

Sprache(n) in pädagogischen Settings

Sprache im Kontext

Language in Context

Herausgegeben von
Monika Dannerer, Jürgen Spitzmüller und Eva Vetter

Wissenschaftlicher Beirat

Marietta Calderón Tichy (Salzburg), Rudolf de Cillia (Wien),
Ursula Doleschal (Klagenfurt), Helmut Gruber (Wien),
Barbara Hinger (Graz), Ulrike Jessner (Innsbruck),
Sabine Lehner (Wien), Benedikt Lutz (Krems), Heike Ortner (Innsbruck),
Hermine Penz (Graz), Marie-Luise Pitzl (Wien), Claudia Posch (Innsbruck),
Martin Stegu (Wien), Ruth Wodak (Lancaster und Wien)

Band 47

Sprache(n) in pädagogischen Settings



Herausgegeben von
Judith Kainhofer und Michaela Rückl

DE GRUYTER

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde durch 35 wissenschaftliche Bibliotheken und Initiativen ermöglicht, die die Open-Access-Transformation in der Germanistischen Linguistik fördern.

ISBN 978-3-11-078463-3
e-ISBN (PDF) 978-3-11-078475-6
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-078480-0
ISSN 0948-1354
DOI <https://doi.org/10.1515/9783110784756>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Die Creative Commons-Lizenzbedingungen für die Weiterverwendung gelten nicht für Inhalte (wie Grafiken, Abbildungen, Fotos, Auszüge usw.), die nicht im Original der Open-Access-Publikation enthalten sind. Es kann eine weitere Genehmigung des Rechteinhabers erforderlich sein. Die Verpflichtung zur Recherche und Genehmigung liegt allein bei der Partei, die das Material weiterverwendet.

Library of Congress Control Number: 2022937421

Bibliografische Information 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.

© 2022 bei den Autorinnen und Autoren, Zusammenstellung © 2022 Judith Kainhofer und Michaela Rückl, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston. Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Open-Access-Transformation in der Linguistik

Open Access für exzellente Publikationen aus der Germanistischen Linguistik: Dank der Unterstützung von 35 wissenschaftlichen Bibliotheken und Initiativen können 2022 insgesamt neun sprachwissenschaftliche Neuerscheinungen transformiert und unmittelbar im Open Access veröffentlicht werden, ohne dass für Autorinnen und Autoren Publikationskosten entstehen.

Folgende Einrichtungen und Initiativen haben durch ihren Beitrag die Open-Access-Veröffentlichung dieses Titels ermöglicht:

Dachinitiative „Hochschule.digital Niedersachsen“ des Landes Niedersachsen
Universitätsbibliothek Bayreuth
Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz
Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin
Universitätsbibliothek Bochum
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Staats- und Universitätsbibliothek Bremen
Universitätsbibliothek Chemnitz
Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt
Technische Universität Dortmund, Universitätsbibliothek / Universitätsbibliothek Dortmund
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, Frankfurt a. M.
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg – Universitätsbibliothek
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen
Universitätsbibliothek Greifswald
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek, Hannover
Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Universitätsbibliothek Kassel – Landesbibliothek und Murhardsche Bibliothek der Stadt Kassel
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek der Universität Koblenz-Landau
Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern
Universitätsbibliothek Magdeburg
Bibliothek des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache, Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitätsbibliothek Osnabrück
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Wuppertal
ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Hochschulbibliothek
Zentralbibliothek Zürich

Inhalt

Judith Kainhofer & Michaela Rückl

Sprache(n) in pädagogischen Settings – Einführung in den Themenschwerpunkt — 1

Teil I: **Bildungssprache Deutsch: Eigenschaften von Bildungssprache sowie entwicklungsadäquate sprachliche Bildung**

Judith Kainhofer

Bildungssprachliche Konstruktionen in der Elementarstufe — 17

Gudrun Kasberger

Sprachliche Bildung durch die Brille der Emotionslinguistik – ein Problemaufriss — 35

Irmtraud Kaiser & Andrea Ender

Prozeduren des Visualisierens und Kategorisierens im Rahmen von Tierbeschreibungen bei Schüler*innen der Sekundarstufe I — 51

Teil II: **Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit: Gelingensbedingungen für Sprachaneignung und ihre Faktoren**

Verena Blaschitz & Maria Weichselbaum

Mehrsprachige Sprachbildung im Kindergarten unter kulturreflexiver Perspektive — 71

Kathleen Plötner & Tanja Rinker

Lexical learning in an Italian-German bilingual elementary school — 87

Mirjam Egli Cuenat

Viersprachige mündliche Textproduktion bei Kindern in Schul-, Fremd- und Herkunftssprachen – eine explorative Studie — 105

Daniel Gallo

***Völkerwanderungen* oder *invasioni barbariche*? DaZ in einem zweisprachigen Kontext und einer dreisprachigen Ausbildung – ein Erfahrungsbericht — 123**

Teil III: Fremdsprachen: sprachendidaktische Ansätze für integrativen (Fremd-) Sprachenerwerb unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit

Giuseppe Manno

Schriftliche Rezeption im Französischen als zweite schulische Fremdsprache in der Deutschschweiz — 139

Birgit Füreder

Aspektuelle Verbalperiphrasen in den romanischen Sprachen – Ansatzpunkte für eine interlinguale Vermittlung — 157

Claudia Pichler

Konzeptualisierung und die Verknüpfung von Sinn und Form im Grammatikunterricht der Sekundarstufe am Beispiel markierter syntaktischer Strukturen des Italienischen — 175

Cristina Gavagnin

Alla ricerca di tracce di italianità — 195

Sylvia Thiele & Ruth Videsott

Almwirtschaft oder Astro-Alex? Eine Projektskizze zur Förderung der Text- und Medienkompetenz mehrsprachiger Schüler*innen in der Dolomitenladinia — 211

Teil IV: Sprachförderkompetenzen: Entwicklungspotenziale in der Lehrer*innenbildung

Amina Kropp

Migrations- und mehrsprachigkeitssensible Professionalisierung — 231

Frank Schöpp & Aline Willems

**Überlegungen zur Entwicklung von Sprachbewusstheit und
Sprachlernkompetenz bei angehenden Lehrkräften moderner
Fremdsprachen — 249**

Michaela Rückl, Ulrike Burgstaller & Josef Eisner

**Mentoring-Tandems in der Sprachenlehrer*innenbildung – Lehr-/Lernsettings
für eine ressourcenorientierte Förderung von Mehrsprachigkeits- und
Diagnosekompetenz — 265**

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren — 281

Index — 287

Judith Kainhofer & Michaela Rückl

Sprache(n) in pädagogischen Settings – Einführung in den Themenschwerpunkt

Sprache hat in pädagogischen Settings in mehrfacher Hinsicht zentrale Bedeutung. Da ein großer Teil des Lernens und der Konstruktion von Bildung sprachbasiert ist, geht es neben sozialen und kommunikativen Funktionen von Sprache(n) auch um ihre epistemische Funktion. Die Anforderungen des Bildungssystems und die (fachspezifische) Versprachlichung von Lerninhalten stellen dabei spezifische Herausforderungen an Lernende, die oft sehr unterschiedliche Lernstände und Sprachen, Sprachstandsprofile und Sprachlernerfahrungen mitbringen. Zudem stehen sprachliche Faktoren vor allem bei jungen Kindern in enger Wechselwirkung mit der sozialen und kognitiven Entwicklung (Reich 2009). Die adäquate Berücksichtigung individueller Lernausgangslagen sowie alters- und entwicklungspezifischer Aspekte werden damit zu einer wichtigen Aufgabe bei der Integration von Sprachförderung, sprachlicher Bildung und mehrsprachigkeitsfördernden Ansätzen in pädagogischen Settings. Es geht darum, das sprachliche System der Lernenden, insbesondere das bildungssprachliche Register sowie zweit- und fremdsprachliche Kompetenzen, konsistent und kontinuierlich zu erweitern und auszudifferenzieren, ein Prozess, der bereits im vorschulischen Alter beginnt und spezifische Ansprüche an die methodisch-didaktische Ausgestaltung elementarpädagogischer Settings stellt. Mit zunehmendem Schulalter gewinnen schriftsprachliche (Teil-)Kompetenzen an Bedeutung, was eine planvolle Förderung von Textkompetenz erfordert (Schmölzer-Eibinger 2008). Obwohl dies insbesondere durch sprachen- und stufenübergreifende Konzepte gelingen kann, weist der aktuelle Diskurs im deutschsprachigen Raum auf eine starke institutionelle Zersplitterung des Bildungssystems hin, was durch die getrennte Ausbildung von Pädagog*innen für verschiedene Bildungsstufen noch verstärkt wird. Schnittstellen- und sprachenübergreifende Publikationen angewandt-linguistischer Prägung, in denen spracherwerbstheoretische und pädagogisch-didaktische Erkenntnisse und Konzepte zusammengeführt werden, sind daher ein dringendes Desiderat, das auch international an Bedeutung gewinnt: Konzepte für eine koordinierte Erweiterung und Ausdifferenzierung bildungssprachlicher Register und

Judith Kainhofer, Pädagogische Hochschule Salzburg
Michaela Rückl, Universität Salzburg

(fremd)sprachlicher Kompetenzen liegen seit geraumer Zeit nämlich nicht nur länderspezifisch vor, sondern wurden auch seitens der europäischen Bildungspolitik lanciert. Sie bieten Lösungsvorschläge für die zentrale Frage nach dem konstruktiven und reflektierten Umgang mit den vielfältigen Herausforderungen, die mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in pädagogischen Settings einhergehen. Diesen kann mit integrativen Ansätzen zur systematischen und umfassenden Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsbildung auf den Ebenen der Lernenden, der Qualifizierung von Pädagog*innen und der Institutionen begegnet werden.

Im deutschsprachigen Raum, den der vorliegende Band in dieser Hinsicht exploriert, bieten u.a. das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung*, das aus dem Modell-Projekt *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)* hervorgegangen ist (u.a. Gogolin und Lange 2011), sowie die deutsche Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)* und die daran anknüpfende Initiative *BiSS-Transfer*¹, deren Fokus auf Sprachbildung, Sprach- und Leseförderung bei Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Familiensprache aber auch auf Deutsch als Zweitsprache liegt (u.a. Schneider et al. 2012), Anknüpfungspunkte und Antworten. Spezifisch für den österreichischen Kontext stellt Dannerer (2013) auf Basis einer Interviewstudie mit Schüler*innen und Lehrer*innen fest, dass nicht nur äußere, sondern auch innere Mehrsprachigkeit einbezogen werden müssen, um dem Zusammenhang von Sprache und Identität gerecht zu werden.

Wenn es um die Integration und Kohärenz (institutionellen) Sprachenlernens geht, bieten *Gesamtsprachencurricula* (u.a. Hufeisen 2011) tragfähige Konzepte, um Mehrsprachigkeit u.a. durch konsequenten Einbezug bilingualen Sachfachunterrichts zu fördern. Fachinhalte werden dadurch nicht nur in der Mehrheitssprache Deutsch sondern auch in Fremdsprachen aufgearbeitet. Durch die kontinuierliche Funktionalisierung soll das curriculare Stundenausmaß für einzelne Fremdsprachen zugunsten der Einführung weiterer Fremdsprachen reduziert werden.

Für Österreich wurden mehrsprachigkeitsfördernde Lernziele, die in Lehrplänen aller Bildungsstufen verstreut angesiedelt sind, bereits zu einem *Curriculum Mehrsprachigkeit* zusammengeführt (Reich und Krumm 2013). Es strukturiert den Umgang mit Sprachen in vier Felder, vom Wissen um Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität über Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher und kultureller Vielfalt bis zu Sprachlern- und Transferstrategien

¹ Vgl. <https://www.biss-sprachbildung.de/> (Abruf am 29. November 2021)

sowie dem Umgang mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in Alltags- und Berufssituationen.

In der Schweiz sieht die Fremdsprachenreform, als Teil des Schulharmonisierungsprojektes HarmoS (2007), vor, dass sich alle Schüler*innen am Ende der obligatorischen Schulzeit in zwei Fremdsprachen verständigen können. Dazu wurden bereits auf der Primarstufe zwei Fremdsprachen eingeführt und der Fremdsprachenunterricht wurde neu konzeptioniert. Prioritär ist weiterhin das Ziel, horizontale und vertikale Kohärenz zu stärken, was durch die stufenübergreifende Koordination aller Sprachen, inklusive Schulsprache und Herkunftssprachen, erreicht werden soll. Anders als in Österreich und in Deutschland haben mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in der Schweiz damit sowohl die neuen Lehrpläne und als auch die Lehrmittel nachhaltig geprägt (Manno und Egli Cuenat 2018).

Auf europäischer Ebene fungiert der *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al. 2016) als Leitfaden für eine integrierende Perspektive auf Schulsprache(n) und andere an Schulen unterrichtete und verwendete Sprachen sowie für die Förderung von Querschnittselementen zur Steigerung der horizontalen und vertikalen Kohärenz. Das Dokument bietet einen kursorischen Überblick zu Themen und Prinzipien sowie zu pädagogischen und didaktischen Ansätzen für die curriculare Umsetzung mehrsprachiger und mehrkultureller Bildung unter Berücksichtigung spezifischer Inhalte und Ziele des Einzelsprachenunterrichts.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Konzeptualisierung einer alters- und entwicklungsadäquaten sprachlichen Bildung, die Mehrsprachigkeitsideologien hinterfragt und Partizipation sowie gesellschaftliche Gerechtigkeit im Blick hat (vgl. Vetter 2013; Erling und Moore 2021). Die Prämissen eines (neo-)kommunikativen (Fremd-)Sprachenunterrichts verdeutlichen diesbezüglich, dass es nicht mehr um die Förderung von *multiple monolingualisms* gehen kann (Kramsch 2018: 22). Lernende müssen vielmehr auf Sprachhandeln in einer vielsprachigen und globalisierten Welt vorbereitet werden (Breibach 2019: 168), was die Valorisierung heterogener sprachlicher und kultureller Ressourcen voraussetzt. Englisch, als dominanter Fremdsprache, kommt dabei die Funktion eines *gateway to languages* zu (Schröder 2009), wobei Befragungen von Lehrenden und Lernenden nicht nur auf Vorteile, sondern auch auf Risiken hinweisen, die von einer Öffnung des Englischunterrichts für Mehrsprachigkeit erwartet werden (vgl. Jakisch 2015; 2021 für Deutschland; Erling et al. 2021 für Österreich). Perspektiven im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer*innenbildung werden hingegen im Bereich der romanischen und slawischen Sprachen gesehen,

die traditionellerweise als Tertiärsprachen unterrichtet werden, was Synergieeffekte und Transfermöglichkeiten transparenter macht, insbesondere wenn typologisch nahverwandte Sprachen erlernt werden (u.a. Rückl 2016; Melo-Pfeifer und Reimann 2018; Mehlhorn 2019).

Am Beispiel der Reform der Pädagog*innenbildung in Österreich zeigt sich jedoch, dass mehrsprachige Aspekte immer noch wenig Resonanz finden (vgl. Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU 2011). Die Forderung nach einer Orientierung an der mehrsprachigen gesellschaftlichen Realität (Dannerer et al. 2013) besteht damit weiterhin. Außer einer stärkeren Einbindung L2-pädagogischer sowie mehrsprachigkeits- und mehrkulturalitätsdidaktischer Aspekte in die Ausbildung von Elementarpädagog*innen (de Cillia 2013: 12) und einer formalisierten Ausbildung von Lehrpersonen für den muttersprachlichen sowie Zweitsprachunterricht braucht es daher Maßnahmen für die Ausbildung aller Lehramtstudierenden, um sie für integrierte Spracherziehung und sprachbewussten Unterricht in allen Schulstufen und Fächern zu qualifizieren (Dannerer et al. 2013: 42–43; de Cillia 2013). Dies impliziert nicht nur fundiertes Wissen zu sprachlichen Lernprozessen und sprachenvernetzenden Verfahren, sondern erfordert auch die Reflexion eigener Einstellungen und Haltungen, eine Forderung, deren Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten auch international diskutiert werden (Kramsch und Zhang 2018).

Mehrsprachigkeitsdidaktische, diversitätsbezogene und kulturreflexive Perspektiven sind jedoch nicht die einzig möglichen bzw. legitimen Perspektiven auf Sprache(n) in pädagogischen Settings. So kann eine auf Einzelsprache(n) fokussierte Perspektive für bestimmte konzeptuelle Fragestellungen zu Bildungssprache, als sprachlichem Register, durchaus angemessen sein, bevor, in einem zweiten Schritt, diversitätsbezogene Aspekte einbezogen und Verknüpfungen zur mehrsprachigen gesellschaftlichen Realität hergestellt werden.

Im englischsprachigen Raum bezieht sich die Diskussion insbesondere auf Status und Konzeptualisierung von *academic language* (auch *language of schooling*, u.a. Schleppegrell 2004; Snow und Uccelli 2009) und Fragen ihrer Vermittlung in schulischen Kontexten. Substantielle Kritik an diesem kontroversiell diskutierten Konzept (z.B. Jensen und Thompson 2020) bezieht sich vor allem auf die Fragen, ob durch pädagogische Unterstützung bildungssprachlicher Kompetenzen sozial benachteiligter Lerner*innen bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem verringert werden können oder ob nicht *academic language* selbst zur Festigung von Bildungsdisparitäten beiträgt, indem hegemoniale Machtstrukturen fortgeschrieben werden, die zur Exklusion bzw. Differenzierung von Lerner*innen aus benachteiligten Gruppen führen (z.B. Flores und Rosa 2015).

Für den deutschen Sprachraum ist eine spezifischere Diskussion des Konzepts ‚Bildungssprache‘ charakteristisch: Einerseits geht es um den an institutionelle Bildungskontexte gebundenen Sprachgebrauchstypus (Gogolin und Duarte 2016: 486), wodurch linguistische Merkmale in den Fokus rücken (vgl. u.a. die konzeptuellen und empirischen Arbeiten von Gogolin und Lange 2011 sowie von Berendes et al. 2013), die in konzeptueller, struktureller und funktionaler Hinsicht jedoch kontroversiell diskutiert werden. Andererseits verlagert sich der Diskurs immer mehr hin zu *sprachlicher Bildung* und deren Konzeptualisierung aus theoretischer und methodisch-didaktischer Sicht. Sie gilt als Kernaufgabe von Bildungsinstitutionen, die „*per definitionem* für den Zugang zu bildungssprachlichen Fähigkeiten verantwortlich“ sind (Gogolin und Duarte 2016: 491). Da alternative Konzepte fehlen oder mit ähnlichen Problemen behaftet sind, gilt ‚Bildungssprache‘ – trotz der bestehenden Unschärfen – weiterhin als ‚organisatorisches Werkzeug‘, um den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs zu strukturieren.

Durch die Forcierung bildungssprachlicher Kompetenzen soll nicht nur schulischer Erfolg sichergestellt werden. Die Ziele sprachlicher Bildung sind ganzheitlich gefasst und heben insbesondere auf die Ausbildung kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit (z.B. Tajmel 2017²), reflexiver Varietätenkompetenz³ sowie sukzessiver, mit zunehmendem Alter immer fachspezifischerer Ausdifferenzierung und Verfeinerung des strukturellen, lexikalischen, diskursiven und funktional-pragmatischen Repertoires der Lernenden ab (vgl. u.a. die Beiträge in Becker-Mrotzek und Roth 2017; Titz et al. 2018). Dabei können pädagogisch-didaktische Dimensionen bei der Aneignung und Ausdifferenzierung mündlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen sowohl bei einsprachig als auch bei mehrsprachig aufwachsenden Lernenden adressiert werden, die sich auf breit gefächerte institutionelle pädagogische Settings beziehen, von der Elementarstufe an über die gesamte Bildungsbiografie von Lernenden hinweg (z.B. Gogolin und Lange 2011; Schneider et al. 2012; Titz et al. 2018). Darüber hinaus werden auch Bildungspartnerschaften mit außerschulischen Akteure*innen in den Blick genommen (z.B. Gogolin et al. 2011). In umfassenderes

2 Tajmel (2017) modelliert diese im Kontext einer reflexiven Praxis sprachlicher Bildung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht (*sprachbewusster Fachunterricht*) unter Berücksichtigung einer intersektionalen Perspektive auf Physikunterricht und naturwissenschaftliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit.

3 Reflexive Varietätenkompetenz wird meist in Zusammenhang mit äußerer Mehrsprachigkeit und kultureller Heterogenität gebracht (z.B. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014), spielt aber auch im Kontext innerer Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle (z.B. de Cillia, Fink und Ransmayer 2013).

Konzeptualisierungen schließt sprachliche Bildung auch Sprachförderung mit ein (u.a. Schneider et al. 2012; Reich 2013⁴; Titz et al. 2018), während eine Zusammenführung mit sonder- bzw. inklusionspädagogischen Zugängen, im Sinn einer *inklusiven Sprach(en)bildung* (Rödel und Simon 2019), noch gänzlich aussteht.⁵

Im vorliegenden Sammelband, der sich an angewandte Linguist*innen, Sprachlehrforscher*innen, Sprachendidaktiker*innen, Lehrkräftebildner*innen und Lehrpersonen ebenso richtet wie an Entscheidungsträger*innen in mit Sprache befassten Institutionen, wird der zentralen Frage nachgegangen, wie der mehrsprachigen gesellschaftlichen Realität in einem Bildungssystem, das stark auf die Bildungssprache Deutsch ausgerichtet ist, entsprochen werden kann. Der Fokus liegt somit auf dem deutschsprachigen Raum. Die Erkenntnisse zu Heterogenität, als immanentem Merkmal pädagogischer Settings, und die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen zur Stärkung der vertikalen und horizontalen Kohärenz sprachlicher Bildung können jedoch auch über diesen spezifischen Kontext hinaus von Interesse sein. Die in thematischer und methodischer Hinsicht breit angelegten 15 Beiträge verdeutlichen dabei die vielfältigen Ausgangslagen, Bedarfe und Perspektiven, die den deutschsprachigen Raum aktuell prägen. Sie beleuchten Möglichkeiten, Sprachförderkompetenzen von Lehrpersonen aufzubauen, ebenso wie Faktoren und Facetten einer entwicklungsadäquaten Förderung von Deutsch als Bildungssprache, Gelingensbedingungen für Sprachaneignung im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und integrative Ansätze zum gesteuerten (Fremd-)Sprachenerwerb. Durch die Bündelung dieser vielfältigen Beiträge zu vier thematischen Schwerpunkten, die überwiegend sprachen- und länderübergreifend angelegt sind und sich auf unterschiedliche Bildungsstufen beziehen, können Befunde und Handlungsempfehlungen für die Bereiche *Bildungssprache Deutsch* (Schwerpunkt I),

4 Reich (2013: 59): „Sprachförderung ist daher als *Teil* der Sprachbildung zu sehen – als eine der Funktionen, die immer und überall, wo Schüler und Schülerinnen unterschiedlichen Sprachstandes miteinander lernen, zu erfüllen sind, und als eine Unterrichtsform, die neben dem Klassenunterricht (in seinen unterschiedlichen Formen) ihre Berechtigung hat.“

5 Unter alltags- und (fach)unterrichtsintegrierter sprachlicher Bildung müssen daher die Bedürfnisse aller Kinder, auch solcher mit sprachlichen Einschränkungen Berücksichtigung finden, was bisher nur in wenigen Arbeiten thematisiert wird (vgl. die Beiträge in Rödel und Simon 2019, aber auch Kainhofer 2021 sowie Kainhofer und Weiß 2020). Häufiger wird, insbesondere mit Bezug auf das deutsche Schulsystem, die Integration spezifisch sonder- oder sprachheilpädagogischer Unterstützung durch spezialisierte Lehrpersonen oder Sprachtherapeut*innen in den regulären Unterricht gefordert (z.B. Grohnfeldt 2015; Lüdtkke und Stitzinger 2015).

Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit (Schwerpunkt II), *Fremdsprachenerwerb* (Schwerpunkt III) und *Sprachförderkompetenzen* (Schwerpunkt IV) zusammengeführt werden.

Die Beiträge zu Schwerpunkt I – Bildungssprache Deutsch: Eigenschaften von Bildungssprache sowie entwicklungsadäquate sprachliche Bildung – befassen sich mit dem Zusammenhang von sprachlicher Bildung und emotiver sprachlicher Entwicklung sowie mit bildungssprachlichen Konstruktionen und Textprozeduren aus theoretischer oder empirischer Perspektive, und nehmen auf ein breites Ausbildungsspektrum Bezug, von der Elementarstufe, über die Primar- zur Sekundarstufe. Der Fokus liegt auf dem österreichischen Bildungskontext.

Judith Kainhofer (Pädagogische Hochschule Salzburg) hinterfragt dabei die Rolle bildungssprachlich relevanter komplexer syntaktischer Strukturen in der frühen Sprachförderung bzw. -bildung aus theoretischer Sicht und zeigt Möglichkeiten auf, den Erwerb bildungssprachlicher Mittel durch eine strukturorientierte alltagsintegrierte Sprachbildung schon vor dem Schuleintritt gezielt zu unterstützen. Ihre kritische Analyse eines Qualifizierungskonzepts für die Elementarstufe zeigt nicht nur Forschungslücken, sondern wirft auch unterrichtspraktische Fragen auf. Ausgehend von der Beobachtung, dass das Konzept ‚Bildungssprache‘ zunehmend auf eine Versachlichung des Zusammenhangs von Sprache und Bildung eingeengt wird, diskutiert Gudrun Kasberger (Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) im Anschluss Forschungsdesiderata zur Rolle und Prozessierung von Emotionen im Unterricht, als Bestandteil sprachlicher Bildung und bildungssprachlicher Kompetenzen. Der Fokus dieses theoretischen Beitrags liegt auf dem Erwerb und Ausbau der emotiven sprachlichen Mittel von Volksschulkindern in Österreich. Auch Irmtraud Kaiser und Andrea Ender (Universität Salzburg) widmen sich dem österreichischen Bildungskontext, bringen jedoch eine empirische Perspektive ein: In ihrer korpusgestützten Untersuchung zur Frage, wie Schüler*innen der Sekundarstufe I mit bildungssprachlichen Textprozeduren des Beschreibens umgehen, können sie sowohl Bedarfe als auch Potenziale der Förderung bildungssprachlicher Textprozeduren im Kontext von Deutsch als Erst- und Zweitsprache aufzeigen und belegen.

Schwerpunkt II versammelt Beiträge zu herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und Gelingensbedingungen für Sprachaneignung und ihre Faktoren. Dabei werden mehrsprachige und kultureflexive Sprachbildung im österreichischen Kindergarten ebenso in den Blick genommen wie Lexikerwerb in bilingualen Grundschulklassen in Deutschland, Textproduktionen in Schul-, Fremd- und Herkunftssprachen am Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I in der

Schweiz und DaZ an einem Südtiroler Gymnasium, an dem nach einem dreisprachigen Curriculum unterrichtet wird. Die stufenübergreifende Perspektive, die von der Elementar- bis zur Sekundarstufe II reicht, wird hier durch länderspezifische Aspekte aus dem gesamten deutschsprachigen Raum erweitert. Die methodischen Herangehensweisen reichen vom praxisorientierten Erfahrungsbericht über theoretische Reflexionen bis hin zu empirischen Feldstudien.

Verena Blaschitz und Maria Weichselbaum (Universität Wien) beschreiben in diesem Zusammenhang zunächst die – aus ihrer Sicht – defizitäre Mehrsprachigkeitsförderung in österreichischen Kindergärten. Gleichzeitig bringen sie Handlungsempfehlungen ein, die vor allem auf dem Konzept der Kulturreflexivität basieren. Die theoretische Argumentationslinie wird durch kurze Berichte zu bereits umgesetzten Projekten verdeutlicht und zeigt konkrete Perspektiven für eine gelingende mehrsprachige Sprachbildung sowie für einen reflektierten Umgang mit kulturellen Zugängen im Kindergarten auf. Möglichkeiten, wertfreie Haltungen und Mehrsprachenbewusstsein durch kulturreflexive Aktivitäten bereits auf der Elementarstufe zu entwickeln, werden aus theoretischer und praktischer Sicht hinterfragt. Kathleen Plötner (Universität Potsdam) und Tanja Rinker (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt) geben hingegen Einblicke in Spracherwerbsprozesse von Primarstufenschüler*innen in Deutschland, die bereits mit Italienischkenntnissen und ggf. weiteren Sprachen an die Grundschule kommen. Ihre empirische Studie zu diesem noch selten beforschten Immersionskontext, der herkunftssprachliche und nicht-herkunftssprachliche Sprecher*innen gleichermaßen einbezieht, fokussiert ganz spezifisch den Lexikerwerb in einem italienisch-deutschen Zweig. Erste Daten weisen dabei vor allem im rezeptiven Bereich auf die Effizienz bilingualer Beschulung hin. Mirjam Egli Cuenat (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz) präsentiert erste Analyseergebnisse zur mündlichen Textproduktion von Schweizer Sechstklässler*innen in der Schulsprache Deutsch, den Fremdsprachen Englisch und Französisch sowie in unterschiedlichen Herkunftssprachen, die aus einer explorativen empirischen Studie stammen. Das didaktische Potenzial, das sich aus diesen Ergebnissen ableiten lässt, wird in einem literaturgestützten Ausblick ausführlich und gut nachvollziehbar diskutiert. Daniel Gallo (Freie Universität Bozen) beschreibt schließlich den Versuch, interkulturelle Kompetenz durch Sachfachunterricht zu fördern. Sein Erfahrungsbericht zeigt am konkreten Beispiel eines dreisprachigen CLIL-Projektes an einem Bozener Gymnasium, wie Lernkulturen, Lehrwerke und Lehrpläne aus unterschiedlichen Sprachräumen im schulischen Sekundarstufenunterricht durch Lehrkooperationen aufeinander bezogen werden können.

Im umfangreichsten Schwerpunkt III liegt der Fokus auf Fremdsprachen. Hier werden sprachendidaktische Ansätze für integrativen (Fremd-)Sprachenerwerb unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit in den Blick genommen. Es geht einerseits um die Förderung von Mehrsprachigkeit aus kognitiver Sicht und andererseits um Schulsprachen übergreifende Perspektiven: Lesekompetenz und Kognatenerkennung werden anhand der Fremdsprachen Englisch und Französisch untersucht, die Vermittlung aspektueller Verbalperiphrasen in romanischen Fremdsprachen und syntaktische Variation mit Bezug auf Transfer aus der L1 in die jeweiligen Fremdsprachen betrachtet. Es geht zudem darum, das didaktische Potenzial von *Linguistic Landscape* in der italienisch-österreichischen Grenzregion auszuloten und anhand eines Pilotprojektes mit mehrsprachigen Schüler*innen in der Dolomitenladinia Perspektiven für den Aufbau von Text- und Medienkompetenz abzustecken. Im Zentrum dieses sprachenübergreifenden Schwerpunktes stehen Lernende von der Sekundarstufe I bis zur Tertiärstufe, wobei auch mehrsprachige und minderheitensprachliche Lernkontexte in den Fokus gerückt werden. Die methodischen Ansätze sind meist theoretisch-konzeptioneller Natur, beziehen aber auch empirische und praxisorientierte Herangehensweisen mit ein.

Einleitend untersucht Giuseppe Manno (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz) die Entwicklung von Lesekompetenz und Kognatenerkennung von Siebtklässler*innen in Französisch unmittelbar nach Inkrafttreten der Schweizer Fremdsprachenreform aus einer mehrsprachigen Perspektive. Dabei kann er trotz der noch kurzen Vorlaufzeit in beiden Bereichen einen positiven Einfluss der ersten Fremdsprache Englisch auf die zweite Fremdsprache Französisch empirisch belegen. Birgit Füreder (Universität Salzburg) legt einen theoretisch-konzeptionellen Beitrag vor: Ausgehend von einer sprachenvergleichenden linguistischen Beschreibung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten romanischer Schulsprachen und Englisch in Bezug auf Verbalperiphrasen diskutiert sie, inwieweit und in welcher Form interlinguale Vermittlungsansätze in einem für das Bildungssystem im deutschsprachigen Raum prototypischen Setting, in dem romanische Sprachen als zweite oder dritte Fremdsprachen nach Englisch erlernt werden, zum Einsatz kommen können. Am Beispiel der aspektuellen Verbalperiphrasen arbeitet sie zudem konkrete sprachtypologische Anknüpfungspunkte für sprachenvernetzende Lernaufgaben heraus. Auch der Beitrag von Claudia Pichler (Universität Klagenfurt) ist theoretisch-sprachenvergleichend angelegt und fokussiert eine systemlinguistische Perspektive: Die Autorin befasst sich mit syntaktischen Strukturmustern aus textueller und pragmatisch-diskursiver Sicht und plädiert dabei für die Reflexion und Bewusstmachung von Funktionsweisen syntaktischer Variatio-

nen im Fremdsprachenunterricht. Aus unterrichtspraktischer Sicht reflektiert sie, wie syntaktisches Strukturbewusstsein durch sprachenvergleichende Verfahren gefördert und für Textrezeption und -produktion nutzbar gemacht werden kann. Cristina Gavagnin (Universität Klagenfurt) beleuchtet in ihrem Praxisbericht anschließend den noch wenig bekannten didaktischen Ansatz des *Linguistic Landscaping*. Anhand vielfältiger Beispiele aus dem universitären Italienischunterricht verdeutlicht sie, wie eine gezielte Analyse authentischer Materialien aus dem unmittelbaren Umfeld das Sprachbewusstsein der Lernenden fördern kann und welche didaktischen Perspektiven für den schulischen Fremdsprachenunterricht daraus ableitbar sind. Sylvia Thiele (Universität Mainz) und Ruth Videsott (Freie Universität Bozen) skizzieren abschließend ein Pilotprojekt zur Förderung von Text- und Medienkompetenz mehrsprachiger Schüler*innen in der Dolomitenladinia. Ziel des *design-based research* Ansatzes ist es, anhand eines mehrsprachigen Textkorpus Daten zum lebensweltlichen und schulischen Umgang mit Texten und Medien im weitesten Sinn zu erheben, um Erkenntnisse zu Interessensschwerpunkten, Einstellungen und Erfahrungen dieser Zielgruppe zu gewinnen, die für einen mehrsprachigkeitsfördernden Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden können.

Im abschließenden Schwerpunkt IV werden Sprachförderkompetenzen und Entwicklungspotenziale in der Lehrer*innenbildung in Deutschland und Österreich hinterfragt. Die Beiträge gehen der reflexiven Praxis in der fremdsprachendidaktischen Lehre aus theoretischer, konzeptioneller und empirischer Sicht auf den Grund und stellen sowohl ein Migrations- und mehrsprachigkeits-sensibles Kompetenzprofil für Fremdsprachenlehrer*innen als auch mehrsprachigkeitsfördernde Konzepte vor und zur Diskussion.

Der Beitrag von Amina Kropp (Universität Mannheim) skizziert ein Anforderungs- und Kompetenzprofil für Fremdsprachenlehrkräfte, um einen konstruktiven Umgang mit herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis sicherzustellen. Dabei wird die Bedeutung einer ressourcenorientierten Perspektive und eines spezifischen Professionswissens zu Herkunftssprecher*innen als ‚besonderen‘ Sprachenlerner*innen herausgearbeitet, das sich aus einer holistischen Perspektive auf herkunftsbedingt mehrsprachige Lernende und ihre Lernprozesse ergibt. Frank Schöpp (Universität Würzburg) und Aline Willems (Universität zu Köln) schließen curriculare Überlegungen zu einer nachhaltigen Entwicklung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz bei angehenden Lehrkräften moderner Fremdsprachen daran. Dabei schlagen sie vor, durch eine enge Verzahnung von fachdidaktischer und sprachpraktischer Lehre Lerngelegenheiten zu schaffen, die das Eintauchen in eine mit der studierten Sprache verwandte Sprache ermöglichen. Abschließend

stellen Michaela Rückl, Ulrike Burgstaller und Josef Eisner (Universität Salzburg) das Konzept eines interdisziplinären Themenmoduls vor, in dem Aspekte von Mehrsprachigkeit aus linguistischer, didaktischer und bildungswissenschaftlicher Sicht zusammengeführt werden. Anhand empirischer Begleitforschungsdaten wird das Potenzial der integrierten Mentoring-Tandems als Lehr-/Lerngelegenheiten für eine ressourcenorientierte Förderung von Diagnose- und Mehrsprachigkeitskompetenz in der Sprachenlehrer*innenbildung ausgelotet.

Der kurze Beitragsüberblick zeigt, dass angewandt-linguistische sowie sozio- und systemlinguistische Perspektiven mit Sprachendidaktik, Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung zusammengeführt werden können, um unterschiedliche pädagogische Settings und Bildungsstufen sowie soziale, kommunikative und epistemische Funktionen von Sprache(n) zu beleuchten. In Bezug auf Konzepte für eine integrative, schnittstellenübergreifende Förderung von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen, als Basis für Lernen und die Konstruktion von Bildung, spiegelt die interdisziplinäre Zusammenschau einerseits die aktuelle Fachdiskussion im deutschsprachigen Raum aus einer methodisch und inhaltlich breit angelegten Perspektive wider, andererseits bietet sie vielfältige Anschlussmöglichkeiten zum international geführten Diskurs, der den anhaltenden Bedarf an Forschung und Maßnahmen zu mehrsprachiger Bildung untermauert, um den Herausforderungen in Elementarpädagogik, Schule und Pädagog*innenbildung auf adäquate Weise zu begegnen und daraus resultierenden Potenziale effizient nützen zu können.

Insofern orientiert sich der vorliegende Band eng an der Intention der Reihe *Sprache im Kontext*, sich in Diskurse zu Lehren und Lernen von Sprache(n) in formalen Kontexten einzubringen und Lösungsvorschläge für eine nachhaltige Valorisierung und Förderung von Mehrsprachigkeit bereitzustellen, die auf interdisziplinären, theoretisch und empirisch fundierten Grundlagen angewandt-linguistischer Prägung aufbauen und über Sprachen- und Schnittstellengrenzen hinweg gedacht und angelegt sind. Er versteht sich als erster Schritt in Richtung einer konsistenten Zusammenführung dieser unterschiedlichen Diskursfelder, die übergreifende Fragen aufwerfen und neue Erkenntnisse generieren kann.

Dem Verband für Angewandte Linguistik (*verbal*) sei an dieser Stelle für die Unterstützung herzlich gedankt. Auch den Reihenherausgeber*innen und dem wissenschaftlichen Beirat gilt unser aufrichtiger Dank für die wertschätzenden Rückmeldungen und inspirierenden Anregungen im Zuge des Review-Prozesses. Allen Autor*innen, die im Anhang kurz vorgestellt werden, danken wir ganz herzlich für die gute kollegiale Zusammenarbeit.

Literatur

- Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuneat, Francis Goullier & Johanna Panthier. 2016. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Becker-Mrotzek, Michael & Hans-Joachim Roth (Hgg.). 2017. *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster & New York: Waxmann.
- Berendes, Karin, Nina Dragon, Sabine Weinert, Birgit Heppt & Petra Stanat. 2013. Hürde Bildungssprache?: Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hgg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven*, 17–41. Münster et al.: Waxmann.
- Breibach, Stephan. 2019. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, 166–173. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- de Cillia, Rudolf. 2013. Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung. In Eva Vetter (Hg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung*, 5–20. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- de Cillia, Rudolf, Elisabeth Fink & Jutta Ransmayr. 2013. Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2013: Horizonte: Sonderheft zur IDT 2013. 34–47.
- Dannerer, Monika. 2013. Multiperspektivische Reflexion des (Deutsch-)Unterrichts in mehrsprachigen Kontexten. In Ingelore Oomen-Welke (Hg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*, 59–77. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dannerer, Monika, Magdalena Knappik & Birgit Springsits. 2013. PädagogInnenausbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft: Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und Kindergarten-PädagogInnen in Österreich. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011* (Sprache im Kontext 40), 29–47. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Erling, Elizabeth J., Anouschka Foltz & Melanie Wiener. 2021. Differences in English teachers' beliefs and practices and inequity in Austrian English language education: Could plurilingual pedagogies help close the gap? *International Journal of Multilingualism* 18(4). 570–585.
- Erling, Elizabeth J. & Emilee Moore. 2021. INTRODUCTION – Socially just plurilingual education in Europe: Shifting subjectivities and practices through research and action. *International Journal of Multilingualism* 18(4). 523–533. Doi: 10.1080/14790718.2021.1913171.
- Flores, Nelson & Jonathan Rosa. 2015. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review* 85(2). 149–171. Doi: 10.17763/0017-8055.85.2.149.
- Gogolin, Ingrid, İnci Dirim, Thorsten Klinger, Imke Lange, Drorit Lengyel, Ute Michel, Ursula Neumann, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth & Knut Schwippert (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (FörMig Edition). Münster & New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Joana Duarte. 2016. Bildungssprache. In Jörg Kilian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hgg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*, 478–499. Berlin: Walter de Gruyter.

- Gogolin, Ingrid & Imke Lange. 2011. Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 107–127. Wiesbaden: Springer.
- Grohnfeldt, Manfred (Hg.). 2015. *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache*. Stuttgart: Kohlhammer.
- HarmoS. 2007. *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf (Abruf am 27. Oktober 2020).
- Hufeisen, Britta. 2011. Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In Rupprecht Baur & Britta Hufeisen (Hgg.), *Vieles ist sehr ähnlich: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, 265–282. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jakisch, Jenny. 2015. *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jakisch, Jenny. 2021. Mehrsprachigkeit von Anfang an – Förderung plurilingualer Kompetenzen im Englischunterricht. In Jürgen Quetz & Karin Vogt (Hgg.), *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, 97–113. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jensen, Bryant & Gregory A. Thompson (Hgg.). 2020. Equity in teaching academic language. [Themenheft]. *Theory Into Practice* 59(1).
- Kainhofer, Judith. 2021. Sprachentwicklungsstörungen als Herausforderung für den DaZ-Unterricht und die Lehrer_innenbildung für DaZ. *ÖDaF-Mitteilungen* 1/2021: Lehrer_innenbildung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ausbildung – Fortbildung – Weiterbildung. 45–58.
- Kainhofer, Judith & Stefanie Weiß. 2020. Sprachliche Bildung in der Primarstufe unter dem Fokus inklusiver Bildung. In Robert Schneider-Reisinger & Maria Kreiling (Hgg.), *Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede*n: Kritisch-reflexive Perspektiven inklusiver Pädagogik in der Primarstufe*, 119–126. Linz: Trauner.
- Kramsch, Claire. 2018. Is there still a place for culture in multilingual FL education? *Language Education and Multilingualism* 1. 16–33.
- Kramsch, Claire & Lihua Zhang. 2018. *The multilingual instructor*. Oxford: Oxford University Press.
- Lüdtke, Ulrike M. & Ulrich Stitzinger. 2015. *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. München: Reinhardt.
- Manno, Giuseppe & Mirjam Egli Cuenat. 2018. Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz: Curricula in zwei Bildungsregionen und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29. 217–243.
- Mehlhorn, Grit. 2019. Slawische Interkomprehension unterrichten. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, 397–401. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Melo-Pfeifer, Sílvia & Daniel Reimann (Hgg.). 2018. *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland*. Tübingen: Narr.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hg.). 2014. *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern: Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung*. Graz: ÖSZ.

- Reich, Hans H. 2009. *Zweisprachige Kinder: Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster et al.: Waxmann.
- Reich, Hans H. 2013. Durchgängige Sprachbildung. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hgg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, 55–70. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen. 2013. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster et al.: Waxmann.
- Rödel, Laura & Toni Simon (Hgg.). 2019. *Inklusive Sprach(en)bildung: Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Kinkhart.
- Rückl, Michaela (Hg.). 2016. *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung 2). Münster et al.: Waxmann.
- Schleppegrell, Mary J. 2004. *The Language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine. 2008. *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- Schneider, Wolfgang, Jürgen Baumert, Michael Becker-Mrotzek, Marcus Hasselhorn, Gisela Kammermeyer, Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach, Hans-Joachim Roth, Monika Rothweiler & Petra Stanat. 2012. *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. <http://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-expertise> (Abruf am 29. November 2021).
- Schröder, Konrad. 2009. Englisch als gateway to languages. In Christiane Fäcke (Hg.), *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*, 69–85. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Snow, Catherine E. & Paola Uccelli. 2009. The challenge of academic language. In David R. Olsen & Nancy Torrance (Hgg.), *The Cambridge handbook of literacy*, 112–133. Cambridge/N.Y.: Cambridge University Press.
- Tajmel, Tanja. 2017. *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Titz, Cora, Sabrina Geyer, Anna Ropeter, Hanna Wagner, Susanne Weber & Marcus Hasselhorn (Hgg.). 2018. *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. München: W. Kohlhammer.
- Vetter, Eva. 2013. Sprachliche Bildung macht den Unterschied: Sprachen in schulischen Lehrkontexten. In Eva Vetter (Hg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*, 238–258. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU. 2011. *Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe im Auftrag vom BMUKK und BMWF*. http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf (Abruf am 27. Oktober 2020).

**Teil I: Bildungssprache Deutsch: Eigenschaften
von Bildungssprache sowie
entwicklungsadäquate sprachliche Bildung**

Judith Kainhofer

Bildungssprachliche Konstruktionen in der Elementarstufe

1 Einleitung

Eine der Kernaufgaben des Bildungssystems ist es, Lernende an die sprachlichen Fähigkeiten heranzuführen, die für die Wissensaneignung und die Konstruktion von Bildung benötigt werden. Sprache ist eine Schlüsselkompetenz für schulischen Erfolg (z.B. Heppt et al. 2016). Über den Zusammenhang zwischen bildungssprachlicher Sprachverwendung bzw. dem Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten und schulischem Lernen besteht weitgehender Konsens. Ein konkreter Bezug auf elementarpädagogische Bildungskontexte und vorschulisches Lernen wird hingegen seltener hergestellt.

Wenn Gogolin und Duarte (2016: 491) schreiben, dass „[d]ie Institutionen der Bildung [...] *per definitionem* für den Zugang zu bildungssprachlichen Fähigkeiten verantwortlich“ sind, so stellt sich die Frage, wie bildungssprachliche Fähigkeiten im vorschulischen Alter konkret zu fassen sind.

Dieser Beitrag fokussiert auf einen bestimmten Teilaspekt von Bildungssprache, nämlich komplex(er)e syntaktische Muster (*bildungssprachliche Konstruktionen*), die ein Kennzeichen bildungssprachlicher Sprachverwendung darstellen, und erörtert aus theoretischer Sicht sowie durch kritische Analyse eines Qualifizierungskonzeptes für die frühe sprachliche Bildung, inwiefern diesen in elementarpädagogischen Lehr-Lernsettings Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. Der (zugegebenermaßen recht unspezifische) Zusatz *komplex(er)e* verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass primär syntaktische Muster gemeint sind, die in dekontextualisierten Verwendungszusammenhängen eine besondere Rolle spielen und die nicht dem ‚typischen‘ alltagssprachlichen bzw. kerngrammatischen Repertoire von Kindern im Kindergartenalter zuzurechnen sind, die aber dazu geeignet sind, den syntaktischen Handlungsspielraum zu erweitern und die kerngrammatischen syntaktischen Kompetenzen der Kinder auszudifferenzieren (z.B. Relativsätze, Infinitiv-, Passiv- und unpersönliche Konstruktionen vs. Verbzweit-Stellung im Hauptsatz und konjunkional eingeleitete Nebensätze). Dahinter steht als Grundannahme, dass die

Judith Kainhofer, Pädagogische Hochschule Salzburg

Aneignung syntaktischer Strukturen und ihrer Funktionalitäten von entsprechenden Lerngelegenheiten und ihrem Auftreten im Input abhängig ist.

Der Beitrag diskutiert mit Bezug auf den deutschen Sprachraum, insbesondere Österreich und Deutschland, inwieweit Bildungssprache bzw. bildungssprachliche Konstruktionen im Aufmerksamkeitsfokus elementarpädagogischer Settings in der Institution Kindergarten stehen (Abschnitte 2 und 5), wie Bildungssprache im vorschulischen Alter charakterisiert werden kann (Abschnitt 3) und inwieweit das vorschulische Alter als Erwerbszeitpunkt für bildungssprachliche Konstruktionen relevant ist (Abschnitt 4). Darüber hinaus wird die Frage nach empirischen Wirksamkeitsnachweisen adressiert (Abschnitt 5) und exemplarisch überprüft, ob einschlägige Qualifizierungskonzepte konkret auf bildungssprachliche Konstruktionen eingehen (Abschnitt 6).

2 Sprachliche Bildung als Aufgabe des Kindergartens – Bildungssprache im Fokus des Kindergartens?

Elementarpädagogische Einrichtungen sind ihrer Funktion nach hybride Institutionen, zumindest in Österreich: Als Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen übernehmen sie Aufgaben sowohl in der Betreuung (vgl. Care-Arbeit, bei jüngeren Kindern in höherem Ausmaß) als auch in der Erziehung und Bildung von Kindern von 0 bis 6 Jahren¹. Kindergärten sind für die Zielgruppe 3 bis 6 Jahre zuständig, das letzte Kindergartenjahr ist in Österreich verpflichtend.

Auch die politische Zuständigkeit für die Elementarpädagogik ist in Österreich geteilt: Die Ressort-Zuständigkeit für die elementare Kinderbildung und -betreuung liegt im Bundesministerium für Arbeit, Familien und Jugend. Jedoch ist das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung für die Ausbildung von Kindergartenpädagog*innen und bestimmte Fragen (z.B. Koordination und Umsetzung der Bund-Länder-Vereinbarung im Bereich Elementarpädagogik, Fragen der sprachlichen und interkulturellen Bildung etc.) zuständig. Die Gesetzgebung und Vollziehung in Angelegenheiten des

¹ Vgl. auch den Namen des Gesetzes, das sämtliche Belange rund um elementarpädagogische Institutionen föderal regelt, hier beispielhaft für das Bundesland Salzburg genannt: Salzburger Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2019.

elementaren Bildungswesens liegt bei den Bundesländern, diese regeln die Rahmenbedingungen für elementare Bildungseinrichtungen und finanzieren diese.

Sprache und Kommunikation gehören zu den sechs Bildungsbereichen, die gemäß *Bundesländerübergreifendem Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen* (Charlotte-Bühler-Institut 2009) an allen elementarpädagogischen Einrichtungen Österreichs umzusetzen sind. Der Bildungsrahmenplan ist wenig spezifisch und liefert nur sehr allgemeine Anknüpfungspunkte für die Frage nach dem Umgang mit bildungssprachlichen Konstruktionen in der Elementarstufe. Hinzu kommt ein (meist additives) Sprachförderangebot für Kinder mit nachgewiesenem Sprachförderbedarf (seit 2019 österreichweit einheitlich durch die Beobachtungsbögen BESK KOMPAKT, Breit 2019, und BESK DaZ KOMPAKT, Breit 2018, zu erheben) durch spezifisch qualifizierte Kindergartenpädagog*innen oder Sprachförderkräfte. Zentrale Vorgaben zu den einzusetzenden Sprachförderprogrammen oder der spezifischen Ausrichtung der Sprachförder- und Sprachbildungsangebote gibt es für die elementarpädagogischen Institutionen in Österreich nicht. Je nach Bundesland gibt es verschiedene Organisationsformen, Herangehensweisen und Empfehlungen.

In der Expertise zur deutschen Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)* (Schneider et al. 2012: 23) wird sprachliche Bildung folgendermaßen gefasst und von Sprachförderung, die kompensatorisch ausgerichtet ist und auf diagnostisch ermitteltem Förderbedarf aufbaut, abgegrenzt:

Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendlichen. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.

(Schneider et al. 2012: 23; Herv. i. O.)

3 Was sind bildungssprachliche Konstruktionen, insbesondere bezogen auf die Elementarstufe?

Bildungssprache wird häufig in Zusammenhang mit Merkmalen konzeptueller Schriftlichkeit diskutiert und charakterisiert. Thürmann (2013: 139) etwa charakterisiert sie als „prägnant, präzise, vollständig, eindeutig, kohärent, komplex, strukturiert, objektiv, distant, emotionsfrei, situationsungebunden also

dekontextualisiert.“ Stellt man dies in Zusammenhang mit dem Alter von Kindern in elementarpädagogischen Kontexten sowie dem Befund nach Cummins (1981), dass der Erwerb von Bildungssprache fünf bis sieben Jahre dauert, so wird klar, dass Thürmanns Charakterisierung nicht einfach auf den dekontextualisierten Sprachgebrauch von Kindern im vorschulischen Alter umgelegt werden kann.

Im Zusammenhang mit dem Konstrukt Bildungssprache und seinen Teilkomponenten ist noch vieles ungeklärt (vgl. z.B. die Diskussion in Fornol 2020). Nicht nur ist ungeklärt, was unter bildungssprachlichen Konstruktionen subsummiert werden soll und ob es eine bildungssprachenspezifische Konstellation an sprachlichen Mitteln überhaupt gibt, darüber hinaus wird im Forschungsdiskurs aktuell auch noch um die adäquate Perspektive gerungen: Einerseits wird der Ausgangspunkt aufseiten des Konstruktes Bildungssprache genommen und davon ausgehend der Blick auf das sprachliche Lernen der entsprechenden Konstruktionen, Textroutinen, Gebrauchsbedingungen etc. durch Kinder und Jugendliche sowie auf Konzepte und Herangehensweisen an sprachliche Bildung in pädagogischen Settings geworfen. Andererseits finden sich auch Herangehensweisen, die von der funktionalen Bewältigung von bildungsbezogenen Situationen ihren Ausgangspunkt nehmen, eine stark funktionale Perspektive einnehmen und weitgehend ohne Rekurrenz auf die Frage nach bildungssprachlichen syntaktischen Strukturen auskommen. Weitgehender Konsens besteht darin, dass eine einseitige bzw. ausschließliche Fixierung auf bildungssprachliche Mittel nicht geeignet ist, das Konstrukt Bildungssprache in seiner Gesamtheit zu erfassen. Insbesondere ist auch die Funktionalität bildungssprachlicher Mittel in der Sprachverwendung zu berücksichtigen.

Bildungssprache und bildungssprachliche Kompetenzen werden als Resultat vorwiegend institutionalisierter Bildung betrachtet, beeinflusst vom kulturellen Kontext sowie von Umweltbedingungen. Durch die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen und die Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten, so eine häufige Annahme, erfolgt im Lernprozess eine zunehmende Ausdifferenzierung der Alltagssprache hin zur Bildungssprache.

In Bezug auf junge Kinder stehen die linguistischen Aspekte in enger Wechselwirkung mit der sozialen und kognitiven kindlichen Entwicklung (Reich 2009). Außerdem kommt der Frage nach dem Gebrauch bildungssprachlicher Mittel im mündlichen Sprachgebrauch im elementarpädagogischen Kontext besonderer Stellenwert zu. In Vorlesesituationen bzw. beim dialogischen Lesen kommt jedoch auch in elementarpädagogischen Settings die Schriftlichkeit ins Spiel.

Unter den Diskursfunktionen werden für den Elementarbereich insbesondere das Erzählen, Erklären, Begründen, Vermuten, Beschreiben und das Stellen von Informationsfragen als relevant betrachtet (vgl. z.B. Tietze et al. 2016; Sterner et al. 2014).

Tietze et al. (2016: 11) verweisen darauf, dass bisher „insbesondere im Elementarbereich die Erforschung des Konstruktes Bildungssprache lediglich in fragmentarischen Ansätzen vorhanden“ ist. „Angenommen wird, dass frühe Bildungssprache durch den Aufbau eines umfangreichen, differenzierten Wortschatzes charakterisiert ist, sowie durch die Fähigkeit Nebensätze, Relativsätze, Passivkonstruktionen und Vergleiche sprachlich ausdrücken zu können“ (Tietze et al. 2016: 3). Und weiter: „Die eigentliche Besonderheit für die Herausstellung bildungssprachlicher Merkmale im Elementarbereich besteht darin, die Anforderungen mit Blick auf die konventionell verlaufende Sprachentwicklung zu reflektieren“ (Tietze et al. 2016: 3). Beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen muss „von einer Progression ausgegangen werden, deren zentrales Zeitfenster in der Schulzeit liegt, die aber bereits frühzeitig angebahnt werden kann“ (Tietze et al. 2016: 10).

Tietze et al. (2016) legen mit der *Ratingskala zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen (RaBi-Skala)*² ein erstes empirisch fundiertes Instrument zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Vorschulkindern vor. Die Skala umfasst insgesamt acht Items zu den Dimensionen Sprachhandlungen, Lexik (Nomen, Verben, Adjektive) und Morphosyntax (Kohäsion, Satzgefüge, unpersönliche Konstruktionen, komplexe Verbgefüge) mit je vier Ausprägungsstufen (Niveaustufen 0 bis 3) bei Lexik und Morphosyntax und der Unterscheidung zwischen einfachen und komplexen Sprachhandlungen sowie einer ergänzenden Kategorie bei der Dimension Sprachhandlungen.

Für die Dimension Morphosyntax berichten Tietze et al. (2016) für ihre Gesamtstichprobe von 222 5- bis 6-jährigen Kindern, dass sie in allen Teilbereichen nach absoluten Häufigkeiten vorwiegend auf Niveau 1 agierten (d.h. die produktiven Äußerungen waren v.a. gekennzeichnet durch keine expliziten Kohäsionsmarkierungen, Hauptsätze, Aktiv, finites Verb in der Verbzweitposition,

² Die RaBi-Skala wurde im Rahmen eines Projektes mit Hauptfokus auf der sprachlichen Anregungsqualität pädagogischer Fachkräfte in naturwissenschaftlichen Lehr-/Lernsituationen entwickelt und dient der Einschätzung des Sprachverhaltens von Kindern in naturwissenschaftlichen Interaktionssituationen anhand von Transkripten. Hierbei wird ein bildungswissenschaftliches Kompetenzverständnis zugrunde gelegt, das nur die Anwendung entsprechender sprachlicher Mittel im Diskurs als Kompetenz begreift – in dieser Hinsicht weitgehend dem linguistischen Performanz-Begriff entsprechend.