (English as Second/Foreign Language – das Pendant zu Deutsch als Zweit-/Fremdsprache) finden sich Ansätze zur Language Awareness von Lehrkräften (ELLIS 2012). Diese Ansätze gehen davon aus, dass Fremdsprachenlehrkräfte über eine bestimmte Sprachbewusstheit verfügen müssen, um die Fremdsprache effektiv unterrichten zu können.

Spätestens seit den Ergebnissen der großen Schulleistungstudien wie TIMSS, PISA u.a. stellt sich die dringende Frage, was Lehrende von Sachfächern an Sprache können und von Sprache in Bezug auf Fachunterricht wissen müssen, um Sprachbildung in ihrem Fachunterricht realisieren zu können. Damit ist Sprachbewusstheit auch zu einem Thema für die Ausbildung von Fachlehrkräften geworden (DRUMM 2010, 2016, RÖSCH 2017, TAJMEL 2009a, 2017a).

2.2 Kritische Sprachbewusstheit von Lehrkräften

Kritisch-sprachbewusst zu sein bedeutet, das Selektionspotential sprachlicher Normen zu reflektieren.

Um als Lehrerin oder Lehrer die Spielräume einer nicht diskriminierenden eigenen Unterrichtspraxis ausloten zu können, ist kritische Bewusstheit sowohl in Bezug auf das Fach als auch in Bezug auf Sprache notwendig. Die zentrale Frage, die mit diesem Band ein Stück weit beantwortet werden soll, lautet:

In welcher Art müssen sich Lehrkräfte der unterschiedlichen Aspekte von Sprache bewusst sein, wenn sie nicht diskriminierend, kritisch und reflexiv unterrichten wollen?

In Anlehnung an die Critical Language Awareness Faircloughs wurde ein Konzept von *Kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit* (TAJMEL 2017a) entwickelt, welche auch den Ansätzen und Methoden in diesem Band zugrunde liegt. Nach der *Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit von Lehrkräften im Kontext von Fachunterricht* (TAJMEL 2017a, S. 265f.) sind vier Makroebenen von Sprachbewusstheit zu unterscheiden, die in weitere Mikroebene ausdifferenziert sind.

1. **Affektive Ebene:** Freude an der Beschäftigung mit Sprache haben; sich als Lehrerin oder Lehrer mit Sprache im eigenen Fach und ihrer Bedeutung für das fachliche Lernen auseinandersetzen wollen.
2. **Kognitiv-linguistische Ebene:** Über linguistische Grundlagen Bescheid wissen; Diagnoseverfahren kennen; Sprachdidaktische Ansätze kennen.
3. **Rechtlich-soziale Ebene:** Zuständig sein; sich als Lehrer oder Lehrerin der eigenen Zuständigkeit und Verantwortung für Sprachbildung bewusst sein; einen nicht diskriminierenden Zugang zu fachlicher Bildung ermöglichen.
4. **Hegemoniale Machtebene:** Wissen, dass Sprache ein Mittel zur Selektion und Exklusion darstellen kann; sich bewusst sein, dass Normen, Traditionen und fachkulturelle Merkmale des eigenen Unterrichtsfachs ebenfalls selektierende und exkludierende Wirkung haben können.

In diesem Konzept sind einerseits die linguistischen Aspekte der Sprachbewusstheit enthalten, andererseits aber auch rechtliche, soziologische und machtkritische Aspekte. Schule und Unterricht werden nicht nur als Orte des Lehrens und Lernens, sondern vielmehr als soziale Felder verstanden. Damit berücksichtigt das Konzept neben den pädagogisch-didaktischen Aspekten von Sprachbildung auch die hegemonialen Aspekte, welche insbesondere im Zusammenhang mit Bildungsdisparitäten und Diskriminierung bzw. Benachteiligung im Zugang zu Bildung von Bedeutung sind.

Hegemonie ist die Macht des „Normalen“, des „Common Sense“, des „wie es sich gehört“.

Hegemoniale Machtebene	<i>„Ich reflektiere.“</i>	Sprache als Mittel der Selektion und Exklusion erkennen; Normen, Routinen, Traditionen reflektieren. Was gilt als richtig oder falsch, passend oder unpassend?
Rechtlich-soziale Ebene	<i>„Ich bin zuständig.“</i>	Sich der eigenen institutionellen Rolle bewusst sein; zuständig sein für die Ermöglichung des Zugangs zu Bildung.
Kognitiv-linguistische Ebene	<i>„Ich weiß ...“ „Ich kann ...“</i>	Über Sprache im Fach, sprachliche Register und die Vermittlung von Sprache Bescheid wissen; sprachdidaktisch handeln können.
Affektive Ebene	<i>„Ich interessiere mich.“</i>	Anteilnehmen; sich im Sinne eines pädagogischen Anliegens mit Sprache und Sprachbildung beschäftigen wollen.

Abbildung 1: Modell der *Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit von Lehrenden* im Kontext von Fachunterricht (TAJMEL 2017a).

2.3 Mehrsprachigkeit

Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit kann sich auf ganz Unterschiedliches beziehen, auf eine Einzelperson, auf eine Gesellschaft, auf ein Gebiet oder auf eine Institution. Deswegen unterscheidet man u.a. zwischen individueller, gesellschaftlicher, territorialer und institutioneller Mehrsprachigkeit. Im amtlich deutschsprachigen Raum sind die meisten Schulen institutionell einsprachig (Ausnahmen gibt es vor allem in mehrsprachigen Städten und Regionen wie beispielsweise Fribourg in der Schweiz oder Südtirol in Italien). Schulen gehen von „normalerweise“ einsprachigen Schülerinnen und Schülern aus und bedienen diese als ihre primäre Zielgruppe. Ingrid GOGOLIN hat hierfür den Ausdruck „monolingualer Habitus“ geprägt (GOGOLIN 1994). Da sich außerdem Sprachen durch ihr Sprachprestige voneinander unterscheiden, wird Mehrsprachigkeit je nach beteiligten Sprachen unterschiedlich gewertet. Die Rede ist von elitärer Mehrsprachigkeit, die sich auf internationale, Schulfremd- und Amtssprachen bezieht. Es ist die Mehrsprachigkeit, die z.B. durch die EU-Politik befürwortet und gefördert wird und im Bildungskontext einen Wettbewerbsvorteil bietet. Der elitären Mehrsprachigkeit steht eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit (DIRIM/AUER 2004, GOGOLIN 2005, TRACY 2008) gegenüber. Damit ist die Intention verbunden, Mehrsprachigkeit zu beschreiben und nicht normativ zu fassen sowie die Multilingualität und nicht die Monolingualität als Normalfall zu betrachten (FÜRSTENAU/NIEDRIG 2011). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit bezieht sich vor allem auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, auf eine Mehrsprachigkeit, die weniger in Bildungskontexten als in Alltagskontexten verankert ist.

Innere Mehrsprachigkeit: Sprachvarietäten und Register

Jeder Mensch ist mehrsprachig.

Neben der so genannten äußeren Mehrsprachigkeit, die unterschiedliche Einzelsprachen wie Deutsch, Französisch, Englisch, Tschechisch umfasst, deren Wortschatz kodifiziert ist (z.B. durch den Duden oder das Österreichische Wörterbuch) und die eine verbindliche Grammatik haben, gibt es auch eine innersprachliche Vielfalt: Die Rede ist von Dialekten, Umgangssprache, Regiolekten oder nationalen Standardvarietäten wie das Schweizer Standarddeutsch, das Standarddeutsch Deutschlands oder das Österreichische Deutsch (vgl. AMMON 1995, AMMON et al. 2004, BASSLER/SPIEKERMANN 2001). Sprache variiert, je nachdem wann, wo, mit wem und mit welchem Ziel sie verwendet wird. In Bezug auf die kommunikative Reichweite (Diatopik) unterscheidet man etwa zwischen Dialekten, Regiolekten und nationalen Varietäten. Je kodifizierter die Varietät, desto größer ihre überregionale Verwendungsmöglichkeit oder umgekehrt, je dialektaler, desto enger ist der Radius innerhalb dessen sich Menschen finden, die einen verstehen. Varietäten unterscheiden sich darüber hinaus in Bezug auf ihre soziale Reichweite (Diastratik): Gruppen werden auch dadurch formiert, dass sie sich sprachlich von anderen Gruppen absetzen (vgl. z.B. Jugendsprachen). Und drittens unterscheiden sich Varietäten in Bezug auf ihre funktionale Reichweite (Diaphasik): Geht es darum, den Alltag sprachlich zu bewältigen oder wissenschaftliche Erkenntnisse so aufzuarbeiten, dass sie über Raum und Zeit hinweg Rezipientinnen und Rezipi-

enten zugänglich bleiben, sind dafür jeweils unterschiedliche sprachliche Mittel notwendig. In Bezug auf die funktionale Reichweite wird in der Forschungsliteratur statt Varietät auch der Terminus Register verwendet.

Variationsdimension	Varietäten	Realisierungsbeispiele
Kommunikative Reichweite (Diatopik)	Dialekte, Regiolekte, Nationale Varietäten, ...	„Chunsch druus?“ ¹
Soziale Reichweite (Diastratik)	Gruppensprachen, Jugendsprachen, ...	„Ich bin Straßenbahn.“ ²
Funktionale Reichweite (Diaphasik)	Alltagssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache, Fachsprache, ...	„Jetzt kippen wir das da rein.“ vs. „Die Flüssigkeit wird in den Kolben gefüllt.“ ³

Abbildung 2: Variationsdimensionen und Varietäten von Sprache (RIEBLING 2013, S. 111)

Häufig sind solche innersprachlichen Varietäten Sprecherinnen und Sprechern unbewusst, sie werden durch sprachliche Sozialisation automatisch erworben. Bewusst werden sie meist dann, wenn eine verwendete Varietät nicht mit jener übereinstimmt, die seitens der Rezipientin oder des Rezipienten eingefordert wurde:

„Es war eine sehr hierarchisch strukturierte Klasse, die meisten Schülerinnen und Schüler kamen aus eher ‚höheren Schichten‘ und gegenüber manchem ‚landeshauptstädtischen Hochdeutsch‘ kam ich mir mit meiner ländlichen Umgangssprache sehr unsicher und ein wenig defizitär vor.“ (Beispiel aus BUSCH 2013, S. 18)

Nicht immer ist Rezipientinnen und Rezipienten wie in dem Zitat oben selber explizit bewusst, wenn die verwendete Varietät sich von der eingeforderten unterscheidet. In der Sprachwissenschaft spricht man von einem Schibboleth, wenn ein unbeabsichtigter Sprachverstoß, z.B. in Form eines Akzents oder eines Ausdrucks, eine Nicht-Zugehörigkeit markiert.

Die innere Mehrsprachigkeit ist für eine sprachbewusste Unterrichtsplanung aus verschiedenen Gründen wichtig im Blick zu haben. Sie macht bewusst, dass es, wenn man diese innersprachliche Vielfalt miteinbezieht, jeder mehrsprachig ist. Da das Konzept von Varietäten bzw. Registern in unterschiedlichsten Erstsprachen existiert, kann gut daran angeknüpft werden. Unterstützt werden kann diese Bewusstmachung und Varietätenzuordnung auch visuell, etwa durch die Markierung der Funktionsgrenze von Varietäten mittels eines Vorhangs an der Tür zum Schulzimmer.⁴ QUEHL/

1 „Chunsch druus?“ ist schwyzerdütsch und bedeutet „Verstehst Du?“ (wörtlich: Kommst du draus?). Es ist auch gleichzeitig der Titel eines Dialekt-Lehrwerks (BERTHELE/MÜLLER/WERTENSCHLAG 2009).

2 Beispiel gehört in Wien (dankenswerter Hinweis von Christine Okresek).

3 Beispiele entnommen aus GOGOLIN et al. (2011, S. 8f.).

4 Dieses Beispiel stammt von einer Lehrperson in der Deutschschweiz, die mittels eines Vorhangs an der Tür zum Schulzimmer die Funktionsgrenze der beiden Varietäten Dialekt

*Mehrsprachigkeit
im Fachunter-
richt bedeutet:
Alltagssprache,
Bildungssprache
und Fachsprache
situationsbezogen
einzusetzen und zu
fördern.*

TRAPP (2013) lassen Schülerinnen und Schüler in einen Forschungskittel schlüpfen, der symbolisiert, dass sie „wie ein Forscher“ reden müssen. Zudem hilft die innersprachliche Mehrsprachigkeit zu verstehen, dass alltagssprachliche Kompetenzen nicht notwendigerweise mit bildungssprachlichen Kompetenzen einhergehen und deswegen nicht von der einen auf die andere Kompetenz geschlossen werden kann. Ein Kind, das alltagssprachlich problemlos klarkommt und akzentfrei spricht, kann sich nicht automatisch in der Bildungssprache ausdrücken oder zurechtfinden. Lehrpersonen nehmen eine entsprechende Diskrepanz manchmal erst ganz spät im Unterrichtsverlauf wahr, etwa bei schriftlichen Arbeitsaufträgen. Im Unterrichtsgespräch ist also genau darauf zu achten, wann eher das alltagssprachliche und wann eher das bildungssprachliche Register Anwendung findet. Das Register ergibt sich durch Situierung und funktionale Zielsetzung und wird sprachlich entsprechend realisiert. Da sich in einem Alltagsdialog die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner in der Regel zur gleichen Zeit im gleichen Raum befinden, haben sie die Möglichkeit, auf Gegenstände zu zeigen, auf Mimik zu reagieren, sich mit wenigen Worten zu verstehen. Dieser Bezug zum situativen Kontext fällt weg, wenn ein Text über Raum und Zeit hinweg transportiert und das Verstehen gesichert werden will. Stellt man didaktisch bewusst genau diesen, Bildungssprache einfordernden Kontext her, z.B. durch unterschiedliche Experimente, die in verschiedenen Gruppen durchgeführt und von denen anschließend den Mitschülerinnen und Mitschülern berichtet werden muss, wird Bildungssprache greifbar und kann gezielt aufgebaut werden (vgl. QUEHL/TRAPP 2013): Auch sprachlich muss das Kontextwissen sichergestellt und Handlungen, Beobachtungen und Schlussfolgerungen präzise benannt werden. Das führt unweigerlich zu einem Wortschatz- und Grammatikbedarf bzw. gebrauch, der sich von demjenigen im alltagssprachlichen Kontext unterscheidet. Weitere Ausführungen zu Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache finden sich in Kapitel 6 (Basiswissen).

Deutsch als plurizentrische Sprache

Plurizentrisch bedeutet, über mehr als ein Zentrum, das eine standard-sprachliche Norm festsetzt, verfügend. Ganz viele Sprachen sind plurizentrisch. So kann Spanisch etwa als südamerikanisches Spanisch oder als spanisches Spanisch realisiert werden oder Englisch als amerikanisches Englisch, britisches Englisch, australisches Englisch etc. Deutsch ist in mehreren Ländern Amtssprache. Deutschland, Österreich und die Schweiz verfügen über eigene Kodices – in Deutschland ist das der Duden, in Österreich das Österreichische Wörterbuch und in der Deutschschweiz der Schweizer Schülerduden (vgl. AMMON 1995, S. 246, kritisch dazu SCHMIDLIN 2011, S. 125). Bei diesen drei Ländern spricht man deswegen von Vollzentren. Da die deutsche Sprache in diesen Ländern zum allergrößten Teil übereinstimmt (man spricht dann vom so genannten Gemeindeutsch), handelt es sich beim Österreichischen Deutsch, Schweizer Standarddeutsch und dem Standarddeutsch Deutschlands nicht um unterschiedliche Sprachen, sondern um nationale Varietäten der gleichen Sprache (ausführ-

(Schwyzerdütsch) und Standardsprache (Schweizer Hochdeutsch) markierte: Auf der einen Seite des Vorhangs werde vor allem Standarddeutsch gesprochen und auf der anderen Seite habe, entsprechend der medialen Diglossie, der Dialekt seinen Raum (dankenswerter Hinweis von Susanne Hägi).

lich zur didaktischen Relevanz vgl. HÄGI 2006, 2014a und b, 2015). Die spezifischen Unterschiede sind die Varianten (vgl. AMMON et al. 2004), also Austriazismen (z.B. *Marille* oder *da fährt der Zug drüber*), Helvetismen (z.B. *Velo* oder *das schleckt keine Geiss weg*) oder Teutonismen (z.B. *Tüte* oder *da beißt die Maus keinen Faden ab*). Im Gegensatz dazu handelt es sich bei den ebenfalls amtlich deutschsprachigen Ländern bzw. Regionen Liechtenstein, Luxemburg, Belgien und Südtirol um so genannte Halbzentren, da sie keinen eigenen Kodex haben, sondern sich an dem Kodex und dem Standarddeutschen eines Vollzentrums orientieren – Liechtenstein orientiert sich am Schweizer Hochdeutschen, Luxemburg und Belgien am Standarddeutschen Deutschlands und Südtirol am Österreichischen Deutsch.

Die deutsche Standardsprache ist heterogen. Deshalb gibt es auch Variationen der deutschen Bildungssprache.

Für die sprachbewusste Unterrichtsplanung ist die Tatsache, dass Deutsch eine plurizentrische Sprache ist, insofern relevant, als sie auch die deutsche Standardsprache und die Sprachsituation im amtlich deutschsprachigen Raum als heterogen offenbart. Damit ist auch die Bildungssprache einer gewissen Varianz unterworfen. Die Ausgangslage im amtlich deutschsprachigen Raum unterscheidet zudem im Gebrauch der Standardsprache in Bezug auf nonstandardsprachliche Varietäten: Während im Norden Deutschlands etwa Dialektchwund vorherrscht, ist für weite Teile Deutschlands und Österreichs ein Dialekt-Standard-Kontinuum charakteristisch, für die Deutschschweiz und Vorarlberg die mediale Diglossie.

2.4 Sprachhandlungsfähigkeit

Im schulischen Kontext sind Sprachhandlungen eng an Fähigkeiten konzeptuell schriftlicher Art geknüpft, auch wenn sie in eine mündliche Kommunikation eingebunden sind. Zu den prototypischen schulischen Sprachhandlungen zählen: *Berichten*, *Erzählen*, *Zusammenfassen*, *Instruieren*, *Beschreiben*, *Vergleichen*, *Erklären*, *Begründen*, *Argumentieren*. Sprachliches Handeln kann als eine der Situation angemessene, effiziente, zweckgerichtete Verwendung von Sprache verstanden werden (EHLICH 2007).

Im Fachunterricht geht es um das fachliche Lernen und um die Vermittlung einer umfassenden Sprachhandlungsfähigkeit im Zusammenhang mit den fachlichen Inhalten.

Empirisch können für den Erwerb von Sprachhandlungen Erwerbsstufen ausgemacht werden, die wiederum durch bestimmte lexikalische und syntaktische Formen charakterisiert sind. *Berichten* und *Beschreiben* zählen zu typisch deskriptiven Sprachhandlungen, *Erklären* und *Argumentieren* zu den stärker kognitiven Sprachhandlungen (REICH 2011, vgl. auch NEUGEBAUER/NODARI 2012, S. 18). Deskriptive Sprachhandlungen entwickeln sich früher als argumentative, die sich im Alter von 7 bis 9 Jahren entwickeln (TRAUTMANN 2008). Diese Erkenntnisse finden in einigen pädagogischen Sprachdiagnoseinstrumente (DÖLL 2012, FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM 2014) Berücksichtigung.

Als *Operatoren* werden im Kontext von Unterricht und Schule Handlungen verstanden, die etwa im Zusammenhang mit Aufgaben oder Leistungsfeststellungen stehen, z.B. *beschreiben*, *erklären*, *interpretieren*, *skizzieren* u.a.

Durch sie werden fachliche Kompetenzen operationalisiert. Von der Kultusministerkonferenz herausgegebene und nach Anforderungsbereichen differenzierte Operatorenlisten liegen für nahezu alle Unterrichtsfächer vor (KMK 2013), wobei genauere Hinweise auf die damit im funktionalen Zusammenhang stehenden erforderlichen Merkmale sprachlichen Handelns nicht gegeben werden (TAJMEI 2011a). Sprach- oder Sprechhandlungen, Operatoren oder Diskursfunktionen liefern Hinweise darauf, was unter Sprachhandlungsfähigkeit im Sinne von *Fähigkeit zur Ausführung von Sprachhandlungen* verstanden werden kann. Zielsprachliche Korrektheit wird dabei als nachrangiges Merkmal von Sprachhandlungsfähigkeit gefasst (vgl. DÖLL 2012, S. 81).

Umfassend sprachhandlungsfähig sein bedeutet: alles sagen, fragen, verstehen, ausdrücken können, was in einer Unterrichtssituation erforderlich ist.

Eine zentrale Rolle für Sprachhandlungsfähigkeit spielen der Wortschatz und das lexikalische Wissen (FEILKE 2009). Schülerinnen und Schüler zum Handeln zu befähigen, wird allgemein als Zweck und Chance von Sprachbildung und Zweitsprachenförderung gesehen (OHM 2009). Um Texte verfassen zu können, bedarf es eines entsprechenden Wortschatzes. Ist der notwendige Wortschatz nicht vorhanden, ist das Leseverstehen beeinträchtigt, produzierte Texte werden lückenhaft, un- bzw. missverständlich, ungenau, zusammenhanglos, abgebrochen, oder aber es können gar keine Phrasen und somit Texte gebildet werden.

Im Fachunterricht ist die Produktion verständlicher und präziser Texte kein Zweck an sich, sondern ein Mittel zum Zwecke einer gelingenden Kommunikation über eine Sache. Einander zu verstehen und über entsprechende sprachrezeptive sowie -produktive Kompetenzen zu verfügen, ist elementar für einen erfolgreichen Unterricht. Von Interesse ist, dass ein Lehrer oder eine Lehrerin genau versteht, was ein Schüler oder eine Schülerin meint und dass er oder sie eine Sprachhandlung so ausführen kann, dass sie auch verstanden wird. Gleichermassen relevant ist es, dass Lehrkräfte das fachliche Angebot sprachlich so gestalten, dass die Lernenden es verstehen können. Es geht darum, die Wahrscheinlichkeit für Miss- oder Unverständnisse zu minimieren. Um entsprechend präzise Texte im Fachunterricht produzieren zu können, ist ein dem Sachthema entsprechender Wortschatz notwendig.⁵ Besteht die Gewissheit oder auch nur Vermutung, dass dieser Wortschatz den Lernenden nicht zur Verfügung steht – aus welchen Gründen auch immer –, so muss aus diskriminierungskritischer Perspektive der erforderliche Wortschatz zur Verfügung gestellt bzw. aufgebaut werden, sodass die Sprachhandlungsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler gewährleistet ist.

Schülerinnen und Schüler zu Sprachhandlungsfähigkeit zu *ermächtigen* bedeutet, sie darin zu unterstützen, dass sie über einen für die Sprachhandlungsfähigkeit erforderlichen Wortschatz und die notwendigen sprachlichen Strukturen verfügen.

5 Dass dieser Wortschatz nicht allein Autosemantika, sondern ein differenziertes Repertoire an strukturellen Mitteln erfordert, kann mit dem *Prinzip Seitenwechsel* (Kap. 5) plausibel vor Augen geführt werden.