

Language Awareness vs. monolingualer Habitus
der multilingualen Schule

Konzeptionelle Grundlagen einer Lehrkräftefortbildung zur Förderung der
Sprachbewusstheit von Lehrkräften im Kontext von Sprachbildung
bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter

DISSERTATION
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von
Mitat Karahan

Rendsburg November 2023

Erstgutachterin: Prof. 'in Dr. Birgit Brouër

Zweitgutachterin: Prof. 'in Dr. Inger Petersen

Tag der mündlichen Prüfung: 22. Mai 2024

Durch den 2. Prodekan für Studium und Lehre,

Prof. Dr. Elmar Eggert, zum Druck genehmigt: 04. Sept. 2024

Vorwort und Danksagung

Die vorliegende Arbeit geht dem Forschungsinteresse nach, die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu untersuchen und zu fördern. Dieses Interesse wurde durch die Erfahrungen in der schulischen Nachhilfe im Rahmen der Vereinsarbeit zwischen 2003 und 2011 geweckt, wo sich zeigte, dass die Berücksichtigung der Erstsprache einen positiven Einfluss auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler hatte. Die Arbeit hat daher die Zielsetzung, eine pädagogische Konzeption zu entwickeln, die die mehrsprachigen Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigt und diese fächerübergreifend und durchgängig in die Unterrichtspraxis einbindet. Dabei wird angenommen, dass Lehrkräfte oft nicht über das erforderliche Wissen verfügen, um die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder zu erfassen und zu nutzen. Vor diesem Hintergrund leistet diese Arbeit einen Beitrag zur Schließung dieser Wissenslücke, indem sie sich an dem Grundsatz orientiert, „allen am Bildungsprozess beteiligten Gruppen das Wissen anzubieten, das anzubieten ist“ (Röber, 2013, S. 287). Zu diesem Zweck werden wesentliche theoretische und anwendungsorientierte Grundlagen für eine Lehrkräftefortbildung zur Förderung der Sprachbewusstheit von Lehrkräften im Kontext der Sprachbildung bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter erläutert.

Die vorliegende Arbeit entstand mit der Unterstützung einiger Personen, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte.

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof.‘in Dr. Birgit Brouër, die als meine Erstgutachterin diese Arbeit betreute und mir mit großem Engagement und fachlicher Expertise zur Seite stand. Ebenso danke ich Frau Prof.‘in Dr. Inger Petersen, die als Zweitgutachterin diese Arbeit ermöglichte.

Bedanken möchte ich mich auch für die wertvollen Impulse und Anregungen sowie die konstruktiven Diskussionen, die ich von meinen Kolleginnen und Kollegen des ZKE (Zentrum für konstruktive Erziehungswissenschaft) unter der Leitung von Prof.‘in Dr. Julia Prieß-Buchheit am Institut für Pädagogik der Universität Kiel erhalten habe. Ein ganz besonderer Dank gilt dabei dem Mitbegründer des ZKE, Herrn Prof. Dr. Kroppe, der mit seinem kritischen Blick für Theorien als „Redeinstrument zur Stützung schon begonnener Praxis“ (Lorenzen, 2002, S. 18) wertvolle Anregungen gegeben hat, die den Geist der vorliegenden Arbeit mitgeprägt haben.

Weiterhin gehört mein Dank der Schulleitung der Bergschule Fockbek bei Rendsburg, Frau Shabanpoor, und ihrem Kollegium für die Unterstützung bei der Durchführung von Versuchsreihen mit Kindern an ihrer Grundschule.

Schließlich möchte ich meiner Ehefrau, Seçkin Karahan, und meinen drei Kindern, Eyyüb, Sedef und Sara, meinen tiefsten Dank aussprechen, die mich während meiner Dissertation mit viel Geduld und Verständnis unterstützt haben, auch wenn ich durch mein nebenberufliches Engagement für meine Dissertation für sie zeitweise wenig präsent war.

Rendsburg, Nov. 2023

Mitat Karahan

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung	3
Inhaltsverzeichnis.....	5
Abbildungsverzeichnis.....	9
Tabellenverzeichnis.....	10
1 Einleitung	11
1.1 Einführung - Problemaufriss und Zielsetzung	11
1.2 Forschungsstand und Fragestellungen	13
1.3 Abgrenzung des Forschungsgegenstands	16
1.4 Bedeutung für die Praxis.....	17
1.5 Aufbau der Arbeit und Vorgehenseise.....	18
I. THEORETISCHER REFERENZRAHMEN	24
2 Sprache - Schule - Sprachbildung.....	24
2.1 Zum Sprachbegriff.....	24
2.2 Muttersprache - Erstsprache	28
2.3 Zweitsprachigkeit – Bilingualismus	30
2.4 Spracherwerb vs. Sprachlernen.....	31
2.5 Bildungssprache - Alltagssprache - Fachsprache	32
2.6 Sprachbildung vs. Sprachförderung.....	35
2.7 Das Sprachverständnis an deutschen Schulen	36
2.7.1 Monolingualer Habitus	37
2.7.2 Monolingualer Habitus im mehrsprachigen Lernumfeld der Schule	38
2.8 Zusammenfassung und Diskussion.....	40
3 Zum Spracherwerb	45
3.1 Neurobiologische Erkenntnisse zum Spracherwerb	45
3.2 Theorien zum Spracherwerb	48
3.2.1 Behavioristische Spracherwerbstheorie.....	49
3.2.2 Nativistische Spracherwerbstheorie	50
3.2.3 Kognitivistische Spracherwerbstheorie	51
3.2.4 Interaktionistische Spracherwerbstheorie.....	53
3.3 Zum Zweitspracherwerb	54
3.4 Theorien zum Zweitspracherwerb	56

3.4.1 Kontrastivhypothese	57
3.4.2 Identitätshypothese	57
3.4.3 Interlanguage-Hypothese.....	58
3.5 Zusammenfassung und Diskussion.....	60
II. PRAKTISCHE IMPLIKATIONEN	63
4 Zur Mehrsprachigkeit.....	63
4.1 Zum Begriff der Mehrsprachigkeit	64
4.2 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit	66
4.3 Vorzüge der Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Kinder.....	67
4.4 Zur Praxis der Mehrsprachigkeit	71
4.4.1 Aufgeklärte Mehrsprachigkeit.....	72
4.4.2 Mehrsprachigkeit als holistisch-dynamisches System	74
4.4.3 Das gesamtsprachliche Repertoire	76
4.4.4 Sprachbiografische Arbeit und Spracherleben	77
4.4.5 Sprachenportraits	80
4.5 Zusammenfassung und Diskussion.....	83
5 <i>Language Awareness</i> – Sprachbewusstheit	86
5.1 Zum Begriff der <i>Language Awareness</i>	86
5.2 Zielsetzung von <i>Language Awareness</i>	93
5.3 Domänen des <i>Language Awareness</i> -Ansatzes.....	96
5.4 Zusammenhang <i>Language Awareness</i> und Mehrsprachigkeit	99
5.5 <i>Language Awareness</i> von Lehrkräften	101
5.6 Zur Praxis von <i>Language Awareness</i>	104
5.6.1 Sprachaufmerksamkeit	105
5.6.2 Sprachreflexion.....	107
5.6.3 Sprachvergleich	110
5.6.4 Sprachanalyse	111
5.7 Zusammenfassung und Diskussion.....	116
6 Konzeption einer Lehrkräftefortbildung zur Sprachbewusstheitsförderung	120
6.1 Didaktisch-methodische Merkmale zur Implementierung einer Lehrkräftefortbildung	120
6.1.1 Vermittlung des theoretischen Grundlagenwissens.....	120
6.1.2 Orientierung an den Erfahrungen der Lehrkräfte – ESRA-Modell.....	122

6.1.3	Wirksamkeit der Fortbildung erfahrbar machen	122
6.1.4	Feedback an die Lehrpersonen	123
6.1.5	Dauer der Fortbildung	124
6.2	Ziele und Aufbau der Konzeption einer Lehrkräftefortbildung.....	124
6.3	Phase I der Fortbildung – Vermittlung des deklarativen Wissens.....	128
6.3.1	Kurseinheit 1: Vorstellung und Einführung in die Kurseinheiten und Diskussion	128
6.3.2	Kurseinheit 2: Sprache und Sprachbildung im Kontext von Schule und Mehrsprachigkeit.....	130
6.3.3	Kurseinheit 3: Sprachaufmerksamkeit als Grundlage von Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Kontext.....	131
6.3.4	Kurseinheit 4: Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse im mehr- sprachigen Kontext.....	132
6.4	Phase II der Fortbildung – Vermittlung des prozeduralen Wissens	134
6.4.1	Kurseinheit 5: Sprachenportraits und sprachbiografische Arbeit.....	134
6.4.2	Praktische Verortung von Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich und Sprachreflexion.....	141
6.4.2.1	Kurseinheit 6: Praktische Verortung von Sprachaufmerksamkeit....	142
6.4.2.2	Kurseinheit 7: Praktische Verortung von Sprachvergleich	150
6.4.2.3	Kurseinheit 8: Praktische Verortung von Sprachreflexion.....	160
6.4.3	Kurseinheit 9: Sprachanalyse im Kontext von Sprachaufmerksamkeit, Sprach- reflexion und Sprachvergleich.....	167
6.5	Evaluationsvorschlag – Pre- und Posttest	172
6.6	Zusammenfassung und Diskussion.....	176
III.	Ergebnisse und Ausblick	178
7	Abschließende Betrachtungen	178
7.1	Ergebnisse der Arbeit.....	178
7.2	Kritische Würdigung der Ergebnisse	184
7.3	Ausblick	189
8	Literaturverzeichnis	191
Anhang	212

Anhang A: Körpersilhouette zur Erfassung der Sprachvorstellung und des Spracherlebens von Kindern im Grundschulalter	212
Anhang B: Sprachenportraits - Fragen zur Körpersilhouette	213
Anhang C: Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen - Aufgabenstellung 1: Formulierung mit Alltags- bzw. Fachbegriffen	214
Anhang D: Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen - Aufgabenstellung 2: Formulierung mit bildungssprachlichen Begriffen.....	215
Anhang E: Datenerhebung.....	216
Anhang F: Fragebogen Pre-/Posttest	258

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit (Quelle: eigene Darstellung).....	19
Abbildung 2: Organon-Modell nach Bühler (1999, S. 28)	26
Abbildung 3: Die Sprachzentren (Quelle: Gien & Böttger, o. A.).....	46
Abbildung 4: Sprachzentrum im Broca-Areal (Quelle: Gehirn & Geist 2/2003, S. 50).....	47
Abbildung 5: Von der aufgeklärten Mehrsprachigkeit zum subjektperspektivisch-gesamt- sprachlichen Repertoire (Quelle: eigene Darstellung)	72
Abbildung 6: Sprachbiografische Arbeit und Sprachenportraits (Quelle: eigene Darstellung; modifiziert nach Busch, 2017)	82
Abbildung 7: Zusammenhang von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit (Quelle: eigene Darstellung)	106
Abbildung 8: Sprachaufmerksamkeit, Sprachwissen und Sprachreflexion im Kontext der Sprachbewusstheit; (Quelle: eigene Darstellung)	109
Abbildung 9: Das Verhältnis von Sprachaufmerksamkeit, Sprachwissen (mit der Wissens- einheit) und Sprachreflexion im Kontext der Sprachbewusstheit; (Quelle: eigene Dar- stellung).....	115
Abbildung 10: Körpersilhouette zur Erfassung der Sprachvorstellung und des Spracher- lebens von Kindern im Grundschulalter (Quelle: eigene Darstellung)	135
Abbildung 11: Verkehrsbereich 1 (Quelle: https://www.come-on.de/luedenscheid/autos-zehnmal-schnell-erlaubt-hilferuf-nachbarn-luedenscheid-13915708.html)	143
Abbildung 12: Verkehrsbereich 2 (Quelle: https://www.tag24.de/ratgeber/fahrradstrasse-verkehrsberuhigter-bereich-spielstrasse-diese-regeln-gelten-fuer-autofahrer-1728936)..	143

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Funktion, Operationalisierung und Anwendung der Wissensdomänen Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen im Kontext der Sprachanalyse (Quelle: eigene Darstellung)	113
Tabelle 2: Inhalte zur Phase der deklarativen und prozeduralen Wissensvermittlung	125
Tabelle 3: Fragen zur Köpersilhouette bzw. Sprachsilhouette.....	137
Tabelle 4: Elizitationsfragen zur Sprachwahrnehmung von mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter	138
Tabelle 5: Begriffe und deren Bedeutung für die Sprachaufmerksamkeit aus den Beschreibungen 1 und 2	145
Tabelle 6: Aufgabe 1 - Aufgabenstellung und Übungseinheiten zur Sprachaufmerksamkeit	149
Tabelle 7: Zuordnung von Begriffen in Sprachregister aus den Beschreibungen 1 und 2 (Kap. 6.4.2.1).....	152
Tabelle 8: Beispielhafte Übersetzungen von der Alltags- bzw. Fachsprache in Bildungssprache.....	154
Tabelle 9: Aufgabe 2 - Aufgabenstellung und Übungseinheiten zum Sprachvergleich ...	158
Tabelle 10: Schülerantworten zu den Aufgabenstellungen 1 und 2 ,Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen‘	164
Tabelle 11: Aufgabe 3 - Aufgabenstellung und Übungseinheiten zur Sprachreflexion ...	166
Tabelle 12: Aufgabe 4 - Aufgabenstellung und Übungseinheit zur Sprachanalyse.....	171

1 Einleitung

1.1 Einführung - Problemaufriss und Zielsetzung

Thematisiert man Sprache und Sprachbildung im schulischen Kontext, so kommt man nicht um den Begriff des monolingualen Habitus von Gogolin (2008) herum, der das deutsche Bildungssystem auch gegenwärtig als einsprachig geprägt beschreibt. Diese Einsprachigkeit hat vielfältige Ursachen und Folgen, die sowohl struktureller als auch individueller Natur sind. Eine negative Folge ist die systematische Vernachlässigung der Ressourcen mehrsprachiger Kinder, die häufig mit Bildungsbenachteiligung verbunden ist. Es zeigt sich, dass die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder im Unterricht nicht ausreichend berücksichtigt werden (Krumm, 2014, S. 1). Die Unterrichtspraxis knüpft nicht immer an das mehrsprachige Vorwissen und die Vorerfahrung der Lernenden an und kann so zu Motivationsverlust und Frustration im Lernprozess führen (Bredthauer, 2018, S. 554). Als ein wichtiger Einflussfaktor für diese Unterrichtspraxis wird die unzureichende Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte genannt (ebd.), die laut Gogolin (2008) dazu führt, dass das Sprachverhalten der Kinder nach einer „standardsprachlichen Norm“ (S. 29) beurteilt wird, die von der deutschen Sprache bestimmt ist. Dies zeigt ein Problem im Umgang mit sprachlicher Vielfalt an deutschen Schulen auf, an dem die Lehrkräfte beteiligt sind.

Mit der Annahme, dass die Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften durch Aus- und Fortbildung eine mögliche Lösung sein kann, versucht die vorliegende Dissertation einen Beitrag zur Bewältigung dieser Problemlage zu leisten, indem sie auf die Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften abzielt. Ein Ziel ist es, die Mehrsprachigkeit als die sprachliche Normalität im Bildungssystem zu unterstützen. Dazu werden wesentliche theoretische und praktische Grundlagen dargestellt, die für die Konzeption einer Fortbildungsmaßnahme zur Sprachbewusstheitsförderung bei Lehrkräften im Kontext von Sprachbildungsprozessen bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter besonders relevant sind.

In diesem Zusammenhang wird auf ein perspektivisches Begriffsverständnis zur Mehrsprachigkeit verwiesen, welches sich an der natürlichen Mehrsprachigkeit nach Wandruszka (1979) orientiert: es ist die muttersprachliche bzw. innere Mehrsprachigkeit. Damit soll in dieser Arbeit die Mehrsprachigkeit weiter gefasst werden, so dass auch besondere Sprachstile, Dialekte etc. im pädagogischen Blick sind.

In der Konsequenz dieser erweiterten Mehrsprachigkeitsbetrachtung wird auch explizit zwischen Sprachbildung und Sprachförderung unterschieden und Sprachbildung als die geeignetere Begrifflichkeit gewählt. Denn die Sprachförderung zielt auf einzelne Kinder zur

Entwicklung einer speziellen sprachlichen Fähigkeit ab, während bei der Sprachbildung die Lehrkraft das Kind mit entsprechendem Wissen über Sprache und Spracherwerb in seinem sprachlichen Entwicklungsprozess kontinuierlich und in allen Facetten begleitet.

Die bewusst pädagogische Auseinandersetzung mit Sprache und ihren Erscheinungsformen fördert das Sprachenlernen (Luchtenberg, 2006, S. 370). Diese Ebene der Bewusstheit ist der rote Faden dieser Arbeit und wird später unter dem Begriff *Language Awareness*¹ erläutert. Vor dem Hintergrund, dass sprachliche Fähigkeiten als „Schlüssel zur Bildung“ (König & Friderich, 2014, S. 9) für schulische Leistungen und Bildungschancen wichtig sind und somit die „Eintrittskarte“ (Veith, Koehler & Reiter, 2009, S. 8) für die spätere berufliche Entwicklung bilden, stellt sich hier die Frage, wie es um die Qualität von Sprachbildungsprozessen an deutschen Schulen bestellt ist. Obwohl dieser Sachverhalt nicht weiter ausgeführt wird, ist in Bezug auf den bewussten Umgang mit Sprache und sprachlichen Inhalten hervorzuheben, dass die pädagogische Sensibilität dafür offenbar nur begrenzt vorhanden ist. Ausgehend von dieser Arbeit ergibt sich daraus folgende Fragestellung: Welche pädagogischen Faktoren können einen positiven Beitrag leisten, um den Umgang mit Sprachenvielfalt in der schulischen Praxis als Normalität zu fördern?

Zum Verhältnis von Mehrsprachigkeit und *Language Awareness* lassen sich vor allem zwei Aspekte feststellen: Obwohl Mehrsprachigkeit und *Language Awareness* zunächst unterschiedliche konzeptionelle Ausrichtungen zu haben scheinen, gibt es zwischen ihnen enge inhaltliche Bezüge, und sie sind nicht zwangsläufig voneinander abhängig. Eine Person kann mehrsprachig sein, ohne über Sprachbewusstheit zu verfügen und umgekehrt (Guenther-Spohr, 2008). Wie die weiteren Ausführungen zu dieser Wechselwirkung zeigen werden, bietet die Mehrsprachigkeit gute Bedingungen für den bewussten Umgang mit Sprache und sprachlichen Phänomenen, während die Sprachbewusstheit günstige Voraussetzungen zur Förderung mehrsprachiger Fähigkeiten schafft.

In der methodischen Vorgehensweise zur Beschreibung der Grundlagen für eine Konzeption einer Lehrkräftefortbildung werden aus der relevanten Literatur ausgewählte theoretische

¹ In dieser Arbeit wird der Begriff Sprachbewusstheit als Synonym für *Language Awareness* verwendet, um die Wechselwirkung mit den Begriffen Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse zu verdeutlichen. Dies dient auch der Klarheit bezüglich der deutschen Übersetzung. Beide Begriffe weisen in ihren Definitionen viele Gemeinsamkeiten auf. Jedoch umfasst und beschreibt *Language Awareness* konzeptionelle Aspekte und Ziele, die über die Bedeutung von Sprachbewusstheit hinausgehen. Die folgende begriffliche Einordnung von Luchtenberg (1998, S. 140) veranschaulicht den Umfang und die Zielsetzung von *Language Awareness*. Demnach zielt dieser Ansatz darauf ab, das „Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und dem Umgang mit Sprache und Sprachen“ zu fördern, um „die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen zu vertiefen“ (Luchtenberg, 1998, S. 140).

Inhalte zusammengestellt. Sie sollen den Lehrkräften ein vertieftes Verständnis für Sprache und den Umgang mit Sprachenvielfalt, für die Sprachentwicklung bei Kindern sowie für die besonderen sprachlichen Voraussetzungen mehrsprachiger Kinder vermitteln. Es wird außerdem dargestellt, welche implizite und explizite Vorstellung bezüglich Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen auch gegenwärtig vorherrscht und welche Konsequenzen dies auf den Bildungserfolg der Kinder haben kann. Damit ist insbesondere das Normalitätsdenken der Einsprachigkeit im deutschen Bildungssystem gemeint.

Im theoretischen Abschnitt dieser Arbeit werden zudem die folgenden vier zentralen Merkmale und Bausteine zur Förderung der *Language Awareness* bei Lehrkräften herausgearbeitet: diese sind die *Sprachaufmerksamkeit*, die *Sprachreflexion*, der *Sprachvergleich* und die *Sprachanalyse*. Im anwendungsorientierten Abschnitt werden diese Merkmale und Bausteine als pädagogische Werkzeuge aufgegriffen und anhand lebensweltlicher Beispiele konkretisiert. Sie sollen den Lehrkräften als konkrete Entscheidungs- und Entwicklungshilfe zur Unterrichtsplanung und -durchführung in Sprachbildungsprozessen im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit dienen. Dieser Prozess wird von dem grundlegenden Verständnis begleitet, dass „jeder Unterricht auch Sprachunterricht ist“ (de Cillia, 2010b, S. 252).

In der Annahme, dass eine erfolgreiche Sprachbildung im mehrsprachigen Lernumfeld bei Kindern erst durch den hinreichenden sprachlichen Zugang zum gesamtsprachlichen Repertoire des Kindes erreicht werden kann, wird das Arbeiten mit Sprachportraits und sprachbiographischen Erzählungen vorgeschlagen. Zunächst wird dieser Ansatz theoretisch beschrieben und im anwendungsorientierten Abschnitt in die Praxis umgesetzt.

1.2 Forschungsstand und Fragestellungen

Der Ansatz der *Language Awareness* wird erstmalig in den 1970er in England begründet und seit den 1980er Jahren auch in Deutschland diskutiert. Ein Konzept mit dem Titel „*Awareness of language*“ stellt der englische Linguist Hawkins 1985 als alternatives oder ergänzendes Konzept zum sprachlichen Lernen durch die Begegnung mit verschiedenen Sprachsystemen für den schulischen Unterricht vor.

Hinsichtlich der Begriffsbestimmung zur *Language Awareness*, ihrer Übersetzung ins Deutsche sowie ihrer pädagogischen Verortung als Ansatz ist Klärungsbedarf festzustellen. Konsens besteht hingegen darin, dass mit ihm eine besondere mentale Verarbeitung von Sprache gemeint ist, die über die bloße Verwendung der Sprache als Instrument hinausgeht.

In dieser Arbeit wird der *Language Awareness* Ansatz im Hinblick auf seine Bedeutung für die Gestaltung von Sprachbildungsprozessen aus pädagogischer Perspektive untersucht.

Dabei werden zwei Schwerpunkte hervorgehoben, die diesen Ansatz besonders attraktiv machen: Einerseits ist es das Zusammenspiel von Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit, bei dem die Sprachaufmerksamkeit eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der Sprachbewusstheit bildet. Und andererseits fördert die Sprachbewusstheit das Lernen und den bewussten Gebrauch von Sprache(n). Das heißt, die Lehrkräfte sollten angeregt werden, sich mit sprachlichen Themen, Spracherwerb und Sprachverwendung im mehrsprachigen Kontext auseinanderzusetzen. Gerade mehrsprachige Kinder zeigen oft eine frühe und ausgeprägte Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit.

Der *Language Awareness* Ansatz beinhaltet des Weiteren die Reflexion über die Elemente und Funktionen von Sprache sowie den Vergleich von Sprachen (Luchtenberg, 1997). Daher können neben der Sprachaufmerksamkeit auch die Sprachreflexion und der Sprachvergleich als wichtige Bausteine zur Förderung der Sprachbewusstheit angesehen werden, die die konzeptionellen Grundlagen dieser Arbeit ausmachen. Sie sind zugleich die wesentlichen Aspekte der Unterrichtspraxis. Das Ziel dieser Arbeit ist es, wie bereits erwähnt, die Sprachbewusstheit der Lehrkräfte zu stärken und ihr spezifisches Sprachwissen und -handeln zu erweitern. Die Inhalte dazu sollen in einer Fortbildungsmaßnahme als deklaratives und prozedurales Wissen² den Lehrkräften vermittelt werden. Zum einen handelt es sich um theoretische Inhalte als deklaratives Wissen über Sprache und sprachliche Phänomene sowie über Prozesse der Sprachbildung. Zum anderen werden pädagogische Orientierungs- und Gestaltungshilfen als prozedurales Wissen vorgeschlagen, die das Verständnis der Lehrkräfte für Sprachbewusstheit in der pädagogischen Arbeit unterstützen sollen, so dass sie dieses Wissen in fächerübergreifenden Sprachbildungsprozessen systematisch und kontinuierlich anwenden können. Dies soll insbesondere durch die Förderung von Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und Sprachvergleich erreicht werden.

Das spezifische Sprachwissen der Lehrkräfte in Form des deklarativen und prozeduralen Wissens wird als eine wichtige Voraussetzung für den bewussten Umgang mit Sprachen betrachtet. Andrews (2001, 2003, 2007) weist auf den engen Zusammenhang zwischen der

² Das deklarative Wissen, auch als „knowing what“ bezeichnet, beschreibt das theoretische Faktenwissen, wie etwa, ein Satz setzt sich aus Wörtern zusammen. Es umfasst damit die symbolische, sprachliche Beschreibung von Begriffen, Konzepten, Theorien, Objekten, Fakten oder Situationen. Der Erwerb erfolgt in Vermittlungsprozessen und kann in der Regel relativ einfach sprachlich reproduziert werden. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es in der Praxis nicht unmittelbar anwendbar ist (König & Klemenz, 2015, S. 249).

Das prozedurale Wissen, auch als „knowing how“ bezeichnet, umfasst hingegen das anwendungsorientierte Prozess- und Handlungswissen „wie etwas zu tun ist“; z.B. die Beschreibung zum Aufbau eines Satzes. Es beschreibt das Verfahren und die Prozeduren zur Konstruktion, Verknüpfung und Anwendung von deklarativem Wissen. Das prozedurale Wissen gründet auf dem vorhandenen deklarativen Wissen und kann in Lern- und Anwendungsprozessen erworben werden.

Sprachbewusstheit der Lehrkraft (*TLA Teacher Language Awareness*) und dem inhaltlichen Wissen hin. Das deklarative und das prozedurale Wissen bilden zusammen die Grundlage für die Strukturierung und Operationalisierung des Wissens von Lehrenden (Baumert & Kunter, 2006). Auf dieser Grundlage kann die Lehrkraft den Unterricht analysieren, indem sie sprachliche Informationen von Lernenden wissensbasiert und wissensgesteuert aufnimmt und verarbeitet (Krepf, 2019). Das bedeutet, dass neben Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und Sprachvergleich im Kontext von Sprachbildungsprozessen auch die Sprachanalyse als ein weiterer Baustein zu nennen ist und in dieser Arbeit zu den vier zentralen Bausteinen der Förderung von Sprachbewusstheit bei Lehrkräften gehört.

Die vorliegende Dissertation mit dem Arbeitstitel „*Language Awareness vs. monolingualer Habitus der multilingualen Schule*“ hat einen wissenschaftlich-theoretischen Aufbau und verfolgt das Ziel, anwendungsorientiert zu sein und einen direkten Nutzen für die Praxis zu schaffen. Vor diesem Hintergrund wird die folgende Forschungsfrage formuliert:

Welche zentralen Aspekte und Merkmale des Language Awareness Ansatzes bieten besondere Potenziale zur Förderung des bewussten Umgangs mit Sprache und sprachlichen Inhalten bei Lehrkräften im Kontext der Sprachbildung bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter?

Die folgenden weiteren Fragestellungen lassen sich aus dieser Forschungsfrage ableiten und spiegeln das Ziel dieser Arbeit wider, die praktische Anwendung, insbesondere die Planung und Durchführung von Sprachbildungsprozessen im Unterricht, zu erfassen:

- Wie wird mit Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen umgegangen?
- Welche pädagogischen Einflussfaktoren können dazu beitragen, die Mehrsprachigkeit als Normalität zu fördern?
- Welche didaktisch-methodischen Möglichkeiten eröffnet die Förderung von Sprachbewusstheit bei Lehrkräften für die fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung im Kontext der Sprachbildung mehrsprachiger Kinder?
- Welche genetischen und kognitiven Voraussetzungen haben Kinder für das Anstoßen und Fördern von Sprachlern- und Erwerbsprozessen?
- Welche inneren und äußeren Faktoren beeinflussen Sprachlern- und Erwerbsprozesse?

Diese Fragestellungen sind geleitet durch die folgenden Thesen:

1. Die Vermittlung besonderer Aspekte und Merkmale der *Language Awareness* fördert die Sprachbewusstheit bei Lehrkräften im Kontext der Sprachbildung mehrsprachiger Kinder.
2. Die Förderung der Sprachbewusstheit von Lehrkräften ermöglicht eine erweiterte Sichtweise auf das gesamtsprachliche Repertoire der Kinder mit ihren Spracherfahrungen.
3. Die Förderung der Sprachbewusstheit von Lehrkräften bietet besondere methodisch-didaktische Potenziale für die fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung im Kontext der Sprachbildung mehrsprachiger Kinder.

Da diese Arbeit einen theoretischen Aufbau hat, können sowohl die Forschungsfrage und die daraus resultierende Fragestellungen als auch die Thesen nur theoretisch-analytisch untersucht und begründet werden. In einer weiteren Arbeit als praktisches Feldexperiment soll geprüft werden, inwieweit das vorliegende Konzept erfolgreich umgesetzt werden kann und welche Aussagen bezüglich der vorliegenden Fragestellungen und Thesen daraus abgeleitet werden können.

1.3 Abgrenzung des Forschungsgegenstands

Im Anschluss an die Darstellung der Motivation, des Erkenntnisinteresses, des Forschungsstands und der Forschungsfrage wird nun erläutert, was die vorliegende Dissertation unter Berücksichtigung dieser Aspekte nicht leisten kann:

- Die theoretischen Grundlagen sollen im Kontext der Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit einen Überblick geben, der die Lehrkräfte zu einem bewussten Umgang mit Sprache(n) und Sprachbildungsprozessen bei Kindern anregen soll. Dabei werden unter anderem ausgewählte Theorien zum Spracherwerb und Zweitspracherwerb in Bezug zur Sprachbewusstheit dargestellt, die den ganzheitlichen Blick der Lehrkräfte auf diese Themen schärfen sollen. Die Inhalte werden nur so weit vertieft, wie sie für die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte in Sprachbildungsprozessen relevant sind. Sie bilden das deklarative Wissen der Konzeption.
- Im praxisbezogenen Teil der Arbeit werden zwei theoretische Ansätze aufgegriffen, nämlich das Arbeiten mit sprachbiografischen Erzählungen und Sprachenportraits, die einen mehrdimensionalen Einblick in das vorhandene gesamtsprachliche Repertoire sowie dessen Sichtbarmachung aus der Perspektive der Subjekte ermöglichen. Ziel ist es, den pädagogischen Zugang zum gesamtsprachlichen Repertoire zu fördern. Da

dieser Aspekt eine eigene Untersuchung darstellt, können hier nur Anregungen für den praktischen Einsatz gegeben werden. Eine notwendige weiterführende methodische Betrachtung ist kein Gegenstand dieser Arbeit.

- Im auf den konkreten Unterricht bezogenen Teil dieser Arbeit werden die vier Begriffe – Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich, Sprachreflexion und Sprachanalyse – theoretisch beschrieben und als pädagogischer Handlungsleitfaden zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften praktisch verortet. Die sich entwickelnde Sprachbewusstheit der Lehrkräfte soll sich idealerweise bei den Lernenden widerspiegeln. Die praktische Verortung dieser vier Begriffe wird in Übungseinheiten vermittelt, in denen das Verkehrszeichen „Verkehrsberuhigter Bereich“ als ein Abbild aus der Lebenswelt eingesetzt wird. Wie bereits vorher in Bezug auf die Forschungsfrage und Thesen betont, kann auch die Wirkung der praktischen Übungseinheiten sowie der zu vermittelnden theoretischen Inhalte auf die Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften aufgrund des begrenzten Rahmens dieser theoretisch orientierten Arbeit nicht empirisch untersucht werden.
- In Zusammenhang mit dem Begriff Sprachanalyse werden im Sinne der wissensbasierten und wissensgesteuerten Analyse von Sprachbildungsprozessen das deklarative und prozedurale Wissen als wichtige Grundvoraussetzung herausgearbeitet. Das Fachwissen, fachdidaktische wie auch das pädagogische Wissen nach Baumert und Kunter (2011) umfassen in der Kombination sowohl das deklarative als auch prozedurale Wissen. Sie werden somit als Grundlage der Sprachanalyse verstanden und skizziert. Dabei geht es nicht darum, die genannten drei Wissensdomänen im Kontext der professionellen Arbeit von Lehrkräften umfassend zu beschreiben. Vielmehr geht es darum, mit Begriffen, die für Lehrkräfte aus ihrer Ausbildung allgemein bekannt sind, die Bedeutung des Sprachwissens sowie dessen zielgerichtete Vermittlung in Lernprozessen mit Kindern hervorzuheben.

1.4 Bedeutung für die Praxis

Diese Dissertation versucht im Rahmen des abgegrenzten Forschungsbereichs mit den fachwissenschaftlichen Fragestellungen in Kombination mit didaktischen Ansätzen und Erkenntnissen nicht nur die wissenschaftlich-theoretische Relevanz des Forschungsinteresses hervorzuheben, sondern auch einen unmittelbaren Nutzen für die Praxis zu erzeugen. Die Herausarbeitung der wesentlichen theoretischen Inhalte zur Sprache und Sprachentwicklung sowie der Merkmale, Ziele und Funktionen von *Language Awareness* im Kontext der Mehr-

sprachigkeit bei Kindern im Grundschulalter einerseits und die Vorstellung praktischer Ansätze zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften andererseits zeigen mögliche Anwendungspotenziale der Arbeit. Zugleich werden darin auch die Grenzen und der Entwicklungsbedarf aufgezeigt. Grundsätzlich ist diese Arbeit als eine Entscheidungs- und Entwicklungshilfe für Lehrkräfte in ihrer Unterrichtspraxis zur Planung und Durchführung von Sprachbildungsprozessen im mehrsprachigen Lehr-/Lernumfeld mit Kindern zu verstehen.

1.5 Aufbau der Arbeit und Vorgehenseise

Die vorliegende Arbeit hat das wissenschaftlich-theoretische Ziel, eine Konzeption zur Förderung der Sprachbewusstheit von Lehrkräften im Kontext mehrsprachiger Kinder im Grundschulalter zu beschreiben. Sie ist anwendungsorientiert, indem sie Lehrkräfte darin zu fördern sucht, einen ganzheitlichen Blick auf die Spracherfahrungen, -vorstellungen sowie -einstellungen von Lernenden zu entwickeln, so dass sie diese in ihrer pädagogischen Arbeit aufgreifen und explizit in Sprachbildungsprozesse einbeziehen.

Die einzelnen Kapitel bauen entsprechend von einer theoretischen Grundlegung auf zu praktischen Bausteinen, die zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften beitragen sollen. Die Arbeit ist grundsätzlich in die Phasen der deklarativen und prozeduralen Wissensvermittlung unterteilt und umfasst mit den abschließenden Betrachtungen zusammen insgesamt sieben einzelne Kapitel. Die theoretischen Inhalte stellen dabei das deklarative Wissen dar, während die anwendungsorientierten Inhalte das prozedurale Wissen beschreiben. Beide Inhaltsbereiche bilden die Grundlage der Konzeption. Die nachfolgende Grafik (Abbildung 1) zeigt eine Übersicht zum Aufbau der Arbeit. Darin sind die wesentlichen Inhalte der Phase I und II, die aufeinander aufbauen, dargestellt.

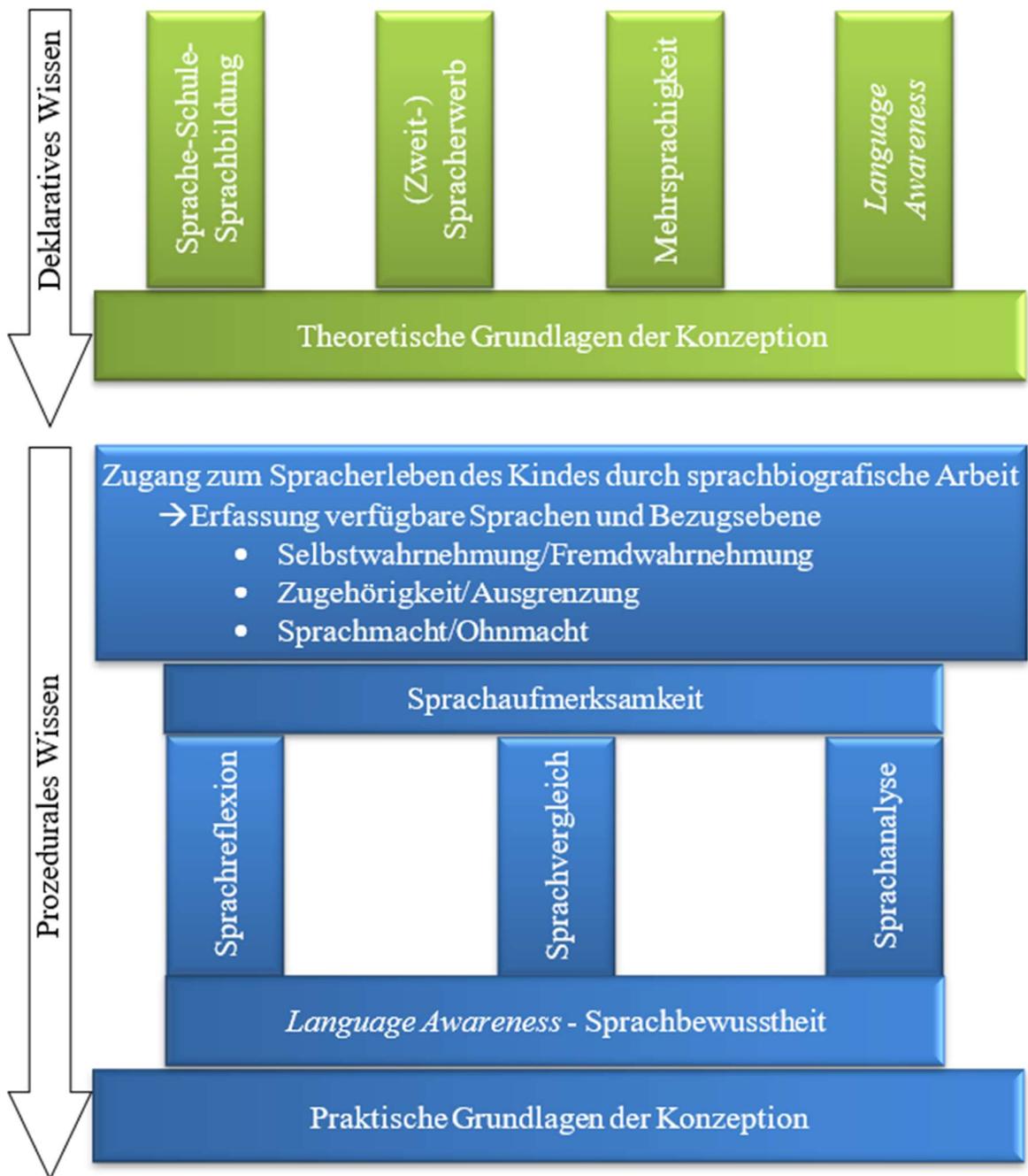


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit (Quelle: eigene Darstellung)

Im **Kapitel 1** erfolgt eine Einführung in das Thema, die Problemstellung und die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand skizziert, gefolgt von der Formulierung der Forschungsfrage und den daraus abgeleiteten Fragestellungen. Des Weiteren werden der Forschungsgegenstand abgegrenzt und seine Bedeutung für die Praxis erläutert. Das Kapitel schließt mit einem Überblick über den Aufbau der Arbeit.

In **Kapitel 2** werden Begriffe eingeführt und Abgrenzungen vorgenommen. Dabei wird zunächst der Aufbau eines mehrdimensionalen Verständnisses zum Sprachbegriff erläutert. Bei Noam Chomsky ist die Grammatik einer Sprache eine grundlegend menschliche

Kompetenz. Für Ferdinand de Saussure ist sie hingegen ein abstraktes überindividuelles System von Zeichen bestehend aus einzelnen Zeichenelementen. Karl Bühler versteht die Sprache dagegen als ein zweckhaft geformtes und formendes Werkzeug. In der zusammenhängenden Betrachtung stellt sich heraus, dass der Mensch über natürliche Sprachkompetenzen verfügt, die in Form eines Zeichensystems als ein Werkzeug der Kommunikation zu nutzen sind.

Dem Sprachbegriff folgend werden die Termini Muttersprache – Erstsprache, Zweisprachigkeit – Bilingualismus, Spracherwerb – Sprachlernen in ihren Relationen dargestellt und die begriffliche Festlegung in Bezug auf die vorliegende Arbeit durchgeführt. Eine weitere Differenzierung erfolgt zwischen den Termini Bildungssprache und Alltagssprache/Fachsprache sowie Sprachbildung und Sprachförderung. Die Bildungssprache dient gemäß der Sprachbewusstheit als sprachliche Orientierung in der Klassengemeinschaft zur bewussten Wahrnehmung der Sprache mit den Strukturen und Mustern sowie deren bewusste Verwendung. Mit Sprachbildung wird indes betont, wie die erweiterte Sprachbewusstheit der Lehrkräfte zu verstehen ist. Sie richtet sich im Gegensatz zur Sprachförderung an alle Kinder und ist fächerübergreifend und zeitlich durchgängig angesetzt.

Darüber hinaus wird das Sprachverständnis an deutschen Schulen untersucht. Dies geschieht mit Blick auf den Begriff des monolingualen Habitus als eine auch gegenwärtig vorherrschende Beobachtung im deutschen Bildungssystem, welche mit einem verengten Mehrsprachigkeitsverständnis einhergeht. So werden abweichende Sprachvorstellungen von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder auch mit Dialekten und Sprachstilen nicht hinreichend in den Unterricht eingebunden. Mit dem Hinweis auf den Umstand der monolingualen Prägung des Bildungssystems wird die Notwendigkeit für wissenschaftliche Konzepte – so auch für die vorliegende Arbeit – hervorgehoben.

Das **Kapitel 3** widmet sich dem Spracherwerb im Kindesalter mit dem Fokus zunächst auf den neurobiologischen Erkenntnissen. Es werden die kognitiven Voraussetzungen des menschlichen Gehirns bezüglich Initiierung und Förderung von Sprachlern- und Erwerbsprozessen in der kindlichen Entwicklung betrachtet. Dabei geht es unter anderem darum, herauszustellen, inwiefern das Alter und die mehrsprachigen Potenziale eine Rolle spielen und welche inneren und äußeren Faktoren diese Prozesse grundsätzlich beeinflussen. Anhand von vier beispielhaften Spracherwerbstheorien wird vergegenwärtigt, wie vielfältig die theoretischen Erklärungen zur Entstehung und Entwicklung angeborener sprachlicher Fähig-

keit sind. Diese Spracherwerbtheorien haben unterschiedliche Schwerpunkte, die die Bereiche der angeborenen, kognitiven und sozialen menschlichen Fähigkeiten betrachten.

Das **Kapitel 4** untersucht das Phänomen der Mehrsprachigkeit. Es beginnt mit einer begrifflichen Klärung, die die besonderen Eigenschaften der Mehrsprachigkeit in Bezug auf ihren Einfluss auf Spracherwerbs- und Sprachbildungsprozesse sowie die Sprachbewusstheit darstellt und ihre Relevanz für die schulische Praxis aufzeigt. Der Terminus lebensweltliche Mehrsprachigkeit verweist darauf, dass mehrsprachige Kinder in ihrem Alltag mit mehr als einer Sprache konfrontiert sind, sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Die individuelle Ebene umfasst die Erstsprache, während die gesellschaftliche Ebene von der Nationalsprache begleitet ist, die unter anderem im monolingual geprägten Schulkontext verwendet wird. Anschließend werden die Vorteile der Mehrsprachigkeit für Spracherwerbsprozesse skizziert, die in den schulischen Kontext integriert werden sollten.

Im zweiten Teil des Kapitels wird die Praxis der Mehrsprachigkeit erörtert. Dabei werden die Ansätze der aufgeklärten Mehrsprachigkeit und des *Translanguaging* vorgestellt, die darauf abzielen, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu vernetzen und zu nutzen, um weitere Sprachen zu erwerben. Der Unterricht sollte daher nicht monolingual gestaltet sein, sondern die vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Kinder berücksichtigen. Dies setzt voraus, dass die Mehrsprachigkeit als ein ganzheitliches, holistisches System verstanden wird, in dem einzelne Sprachsysteme miteinander interagieren und ein gesamtsprachliches Repertoire bilden. Um dieses Repertoire zu erfassen und zu fördern, wird auf die Methoden der sprachbiografischen Arbeit eingegangen, die einen mehrdimensionalen und differenzierten Blick auf die sprachliche Entwicklung der Kinder ermöglichen. Durch sprachbiografische Erzählungen können die Kinder ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen mit Sprachen reflektieren und ihre verdrängten oder unterdrückten Sprachbiografien erkennen. Als ein pädagogischer Ansatz, um den Zugang zu den sprachbiografischen Erzählungen der Kinder zu erleichtern, wird der Einsatz von Sprachenportraits empfohlen. Die Kinder können damit ihre verfügbaren Sprachen visualisieren und ganzheitlich betrachten.

Das **Kapitel 5** stellt den Ansatz der *Language Awareness* vor. Zunächst wird der Begriff definiert und abgegrenzt. Dann werden die Ziele des Ansatzes erläutert, der ursprünglich nicht als eine Sprachlernmethode konzipiert ist. Der *Language Awareness* Ansatz hat zum Ziel, unter anderem das Interesse an Sprache(n) und sprachlichen Phänomenen sowie die Sensibilität im Umgang mit Sprache(n) zu fördern. Die Domänen der *Language Awareness* geben einen Überblick über die Reichweite des Ansatzes, die die emotionale, soziale und

kognitive Ebene sowie die Performanz- und Machtebene einschließen. Diese Aspekte sind für den Spracherwerb und die Sprachbildung pädagogisch relevant und sollten berücksichtigt werden. Dies gilt besonders im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit der Kinder. Umso wichtiger erscheint es, dass die Lehrkräfte eine besondere Sprachbewusstheit für diese Aspekte entwickeln sollten. Im weiteren Abschnitt des Kapitels wird daher auf die Erkenntnisse zur *Language Awareness* von Lehrkräften eingegangen. Dabei werden vier Aspekte – Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse – vorgeschlagen, die als zentrale Bausteine bzw. Elemente der Fortbildung zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften beitragen sollen. Mit diesen Bausteinen wird die praktische Anwendung der theoretischen Grundlagen des *Language Awareness*-Ansatzes veranschaulicht.

Die theoretischen Grundlagen für die Konzeption einer Lehrkräftefortbildung zur Förderung der Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Kontext werden damit in den Kapiteln 2 bis 5 erörtert. Jedes Kapitel endet mit einer Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Inhalte, die für die vorliegende Arbeit relevant sind. Die wichtigsten Erkenntnisse aus den einzelnen Kapiteln werden hervorgehoben und ihre Bedeutung für die Forschungsfrage betont. Die theoretischen Grundlagen der bisherigen Kapitel dienen als Ausgangspunkt für das folgende Kapitel 6, in dem die didaktische Umsetzung dieser Inhalte in eine Lehrkräftefortbildung beschrieben wird. Dabei werden die Lehrkräfte mit den relevanten Theorien vertraut gemacht und die Implementierung dieser Inhalte in die Unterrichtspraxis aufgezeigt.

In **Kapitel 6** wird die didaktische Umsetzung dieser Theorien beschrieben. Dabei werden zunächst die didaktisch-methodischen Prinzipien erläutert, die für eine erfolgreiche Gestaltung und Durchführung einer Lehrkräftefortbildung erforderlich sind. Anschließend wird ein Vorschlag für den konkreten Ablauf und die methodische Gestaltung einer Lehrkräftefortbildung unterbreitet. Der Vorschlag umfasst zwei Phasen mit insgesamt neun Kurseinheiten, die sich an den Lernzielen der Lehrkräfte orientieren. Die Phase I zielt auf den Erwerb von deklarativem Wissen ab, das aus den wesentlichen theoretischen Inhalten zusammengestellt wird. Die Phase II fördert den Erwerb von prozeduralem Wissen, das sich auf die praktische Anwendung dieser Inhalte bezieht. Die Inhalte der beiden Phasen beinhalten das Curriculum der Fortbildung.

Die deklarativen Wissensinhalte in den Kurseinheiten 1 bis 4 thematisieren zunächst das historisch begründete Sprachverständnis der Schule und setzen es in Beziehung zur gegenwärtigen Situation im Umgang mit Sprache und Sprachbildung, insbesondere im Kontext der Mehrsprachigkeit. Damit soll ein Bewusstsein für den pädagogischen Handlungsbedarf

und für die Entwicklung von pädagogischen Konzepten geschaffen werden. Außerdem werden die zentralen Bausteine der Fortbildung zur Förderung der Sprachbewusstheit – Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse – in ihren charakteristischen Merkmalen den Lehrkräften vorgestellt.

Die prozeduralen Wissensinhalte in den Kurseinheiten 5 bis 9 der Phase II knüpfen an diese Grundlagen an. In dieser Phase werden zunächst zwei Ansätze bzw. Werkzeuge vorgestellt, die den pädagogischen Zugang zum gesamtsprachlichen Repertoire der Kinder im Grundschulalter erleichtern. Es handelt sich um Sprachenportraits in Verbindung mit sprachbiografischer Arbeit. Danach wird der praktische Einsatz der zentralen Bausteine zur Förderung der Sprachbewusstheit der Lehrkräfte erläutert. Anhand eines exemplarischen Beispiels aus der Lebenswelt, das auch für Kinder im Grundschulalter geeignet und übertragbar ist, werden diese Bausteine in Situationen eingebettet und kontextualisiert beschrieben und deren Einsatz bezogen auf die Unterrichtspraxis den Lehrkräften veranschaulicht.

Das Kapitel schließt mit einem beispielhaften Aufbau und Einsatz eines Pre- und Posttests zur möglichen Evaluation der Maßnahme ab.

In **Kapitel 7** werden die Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst und kritisch gewürdigt. Die kritische Würdigung beinhaltet die Einordnung der Ergebnisse in den Kontext der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion sowie die Diskussion, welchen wissenschaftlichen Beitrag diese Arbeit zur Weiterentwicklung der Forschung in dem vorliegenden Themenbereich leisten kann. Nicht zuletzt wird ein Ausblick auf die verbleibenden Fragestellungen bzw. auf den verbleibenden Forschungsbedarf gegeben. Dies geschieht im Sinne einer perspektivischen Weiterentwicklung des bewussten Umgangs mit Sprache und sprachlichen Inhalten im mehrsprachigen Lehr- und Lernumfeld.

I. THEORETISCHER REFERENZRAHMEN

In den folgenden Kapiteln 2 und 3 wird der theoretische Referenzrahmen dieser Arbeit vorgestellt, der als Basis für die Konzeption der Lehrkräftefortbildung dient. Es werden Begriffe definiert und ihr Zusammenhang erläutert. In Bezug auf ausgewählte Theorien zum Spracherwerb und Zweitspracherwerb sowie neurobiologische Erkenntnisse zum Spracherwerb wird der Sprachbegriff in seiner Vielfalt diskutiert und im thematischen Kontext dieser Arbeit pädagogisch eingeordnet. Mit dem historisch begründeten Begriff des monolingualen Habitus als die Beschreibung für das Sprachverständnis im deutschen Bildungssystem wird die Notwendigkeit für pädagogische Konzepte, die einen Beitrag zum offenen und integrativen Umgang mit Sprachenvielfalt im Unterricht leisten, hervorgehoben.

2 Sprache - Schule - Sprachbildung

Dieses Kapitel legt zunächst die begrifflichen und strukturellen Grundlagen für die vorliegende Dissertation. Dabei erfolgt anhand wissenschaftlicher Ansätze mit verschiedenen Schwerpunkten eine Annäherung an den Sprachbegriff. Danach werden die Begriffe Muttersprache-Erstsprache, Zweitsprache-Bilingualismus, Spracherwerb-Sprachlernen, Bildungssprache-Alltagssprache-Fachsprache sowie Sprachbildung-Sprachförderung in ihrer Beziehung zueinander erläutert. Für alle Begriffe wird geklärt, wie sie im Kontext der vorliegenden Arbeit verstanden werden.

Im Gegensatz zum Sprachbegriff, wie er hier verwendet wird, geht es dann um den Sprachbegriff im Spannungsverhältnis zwischen der Schule als Institution im deutschen Bildungssystem und dem Lernenden als dem wahrnehmenden und wahrgenommenen Subjekt, das sich mit seinem gesamtsprachlichen Repertoire in dieses Verhältnis einbringt. Dieses Verhältnis ist geprägt von der einsprachigen Ausrichtung der Schule und dem allgemeinen Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. Sprachenvielfalt, der mit dem Begriff des monolingualen Habitus beschrieben wird und auf den im Weiteren ebenfalls einzugehen ist.

2.1 Zum Sprachbegriff

Sprache als ein humanspezifisches Phänomen und komplexes Wissenssystem (Chomsky, 1982), bestehend aus frei geschaffenen Symbolen, ist ein „hoch effizientes Codier-, Steuerungs- und Kommunikationsmittel“ (Weinert, 2008b, S. 14), welches zentral für das menschliche Leben ist. Sie ist eine „nicht im Instinkt wurzelnde Methode zur Übermittlung von Gedanken, Gefühlen und Wünschen“ (Lyons, 1992, S. 13) und ermöglicht mit ihrer identitätsstiftenden Funktion die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben (Grimm, 2012). Damit durchdringt Sprache alle Lebensbereiche des Menschen und tritt in vielfäl-

tigsten Situationen und Zusammenhängen in Erscheinung (Wagner & Hackmack, 1997, S. 1). Sie erlaubt das gegenseitige Informieren über wichtige Vorkommnisse und ermöglicht den sozialen Kontakt. Im schulischen aber auch im beruflichen Kontext hat die Sprache besondere Bedeutung, da sie allgemein die kognitive, sozial-kognitive und emotionale Entwicklung beeinflusst (Weinert et al., 2008, S. 92f.; List, 2014):

Sprache leitet das Denken an, bahnt dem Bewusstsein den Weg, verknüpft Erinnerungen in Raum und Zeit, reguliert die spontane Emotionalität, steuert die Ich-Entwicklung, macht Handlungen plan- und kontrollierbar (...). (List, 2014, S. 6)

Die Bedeutung des Sprachbegriffs scheint in seinen unterschiedlichen Facetten in seinen alltäglichen Verwendungszusammenhängen auf den ersten Blick klar zu sein. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass er unterschiedliche Konnotationen haben kann (List, 2014, S. 2). Um einen kurzen Überblick über die Zuordnung und Reichweite des Sprachbegriffs zu geben, wird dieser im Folgenden nach Karl Bühler (1999), Ferdinand de Saussure (1976) und Noam Chomsky (1965) in seinen verschiedenen Schwerpunkten dargestellt.

Noam Chomsky (1965) unterscheidet in seinem Werk *Aspects of the Theory of Syntax* in der Analogie zu dem Gegensatz von *langue* und *parole* bei Ferdinand de Saussure (1976) zwischen *competence* und *performance* (Chomsky, 1973, S. 14). In der Annahme, dass die Sprache ein artspezifischer menschlicher Besitz ist (Chomsky, 1980, S. 25), schreibt Chomsky in seinem differenzierten Modell zur menschlichen Sprache dem Satz und den kognitiven Fähigkeiten des Menschen zentrale Funktionen zu. Die Grammatik einer Sprache ist nach Chomsky dem idealen Sprecher-Hörer als eine immanente Sprachkompetenz zu verstehen (Chomsky, 1973, S. 15). Damit verfügt jeder Mensch über grammatische Prinzipien, die der Sprachverarbeitung zugrunde liegen. Die Konstruktion der Grammatik bezieht sich auf die sprachlichen Kenntnisse des idealen Sprecher-Hörers zur Produktion und zum Verstehen von Sätzen. Die Anwendung dieser Sprachkenntnisse wird dabei nicht von grammatisch irrelevanten Bedingungen wie Sprachfehlern oder Ablenkungen beeinflusst.

Zur Analyse von Sätzen arbeitet der Linguist Chomsky mit dem Konzept der Tiefen- und Oberflächenstruktur. Die Tiefenstruktur beinhaltet den Sinn, während die Oberflächenstruktur die äußere Form eines Satzes umfasst. Sprachnutzende transformieren den Satz von der Tiefenebene (determiniert die semantische Interpretation) in die Oberflächenebene (phonetische Interpretation) (Chomsky, 1973, p. 30). Ausgehend von der Beschreibung der Transformationsleistung gelangt Chomsky zur generativen Grammatik, in der die kognitiven Fähigkeiten des Menschen zentral sind. An dieser Stelle verwendet er die Begriffe *competence* und *performance* und beschreibt mit dem Kompetenzbegriff das unbewusste Wissen über

die Regeln der Sprache und mit dem Performanzbegriff die Anwendung dieser Regeln (Chomsky, 1973, S. 19). Erst die Entwicklung beider Faktoren ermöglicht das Sprechen, womit einhergeht, dass die Tiefen- und Oberflächenstruktur kognitiv miteinander in Verbindung gesetzt werden können, wenn ein Satz verstanden wurde (Chomsky, 1980, S. 37).

Laut Karl Bühler (1999) besitzen alle bekannten und untersuchten Menschensprachen wesentliche Strukturgleichheiten (Bühler, 1999, S. XXII). Bühler bezeichnet die Sprache in der Funktion eines zweckhaft geformten und formenden Werkzeugs (Hoffmann, 2005, S. 13) als ‚Organon‘ und schreibt ihr in seinem Organon-Modell als ein Zeichen- und Kommunikationsmodell drei charakteristische Merkmale bzw. Funktionen zu: Darstellung, Ausdruck und Appell. In der Darstellungsfunktion wird das Verhältnis zwischen Zeichen und Objekt beschrieben und die Sprache dient der Senderin/dem Sender (Sprecher/Sprecherin) rein als Informationsmitteilung. Die Beziehung zwischen Zeichen und Sender ist vermittelt durch die Ausdrucksform, wobei das Zeichen ein Symptom des Ausdrucks von Gefühlen und Gedanken der Sprecherin/des Sprechers ist. Die Appellfunktion beschreibt die Beziehung zwischen Zeichen und Empfänger. Ausgehend vom Sender wird mit dem Zeichen ein Signal in Richtung des Empfängers übermittelt, welches zum Handeln auffordert. Die folgende Abbildung 2 gibt eine grafische Übersicht zu diesem Verhältnis.

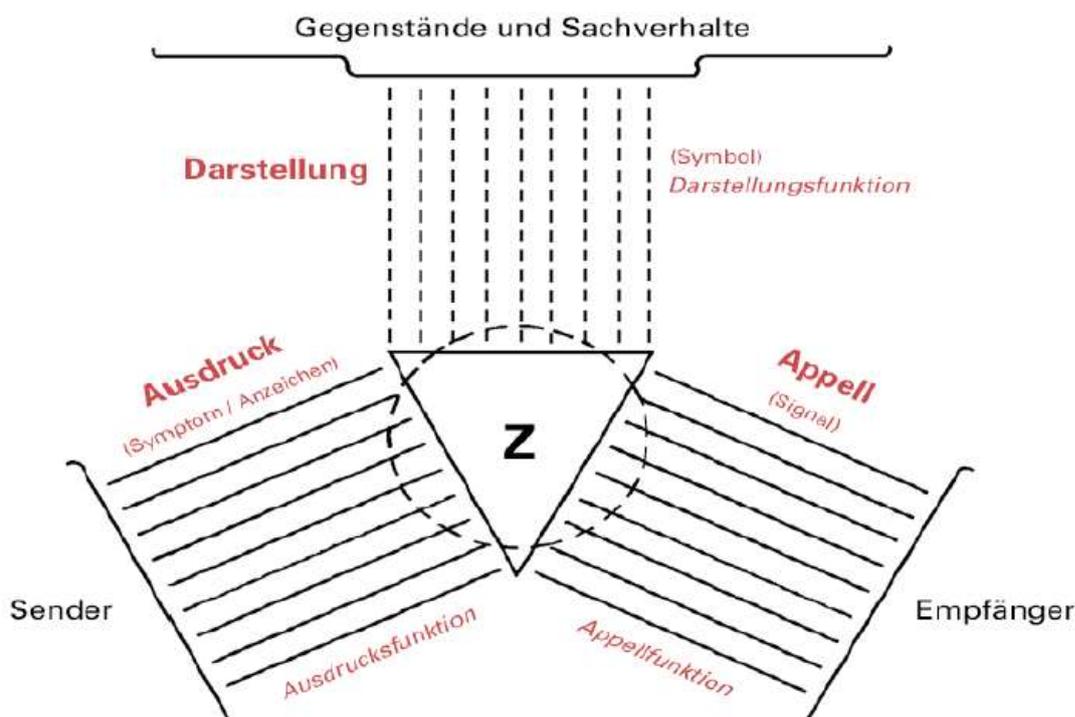


Abbildung 2: Organon-Modell nach Bühler (1999, S. 28)

Bezogen auf eine Klassengemeinschaft im schulischen Kontext können die charakteristischen Merkmale der Sprache in einer Kommunikationssituation wie folgt aussehen: Eine Schülerin/ein Schüler mit besonderen Hemmungen in der Sprachverwendung hat aufgrund sprachlicher Barrieren dem Unterricht nicht adäquat folgen können und traut sich nicht nachzufragen. Einerseits ist das Bestreben da, nicht den Anschluss an das Thema zu verlieren, andererseits will man auch nicht negativ auffallen. Durch Gestik, Mimik und zögerliches Handheben versucht die Schülerin/der Schüler den Bedarf nach Unterstützung zu signalisieren. Die Symbole der nonverbalen Kommunikation stehen nach dem Organon-Modell von Bühler für das Zeichen (das Z in der Abbildung 2), welches sich wie folgt darstellen kann: a) Als Symbol der Bedürfnisdarstellung „Ich habe eine Frage“ (Darstellungsfunktion), b) als Symptom und Ausdruck des inneren Zustands der Sprecherin/des Sprechers „Ich fühle mich unbeachtet und hilflos“ (Ausdrucksfunktion) und schließlich c) als Signal und Ausdruck des Wunsches nach Unterstützung durch die Lehrkraft „Bitte helfen Sie mir“ (Appellfunktion). Ferdinand de Saussure (1976) beschreibt die Sprache als ein abstraktes, überindividuelles System von Zeichen, bestehend aus einer Menge von Zeichenelementen, „in dem einzig die Verbindung von Sinn und Lautzeichen wesentlich ist [...]“ (Saussure, 1976, S. 18). Den systemischen Wert des Zeichens bezeichnet de Saussure als *valeur*. Die Sprache in Form einer Einzelsprache, wie Englisch oder Deutsch, gehört einer Sprachgemeinschaft an und

ist der soziale Teil der menschlichen Rede und ist unabhängig vom Einzelnen, welcher für sich allein sie weder schaffen noch umgestalten kann; sie besteht nur Kraft einer Art Kontrakt zwischen den Gliedern der Sprachgemeinschaft (Saussure, 1976, S. 17).

De Saussure (2003) unterscheidet drei Aspekte der Sprache: *langage* (die menschliche Sprachfähigkeit), *langue* (das abstrakte Regelsystem einer Einzelsprache) und *parole* (die konkrete Sprachverwendung durch Sprecherinnen und Sprecher). Er versteht unter *langage* die biologische Fähigkeit des Menschen, Sprache zu produzieren und zu verstehen. *Langue* und *parole* haben gemeinsam, dass sie sowohl soziale als auch individuelle Dimensionen der Sprache umfassen. Die soziale Dimension der *langue* ist ein konventionelles System sprachlicher Zeichen, das gesellschaftlich erzeugt und bei den Sprecherinnen und Sprechern nicht bewusst ist. Die individuelle Dimension der *langue* ist der Speicherort einer subjektiv internalisierten Einzelsprache. Die soziale Dimension der *parole* ist die konkrete Sprachverwendung in einem bestimmten Kontext, die durch die individuelle Anwendung der *langue* durch die Sprecherin oder den Sprecher entsteht. Die *parole* ist zudem der Ort, an dem neue sprachliche Bedeutungen dialogisch konstruiert werden, wodurch sich die *langue* verändert und weiterentwickelt. Die *langue* ist im Gegensatz zur *parole* nicht direkt beobachtbar,

sondern nur durch die Rekonstruktion des Entstehungsprozesses sprachlicher Zeichen aus der *langage* ableitbar. De Saussure stellt fest, dass die *langue* nichts enthält, was nicht durch die *parole* vermittelt wurde, und dass die *parole* nur durch das soziale Produkt *langue* möglich ist. *Langue* und *parole* stehen somit in einem komplexen wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis.

Wenn man das Zeichenmodell von de Saussure auf eine mathematische Textaufgabe anwendet, in der der Begriff ‚Baumhaus‘ vorkommt, kann es sein, dass Lernende in ihrer *langue* zwar wissen, was ein Baum und ein Haus sind, aber nicht, was ein Baumhaus ist. Mit ihrer *langage* können sie je nach sprachlicher Erfahrung unterschiedliche Vorstellungen von einem Baumhaus assoziieren. Erst die *parole*, also das Gespräch über den Ausdruck Baumhaus, ermöglicht es ihnen, seine Zusammensetzung zu verstehen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die drei Autoren verschiedene Aspekte des Sprachbegriffs hervorheben. Noam Chomsky betont die angeborene Sprachkompetenz des Menschen und bezieht sich dabei auf ideale monolinguale Sprecherinnen und Sprecher, deren Erstsprache vollständig entwickelt ist und deren Sprachverwendung nicht von grammatisch irrelevanten Faktoren, wie z.B. sozial bedingten Sprachhemmungen, beeinflusst wird. Karl Bühler hebt die funktionale Dimension der Sprache in menschlichen Interaktionen hervor. Die Sprache dient dazu, Informationen zu übermitteln, Eindrücke zu beschreiben und Erwartungen gegenüber den sprachlichen Interaktionspartnern auszudrücken. Der Sprachbegriff von Ferdinand de Saussure umfasst in seinen drei Aspekten – *langage*, *langue* und *parole* den Sprachbegriff von Chomsky wie auch den von Bühler. Sowohl der abstrakte Regelsystem einer Einzelsprache als auch die natürliche menschliche Sprechfähigkeit sind grundlegende Voraussetzungen für den Vollzug des Sprechaktes.

Die Analyse der unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven auf den Sprachbegriff verdeutlicht, dass dieser Begriff eine komplexe Betrachtungsweise erfordert, um seine Bedeutungs- und Funktionsdimensionen angemessen zu erfassen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um ihn in pädagogische Konzepte zu integrieren. Die Lehrkräfte sollen dadurch ein erweitertes Bewusstsein für die Bedeutung und Funktion der Sprache für die Unterrichtspraxis entwickeln.

2.2 Muttersprache - Erstsprache

Eine konsequente Unterscheidung von Muttersprache und Erstsprache ist nicht durchgängig vorzufinden (Ahrenholz, 2017, S. 5 Der Begriff Muttersprache wird oft mit dem Begriff Erstsprache gleichgesetzt, obwohl es zwischen ihnen Unterschiede gibt (Olariu, 2007, S.

304). In der linguistischen und psycholinguistischen Literatur wird allerdings der Begriff Erstsprache häufiger verwendet als der Begriff Muttersprache (Ahrenholz, 2017, S. 4). Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass der Begriff Muttersprache schwer zu definieren ist (Peterson, 2015, S. 6). Die Begriffe Muttersprache und Erstsprache werden im Folgenden im Sinne dieser Arbeit definiert und abgegrenzt.

Muttersprache beschreibt die Sprache, die das Kind parallel zu seiner kognitiven Entwicklung von Geburt an meist im familiären Umfeld oder im Kontakt mit anderen Bezugspersonen erwirbt und im primären Sprachgebrauch verwendet (Ahrenholz, 2017, S. 3). Laut Ahrenholz kann jedoch der Begriff Muttersprache die Spracherwerbssituation verzerren, da nicht nur die Mutter, sondern auch andere Personen wie der Vater, die Geschwister oder weitere Verwandte und Bekannte an diesem Prozess beteiligt sind. Außerdem können sich die Sprachkenntnisse und der Sprachgebrauch des Kindes von denen der Mutter unterscheiden. Der Begriff Muttersprache hat eher emotionale Konnotationen; er kann die Sprache der Träume und des Denkens sein (Ahrenholz, 2017, S. 4). Die Muttersprache ist auch die Sprache eines Individuums, „die es mit Mitgliedern einer kulturell homogenen Gemeinschaft als Erstsprache gemeinsam hat, und zu der es auf dieser Grundlage eine spezifische, auch affektive Bindung empfindet“ (Dietrich, 2004, S. 308). Es ist jedoch zu beachten, dass für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache das Deutsche muttersprachliche Eigenschaften annehmen und zur dominanten Sprache für Träume, Denken und Reden werden kann, wenn sie schon in der frühen Kindheit mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen (Ahrenholz, 2017, S. 4).

Erstsprache wird allgemein als die erste erworbene und erlernte Sprache verstanden. Der Begriff kann auch die Reihenfolge des Erwerbs, die qualitative Bewertung sowie die individuelle und gesellschaftspolitische Bedeutung der Erstsprache markieren und darauf hinweisen, dass die Erstsprache nicht notwendigerweise die einzige erworbene Sprache sein muss (Oksaar, 2003, S. 13). Der Begriff Erstsprache impliziert somit auch indirekt das mögliche Erlernen weiterer Sprachen. Ein wichtiger Faktor ist dabei der zeitliche Aspekt, der mit der sprachlichen, kognitiven, emotionalen sowie der Entwicklung des Selbstbildes zusammenhängt (Ahrenholz, 2017, S. 5).

Aus zwei Gründen wird der Begriff Muttersprache für sprachdidaktische Kontexte als nicht ausreichend geeignet angesehen (Hufeisen & Riemer, 2010, S. 738). Zum einen ist es die Erkenntnis, dass die Erstsprache nicht immer die Sprache der Mutter repräsentiert und Lernende mit dem Begriff Muttersprache ein vom Wissenschaftlichen abweichendes Verständ-

nis haben können. Zum anderen kann die Zweitsprache den Status der Muttersprache einnehmen, so dass es fraglich ist, inwieweit die mit der Muttersprache verbundenen Erwerbsbedingungen für das Kind noch zutreffen. Problematisch wird es beispielsweise, wenn es darum geht, die sprachlichen Äußerungen des Kindes einer bestimmten Sprache zuzuordnen. Folglich ist der Begriff Muttersprache irreführend und pädagogisch nicht ganz unkritisch (Thürmann, 2003, S. 163). In dieser Arbeit wird daher der Begriff Erstsprache bevorzugt.

2.3 Zweitsprachigkeit – Bilingualismus

Der Begriff Zweitsprache bezeichnet in Abgrenzung zur Erstsprache alle Formen der Sprachaneignung, die nach der Erstsprache erfolgen (Ahrenholz, 2017, S. 6). Die Begriffe Zweitsprachigkeit und Bilingualismus werden hingegen in Bezug auf das Erwerbsalter unterschieden. Von bilingualem Erstspracherwerb spricht man, wenn das Kind von Geburt an und regelmäßig mit zwei Sprachen konfrontiert wird (de Houwer, 1990, S. 3). Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000, S. 503) begrenzen diesen Zeitraum des Spracherwerbs auf die ersten zwei Lebensjahre, während Meisel (2003, S. 7) noch von simultanem Spracherwerb in den ersten fünf Lebensjahren ausgeht. Diese divergierenden Ansichten über das Erwerbsalter erschweren eine wissenschaftlich einheitliche Definition des Begriffs Bilingualismus (Butler & Hakuta, 2008, S. 114).

Wenn das Kind die zweite Sprache erst nach dem dritten Lebensjahr erwirbt, wird dies in der Regel als Zweitspracherwerb bezeichnet (Riehl, 2014, S. 86). Der Zweitspracherwerb findet typischerweise in einer sozialen Umgebung statt, in der die Zweitsprache als zentrales Kommunikationsmittel mit bestimmten Interaktionspartnern oder in bestimmten sprachlichen Domänen verwendet wird (Ahrenholz, 2017, S. 6). Dabei zeigt der frühkindliche Zweitspracherwerb starke Parallelen zum Erstspracherwerb (Ahrenholz, 2017, S. 7). Dies lässt sich mit neurobiologischen Erkenntnissen erklären, die nahelegen, dass alle beteiligten Sprachen beim frühen Spracherwerb auf dieselben neuronalen Netzwerke und Ressourcen zugreifen (Kap. 3.1). Bei früher Begegnung mit der Zweitsprache und ausreichendem Sprachinput und -output sind dieselben Erwerbsphasen zu beobachten wie bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache (Tracy & Lemke, 2009, S. 31). Bezüglich der ausgewogenen Zweisprachigkeit³ ist jedoch nach Romaine (1989) Folgendes anzumerken:

³ Die Zweisprachigkeit kann in zwei Typen unterteilt werden: dominante und ausgewogene Zweisprachigkeit. Dominante Zweisprachige zeigen eine höhere Kompetenz in einer Sprache als in der anderen. Ausgewogene Zweisprachige verfügen über eine ähnliche Kompetenz in ihrer Erst- und Zweitsprache. Wie Romaine (1989) anmerkt, ist der ausgewogene Zweisprachigkeit jedoch eher eine idealtypische Perspektive, da selten vorkommt, dass zwei Sprachen in den gleichen Lebenskontexten gleichwertig eingesetzt werden.

The search for the true balanced bilingual depicted in some of the literature on bilingualism is elusive. The notion of balanced bilingualism is an ideal one, which is largely an artifact of a theoretical perspective which takes the monolingual as its point of reference. (p. 18)

Dies gilt ebenso für die „wesentlichen Teilbereiche der Sprachen (Wortschatz, Aussprache und grammatische Struktur)“ (Heuchert, 1989, S. 24).

2.4 Spracherwerb vs. Sprachlernen

Die kindliche Sprachentwicklung erfolgt idealerweise in authentisch-kommunikativen Interaktionen mit Bezugspersonen zunächst ungesteuert und wird als Spracherwerbsprozess bezeichnet. Die gesteuerte Sprachentwicklung verläuft in didaktisch strukturierter Umgebung mit pädagogisch aufbereiteten Kommunikationsanlässen; in der Regel in Bildungseinrichtungen in Begleitung von Lehrenden. Da in diesem Fall die Sprache gelernt wird, spricht man von Sprachlernprozessen (Rösch, 2011, S. 13). Eine Unterscheidung der Begriffe Sprachlernen und Spracherwerb ist in der Fremdsprachendidaktik im Zusammenhang von Sprachlernen zu finden, während bei der Zweitsprachendidaktik der Begriff Spracherwerb verwendet wird. Dabei wird das Fremdsprachenlernen häufig als gesteuerte und explizite Aneignung einer Sprache in einer Bildungseinrichtung zu verstanden, die begleitet ist von einem Curriculum und einer didaktisch-methodischen Konzeption in Form eines Unterrichtes. Währenddessen vollzieht sich der Zweitspracherwerb in der Regel in ungesteuerten und impliziten Sprachaneignungsprozess unter lebensweltlichen Kommunikationsmöglichkeiten im Zielsprachenland. Laut Ohm (2015) kann aus gelerntem, explizitem Wissen durch Anwendung implizites Wissen werden, welches nicht bewusst abrufbar ist und ohne „kognitive Anstrengung“ die Sprachproduktion beeinflussen kann. Allerdings kann es „durch Analyse und Reflexion zu explizitem und bewusst abrufbarem Regelwissen werden“ (Ohm, 2015). So hebt Krashen (1985) in seiner Zweitspracherwerbstheorie zum Fremdsprachenunterricht Spracherwerb (*language acquisition*) und Sprachlernen (*language learning*) als zwei fundamentale Aspekte der Aneignung von Zweitsprache wie folgt hervor:

There are two independent ways of developing ability in second languages. ‘Acquisition’ is a subconscious process in all important ways identical to that which children utilize in acquiring their first language, while ‘learning’ is a conscious process that results in ‘knowing about’ language. (Krashen, 1985, p. 1)

Nach Krashen ist *language acquisition* ein unbewusster Prozess, in dem sich das Kind durch Zuhören und Interaktion ohne expliziten und systematischen Einfluss die Zweitsprache

aneignet, wie es auch beim Erwerb der Erstsprache der Fall ist, während das *language learning* eine bewusste Aneignung von Sprachwissen⁴ ist, wie etwa die Kenntnis um die Grammatik.

Die Begriffe Spracherwerb und Sprachlernen sind in ihrer Differenzierung in dieser Arbeit insofern von Bedeutung, als dass die Lehrkraft in einer möglichen Fortbildungsmaßnahme besondere Aufmerksamkeit für sprachliche Beiträge der Lernenden in authentisch-kommunikativen Interaktionen entwickeln soll. In der Unterrichtspraxis soll die Lehrkraft diese Beiträge bewusst aufgreifen und als Anlass zum Sprechen über Sprache verwenden, unter anderem mit dem Ziel, die Aufmerksamkeit der Lernenden reflektierend und analysierend auf die sprachlichen Aspekte zu lenken. Der Prozess des Spracherwerbs wird somit durch einen Prozess des Sprachlernens begleitet und gefördert.

Über die begriffliche Klärung hinaus behandelt das Kapitel 3 neurobiologische Erkenntnisse sowie ausgewählte theoretische Modelle des Erst- und Zweitspracherwerbs. Damit werden Mechanismen und Entwicklungsverläufe beleuchtet, die den Prozessen des Spracherwerbs zugrunde liegen.

2.5 Bildungssprache - Alltagssprache - Fachsprache

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass das deutsche Bildungssystem die Mehrsprachigkeit der Lernenden als wichtige Ressource nicht ausreichend berücksichtigt und angemessen in den Unterricht integriert. Die Erstsprache wird im schulischen Kontext entgegen wissenschaftlichen Erkenntnissen sogar als Hindernis für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache angesehen (Bredthauer, 2018, S. 554). Es lässt sich jedoch feststellen, dass mehrsprachige Lehr- und Lernsituationen die Entwicklung der Sprachwahrnehmung und Sprachbewusstheit, die De-Kontextualisierung sowie die Übersetzungsfähigkeit zwischen Alltags- und Bildungssprache fördern und somit für den Erwerb und die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen bedeutsam sind (Krumm, 2014, S. 3 & 11).

Im pädagogischen Kontext ist zu beobachten, dass nicht die alltagssprachlichen, sondern die bildungssprachlichen Kompetenzen eine besondere Herausforderung darstellen. Dies betrifft nicht nur Kinder und Jugendliche mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sondern „auch (...) deutschsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status bzw. geringerem Bildungsheiz“ (Thürmann, 2013, S. 134).

⁴ „Wenn die Subjektive Theorie über einen Sprachbereich mit den fachlichen Erkenntnissen annähernd zur Deckung kommt, nennen wir das „Sprachwissen“. (Oomen-Welke, 2000, S.2)

Daher ist es wichtig, die Funktion und die Bedeutung der Bildungssprache im Zusammenhang mit der Sprachbewusstheitsförderung bei Lehrkräften zu thematisieren. Auf diesen Sachverhalt wird in der Beschlussfassung der Kultusministerkonferenz von 2019 wie folgt hingewiesen: „Das Bewusstsein der Schulleitungen und der Lehrkräfte für die Relevanz der Bildungssprache Deutsch in den Lehr- und Lernprozessen in allen Fächern, Lernbereichen und Lernfeldern sollte gestärkt werden“ (KMK, 2019, S. 9). Daraus ergibt sich die Frage, welche bildungssprachlichen Merkmale zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften beitragen können. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Begriff Bildungssprache näher erläutert.

Die Bildungssprache ist im Gegensatz zur Alltagssprache (Cummins, 2000; Gogolin & Lange, 2011) die spezifische Sprachform, die mit der Fähigkeit zur bewussten Wahrnehmung und Nutzung der Sprache, ihrer Strukturen und Muster korrespondiert (Krumm, 2014, S. 7). Die bildungssprachliche Kompetenz befähigt das Kind dazu, zwischen Inhalt und sprachlicher Form zu differenzieren und diese bewusst wahrzunehmen. So kann das Kind beispielsweise erkennen, dass die Bezeichnung eines Gegenstandes veränderlich ist und dass derselbe Gegenstand beispielsweise in einer anderen Sprache eine abweichende Bezeichnung haben kann (Krumm, 2014, S. 7). Tajmel (2012) hebt hervor, dass die Bildungssprache als ein Begriff, der bereits in den frühen 2000er Jahren in bildungspolitischen, didaktischen sowie wissenschaftlichen Kontexten diskutiert und publiziert wurde, „fachliche wie auch alltägliche Themen unabhängig von der Situation in eindeutiger Weise, vollständig und in angemessener Form ausgedrückt werden“ (S. 9). Im schulischen Bereich ist sie die Sprache, die im Klassenzimmer in Lehr- und Lernprozessen verwendet wird. Im Unterschied zur Alltagssprache, die das alltägliche Kommunikationsmedium darstellt (Ahrenholz, 2010, S. 15), zeichnet sich die Bildungssprache durch die „Verwendung fachlicher Terminologie und die Orientierung an syntaktischen Strukturen, Argumentations- und Textkompositionsregeln, wie sie für schriftlichen Sprachgebrauch gelten“ (Gogolin, 2008, S. 26) aus. Diese Merkmale sind vor allem in kontextreduzierten Situationen von besonderer Bedeutung, in denen Lernende nicht über die sprachlichen Mittel zur Bedeutungskonstruktion verfügen (Bailey et al., 2004).

Die Bildungssprache grenzt sich auch von der Fachsprache insbesondere in den charakteristischen Merkmalen ab, zum einen um die „innersprachliche Verkehrssprache zwischen den Fachsprachen“ (Ortner, 2009, S. 2229) darzustellen und zum anderen vermittelnde „Aufgabe zwischen Wissenschaft bzw. speziellen Sphärenwissen und Alltag“ (Ortner, 2009, S. 2232) zu erfüllen. Die Bildungssprache steht in gewisser Weise in der vermittelnden Funktion

zwischen Sprachlernen und Fachlernen, ohne jedoch fachspezifisch aufzutreten. Möglicherweise auch vor diesem Hintergrund betonen Meyer und Prediger (2012, S. 2), dass trotz Abgrenzungsversuche die Fachsprache auf der Alltagssprache gründet und die Grenzen zwischen den sprachlichen Registern Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache fließend sind, so dass alltagssprachliche Begriffe wie „reduziert“, „Säure“ und „Alkohol“ verwendet werden, die auch in der Fach- oder Berufswelt vorzufinden sind (Meyer und Prediger, 2012, S. 3).

Hinsichtlich der Funktion bildungssprachlicher Mittel werden in wissenschaftlichen Diskussionen gegenwärtig drei Merkmale bzw. Funktionen hervorgehoben (Morek & Heller, 2012, S. 70ff.): Bildungssprache dient als Medium des Wissenstransfers (kommunikative Funktion), als Werkzeug des Denkens (epistemische Funktion) sowie als Eintritts- und Visitenkarte (sozi-symbolische Funktion). Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen kann auch Zutritt zu sozialen Umgebungen verschaffen, die sonst verschlossen bleiben würden.

Die Analyse der Funktionen der Bildungssprache im schulischen (Sprach-)Bildungskontext lässt eine Diversitätsdimension in der sozi-symbolischen Funktion identifizieren, die zu einer Reproduktion von Ungleichheit beitragen kann. Diese sollte vermieden werden, um ein inklusives Lehr- und Lernumfeld zu schaffen. Schleppegrell (2001) weist darauf hin, dass bildungssprachliche Kompetenzen und Erwartungen oft nicht explizit an die Lernenden vermittelt werden. Sie schreibt: „Expectations for how their responses to schoolbased tasks should be linguistically structured and presented are seldom made explicit to students [...]“ (Schleppegrell, 2001, S. 434). Dennoch setzen Lehrkräfte bildungssprachliche Kompetenzen bei den Lernenden implizit voraus und thematisieren sie selten bewusst im Unterricht (Feilke, 2012, S. 5). Vollmer und Thürmann (2010) nennen die Bildungssprache daher ein „geheimes Curriculum“, das „bislang kaum transparent und eindeutig kodifiziert ist“ (S. 109). Es wird angenommen, dass Lehrkräfte einen bestimmten schulischen Sprachgebrauch erwarten, der für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht notwendig ist. Allerdings haben nicht alle Kinder die gleichen Voraussetzungen dafür (Gogolin & Duarte, 2016, S. 449), zum Beispiel aufgrund eines geringen sprachlichen Inputs im familiären Umfeld (Gogolin & Duarte, 2016, S. 480-481). Die Frage der Ungleichheitsproduktion ergibt sich aus der Tatsache, dass die „Vertrautheit mit der Unterrichtssprache⁵ relevant für schulische Leistungsfähigkeit ist“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 9), aber die Bildungssprache nicht als expliziter Bestandteil

⁵ Der Begriff Unterrichtssprache wird hier als synonym zum Begriff Bildungssprache betrachtet.

des Unterrichts behandelt wird. Dies kann eine Benachteiligung für Kinder bedeuten, die keine bildungssprachlichen Kompetenzen haben.

Ziel dieser Arbeit ist es daher, die Bewusstheit der Lehrkräfte für die Bildungssprache als die spezifische Sprache zum Lehren und Lernen in einem formalen Bildungssystem zu sensibilisieren, sodass die Bildungssprache zu einem wichtigen Bestandteil der durchgängigen Sprachbildung wird (Gogolin & Lange, 2011, S. 10). Die Lehrkräfte sollen die Bildungssprache im Unterricht als Lehr-/Lerninstrument permanent weiterentwickeln und den Lernenden bestmöglich vermitteln.

2.6 Sprachbildung vs. Sprachförderung

Die vorliegende Arbeit versucht einen Beitrag dahingehend zu leisten, dass die sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Kinder durch die Lehrkraft als ganzheitliches Sprachrepertoire verstanden und bewusst wahrgenommen werden. Diese Ressourcen sollen in den mehrsprachigen Unterricht einbezogen und in „vielfältigen Kommunikations- und Sprechanschlüssen“ (Nds. KM, 2011, S. 12) zum Erlernen der Zielsprache systematisch angeregt werden. Dies gelingt in einer Unterrichtspraxis, die systematisch, fächerübergreifend und durchgängig die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden in Sprachbildungsprozessen aufgreift und fördert. Zu diesem Zweck wird im Folgenden der Begriff der Sprachbildung im Kontrast zur Sprachförderung eingeführt. In der einschlägigen Literatur werden diese beiden Begriffe in der Regel synonym verwendet, dennoch weisen sie deutliche Nuancen auf, die das Unterrichtsverständnis im Kontext der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern betonen.

Wie bereits oben nach dem Niedersächsischen Kultusministerium zitiert, ist unter Sprachbildung „die systematische Anregung und Gestaltung von vielen und vielfältigen Kommunikations- und Sprechanschlüssen im pädagogischen Alltag“ (Nds. KM, 2011, S. 12) zu verstehen. Im Prozess der Sprachbildung begleitet die Lehrkraft mit entsprechendem Wissen über Sprache und Spracherwerb die sprachliche Entwicklung des Kindes kontinuierlich und in allen Facetten. Dem Kind werden intensive und vielfältige sowie seinem Entwicklungsstand angepasste Sprachangebote in den beteiligten Sprachen dargeboten. Dabei werden das Sprachwissen und die Sprachkompetenzen des Kindes nicht als getrennte Subsysteme betrachtet, sondern als ein holistisches System (Kap. 4.4.2) mit intersystemischen Wechselwirkungen. Wichtig ist einerseits der gesamtkonzeptionelle Aufbau durchgängiger Sprachbildung, bei dem einzelne Sprachen und deren Beziehungsverhältnis zueinander im Fokus stehen (de Cillia, 2010, S. 251). Und andererseits sollte die Sprachbildung eingebettet sein

in Kontexte, die für das Kind persönlich bedeutsam sind. Zur Sprachbildung ist weiterhin zu betonen, dass diese sich grundsätzlich an alle Kinder richtet und

zu einer weitreichenden sprachlichen Kompetenz [führt], verstanden als die Fähigkeiten, sich in den unterschiedlichsten Situationen angemessen und nuancenreich ausdrücken zu können und vielfältigen Verstehensanforderungen gerecht zu werden (Nds. KM, 2011, S. 12).

Blaschitz und de Cillia (2009, S. 99) fordern eine Sprachförderung, die ganzheitlich und inklusiv gestaltet werden sollte, um die verschiedenen Erstsprachen, Herkunftssprachen und Familiensprachen zu berücksichtigen, was jedoch nicht der gängigen Praxis zu entsprechen scheint. Dirim und Mecheril (2010c, S. 138) machen auf die Machtverhältnisse in der Sprachförderung aufmerksam und betonen, dass diese sich ausschließlich auf das Deutsche bezieht und daher eher als ‚Deutschförderung‘ bezeichnet werden sollte. Die Folge für den schulischen Unterricht ist, dass die Sprachförderung sich meist nicht an alle Kinder richtet. Stattdessen werden nur diejenigen in separaten Gruppen und außerhalb des regulären Unterrichts gefördert, die besondere Sprachprobleme haben. Sprachförderung bedeutet in der pädagogischen Arbeit die gezielte „Anregung und Begleitung bei der Entwicklung einer spezifischen sprachlichen Kompetenz“, wenn beispielsweise „ein einzelnes Kind Schwierigkeiten mit der Bildung bestimmter Laute oder eines einzelnen grammatischen Phänomens hat“ (Nds. KM, 2011, S. 12). Damit wird der ganzheitliche Einbezug sprachlicher Fähigkeiten der Lernenden in den fächerverbindenden Unterricht vernachlässigt. Außerdem ist die Förderung zeitlich begrenzt, so dass sie endet, wenn der Förderbedarf nicht mehr besteht. Von einer kontinuierlichen Förderpraxis kann daher nicht gesprochen werden.

2.7 Das Sprachverständnis an deutschen Schulen

In diesem Abschnitt wird das Sprachverständnis an deutschen Schulen thematisiert. Auch wenn hier die Institution Schule genannt wird, sind damit die pädagogischen Akteure in dieser Institution gemeint. Die Lehrkräfte gelten nicht als die eigentlichen Auslöser dieses Sprachverständnisses, aber sie scheinen dieses Verständnis teilweise übernommen zu haben und an der Reproduktion dieses Phänomens aktiv beteiligt zu sein. Dieses Verständnis spiegelt sich implizit oder explizit in ihrem pädagogischen Handeln wider, wodurch das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern und damit auch ihr Bildungserfolg möglicherweise beeinflusst wird. Vor diesem Hintergrund wird im Weiteren diskutiert, a) welche Begründungsaspekte dieses Sprachverständnis möglicherweise begründen, b) welche Ausprägungen im pädagogischen Alltag darauf hindeuten und c) welchen Einfluss dieses Verständnis auf den Unterricht haben kann. Mit diesen Fragestellungen sollen nicht Defizite bei

Lehrkräften aufgezeigt werden, sondern eher das Sprachverständnis und der Umgang mit Sprachenvielfalt im deutschen Bildungssystem kritisch untersucht werden. Ziel ist es, auf die Notwendigkeit pädagogischer Maßnahmen hinzuweisen, die einen Beitrag zur Etablierung der Mehrsprachigkeit als die Normalität fordern und fördern.

2.7.1 Monolingualer Habitus

Mit dem monolingualen Habitus (Gogolin, 1994) wird die im deutschen Bildungssystem weiterhin vorherrschende einsprachige Ausrichtung in bildungspolitischen, curricularen und didaktischen Konzepten verstanden (Ricart Brede, 2014, S. 2; Marx, 2014, S. 9). Sie ist begründet durch „die historische Epochenschwelle des Entstehens des bürgerlichen Nationalstaats (...)“ (Gogolin & Neumann, 1997, S. 5). Im deutschen Kontext betrifft es die Periode um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Sowohl in der Entwicklung und Sicherung der nationalstaatlichen Strukturen wie auch zur Bewältigung neuer sprachlicher Herausforderungen, die sich durch die stetige technische Entwicklung im Zuge der Industrialisierung in Unternehmen, im Handel oder in gesellschaftlichen Leitungstätigkeiten ergaben, gewann die Sprache als gemeinsames Kommunikationsmittel zunehmend an Bedeutung. Die Sprache war somit eine „Begleiterscheinung technischer und ökonomischer Entwicklungen“ (Gogolin & Neumann, 1997, S. 9) und gelangte „als Problem an das Bewusstsein und war insoweit ideologisch zunächst nicht relevant“ (Gogolin & Neumann, 1997, S. 6). Mit der Bewältigungsaufgabe der sich neu ergebenden gesellschaftlichen und ökonomischen Aufgaben erkannte man sehr bald die zentrale Bedeutung des deutschen Bildungssystems, welches die Sprachbildung im Rahmen eines ganzheitlichen pädagogischen Konzeptes im Sinne nationalstaatlicher Ausrichtung in das Bildungssystem einbettete. Ziel war es zunächst, der deutschen Sprache „einen Rang als Bildungssprache und als Medium des Unterrichts zu verschaffen, (...)“ (Gogolin & Neumann, 1997, S. 6). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts führte die Weiterentwicklung des nationalstaatlichen Konzepts zu einer radikalen Veränderung der Bedeutung von Bildung und Sprache in Richtung der „Ideologie der Gleichheit der Angehörigen einer Nation“ (Gogolin & Neumann, 1997, S. 6). Diese wirkte sich maßgeblich und nachhaltig auf die Strukturen des Bildungswesens und die Funktion der Sprache aus. Das Deutsche wurde zur offiziellen Landessprache und zur Unterrichtssprache und diente damit nicht nur der Vermittlung von pädagogischen Inhalten, sondern wurde zu einem Instrument zur Bewertung des individuellen Bildungsgrades.

2.7.2 *Monolingualer Habitus im mehrsprachigen Lernumfeld der Schule*

Trotz der Feststellung, dass auch heute noch monolinguale Denkmuster an deutschen Schulen zu beobachten sind, kann nicht von einem flächendeckenden Phänomen gesprochen werden. Es sind entsprechende Weichenstellungen für eine schulische Mehrsprachigkeitsdidaktik zu erkennen (Marx, 2014, S. 19). Dennoch zeigt die Unterrichtspraxis, dass die mehrsprachigen Fähigkeiten vieler Grundschul Kinder in der Regel nicht ausreichend einbezogen und genutzt werden (Schader, 2012, S. 20; Krumm, 2014, S. 1). Einige Lehrkräfte betrachten den Einbezug der Erstsprache in den Unterricht sogar „als Lernhemmnis und Gefährdung“ (Bredthauer, 2018, S. 554) und „Bedrohung für den Erwerb des Deutschen“ (Bredthauer, 2018, S. 559). In dem Selbstverständnis der monolingual geprägten Schule geht es nicht um die Frage, ob Deutsch die vorherrschende Sprache ist und grundsätzlich vermittelt werden sollte. In der Annahme und der Voraussetzung, dass die deutsche Sprache beherrscht wird, geht es „allenfalls um die Verfeinerung, Optimierung“ (Gogolin, 2008, S. 25) des Wissens zu dieser Sprache und deren Anwendung. Gogolin stellt fest, dass die Lehrkräfte stark orientiert sind „an einer Perspektive der Herausbildung normgerecht monolingualer Kompetenzen (...), die von allen Schülerinnen und Schülern ungeachtet ihrer sprachlichen Herkunft und Erfahrung erreicht werden sollen“ (Gogolin, 2008, S. 27). Folglich ist nach Einschätzung von Bredthauer (2018, S. 554) eine Unterrichtspraxis anzutreffen, die nicht am mehrsprachigen Vorwissen und den Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern anknüpft. Eine mögliche Konsequenz ist, dass bei Lehrenden und Lernenden Motivationsverlust und Frustration ausgelöst wird, sodass Lehrende nicht wissen, wie sie mit der sprachlichen Vielfalt in der Klasse umgehen sollen und Lernende sich nicht in den Unterricht eingebunden fühlen. Hinsichtlich der Bereitschaft der Lehrkräfte für das mehrsprachige Lernumfeld stellt Bredthauer fest, dass sie „ihren Unterricht gerne dafür öffnen würden“ (Bredthauer, 2018, S. 554). Diese Bereitschaft ist allerdings in der Praxis nicht durchgängig zu beobachten. Die Autorin betont auf der Grundlage ihrer Untersuchungen zwei wichtige Aspekte als mögliche Ursachen dafür, die auch im thematischen Kontext dieser Arbeit von Relevanz sind: Es ist zum einen die *mangelnde Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte* im pädagogisch-integrativen Umgang mit Mehrsprachigkeit und deren Berücksichtigung in der Unterrichtsgestaltung.

Viele Lehrkräfte haben weder konkrete Ideen noch eine ungefähre Vorstellung davon, wie sie die mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler im Unterricht berücksichtigen und fördern könnten. Oftmals kennen sie die Sprachkompetenzen ihrer Lernenden nicht einmal. (Bredthauer, 2018, S. 554)

Die Lehrkräfte verfügen zum Teil über Fachwissen, welches nicht immer den aktuellen Stand der Wissenschaft entspricht, so Bredthauer. Dazu gehört auch die Annahme, dass der parallele Erwerb von zwei Sprachen die Lernenden überfordert. In pädagogischer Hinsicht kann damit einhergehen,

dass die Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler nicht in den Sprachunterricht einbezogen werden, sondern multilinguale Klassen nach didaktischen Konzepten unterrichtet werden, die für homogene deutschsprachige Lerngruppen entwickelt wurden. (Bredthauer, 2018, S. 554)

Diese Unterrichtspraxis entspricht nicht den wissenschaftlichen Erkenntnissen, wonach das bewusste Einbeziehen und Verwenden sprachlicher Fähigkeiten aus der Erstsprache vorteilhaft ist zur Förderung des Sprachwissens und der Sprachbewusstheit (Marx, 2014, S. 19). Darüber hinaus gelingt die Vermittlung der Bildungssprache Deutsch am besten, wenn die Erstsprache der Kinder als „eine Erweiterung der vorhandenen Spracherfahrungen“ (Krumm, 2014, S. 10) in den Sprachlernprozess eingebunden wird. Werden die mitgebrachten Sprachen der Kinder durch die Lehrkraft nicht entsprechend berücksichtigt, so ist unter anderem zu beobachten, dass diese Kinder selbstständig Sprachvergleiche vornehmen (Bredthauer, 2018, S. 558). Dieser Prozess erfolgt meist ungesteuert und unbewusst, so dass der pädagogische Mehrwert für Sprachlernprozesse in der Regel nicht erkennbar ist.

Bredthauer (2018, S. 554) nennt als zweiten Einflussfaktor für die unzureichende Bereitschaft der Lehrkräfte im integrativen Umgang mit Mehrsprachigkeit, dass die *Lehr-/Lernmateriallage stark verbesserungswürdig* ist. Dieser Aspekt hängt meines Erachtens mit dem Ersteren zusammen, da sich die Auswahl und Bereitstellung von geeigneten Materialien nach den theoretischen Grundlagen dafür richtet. Erst wenn die Inhalte feststehen, die vermittelt werden sollen, kann auch über die Methode der Vermittlung diskutiert werden. Diesem Aspekt folgt die vorliegende Arbeit, indem sie aus einschlägigen Theorien Inhalte herausarbeitet, die im Rahmen der vorliegenden Konzeption für eine Lehrkräftefortbildung zur Sprachbewusstheitsförderung unmittelbar in Handlungsempfehlungen überführt werden können. Aufgrund folgender Gesichtspunkte ist festzustellen, dass ein Bedarf für pädagogische Konzepte vorliegt, die den bewussten Umgang mit Sprachenvielfalt fördern:

- a. Deutschland ist dem Bericht der Vereinten Nationen zufolge mit Stand 2017 nach den Vereinigten Staaten und Saudi-Arabien das drittbekannteste Einwanderungsland der Welt (United Nations, 2017, S. 6)⁶.

⁶ Migration ist der „Hauptmotor für wachsende Mehrsprachigkeit“ (Gogolin et al. 2011, S. 9)

- b. Hinsichtlich des schulischen Lernens und Bildungserfolgs werden den sprachlichen Fähigkeiten und der Vertrautheit in der Unterrichtssprache „besonders hohe Bedeutung [...] beigemessen“ (Fürstenau & Gomolla, 2011, S. 14).
- c. Und schulisches Lernen und der Bildungserfolg gelten damit als „Eintrittskarte“ (Veith, Koehler & Reiter, 2009, S. 8) in das Berufsleben.

In Anbetracht dieser Aspekte kann die Frage gestellt werden, inwiefern das vom „Spannungsverhältnis der weitgehenden schulischen Einsprachigkeit im Deutschen und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler“ (Wegner & Dirim, 2016, S. 9) gekennzeichnete Bildungssystem möglicherweise schulische Bildungsbenachteiligung erzeugt. Auch wenn diese Fragestellung hier nicht weiter behandelt werden kann, ist mit der vorliegenden Arbeit die Hoffnung verbunden, zur Auflockerung der einsprachigen Normalitätserwartungen in schulischen Organisationsstrukturen und Praktiken und damit zur Verringerung der Benachteiligung beizutragen. Dazu gehört es, die entsprechenden Programme, offene und ausgesprochene Regeln, das Handlungswissen der Fachkräfte, die Kommunikationsformen und Routinen, die zur Verfestigung oder Veränderung sozialer Unterschiede in den Bildungskarrieren und zur Bildungsbenachteiligung führen, zu hinterfragen (Gomolla, 2005, S. 22). Dies soll in dieser Arbeit erreicht werden im Rahmen der Bewusstseinsförderung bei Lehrkräften, womit die Förderung der erweiterten Sichtweise auf Mehrsprachigkeit und Offenheit für das Einbeziehen sprachlicher Erfahrungen und Vorstellungen mehrsprachiger Kinder in den Unterricht einhergeht. Andernfalls finden Kinder, die möglicherweise nicht über die gewünschte und vorausgesetzte Sprachfähigkeit verfügen, nicht die notwendige Aufmerksamkeit für ihre sprachlichen Beiträge. Ihr Sprachverhalten wird nach einer „standardsprachlichen Norm“ bewertet, und bestenfalls erhalten sie unterstützende Zusatzangeboten (Oomen-Welke, 2000, S. 5; Gogolin, 2008, S. 29).

2.8 Zusammenfassung und Diskussion

In der Auseinandersetzung mit dem Sprachbegriff ist zu erkennen, dass die Sprache bei Karl Bühler als ein einfaches Werkzeug mit drei charakteristischen Merkmalen bzw. Funktionen beschrieben ist. Es ist die Darstellungs-, Ausdrucks- und Appellfunktion. Bei Ferdinand de Saussure dient sie hingegen als ein abstraktes überindividuelles System bestehend aus Zeichenelementen mit dem Fokus auf der Verbindung von Sinn und Lautzeichen. Und Noam Chomsky versteht die Grammatik einer Sprache als eine artspezifische und dem Menschen immanente Sprachkompetenz. Diese unterschiedlichen Perspektiven geben zusammen einen kleinen Einblick in die Vielschichtigkeit des Sprachbegriffs. Dabei schließen sie sich keines-

wegs gegenseitig aus, sondern verfolgen verschiedene Schwerpunkte, die zueinander komplementär zu sehen sind. Chomsky und de Saussure betrachten die Grundlagen und Entstehung der menschlichen Sprache, während sich Bühler auf die individuelle und soziale Funktion der Sprache konzentriert.

Neben dem Sprachbegriff wurden in der weiteren begrifflichen Vorarbeit auch die Begriffe Muttersprache – Erstsprache und Zweitsprachig – Bilingualismus in ihrer Relation vorgestellt und ihre Verwendung im Sinne dieser Dissertation geklärt.

Die Bezeichnung Muttersprache scheint nicht eindeutig abgegrenzt und auf Sprachlernprozesse bezogen nicht unproblematisch zu sein. Da der Spracherwerbsprozess des Kindes in der Regel neben der Sprache der Mutter auch von der Sprache anderer Interaktionspartner wie die der Geschwister oder andere Verwandte und Bekannte beeinflusst wird, kann der Sprachgebrauch des Kindes von dem der Mutter abweichen. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache kann das Deutsche sogar die Funktion der Muttersprache übernehmen und die Sprache der Emotionen, Träume, Denken und Reden werden. Folglich erscheint der Ausdruck Muttersprache für Sprachlehr- und -lernzusammenhänge nicht angemessen. Sprachwissenschaftlich wird daher der Begriff der Erstsprache bevorzugt verwendet, so auch in dieser Arbeit. Dieser Begriff betont unter anderem, dass die Erstsprache die zuerst erworbene Sprache ist, aber nicht die einzige erworbene Sprache sein muss. Damit wird das Erlernen einer weiteren unter Berücksichtigung der zeitlichen Dimension, die die kognitive, emotionale und die Entwicklung des Selbstbildes impliziert, einbezogen.

Der Abgrenzungsversuch zwischen den Begriffen Zweitsprachigkeit und Bilingualismus zeigt, dass das Erwerbsalter ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal ist, wobei beim Übergang von Bilingualismus zur Zweitsprachigkeit die Auffassungen zu Altersgrenzen variieren. Die Altersspanne für die Bezeichnung bilingualer Erstspracherwerb beginnt bereits unmittelbar nach der Geburt und reicht bis zum fünften Lebensjahr. Für diese Arbeit trifft der Begriff Zweitsprachigkeit zu, da sich die Förderung der Sprachbewusstheit von Lehrkräften auf Sprachbildungsprozesse bei Kindern im Grundschulalter bezieht.

Zum Prozess des Zweitspracherwerbs wurde betont, dass in der frühkindlichen Phase starke Parallelen zum Erstspracherwerb zu beobachten sind. Zur Begründung werden vor allem neurobiologische Erkenntnisse herangezogen. Sowohl beim Erst- als auch Zweitspracherwerb sind bei früher Sprachbegegnung Aktivitäten im gleichen Zellverband im Gehirn festzustellen. Dieser Aspekt kann aus pädagogischer Sicht von Bedeutung sein, da dies beispielsweise den Wechsel zwischen den Sprachen begünstigen kann. Weitere Ausführun-

gen zu neurobiologischen Erkenntnissen, die insbesondere den Zusammenhang von Spracherwerbalter und Hirnaktivitäten betrachten, folgen im Kapitel 3.

Die Differenzierung zu den Begriffen Spracherwerb und Sprachlernen zeigt, dass sich die Entwicklung der Fähigkeiten in der Zweitsprache über zwei unterschiedliche Wege vollziehen kann. Der Spracherwerbsprozess verläuft ungesteuert und unbewusst und weist in allen wesentlichen Facetten Ähnlichkeiten mit dem Erwerb der Erstsprache auf, während das Sprachlernen ein gesteuerter und bewusster Prozess ist, der zum Wissen über Sprache führt. Durch die Anwendung des gelernten und expliziten Wissens kann implizites Wissen werden, welches zunächst nicht abrufbar ist. Nach der Analyse und Reflexion kann es zum expliziten und bewusst abrufbaren Sprachwissen werden. Die besondere Aufgabe in der pädagogischen Praxis sollte darin liegen, die Aufmerksamkeit für das implizite Sprachwissen aus der Erstsprache zu haben und diese im Unterricht zuzulassen. Weiterhin sind Lernprozesse zu schaffen, in denen das implizite Wissen reflektierend und analysierend zum bewusst abrufbaren expliziten Wissen wird. Die Bildungssprache wird in dieser Arbeit als ein pädagogisches Instrument verstanden, das hierzu einen wichtigen Beitrag leisten kann.

Die Abgrenzungsversuche zum Begriff Bildungssprache zeigen, dass dies kein einfaches Unterfangen ist. Einerseits gibt es keine systematische Beschreibung der Merkmale von Bildungssprache im Deutschen. Andererseits ist eine klare Abgrenzung, beispielsweise zum Begriff der Alltagssprache, nicht ohne weiteres möglich, da es eine wechselseitige Beziehung gibt. Es gibt einen fließenden Übergang zwischen den Registern. Die Auseinandersetzung mit der Funktion der Bildungssprache zeigt, dass es die spezifische Sprachform ist, die das Kind dazu befähigt, Sprache sowie deren Strukturen und Muster bewusst wahrzunehmen und einzusetzen. Das Kind erlangt die Fähigkeit, Inhalt und Form der Sprache sowie sprachliche Bezeichnungen für Dinge bewusst zu differenzieren. Die Bildungssprache hat neben der Funktion als Eintritts- und Visitenkarte auch die Eigenschaft, Werkzeug des Denkens und des Wissenstransfers zu sein. Sie unterstützt das Kind bei der bewussten dekontextualisierten Aufarbeitung des eigenen gesamtsprachlichen Repertoires und Überführung in die Zweitsprache. So kann das Kind eine Bezeichnung für einen Gegenstand um eine in der Zweitsprache erweitern und begreift, dass die eigene Vorstellung zum Gegenstand weiterhin unverändert bleibt. Eine spezielle Art der Einverleibung des neuen Begriffs ist nicht notwendig, da der Platzhalter im Gehirn aus der Erstsprache bereits vorhanden ist. Die Bildungssprache auf die Unterrichtspraxis bezogen wurde betont, dass trotz ihrer genannten Funktionen, die einen positiven Beitrag zur Gestaltung von Sprachbildungsprozessen leisten können, die Vermittlung der Bildungssprache dennoch als ein „geheimes Curriculum“ gilt.

Im mehrsprachigen Kontext geht mit der Etablierung der Bildungssprache das pädagogische Bestreben einher, die alltagssprachlichen Ressourcen des Kindes aus der Erstsprache aufzugreifen und bildungssprachlich aufzubereiten bzw. in die Bildungssprache zu übersetzen. Dies kann in sprachvergleichenden Momenten erfolgen. Durch die bildungssprachliche Orientierung bezieht die Lehrkraft einerseits das sprachliche Vorwissen und die Vorerfahrungen des Kindes in den Unterricht ein und trägt damit zur Förderung seiner Motivation bei. Und andererseits verhindert die Lehrkraft eine mögliche Überforderung der eigenen Person durch die Sprachenvielfalt im Klassenraum, indem sie bildungssprachlich orientiert die sprachlichen Beiträge der Kinder zielgerichtet zulässt und in den Lernprozess einbezieht.

Die Unterscheidung der Begriffe Sprachbildung und Sprachförderung verdeutlicht insbesondere, welches Verständnis zur Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten mit dieser Arbeit einhergeht. Das Augenmerk liegt hier nicht auf der gezielten Förderung einer speziellen sprachlichen Fähigkeit des Kindes, wie es die Sprachförderung vorsieht. Vielmehr soll die Sprachentwicklung mittels vielfältiger Kommunikations- und Sprechanlässe systematisch, fächerübergreifend und durchgängig unterstützt werden. Dabei ist es wichtig, das gesamt-sprachliche Repertoire des Kindes mit seinen alternativen Ausdrucksmitteln im Blickfeld zu behalten. Dimensionen des Sprachrepertoires, die sich zunächst der pädagogischen Aufmerksamkeit entziehen, sollen durch Einbezug des Spracherlebens erweitert werden können. Dazu sollen Lehrkräfte über wissenschaftliche Erkenntnisse verfügen, die für erfolgreiche Sprachbildungsprozesse im mehrsprachigen Lehr-/Lernumfeld von Bedeutung sind. Insofern sind die in dieser Arbeit dargestellten Theorien als dynamische Inhalte zu verstehen und je nach Stand der Wissenschaft anzupassen.

Dem Sprachverständnis der Institution Schule sind wissenschaftliche Erkenntnisse um Sprache und Spracherwerb diametral. Vor allem im Kontext der Mehrsprachigkeit scheint weiterhin eine einsprachige Perspektive im Umgang mit Sprachenvielfalt vorzuherrschen, die sich auch in der pädagogischen Praxis widerspiegelt. So werden das sprachliche Vorwissen und die Erfahrungen des Kindes aus der Erstsprache im Unterricht nicht hinreichend oder gar nicht berücksichtigt. Als mögliche Ursache werden die mangelnde Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte sowie die unzureichende Qualität der Lehr-/Lernmaterialien angeführt. Die angeführten Forschungsergebnisse lassen vermuten, dass dieser Umstand, der mit dem Terminus des monolingualen Habitus umschrieben wird, durch die einsprachige Ausrichtung des deutschen Bildungssystems begründet sein kann. Die beschränkte Aufmerksamkeit für sprachliche Vielfalt beeinträchtigt möglicherweise die Bedarfsermittlung für die Lehrkräftefort- und -ausbildung und damit auch die Beschreibung pädagogischer Konzeptionen. Die

vorliegende Arbeit versucht durch ausgewählte Theorien und Ansätze einen Beitrag zur Förderung der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrkräfte für Sprache(n) und sprachliche Inhalte und den offenen Umgang mit Sprachenvielfalt in der Klassengemeinschaft zu leisten.

Im zweiten Kapitel wurden zunächst grundlegende Begriffe erläutert und anschließend das Phänomen des monolingualen Sprachverständnisses im deutschen Bildungssystem als bedeutende Herausforderung im Umgang mit Mehrsprachigkeit skizziert. Im folgenden Kapitel 3 liegt der Fokus auf dem Spracherwerb. Unter Berücksichtigung neurobiologischer Erkenntnisse sowie ausgewählter Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb werden die zugrundeliegenden Mechanismen der Entstehung und Entwicklung von Spracherwerbsprozessen betrachtet.

3 Zum Spracherwerb

Dieses Kapitel gibt einen exemplarischen Überblick über ausgewählte Theorien zum Spracherwerb und Zweitspracherwerb und bietet einen Einblick in Erklärungsansätze für den (Zweit-)Spracherwerbsprozess aus verschiedenen Perspektiven und Schwerpunkten. In Verbindung mit neurobiologischen Erkenntnissen sollen sie ein erweitertes Verständnis für die Voraussetzung zur Entstehung und Entwicklung des Spracherwerbs ermöglichen. Es wird dabei die kritische Auseinandersetzung mit den Theorien angeregt.

3.1 Neurobiologische Erkenntnisse zum Spracherwerb

Der Sprachbegriff hat genetische, kognitive und soziale Aspekte. Um die Bedeutung dieser Aspekte für den Spracherwerb zu zeigen, werden im Folgenden vier theoretische Ansätze vorgestellt. Nachdem das vorherige Kapitel eine grundlegende Reflexion über den Sprachbegriff und das Sprachverständnis an deutschen Schulen gegeben hat und damit den Rahmen für die Auseinandersetzung mit dem Sprachbegriff in der schulischen Realität gesetzt hat, sollen nun jene Fragen in den Fokus rücken, die die praktischen Aspekte der pädagogischen Arbeit betreffen: Welche genetischen und kognitiven Voraussetzungen haben Kinder, um Sprachlern- und Erwerbsprozesse zu initiieren und zu fördern? Welche inneren und äußeren Faktoren beeinflussen Sprachlern- und Erwerbsprozesse? Welchen Beitrag können Lehrende leisten, um Lernende bei Sprachlern- und Erwerbsprozessen zu unterstützen?

Das menschliche Gehirn verfügt bereits in der frühen Kindheit über die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu erwerben (Kramer, 2003, S. 48). Kinder besitzen daher eine biologisch angelegte Grundlage für „alle möglichen Varianten des Spracherwerbs“ (Tracy, 2014, S. 25) und werden „weder vom simultanen Erwerb zweier Erstsprachen noch vom frühen Zweitspracherwerb überfordert“ (Tracy, 2014, S. 25). Sie können also mehr als eine Sprache erwerben und verwenden, ohne in der Erstsprache einen bestimmten Entwicklungsstand erreicht zu haben; eine gegenseitige Behinderung der Sprachen ist nicht zu befürchten (Tracy, 2007, S. 87). Dabei muss das Kind nicht von Geburt an zweisprachig sein und auch nicht jede Sprache auf Erstsprachniveau – Tracy nennt dies muttersprachliches Niveau – beherrschen (Tracy, 2014, S. 17). Wichtig ist die kontinuierliche, intensive und vielfältige sowie dem Entwicklungsstand des Kindes angepasste Bereitstellung von Sprachangeboten in den beteiligten Sprachen (Tracy, 2014, S. 17).

Für die Sprachverarbeitung werden zwei spezifische Hirnzentren und deren Zusammenarbeit hervorgehoben, die nach ihren Entdeckern Pierre Paul Broca (1824-1880) und Carl Wernicke (1848-1904) benannt sind. Es sind das Broca-Areal im linken Stirnbereich, im Fron-

tallappen und das Wernicke-Areal im linken Schläfenbereich, im Temporallappen⁷. Abbildung 3 zeigt die Lage der Areale im Gehirn.

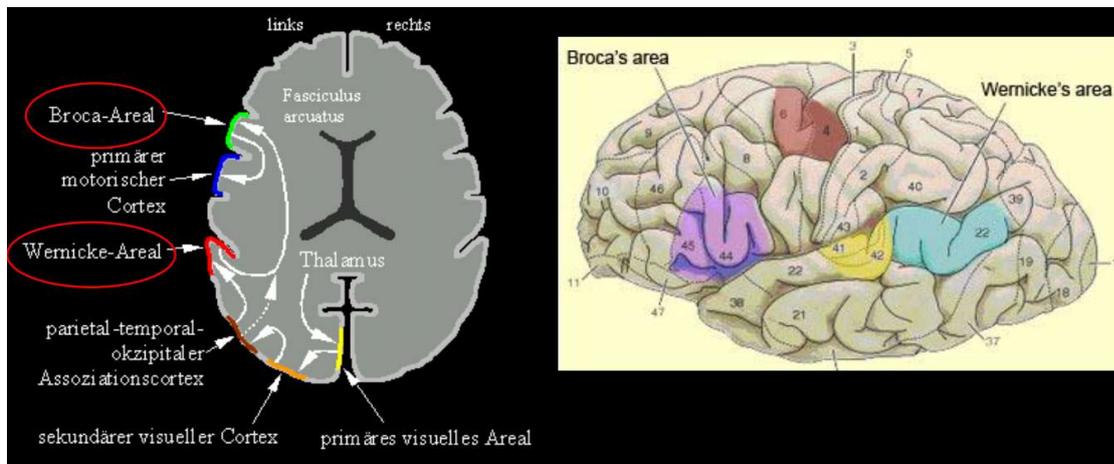


Abbildung 3: Die Sprachzentren (Quelle: Gien & Böttger, o. A.)

Bildgebende Verfahren (*fMRI - functional magnetic resonance imaging*) weisen jedoch auch auf weitere neurologische Aktivitäten verschiedener Hirnregionen bei Prozessen des Sprachverstehens und der Sprachproduktion hin (Riehl, 2014, S. 35). Daher kann man von einer zweiseitigen Organisation der Sprache im Gehirn sprechen. Diese umfasst einerseits die Organisation des extern eingehenden lautlichen und motorischen Sprachmaterials und andererseits die Vorstellungen in unserem Bewusstsein (Krämer, 1994, S. 32). Besonders aufschlussreich für die Repräsentation mehrerer Sprachen im Gehirn sind die Untersuchungen des Forschungsteams der Cornell University in Ithaca (Kim et al., 1997) und der Universität Basel (Bloch et al., 2009). Die Befunde zeigen, dass bereits in der frühkindlichen Phase das erste Netz im Broca-Areal, das vor allem für die Verarbeitung grammatischer Strukturen zuständig ist, ausgebildet wird. Frühmehrsprachige Kinder (vor dem dritten Lebensjahr) nutzen für jede Sprache dieses Areal und bilden beim Erwerb einer zweiten Sprache ein Zweisprachennetz, das auch die Basis für den weiteren Spracherwerb darstellt. Dieses Netz ist

⁷ Broca untersuchte im Jahr 1860 Patienten mit Aphasie (Verluste des Sprachvermögens). Bei der Hirnautopsie eines Patienten, genannt als „Monsieur Tan“, der nur noch die Silbe „Tan“ artikulieren konnte, entdeckte er eine neurosyphilitische Läsion an der linken Gehirnhälfte zwischen dem Frontal- und dem Temporallappen. Broca vermutete, dass dieser Bereich maßgeblich für die Sprachproduktion zuständig sein müsse (Amunts & Zilles, 2007, S. 10).

Wernicke untersuchte um 1870 Schlaganfallpatienten. Er stellte bei Patienten, die flüssig sprachen, jedoch sinnlose Wörter und Sätze bildeten und starke Einschränkungen beim Sprachverständnis hatten anhand von Autopsie-Ergebnissen fest, dass sie Läsionen im linken posterioren superioren Temporalkortex aufwiesen. Wernicke ging 1874 davon aus, dass sich hier das sensorische Sprachzentrum befindet (Goschke, 2013). Anhand seiner Studienergebnisse kam er zudem zu der Überzeugung, dass die Ursache für Sprachstörungen nicht nur das Broca-Areal sein kann. Seine Vermutung war vielmehr, dass das Sprachzentrum an zwei Stelle des Cortex zu finden und in motorische und sensorische Zentren einzuteilen ist. Diese sind wiederum durch verschiedene Nervenbahnen miteinander verknüpft (Oeser, 2002, S. 161).

gleichzeitig „sufficiently adaptable to allow the integration of later learned languages“ (Wattendorf et al., 2001, S. 624). Beide Sprachen sind in einem Zellverbund vernetzt und überlappen sich weitgehend im Broca-Areal, so dass sie kompakter repräsentiert werden (Riehl, 2014, S. 36). Dies erleichtert beispielsweise den Wechsel zwischen den Sprachen – auch Code-Switching genannt. Frühbilinguale Kinder aktivieren den gleichen Zellverbund auch für die Produktion von Sprachen und benötigen dabei weniger neuronales Substrat im Broca-Areal. Eine dritte Sprache überlappt sich ebenfalls mit den vorhandenen Sprachen. Die Sprachsysteme sind stark miteinander vernetzt. Spätmehrsprachige Kinder (nach dem neunten Lebensjahr) hingegen aktivieren für jede Sprache ein eigenes Nervenzellnetz mit zusätzlichem Substrat im Broca-Areal, wodurch ein diffuseres Aktivierungsmuster für alle Sprachen entsteht (Riehl, 2014, S. 37).

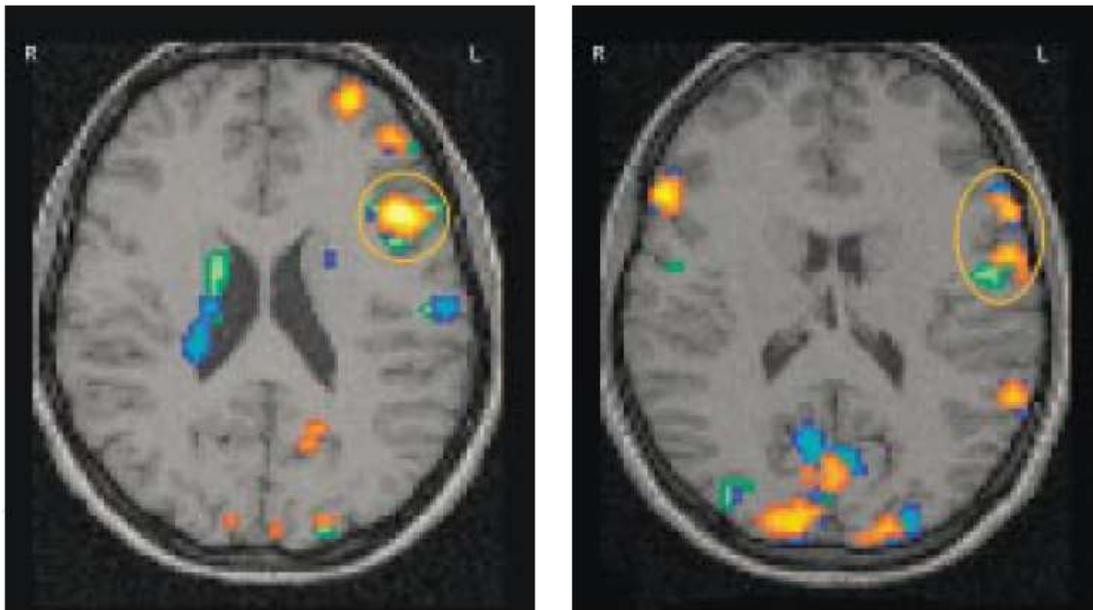


Abbildung 4: Sprachzentrum im Broca-Areal (Quelle: Gehirn & Geist 2/2003, S. 50)

Farbliche Zuordnung der Gehirnbereiche:

erste Sprache = gelb-rot / zweite Sprache = blau / dritte Sprache = grün

Die Abbildung 4 stellt die Hirntomografie von zwei mehrsprachigen Individuen dar, die ihre Sprachen in verschiedenen Lebensphasen erworben haben. Die linke Aufnahme zeigt das Gehirn eines dreisprachigen Probanden, der seine zweite und dritte Sprache vor dem dritten Lebensjahr erlernt hat. Alle drei Sprachen werden vom selben Zellverbund im Broca-Areal (gelber Kreis) verarbeitet. Die rechte Aufnahme zeigt das Gehirn eines Spätmehrsprachigen, der für jede zusätzliche Sprache ein anderes Nervenzellnetz mit zusätzlichem Substrat aktiviert hat (Gehirn & Geist, 2/2003, S. 50). Dies erfordert eine höhere kognitive Anforderung,

da jede Sprache einem spezifischen Netzwerk zugeordnet ist und benachbarte Netzareale involviert werden (Szagun, 2010, S. 242-243).

Diese Befunde stützen die Annahme, dass der Spracherwerb in den ersten Lebensjahren durch soziale Interaktionen spielerisch und intuitiv erfolgt, ohne dass es einer bewussten Intention bedarf. Er stellt ein „nicht intendiertes Nebenprodukt anderer Aktivitäten“ dar (Esser, 2006, S. 62). Dabei begünstigt die frühe Auseinandersetzung mit Sprache offenbar die effiziente Verarbeitung im Gehirn (Gehirn & Geist 2/2003, S. 50), während die späte Sprachentwicklung explizite Regeln zur Orientierung erfordert. Obwohl ein schneller und hoher Wortschatzerwerb möglich ist, sind vor allem Schwierigkeiten in Grammatik und Aussprache zu verzeichnen (Kramer, 2003, S. 49). Aus neurobiologischer Perspektive ist der frühe Spracherwerb auch im Kontext der Mehrsprachigkeitsförderung vorteilhaft (Kramer, 2003, S. 49). Dieser Aspekt wird im Abschnitt Mehrsprachigkeit (Kap. 4) näher ausgeführt. Kinder aus bilingualen Familien sollten daher in beiden Sprachen frühzeitig gefördert werden. Die Annahme, dass frühe Zwei- und Mehrsprachigkeit für Kinder nachteilig sei, ist nicht haltbar. Denn unter günstigen Bedingungen ist der Erwerb mehrerer Sprachen in frühkindlicher Phase problemlos möglich (de Cillia, 2010, S. 246), und sie „profitieren davon nicht nur sprachlich, sondern auch intellektuell und im sozialen Umgang erheblich“ (Kramer, 2003, S. 50).

3.2 Theorien zum Spracherwerb

Der kindliche Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, der von verschiedenen genetischen, kognitiven und sozialen Faktoren beeinflusst wird. Um diesen Prozess zu erklären, gibt es verschiedene Spracherwerbstheorien mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Einige Theorien betonen funktionale (Lernprozess abhängig von der sozialen Umwelt) Aspekte, andere nativistische (Lernprozess basierend auf dem Angeborenen) Aspekte. Im Grunde genommen sind sie aber alle funktional orientiert. Denn der Spracherwerbsprozess hängt wesentlich von den entsprechenden Lernfähigkeiten ab, die in einem Abhängigkeits- und Interaktionsverhältnis mit externen Einflussfaktoren stehen (Wode, 1993, S. 48). Im Folgenden werden exemplarisch vier Spracherwerbstheorien kurz vorgestellt: die behavioristische, die nativistische, die kognitivistische und die interaktionistische Spracherwerbstheorie. Diese Theorien bieten Erklärungsansätze für den kindlichen Spracherwerb im Rahmen dieser Dissertation, die für die pädagogische Arbeit in Sprachbildungsprozessen relevant sind. Es werden sowohl die Unterschiede als auch die Komplementarität dieser Theorien hervorgehoben. Außerdem wird kritisch betrachtet, inwieweit diese Spracherwerbstheorien allein oder in Kombination

Anregungen für die Beschreibung und Gestaltung von Sprachbildungsprozessen im mehrsprachigen Kontext bei Kindern bieten können.

3.2.1 Behavioristische Spracherwerbstheorie

Der von John Broadus Watson zu Beginn des 20. Jahrhunderts begründete und in den 1950er von Burrhus Frederic Skinner weiterentwickelte Behaviorismus versteht das Lernen durch Imitation als zentralen Aspekt und Auslöser der Sprachentwicklung bei Kindern. Auf Grundlage der Erkenntnisse von Ivan Petrowitsch Pawlow zur Konditionierung jeglicher Verhaltensmuster vertritt der Behaviorismus die Auffassung, dass menschliche Lernprozesse erlernte Reaktionen auf Außenreize sind, die nach dem Stimulus-Response-Modell verlaufen; so auch der kindliche Spracherwerb. „Die sprachlichen Strukturen bilden sich in dem Maße heraus, in dem der Lerner das Gehörte übt und dafür belohnt oder getadelt wird.“ (Wode, 1993, S. 48; Griebhaber, 2010). Die sprachlichen Strukturen beim Kind entwickeln sich, indem es auf einen Umweltreiz (Stimulus) sprachlich eine Reaktion (Response) zeigt. Diese Reaktionen werden positiv verstärkt, z.B. durch Anerkennung einer sprachlichen Äußerung, so dass sich die Auftretenswahrscheinlichkeit des Lernverhaltens erhöht. Die Auftretenswahrscheinlichkeit verringert sich, wenn das Lernverhalten durch eine Bestrafung negativ verstärkt wird, wenn beispielsweise die Lehrkraft Sprachfehler korrigiert und durch Gestik und Mimik oder auch verbal die Leistung als unzureichend anerkennt. In diesem Fall wird der Spracherwerb durch die Reaktion des Umfeldes bzw. der Bezugspersonen gesteuert.

Grundsätzlich ist der behavioristischen Spracherwerbstheorie kritisch vorzuhalten, dass sie beim Spracherwerb die eigene Entwicklungsdynamik des Kindes und die sprachlichen Strukturen, die nicht zwangsläufig durch das Imitieren der Bezugspersonen hervortreten können, ausblendet. Sie erklärt nicht, wie Kinder kreative und grammatisch korrekte Äußerungen produzieren können, die sie nie gehört haben. Außerdem begründet der Behaviorismus nicht, woher die entwicklungspezifischen Fehler bei Kindern kommen, wie z.B. Wort- und Satzstellungsfehler oder Übergeneralisierung von Regeln und Wörtern. Diese Fehler kommen im Input nicht vor (Wode, 1993, S. 49). Das soziale Umfeld, z.B. die Eltern, verstärkt eher den Inhalt einer sprachlichen Äußerung als die Struktur der Sprache. Zudem lässt der behavioristische Ansatz keinen Raum für kreative Verarbeitung, die für das Sprachenlernen typisch ist (Wode, 1993, S. 49).

3.2.2 Nativistische Spracherwerbstheorie

Der von Noam Chomsky entwickelte Nativismus führt den Spracherwerb auf angeborene sprachliche Fähigkeiten zurück. Der Linguist betont, dass insbesondere komplexe grammatische Strukturen von einem noch nicht kognitiv fortgeschrittenen Kind in wenigen Jahren einzig durch Imitationsprozesse nicht zu erwerben sind. Das Kind erwirbt die Sprache nicht Satz für Satz, sondern in Aneignung der spezifischen Strukturen und Regeln seiner Erstsprache. Es bildet aus einem begrenzten Wortschatz und dem festen Regelsystem stetig neue Sätze. Laut Chomsky kann allerdings die „Sprachkenntnis – eine Grammatik – nur von einem Organismus erworben werden (...), der mit einer strengen Restriktion im Hinblick auf die Form der Grammatik ‚prädisponiert‘ ist“ (Chomsky, 1970, S. 149). Demzufolge bildet die angeborene Restriktion – der vorgegebene Spracherwerbsmechanismus – die Basis sprachlicher Erfahrung und scheint entscheidend hinsichtlich der Spracherwerbsentwicklung zu sein (Chomsky, 1970, S. 150). Der Autor beschreibt den Spracherwerbsmechanismus in Grundzügen in seinem Modell der *Language Acquisition-Device (LAD)* und in dem Prinzipien- und Parametermodell (P&P-Modell). Er geht von angeborenem Wissen über Form und Substanz von Sprache bzw. Grammatik aus, welches den Erwerb jeglicher Sprachen umfasst, und bezeichnet diese als formale und substanzielle Universalien. Formale Universalien beschreiben demnach „den Charakter der Regeln, die in Grammatiken erscheinen können, und die Weise, in der sie untereinander verbunden werden können“ (Chomsky, 1969, S. 46). Die substanziellen Universalien hingegen geben Informationen über die Differenzierung sprachlicher und nichtsprachlicher Laute, oder auch über das Vorhandensein grammatischer Einheiten wie Nomina oder Verben. Auf der Grundlage dieser Universalienkenntnisse sowie der angeborenen Prädispositionen zur Hypothesenbildung und -bewertung entwickelt das Kind Erkenntnisse über die Struktur der vorliegenden Sprache. Damit kann es gemäß Chomsky

(...) induktiv Daten zum Zweck einer korrektiven Handlung benutzen, wobei es seine Wahl bestätigt oder nicht. Ist einmal die Hypothese hinreichend gut bestätigt, dann kennt das Kind die durch die Hypothese definierte Sprache; folglich reicht seine Kenntnis unermesslich weit über seine Erfahrung hinaus und befähigt es in der Tat, viele der Erfahrungsdaten als fehlerhaft und abweichend zu charakterisieren. (Chomsky, 1970, S. 149-150)

In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass der Mensch nach dem Prinzipien- und Parametermodell über eine Universalgrammatik (UG) verfügt, die die angeborenen, biologisch bedingten Prinzipien enthält, und dass das Sprachvermögen eine Fähigkeit des menschlichen Gehirns ist (Chomsky, 1986, S. 24). Die Universalgrammatik besteht aus abstrakten und für

alle Sprachen gültigen allgemeinen Prinzipien, die beschränkte Optionen enthalten und „zu Beginn des Spracherwerbs offen in dem Sinne [sind], daß sie je nach Sprache unterschiedlich ausgefüllt werden können“ (Wode, 1993, S. 51). Als eine Instanz der Universalgrammatik und zur Kennzeichnung des grammatischen Regelsystems führt Chomsky den Terminus Kerngrammatik ein, die alle regelmäßigen Aspekte einer Sprache umfasst. Der Erwerb neuer Kerngrammatik erfolgt, indem das Kind neue sprachliche Inputs mit den Optionen seiner Sprache auf Konformität überprüft und somit den Wert des Parameters festlegt. Dabei ist der Input nur die externe Anregung des Spracherwerbs; der eigentliche Erwerbsprozess ist genetisch determiniert (Chomsky, 1988, S. 34). Chomsky folgert daraus, dass die Sprache nicht gelernt wird, sondern etwas ist, „(...) that to you happens. Learning language is something like undergoing puberty“ (Chomsky, 1988, p. 173). Es ist ein natürlicher Prozess, der von den Strukturen der Zielsprache beeinflusst wird, aber von einer angeborenen Fähigkeit bestimmt ist (Wode, 1993, S. 52).

Der Nativismus wird von Wode (1993, S. 52) dahingehend kritisiert, dass er sich nur auf genetische Voraussetzungen konzentriert und folgende Fragen nicht ausreichend berücksichtigt: Wie finden Lernende diejenigen Elemente im Input, die für die Festlegung der Parameter entscheidend sind? Wie wird Input zu Hypothesen verarbeitet? Wie erfolgen ihre Überprüfung und die Internalisierung der gewonnenen Information?

Die nativistische Spracherwerbtheorie erklärt folglich nicht, wie Kinder die sprachliche Vielfalt und Variation erfassen können, die in ihrer Umwelt vorhanden ist. Bisang (2017) bemängelt außerdem, dass die Universalgrammatik von Chomsky eine sehr abstrakte Form hat, aber sich in der Erklärung einfachen und natürlichen Kriterien bedient. Chomsky vernachlässigt in seiner Ableitung der Universalgrammatik pragmatische, soziolinguistische oder sprachgeschichtliche Aspekte, die beim Spracherwerb eine wichtige Rolle spielen, so Bisang. Nach Chomsky dienen sie hingegen nur zur Aktivierung des Mechanismus der Universalgrammatik.

3.2.3 Kognitivistische Spracherwerbtheorie

Der von dem Biologen und Entwicklungspsychologen Jean Piaget stark beeinflusste Kognitivismus sieht den Spracherwerb in enger Verbindung mit der kognitiven und intellektuellen Entwicklung des Kindes. Er hebt die repräsentativen, begrifflich-semantischen und sozial-kommunikativen Aspekte der Sprache besonders hervor. Die Repräsentationsfunktion der Sprache hat sowohl die einfache vermittelnde Darstellungsfunktion von Dingen als auch deren sozialkonventionelle Repräsentation, wie auch die Bereitstellung eines Systems „von

kognitiven Werkzeugen (Beziehungen, Klassifizierungen usw.) im Dienste des Denkens“ (Piaget & Inhelder, 1977, S. 67) inne. Erst das Denken ermöglicht laut Piaget die tiefgreifende Umgestaltung des Sprechens, „indem es hilft, seine Gleichgewichtsformen durch bessere Schematisierungen und mobilere Abstraktion zu erreichen“ (Piaget, 1972, S. 273). Die Sprache ist somit ein Medium des Ausdrucks und der sozialen Kommunikation des Denkens. Sie eröffnet dem Kind den Zugang zu seiner sozialen und materiellen Umwelt in einer viel intensiveren Form als in der bloßen Nachahmung (Piaget & Inhelder, 1977, S. 48). In dieser Weise setzt sich das Kind mit seiner Umwelt auseinander und kann diese manipulieren und verändern; es befindet sich damit in einem aktiven Konstruktionsprozess. Darin entwickelt sich das Verhältnis zwischen der Anpassung des Organismus an die Umwelt (Akkommodation) und der Anpassung der Umwelt an die vorhandenen Strukturen des Organismus (Assimilation), mit dem Ziel, ein möglichst stabiles Gleichgewicht (Äquilibration) zwischen diesen beiden Zuständen herzustellen (Piaget, 1972, S. 192). Es sind nicht nur die äußeren und inneren Veränderungen und die dadurch verursachten Gleichgewichtsstörungen auszugleichen, sondern ein möglichst stabilerer Zustand als zuvor ist zu erreichen (Piaget, 1972, S. 192). Das Kind konstruiert in gewisser Weise aktiv die eigene kognitive Entwicklung in Abhängigkeit von seiner sozialen und materiellen Umwelt sowie seinen biologischen Voraussetzungen. Der Spracherwerb wird durch Repräsentations- bzw. Symbolfunktion möglich, womit die Entstehung des Zeichensystems einhergeht, und die sich in der sensomotorischen Entwicklungsphase aus Nachahmung und Spiel entwickeln. Im Gesamtrepertoire individueller Symbole und Zeichen verwandeln sich sensomotorische Schemata in Begriffe oder erweitern sich um neue begriffliche Schemata (Piaget, 1969, S. 16-17).

Die kognitivistische Theorie wird vor allem dafür kritisiert, dass sie sich zu sehr auf die Informationsverarbeitungsprozesse beim Lernen konzentriert. Der Prozess der Informationsverarbeitung ist zwar wichtig für das Lernen, aber nicht der einzige Erklärungsfaktor. Soziale, motivationale und emotionale Aspekte, die im Kognitivismus eher vernachlässigt werden, sind für das Lernen ebenso wichtig. Das sozial-emotionale Lernen kann zum Beispiel die Selbst- und Fremdwahrnehmung oder die Beziehungsfertigkeit beeinflussen (Leidig, Hennemann & Hillenbrand, 2020, S. 151-152). Außerdem hat der Kognitivismus eine objektivistische Sichtweise, die von einer einzigen, objektiv wahren und beobachtbaren Realität ausgeht. Demnach ist das Wissen schon vorhanden und wird nur von den Lernenden unterschiedlich aufgenommen und verarbeitet. Wie die sozialen und pragmatischen Aspekte der Sprache beispielsweise erlernt werden, bleibt offen.

Bezüglich des Spracherwerbs stellt der Kognitivismus einen Zusammenhang zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung her und legt dabei mehr Wert auf semantische, pragmatische und kommunikative Aspekte von Sprache als auf grammatikalische. So lernt das Kind zum Beispiel durch die Objektpermanenz, dass Objekte auch dann existieren, wenn sie gerade nicht sichtbar sind. Diese Sichtweise ist aber zu kurz gegriffen, weil der Spracherwerb nicht nur durch die Semantik eines Satzes erklärt werden kann. Denn nach Wode (1993) sind das Lautsystem und seine Entwicklung wichtige Messgrößen für die Angemessenheit kognitiver Ansätze, und die allgemeine kognitive Entwicklung schafft nur die Rahmenbedingungen für die Semantik und für das Weltverständnis. Der richtige Umgang mit Syntax, Phonologie und mit Formen von Diskursregeln „erfordert eigenständige, auf die Verarbeitung von Sprache und sprachliche Strukturen ausgerichtete kognitive Fähigkeiten und Voraussetzungen“ (Wode, 1993, S. 50).

3.2.4 Interaktionistische Spracherwerbstheorie

Der Interaktionismus ist eine Spracherwerbstheorie, die von Jerome Bruner und Catherine Snow vertreten wird. Sie geht davon aus, dass der Spracherwerb durch die Interaktion des Kindes mit seiner sprachlichen Umwelt gefördert und gesteuert wird. In einem Kind-Umwelt-System mit gegenseitigen, sozialen Austauschprozessen wird das Kind nicht nur von Erwachsenen beeinflusst, sondern das Kind beeinflusst auch das Verhalten der Erwachsenen, indem zum Beispiel die Erwachsenen ihre Sprache im „Komplexitätsgrad auf Niveau des Kindes“ (Wirth, 2000, S. 125) abstimmen. Der Interaktionismus ist im Gegensatz zu nativistischen und kognitivistischen Modellen kein geschlossenes Konzept, sondern ein sozial-pragmatisches Erklärungsmodell (Klann-Delius, 2008, S. 144). Die sozialen Interaktionen in Spracherwerbsprozessen

(...) bilden den Rahmen, innerhalb dessen sich Lerner die sprachlichen Kodierungen erschließen, indem sie die sprachlichen Signale mit den nichtsprachlichen der jeweiligen Situation in Verbindung bringen. Methodisch bieten interaktionistische Ansätze erst die Möglichkeit, die Entfaltung des konstruktivistischen Moments im Sinne Piagets zu erfassen. (Klann-Delius, 2008, S. 144)

Die genetischen Faktoren des Kindes spielen im Interaktionismus, wie auch im Behaviorismus, eher eine untergeordnete Rolle (Bruner, 2008, S. 73). Die Entwicklung interpersoneller Fähigkeiten ist nicht bestimmt durch die Auseinandersetzung mit der Objektwelt. Sie vollzieht sich vielmehr in der Orientierung des Kindes an den Verhaltensmustern des Interaktionspartners, die dem kindlichen Entwicklungsstand entsprechen, aber dennoch ein höheres

Niveau aufweisen. Wygotski (1993) nennt dies die Zone der nächsten Entwicklung und beschreibt damit die motivationale Unterstützung des Kindes zur Erreichung der nächsthöheren Zone.

Den Ausführungen nach bietet auch der Interaktionismus keine vollständige Erklärung für den kindlichen Spracherwerb. Er beschreibt im Wesentlichen die notwendigen „Bedingungen, unter denen der Spracherwerb normalerweise vonstatten geht“ (Wirth, 2000, S. 125). Die Annahme, dass der Spracherwerb hauptsächlich durch Imitationsprozesse erfolgt, in denen die Erwachsenensprache an das sprachliche Niveau des Kindes angepasst ist, ist zu kurz gegriffen. Denn die Erwachsenensprache ist trotz der kindgerechten Art komplexer als die Sprache des Kindes. Wenn die sprachlichen Inputs tatsächlich dem kognitiven Niveau des Kindes angepasst wären, könnte das Kind daraus keine Generalisierungen ableiten. Der Interaktionismus würde somit eher eine Hinderung für den Spracherwerb darstellen. Wode (1993) stellt fest, dass interaktionistische Lernprozesse nicht anhand kurzer Interaktionsverfahren zu bewerten sind, und weist auf folgende Fragen hin:

Welchen Einfluß haben die Besonderheiten der Interaktion auf die einzelnen Aspekte des Lernvorganges, sind z. B. die entwicklungspezifischen Fehler in ihrer linguistischen Struktur durch die typischen Interaktionsformen bedingt, denen die Lerner ausgesetzt waren? Wären sie bei geschickter Manipulation des Interaktionsverhaltens vermeidbar? Ist die Chronologie der entwicklungspezifischen Fehler beliebig über das Interaktionsverhalten steuerbar, oder sind es nur bestimmte Aspekte? Dient die Interaktion vielleicht nur dazu, Input bereitzustellen? (Wode, 1993, S. 50)

Diese Fragen können aus pädagogischer Sicht unter anderem von Bedeutung sein, weil die Lehrkraft in Sprachbildungsprozessen besonders darauf achten muss, wie Lernende auf bereitgestellte sprachliche Inputs reagieren und welchen Einfluss diese Inputs auf ihre sprachliche Entwicklung haben.

3.3 Zum Zweitspracherwerb

Basierend auf den vorherigen Ausführungen zum Sprachbegriff und den Spracherwerbstheorien werden nun die Prozesse des kindlichen Zweitspracherwerbs im pädagogischen Kontext und in Bezug auf Sprachbewusstheit analysiert. Im Themenabschnitt „Neurobiologische Erkenntnisse“ (Kap. 3.1) wurden die neurobiologischen Voraussetzungen des kindlichen Spracherwerbs mit dem Schwerpunkt auf der Mehrsprachigkeit dargestellt. An dieser Stelle geht es um die Prozesse des Zweitspracherwerbs, die nicht isoliert vom Erstspracherwerb betrachtet werden können, sondern in Wechselwirkung mit ihm stehen. Es werden daher die

wechselseitigen Prozesse und Einflussfaktoren berücksichtigt, die die Lern- und Erwerbsprozesse begleiten.

Der Spracherwerb ist ein äußerst komplexer, neurobiologisch verankerter Prozess, bei dem das Kind das Regelsystem einer oder mehrerer Sprachen erlernt (Hartmann, Hasselborn & Gold, 2017, S. 190). Wie bereits dargestellt, sind Kinder durch ihre neurogenetischen Voraussetzungen optimal auf den Spracherwerb vorbereitet. Sie erwerben selbstgesteuert, eigenaktiv und ohne explizite Unterweisung die Strukturen und Regeln der Erstsprache (Hartmann, Hasselborn & Gold, 2017). Die Geschwindigkeit des Spracherwerbs innerhalb der „biologisch determinierten kritischen Perioden“ (Hartmann, Hasselborn & Gold, 2017, S. 190) kann sich dabei von Kind zu Kind recht unterschiedlich vollziehen. Der Fortschritt hängt stark von der Gesamtentwicklung des Kindes sowie den Bedingungen ab, unter denen es mit der deutschen Sprache in Kontakt kommt. Dazu gehört das Wohlbefinden des Kindes in der Umgebung, in der es sprachlichen Kontakt hat (Adler, 2014, S. 12).

Die kindliche Sprachentwicklung, ob gesteuert oder ungesteuert, ist ein wichtiger Bestandteil der Gesamtentwicklung, die von sensorischen, motorischen, sprachlichen, kognitiven und sozial-emotionalen Funktionsbereichen wechselseitig beeinflusst wird (Grohnfeldt, 1990, S. 7). Die sich dabei entwickelnden kindlichen sprachlichen Kompetenzen umfassen sowohl die alltagstauglichen Ausdrucksmittel und Fähigkeiten als auch die Muster und Strukturen des Sprachsystems, die das Kind auf der Grundlage seiner inneren (Entwicklungsvoraussetzungen) und äußeren (Entwicklungsbedingungen) Faktoren erfasst und gestaltet (Carle & Metzen, 2014, S. 7). Erst wenn das Kind einen Mindestwortschatz (mindestens 50 Wörter) entwickelt und bewusst differenziert hat, kann es semantische und grammatikalische Strukturen der Zweitsprache erkennen und bilden (Carle & Metzen, 2014, S. 9). Der Wortschatz ist bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern oft umfangreicher als bei einsprachigen, aber er verteilt sich auf die beteiligten Sprachen und ist dadurch in den Einzelsprachen geringer (Gogolin et al., 2011, S. 9-10). Die Geschwindigkeit und Qualität der Sprachkompetenzentwicklung zeigt sich erst in konkreten Kommunikationssituationen, wobei die lebensweltliche Sprachkompetenz nur den Kindern selbst bekannt ist, so die Autoren. Das bedeutet jedoch nicht, dass die lebensweltliche Sprachkompetenz dem pädagogischen Einflussbereich der Lehrkraft entzogen ist. Denn das Kind bringt sich aktiv in die Klassengemeinschaft ein und öffnet sich für entsprechende pädagogische Einflussnahme, wenn es erfolgreiche Anerkennungs- und Zugehörigkeitsprozesse erlebt (Gogolin et al., 2011, S. 9-10). In sprachbiografischen Erzählungen kann das gesamtsprachliche Repertoire mit den lebensweltlichen Sprachkompetenzen sichtbar werden (Kap. 4.4.4).

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass das Alter beim Erwerbsbeginn eine zentrale Determinante ist (Kap. 3.1). Müller, Schulz und Tracy (2018, S. 56) stellen fest, dass bei Kindern mit doppeltem Erstspracherwerb ähnliche Erwerbsphasen und vergleichbare Sprachkompetenzen zu beobachten sind wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern. Im Erwachsenenalter ist dies nicht mehr so einfach möglich, da mit zunehmendem Alter eine Fossilierung (Stagnation) in der Entwicklung der Sprachfähigkeiten wie auch im Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb weiterer Sprachen zu beobachten ist (Müller, Schulz & Tracy, 2018, S. 56). Ein Fossilierungseffekt kann aber auch bei Kindern auftreten, wenn etwa Diskrepanzen bei Selbst- und Fremdwahrnehmung, Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit bzw. der Akzeptanz oder Nichtakzeptanz vorliegen. Eine mögliche Ursache dafür kann die dominante Kultur mit den sprachlichen Normsetzungen sein. Beim Kind kann dies zu Macht- oder Ohnmachtempfindungen und damit verbunden zur unsicheren und defizitären Haltung zum eigenen Sprachrepertoire führen (Selinker, 1992). Im schulischen Kontext kann dies zu Motivationsdefiziten führen, sich am Unterricht notwendigerweise zu beteiligen. Eine Stagnation im Spracherwerb kann außerdem auf den Umstand zurückgeführt werden, dass ungünstige Inputvoraussetzungen, mangelhafte Lernmöglichkeiten sowie die unzureichende Fähigkeit von Lernenden, durch externe Inputs bereitgestellte Informationen zu verwerten, da z.B. Defizite im vorhandenen Sprachrepertoire vorliegen (Selinker, 1992).

3.4 Theorien zum Zweitspracherwerb

Die wissenschaftliche Untersuchung des Zweitspracherwerbs ist ein relativ junges Forschungsgebiet (Müller, Schulz & Tracy, 2018, S. 53), das bis in die 1990er Jahre von zwei gegensätzlichen Richtungen geprägt war: der nativistischen *Inside-Out* (von innen nach außen) und der sozial-interaktionistischen *Outside-In* (von außen nach innen). Die vorherigen Ausführungen zu den Spracherwerbstheorien haben gezeigt, dass die inneren (Voraussetzungen) und äußeren (Bedingungen) Faktoren des Spracherwerbs nur in einer ganzheitlichen Betrachtung und Kombination als zentraler Gegenstand der Entwicklungspsychologie verstanden werden können, so dass „die Genese sprachlicher Kompetenz durch entwicklungstypische Beziehungen zwischen verschiedenen [sprachlichen] Komponenten gekennzeichnet“ (Weinert, 2008a, S. 93) ist. Außerdem ist zu bemerken, dass die Theorien zum Zweitspracherwerb weitgehend von den Spracherwerbstheorien beeinflusst sind. Sie beziehen sich vorwiegend auf das Fremdsprachlernen und tragen zu einer erhöhten Erkenntnis darüber bei, ob und wie Sprachen eher durch bewusste Lernprozesse oder unbewusst ablaufende Mechanismen beeinflusst und gesteuert werden. Hinzu kommt, dass aktuelle Ansätze verstärkt die Bedeutung kognitionspsychologischer und soziokultureller Faktoren verbinden und betonen.

Im Folgenden werden drei Theorien zum Zweitspracherwerb mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen vorgestellt. Ergänzend zu den neurobiologischen Erkenntnissen soll damit die pädagogische Reichweite der Theorien, die unterschiedliche Einflussfaktoren zum Erwerb einer zweiten Sprache thematisieren, verdeutlicht werden.

3.4.1 Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese, die von Fries (1945) begründet und von Lado (1957) weiterentwickelt wurde, basiert auf dem behavioristischen Ansatz. Sie postuliert einen engen Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache und nimmt an, dass die in der Erstsprache erworbenen und erlernten linguistischen Elemente und Strukturen auf andere Sprachen übertragen werden können. Die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen beeinflussen den Schwierigkeitsgrad von Spracherwerbsprozessen. Strukturell identische Elemente und Regeln werden leichter und fehlerfreier erlernt, während strukturelle Divergenzen Lernschwierigkeiten und Fehler verursachen können. Diese Fehler resultieren vor allem aus Interferenzen, die durch Ähnlichkeiten der Sprachen ausgelöst werden. Klein (1992) merkt kritisch an, dass auch bei strukturell unterschiedlichen Sprachen Fehler und Lernschwierigkeiten auftreten können, die sich jedoch in der Praxis positiv oder negativ auf den Lernprozess der Zweitsprache auswirken können. Mitchel und Myles (2004) weisen aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts sogar darauf hin, dass Lernschwierigkeiten nicht notwendigerweise mit sprachlichen Ähnlichkeiten oder Unterschieden korrelieren

Für die pädagogische Arbeit in Sprachbildungsprozessen lässt sich aus der Kontrastivhypothese ableiten, dass durch Sprachvergleiche die Unterschiede der Erst- und Zweitsprache zu kontrastieren und speziell zu trainieren sind. Die Lernenden sollten dazu angeregt werden, hervorgehobene Inhalte, die in der Zweitsprache zu vermitteln sind, mit den sprachlichen Fähigkeiten aus der Erstsprache bewusst zu vergleichen. Dies gelingt vor allem in Übersetzungsprozessen; sei es von der Erstsprache in die Zielsprache oder auch bildungssprachliche Übersetzungen.

3.4.2 Identitätshypothese

Basierend auf dem nativistischen Ansatz entwickelte Corder (1967) die Identitätshypothese, die besagt, dass sich der Zweitspracherwerb nicht vom Erstspracherwerb unterscheidet. Laut dieser Hypothese erfolgt die Verarbeitung der Zielsprache aufgrund angeborener Sprachfähigkeiten nach gleichen universalen Prinzipien wie die Erstsprache, sodass das Kind dieselben Entwicklungsstufen durchläuft. Dabei treten keine Transfer- und Interferenzphä-

nomene zwischen den beteiligten Sprachen auf, wie die Studien von Dulay und Burt (1974) sowie von Krashen (1981, 1985) zeigen. Somit ist es für den Zweitspracherwerb irrelevant, ob schon eine Sprache erworben wurde. Es wird angenommen, dass der Spracherwerb ein kreativer, kognitiver Prozess ist, in dem der Lernende systematisch Hypothesen über die Struktur der Zielsprache aufstellt, überprüft und revidiert. Oksaar (2003) merkt allerdings kritisch an, dass in keiner Untersuchung „der Einfluss der Erstsprache in Form von Interferenz ausgeschlossen werden“ konnte (S. 105). Auch die Ergebnisse von Dulay und Burt (1974), die für Identitätshypothese als richtungsweisend betrachtet wurden, werden aufgrund methodischer Defizite kritisch gewertet. Dabei wird vor allem die Vernachlässigung der Bedingungen für den Spracherwerb und -gebrauch sowie der intrinsischen Prozesse bemängelt. Die Identitätshypothese lässt sich also nur bestätigen, wenn kognitive und soziale Entwicklungsunterschiede und deren Einflüsse auf den Spracherwerb weitgehend ausgeblendet bleiben (Klein, 1992, S. 36).

Die Identitätshypothese liefert eine Erklärung dafür, dass der Mensch über angeborene Fähigkeiten für den Spracherwerb verfügt. Sie steht damit nicht im Widerspruch zur Kontrastivhypothese, sondern beschreibt mit der nativistischen Ausrichtung die Voraussetzung für den Spracherwerb. Dadurch ergibt sich die Perspektive, dass auch bei unzureichenden Kompetenzen in der Erstsprache keine Entwicklungsdefizite in der Zielsprache zu erwarten sind, da der Spracherwerbsprozess nach denselben Prinzipien abläuft wie die Erstsprache.

3.4.3 *Interlanguage-Hypothese*

Die Interlanguagehypothese, die von Selinker (1969, 1972) mit Bezug auf das schulische Fremdsprachenlernen begründet wurde, bezieht sowohl angeborene als auch sozial-psychologische Aspekte in die Betrachtung mit ein. Die Annahme hier ist, dass sich beim Erwerb einer Zweitsprache ein eigenständiges und variables Sprachsystem (*Interlanguage*) herausbildet, welches sowohl Merkmale der Erst- und Zweitsprache, darüber hinaus auch eigenständige Merkmale und Elemente aufweist. Dieses Sprachsystem unterliegt gewissen Gesetzmäßigkeiten mit lernerspezifischen Prozessen, Strategien und Regeln, so dass die Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen und bereits erlernte Strukturmuster häufig angewendet werden. Dennoch entwickeln Lernende eigene Regeln für die *Interlanguage*, die sie im Spracherleben überprüfen, und nach formalen und funktionalen Reduktionsstrategien verwerfen bzw. weiterentwickeln. Auf formaler Ebene werden als schwierig empfundene Strukturen verworfen und auf funktionaler Ebene Aussagen an eigene Sprachfähigkeiten angepasst, z.B. durch Vermeidung bestimmter Themen, Veränderung von

geplanten Äußerungen oder Verwendung von Hilfsmitteln wie Paraphrasieren, Mimik und Gestik. Fehler in der Zweitsprache sind nicht zwangsläufig auf den Erstspracherwerb zurückzuführen, sondern können in der Eigendynamik der Zwischensprache begründet sein. Sprachfehler erlauben Rückschlüsse auf das Niveau der Zweitsprache (Selinker, 1972). Bei der Entwicklung der Zweitsprache kann es zur Fossilierung kommen, wenn das Kind das erreichte Entwicklungsstadium für sich als zufriedenstellend erachtet und eine Weiterentwicklung nicht anstrebt. In der Erweiterung des Begriffs der Fossilierung um den Begriff der Stabilisierung betrachten Selinker und Lamendella (1978) diesen Zustand nicht als grundsätzlich dauerhaft, da insbesondere günstige psychologische, soziologische sowie kognitive Voraussetzungen diesen wieder aktivieren können. Erst über einen längeren Zeitraum des fossilen Zustands kann unter Umständen eine Stabilisierung eintreten; oder sogar ein Rückfall (Back-Sliding) in ein früheres Stadium der *Interlanguage* ist möglich. Zusammengefasst sind nach Selinker (1972, p. 35) *Interlanguages* durch folgende Gesetzmäßigkeit charakterisiert:

1. *Language transfer* - Strukturübertragung von Erst- auf die Zweitsprache
2. *Transfer of training* - Häufige Anwendung bereits erlernter Strukturmuster
3. *Strategies of second language learning* - Entwickeln, Überprüfen und Revidieren eigener *Interlanguage*-Regeln
4. *Strategies of second language communication* - Strategien als Hilfe in konkreten Kommunikationssituationen
5. *Overgeneralization of target language material* – Übertragung korrekt erworbener Regeln in Bereiche, in denen sie nicht gültig sind

Die *Interlanguage*-Hypothese verfolgt grundsätzlich den Ansatz, dass Sprachlernen individuell und nicht vollständig steuerbar ist. Lehrkräfte sollten daher Lernprozesse eher unterstützen als direkt instruieren, indem sie günstige Bedingungen für Entdeckungen und Interaktionen schaffen. Wichtig ist auch die Vermittlung von Lernstrategien und die Förderung von Metakognition, um Lernende zur Selbstreflexion und -steuerung anzuleiten. Fehler sind als Teil des Lernens zu sehen und sollten genutzt werden, um die Sprachentwicklung voranzutreiben. Selbstverantwortetes Lernen und die Entwicklung von Autonomie sind Schlüsselemente. Insgesamt ermutigt die Hypothese Lehrkräfte, Lernende als aktive Spracherwerbende zu betrachten und eine Umgebung zu schaffen, die selbstständiges und reflektiertes Lernen fördert.

3.5 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorgestellten Spracherwerbstheorien und die Theorien zum Zweitspracherwerb scheinen sich zunächst zu widersprechen. Jedoch ergibt sich bei näherer Betrachtung, dass sie sich eher ergänzen und zum Teil auch bedingen. Sie bieten lediglich unterschiedliche Erklärungsansätze für den Spracherwerb aus verschiedenen Perspektiven. Der Behaviorismus versteht alle menschlichen Lernprozesse als Ergebnis von Reiz-Reaktion im Einflussfeld der sozialen und materiellen Umwelt und betont lerntheoretisch die Rolle der Erfahrung. Ähnlich verhält es sich mit dem interaktionistischen Ansatz, der die Rolle der sozialen Umwelt hinsichtlich sprachlichen Inputs und sprachlicher Interaktionen betont. Die nativistische Theorie dagegen betrachtet die Grundlage für sprachliche Fähigkeiten als angeboren und blendet dabei das Lernen durch Imitation nahezu vollständig aus. Sie hebt das natürliche Vorhandensein bestimmter menschlicher Fähigkeiten zur Sprachentwicklung hervor. Dieser Aspekt öffnet sich durch neuere bildgebende Verfahren zunehmend der wissenschaftlichen Forschung und bekommt immer mehr Aufmerksamkeit. Es zeigt sich, dass die nativistischen Grundlagen mit denen der kognitivistischen, die die Wechselwirkung zwischen Sprache und Denken und damit den Spracherwerb in enger Verbindung mit der kognitiven und intellektuellen Entwicklung des Kindes betrachten, übereinstimmen. Der nativistische Ansatz stellt zudem auch für den behavioristischen wie auch interaktionistischen Ansatz eine wichtige Erklärungsgrundlage zur Entstehung von Sprache dar. Denn der Interaktionismus wie auch der Behaviorismus betrachten die Sprache mehr in ihren Ursachen und Symptomen, während der Nativismus sich vielmehr auf den Ursprung der Sprachentstehung konzentriert. In pädagogischer Hinsicht bedeutet dies, dass die Lehrkraft besondere Aufmerksamkeit sowohl für biologisch determinierte sprachliche Potenziale des Kindes als auch dessen kognitive Entwicklung im sozialen und materiellen Umfeld haben sollte. Der Spracherwerbsprozess sollte dem kindlichen Entwicklungsniveau entsprechend gestaltet sein und Raum für Kind-Umwelt-Interaktionen bieten.

Die Erläuterungen zu Theorien des Zweitspracherwerbs zeigen, dass die Kontrastivhypothese starke Interdependenz zwischen den Erwerbsvorgängen von Erst- und Zweitsprache annimmt, so dass die in der Erstsprache erworbenen sprachlichen Kompetenzen auf andere Sprachen übertragen werden können. Dadurch können auch Interferenzen entstehen, die eine besondere pädagogische Aufmerksamkeit erfordern, da gerade strukturunterschiedliche Elemente und Regeln Lernprobleme verursachen können. Eine Anforderung für Lehrende ist es, durch gezielte Sprachkontraste die strukturellen Unterschiede zwischen den Sprachen

explizit und verständlich zu machen. Es ist jedoch zu beachten, dass nicht alle Lernprobleme unbedingt auf sprachliche Unterschiede zurückzuführen sind.

Nach der Identitätshypothese unterscheidet sich der Zweitspracherwerb nicht vom Erstspracherwerb. Die Entwicklung vollzieht sich gemäß den angeborenen Sprachfähigkeiten nach den gleichen Prinzipien. Da keine Transfer- und Interferenzeffekte angenommen werden, spielt die Erstsprache für den Zweitspracherwerb keine Rolle. Spätere Untersuchungen zeigen jedoch, dass der Interferenzeinfluss der Zweitsprache durch die Erstsprache nicht zwangsläufig auszuschließen ist. Allenfalls dann, wenn kognitive und soziale Entwicklungsunterschiede und deren Einflüsse auf den Spracherwerb isoliert betrachtet werden, kann dies der Fall sein. Da dies wiederum nicht kategorisch möglich ist, sind Lernende im kreativen, kognitiven Prozess des Spracherwerbs durch günstige sprachliche Inputs zu fördern.

Die Interlanguagehypothese bezieht neben den angeborenen Sprachfähigkeiten auch sozialpsychologische Aspekte mit in die Betrachtung ein. Die Zweitsprache ist ein eigenständiges Sprachsystem, welches Merkmale und Elemente der Erstsprache beinhaltet. Der Spracherwerb vollzieht sich nach Gesetzmäßigkeiten mit lernerspezifischen Prozessen, Strategien und Regeln. Strukturen aus der Erstsprache werden dabei übernommen. Darüber hinaus entwickeln sich auch neue Regeln, die je nach ihrer sprachlichen Verwendung verworfen oder weiterentwickelt werden. Aufgrund dieser Eigendynamik müssen Fehler in der Zweitsprache nicht zwangsläufig durch den Erstspracherwerb begründet sein. Diese Fehler erlauben Rückschlüsse auf den direkten Entwicklungsstand der Zweitsprache. Hier ist es von pädagogischer Relevanz, die sprachliche Entwicklung des Kindes mit entsprechenden sprachlichen Mitteln stetig zu fördern und auf günstige psychologische, soziologische sowie kognitive Bedingungen zu achten, um so mögliche Fossilierungseffekte zu vermeiden.

Abschließend ist zu betonen, dass der kindliche Spracherwerb ein komplexes Phänomen ist, das von zahlreichen Faktoren abhängt. Daher ist es eher unwahrscheinlich, dass eine einzelne Theorie alle Aspekte dieses Prozesses erfassen kann. Eine umfassendere Perspektive kann nur durch die Kombination der spezifischen Aspekte und Merkmale der verschiedenen theoretischen Ansätze erreicht werden, die versuchen,

(...) den Prozeß zu erklären, den ein Kind durchläuft, wenn es innerhalb eines begrenzten Zeitraumes in der Auseinandersetzung mit einer endlichen Menge sprachlicher Äußerungen ein linguistisches Bezugssystem erstellt, das ihm ein unbeeinträchtigttes Sprachverarbeitungssystem vorausgesetzt erlaubt, eine im Prinzip unendliche Menge von Sätzen (qua Äußerungen) zu verstehen und zu produzieren. (Tracy, 1991, S. 4)

In den bisherigen Ausführungen stellten Kapitel 2 und 3 den theoretischen Referenzrahmen dieser Arbeit vor. Dabei wurde in Kapitel 2 der Sprachbegriff in seinen Bedeutungs- und Funktionsdimensionen erläutert und das Sprachverständnis im deutschen Bildungssystem analysiert. Kapitel 3 skizzierte die neurobiologischen Grundlagen des Spracherwerbs und stellte relevante Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb vor. Im Folgenden befassen sich die Kapitel 4 und 5 mit den praktischen Konsequenzen der Arbeit. Das Kapitel 4 untersucht das Phänomen der Mehrsprachigkeit, seine terminologische Definition und Abgrenzung sowie seine Besonderheiten im Kontext mehrsprachiger Kinder. Der didaktische Nutzen der Mehrsprachigkeit wird aus einer aufgeklärten und holistisch-dynamischen Perspektive betrachtet. Mehrsprachigkeit wird als ein vielfältiges sprachliches Repertoire konzipiert, das durch sprachbiografische Arbeit mit Sprachenportraits pädagogisch erschlossen werden soll. Dies bildet die Basis, um die Mehrsprachigkeit in dieser Arbeit gemäß den konzeptuellen Voraussetzungen für eine Lehrkräftefortbildung zur Sprachbewusstheitsförderung im Kontext mehrsprachiger Kinder zu gestalten und umzusetzen. Der *Language Awareness* Ansatz wird in seinen Zielen und Einflussbereichen in Kapitel 5 dargelegt. Die Beziehung zwischen *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit wird thematisiert und die *Language Awareness* von Lehrkräften untersucht. Schließlich werden didaktische Elemente identifiziert, die durch ihre spezielle Wechselwirkung die Sprachbewusstheit der Lehrkräfte fördern: Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse. Diese Elemente sind zentral für die Konzeption der vorliegenden Lehrkräftefortbildung.

II. PRAKTISCHE IMPLIKATIONEN

Die Kapitel 4 bis 6 beschäftigen sich mit den praktischen Implikationen für eine Fortbildungsmaßnahme, die das Ziel hat, die Sprachbewusstheit von Lehrkräften im Kontext von mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter zu unterstützen. In Kapitel 4 und 5 werden die Begriffe der Mehrsprachigkeit und *Language Awareness* weiter erörtert. Ihre Definition und Diskussion erfolgen stets in Bezug auf ihre Relevanz für die Unterrichtspraxis. Darüber hinaus werden pädagogische Handlungsempfehlungen formuliert, die den didaktischen Rahmen der geplanten Lehrkräftefortbildung bestimmen. Ziel ist es, Lehrkräfte dazu zu befähigen, ihr Wissen bewusst einzusetzen, um das gesamtsprachliche Repertoire mehrsprachiger Kinder im Unterricht zu erkennen und zu fördern. Kapitel 6 stellt den didaktischen Rahmen für die Planung und Durchführung einer Fortbildungsmaßnahme zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften vor. In neun Kurseinheiten werden die deklarativen und prozeduralen Wissensinhalte als pädagogische Grundlagen der Fortbildung präsentiert. Kapitel 6 endet mit einem Evaluationsvorschlag zur Erfolgskontrolle.

4 Zur Mehrsprachigkeit

Die folgenden Abschnitte befassen sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit. Dabei werden die Begriffe Mehrsprachigkeit und ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ erläutert. Anschließend werden die Vorteile von Mehrsprachigkeit aufgezeigt. Hierbei rücken die psychologischen, soziologischen und kognitiven Aspekte von Mehrsprachigkeit im Kontext mehrsprachiger Kinder im schulischen Umfeld ins Blickfeld. Der psychologische Aspekt bezieht sich auf die identitären Bedingungen des Kindes, die in pädagogischen Prozessen entscheidend sein können, um zu verstehen, wie das Kind sich bei sprachlichen Interaktionen in der Klassengemeinschaft engagiert und beteiligt. Der soziologische Aspekt berücksichtigt die Eigenschaften und Kompetenzen des Kindes in sprachlich-sozialen Interaktionen, die als wichtige Faktoren für die Integration in die Klassengemeinschaft gelten. Der kognitive Aspekt fokussiert sich vor allem auf die Fähigkeit der Aufmerksamkeitskontrolle, die bei mehrsprachigen Kindern besonders ausgeprägt ist. Dabei wird die *Theory of Mind* hervorgehoben, die sich mit der Fähigkeit mehrsprachiger Kinder beschäftigt, sich selbst und anderen intentionale Zustände zuzuschreiben. Unter dem Titel ‚Zur Praxis der Mehrsprachigkeit‘ werden einige wichtige Merkmale und Bausteine der Konzeption zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften vorgestellt. Mit dem Begriff der ‚aufgeklärten Mehrsprachigkeit‘ und seiner ressourcenorientierten Verortung in Spracherwerbsprozesse wird der holistische Blick auf das gesamtsprachliche Repertoire als die Quelle der Ressource gelenkt. Das Arbeiten mit sprachbiografischen Erzählungen in Verbindung mit Sprachenportraits wird als ein Ansatz präsen-

tiert, der die Subjektperspektive von Sprecherinnen/Sprechern auf das gesamtsprachliche Repertoire eröffnet. Damit werden Einblicke in die Dimension der lebensweltlichen Entwicklung des Spracherlebens ermöglicht, die von Zwangseinflüssen beeinflusst sein können und den ganzheitlichen Blick der Betroffenen auf ihr Spracherleben und „den ersten Zugang zur verdrängten und unterdrückten Sprachenbiographien“ (Krumm, 2010, S. 16) verhindern.

Des Weiteren wird auf die sprachwissenschaftliche Sicht verwiesen, nach der die kategoriale Abgrenzung der Begriffe Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht sinnvoll ist (Tracy, 2014, S. 18). Auch in einer vermeintlich monolingual ausgerichteten Familie sind Aspekte der Mehrsprachigkeit vorhanden, die durch regionale Dialekte, Umgangssprache oder auch Standard-, Bildungs- und Fachsprache bedingt sind. Wandruszka (1979) nennt dieses Phänomen die muttersprachliche bzw. innere Mehrsprachigkeit.

4.1 Zum Begriff der Mehrsprachigkeit

Der Begriff Mehrsprachigkeit bezeichnet allgemein die Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Einzelpersonen, sich regelmäßig in Raum und Zeit mit mehr als einer Sprache im Alltag zu engagieren (Franceschini, 2009, S. 33-34) und „verweist auf spezielle Kenntnisse in mehreren und aufgrund mehrerer Sprachen sowie Kenntnisse praktisch-sozialer Kontexte“ (Dirim & Mecheril 2010, S. 114). Mehrsprachigkeit ist ein Produkt grundlegender menschlicher Fähigkeit, in einer Reihe von Sprachen zu kommunizieren, in Verbindung mit der Kompetenz, in den meisten Situationen ohne weiteres zwischen den Sprachen auch wechseln zu können (Oksaar, 1980, S. 43). Das intensive Mischen der Sprachen, welches einerseits ‚Polyphone Fähigkeiten‘ entwickelt und andererseits ‚hybride Identität und Gruppenzugehörigkeit‘ impliziert, kann „Solidarität oder Distanz ebenso zum Ausdruck bringen wie Ironisierung oder Bewunderung“ (Tracy, 2014, S. 26).

Mehrsprachigkeit ist gleichsam der Oberbegriff für verschiedene Formen von Erwerb und Gebrauch von mehr als einer Sprache eines Individuums im Alltag, im Arbeitsleben und in Institutionen (Franceschini, 2009, S. 29). Sie betont das Phänomen, „das in die kulturellen Gewohnheiten einer bestimmten Gruppe eingebettet ist, die durch eine signifikante inter- und intrakulturelle Sensibilität gekennzeichnet sind“ (Franceschini, 2009, S. 33-34). Funktionale Definitionen betrachten die Mehrsprachigkeit in Abhängigkeit vom Einsatzfeld der Sprache, die damit verbundenen Absichten und Ziele sowie der bevorzugten Sprachenfolge, wodurch „die unterschiedliche Ausprägung mehrsprachiger Kompetenzen in Abhängigkeit von der kommunikativen Absicht und Reichweite (Zweck, Ziele) dargestellt werden“ (Roche, 2013, S. 27). Die Sprachen können dabei unterschiedlich ausgeprägt sein und auf

unterschiedlichen Kompetenzniveaus beherrscht werden (Allgäuer-Hackl et al., 2013, S. 84). Dies wirkt sich auf die Sprachverwendung je nach Lebensbereich und je nach Struktur der kommunikativen Situationen und Themen aus. Dabei beeinflussen die „Funktionen der Sprache und der Sprache für das Individuum und für die Gesellschaft“ (Oksaar, 2003, S. 16), welche Sprachen oder Sprachvarianten mehr oder weniger dominant sind. Liegt eine ausgeglichene Nutzung verwendeter Sprachen vor, ist die Rede von kombinierter und koordinierter Mehrsprachigkeit. Es erfolgt die wechselseitig abhängige Speicherung und Vernetzung der Sprache im Gehirn, wodurch der Transfer des vorhandenen Sprachwissens unabhängig von der Sprache begünstigt wird. Der Abruf und die Aktivierung des erworbenen Wissens sind somit aus allen beteiligten Sprachen in ähnlicher Weise möglich (Roche, 2013, S. 27).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die verschiedenen Herangehensweisen an den Begriff der Mehrsprachigkeit folgende Gemeinsamkeiten aufweisen, die auch für diese Arbeit von Bedeutung sind: Mehrsprachigkeit ist eine grundlegende menschliche Fähigkeit, Kenntnisse in zwei oder mehr Sprachsystemen zu erwerben, diese in praktisch-sozialen Lebenskontexten für die Kommunikation zu nutzen, um sich regelmäßig in Raum und Zeit im Alltag einer Sprachgemeinschaft zu engagieren und situationsbedingt zwischen den Sprachen zu wechseln (Tracy, 2007, S. 49; Tracy, 2008, S. 51; Oksaar, 2003, S. 3; Franceschini, 2009, S. 33f.; Heint et al., 2006, S. 16). Die Sprachkompetenzen und der Grad der Beherrschung können je nach Funktion der Sprache und je nach Situation variieren. Diese Kompetenzen sind je nach Lebenssituation und Sprachverwendung dynamisch und im Lebensverlauf veränderbar (Hrubesch & Plutzer, 2013; Dirim & Mecheril, 2010, S. 103).

Im Kontext der Schule lassen sich drei Dimensionen von Mehrsprachigkeit feststellen, die sich gegenseitig beeinflussen (Riehl, 2013, S. 377f.): Erstens die individuelle Mehrsprachigkeit, die die vorhandenen und erwarteten Sprachfähigkeiten des Kindes bezeichnet. Das heißt, über welches Sprachrepertoire verfügt das Kind bereits, welche Sprache(n) benötigt es für den Bildungsweg oder auch für das Leben und welche Sprache(n) möchte es lernen? Zweitens die institutionelle Mehrsprachigkeit, die die vorhandenen bzw. hörbaren, anerkannten und wertgeschätzten, zugelassenen oder auch nicht zugelassenen Sprachen in der Schule meint. Und drittens die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, die die Fragen betrifft, welche Sprachen in der Gesellschaft vorhanden sind, welche wertgeschätzt werden, welche zur Zugehörigkeit bzw. Ausgrenzung führen.

In dem folgenden Kapitel werden die verschiedenen Dimensionen der Mehrsprachigkeit behandelt. Zudem wird der Begriff der ‚lebensweltlichen Mehrsprachigkeit‘ eingeführt, der beschreibt, dass mehrsprachige Kinder im Alltag mit mehreren Sprachen interagieren und

dabei sprachliche Erfahrungen machen. Diese Erfahrungen erfordern in Lernprozessen eine besondere pädagogische Aufmerksamkeit.

4.2 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

In der Weiterentwicklung des Begriffs ‚lebensweltliche Zweisprachigkeit‘ (Gogolin, 1988), die die zweisprachig organisierte Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen beschreibt, führt Gogolin (1994) den Begriff der ‚lebensweltlichen Mehrsprachigkeit‘ ein. Dieser verweist auf den Umstand, dass eine Person im Alltag mehr als eine Sprache verwendet. So sind mehrsprachige Kinder in ihrem sozialen Umfeld mit mehr als einer Sprache in unterschiedlichen Lebensumständen konfrontiert. Sie aktivieren dabei ihr sprachliches Gesamtpertoire und bedienen sich alternativen Kommunikationsmittel, was zwangsläufig ihre Sprechpraxis beeinflusst. Sie verfügen damit über ausbaufähige „verschiedenartige sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten“ (Dirim & Mecheril 2010, S. 114).

Der Erwerb verschiedener Sprachen vollzieht sich bei einem lebensweltlich mehrsprachigen Kind genauso wie der Erwerb einer Sprache bei einem einsprachig aufwachenden Kind (Gogolin & Lüdi, 2015). Das Kind verwendet in seinem Alltag mehr als eine Sprache und wechselt dabei zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Bezugsebene (Gogolin & Lüdi, 2015). Auf der individuellen Ebene nutzt es die Erstsprache, um sich in gleichsprachigen Netzwerken, Beziehungen oder Aktivitäten zu verständigen. Die soziale Ebene hingegen, die auch das monolingual ausgerichtete schulische Umfeld umfasst, ist geprägt von der Nationalsprache (Oksaar, 2003, S. 157). Auf den Unterricht bezogen bezeichnet die lebensweltliche Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit „die spezifischen Potentiale (...), die die Schüler nach ihren lebensweltlichen Erfahrungen in den Bildungsprozeß einbringen und bedeutet, daß dieser spezifische Sprachbesitz gebraucht wird, um (...) dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein“⁸ (Gogolin, 1988, S. 10). Mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ist die Anforderung an die Lehrkräfte verbunden, für die sich daraus ergebende Potenziale der Kinder die Aufmerksamkeit zu haben und diese Potenziale möglichst in den Unterricht zu integrieren. Wie auch in den Berichten der Länder zur Umsetzung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz des Landes Baden-Württemberg betont wird, kann der Einbezug der Herkunftssprache in den Unterricht dazu einen Beitrag leisten:

Zu den vorrangigen Aufgaben des herkunftssprachlichen Unterrichts zählt, die Zwei- oder Mehrsprachigkeit als besondere Qualifikation zu erhalten und zu fördern, den Schülerinnen

⁸ Das Zitat von Gogolin bezieht sich auf Kinder mit Migrationshintergrund. Diese Arbeit richtet sich jedoch auch an mehrsprachige Kinder.

und Schülern Hilfen zur Integration in die hiesige Gesellschaft zu geben und ihre interkulturelle Kommunikations- und Handlungsfähigkeit zu stärken. (KMK, 2017, S. 28)

4.3 Vorzüge der Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Kinder

Die Prämisse der individuellen Einsprachigkeit entspricht nicht der empirischen Evidenz und birgt das Risiko einer verzerrten Perspektive auf die Realität individueller Mehrsprachigkeit. Denn der Mensch ist ein Individuum „das mehrere Sprachen verstehen und sprechen, lesen und schreiben lernt“ (Wandruszka, 1979, S. 26). Wandruszka unterscheidet zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit, die beide auf die historische, regionale, soziale und fachliche Interaktion und Vermischung von Sprachen zurückzuführen sind. Die innere Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Existenz von alternativen sprachlichen Ausdrucksmitteln innerhalb einer Sprache, wie z.B. Dialekte und soziale Varietäten, die in der Aussprache, im Wortschatz und in Teilbereichen der Syntax Unterschiede aufweisen können (Tracy, 2014, S. 18). Die äußere Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit, im Laufe des Lebens mehrere Fremdsprachen zu erwerben. Die Grenze zwischen verschiedenen Sprachen wird durch Verstehensprobleme definiert, wobei der Übergang von Dialektsystemen weniger auffällig ist als bei Sprachen (Tracy, 2014, S. 18). Die alternativen Ausdrucksmittel entstehen als natürliches Ergebnis von Spracherwerbsprozessen in Abhängigkeit von individuellen Erfahrungen eines Sprechers in unterschiedlichen Kontexten, Gesprächssituationen und kommunikativen Anforderungen. Sprachen sind daher dynamisch veränderlich, aber dennoch von anderen Sprachen unterscheidbar. Die Differenziertheit trotz individueller Varietäten ermöglicht einer Sprache mit ihren kulturellen und soziologischen Ausprägungen einen ‚Raum kommunikativer Gemeinsamkeiten‘⁹. Der Erwerb jeder neuen Sprache bedeutet das Eindringen in neue Kulturen und gesellschaftliche Eigenarten; es werden fremde Welten erschlossen und das Weltwissen wird über die Sprache mit dem sprachlich festgelegten Begriffssystem erschlossen (Schröder, 1995, S. 57). Die Kommunikation mit Teilnehmenden anderer Sprachgemeinschaften erfordert dabei die aktive Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sprache sowie den Erwerb der sprachlichen Kenntnisse und Kompetenzen hinsichtlich der sprachlichen Eigenarten. Mit dem Erwerb neuer Sprachen entsteht die Mehrsprachigkeit, die für die Sprachverwendung in folgenden drei Aspekten bedeutsam ist (Riehl, 2014, S. 18-19): psychologischer, soziologischer und kognitiver Aspekt.

Der psychologische Aspekt der Sprache betrifft die identitätsbildende Funktion mit besonderer emotionaler Bindung zu der Erstsprache oder auch zu Dialekten, die oft zur Abgren-

⁹ Eigene Begriffsprägung (Kap. 4.4.5)

zung der eigenen ethnischen Identität und Gruppenzugehörigkeit dienen. Durch die Sprachmischung sowie Verzahnung der Sprache und Kultur zeigt man die eigene hybride Identität und Gruppenzugehörigkeit in sprachlicher Hinsicht. Dies kann Ausdruck von Solidarität oder Distanz sein, wie auch Ironisierung oder Bewunderung (Tracy, 2014). Wenn die sprachlichen Ressourcen der Erstsprache unbeachtet oder abgelehnt werden, können Selbstbewusstseinsstörungen hervorgerufen werden, mit den möglichen Folgen der Ablehnung der Erstsprache oder der grundsätzlichen Zurückhaltung in sprachlichen Interaktionen.

Der soziologische Aspekt der Sprache betrifft besonders das Verständnis von kommunikativen Routinen, Verhaltensweisen sowie lebensweltlichen Einstellungen, die kulturell oder religiös begründet sein können. Mit jeder neuen Sprache bekommt man mehr Einblick in andere Kulturen und Religionen, wodurch interkulturelle Kompetenzen erweitert werden.

With each language go different systems of behaviour, folk sayings, stories, histories, traditions, ways of meeting and greeting, rituals of birth, marriage and death, ways of conversing (...), different literatures, music, forms of entertainment, religious traditions, ways of understanding and interpreting the world, ideas and beliefs, ways of thinking and drinking, crying and loving, eating and caring, ways of joking and mourning. (Baker, 2000, S. 4)

Dies betont auch die KMK in ihrem oben erwähnten Bericht wie folgt: „Mehrsprachigkeit befähigt Schülerinnen und Schüler, erfolgreich mit anderen zu kommunizieren, ihr Wissen über andere Kulturen zu erweitern und Vorurteile zu überwinden“ (KMK, 2017, S. 18). Ein verändertes Verständnis für Verhaltens- und Lebensweisen von Mitmenschen sowie die Akzeptanz für kulturelle Unterschiede und Neigungen wird gefördert und geht einher mit einer höheren „Flexibilität, Perspektiven zu wechseln“ (Riehl, 2014, S. 18). Die Studie von Comeau, Genesee und Lapaquette aus dem Jahr 2003 mit französisch-englisch aufwachsenden Kindern im Alter von etwa zwei Jahren zeigt, dass mehrsprachige Kinder sensibel sind für Sprachwahl und Sprachverhalten ihrer Gesprächspartner und sich bei der Häufigkeit und Geschwindigkeit des Code-Switchings an die mono- oder bilinguale Ausrichtung des Gesprächspartners anpassen (Comeau, Genesee & Lapaquette, 2003, S. 124-125). Sie neigen zudem mehr als einsprachige Kinder in Erzählmomenten stärker dazu, ihre Körpersprache zu nutzen (Riehl, 2014, S. 57). Nicoladis, Pika und Marentette vermuten in ihrer in 2003 durchgeführten Studie, die den Gebrauch von Gesten bei Englisch-Spanisch-Zweisprachigen, Französisch-Englisch-Zweisprachigen und Englisch-Monolingualen beim Nacherzählen eines Zeichentrickfilms untersucht, dass durch die Gestikulation der Abruf von Wörtern und die Koordination der verfügbaren Sprachsysteme erleichtert wird (Nicoladis, Pika & Marentette, 2009, S. 324-325).

Die Mehrsprachigkeit von Kindern kann unter anderem positive Effekte auf die Reduktion oder Prävention von Rassismus und Diskriminierung haben (Baker, 2000, S. 4). Die Mehrsprachigkeit fördert die Sensibilität für die Sprachwahl und das Sprachverhalten des Gesprächspartners, was zu einer stärkeren Kompetenz führen kann, die es ermöglicht, in kritischen sozialen Situationen sensibler zu sein und auf Gesprächspartner differenzierter und empathischer einzugehen (de Cillia, 2013, S. 4). In diesem Zusammenhang stellen die Vorteile der Mehrsprachigkeit ein gesellschaftliches Kapital (Riehl, 2014, S. 18) dar, welches zur Friedensförderung beitragen „und Barrieren aus Missverständnissen oder Vorurteilen abbauen oder von Anfang an verhindern“ (Götze, 2003, S. 344) kann. Die gesellschaftliche Dimension der Mehrsprachigkeit – in der Terminologie von Gumperz (1964) ‚*speech community*‘ – kann sich dadurch auszeichnen, dass sie beispielsweise als Standortfaktor die internationalen Wirtschaftsbeziehungen erleichtert und fördert sowie eine vermittelnde Brückenfunktion zwischen den Verschiedenheiten darstellt.

Andererseits können die mehrsprachigen Fähigkeiten auch kreatives Potential bieten, welches im Sinne der Gesellschaft zu nutzen ist. Das kreative Potenzial zeigt sich vor allem im produktiven Denken und in der Konkretisierung des Ergebnisses dieses Denkens (Ahrenholz, 2008e, S. 50). Das Ergebnis erfüllt dabei die Bedingung der Originalität sowie der Zweckmäßigkeit (Riehl, 2014, S. 60). Betrachtet man die Kreativität bei mehrsprachigen Menschen, so ist festzustellen, dass diese – gefördert durch die Beschäftigung mit mehreren Sprachen und sprachlichen Phänomenen – besonders ausgeprägt ist (Riehl, 2014, S. 59). Die ständige Kontrolle vorhandener Sprachsysteme fördert die Entwicklung grauer Materie in entsprechenden Hirnarealen, die neben den sprachlichen Prozessen auch die außersprachliche Aufmerksamkeit kontrollieren. Mehrsprachige Menschen verfügen über kognitive Fähigkeit der Aufmerksamkeitskontrolle, so dass sie nicht relevante Informationen ausblenden und „ihre Aufmerksamkeit auf unkonventionelle, atypische Lösungen (...) konzentrieren“ (Riehl, 2014, S. 61) können. In sprachlicher Hinsicht verfügen Mehrsprachige über höhere Sprachaufmerksamkeit und damit verbunden auch über höhere Sprachbewusstheit als Einzelsprachige. Bialystok (1986, 2001) stellt in ihren Untersuchungen mit grammatischen Anforderungen fest, dass mehrsprachige Kinder neben dem Inhalt auch die sprachliche Form von Sätzen sowie Wortgrenzen stärker wahrnehmen als monolinguale und grammatische Regeln besser verstehen (Riehl, 2014, S. 59). Sie erkennen beispielsweise schneller, dass ein Satz (‚Äpfel wachsen auf Nasen‘) trotz unnatürlicher Bedeutung grammatisch korrekt sein kann. Diese kognitiven Fähigkeiten werden auch als ‚metasprachliches Bewusstsein‘ bezeichnet.

Einige Studien von Ellen Bialystok zur Aufmerksamkeitskontrolle zeigen einen Vorteil von mehrsprachigen Kindern im Alter von 4 bis 6 bei Aufgabenstellungen mit Störelementen im Vergleich zu einsprachigen (Riehl, 2014, S. 57). Bei der Aufgabe, die Anzahl der Wörter in einem Satz zu zählen, muss das Kind die übliche Strategie, auf die Bedeutung zu achten, unterdrücken und stattdessen sich auf die Wortgrenzen konzentrieren. Ein weiteres Beispiel ist der Test von Bialystok mit Fünfjährigen (Bialystok, 2001, S. 209). Die Kinder haben die Aufgabe, Plättchen in verschiedenen Farben zunächst nach ihrer Farbe zu sortieren. In der nächsten Aufgabenstellung sollen die Plättchen nicht mehr nach der Farbe, sondern nach der Form sortiert werden. Der relevante Prozess zur Lösung solcher Aufgaben ist es, unwichtige oder irreführende Aspekte des Sprachinputs zu unterdrücken und den Fokus und die Konzentration auf die wesentlichen Inhalte und Informationen zu lenken. Bialystok geht davon aus, dass das Kind die Zielreize des ersten Regelsystems kodiert: „Die Plättchen sind nach ihrer Farbe zu sortieren.“ Wenn das nächste Regelsystem – „Die Plättchen sind nach ihrer Form zu sortieren“ – erklärt wird, ist das erste Regelsystem obsolet und wird durch die Codes des neuen Zielreizes ersetzt. Nun ist auf die Form zu achten, statt auf die Farbe. Bialystok betont, dass diese Neuausrichtung der Ziele eine Unterdrückung ihrer ursprünglichen Werte bedeute, und dies schwierig sei, weil z.B. die Farben für die Wahrnehmung weiterhin präsent bleiben, obwohl sie nicht mehr relevant sind (Bialystok, 2001, S. 209). Die Autorin interpretiert das Ergebnis hinsichtlich mehrsprachiger Kinder wie folgt: Da mehrsprachige Kinder gewohnt sind, zwischen ihren verfügbaren Sprachen zu wechseln und dabei die inaktive(n) Sprache(n) zu unterdrücken, können sie diese kognitive Fähigkeit auch in anderen Aufgabensituation aktivieren (Bialystok, 2001, S. 210).

Die *Theory of Mind* beschreibt eine weitere kognitive Fähigkeit mehrsprachiger Kinder. Diese Fähigkeit ermöglicht es ihnen, sich selbst und anderen mentale Zustände zuzuschreiben – von einfachen Empfindungen wie Schmerzen bis hin zu komplexen Überzeugungen wie “S glaubt, dass A hofft, dass B wünscht, dass p” (Esken & Rakoczy, 2013, S. 444). Bereits in den ersten Lebensjahren zeigen Kinder die Tendenz, intentionale Zustände zuzuschreiben, und diese Zuschreibungen werden ab dem vierten Lebensalter expliziter (Esken & Rakoczy, 2013, S. 448). Kinder stellen sich vor, wie eine beobachtete Person in einer bestimmten Situation handeln wird, und versuchen, ihre eigenen Vorhersagen zu treffen (Esken & Rakoczy, 2013, S. 446). Pädagogisch gesehen kann eine Lehrkraft bei einem spontanen, kritisch-konstruktiven Einwand eines Kindes – beispielsweise zu einem Lösungsansatz für eine mathematische Aufgabe – unangemessen reagieren, wenn sie den mentalen Zustand des Kindes nicht erkennt und die Situation nicht angemessen einschätzt (Esken & Rakoczy,

2013, S. 449). Die *Theory of Mind* beinhaltet zudem die Erkenntnis, dass mehrsprachige Kinder ein Verständnis für falsche Überzeugungen entwickeln. Sie können je nach Perspektive unterschiedliche Erscheinungsformen von Gegenständen erkennen und den manipulativen Einsatz von Lügen verstehen (Esken & Rakoczy, 2013, S. 448). Die Entwicklung dieser Fähigkeiten hängt unter anderem vom Erwerb entsprechender sprachlicher Kompetenzen der Kinder ab. Die authentische Unterrichtsgestaltung ist daher von besonderer Bedeutung, um einen besseren pädagogischen Zugang zu den Lernenden zu ermöglichen.

Die Mehrsprachigkeit von Kindern kann unter anderem als Kapital bzw. Ressource verstanden werden, die sich auch in pädagogischen Kontexten äußern können. So verfügen mehrsprachige Kinder über Strategien des Dolmetschens, die sie in der Regel ungesteuert und implizit erwerben und „beim Dolmetschen sogar spezielle sprachliche Herausforderungen bewältigen, die manchen Erwachsenen ins Grübeln bringen würden“ (Dirim, 2008, S. 231). Die Übersetzungsfähigkeit der Kinder kann im Schulalltag vielfältig zum Einsatz kommen. Diese Kinder können eine vermittelnde Brückenfunktion zwischen Lehrenden und Lernenden übernehmen und dazu beitragen, dass die ersprachlichen Ressourcen von Kindern mit Sprachbarrieren in den Unterricht stärker einbezogen werden. Diese Übersetzungsdienste mehrsprachiger Kinder werden zuweilen im Schulalltag genutzt, meist jedoch ohne entsprechende Wertschätzung und Förderung (Dirim, 2008, S. 232).

4.4 Zur Praxis der Mehrsprachigkeit

In den folgenden Abschnitten werden verschiedene Aspekte der Sprachbewusstseitsförderung bei Lehrkräften im Kontext der Sprachbildung mehrsprachiger Kinder erörtert, die für das Verständnis und die Umsetzung des Ansatzes der ‚aufgeklärten Mehrsprachigkeit‘ relevant sind. Dieser Ansatz impliziert einen Perspektivwechsel von einer monolingualen zu einer bedarfsgerecht-mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung, die das gesamtsprachliche Repertoire der Kinder als Ressource nutzt und fördert. Dabei wird die Mehrsprachigkeit als ein subjektperspektivisch-gemtsprachliches und holistisch-dynamisches System aufgefasst, das sich ständig verändert und weiterentwickelt und als Basis für den Erwerb weiterer Sprachen dient. Um einen pädagogischen Zugang zu diesem System zu ermöglichen, werden sprachbiografische Arbeit und Sprachenportraits als praxisorientierte Instrumente vorgestellt, die ein Teil der konzeptionellen Grundlagen der in dieser Arbeit beschriebenen Lehrkräftefortbildung sind. Die Abbildung 5 zeigt die aufeinander aufbauende Anordnung der Ansätze, die von der theoretischen Annahme der Mehrsprachigkeit als holistisches System

bis zur praktischen Sichtbarmachung des gesamtsprachlichen Repertoires reichen. Die vier Schritte werden im Folgenden näher ausgeführt.



Abbildung 5: Von der aufgeklärten Mehrsprachigkeit zum subjektperspektivisch-gesamtsprachlichen Repertoire (Quelle: eigene Darstellung)

Der Schritt diskutiert den Terminus ‚aufgeklärte Mehrsprachigkeit‘ als eine Perspektive, die alle verfügbaren Sprachen des Kindes in Sprachbildungsprozesse einbezieht. Der Begriff *Translanguaging* erweitert diese Perspektive um den lern- und lehrstrategischen Aspekt und betont die pädagogischen Anforderungen an die Lehrkraft. Der zweite Schritt greift den holistisch-dynamischen Charakter der Mehrsprachigkeit als Wegbereiter zur Sichtbarmachung des gesamtsprachlichen Repertoires auf und expliziert ihn mit dem Konzept des Sprachrepertoires. Dieses Konzept versteht die mehrsprachigen Fähigkeiten von Kindern aus einer mehrdimensionalen soziolinguistischen und subjektperspektivischen Sichtweise als eine abstrakte und ganzheitliche Einheit. Die letzten beiden Unterkapitel beschreiben sprachbiografische Arbeit und Sprachenportraits in Kombination als einen pädagogischen Ansatz, der den mehrdimensionalen Blick auf das vorhandene gesamtsprachliche Repertoire und den pädagogischen Zugang zu diesem Repertoire ermöglichen soll.

4.4.1 Aufgeklärte Mehrsprachigkeit

Der Begriff der ‚aufgeklärten Mehrsprachigkeit‘ wurde von Daniel Reimann (2016) in Anlehnung an das Konzept der ‚aufgeklärten Einsprachigkeit‘ von Butzkamm (1973) entwickelt und umfasst sieben Diskurs- und Handlungsfelder, die die Mehrsprachigkeitsdidaktik erweitern. Diese Felder werden hier nicht näher erläutert, da sie sich vor allem auf den Fremdsprachenunterricht beziehen und einige Aspekte, wie der Einfluss vorgelernter Sprachen auf die Zielsprache oder die wechselseitige Beeinflussung der Sprachsysteme, bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit thematisiert werden.

Die aufgeklärte Mehrsprachigkeit zielt auf ein vernetzendes Sprachenlernen ab, das den Fremdsprachenunterricht verbessert. In der Mehrsprachigkeitsdidaktik beschreibt der Begriff zudem die Verbesserung „der Sprachlernkompetenz und der Förderung der produktiven und rezeptiven Mehrsprachigkeit“ (Meißner, 2003, S. 27) der Lernenden. Dieser begriffliche

Ansatz trägt zum Verständnis der Sprachbewusstheitsförderung bei Lehrkräften bei, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Reimann betont, dass bereits im europäischen Mittelalter Ansätze multilingualer Sprachvermittlung, z.B. in Form von mehrsprachigen Glossaren, zu finden sind (Reimann, 2016, S. 15). Allerdings wurden diese mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze durch die reine Einsprachigkeit des 19. Jahrhunderts weitgehend in der Weiterentwicklung verhindert, so der Autor. Dieser Entwicklung trotzend spätere Ansätze werden vor allem durch die ‚aufgeklärte Einsprachigkeit‘ des Behaviorismus, die bis in die 1980er das wissenschaftliche Feld beherrschte, beeinflusst (Reimann, 2016, S. 16).

Der didaktische Aspekt der Mehrsprachigkeit wird mit dem Begriff der ‚aufgeklärten Mehrsprachigkeit‘ in den Mittelpunkt der Sprachbildung gestellt (Roche, 2013, S. 27). Dieser Begriff bedeutet, dass der Unterricht nicht monolingual ausgerichtet sein muss, sondern je nach didaktischem Bedarf und Nutzen mehrere Sprachen einsetzt und zwischen ihnen wechselt. Dabei werden die vorhandenen Sprachkompetenzen der Kinder in ihren Herkunfts- und Familiensprachen als Ressource genutzt und nicht als Hindernis betrachtet. Nach Roche (2013) bildet die „pragmatische Mischung der verfügbaren Sprachen [...] die Grundlage der Kommunikation in mehrsprachigen Kontexten“ (S. 27).

Die pädagogische Perspektive, die sich auf die authentische sprachliche Praxis (*Languaging*) von mehrsprachigen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen fokussiert und nicht auf Sprachen als getrennte Systeme oder Codes, wird auch als *Translanguaging* bezeichnet (Panagiotopoulou, 2018, S. 11). García (2009) definiert *Translanguaging* als „the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential“ (S. 140). *Translanguaging* ist sowohl eine Lern- als auch eine Lehrstrategie (Kirsch & Mortini, 2016, S. 23). Für mehrsprachige Kinder ist es eine Lernstrategie zur Kommunikation und zur Wissenskonstruktion. Für Lehrkräfte ist es eine Lehrstrategie, um „*translanguaging spaces*“ und „*translanguaging rings*“ nach Bedarf anzubieten (Kirsch & Mortini, 2016, S. 23). Im Lernprozess lernen die Kinder, die Bildungssprache als Unterrichtssprache zu verwenden und ihre Erstsprache in bestimmten Momenten auszublenden. Wie bereits erwähnt, haben mehrsprachige Kinder eine höhere Disposition zum Sprachwechsel (Kap. 3.1 & 4.4.2). Der wechselnde Einsatz verfügbarer Sprachen ist nicht als sprachliche Unsicherheit, sondern als sprachliche Kreativität zu verstehen, die zur Verbesserung der Kommunikation beitragen kann (de Houwer, 2009, S. 44).

Die aufgeklärte Mehrsprachigkeit stellt spezifische Herausforderungen an die Lehrkraft. Diese muss einerseits die „Koexistenz von alternativen sprachlichen Mitteln als ein natürliches Resultat jeglicher Sprachaneignung“ sowie deren Abhängigkeit von „individuellen Erfahrungen mit verschiedenen Kontexten, Interaktionspartnern und kommunikativen Anforderungen“ (Tracy, 2014, S. 18) berücksichtigen. Andererseits muss sie diese heterogenen sprachlichen Mittel als Ressourcen begreifen, die je nach Ziel und Funktion der Sprache für das Individuum und die Gesellschaft unterschiedlich eingesetzt werden (Roche, 2013, S. 27). Für den ressourcenorientierten Unterricht mit mehrsprachigen Begegnungen folgt daraus: Die Lehrkraft entwickelt zum einen eine bewusste Aufmerksamkeit gegenüber der vorhandenen mehrsprachigen Ressource der Schülerinnen und Schüler, die auch die Einbeziehung fremden Fachwissens ermöglicht. Dieser Sachverhalt, bei dem es um die Frage geht, „wie pädagogische Fachkräfte handeln, wenn sie sich in der pädagogischen Praxis auf die Perspektive mehrsprachiger Kinder einstellen“ (Panagiotopoulou, 2018, S. 11), wird ebenfalls mit dem Begriff *Translanguaging* bezeichnet. Damit ist der soziolinguistische und sprachdidaktische Umgang mit Mehrsprachigkeit zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit gemeint (Panagiotopoulou, 2018, S. 11). Die Lehrkraft verfügt über diagnostische Fähigkeiten¹⁰ und die Bewusstheit zur Erfassung des gesamtsprachlichen Repertoires als Ressource (Kropp, 2017, S. 122).

4.4.2 Mehrsprachigkeit als holistisch-dynamisches System

Die Sprachfähigkeit eines Individuums kann sich situationsabhängig verändern, abhängig von der Dominanz einer der im sozialen Umfeld verwendeten Sprachen. Ein mehrsprachiges Kind, das im schulischen Kontext von der Dominanz des Deutschen geprägt ist, wechselt im familiären Kontext zu seiner Erstsprache, wenn diese dort vorherrschend ist. Die Mehrsprachigkeit ist daher nicht als etwas Statisches zu verstehen, obwohl „beispielsweise die Existenz von ‚Standardsprachen‘ diesen Eindruck suggeriert“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 103). Sie befindet sich vielmehr als „Instrument und Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 103) in einem ständigen Wandel (Riehl, 2014, S. 14-15). Die Dynamik mehrsprachiger Prozesse impliziert, dass das Sprachwissen und die Sprachfähigkeit eines Mehrsprachigen nicht aus getrennten oder trennbaren Subsystemen bestehen. In Anlehnung an die aus der Mathematik stammende und von Kees de Bot et al. (2007) auf die Mehrsprachigkeit angewandte *Dynamic System Theory* bilden sie ein holistisch-dynamisches System, „in dem jede Veränderung Auswirkungen auf alle Sprachsysteme hat“ (Riehl,

¹⁰ In dieser Arbeit wird der Begriff der Sprachanalyse (Kap. 5.6.4) als Konzept zur Erfassung der diagnostischen Fähigkeit eingeführt und seine Anwendung in der Praxis (Kap. 6.4.3) dargestellt.

2014, S. 15). Gemeinsam konstituieren sie ein gesamtsprachliches Repertoire, aus dem sich Sprecherinnen und Sprecher individuell bedienen können. Die holistische Konzeption von Mehrsprachigkeit, die das mehrsprachige System als ganzheitlich und mehr als die Summe seiner Teile auffasst, beruht auf den besonderen sprachlich-kognitiven Ressourcen für den Spracherwerb, wie das umfangreiche Sprachenrepertoire und die größere Disposition zum Sprachvergleich und Sprachwechsel (Kropp, 2017, S. 107). Die Sprachsysteme stehen in Wechselwirkung miteinander und die Sprachentwicklung erfolgt in Abhängigkeit voneinander. Die Unterstützung der Erstsprache wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Folgesprachen aus. Die sprachlichen Konzepte und Muster stehen durch Vernetzung und Zusammenspiel der Sprachen dem gesamtsprachlichen Repertoire zur Verfügung (Kap. 3.1). Sprachen bilden das gesamtsprachliche Repertoire, „das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren“ (Busch, 2013, S. 21).

Mehrsprachigkeit bedeutet eine höhere sprachliche Vielfalt. Aus holistischer Perspektive mit Fokus auf der Vernetzung und dem Zusammenspiel der Sprachen sind die sprachlichen Kompetenzen Mehrsprachiger – Cook (1992) nennt diese „*holistic Multicompetence*“ – nicht mit denen von Einsprachigen vergleichbar. Mehrsprachige profitieren durch die gleichzeitige Präsenz mehrerer Sprachen von einem größeren sprachlichen Repertoire und können in kommunikativen Situationen auf mehr alternative Kommunikationsmittel zurückgreifen (Kropp, 2017, S. 109). Diese Kommunikationsmittel sind akzeptierte Formen, um Mitteilungen zu formulieren, die der zu transportierenden Bedeutung entsprechen (Gumperz, 1964, S. 137-138). Sie können ihre Sprachverarbeitung im Rahmen ihres sprachlichen Repertoires den jeweiligen kommunikativen Anforderungen und Interaktionspartnern mit hoher Geschwindigkeit anpassen (Gumperz, 1964, S. 137-138; Tracy, 2014, S. 26). Allerdings weist Gumperz darauf hin, dass die Auswahlmöglichkeit sozialen und grammatischen Zwängen unterliegt: „Grammatische Zwänge beziehen sich auf die Verständlichkeit von Sätzen; soziale Zwänge beziehen sich auf die Notwendigkeit akzeptiert werden zu müssen“ (Gumperz, 1964, S. 137-138). Mehrsprachig sozialisierte Individuen verfügen zudem über besondere Ressourcen für das Erlernen weiterer Sprachen (Cenoz, 2013, S. 11-12), die im Verlauf der Arbeit weiter thematisiert werden.

4.4.3 Das gesamtsprachliche Repertoire

Der Anthropologe und Linguist John Gumperz (1964) führte auf der Grundlage seiner Analyse der *speech community*¹¹ den Begriff des sprachlichen Repertoires ein, der sich von traditionellen soziolinguistischen Ansätzen unterscheidet, die Sprache als ein statisches und homogenes System konzipieren, das an bestimmte Räume und Gruppen gekoppelt ist (Busch, 2017, S. 21). Diese Ansätze vernachlässigen in ihrer stark mentalistischen Ausrichtung die intersubjektiven und sozialen Aspekte der Sprachverwendung und fokussieren sich auf die individuellen Kompetenzen der Sprecherinnen und Sprecher (Busch & Reddermann, 2013, S. 30). Das Konzept des sprachlichen Repertoires hingegen betrachtet die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, wie Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen, die einem Sprecher oder einer Sprecherin in einer *speech community* zur Verfügung stehen, als ein offenes und dynamisches System (Busch, 2017, S. 21). Das sprachliche Repertoire ist zwar verinnerlicht und nicht beliebig, aber es ermöglicht den Sprecherinnen und Sprechern, sich in situativen Interaktionen zu positionieren und ihre Identität zu konstruieren (Busch & Reddermann, 2013, S. 30). Das sprachliche Repertoire ist somit nicht an nationale oder territoriale Grenzen gebunden, sondern an die Praktiken und Erfahrungen der Sprachnutzenden (Busch & Reddermann, 2013, S. 21).

Das Konzept des sprachlichen Repertoires bietet einen interessanten Beitrag zur Erforschung von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Einerseits erlaubt es eine lebensweltliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit, die Sprache nicht als ein abstraktes und geschlossenes System betrachtet, sondern als ein Phänomen, das aus der Sicht der Sprachnutzenden analysiert wird. Andererseits nimmt es das gesamtsprachliche Repertoire als ein ganzheitliches System in den Blick, welches alle sprachlichen Mittel umfasst, die den Sprachnutzenden zur Verfügung stehen. Das Konzept berücksichtigt die mehrdimensionale Sichtweise auf das sprachliche Repertoire aus der Perspektive der Sprecherinnen und Sprecher bzw. der Subjekte. In pädagogischen Prozessen liegt der Fokus einer Lehrkraft¹² mit der Außenperspektive auf dem sprachlichen Verhalten mit den Regeln und Konventionen kommunikativer Interaktion, die gelernt, befolgt und gelegentlich durchbrochen werden (Busch, 2017, S. 22). Dimensionen, die sich der Außenperspektive entziehen bzw. verschließen, können erfasst

¹¹ “We will define it as a social group which may be either monolingual or multilingual, held together by frequency of social interaction pattern and set off from the surrounding areas by weaknesses in the lines of communication. Linguistic communities may consist of small groups bound together by face-to-face contact or may cover large regions, depending on the level of abstraction we wish to achieve.” (Gumperz, 1962, S. 101)

¹² Brigitta Busch (2017) bezieht diesen Aspekt auf die Außenperspektive eines Forschers.

werden, indem das gesamtsprachliche Repertoire durch Einbezug des Spracherlebens erweitert betrachtet wird (Busch, 2017, S. 22).

4.4.4 Sprachbiografische Arbeit und Spracherleben

Ein mehrdimensionaler Blick auf das vorhandene sprachliche Repertoire und dessen Sichtbarmachung aus der Subjektperspektive wird in sprachbiografischen Arbeiten möglich. Die sprachbiografische Arbeit schaut differenziert auf die lebensgeschichtliche Entwicklung des Sprachrepertoires in seinen leiblichen, emotionalen und historisch-politischen Dimensionen (Busch, 2017, S. 22-29) und bezieht diese in Spracherwerbsprozesse ein. Im Mittelpunkt steht das wahrnehmende und erlebende Subjekt, welches sich mit seinem Leib in Bezug zur Welt setzt und sich auf sie einlässt. Laut Schmitz (2014) repräsentiert das Subjekt in seiner Leib-Körper-Ambiguität etwas Wahrnehmbares und Wahrnehmendes zugleich, mit der Abgrenzung des Leibes als

den Inbegriff alles dessen, was er von sich, als zu sich selbst gehörig, in der Gegend – nicht immer in den Grenzen – seines Körpers spüren kann, ohne sich der fünf Sinne Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken und des aus ihren Erfahrungen gewonnenen perzeptiven Körperschemas (der habituellen Vorstellung vom eigenen Körper) zu bedienen. (Schmitz, 2014, S. 32)

Das Leibliche ist das subjektivierte Spüren als das unbestreitbare Wahrnehmen des Selbst und die wesentliche Voraussetzung für die (Sprach-)Bildung als ein Produkt aus dem kognitiven und affektiven Zusammenspiel eines „affektlogischen Bezugssystems“¹³ (Ciompi, 1982, S. 399). Neben der subjektiven Dimension – wie die Erfahrung der Ablehnung durch fehlende oder nicht hinreichende Sprachkenntnisse – haben Gefühle auch eine intersubjektiv-soziale Dimension. Sie können im wechselseitigen Einfluss mit den Gefühlen anderer stehen. Dies kann die Anerkennung der vorhandenen sprachlichen Mittel des Kindes durch die Lehrkraft sein. Da das Erleben von Gefühlen von kulturellen Traditionen und Narrationen sowie von Normen, Handlungsorientierungen und Ideologien, die sie interpunktieren, begleitet und beeinflusst sein können, weisen Gefühle auch eine soziokulturelle Dimension auf (Busch, 2017, S. 25).

Der mehrdimensionale Blick auf das sprachliche Repertoire ermöglicht einen Perspektivwechsel. Der Blick geht von der analysierenden Außenperspektive, die die Zuweisung einer statischen Nutzung des Sprachrepertoires verfolgt, in Richtung einer Subjekt-Perspektive,

¹³ Unter affektlogischem Bezugssystem sind die von Kindheit an durch Erfahrungen und Erlebnisse mit dem sozialen und materiellen Umfeld verinnerlichteten Gefühle und Denkweisen, die die Anschauungen, Verhaltens- und Handlungsmustern begründen, gemeint, ohne dass sie dem Individuum bewusst sind. Im vorliegenden Kontext umfasst es die Sprachbiografie und bildet damit das sprachliche Repertoire.

die die Sprache als ein „Teil der Intersubjektivität, also der Projektion von einem Ich zu einem Du“ versteht und in der leiblich-emotionalen Gestik verankert sieht (Busch, 2017, S. 25). Damit erlaubt die sprachbiografische Herangehensweise an das sprachliche Repertoire nicht nur eine sprecherorientierte Perspektive. Sie gewährt auch einen Blick auf den Einfluss sprachideologischer Wertungen wie Sprecherinnen und Sprecher sich und andere diskursiv wahrnehmen, ebenso auf die mit dem sprachlichen Repertoire verbundenen Emotionen, Imaginationen und Wünsche (Busch, 2017, S. 16). Da das leiblich-emotionale Erleben jedoch aufgespannt oder auch eingeschränkt sein kann (Busch & Reddermann, 2013, S. 31), ist nicht nur das vorhandene Repertoire in den Fokus zu nehmen, sondern auch das, „was nicht zur Verfügung steht und sich in einer gegebenen Situation als Leerstelle, Bedrohung oder Begehren umso mehr bemerkbar macht“ (Busch, 2017, S. 30). Im schulischen Kontext kann das Fehlen von sprachlichen Mittel zu einem kulturellen Ereignis im Schulalltag, wie z.B. das Erleben von Weihnachten, den Wunsch nach Zugehörigkeit einschränken. Dies kann die fehlende Bereitschaft zur Identifizierung mit der zu erwerbenden Sprache zur Folge haben, wodurch möglicherweise die Sprachentwicklung beeinträchtigt wird. Die Sichtweise zum eigenen Sprachrepertoire als abweichend – etwa in Schuleintritts- bzw. -übergangsphasen – kann zu einem subjektiven Erleben werden. Das Kind kann durch das soziale Schulumfeld als anderssprachig abgegrenzt werden und das Gefühl verursachen, dass „das mitgebrachte eigene Sprachrepertoire nicht oder nicht ganz passt“ (Busch, 2017, S. 17). Brigitta Busch zitiert hierzu die Reflexion einer Studentin über ihre sprachbiografischen Erlebnisse zum Moment des Schulwechsels vom Dorf in das in der Landeshauptstadt befindliche Gymnasium:

Es war eine sehr hierarchisch strukturierte Klasse, die meisten Schülerinnen kamen aus eher ‚höheren Schichten‘ und gegenüber manchem ‚landeshauptstädtischem Hochdeutsch‘ kam ich mir mit meiner ländlichen Umgangssprache sehr unsicher und ein wenig defizitär vor. (Busch, 2017, S. 17)

Sprachbiografien sind narrative Darstellungen des Spracherlebens, der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung der eigenen und fremden Sprachverwendung in verschiedenen Interaktionssituationen. Das Spracherleben ist immer singulär und situativ, aber aus sprachbiografischen Erzählungen lassen sich einige gemeinsame Aspekte ableiten. Ein Aspekt ist das Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Dieses kann zu Anpassungsprozessen führen, wenn die Sprecherinnen und Sprecher versuchen, die Erwartungen der sprachlichen Umgebung zu erfüllen und nicht als ‚anders‘ markiert zu werden. Ein Beispiel dafür ist die Studentin, die sich bemüht, Hochdeutsch zu sprechen, um in der Schule

akzeptiert zu werden. Sie beschreibt ihr Spracherleben als „unecht“ und „schauspielerisch“ (Busch, 2017, S. 18). Solche Anpassungsprozesse können zu einer Entfremdung von der eigenen Sprachbiografie führen, wie es auch bei der Studentin der Fall ist.

Ein weiterer Aspekt ist die Frage nach der Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu einer sprachlichen Gruppe. Dies kann einerseits mit dem Wunsch verbunden sein, sich durch die Sprache mit einer Gruppe zu identifizieren oder von ihr anerkannt zu werden. Andererseits kann es auch bedeuten, dass die Sprecherinnen und Sprecher aufgrund ihrer Sprache von anderen einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden, ohne dass sie dies beabsichtigen oder wünschen. In den Erzählungen der Studentin wird sie von ihren Mitschülerinnen als „eine vom Land“ angesehen; sie hingegen möchte Teil der Klassengemeinschaft sein (Busch, 2017, S. 18).

Schließlich kann aus den beiden genannten Gemeinsamkeiten das Erleben der sprachlichen Macht oder Ohnmacht resultieren. Aufgrund der sprachlichen Hierarchisierung erlebt die Studentin ein Machtgefälle zwischen dem eigenen Sprachrepertoire und den Anforderungen des neuen Sprachumfeldes. Sie berichtet von Unsicherheiten und empfindet ihr Sprachvermögen defizitär in der Weise, dass sie manche Sprachsituationen meidet, um möglichst nicht negativ aufzufallen. Das Machtgefälle kann dazu führen, dass die Vertreter einer dominanten Sprache andere aufgrund ihres Sprechens abwerten und versuchen, ihre „privilegierte Position durch sprachliche Distinktion zu reproduzieren und zu festigen“ (Busch, 2017, S. 18).

Für den schulischen Kontext bedeuten diese Ausführungen, dass ein angemessener Umgang mit Sprachbiografien in der Unterrichtsplanung und -gestaltung anzustreben ist. Dazu bedarf es einer zielgerichteten Bewusstheit sowie der Reflexion seitens der Lehrkraft, so dass sie eine Aufmerksamkeit und Wahrnehmung für artikulierte Schamgefühle, Verletzungen und Diskriminierungen entwickelt und diese richtig zuordnen kann. In der Auseinandersetzung mit der Mehrdimensionalität des sprachlichen Repertoires erkennt die Lehrkraft die Reichweite ihrer Entscheidungen zu den Sprachregelungen in der Schule. Sie versteht, dass die Sprache wie Gestik und Emotion „zuerst und vor allem ein Sich-in-Bezug-Setzen, eine Projektion hin zum anderen – erst dann auch ein kognitiver Akt von Repräsentation und Symbolisierung“ (Busch, 2017, S. 23) ist.

Das Konzept des sprachlichen Habitus von Pierre Bourdieu (2005) beschreibt das Verhältnis zwischen Körper und Sprache als ein Ergebnis von sprachlichen Dispositionen, die sich in Neigungen und Gewohnheiten ausdrücken. Diese Dispositionen werden nicht explizit und bewusst vermittelt, sondern implizit und nonverbal, durch suggestive oder unterschwellige

Signale, wie missbilligende Blicke, stumme Vorwürfe und dergleichen (Bourdieu, 2005, S. 57). Diese Signale beeinflussen die körperlichen Gewohnheiten, die dem Sprecher oder der Sprecherin als selbstverständlich anhaften (Bourdieu, 2005, S. 57). Im Kontext von Sprache und Schule ermöglicht die sprachbiografische Arbeit nicht nur, das Passungsverhältnis zwischen dem sprachlichen Kapital (Panagiotopoulou, 2016, S. 8), das die Kinder aus dem familiären Umfeld mitbringen, und den sprachlichen Erwartungen in der Schule zu analysieren. Sie erlaubt auch, die Dimension der Anerkennung bzw. Zurückweisung des sprachlichen Repertoires als Teil der Persönlichkeit des Kindes durch die Bezugsperson zu betrachten. Wenn ein Anerkennungsverhältnis hergestellt ist, kann das Kind sein Sprachrepertoire in Handlungs- und Interaktionsmomenten einbringen und die Zugehörigkeit zu der jeweiligen Sprachgemeinschaft sowie der Kultur, die durch die Sprache vermittelt wird, finden (Bruner, 1983, S. 19). Das Kind wird in die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowie in kulturelle Aspekte der Sprachgemeinschaft eingebunden.

Mit der Erweiterung der Sprachfähigkeit durch das Erlernen von Wörtern entwickelt das Kind auch einen differenzierten Umgang mit Bedeutungen und Deutungsmustern, was zugleich eine Erweiterung der individuellen und sozialen Handlungsfähigkeit bedeutet. Es erlangt die Fähigkeit, sein soziales Umfeld durch die Sprache erweitert wahrzunehmen und zu erleben und macht dabei die Erfahrung der gesellschaftlichen Partizipation und Anerkennung. Die Berücksichtigung dieser Zusammenhänge in enger Anknüpfung an die mitgebrachte Mehrsprachigkeit als Grundlage des pädagogischen Handelns kann das Interesse an Sprachen fördern, sofern durch Anerkennung und Wertschätzung der mitgebrachten sprachlichen Kompetenzen eine positive Haltung zum eigenen Sprachrepertoire aufgebaut wird (Röhner, 2008, S. 22; Böttger & Gien, 2014, S. 111).

Im unmittelbaren Zusammenhang mit der sprachbiografischen Arbeit wird im nächsten Kapitel ein möglicher Ansatz beschrieben, mit dem sprachbiografische Erzählungen sichtbar gemacht werden können.

4.4.5 Sprachenportraits

Gogolin und Neumann (1991) führten die Methode der Sprachenportraits ein, um die sprachlichen Ressourcen von Lernenden in mehrsprachigen Grundschulklassen zu erfassen, zu würdigen und zu fördern (Busch, 2017, S. 35-36). Sprachenportraits ermöglichen den Zugang zu sprachbiografischen Erzählungen (Krumm, 2010, S. 16-19). Mehrsprachige Kinder können durch Sprachenportraits einen ganzheitlichen Blick auf ihre verfügbaren Sprachen gewinnen und unter günstigen Voraussetzungen ihre verdrängten und unterdrückten Sprach-

biografien wahrnehmen. Die Beschäftigung mit Sprachenportraits macht den Betroffenen den Einfluss biografischer Entwicklungen und Erfahrungen auf ihre Sprachen bewusst, wie beispielsweise das Spracherleben in der Erstsprache im familiären Umfeld, das vom schulischen Umfeld abweichen kann. Mit Hilfe von Sprachenportraits können Kinder angeregt werden, über ihre eigenen verfügbaren Sprachen nachzudenken und diese an einer Körpersilhouette darzustellen.

Das Kind markiert entsprechende Körperteile auf der Silhouette farblich und ordnet diese einer Sprache zu, die jeweils sein Denken und Fühlen repräsentiert (Kap.6.4.1). Busch (2017) betont, dass das Zeichnen einen Raum zur Selbstreflexion und zur bedeutungsgebenden Darstellung von Spracherleben in Bildern schafft, sowie frei vom Zugzwang des Erzählens die Gelegenheit gibt, innezuhalten und zu erkennen, welche Sprache im eigenen Erleben eine Rolle spielt. Denn das „Denken und Darstellen in Bildern fungiert als eigenständiger Modus, in dem Bedeutung geschaffen wird“ und diese Bilder dienen zudem „als Ausgangspunkt und als Referenzpunkt für die nachfolgende interpretierende Erläuterung“ (Busch, 2017, S. 37). Die Betroffenen erlangen eine Bewusstheit für ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen, die von identitätsstiftender Bedeutung sind (Oksaar, 2003, S. 156). In pädagogischer Hinsicht werden biografische Stationen von Lernenden sichtbar und Lehrende bekommen Einsicht in die Entwicklung sprachlicher Fähigkeit von Lernenden. Da der Spracherwerb in der Regel nicht linear verläuft, sondern gesellschaftlichen und situativen Einflüssen unterliegt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass selbst ein ‚normaler‘ Bildungsverlauf im Sprachentwicklungsprozess linearen Kompetenzaufbau zur Folge hat (Krumm, 2010, S. 18). Es spielen „intergenerationale Transmission genauso wie individuelle Dispositionen, Einstellungen zu Sprachen ebenso wie Sprachkontakte“ wichtige Rolle (Krumm, 2010, S. 18).

Die Grafik (Abb. 6) zeigt den Zusammenhang zwischen sprachbiografischer Arbeit und Sprachenportraits. Das Kind steht mit seinem gesamtsprachlichen Repertoire als wahrnehmendes und wahrnehmbares Individuum im Mittelpunkt der Darstellung.

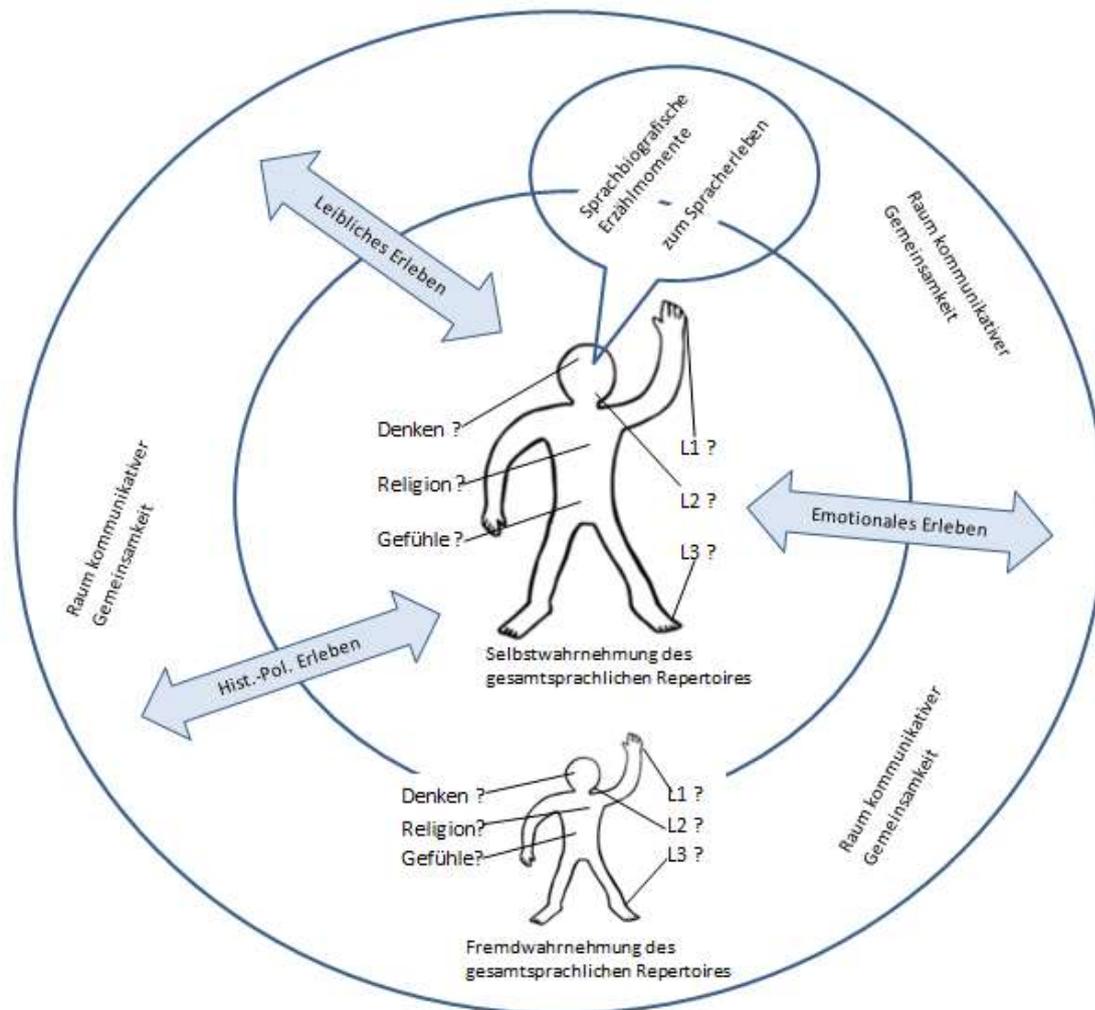


Abbildung 6: Sprachbiografische Arbeit und Sprachenportraits (Quelle: eigene Darstellung; modifiziert nach Busch, 2017)

Das Kind nimmt aus der Subjektperspektive das eigene Sprachrepertoire entsprechend seines Spracherlebens mit der leiblichen, emotionalen und historisch-politischen Dimension wahr und verortet es an seinem Körper. Es befindet sich damit in einem ‚Raum kommunikativer Gemeinsamkeiten‘ und in einem Reziprozitätsverhältnis mit seinen Interaktionspartnern. Die kleine Körpersilhouette repräsentiert das Wahrnehmbare aus der Außenperspektive. Daraus ergibt sich ein Bild der Außenwahrnehmung bzw. -vorstellung des sprachlichen Repertoires und der Subjektebene des Kindes, das jedoch nicht notwendigerweise mit dem tatsächlich vorhandenen Repertoire des Kindes übereinstimmen muss. Erst in sprachbiografischen Erzählmomenten zum Spracherleben gewährt das Kind einen Einblick in sein vorhandenes gesamtsprachliches Repertoire und öffnet sich zugleich der Teilhabe am Leben im ‚Raum kommunikativer Gemeinsamkeiten‘. Es bringt sich mit seinem Spracherleben in Kommunikationsmomente ein und macht somit die Erfahrung der Anerkennung bzw. Zurückweisung seines sprachlichen Repertoires.

4.5 Zusammenfassung und Diskussion

Die begriffliche Zuordnung von Mehrsprachigkeit zeigt, dass die Mehrsprachigkeit eine grundlegend menschliche Fähigkeit ist, in mehr als einem Sprachsystem kommunizieren und situationsabhängig zwischen ihnen wechseln zu können. Dabei können das Kompetenzniveau in den Sprachsystemen und die Dominanz in deren Verwendung unterschiedlich ausgeprägt sein. Die Dominanz hängt mit der Funktion der Sprache auf individueller und gesellschaftlicher Ebene zusammen. Im Zusammenhang mit Kindern kommt speziell noch die Institution Schule als eine besondere gesellschaftliche Ebene hinzu.

Der Begriff der ‚lebensweltlichen Mehrsprachigkeit‘ betont, dass eine Person im Alltag mit mehreren Sprachen konfrontiert ist. In einem mehrsprachigen Kontext nutzt die Person auf der individuellen Ebene eventuell die Erstsprache, um in gleichsprachigen Netzwerken, Beziehungen oder Aktivitäten zu kommunizieren. Die soziale Ebene umfasst unter anderem das schulische Umfeld, das von einem monolingualen Habitus geprägt sein kann.

Die Vorzüge von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Kindern zeigen, dass die Mehrsprachigkeit die sprachliche Realität widerspiegelt, nicht die Einsprachigkeit. Wandruszka (1979) prägte den Begriff der muttersprachlichen bzw. innersprachlichen Mehrsprachigkeit, um zu betonen, dass jede Person schon in ihrer eigenen Sprache durch historische, regionale und fachliche Unterschiede mehrsprachig beeinflusst ist. Mit jeder neuen Sprache werden neue Kulturen und gesellschaftliche Eigenarten erschlossen. Allerdings ermöglicht erst die aktive Auseinandersetzung mit einer Sprache die Kommunikation mit anderen Sprachgemeinschaften. Die Sprache hat dann für die Sprecherin oder den Sprecher psychologische, soziologische und kognitive Funktionen und Wertigkeiten. Der psychologische Aspekt betrifft die identitätsbildende Funktion der Sprache, die mit einer besonderen emotionalen Bindung zu der Sprache einhergeht. Der soziologische Aspekt bezieht sich auf das Verstehen von kommunikativen Routinen, Verhaltensweisen sowie lebensweltlichen Einstellungen, die kulturell oder religiös begründet sein können. Die kognitive Dimension zeigt sich in der kreativen und produktiven Auseinandersetzung mit Sprache und sprachlichen Inhalten. Im Zusammenhang mit mehrsprachigen Kindern lässt sich aus den vorangegangenen Darstellungen ableiten, dass sie im Vergleich zu einsprachigen Kindern (a) ein verändertes Verständnis für andere Lebensweisen und Einstellungen haben, (b) einfacher andere Perspektiven einnehmen können, (c) sich besser auf Interaktionspartner einlassen können, (d) durch die stetige Kontrolle ihrer Sprachsysteme mehr sprachliche Kreativität und Aufmerksamkeit entwickeln und (e) ein besseres Verständnis für mentale bzw. intentionale Zustände bei sich selbst und bei anderen haben und damit besser zwischen authentischen und weniger authentischen

tischen Situationen unterscheiden können (Comeau, Genesee & Lapaquette, 2003; de Cillia, 2013; Esken & Rakoczy, 2013; Riehl, 2014, S. 18).

Im Abschnitt ‚Zur Praxis der Mehrsprachigkeit‘ wurde zunächst der Begriff der ‚aufgeklärten Mehrsprachigkeit‘ hervorgehoben. Damit kann in einer möglichen Fortbildung das Verständnis der Lehrkräfte dahingehend geschärft werden, dass das Sprachenlernen vernetzt erfolgen sollte und der Unterricht nicht zwangsläufig einsprachig gestaltet sein muss. Der Begriff des *Translanguaging* erweitert das Verständnis um den Umstand, dass die pädagogische Aufmerksamkeit auf authentische sprachliche Praxis zu richten ist und Sprachen nicht als getrennte und abgegrenzte Systeme zu betrachten sind. Die besondere Anforderung an Lehrkräfte ist, mehrsprachige Fähigkeiten von Kindern aufzugreifen und diese in den ressourcenorientierten Unterricht einzubinden.

In diesem Kapitel wird der Begriff der Mehrsprachigkeit aus einer aufgeklärten Perspektive betrachtet, die die Komplexität und Dynamik der sprachlichen Fähigkeiten von Individuen anerkennt. Diese Fähigkeiten werden nicht als additive und isolierte Subsysteme verstanden, sondern als ein vernetztes und holistisches System, das sich ständig verändert und anpasst. Das System beinhaltet das gesamte sprachliche Repertoire, das den Sprechern zur Verfügung steht und das je nach Kontext und Zweck unterschiedlich genutzt werden kann. Die Nutzung des Repertoires kann aber auch von grammatischen oder sozialen Normen eingeschränkt werden. Die Rolle der Lehrkraft besteht darin, die Kinder in der Entwicklung ihres sprachlichen Repertoires zu unterstützen und zu fördern, ohne sie durch Schwierigkeiten in der Verständlichkeit von Sätzen oder soziale Ablehnung zu behindern. Das Konzept des sprachlichen Repertoires erlaubt es, die sprachlichen Phänomene aus der subjektiven Perspektive des Kindes mit einer mehrdimensionalen Perspektive der Lehrkraft zu verknüpfen.

Es wird gezeigt, dass die mehrdimensionale Perspektive auf das sprachliche Repertoire durch die sprachbiografische Arbeit gefördert werden kann. Die Sprachbiografie ist eine Methode, um die lebensweltliche Entwicklung des sprachlichen Repertoires sichtbar zu machen. Durch die sprachbiografischen Erzählungen können Sprecherinnen und Sprecher ihre Spracherfahrungen in Bezug auf Selbst- und Fremdwahrnehmung, Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit sowie sprachliche Macht oder Ohnmacht reflektieren und teilen. Für die Unterrichtsplanung und -gestaltung bedeutet dies, dass die Lehrkraft eine Bewusstheit für das Gleichgewicht dieser Faktoren entwickelt. Sie achtet auf mögliche Anzeichen von Scham, Verletzung oder Diskriminierung sowie auf körperliche Ausdrucksformen wie Gestik und Mimik. Außerdem kann sie die Reichweite von Sprachregelungen beurteilen. Die

Berücksichtigung dieser Aspekte in Verbindung mit dem sprachlichen Repertoire eröffnet dem Kind den Raum, seine soziale Umwelt sprachlich zu erweitern und sein Interesse für Sprache in ihrer Vielfalt zu stärken.

Abschließend wurde das Arbeiten mit Sprachenportraits als eine Möglichkeit vorgestellt, um Zugang zu den sprachbiografischen Erzählungen der Kinder zu bekommen. Sprachenportraits sind visuelle Darstellungen des sprachlichen Repertoires und der subjektiven Bedeutung der Sprachen für Sprachnutzende. Sie ermöglichen eine Selbstreflexion und eine kreative Ausdrucksweise von Spracherfahrungen in Bildern. Sie bieten der Lehrkraft auch die Möglichkeit, einen Einblick in das Spracherleben der Kinder in Bezug auf Selbst- und Fremdwahrnehmung, Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit sowie sprachliche Macht oder Ohnmacht zu bekommen.

Nachdem dieses Kapitel den Begriff der Mehrsprachigkeit im Sinne der hier vorliegenden Konzeption einer Lehrkräftefortbildung ausführlich erläutert hat, widmet sich das nächste Kapitel dem Begriff und dem Ansatz der *Language Awareness*. Es wird diskutiert, welche Merkmale und Besonderheiten des Ansatzes einen positiven Beitrag im Sinne der Lehrkräftefortbildung, die auf die Förderung der Sprachbewusstheit abzielt, leisten können.

5 *Language Awareness* – Sprachbewusstheit

In diesem Kapitel geht es um den Ansatz der *Language Awareness*, der auch mit dem Begriff Sprachbewusstheit umschrieben ist. Der erste Schritt ist, die Begriffe zu definieren und ihre Gemeinsamkeiten aufzuzeigen. Danach werden die Ziele und die Domänen des *Language Awareness* Ansatzes erklärt. Im nächsten Kapitel wird der Zusammenhang zwischen *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit hergestellt. Bevor *Language Awareness* in die Praxis verortet wird, werden die Relevanz und die Besonderheiten der Sprachbewusstheit von Lehrkräften sowie die pädagogischen Herausforderungen, die damit einhergehen, thematisiert. Ein weiterer Aspekt ist die Beziehung zwischen der Sprachbewusstheit der Lehrkraft und dem Sprachwissen, die für die Gestaltung und Umsetzung des Lehrerwissens wichtig ist. Das Kapitel 5.6 beschreibt schließlich die vier Bausteine, die zur Förderung der Sprachaufmerksamkeit bei Lehrkräften zentral sind.

Der *Language Awareness* Ansatz verfolgt eine ganzheitliche Ausrichtung, die die Sprachen, Spracherfahrungen, -vorstellungen und -einstellungen der Lernenden in den Lernprozess einbezieht. Diese Aspekte sind in dieser Arbeit von besonderer Bedeutung, da sie mit der Förderung der Bewusstheit von Lehrkräften zusammenhängen. Im Rahmen der vorliegenden Konzeption dienen sie der Lehrkraft als Leitfaden, um das gesamtsprachliche Repertoire des Lernenden zu erschließen. Die Unterrichtsplanung und -gestaltung soll sich an dem sprachlichen Repertoire der Lernenden orientieren. Dabei wird auch die Zielsetzung verfolgt, dass die Sprachbewusstheit der Lehrenden zur Sprachbewusstheit der Lernenden beiträgt. In diesem Kapitel stehen folgende Fragen im Fokus:

1. Welche Aspekte und Merkmale spielen bei der Betrachtung des ganzheitlichen Charakters von *Language Awareness* eine besondere Rolle?
2. Welche wechselseitigen Einflussfaktoren zeichnen das Verhältnis von *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit aus?
3. Welche besonderen Aspekte und Merkmale des *Language Awareness* leisten einen Beitrag zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften?
4. Über welches Wissen¹⁴ zur Sprachbewusstheit sollten Lehrkräfte verfügen?

5.1 Zum Begriff der *Language Awareness*

Der Begriff *Language Awareness* geht auf den Linguisten Michael Halliday zurück, der ihn 1971 in seiner Forderung nach mehr Aufmerksamkeit und mehr Raum für Sprache im

¹⁴ Es ist insbesondere das Wissen gemeint, welches im Rahmen dieser Arbeit als Grundlage des bewussten Umgangs mit Sprache und sprachlichen Phänomenen dargeboten wird.

Kontext der Schule und Lehrkräfteausbildung prägte (Luchtenberg, 2017, S. 150). Als eine Reaktion auf die Ergebnisse einiger Untersuchungen bei englischen Schülerinnen und Schülern, die geringe muttersprachliche Kompetenzen insbesondere bei Unterschichtkindern aufzeigten, hob Halliday damit den Einfluss der *Language Awareness* auf die schulischen Leistungen hervor.

In Deutschland wird der Ansatz der *Language Awareness* seit den 1980er Jahren fachdidaktisch diskutiert und erfährt seit einigen Jahren auch als sprachdidaktische Konzeption Aufmerksamkeit. Trotz dieser Entwicklung stellt dieser Ansatz nach wie vor ein ‚Forschungsprogramm‘ mit hohem theoretischen und empirischen Klärungsbedarf dar (Neuland, 2002, S. 5; Luchtenberg, 2017, S. 150). Nach Knapp-Pothoff (1997) kann dies an der ‚Vagheit des Konzepts‘ (S. 10) liegen, bei dem seit seiner Begründung in England lediglich Konsens darüber herrscht, ‚daß mit ‚Bewußtheit‘ eine Reflexionsebene bzw. eine Ebene der mentalen Verarbeitung angesprochen ist, die über rein mechanisches ‚Verhalten‘ und die bloße ‚Verwendung‘ von Sprache als Instrument hinausgeht. Jenseits dieses Konsenses ist so ziemlich alles unklar‘ (Knapp-Pothoff, 1997, S. 11).

Der Begriff *Language Awareness* bezeichnet im Wesentlichen ‚the ability to think about and to reflect upon the nature and functions of language‘ (Pratt & Grieve, 1984, S. 2). Sucht man in der deutschsprachigen Didaktikforschung nach einer einheitlichen und verbindlichen Definition, so ist festzustellen, dass auch nach Jahrzehnten hierzu nichts existiert (Hug, 2007, S. 10; Fehling, 2008, S. 45; Schmidt, 2010, S. 859). Dies wird sowohl auf die umfangreiche Entwicklung dieses Konzepts als auch auf die Vielzahl sich überlappender und konkurrierender Begrifflichkeiten – wie etwa *Knowledge about Language*, *Metalinguistic Awareness*, *Explicit Knowledge*, *Metacognition*, etc. – zurückgeführt (Hug, 2007, S. 10; Gnutzmann, 2003, S. 337). Ein weiterer Aspekt, der möglicherweise mangelnde Transparenz und Übereinstimmung im Begriffsverständnis zur Folge hat, sind die vielfältigen Kontexte, in denen der Begriff *Language Awareness* verwendet wird (James & Garrett, 1992, S. 3). Vor diesem Hintergrund erscheint die deutsche Begriffsfindung für *Language Awareness* als schwieriges Unterfangen, so dass allenfalls vielfältige Übersetzungen wie ‚Sprachbegegnung, Sprachsensibilisierung, Sprachbewusstsein und Sprachaufmerksamkeit‘ (Oomen-Welke, 2014, S. 482) oder auch Sprachreflexion, Sprachbewusstmachung und Sprachbewusstheit für *Language Awareness* vorzufinden sind. In dieser Arbeit wird Sprachbewusstheit als Übersetzung für *Language Awareness* bevorzugt, da dieser Begriff eine genauere Sinnabbildung ermöglicht. Eine Übersetzung des Begriffs *Language Awareness* wird als notwendig erachtet, um auch im deutschen Sprachgebrauch eine begriffliche Zuordnung zu

haben, die ein Teil der gemeinsamen Unterrichtssprache werden soll. Außerdem wird eine Abgrenzung von alltagssprachlichen Begriffen geschaffen. Grundsätzlich ist aber anzumerken, dass sich die oben genannten Übersetzungen in vielen Aspekten überlappen und eine trennscharfe Abgrenzung nicht ohne weiteres möglich scheint, worauf beispielsweise das folgende Zitat von Oomen-Welke (2003a) hinweist: „Größere Sprachaufmerksamkeit führt zu mehr Sprachwissen und zu höherer Sprachbewusstheit, die wiederum aufmerksamer macht und das Wissen fördert“ (S. 453).

Der Terminus ‚Sprachbewusstheit‘ ist in der Fremdsprachendidaktik seit längerem etabliert und bezeichnet „eine [...] kognitive [...] Neuorientierung“ (Gnutzmann, 2016, S. 144). Er unterscheidet sich als ein neues Gebilde vom alltagssprachlichen Begriff ‚Sprachbewusstsein‘¹⁵ (Oomen-Welke & Krumm, 2004, S. 58) und betont, dass:

auf der Grundlage des aufmerksamen Gebrauchs einer oder mehrerer Sprachen Regularitäten, Beziehungen (sowie aktuell Unerklärbares) wahrgenommen, kognitiv bearbeitet und Einstellungen dazu entwickelt werden; er meint den bewussten Zugriff auf Sprachliches und die Beschäftigung mit de-kontextualisierten, aus dem Handlungszusammenhang herausgelösten sprachlichen Einheiten, die bewusst restrukturiert werden. (Oomen-Welke, 2003, S. 2)

Dieser Begriff impliziert die Gerichtetheit der Aufmerksamkeit eines Individuums auf das Sprachliche und seine metasprachlichen Fähigkeiten, die sich in sprachlichen Operationen sowie in Reflexionsmomenten über Sprache manifestieren (Oomen-Welke, 2003, S. 2; Oomen-Welke & Krumm, 2004, S. 58). Hinsichtlich der Entwicklung der Sprachaufmerksamkeit bedeutet dies laut Oomen-Welke (2003) die Bildung und Überprüfung von Hypothesen auf der Grundlage von Sprachdaten, die aufgrund der menschlichen Sprachfähigkeit im Austausch mit dem Gebrauch einer oder mehrerer Sprachen entstehen. Im mehrsprachigen

¹⁵ Anmerkungen zur Differenzierung der Begriffe Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein:

In einer differenzierten Betrachtung stellt Spitta (2000, S. 2f.) die Begriffe Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein als qualitativ unterscheidbare Phänomene dar und sieht Sprachbewusstsein eng verbunden „mit der sprachlichen Intuition, dem Sprachgefühl“ (ebd., S. 4). Laut der Autorin drückt sich Sprachbewusstsein „spontan in einem Problemlösungsverhalten aus, bei dem eine Person im Prozess der Sprachproduktion (...) quasi automatisch eine sprachliche Aktivität zur Problemlösung initiiert, aus dem ‚unguten Gefühl‘ heraus, dass ‚irgendwas nicht stimmen‘ könne, ohne dass diese Aktivität in dem Sinne bis ins Bewusstsein dringt, dass sie als Aktivität bewusst registriert oder willkürlich gesteuert eingesetzt wird sowie ohne, dass das Sprachsystem in Struktur und Funktionsweise bewusst reflektiert wird. Der Zugang ist eng an die unbewusst im Gehirn verankerten Sprachkategorien und -regelsysteme geknüpft“ (Spitta, 2000, S. 4).

Sprachbewusstheit hingegen ist die kognitive „Klarheit darüber, dass ich ein Sprachproblem habe sowie ebenfalls in kognitiver Klarheit darüber, dass ich jetzt etwas tue, um dieses Problem zu lösen – willentlich eine Reflexion über den Aufbau und die Funktionsprinzipien von Sprache in Gang sowie über die eigene kognitive Aktivität, um bewusst und dies reflektierend Lösungsprozeduren einsetzen zu können“ (Spitta, 2000, S. 3f.). Dabei ist laut dem Hirnforscher Pöppel (1989) jeder Zustand bewusst „bei dem für jeweils wenige Sekunden aufgrund eines integrativen Mechanismus des Gehirns ‚Mentales‘ repräsentiert ist, d.h. im Fokus der Aufmerksamkeit steht“ (S. 30).

Kontext gibt es vielerlei Gelegenheit dazu, weil die reale Begegnung mit Sprachen Unvertrautes als Auffälliges zeigt und so aufmerksam macht (Oomen-Welke, 2003, S. 2). Sprachaufmerksamkeit ist daher erfahrungsbasiert, so die Autorin.

Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit stehen somit in einem engen Verhältnis zueinander. Beide basieren auf Spracherfahrung, die auch die Sprachverwendung in sozialen Kontexten einschließt. Sie werden gerade im Spracherleben des Individuums sichtbar (Oomen-Welke & Krumm, 2004, S. 58). Bei der bisherigen Annäherung an den Begriff der Sprachbewusstheit treten insbesondere zwei zentrale Aspekte hervor: zum einen der bewusste Zugriff auf das erfahrungsbasierte sprachliche Repertoire und zum anderen dessen aufmerksamer Gebrauch. In der pädagogischen Hinsicht sind damit verbunden a) die Übersetzung sprachlicher Inhalte von der Alltagssprache in die Bildungssprache, b) deren Dekontextualisierung¹⁶ sowie c) das Herauslösen des Gesprochenen aus Handlungszusammenhängen als die Grundlage zur Neustrukturierung. Diese Sichtweise umfasst kognitive und soziale Dimensionen zugleich und betont auf sozialer Ebene die subjektiven Erfahrungen des Individuums im Zusammenhang des aufmerksamen Sprachgebrauchs.

Bei der Gegenüberstellung der Begriffe Sprachbewusstheit und *Language Awareness* treten bestimmte Merkmale hervor. Sprachbewusstheit ist ein Ansatz, der den Fokus auf die intensive Beschäftigung mit Sprache(n) und ein feinfühliges Sprachgefühl legt. Ziel ist es, Sprache und deren Anwendung bewusst zu reflektieren, beispielsweise durch das gezielte Überdenken von Sprachregeln oder die sorgfältige Auswahl von Ausdrücken in einem Dialog. Im Gegensatz dazu basiert der *Language Awareness* Ansatz auf dem expliziten Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung des Wissens im Kontext des Spracherwerbs, der Sprachvermittlung und des Sprachgebrauchs, wie es die Association for Language Awareness (2012) definiert. Dieser Ansatz umfasst jedoch auch ein breites Spektrum an Strukturen und Phänomenen, die nicht näher konkretisiert oder klar definiert sind. Dazu gehören Fragen nach der Art des expliziten Wissens und der bewussten Wahrnehmung dieses Wissens. Anzunehmen ist, dass damit die Erforschung der Vorzüge einhergeht, die sich aus gut entwickelten Sprachkenntnissen, dem bewussten Verständnis der Funktion und Gebrauch von Sprache ergeben können. Mit dieser Annahme sind weitere Diskussionspunkte verbunden: Kann ein besseres Sprachverständnis generell Vorteile für Sprachnutzende bringen, sei es

¹⁶ Beispiel: Wenn eine Unterrichtsaufgabe lautet, aus einer Textpassage Schlussfolgerungen über Dinosaurier zu ziehen, dann kann aus einer anderen Passage "dekontextualisierend" Schlussfolgerungen über Wale gezogen werden (Hattie, 2013, S. 244).

für Lernende oder Lehrende? Welche Rolle spielen sprachliche Präkonzepte und Vorerfahrungen für das Spracherleben? Und inwiefern fördert ein durchdringendes Verständnis der Sprache soziale Interaktionen, indem es ermöglicht, sprachliche Manipulationen zu erkennen oder selbst anzuwenden?

Diese Fragestellungen können in dieser Arbeit auf Grundlage vorliegender empirischer Befunde nicht konkret beantwortet werden. Dennoch lässt sich feststellen, dass sie die Gemeinsamkeit der Vernetzung unterschiedlicher Facetten bilden. Diese sind die Sensibilisierung, Bewusstmachung, das Interesse an Sprache und Sprachbegegnungen und das Nachdenken über Sprache sowie deren Funktion in Sprachbegegnungen; begleitet von der „Bereitschaft und Fähigkeit [...], sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten“ (Andresen & Funke, 2003, S. 439). Das Nachdenken über Sprache soll das Interesse an sprachübergreifenden Vergleichen konkreter Strukturen und Phänomene, Konvergenzen und Divergenzen oder auch Funktionen von Sprachen fördern, die alle auf das Vorhandensein von Sprachbewusstheit hinweisen können. Die folgenden Zitate unterstützen und erweitern die oben dargestellte Perspektive. Bien-Miller und Kollegen (2017) verbinden mit der Sprachbewusstheit die Fähigkeit, „sprachliche Erscheinungen losgelöst von ihren inhaltlichen Zusammenhängen zu betrachten oder sprachliche Erscheinungen ins Bewusstsein zu rufen“ (S. 194-195). Dies kann „in Form einer reflektierten Kontrolle eigener sprachlicher Tätigkeiten oder als bewusstes Nachdenken über Sprache und ihre Gebrauchskontexte“ (Bien-Miller et al., 2017, S. 194-195) geschehen. Und Wolff (1993) betrachtet Sprachbewusstheit und *Language Awareness* als synonym und versteht darunter „die Fähigkeit [...], die Struktur von Sprache, die psychologischen Prozesse der Sprachbenutzung und die Funktionen von Sprache in der Interaktion bewusst wahrnehmen und darüber reflektieren zu können“ (S. 514). Darin wird einerseits die explizite Reflexion eigener Sprachhandlungen in sprachlichen Interaktionen betont, mit der auch die Reflexion der Sprachhandlungen der Gesprächspartner zu verbinden ist. Und andererseits werden die bewussten psychologischen Prozesse der Sprachverwendung in den Blick genommen. Diese Aspekte sind von besonderer Bedeutung im Zusammenhang der sprachbiografischen Arbeit und der konzeptionellen Grundlagen einer möglichen Lehrkräftefortbildung.

Der Begriff des *Language Awareness* wurde bereits in den vorangegangenen Ausführungen vorgestellt. Dabei wurden unterschiedliche Akzente in der Begriffsbestimmung deutlich. Oomen-Welke und Krumm (2004) legen den Schwerpunkt auf die Sprachaufmerksamkeit als wichtige Basis der Sprachbewusstheit und die Bewusstheit wiederum als Voraussetzung

zum Lernen und expliziten Gebrauch einer oder mehrerer Sprachen. Die *Association of Language Awareness* hingegen unterteilt Sprachbewusstheit in explizites Wissen über Sprache und bewusste Rezeption und Sensibilität beim Sprachlernen, Sprachunterricht und Sprachgebrauch. Obwohl das explizite Wissen über Sprache und das Sprachlernen als verbreitete Aspekte hervortreten (Schmidt, 2010), zeigen die vielfältigen Definitionen dennoch die Koexistenz verschiedener Formen von Bewusstheit. Diese umfassen nach Schmidt (2010, S. 861) in der Regel (1) das intentionale Handeln, (2) die Aufmerksamkeit, (3) den bewussten und kontrollierten Prozess der Sprachproduktion und -rezeption sowie (4) das explizite Wissen über Sprache. Diese Aspekte sind auch für die konzeptionellen Grundlagen dieser Arbeit von Bedeutung.

Abschließend soll an dieser Stelle auf die Unterscheidung der *subsidiary bzw. peripheral awareness* und *focal awareness* von van Lier (1995, S. 2-6) eingegangen werden, da diese Differenzierung zur Bewusstheit hinsichtlich der Wahrnehmung und Aneignung von sprachlichen Erfahrungen bei Kindern ein erweitertes Verständnis bietet. In Anlehnung an die Gestaltungspsychologie ist nach Katenkamp (2011) die Wahrnehmung und Aneignung von Erfahrungen zu verstehen

als bewusster und unbewusster Integrations- und Konstruktionsprozess, in dem Kontext- und Erwartungseinflüsse ebenso eine Rolle spielen wie die Einzelheiten (Detail einer Wahrnehmung), die Gestalt als ein Muster oder die persönliche Fähigkeit, die individuellen Kenntnisse (Vorwissen, Abstraktionsfähigkeit, Emotionen, Erwartungen etc.) oder subsidiäre Bewusstseinsphänomene. (Katenkamp, 2011, S. 63-64)

Die Sprecherin und der Sprecher nehmen mit dem *subsidiary awareness* implizit Details und Einzelheiten des Gesprochenen wahr, wie beispielsweise kulturelle Hintergründe, die in alltäglichen Sprachinteraktionen oft nicht explizit berücksichtigt werden und tendenziell verborgen bleiben. Die subsidiäre Bewusstheit unterstützt mit diesen Informationen die zentrale Wahrnehmung, die wiederum das Gesamtbild des wahrgenommenen Objekts oder des Gesprochenen konstituiert und im Gedächtnis verankert (*focal awareness*) (Katenkamp, 2011, S. 64). Ein Beispiel für diese Art der Wahrnehmung ist das Autofahren, bei dem wir nicht bewusst auf einzelne Handlungen wie Kupplung treten oder Gang wechseln achten müssen. Ähnlich ist es mit der Sprachverwendung. Wir können syntaktisch korrekte Sätze produzieren, ohne explizit über die Funktion und Anordnung von Satzgliedern zu reflektieren. Kompetente Sprachnutzende greifen auf ihr ‚Hintergrundwissen‘ zurück, ohne es explizit identifiziert zu haben, und können mit der Fähigkeit der *focal awareness* gezielt und zweckorientiert ihre Aufmerksamkeit auf den Sprachgebrauch und die sprachlichen Konventionen

lenken und diese in den Fokus ihrer Bewusstheit rücken. Das bedeutet, dass die *focal awareness* die Gesamtheit eines Objekts oder des Gesprochenen wahrnimmt. So können wir beispielsweise ein bekanntes Gesicht aus vielen anderen herausfiltern, ohne die Auswahl anhand von zuvor im Gehirn gespeicherten Detailinformationen zum Objekt wie etwa die Nasenform begründen zu können (Engelkamp & Zimmer, 2006, S. 133; zit. n. Katenkamp, 2011, S. 63-64). Ebenso können wir eine sprachliche Äußerung inhaltlich von anderen unterscheiden, ohne dabei deren genauen Wortlaut oder die implizite Bedeutung einzelner Wörter bewusst zu erinnern oder zu hinterfragen. Van Lier (1995, S. 4) sieht die fokale Sprachbewusstheit vor allem für zwei Situationen als relevant an: a) bei der Lösung von Problemen, die in Prozessen der Sprachverwendung auftreten, und b) bei der Erreichung eines höheren Niveaus an Sprachverstehen und Sprachfertigkeiten. In diesem Sinne wird die Sprache sowohl zum Mittel des Handelns und Erkennens als auch zum Gegenstand der Aufmerksamkeit (Andresen, 1985, S. 5).

Im Verständnis der fächerübergreifenden Relevanz von Sprachbewusstheit versucht die Lehrkraft in sprachbildenden Prozessen mit der fokalen Bewusstheit die sprachlichen Äußerungen von Lernenden aufzugreifen und mit entsprechenden Inputs zu unterstützen. Mit der subsidiären Bewusstheit hat die Lehrkraft hingegen eine Sensibilität für die Verwendung von Begriffen, die Einblicke in sprachliche Vorstellungen und Erfahrungen im Spracherleben ermöglichen. Die pädagogische Intention besteht darin, zu erkennen, was gesagt wurde, welche sprachlichen Mittel dabei verwendet wurden und welcher Bedeutungszusammenhang hinter dem Gesagten möglicherweise liegt.

Basierend auf den vorgestellten Definitionen zum Begriff der Sprachbewusstheit als Synonym für *Language Awareness* orientiert sich diese Arbeit an dem folgenden Begriffsverständnis (Andresen & Funke, 2003; Oomen-Welke, 2003): Sprachbewusstheit ist das explizite und erfahrungsbasierte Wissen über eine oder mehrere Sprachen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit für deren aufmerksamen Gebrauch in dekontextualisierten und aus Handlungszusammenhängen herausgelösten Situationen, um über Regularitäten, Beziehungen, Strukturen und Funktionen von Sprache nachzudenken, diese wahrzunehmen, kognitiv zu verarbeiten und Einstellungen dazu zu entwickeln. Die in diesem Begriffsverständnis hervorgehobenen Aspekte spiegeln sich in den Zielen der *Language Awareness* wider, auf die im Folgenden eingegangen wird.

5.2 Zielsetzung von *Language Awareness*

Der *Language Awareness* Ansatz, der seinen Ursprung in England hat und verschiedene „frühere Ansätze und Versuche aus dem deutschsprachigen Raum passend“ (Oomen-Welke, 2010, S. 70) integriert, verfolgt das Ziel, Sprachwissen und Sprachaufmerksamkeit in einem Konzept zu verbinden und weiterzuentwickeln, insbesondere im Hinblick auf Sprachbegegnung und Mehrsprachigkeit. Wildemann et al. (2016) weisen darauf hin, dass Sprachbewusstheit „in die kindliche (Sprach-)Entwicklung eingebettet“ (S. 44) und schon im Grundschulalter oder sogar früher auftritt.

Luchtenberg (1998) weist darauf hin, dass es trotz der unterschiedlichen Zugänge zum *Language Awareness* Ansatz einige gemeinsame Aspekte in den Definitionen festzustellen sind: Es ist ein Ansatz, mit dem „ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen“ (Luchtenberg, 2010, S. 107). Aus diesen Gemeinsamkeiten lässt sich das Nachdenken und das Sprechen über Sprache als der kleinste gemeinsame Nenner aller Ansätze zu *Language Awareness* ableiten (Vetter, 2008a, S. 102).

Im Hinblick auf Sprachlernprozesse basiert der *Language Awareness* Ansatz auf der Annahme, dass dieser „durch einen bewussten Umgang mit der zu lernenden Sprache und weiteren sprachlichen Phänomenen unterstützt werden kann“ (Luchtenberg, 2006, S. 370). Obwohl der *Language Awareness* Ansatz nicht als Sprachlernmethode konzipiert ist, hebt Luchtenberg hervor, dass seine breite Konzeption eine ergänzende „Bewusstmachung sprachlicher Fragestellungen, des Sprachgebrauchs und [...] des Spracherwerbs selbst“ (ebd.) bedeutet. Sie umfasst

neben der Reflexion über die Bausteine von Sprache und ihr Funktionieren auch sprachkundliche Aspekte wie Sprachentwicklung (...), Sprachvergleich (...) und auch gesellschaftsrelevante Fragen wie Sprachpolitik im weitesten Sinne (...). Der Terminus ‚*Language awareness*‘ steht aber nicht nur für diese inhaltlichen Aspekte, sondern auch für konzeptionelle Aspekte von holistischem Sprachzugang, von fächerübergreifender Sprachsensibilisierung, von Berücksichtigung des Zusammenhangs von Sprache und Kultur und nicht zuletzt auch der Einbeziehung sprachlicher Vielfalt, was auch Neugierde auf Sprache(n) beinhaltet. (Luchtenberg, 1997, S. 111)

Auf der inhaltlichen Ebene treten im vorgenannten Zitat von Luchtenberg im Kontext der Grundlagenbildung zur Konzeption einer Lehrkräftefortbildung insbesondere die Aspekte Sprachreflexion, Sprachentwicklung sowie Sprachvergleich hervor. Die konzeptionelle

Ebene betont vor allem die Bedeutung des holistischen Sprachzugangs, der fächerübergreifenden Sprachsensibilisierung und dem Einbezug sprachlicher Vielfalt. Sowohl auf der inhaltlichen als auch konzeptionellen Ebene steht nach dem *Language Awareness* Ansatz die Autonomie von Lernenden grundsätzlich im Fokus, so dass beim bewussten Umgang mit Sprache und Sprachbegegnungen dem Lernenden Raum für Selbstbestimmung und Selbststeuerung zuteil ist (Luchtenberg, 2006, S. 370). Das bedeutet, dem Kind wird die Möglichkeit zum selbstbestimmten und selbstgesteuerten Handeln eröffnet. Die Autonomie von Lernenden wird in Verbindung mit Sprachenportraits im Modus des Denkens und Darstellens eigener Sprachen in Bildern von Kindern frei vom Erzählzwang sichtbar.

Neben dem Sachverhalt, nicht den Anspruch einer Sprachlernmethode zu haben, erfordert der *Language Awareness* Ansatz auch keine sprachwissenschaftlichen Analysen zu sprachlichen Phänomenen. Er versucht vielmehr, die Aufmerksamkeit auf die vorhandene Sprachenvielfalt einer Gesellschaft zu lenken, um andere Sprachen als die Landes- und Schulsprachen zu reflektieren (Oomen-Welke, 2010, S. 70). Dies geschieht mit dem Ziel, die Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Kontext fächerübergreifend¹⁷ im Unterricht zu berücksichtigen und zu fördern. Dabei werden die besondere Rolle von Spracherfahrungen, -vorstellungen und -einstellungen der Lernenden in Spracherwerbsprozessen und deren Einbezug in den schulischen Sprachunterricht betont und die kursorische Vermittlungsmethode für den Spracherwerb als nicht ausreichend bewertet (Oomen-Welke, 2010, S. 70). In Bezug auf den Sprachlernprozess ist die Lehrkraft aufgefordert, an die spezifischen Potenziale, die die Lernenden entsprechend ihrer vorunterrichtlichen bzw. lebensweltlichen Vorstellungen (Präkonzepte) mitbringen, anzuknüpfen (Oomen-Welke, 2010, S. 71) und diese in einer von mehrsprachigem Selbstverständnis geprägten Atmosphäre in den explorierenden Umgang mit der Sprache einzubeziehen. Dies gelingt insbesondere in der direkten Beteiligung der Lernenden an Kommunikationsprozessen mit Lehrkräften und vor allem mit Peers, so Oomen-Welke. Und vor dem Hintergrund, „that there is something missing from the language education offered to all children“ (Hawkins, 1984, S.1), ist die Rolle der Sprache und des Spracherwerbs im Curriculum so zu berücksichtigen, dass Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und Sprachvergleich zu wichtigen Bestandteilen des Unterrichts werden. Wie die Ausführungen zur Mehrsprachigkeit zeigen, sind damit nicht nur Fremdsprachen und alle Herkunftssprachen gemeint, auch das Deutsche mit seinen hohen Varietäten wie Dialekte

¹⁷ Der *Language Awareness*-Ansatz zielt auf ganzheitliche Sprachzugänge ab, wie Luchtenberg (1997, S. 115) betont. Daher sollte der fächerübergreifende Charakter beachtet und somit in den Unterricht anderer Fächer eingebunden werden.

und umgangssprachliche Stile finden eine Berücksichtigung. Die Aufmerksamkeit der Lehrkraft sollte auch hierfür präsent sein (Luchtenberg, 2002, S. 30-31).

Will man die skizzierten Ziele der *Language Awareness* zu einem sprachdidaktischen Konzept verbinden, so lassen sich zunächst folgende konkrete Punkte nach Luchtenberg (2006, S. 371) hervorheben:

- Interesse und Neugierde an Sprache, Sprachen, sprachlichen Phänomenen, Sprachen- und Kulturvielfalt sowie Kommunikation wecken.
- Sprachreflexion, -vergleich und -analyse anregen.
- Aktive Akzeptanz sprachlicher und innersprachlicher Vielfalt zulassen.
- Sprachhandeln im situativen und soziokulturellen Kontext bewusst machen.
- Metasprachliche Kommunikation über Sprache initiieren und entwickeln.
- Verhältnis von Sprache und Sprachmanipulation (Mittel und Strategien sprachlicher Gestaltung) kennen und kritisch durchschauen lernen.

Darüber hinaus können noch weitere Aspekte nach Oomen-Welke (2000, S. 5) benannt werden, die auch hier weitgehend beschrieben sind und mit den oben genannten Zielen übereinstimmen:

- Die spontane Aufmerksamkeit der Kinder mit ihren Ideen und subjektiven Theorien produktiv aufgreifen und in den Unterricht einbeziehen.
- Die Bedeutung der Sprachfähigkeiten und des Sprachrepertoires von Kindern in Spracherwerbsprozessen sichtbar machen.
- Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit anerkennen.
- Andere Sprachen im Unterricht zulassen, Interesse an Sprache und sprachlichen Phänomenen fördern und die Verbindung zu Sprachvorstellungen der Kinder schaffen.

Der *Language Awareness*-Ansatz verfolgt einen holistischen Zugang zur Sprachbildung, der alle Aspekte der Sprache als Teil eines Ganzen betrachtet. Dies impliziert für die pädagogische Praxis, dass zum einen das gesamte Sprachrepertoire der Kinder sowie ihre Spracherfahrungen, -vorstellungen und -einstellungen im Unterricht berücksichtigt und zum anderen diese durch die Förderung von Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse weiterentwickelt werden. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkräfte selbst über eine ausreichende Sprachbewusstheit verfügen, um den Unterricht entsprechend zu planen und zu gestalten. Die in dieser Arbeit beschriebene Lehrkräftefortbildung zielt darauf ab, die Grundlage dafür zu beschreiben.

Im Unterricht sollen bei den Kindern als Lernende zunächst die Bewusstheit für die sprachliche und innersprachliche Vielfalt gefördert werden. Dies geschieht durch sprachliche Anregungen, die das Interesse und die Neugier an Sprache und sprachlichen Phänomenen wecken. Dabei spielen Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und Sprachvergleich als (meta-)sprachliche Fähigkeiten eine zentrale Rolle. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Sprache und ermöglichen eine bewusste Auseinandersetzung mit dem intentionalen Sprachhandeln im situativen und soziokulturellen Kontext sowie mit dem subjektiven Spracherleben. Das Kind bringt seine eigene sprachliche Identität in Kommunikationssituationen ein, kann Gedanken, Gefühle und Wünsche äußern und nimmt somit am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teil. Wie bereits im Abschnitt zur Begriffsbestimmung der *Language Awareness* nach Oomen-Welke (2003) ausgeführt, erfordert dies den bewussten Zugriff auf sprachliche Elemente sowie die dekontextualisierte Deutung und Zuordnung sprachlicher Äußerungen. Das Kind vergleicht seine eigene sprachliche Wahrnehmung mit seinen vorhandenen subjektiven Erfahrungen, reflektiert diese im Hinblick auf eine spezifische Handlung und verortet sie in größere Sinnzusammenhänge. Neben diesen Zielsetzungen der *Language Awareness* gibt es sicherlich weitere Ziele, wie etwa die Sprachmanipulation oder metasprachliche Kommunikation, die jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit sind und daher nicht weiter betrachtet werden.

5.3 Domänen des *Language Awareness*-Ansatzes

Der folgende Abschnitt gibt einen Einblick in die Reichweite der Konzeption der *Language Awareness*, die „im Sinne eines Wissens über Sprache stärker ganzheitlich, soziolinguistisch und auch politisch-gesellschaftlich orientiert“ (Eichler & Nold, 2007, S. 63) ist. In der Ganzheitlichkeit der *Language Awareness* wird insbesondere die Einbindung aller vom Lernen genutzten Sprachen in den Lernprozess (Luchtenburg, 2001, S. 131-133) sowie der Vorrang des Redens über Sprache gegenüber der Sprachverwendung betont (Eichler & Nold, 2007, S. 63). James und Garrett (1992, S. 12-20) schlagen eine Aufgliederung der Domänen von *Language Awareness* auf mehreren Ebenen vor und zeichnen deren ganzheitliche Zielsetzung wie folgt pointiert nach:

Die **affektive Domäne** (*the affective domain*) betrachtet die Entwicklung emotionaler Einstellungen zur Sprache und Sprachverwendung. Das Kind lernt, seinen Gedanken, Gefühlen und Wünschen hinsichtlich sprachlicher Phänomene Ausdruck zu verleihen und versteht, „dass jedes sprachliche Verhalten eine bewußte oder unbewußte emotionale Reaktion des Rezipienten hervorruft“ (Gnutzmann, 1997, S. 232). Es entwickelt besondere Haltung, Auf-

merksamkeit, Neugier, Interesse und ästhetisches Einfühlungsvermögen (Wolff, 2010, S. 184) und erlangt zunehmend die Sprachbewusstheit im Umgang mit der emotionalen Seite des Spracherwerbs, die das affektive Lernen ausmachen. Wenn die Begriffsbestimmung unklar ist, zeigen die Komponenten der Emotionen, Erlebniskomponente, Ausdruckskomponente sowie kognitive, physiologische und motivationale Komponente, dass diese zahlreichen psychischen Vorgänge, unser Handeln und Denken, unsere sozialen Interaktionen beeinflussen können (Rothermund & Eder, 2011, S. 167ff.). Die Erlebniskomponente einer Emotion ist das bestimmte Gefühl, das mit dem subjektiven Erleben von Wut, Freude oder Angst einhergeht und sich unterschiedlich ausprägt. Die kognitive Komponente sagt etwas aus über die Bewertungen von Ereignissen hinsichtlich ihrer Implikationen aus der Subjektperspektive. Dabei können Erfahrungen und Erlebnisse im Spracherleben je nach subjektiver Einschätzung der Ursache als positiv oder negativ gewertet werden. Die physiologische Komponente beinhaltet die körperlichen Veränderungen, wie erhöhter Herzschlag, beschleunigte Atmung oder auch die Regung von Gehirnaktivitäten, die den Organismus in aktiven Zustand versetzen, während die Ausdruckskomponente die leibgebundenen Expressionen, wie Mimik, Gestik, Haltung und Stimmlage betont. Im Gesichtsausdruck einer Person wird die momentane Befindlichkeit erkennbar. Bei der motivationalen Komponente bringen hingegen Emotionen bestimmte Handlungsbereitschaften zur Annäherung und Vermeidung von Situationen hervor und sind handlungsleitend.

Die Erlebniskomponente der Emotionen bezieht sich auf die subjektive Erfahrung eines emotionalen Zustands, die kognitive Komponente auf die Bewertung der Situation, die physiologische Komponente auf die körperlichen Reaktionen und die Ausdruckskomponente auf die sichtbaren Signale der Emotionen. Diese Komponenten lassen sich am Beispiel des Sprachbegriffs nach Karl Bühler illustrieren: Eine Schülerin oder ein Schüler empfindet Unsicherheit aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse (Erlebniskomponente). Sie oder er bewertet die Situation als unangenehm oder frustrierend (kognitive Komponente) und befürchtet, dass eine Nachfrage durch Handheben eine weitere Sprechsituation auslösen könnte. Dies erhöht den Herzschlag (physiologische Komponente). Die Anspannung zeigt sich im Gesichtsausdruck (Ausdruckskomponente). Daher wird auf eine Nachfrage verzichtet.

Die **soziale Domäne** (*the social domain*) bezeichnet die Entwicklung von Verständnis für andere Sprachen und ihre gesellschaftliche Rolle sowie die Anerkennung von sprachlicher und kultureller Vielfalt (Eckert, Young & Helot, 2008, S. 140; Wolf, 2010, S. 185). Das Kind nimmt bewusst die Merkmale der in der Klasse vertretenen Sprachen wahr und erkennt die Beziehung zwischen Sprecher und Hörer und das daraus resultierende Sprachverhalten

(Gnutzmann, 1997, S. 232). Dadurch wird die Anerkennung von sprachlichen Varietäten und das sprachkritische Denken und Reflektieren über Mehrsprachigkeit gefördert. In diesem wechselseitigen Förderungsprozess kann das Kind seine individuelle Entwicklung entfalten und seine Persönlichkeitsmerkmale auf der sozialen Ebene in Verbindung mit der affektiven Seite der Sprachbewusstheit ausprägen. Das Kind kann sprachliche Interaktionen in besonderer Weise verstehen und bewerten. Im obigen Beispiel könnte man annehmen, dass die Schülerin oder der Schüler trotz sprachlicher Hemmnisse versucht, das Anliegen zu äußern, da sie oder er sich der Anerkennung seines oder ihres sprachlichen Repertoires durch die Klasse bewusst ist und die eigenen sprachlichen Defizite nicht als solche wahrnimmt bzw. ausblendet oder ignoriert.

Die **kognitive Domäne** (*the cognitive domain*) umfasst

all jene Prozesse, durch die ein Individuum Kenntnis von Gegenständen erhält und durch die es seine Umwelt, also auch seine sprachliche, bewusst wahrnimmt. Es geht also um die geistige Durchdringung des Systems Sprache, somit um das Erkennen von sprachlichen Einheiten, von Kontrasten und Regularitäten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen einschließlich ihrer Funktionen und Verwendungen. (Gnutzmann, 1997, S. 234)

Dabei steht nicht die Darbietung des trockenen Grammatikunterrichts, in dem das Bestimmen von Satzgliedern vermittelt wird, in Vordergrund. Sondern das Kind nimmt seine sprachliche Umwelt bewusst wahr und erlangt Kenntnis von Dingen seiner Umwelt mittels bzw. in Form der Sprache. Mit den Worten von Gnutzmann durchdringen demnach Lernende geistig das System Sprache und begreifen die meinungsbildende Eigenschaft der Sprache in der Differenzierung ihrer Verwendung und Funktion. Das Kind kann unter anderem abweichende sprachliche Phänomene, wie Dialekte, Akzente oder sprachliche Eigenarten, bei sich selber oder bei anderen erkennen und Aussagen über deren Besonderheiten treffen. Laut Gnutzmann (1997) sollten dabei auftretende Fehlstellungen, beispielsweise in Regularien der Sprache, nicht negativ gewertet werden, sondern „die Natürlichkeit von Fehlern sollte die Voraussetzung für einen entkrampften und rationalen Umgang“ (S. 234) sein. Erneut auf die Schülerin oder den Schüler im obigen Beispiel bezogen kann es bedeuten, dass etwaige Satzstellungsfehler oder phonetische Auffälligkeiten durch die Klassengemeinschaft gar nicht expliziert werden, sondern die allgemeine Aufmerksamkeit vielmehr auf den Inhalt der Problemschilderung gelenkt ist.

Die **Domäne der Performanz** (*the performance domain*) untersucht, wie Sprachwissen zu einem verbesserten und effektiven Umgang mit Sprache(n) beitragen kann und wie sprach-

liche Kompetenzen und Fähigkeiten von Lernenden optimal gefördert werden können. Es geht um „die Herausbildung einer Bewusstheit für die Verarbeitung von Sprache, aber auch um die Herausbildung einer Bewusstheit für das Lernen im Allgemeinen und das Sprachlernen im Besonderen“ (Wolff, 2010, S. 184). Letzteres wird als Sprachlernbewusstheit bezeichnet und bezieht sich auf „die bei der Sprachproduktion und der Sprachrezeption ablaufenden Verarbeitungsprozesse wie beispielsweise beim Lesen sowie um die Einsicht in (Sprach)Lernprozesse“ (Schmidt, 2020b, S. 862). Dabei ist eine ehrliche und objektive Selbsteinschätzung eine wichtige Voraussetzung für die Selbstverbesserung, was bei Kindern jedoch sehr schwierig sein kann. Um den Aufbau von Selbsteinschätzung bei Kindern zu erleichtern, sollen die Lehrkräfte diesen Prozess auf der Grundlage ihres Sprachwissens, welches sie im Rahmen einer möglichen Fördermaßnahme mit den Inhalten dieser Arbeit weiterentwickelt haben, unterstützen.

Die **Domäne der Macht** (*the 'power' domain*) betrifft die Fähigkeit, „Sprache im Hinblick auf die ihr unterliegenden Möglichkeiten der Beeinflussung und Manipulation anderer zu durchschauen“ (Wolff, 2010, S. 185). Ziel ist es, durch die bewusste Auseinandersetzung mit Mitteln und Strategien der Sprache die Lernenden im kritischen Umgang mit Einflüssen von Sprache in verbalen und textbasierten Kommunikationen zu fördern. Dabei soll insbesondere die Aufmerksamkeit der Lernenden auf „das Manipulationspotenzial von Sprache“ (Gnutzmann, 1997, S. 233) gelenkt und sensibilisiert werden.

In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt auf den affektiven, sozialen, kognitiven und Performanz-Domänen der Language Awareness. Diese sind für die sprachbewusste pädagogische Praxis von Lehrkräften sowohl in der Rezeption als auch in der Anwendung des deklarativen und prozeduralen Wissens aus der Fortbildungsmaßnahme in der Planung und Gestaltung von Sprachbildungsprozessen relevant. Das bedeutet, dass diese Inhalte bei der Lehrkraft nicht nur vorhanden sein sollten, sondern auch direkt im Unterricht angewendet werden sollten. Die Macht-Domäne wird hier nicht näher erläutert, da Sprachmanipulation kein thematisches Anliegen dieser Arbeit ist.

5.4 Zusammenhang *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit

In Anlehnung an Bialystok (1986, 2001) wurde im Abschnitt Mehrsprachigkeit dargelegt, dass mehrsprachige Kinder eine höhere Sprachaufmerksamkeit bzw. Sprachbewusstheit bezüglich grammatischer Anforderungen haben als monolinguale. Bialystok (2006, S. 112-114) führt dies auf zwei Fähigkeiten zurück: die Analyse von sprachlichem Wissen (*analysis of knowledge*) und die bewusste Kontrolle psycholinguistischer Prozesse (*control of*

processes). Die Analyse betrifft die kognitive Domäne der Sprachbewusstheit und ist verbunden mit dem bewussten Prozess der impliziten und intuitiven Repräsentation und Reflexion von Sprache (Wolff, 2010, S. 186). Wildemann et al. (2017, S. 194) merken kritisch an, dass sowohl die Entstehung und Entwicklung von Sprachbewusstheit als auch die Rolle der Mehrsprachigkeit bei der Entwicklung von Sprachbewusstheit bislang wenig erforscht sind. Daher ist auch der Zusammenhang zwischen mehrsprachigen Kompetenzen und Sprachbewusstheit aus der Mehrsprachigkeitsforschung nur bedingt belegt. Dennoch deuten internationale Forschungsergebnisse darauf hin, dass Mehrsprachige eine frühere und stärkere Sprachbewusstheit haben als Einsprachige (Wildemann et al., 2017, S. 195). Mehrsprachige können besser über Sprache reflektieren und haben eine besser ausgebildete Kompetenz zur Informationsverarbeitung, die mit einer höheren Sprachbewusstheit einhergeht (Wolff, 2010, S. 186). Die ständige Kontrolle vorhandener Sprachsysteme kann als wesentlicher Faktor für die besonderen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder angesehen werden. Dies könnte daran liegen, dass Mehrsprachige ihre Sprachwahl, d.h. das Code-Switching, häufiger rechtfertigen müssen als Einsprachige, wodurch „ihre Sprachaufmerksamkeit sowie ihre metasprachliche Verbalisierungsfähigkeit“ (Oomen-Welke, 2003, S. 5) trainiert wird. In diesem Prozess wird die Entwicklung grauer Materie in entsprechenden Hirnregionen angeregt, die für die Kontrolle sprachlicher und außersprachlicher Aufmerksamkeit zuständig sind (Kap. 3.1). Diese Fähigkeiten werden unter günstigen Bedingungen frühzeitig entwickelt, wenn der gesamte Spracherwerbsprozess durch die Eltern und durch das Bildungssystem bewusstheitsfördernd begleitet wird (Wolff, 2010, S. 187). Folglich ist es für die Entwicklung der Erst- und Zielsprache und somit das gesamtsprachliche Repertoire von Vorteil, wenn die Erstsprache (Muttersprache) der Kinder im Unterricht berücksichtigt und in den schulischen Lernprozess mit einbezogen wird.

Die vorangegangenen Ausführungen zum Zusammenhang von *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit zeigen, dass diese Ansätze trotz ihrer unterschiedlichen konzeptionellen Ausrichtung inhaltlich viele Überschneidungen aufweisen. Diese Begriffe haben eine enge Beziehung, aber sie sind nicht voneinander abhängig. Demnach ist Mehrsprachigkeit keine notwendige Bedingung für Sprachbewusstheit und umgekehrt (Guenther-Spohr, 2008, S. 103). Mehrsprachigkeit bietet günstige Voraussetzungen für eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprachen und sprachlichen Phänomenen; und Sprachbewusstheit fördert wiederum die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen. Außerdem unterscheiden sich Mehrsprachige in ihrer Sprachbewusstheit von Einsprachigen. Unter optimalen Bedingungen verfügen sie über eine höhere Sprachbewusstheit und sind zumeist effektivere Sprachlernende als

monolinguale Menschen. Die Bedingungen hängen wesentlich vom sprachlichen Umfeld ab, in dem die Erstsprache erworben wird bzw. wurde. Dabei spielen das Sprachniveau, das Alter des Zweitspracherwerbs sowie die Qualität der Inputs in der Zweitsprache, die vor allem die Vielfalt und Anpassung an das sprachliche Niveau des Kindes umfassen, eine wichtige Rolle (Kap. 3.1 & Kap. 3.3).

5.5 *Language Awareness* von Lehrkräften

Language Awareness von Lehrkräften – engl. *Teacher Language Awareness (TLA)* – steht in enger Verbindung mit der *Language Awareness (LA)*-Bewegung (Andrews, 2007, S. 945). Wie das Konzept der *Language Awareness* zeigt, soll sich die Lehrkraft nach dem *TLA* mit der „nature of linguistic forms and their realization, the variety of language (language families, languages, dialects, idiolects, modes, registers, styles) and its use, particularly as a mode of communication, by the individual and the group“ (Donmall, 1985, S. 7) befassen. Es geht um die Sensibilität und die Bewusstheit der Lehrkraft für die Natur der Sprache und ihre Rolle im Leben der Lernenden. Nach Thornbury (1997) ist damit das Wissen gemeint, “that teachers have of the underlying systems of the language that enables them to teach effectively“ (S. x). Die Lehrkraft ist zugleich kritisch sprachbewusst in Bezug auf das Fachliche und das Sprachliche, um den eigenen Unterricht diskriminierungsfrei zu gestalten (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 10). Außerdem liegt der Fokus der Lehrkraft auf dem Sprachgebrauch im Klassenzimmer. Dabei ist die Beziehung zwischen dem fachlichen Wissen und der Art und Weise, wie Lehrende damit umgehen und es vermitteln, wichtig. Andrews (2001, 2003, 2007) weist auf die starke Beziehung zwischen *TLA* und inhaltlichem Wissen hin und sieht in *TLA* zwei Dimensionen: Wissen als die deklarative Dimension (*subject-matter knowledge*) und die Bewusstheit als die prozedurale Dimension (*knowledge in action*). Beide Wissensenseinheiten sind nach Baumert und Kunter (2006, S. 469) zentrale Komponenten zur Strukturierung und Operationalisierung des Wissens von Lehrkräften.

Die deklarative Dimension bezieht sich auf das Verständnis und das spezifische Wissen über Sprache und ihre Funktionsweise einer Lehrkraft (Andrews, 2007, S. 94), das sich etwa in Konzepten widerspiegelt. Die prozedurale Dimension betont die Reflexionsfähigkeit der Lehrkraft über das eigene Fachwissen zur Sprache sowie über das Wissen der Lernenden über ihre sprachlichen Fähigkeiten (Andrews, 2001, S. 78). Damit verbunden ist die angemessene Nutzung des Wissens in Handlungsroutinen in der pädagogischen Arbeit (Andrews, 2001, S. 78), die erfahrungsgelenkt, problembezogen und in spezifische Kontexte eingebettet ist und sich als praktisches Wissen vor allem im kommunikativen Handeln in der

Unterrichtspraxis zeigt (Baumert & Kunter, 2011, S. 35). Da die beiden Dimensionen interdependent sind, ist das Gleichgewicht zwischen ihnen entscheidend. Andrews (2008, S. 291) stellt in seinem Konzept der *TLA* drei Aspekte heraus, die er in engem Zusammenhang sieht:

- *knowledge of language (language proficiency)*
- *subject-matter knowledge (knowledge about language – the declarative dimension of TLA)* und
- das Verhältnis *TLA* und *pedagogical content knowledge*

Andrews (2003) betont damit einerseits die “closeness of the relationship between knowledge about the language (subject-matter knowledge) and knowledge of language (language proficiency)” (S. 85). Es ist also die Sprachkenntnis als Fachkenntnis um die Sprache sowie Sprachkenntnis als Wissen über die Sprache und deren Verwendung. Und andererseits bezieht er sich auf die Grundlagen zur Unterrichtsplanung und -durchführung. Nach Leech (1994) wird in diesem Prozess die Wissensbasis von Lernenden zur Wissensbasis der Lehrenden. Die Lehrkraft entwickelt eine Bewusstheit für die Sprachen und sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern aus der Subjektperspektive. Sie kann pädagogisch einschätzen, mit welchen Herausforderungen der Sprachbildungsprozess verbunden ist und inwieweit Lehrinhalte und -materialien für das Lernniveau von Kindern angemessen sind (Andrews, 2003, S. 86). Es ist das Wissen über die individuellen Lernvoraussetzungen von Lernenden.

Zu den genannten Besonderheiten der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften benennt Luchtenberg (2017, S. 158f.) eine Reihe von Aspekten, die eine Lehrkräfteausbildung umfassen sollte: Sensibilisierung für den holistische Sprachansatz und fächerübergreifenden Unterricht, Integrität von Sprachenvielfalt, Berücksichtigung kultureller Aspekte, sprachwissenschaftliche Ausbildung, Sprachpragmatik, Textverstehen und Sprachkunde. Besonders der durchgängig (fächerübergreifend)-holistische Blick auf Sprachen und ihre Vielfalt, aber auch die nachfolgenden Aspekte ebenfalls nach Luchtenberg korrespondieren unmittelbar mit der Zielsetzung dieser Arbeit. Es ist die Sensibilisierung der Lehrkraft für Sprachen und sprachliche Phänomene vor allem im Sinne von Neugier und Interesse sowie die Beschäftigung mit Sprachlernprozessen, wie das Nachdenken über mögliche (Aus-)Wirkungen von Sprachlehrstrategien, die Wichtigkeit von koordinierten Sprachlernprozessen oder die Bedeutung von kognitiven Lernprozessen.

Luchtenberg plädiert dafür, dass Lehrkräfte in ihrer Ausbildung schrittweise für das Konzept des *Language Awareness* sensibilisiert und qualifiziert werden. Dies beinhaltet den Prozess, andere Sprachen im Unterricht zuzulassen und mit den Lernenden über Sprachen zu

philosophieren. Dabei wird das Verständnis betont, dass „jeder Unterricht auch Sprachunterricht ist“ (de Cillia, 2010b, S. 252). Oomen-Welke (2014, S. 484-486) bietet in ihrem Sensibilisierungsprogramm für Deutschlehrer einen Orientierungsrahmen für Lehrende an, in dem sie konkrete Vorschläge für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht macht. Sie skizziert in zwei Blöcken, wie der Umgang mit vielen Sprachen aussehen kann und wie Lehrkräfte das ‚sprachliche Universum‘ (Luchtenberg, 2011) erforschen können, indem sie lernen, (a) nichtdeutsche Sprachen im Unterricht als unterrichtsrelevante Kommunikation zu akzeptieren und nicht als störende Nebenkommunikation empfinden, (b) die Sprachaufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, (c) die Anregungen der Lernenden aufzugreifen, darauf einzugehen und sie für den Unterricht zu nutzen und (d) andere Sprachen in den Unterricht einzubeziehen und zu integrieren. Dies setzt voraus, dass Lehrkräfte ihre eigene Haltung zur Sprachenvielfalt in der Klasse reflektieren und hinterfragen, ob sie möglicherweise eine implizite monolinguale Orientierung haben. Monolinguale Denkstrukturen könnte darauf zurückzuführen sein, dass „manche Lehrpersonen sich angesichts der Vielsprachigkeit der Klasse verloren und daher ohne Kontrollmöglichkeit“ (Oomen-Welke, 2016, S. 9) fühlen. Aus der Sicht der Lehrkräfte sind die Empfindungen nicht verwunderlich.

Vor diesem Hintergrund zielt diese Arbeit darauf ab, den Lehrkräften Handlungsempfehlungen zu geben, wie sie Erkenntnisse über das gesamtsprachliche Repertoire der Lernenden gewinnen und sie in sprachlichen Interaktionen unterstützend begleiten können. Dabei liegt der besondere Fokus auf den Fähigkeiten zur Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse entsprechend des kognitiven Entwicklungsstands der Lernenden. Dieser Erkenntnisgewinn erfolgt in einem lerner- bzw. schülerzentrierten Prozess, in dem die sprachlichen Vorstellungen der Lernenden beachtet, aufgegriffen und möglichst in den Unterricht eingebunden werden. Denn nach Oomen-Welke (2016, S. 9) können die Sinndeutung von Äußerungen der Kinder, die Wahrnehmung ihrer Sprachaufmerksamkeit sowie die Berücksichtigung ihrer sprachlichen Vorschläge die Basis für einen pädagogischen Ansatz bilden, der dem zuvor erwähnten Gefühl des Kontrollverlusts der Lehrkraft entgegenwirkt. Dazu gehört auch das vergleichende Einbeziehen der verfügbaren Sprachen der Kinder in den Unterricht. Insbesondere das Verfahren des zwangsfreien und „evtl. schülermoderierten Gesprächs führt bei mehrfacher Anwendung dazu, Sprachfragen zum erwünschten und selbstverständlichen Thema des Deutschunterrichts zu machen“ (Oomen-Welke, 2010, S. 74). Wie bereits im Abschnitt zum Sprachenportrait ausgeführt, finden die Lernenden darin Raum für sprachliche Äußerungen und zur kooperativen Weiterentwicklung ihrer Sprachvorstellungen. Das Kind erfährt dabei Anerkennung für sein Denken und

Lernen, die seine Aufgeschlossenheit und sein Bedeutsamkeitsgefühl fördert, so Oomen-Welke weiter. Und in einem weiteren Schritt werden kulturelle Welten erschlossen, indem Gewohnheiten anderer Sprachen mit denen der Zielsprache verglichen und reflektiert werden. Dies kann beispielsweise geschehen im:

- Vergleich von Texten aus anderen Sprachen
- Vergleich von Sprachsystemen
- Vergleich von Alltagsroutinen und ihrer Funktion
- Philosophieren über das Entstehen von Sprachen.

Die vergleichende Analyse von sprachlicher Vielfalt fördert die Sprachaufmerksamkeit, wie in Kapitel 5.6.3 dargestellt. Dabei ist es wichtig, dass dieser Prozess an das sichtbare sprachliche Repertoire und das Sprachniveau des Kindes angepasst wird, damit das Kind dem Sprachvergleich folgen, verstehen und nachhaltig in seine Sprachpraxis einbinden kann. Denn die Auseinandersetzung mit Sprache und sprachlichen Phänomenen ermöglicht die Konkretisierung des sprachlichen Repertoires von Lernenden sowie deren sprachlichen Vorstellungen und Erfahrungen.

5.6 Zur Praxis von *Language Awareness*

Basierend auf den vorherigen Kapiteln werden die Termini Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse aufgegriffen und ihr Verhältnis diskutiert. Dabei wird der Prozess der Sprachbewusstheitsförderung von der Sprachaufmerksamkeit über die Sprachreflexion zum Sprachvergleich und zur Sprachanalyse schrittweise beschrieben. Dies geschieht sowohl auf der begrifflichen Ebene als auch im Kontext der nachfolgenden konzeptionellen Überlegungen (Kap. 6) mit Blick auf ihre pädagogische Bedeutung für die Sprachbewusstheitsförderung bei Lehrkräften. Wie im Weiteren zu erläutern ist, bilden diese Termini – auch als zentrale Elemente zu bezeichnen – zugleich die Grundlage der Entscheidungs- und Entwicklungshilfe zur Planung und Durchführung von Sprachbildungsprozessen. Mit der Abbildung 1 in der Einleitung wurde gezeigt, wie diese Begriffe im Gesamtkonstrukt der Arbeit verortet sind. Darin ist auch zu erkennen, dass die Sprachaufmerksamkeit eine wesentliche Voraussetzung für die Förderung der Sprachbewusstheit ist. Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse sind wiederum die tragenden Säulen für die Förderung der Sprachaufmerksamkeit. Sie stehen in einem engen wechselseitigen Verhältnis. Ziel ist es, die Fähigkeiten, die sich mittels dieser zentralen Elemente bei den Lehrkräften entwickeln sollen, zu fördern, so dass sie fächerübergreifend und durchgängig die Unterrichtspraxis prägen.

5.6.1 Sprachaufmerksamkeit

Sprachaufmerksamkeit ist ein zentraler Aspekt des *Language Awareness* Konzeptes, das eine ganzheitliche Perspektive auf Sprache und Sprachlernen vertritt. Sprachaufmerksamkeit impliziert, dass Sprachnutzende sich bewusst mit Sprache und sprachlichen Erscheinungen auseinandersetzen und diese in einem größeren Kontext betrachten (Luchtenberg, 2017, S. 157). Dies spiegelt sich auch in der deutschen Entsprechung von *Language Awareness* als Sprachaufmerksamkeit wider. Sprachaufmerksamkeit entsteht vor allem durch die interaktive Beschäftigung mit Sprache(n) und sprachlichen Phänomenen, wobei Sprecherinnen und Sprecher die sprachlichen Inputs anhand ihrer eigenen Spracherfahrungen, die sich im Spracherleben manifestieren, sowie ihres eigenen Sprachwissens überprüfen und bewerten. Dies geschieht primär auf Basis der menschlichen Sprachkompetenz, „die – je nach Eltern-Kind Kommunikation in unterschiedlicher Ausprägung – in den ersten Jahren des Spracherwerbs vorhanden ist, bei den Kindern während der Schulzeit“ (Oomen-Welke, 1998, S. 199) weiterentwickelt wird.

Die Domänen des *Language Awareness* umfassen sowohl die Spracherfahrung als auch das Sprachwissen der Lernenden (Kap. 5.3). Diese beiden Aspekte sind eng mit der Sprachaufmerksamkeit und der Sprachbewusstheit verknüpft. Sprachaufmerksamkeit bezeichnet die gezielte Fokussierung auf bestimmte sprachliche Merkmale, die zur Aufnahme von Sprachwissen beiträgt und somit die Entwicklung von Sprachbewusstheit unterstützt. Sprachbewusstheit wiederum kann als „Aktualisierung einer generellen Sprachaufmerksamkeit“ (Steinig & Huneke, 2002, S. 156) verstanden werden, die es den Lernenden ermöglicht, „die Wirkungen und Folgen eigenen Sprachhandelns abschätzen zu können“ (Steinig & Huneke, 2002, S. 156). Es besteht also eine positive Wechselwirkung zwischen Sprachaufmerksamkeit, Sprachwissen und Sprachbewusstheit. Sprachaufmerksamkeit ist zudem die initiale Ebene von Interesse und Neugier an Sprache und sprachlichen Phänomenen. Die Lernenden werden dazu angeregt, bewusst mit Sprache in situativen und soziokulturellen Kontexten zu handeln, indem sie ihre Aufmerksamkeit auf besondere sprachliche Aspekte lenken. Und vor allem

die spontane Aufmerksamkeit auf sprachliche „Eigen- oder Andersartigkeit“ wecken Interesse und Motivation, sich den sprachlichen Phänomenen zu widmen. Sie bieten einen günstigen Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit der eigenen und fremden Sprache oder den eigenen und fremden Sprachgewohnheiten (Budde, 2012, S. 53).

Es ist wichtig zu betonen, dass das Wissen über die eigene Sprache oft mehr umfasst als das explizit Ausgesprochene und diese Wissensform sich erst im Handlungsvollzug, d.h. in der Auseinandersetzung mit Sprache(n) manifestieren kann (Wieland, 1982, 224).

Im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit wurde festgestellt, dass Mehrsprachige durch häufigere ‚Begründungszwänge‘ (Oomen-Welke, 2003, S. 5) ihrer Sprachverwendung ihre Sprachaufmerksamkeit trainieren und dadurch ihre Sprachbewusstheit fördern. Sie wechseln je nach Situation und Thema häufiger zwischen den verschiedenen Elementen ihres Sprachrepertoires und können so auf alternative Kommunikationsmittel zurückgreifen. Dies betrifft nicht nur den Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen, sondern auch innerhalb einer Sprache, z.B. zwischen Bildungssprache in der Schule oder Umgangssprache im familiären Umfeld. Diese sprachliche Praxis führt dazu, dass bei Mehrsprachigen die Sprachbewusstheit früher und stärker einsetzt und ausgeprägter ist als bei Einsprachigen. Es gibt also ein enges Verhältnis zwischen Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit. Höhere Sprachaufmerksamkeit ermöglicht einen besseren Zugang zum Sprachwissen, wodurch die Sprachbewusstheit gefördert wird (Oomen-Welke, 2003a). Höhere Sprachbewusstheit führt hingegen zu mehr Sprachaufmerksamkeit und Sprachaufmerksamkeit unterstützt die Rezeption von Sprachwissen. Die nachfolgende Abbildung 7 zeigt, dass damit eine Art ‚iterative Reziprozität‘ in Form einer positiven Wechselwirkung zwischen Sprachaufmerksamkeit und SB entsteht, die vom Sprachwissen begleitet wird. Dieser Prozess ist iterativ, da sowohl die Sprachaufmerksamkeit als auch die Sprachbewusstheit grundsätzlich menschliche Fähigkeiten sind, welche durch das erlangte und erworbene Sprachwissen gefördert werden. Solange neues Sprachwissen im Lernprozess als Input bereitsteht, ist die wechselseitige Beeinflussung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit als ein sich wiederholender und entwickelnder Prozess zu verstehen.

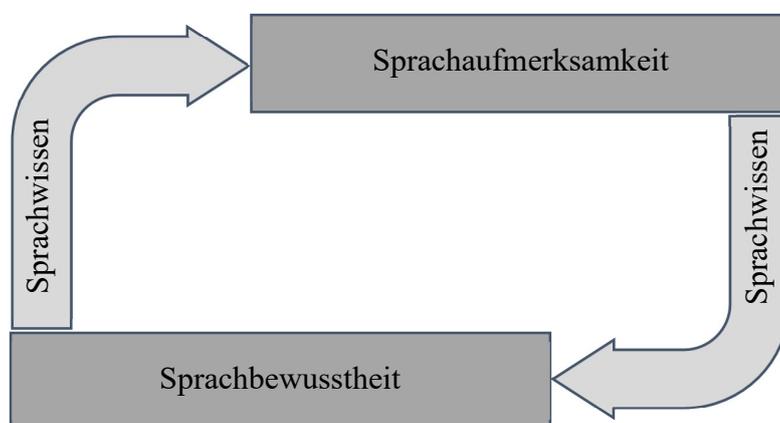


Abbildung 7: Zusammenhang von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit (Quelle: eigene Darstellung)

In pädagogischer Hinsicht werden damit günstige Voraussetzungen zum Lernen und expliziten Gebrauch einer oder mehrerer Sprachen geschaffen. Bezogen auf Sprachbildungsprozesse ist damit die Bewusstheit der Lehrkraft verbunden, mit der sie mehrsprachige Beiträge und Besonderheiten von Kindern mit entsprechender Aufmerksamkeit erkennt und im Unterricht zulässt (Budde, 2012, S. 45). Es ist die gemeinsame Beschäftigung mit dem Unbekannten, wodurch der Blick auf das eigene Sprachrepertoire gerichtet werden kann (Budde, 2012, S. 45). Auch können „Zusammenhänge zwischen Sprache und sprachlicher bzw. kultureller Umgebung“ (Budde, 2012, S. 50) hergestellt werden. So ist auch bei den Zielsetzungen des *Language Awareness* zu sehen, dass vor allem die Förderung der Sprachaufmerksamkeit und des Sprachwissens als Grundlage zur Bewusstheit für sprachliche Vielfalt und Entwicklung von Neugierde und Interesse für und an Sprachen im Fokus steht. Abschließend ist anzumerken, dass sich das Sprachwissen in mehrsprachiger Hinsicht auch auf das bereits vorhandene, allerdings noch nicht sichtbare Sprachenrepertoire beziehen kann. Das bedeutet, dass dieses Repertoire in Sprachlernprozessen noch nicht berücksichtigt werden kann und erst durch die Lehrkraft im iterativen Prozess sichtbar zu machen ist.

5.6.2 Sprachreflexion

Neben Sprachaufmerksamkeit ist auch Sprachreflexion ein zentraler Aspekt des *Language Awareness* Konzepts und ein wichtiges Instrument in Sprachbildungsprozessen. Um die Funktion von Sprachreflexion zu erläutern, wird zunächst der allgemeine Begriff der Reflexion betrachtet, um dann den Bezug zur Sprachreflexion herzustellen. Dabei wird nicht der Reflexionsbegriff umfassend definiert und erläutert, sondern der Einfluss von Sprachreflexion auf die Förderung der Sprachbewusstheit von Lehrkräften thematisiert. Die Fähigkeit zur Sprachreflexion soll somit zu einem integralen Bestandteil der Unterrichtspraxis werden. Reflexion ist ein mentaler und ergebnisoffener Denkprozess (Hilzensauer, 2017, S. 13). Sie ermöglicht es, Dinge aus einer anderen Perspektive oder einem anderen Blickwinkel zu betrachten (Hilzensauer, 2008, S. 1). Mit Rückgriff auf Roth (1991) unterscheidet Hilzensauer zwischen Reflexion und Reflexivität, wobei er Reflexivität als die Voraussetzung für Reflexion versteht und als die „Fähigkeit, einen reflexiven Gedanken (überhaupt) fassen zu können“ (Hilzensauer, 2017, S. 13) definiert. Roth (1991, S. 101) beschreibt Reflexivität im Zusammenhang mit der Lehrtätigkeit als einen selbstbezüglichen Prozess, in dem das eigene Handeln auf die eigene Person bezogen hinterfragt und auf verschiedenen Ebenen hinsichtlich des Gelingens, der Angemessenheit und des Erfolges bewertet wird. Dies hat pädagogische Konsequenzen für die „die Steuerung des Reflexionsprozesses, die Ausrichtung (z. B. auf ein bestimmtes Ziel) sowie die Ableitung, Interpretation und Dokumentation der

Erkenntnisse“ (Hilzensauer, 2017, S. 13). Hilzensauer sieht die Fähigkeit zur Reflexion über den eigenen Unterricht insofern als grundlegende Voraussetzung für den Lehrberuf und die Gestaltung erfolgreicher Sprachbildungsprozesse an.

Sprachreflexion ist ein spezifischer Aspekt des *Language Awareness* Konzepts und ein wichtiges Instrument in Sprachbildungsprozessen. Sie zielt darauf ab, das eigene Sprachwissen, das sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen sowie eigene Spracherfahrungen umfasst, distanziert „zur eigenen sozialen Rolle, zur Sprecherabsicht, zur Sprechsituation, zum Adressaten, zu Vorverständnissen etc.“ (Ivo, 1975, S. 47; zit. n. Budde, 2012, S. 49) zu reflektieren und zu nutzen. Wie bereits nach Andrew (2001) dargelegt wurde, unterstützt insbesondere das prozedurale Wissen die Reflexionsfähigkeit der Lehrkraft über das eigene Fachwissen, über Sprache sowie über das sprachliche Wissen und sprachliche Fähigkeiten des Lernenden (Kap. 5.5). Sprachreflexion basiert „auf Wissen über Sprache (explizites/deklaratorisches/verbalisierbares Wissen)“ (Eichler & Nolde, 2007, S. 63). In der durchgängigen Zielsetzung dieser Arbeit soll dies vor allem durch die „gedankliche Beschäftigung mit sprachlichem als Objekt“ (Oomen-Welke, 2003, S. 2) auf Grundlage des vorhandenen Sprachwissens erreicht werden, das „in der aktuellen Sprachreflexionssituation aktualisiert und expliziert werden“ (Wildemann et al., 2016, S. 43) kann.

Die Reflexion über Sprache erfordert demnach a) das Wissen über Sprache und b) eine iterative Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen auf kognitiver und verbaler Ebene. Dies impliziert, dass sprachdidaktische Maßnahmen die Reflexionsfähigkeit der Lernenden aktivieren sollen, die bei mehrsprachigen Kindern unter günstigen Bedingungen stärker ausgeprägt ist und eine höhere Kompetenz der Informationsverarbeitung mit sich bringt (Kap. 5.4). Die Reflexion über Sprache führt somit zu einer erhöhten Sprachbewusstheit, die als „Ergebnis von Sprachreflexion, insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit“ (Budde, 2012, S. 57) verstanden werden kann. Wimmer (2002) weist darauf hin, dass die Förderung der Sprachbewusstheit durch Sprachreflexion eine besondere pädagogische Herausforderung darstellt, da die Sprache „von Kindheit an die Haut unserer sozialen Existenz“ (Wimmer, 2002, S. 48) bildet und nicht wie ein Kleidungsstück einfach auswechselbar ist. Zudem soll die Sprachbewusstheit sowohl beim Lehrenden als auch beim Lernenden eine Reflexionsebene ansprechen, die über die instrumentelle Funktion der Sprache nach Bühler (1999) hinausgeht. Bezogen auf die Domänen der *Language Awareness* betrifft dies vor allem die bewusste Wahrnehmung und Reflexion von psychologischen Prozessen der Sprachverwendung und der Rolle von Sprache in Interaktionen. Diese werden durch eigenaktives Nachdenken über Sprache(n) und Sprechen über Sprache sowie durch reflexives Eingehen auf

den Gesprächspartner angeregt. Dadurch werden nicht nur die Sprachaufmerksamkeit und die Sprachbewusstheit gefördert, sondern nach Oomen-Welke (2010) auch „das Interesse an Sprachen sowie die Lernbewusstheit und die Lernbereitschaft“ (S. 77) entwickelt. Wildemann (2013) zufolge umfasst das Nachdenken über Sprache einerseits sprachreflexive Tätigkeiten und andererseits „Ausdruck von Sprachbewusstheit im Sinne einer kognitiven Disposition“ (S. 321). Aus dem Verhältnis von Sprachaufmerksamkeit, Sprachwissen und Sprachreflexion im Kontext der Sprachbewusstheit lassen sich folgende Punkte zusammenführen, die in der Abbildung 8 veranschaulicht werden:

- a. Größere Sprachaufmerksamkeit führt zu mehr sprachlichem Wissen (Oomen-Welke, 2003a, S. 453).
- b. Sprachliches Wissen ist „die Basis für sprachliches Handeln und Reflektieren“ (Budde, 2012, S. 57).
- c. Ausgehend vom Begriff der Reflexivität als die Voraussetzung für Reflexion ist Sprachreflexion ein mentaler, ergebnisoffener und selbstbezüglicher Denkprozess, der unter anderem Sprachbewusstheit zum Ergebnis hat (Budde, 2012, S. 57).
- d. „Unter Sprachbewusstheit versteht man kognitive Dispositionen, die dazu führen, dass auf sprachliches Wissen zugegriffen wird und/oder die von Wissen und Kenntnissen über Sprachgebrauch und von Spracherfahrung geleitet werden“ (Budde, 2012, S. 57).

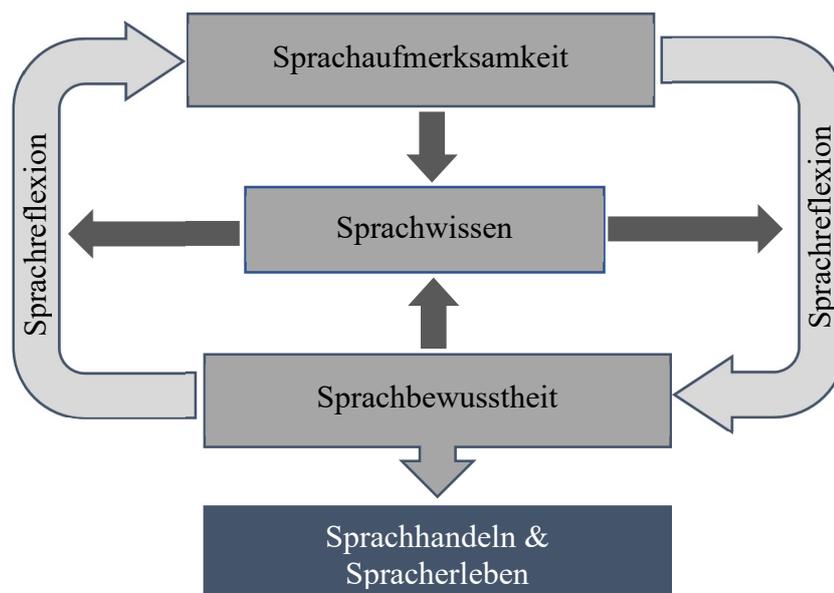


Abbildung 8: Sprachaufmerksamkeit, Sprachwissen und Sprachreflexion im Kontext der Sprachbewusstheit; (Quelle: eigene Darstellung)

5.6.3 Sprachvergleich

In dem Ansatz der *Language Awareness* spielt Sprachvergleich eine wesentliche Rolle für die Sprachaufmerksamkeit. Denn die „Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt unter Anwendung der Methode des Vergleichens führt zu einer deutlich erhöhten Sprachaufmerksamkeit“ und der „Vergleich mit der Erstsprache verhilft zu Spracheinsichten“ (Luchtenberg, 2017, S. 157). Die Sprachaufmerksamkeit, die auf Erfahrungen basiert, ist eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung der Sprachbewusstheit in Spracherwerbsprozessen, die wiederum die Offenheit der Lernenden für Sprachwissen erhöht. Die Spracheinsicht fördert hingegen den Blick und die Anerkennung für Sprachvarietäten und das Verständnis für andere Sprachen und deren Funktion in der Gesellschaft, was auch mit der sozialen Domäne von *Language Awareness* zusammenhängt (Kap. 5.3).

Sprachvergleich wird im engeren Sinne als „Gegenüberstellung zweier Sprachen“ oder auch als „Gegenüberstellung zweier Varietäten der gleichen Sprache“ (Rödel, 2013, S. 27; zit. n. Bredthauer, 2019, S. 129) und als „Mittel zur sprachlichen Bewusstwerdung“ (Luchtenberg, 2017, S. 155) verstanden. Im mehrsprachigen Sprachbildungsprozess bedeutet dies den Vergleich der sprachlichen Mittel der Zielsprache mit denen der vorhandenen Erstsprache. Die Lehrkraft ist sich bewusst, dass mehrsprachige Kinder häufiger als ihre monolingualen Altersgruppen vor der Situation stehen, mehrere Sprachsysteme systematisch und bewusst zu unterscheiden und somit ständig Sprachvergleich zu betreiben. Und sie kennt die häufigen Begründungsmomente der Sprachverwendung bei mehrsprachigen Kindern, die ihre Sprachaufmerksamkeit schulen (Kap. 5.4). Diese Kinder erweitern auch ihr Sprachwissen dahingehend, dass sie erkennen können, welche Sprachmittel zu welcher Sprache gehören. Oomen-Welke (2003, S. 4) zufolge lernen Kinder bereits mit ca. 5 Jahren oder gar früher, dass

- Gegenstände verschieden benannt werden können,
- ein Wort nicht mit seinem Referenten identisch ist, sondern dass Wörter den Gegenständen arbiträr zugeordnet sind,
- Semantik und Lautform unterschieden werden und
- mit verschiedenen Ausdrücken verschiedene Wirkungen erzielt werden können.

Der sprachvergleichende Unterricht stellt die pädagogische Herausforderung dar, an das sichtbare sprachliche Repertoire der Lernenden anzuknüpfen und ihnen Sprachmittel zur Verfügung zu stellen, die den Vergleich mit der Erstsprache anregen, um darauf aufbauend die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verwendeten Sprachen zu analysieren (Luchtenberg, 2017, S. 155). Dabei ist darauf zu achten, dass der Sprachvergleich „verstehbar, behalt-

bar, anwendbar, auf das Wesentliche beschränkt und dem Sprachniveau der Schüler angemessen“ (Mehlhorn, 2013, S. 114; zit. n. Bredthauer, 2019, S. 129) ist. Im sprachvergleichenden Prozess sollten spontane Äußerungen sowohl von einsprachigen als auch von mehrsprachigen Kindern als Anlass für den kommunikativen Austausch über Sprache und sprachliche Phänomene im Unterricht genutzt werden (Oomen-Welke, 2003, S. 8). Dadurch wird das eigenaktive Nachdenken über Sprache(n) und der sprachübergreifende Vergleich konkreter Strukturen und Phänomene (Günther-Spohr, 2008, S. 101) sowie das Interesse für die Funktion und das Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten sprachlicher Mittel gefördert. Diese Fähigkeiten zeugen von *Language Awareness* (Günther-Spohr, 2008, S. 101). In diesem Sinne steht der Sprachvergleich auch in Beziehung zu Übersetzungsfähigkeiten in die Ausgangssprache, wobei hier nicht die grammatischen Einheiten mit ihrer Korrektheit und auch nicht das Textverständnis im Vordergrund stehen. Es geht vielmehr um den reflexiven Umgang und die reflexive Bewertung von sprachlichen Äußerungen sowie von sprachkulturellem Handeln hinsichtlich ihrer Situationsangemessenheit.

Zum Abschluss ist zum Sprachvergleich als Methode von *Language Awareness* Konzeptionen anzumerken, dass diese vom Prinzip der Einsprachigkeit in zweifacher Hinsicht abweichen. Einerseits wird die Muttersprache bzw. Erstsprache „bewusst mit der neuen Sprache kontrastiert“ (Luchtenberg, 2017, S. 155; Kap. 3.3.2) und andererseits erfolgen „solche vergleichenden und sprachreflektierenden Überlegungen zumindest am Anfang eher in der Muttersprache als in der Zielsprache“ (Luchtenberg, 2017, S. 155). Vor diesem Hintergrund erscheint es im pädagogischen Kontext umso bedeutsamer, in der Anfangsphase von Sprachbildungsprozessen das Sprachenrepertoire der Kinder aus der Erstsprache besonders zu berücksichtigen und in die Unterrichtspraxis einzubeziehen.

5.6.4 Sprachanalyse

Wie bereits nach Bialystok (2006) dargelegt, ist die Fähigkeit zur Analyse von sprachlichem Wissen (*analysis of knowledge*) ein universelles menschliches Merkmal, das bei allen Sprachnutzern, unabhängig von ihrer Einsprachigkeit oder Mehrsprachigkeit, gleich ausgeprägt ist. Diese Fähigkeit wird sowohl in der Performanz-Domäne der *Language Awareness*, die das bewusste Lernen und Verarbeiten von Sprache anhand des vorhandenen Sprachwissens untersucht, als auch in der kognitiven Domäne, die die erhöhte Aufmerksamkeit für die Funktionen und Verwendung von Sprache hervorhebt, sichtbar (Eichler & Nolde, 2007, S. 65-66). Dabei können verschiedene Aspekte von Sprache analysiert werden, wie die Grammatik, der Sprachgebrauch oder die kommunikativen Funktionen von Sprache, wie Eichler

und Nolde ausführen. Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt auf den Funktionen und Verwendungen von Sprache(n) und sprachlichen Inhalten in sozialen Interaktionen.

Wie im Kapitel 5.5 dargestellt wurde, spielt die *Language Awareness* bei Lehrkräften eine wichtige Rolle für den bewussten Umgang mit Sprachlernprozessen. Dabei wurden unter anderem das spezifische Sprachwissen der Lehrkraft in Form von deklarativem Wissen sowie die Fähigkeit zur Reflexion über dieses Wissen als prozedurales Wissen als zwei wesentliche Faktoren identifiziert. In Anknüpfung an Andrews (2001, 2007) wurde betont, dass das Wissen sowohl die Fachkenntnis über Sprache als auch die Kenntnis zur Sprachverwendung umfasst, und dass damit auch die Kenntnis zur Unterrichtsplanung und -durchführung verbunden ist. Es besteht somit weitgehend Konsens darüber, dass Wissen und Können in Form von deklarativem, prozeduralem und strategischem Wissen für den Lehrberuf eine zentrale Funktion haben. Baumert und Kunter (2011) stellen fest, dass erfolgreiches Unterrichten „vor allem aufgrund einer gut vernetzten und umfangreichen domänenspezifischen Wissensbasis ermöglicht“ wird (Baumert & Kunter, 2011, S. 30), die auch für die Analyse von Unterricht entscheidend ist. Denn „kognitionspsychologisch gesehen lässt sich die Analyse von Unterricht als ein Prozess der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen verstehen, der wissensbasiert und wissensgesteuert abläuft“ (Krepf, 2019, S. 19-20). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass das pädagogische Handeln von Lehrkräften nach Baumert und Kunter (2011, S. 30) in der Initiierung und Unterstützung von Lernprozessen im Unterricht zwei Unsicherheiten aufweist: die begrenzte Planbarkeit des Unterrichts und die Unvorhersehbarkeit des Unterrichtserfolges. Da diese Arbeit sich primär mit der Analyse von Sprachbildungsprozessen im Kontext von *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit befasst, konzentriert sich die wissensbasierte und wissensgesteuerte Analyse des Unterrichts vor allem auf die sprachlichen Inhalte des Unterrichts. Dazu werden im Folgenden, in Ergänzung und Erweiterung zu den Ausführungen im Abschnitt ‚*Language Awareness* von Lehrkräften‘ (Kap. 5.5), das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen sowie das generisch-pädagogische Wissen und Können nach Baumert und Kunter (2011) als Grundlage der Analyse von Sprachbildungsprozessen skizziert. Diese Wissensdomänen, die bereits Shulmann (1986) als Ausdifferenzierung des professionellen Wissens vorschlägt, bilden auch die konzeptionellen Grundlagen dieser Arbeit. Obwohl das Sprachwissen nicht direkt als Fachwissen zu verstehen ist, soll mit Hilfe dieser Termini, die auch den Lehrkräften aus ihrer Lehramtsausbildung bekannt sind, der systematische Umgang mit Sprache und sprachlichen Inhalten erreicht werden.

Tabelle 1 veranschaulicht beispielhaft die Funktion, Umsetzung und Einsatzmöglichkeiten von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen.

Tabelle 1: Funktion, Operationalisierung und Anwendung der Wissensdomänen Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen im Kontext der Sprachanalyse (Quelle: eigene Darstellung)

	Fachwissen	Fachdidaktisches Wissen	Pädagogisches Wissen
Funktion	Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Spracherleben erkennen	Kognition von Lernenden zum eigenen gesamtsprachlichen Repertoire bzw. Sprachwissen erkennen	Kommunikative Prozesse in der Klasse begleiten und organisieren
	Begründungs- und Abhängigkeitsaspekte des Zusammenhangs Mehrsprachigkeit und Spracherleben verstehen	Kognitive Anforderungen und implizite Wissensvoraussetzungen von Aufgaben erkennen	Sprachentwicklung und -leistungen des Lernenden erkennen und einschätzen
Didaktische Sequenzierung und Anordnung von Aufgaben		Professionellen Umgang mit Sprache und Sprachvarietäten im schulischen Umfeld organisieren	
Umsetzung	Sichtbarmachen des Sprachrepertoires mittels Sprachenportraits	Interpretieren der Ergebnisse sprachbiografischer Arbeit zum gesamtsprachlichen Repertoire	Sichtbarmachen der Sprachentwicklung und -leistungen
Einsatzmöglichkeiten	Erfassen von Einflüssen sprachbiografischer Entwicklung und Erfahrungen auf das Spracherleben	Bewusstheit für Funktion und Verwendung von Sprache und Sprachvarietäten fördern	Bei Defiziten zur Partizipation im Unterricht und Einbringen des eigenen Sprachrepertoires Rückkopplung geben und mit pädagogischen Maßnahmen entgegenwirken

Die Tabelle beinhaltet sprachanalytische Perspektive, die den Einfluss von Mehrsprachigkeit auf das Spracherlebnis in der sprachlichen Entwicklung mehrsprachiger Kinder darstellt. Es wird aufgezeigt, wie das Fachwissen dazu beitragen kann, das gesamtsprachliche Repertoire des Kindes funktional zu erschließen und sichtbar zu machen, indem es das Spracherleben des Kindes in den Kontext der Mehrsprachigkeit einordnet. Auf fachdidaktischer Ebene wird untersucht, wie ein Kind seine sprachlichen Fähigkeiten kognitiv verarbeitet und wie darauf aufbauend die pädagogische Praxis der Lehrkraft in Planung und Durchführung des Unterrichts anzupassen ist. Die Lehrkraft soll in der Lage sein, sprachbiografische Erzählungen

des Kindes auszuwerten und dessen Haltung zu seinen Sprachen zu verstehen, indem sie sich auf die Erkenntnisse zum kognitiven Verhältnis des Kindes zum eigenen Sprachrepertoire konzentriert. Pädagogisches Wissen ermöglicht es der Lehrkraft, sprachliche Interaktionen in der Klassengemeinschaft zu organisieren und selbst als Vorbild im Umgang mit Sprachen und sprachlichen Inhalten zu agieren. Sie unterstützt den Sprachentwicklungsprozess des Kindes, dokumentiert und deutet die gewonnenen Einsichten und leitet daraus pädagogische Konsequenzen ab, wie es die Situation erfordert.

In der einschlägigen Literatur wird betont, dass fachinhaltliches und fachdidaktisches Wissen zu den grundlegenden Voraussetzungen der professionellen Arbeit von Lehrkräften gehören (Shulman, 1986; Lipowsky, 2006; Baumert & Kunter, 2011; Krepf, 2019). Diese beiden Wissensarten sind wichtige Kernkomponenten der Lehrerbildung in Deutschland (Tepner et al., 2012, S. 8-9). Allerdings besteht Uneinigkeit darüber, welche Inhalte genau unter diesen Begriffen zu verstehen sind.

Das Fachwissen umfasst nicht nur Faktenwissen, sondern auch das Verständnis für Hintergründe und Strukturen des fachinhaltlichen Wissens (Shulman, 1986). Lehrkräfte müssen nicht nur wissen, dass etwas so ist, sondern auch warum und unter welchen Bedingungen. Sie sollten verstehen, warum bestimmte Themen zentral für ein Fach sind, während andere eher peripher sind (ebd.). Das Fachwissen ermöglicht es Lehrkräften, übergeordnete Konzepte zu erkennen und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Inhalten herzustellen. Es ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die verständnisorientierte Aufbereitung von Lerninhalten im Unterricht (Schlump, 2010, S. 233).

Das fachdidaktische Wissen hingegen ist ein spezielles fachliches Wissen, das auf einer besonderen Form des professionellen Verständnisses von Lehrenden basiert (Baumert & Kunter, 2011, S. 37; Shulman, 1987, S. 8). Es ermöglicht Lehrkräften, pädagogische Inhalte verständlich aufzubereiten und die fachbezogenen Kognitionen der Lernenden zu berücksichtigen. Lehrkräfte können den Lernstoff organisieren, in sinnvolle Einheiten gliedern und verschiedene Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten einsetzen (Shulman, 1986, S. 9). Das fachdidaktische Wissen trägt zur Integration von fachlichem und pädagogischem Wissen bei (Baumert & Kunter, 2011, S. 37; Abell, 2008, S. 1407).

Das pädagogische Wissen von Lehrkräften ist ein wichtiger Bereich ihrer professionellen Kompetenz (König, 2010, S. 69). Es umfasst Kenntnisse über das Lernen und Lehren, die sich auf die Gestaltung von Unterrichtssituationen beziehen und fachunabhängig sind – das heißt, sie können auf verschiedene Fächer und Bildungsbereiche angewendet werden

(Baumert & Kunter, 2011). Pädagogische Wissen beinhaltet Aspekte wie die Strukturierung von Unterricht, Motivierung, Umgang mit Heterogenität, Klassenführung und Leistungsbeurteilung. Shulman (1986) bezeichnet dies als *“general pedagogical knowledge”* oder *“knowledge of learners”*. Baumert und Kunter (2011) fassen allgemeine fächerübergreifende Prinzipien und Strategien zusammen, die Lehrkräfte benötigen, um effektiv zu unterrichten und sich professionell im schulischen Kontext zu verhalten.

Die Grafik in Abbildung 9 veranschaulicht den Zusammenhang zwischen Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und Sprachvergleich im Kontext der Sprachbewusstheit. Dabei erweitert sie die Darstellung in Abbildung 8, die das Verhältnis von Sprachaufmerksamkeit, Sprachwissen und Sprachreflexion im Kontext der Sprachbewusstheit zeigt, indem sie das Sprachwissen explizit hervorhebt. Das Sprachwissen begleitet das Fachwissen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens der Lehrkräfte fächerübergreifend und wirkt sich sowohl auf ihre eigene Sprachbewusstheit als auch auf die der Lernenden aus. Die so entwickelte Sprachbewusstheit soll im Sprachhandeln und Spracherleben der Lehrenden und Lernenden sichtbar werden.

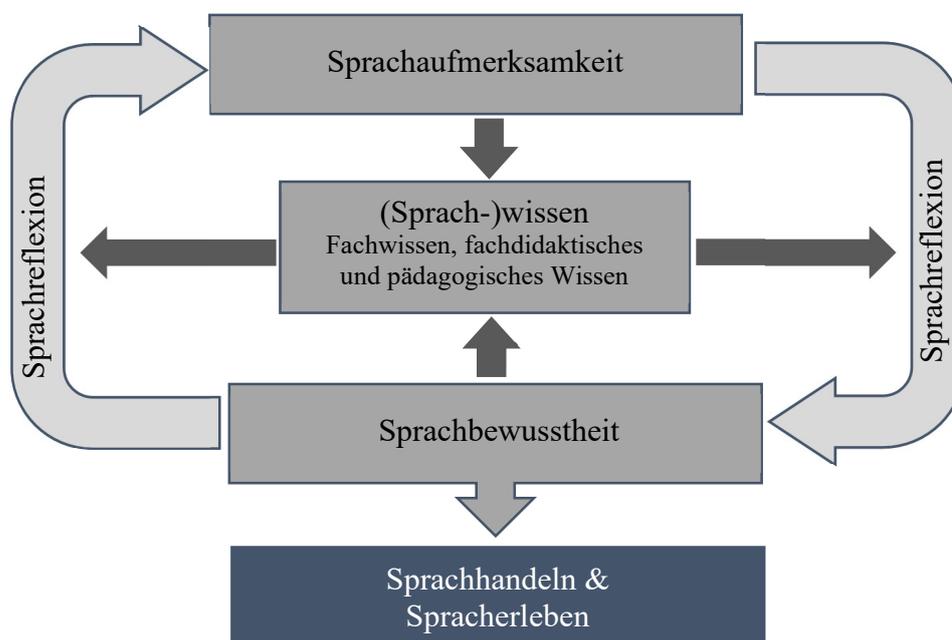


Abbildung 9: Das Verhältnis von Sprachaufmerksamkeit, Sprachwissen (mit der Wissensseinheit) und Sprachreflexion im Kontext der Sprachbewusstheit; (Quelle: eigene Darstellung)

5.7 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem fünften Kapitel wurde der *Language Awareness* Ansatz analysiert, um seine spezifischen Eigenschaften und Aspekte herauszuarbeiten, die als Orientierungs- und Gestaltungshilfen für die Unterrichtspraxis dienen und in den konzeptionellen Grundlagen dieser Arbeit im Kapitel 6 berücksichtigt werden. Diese Eigenschaften und Aspekte sollen dazu beitragen, die Aufmerksamkeit der Lehrkraft im Hinblick auf Sprache und sprachliche Phänomene im Kontext von mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter zu fördern.

Neben den Besonderheiten des *Language Awareness* Ansatzes, die seine ganzheitliche Ausrichtung unterstreichen, wurde das Verhältnis von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit untersucht. Außerdem wurden die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Sprachbewusstheit von Lehrkräften sowie die spezifischen Eigenschaften und Aspekte des *Language Awareness* Ansatzes, die zur Förderung der Sprachbewusstheit von Lehrenden eingesetzt werden können, dargestellt. So soll die Lehrkraft einen ganzheitlichen Blick für die Spracherfahrungen, -vorstellungen und -einstellungen von Lernenden entwickeln, um diese pädagogisch aufzugreifen und explizit in Sprachbildungsprozesse einzubeziehen. Die lernerzentrierte Perspektive von *Language Awareness* fordert in diesem Zusammenhang die Anregung der Lernenden zum Nachdenken über Sprache und sprachliche Inhalte, die Förderung des Interesses für sprachübergreifende Vergleiche konkreter Strukturen und Phänomene, Ähnlichkeiten und Unterschiede sowie für Funktionen von Sprache. Damit einhergehend soll die Sprachaufmerksamkeit entwickelt werden, die insbesondere in der Überführung alltagssprachlicher Inhalte in die Bildungssprache sowie deren Entkopplung aus festen sprachlichen Kontexten und Handlungszusammenhängen gelingt, womit auch die Grundlage zur Neustrukturierung der Alltagssprache geschaffen wird.

Bezüglich Spracherfahrungen, -vorstellungen und -einstellungen der Lernenden verdeutlichen die Domänen der *Language Awareness*, dass das sprachliche Verhalten unterschiedliche Funktionen und Wirkungen haben kann, wie etwa die emotionale Wirkung, die Sprache auslösen kann. Damit sind verbunden das Erleben, die kognitive Bewertung und die Wirkung des Gesprochenen seitens der Rezipienten, ferner auch deren Motivation zur Handlungsbereitschaft als Reaktion – wie es im Fall der ‚Studentin vom Lande‘ zu sehen war. Die soziale Dimension weist auf die Herausbildung und Entwicklung eines besseren Verständnisses für Sprachen, deren Funktion im gesellschaftlichen Miteinander und auf die grundsätzliche Anerkennung sprachlicher und kultureller Vielfalt als Grundlage für einen bewussten Umgang mit Sprache und sprachlichen Inhalten hin. Dies korrespondiert zugleich mit

der kognitiven Domäne der *Language Awareness*, die unter anderem die Fähigkeit von Sprecherinnen und Sprecher im Umgang mit sprachlichen Besonderheiten hervorhebt.

Zum Zusammenhang zwischen *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit wurde festgestellt, dass mehrsprachige Kinder unter günstigen Bedingungen eine frühere und stärkere Sprachbewusstheit entwickeln als monolinguale Kinder. Des Weiteren haben sie bessere Fähigkeiten zur Sprachreflexion und Informationsverarbeitung. Dies erfordert von der Lehrkraft, dass sie auf der Basis ihres deklarativen und prozeduralen Sprachwissens die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Unterricht kritisch-sprachbewusst und diskriminierungsfrei erkennt und fördert. Die Lehrkraft lässt die Sprachenvielfalt im Unterricht zu, integriert sie in den Lehr- und Lernprozess und ist sich dabei ihrer eigenen Sprachbewusstheit bewusst. Sie achtet auch auf die Sprachaufmerksamkeit und die sprachlichen Beiträge der Schülerinnen und Schüler, die in die Lernprozesse einbezogen werden sollen. Es wurde ebenfalls festgestellt, dass die Sprachaufmerksamkeit eine wichtige Bedingung für die Entwicklung der Sprachbewusstheit ist, die wiederum eine Voraussetzung für das Lernen und den expliziten Gebrauch einer oder mehrerer Sprachen ist.

Im Anschluss an die theoretischen Grundlagen von *Language Awareness* wurde das Verständnis der Sprachbewusstheit von Lehrkräften erläutert. Dabei wurde auf den Zusammenhang zwischen der Sprachbewusstheit von Lehrkräften und ihrem inhaltlichen Sprachwissen eingegangen, das eine deklarative und prozedurale Dimension umfasst: das Fachwissen über die Struktur und Funktion der Sprache sowie das Wissen über die angemessene Nutzung der Sprache in verschiedenen Kontexten.

Der Abschnitt ‚Zur Praxis von *Language Awareness*‘ verdeutlicht, dass neben Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion auch Sprachvergleich und Sprachanalyse wichtige Handlungsfelder für Lehrkräfte in ihrer sprachbewussten pädagogischen Arbeit in Sprachbildungsprozessen sind. Durch die Sprachaufmerksamkeit, die erfahrungsbasiert und mit der Sprachbewusstheit eng verbunden ist, entwickeln die Sprachnutzerinnen und Sprachnutzer eine besondere Perspektive auf ihr eigenes Sprachrepertoire sowie auf sprachliche Phänomene und Unterschiede zwischen Sprachen. Dadurch werden das Interesse und die Neugier für Sprachen geweckt und gestärkt. Die gezielte Sprachaufmerksamkeit trägt zudem zur Aufnahme von Sprachwissen bei, welches sich positiv auf die Sprachbewusstheit auswirkt. Durch die Fähigkeit zur Sprachreflexion als ein selbstreferentieller Prozess kann die Lehrkraft ihr eigenes pädagogisches Sprachwissen sowie ihre Unterrichtsplanung und -durchführung hinsichtlich des Erfolgs, der Angemessenheit und der Wirksamkeit kritisch

hinterfragen und reflektieren. Dabei bleiben die eigene soziale Rolle, die Sprecherabsicht, die Sprachsituation, das eigene Vorverständnis sowie das Verhältnis zum Adressaten weitgehend unberücksichtigt.

Der Sprachvergleich wurde als eine Methode dargestellt, die die Sprachaufmerksamkeit durch die vergleichende Berücksichtigung von Sprachvarietäten erhöhen kann. Dabei wird das vorhandene Sprachwissen und die Erfahrungen mit den jeweiligen Besonderheiten aus der Erstsprache mit anderen Sprachen kontrastiert, um sowohl das Verständnis für die Eigenarten und Funktionen anderer Sprachen als auch die Offenheit für erweitertes Sprachwissen zu fördern. Im Hinblick auf die Sprachbewusstheit und Sprachbildung ist es in der pädagogischen Arbeit wichtig, Anregungen für den vergleichenden Umgang mit der Erst- und Zielsprache zu bieten, so dass eine bewusste Kontrastierung zwischen den Sprachsystemen möglich wird.

Anschließend wurde die Sprachanalyse als eine menschliche Fähigkeit beschrieben, die die Grammatik, den Gebrauch und die Funktion von Sprache umfassen kann – sowohl bei Ein-sprachigen als auch Mehrsprachigen. Basierend auf der Erkenntnis, dass Wissen die Grundlage des erfolgreichen Unterrichtens darstellt, aber auch zur Analyse des Unterrichts beiträgt, wurde die Unterrichtsanalyse als ein wissensbasierter und wissensgesteuerter Prozess der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen in der erweiterten Annahme verstanden und ist auch auf die Analyse von Sprachlernprozessen übertragbar. Als zentrale Wissens-einheiten wurden das Fachwissen, das fachdidaktische und pädagogische Wissen aufgefasst. Das Fachwissen ermöglicht der Lehrkraft die Vernetzung der Unterrichtsinhalte, so dass Aussagen über Zusammenhänge, Begründungen und Relevanz von Fachthemen möglich werden. Das fachdidaktische Wissen ist hingegen das unterrichts- und lernerbezogene Wissen, welches Lehrende dazu befähigt, pädagogische Inhalte verständlich und dem Entwicklungsstand der Lernenden aufzubereiten. Dabei werden die kognitiven Grenzen von Lernenden sowie die Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen für die Bearbeitung von Aufgaben konturiert. Das pädagogische Wissen stellt die Grundlage zur Durchführung von Bildungsprozessen dar, wie die Klassenführung, das Erfassen und Beurteilen von Leistungen.

In diesem Kapitel 5 wurden in Verbindung mit dem Kapitel 4 zur Mehrsprachigkeit inhaltliche Vorarbeiten geleistet, die für die Praxis einer Fortbildung zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften im Kontext der Mehrsprachigkeit bei Kindern wesentlich sind. Im nächsten Kapitel werden nun diese Inhalte aufgegriffen und in einen didaktischen Rahmen überführt. In einer ersten Phase der Lehrkräftefortbildung, die das deklarative Wissen

umfasst, werden die wesentlichen theoretischen Inhalte aus den vorangegangenen Kapiteln im Sinne der pädagogischen Arbeit der Lehrkräfte als Kursteilnehmenden pädagogisch aufbereitet. Anhand von konkreten Fallbeispielen, die auch die Unterrichtspraxis mit den Kindern repräsentieren, wird in der zweiten Phase der Fortbildung das prozedurale Wissen aufbereitet. Dazu werden Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse als zentrale Bausteine der Fortbildung von der Theorie in die Praxis transformiert. Damit werden konkrete Orientierungs- und Gestaltungshilfen für die pädagogische Praxis der Lehrkräfte zur Planung und Durchführung von Sprachbildungsprozessen angeboten. Zu Beginn des Kapitels 6 werden die didaktisch-methodischen Merkmale zur erfolgreichen Implementierung einer Lehrkräftefortbildung beschrieben.

6 Konzeption einer Lehrkräftefortbildung zur Sprachbewusstheitsförderung

Ziel dieses Kapitels ist es, die konzeptionellen Grundlagen für eine Fortbildungsmaßnahme zur Sprachbewusstheit von Lehrkräften im mehrsprachigen Grundschulkontext zu beschreiben. Dabei werden die Inhalte in zwei Phasen gegliedert, die jeweils unterschiedliche Wissensarten umfassen. Die erste Phase umfasst das deklarative Wissen, das die theoretischen Grundlagen der Sprachbewusstheit und deren Relevanz für Sprachbildungsprozesse darstellt. Die zweite Phase beschreibt das prozedurale Wissen, das auf die theoretischen Inhalte der ersten Phase aufbaut und praktische Anwendungen und Methoden zur Förderung der Sprachbewusstheit vorschlägt. Das Kapitel beginnt mit einer Erläuterung einiger didaktisch-methodischer Merkmale, die für die erfolgreiche Durchführung einer Fortbildung im Sinne dieser Arbeit erforderlich sind.

6.1 Didaktisch-methodische Merkmale zur Implementierung einer Lehrkräftefortbildung

Dieser Abschnitt skizziert einige didaktisch-methodische Merkmale, die für eine erfolgreiche Implementierung der in dieser Arbeit geplanten Lehrkräftefortbildung zur Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Grundschulkontext relevant sind, die wie folgt sind:

1. Vermittlung des theoretischen Grundlagenwissens
2. Orientierung an den Erfahrungen der Lehrkräfte (ESRA-Modell)
3. Wirksamkeit der Fortbildung erfahrbar machen
4. Feedback an die Lehrpersonen
5. Dauer der Fortbildung

Die Ziele und der Aufbau der Fortbildung, die sich nach diesen didaktisch-methodischen Kriterien orientiert, werden im nachfolgenden Abschnitt dargestellt.

6.1.1 Vermittlung des theoretischen Grundlagenwissens

In Kapitel 5.6.4 wurde bereits dargelegt, dass die professionelle Arbeit von Lehrkräften das Fachwissen erfordert. Es ist zudem eine wichtige Bedingung für die Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung, die einen praktischen Bezug zum Lebenskontext der Lernenden herstellen sollte (Heints et. al, 2006, S. 38). Wenn Lehrkräfte über kein ausreichendes theoretisches Fachwissen zu den Grundlagen von Sprachbildungsprozessen bei mehrsprachigen Kindern verfügen, kann es auch an Bewusstheit für die Notwendigkeit von fachübergreifendem (sprach-)didaktischem Wissen und Können fehlen (Kniffka, 2006, zit. n. Heints et. al, 2006, S. 37). In dieser Arbeit wird den Lehrkräften daher in der ersten Phase einer Fortbildung das theoretische Wissen zur Sprache und Sprachentwicklung im Kontext der Mehrsprachigkeit

anhand der hier vorgestellten konzeptionellen Grundlagen vermittelt. Damit erlangen sie das notwendige deklarative Wissen, erkennen aber auch die Zusammenhänge zwischen den genannten Aspekten und können die Relevanz von fachlichen Themen für ihr Handeln einschätzen. Auf dieser Basis spielt in der anwendungsorientierten Phase der Fortbildung vor allem die Team- bzw. Gruppenarbeit der Teilnehmenden eine wichtige Rolle (Heints et. al, 2006, S. 38). Dadurch werden Austausch- und Reflexionsprozesse zum Fach- und Erfahrungswissen angeregt, um daraus Konsequenzen für das zukünftige Handeln ableiten zu können. Das „Erfahrungswissen und das praktische Lernen voneinander in Lehrerteams ist eine der wichtigsten Quellen und Ressourcen jeglicher Lehrer(selbst)fortbildung“ (Ziebell, 2006, S. 35). Diese Teams – auch ‚Professionelle Lerngemeinschaften‘ genannt – zeichnen sich nach Lipowsky und Rzejak (2012, S. 10) in Anlehnung an Louis, Maks und Kruse (1996) durch folgende Merkmale aus, die auch für die wirksame Umsetzung einer Konzeption mit den hier vorgestellten Grundlagen relevant sind: Es sind die gemeinsamen Werte und Normen, die Fokussierung auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern, der reflexive Dialog, die intensive Zusammenarbeit der Lehrpersonen sowie die Deprivatisierung des Unterrichts. Diese Merkmale betreffen das Lernen und Lehren sowie die Rolle der Lehrkraft.

Die Teilnehmende teilen damit das in der Fortbildung vermittelte deklarative Wissen, wie etwa die stark lernerzentrierte Ausrichtung des *Language Awareness* Ansatzes, die auch mit einem weiteren Merkmal der professionellen Lerngemeinschaft übereinstimmt. Es ist der Perspektivenwechsel von einem selbstreferentiellen Wissen und Lehren der Lehrkraft hin zu einer Fokussierung auf das Lernverhalten der Lernenden. Dabei geht es vorrangig darum, das gesamt sprachliche Repertoire des Kindes sichtbar zu machen und zu fördern. Das Wissen der Lernenden wird zum Wissen der Lehrenden. Dieser Punkt wird durch den Aspekt der Deprivatisierung ergänzt, indem der Unterricht nicht als etwas Privates betrachtet wird. Vielmehr sollen Peer-Coaching und gegenseitige Hospitation unter Kollegen gefördert werden. Im reflexiven Dialog tauschen sich die Lehrkräfte über ihr pädagogisches Wissen und Handeln aus und reflektieren das Fachwissen, das diesem zugrunde liegt. Gerade dieser Prozess soll durch die prozeduralen Wissensinhalte dieser Arbeit unterstützt werden. So werden in intensiver Zusammenarbeit Austauschprozesse initiiert mit dem Ziel der Optimierung des Unterrichts in Sprachbildungsprozessen. Bezogen auf die Praxis der pädagogischen Arbeit bilden die herausgearbeiteten Bausteine – Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse – die zentralen Einheiten im Kontext von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit.

6.1.2 Orientierung an den Erfahrungen der Lehrkräfte – ESRA-Modell

Das handlungs- und erfahrungsbasierte ESRA-Modell von Ziebell (2006) dient als Rahmen für die Lehrkräftefortbildung, die die Berufspraxis und das Erfahrungswissen der Lehrkräfte als wichtige Ressourcen für das wechselseitige praktische Lernen nutzt. Das Modell basiert auf dem SERA-Modell von Legutke (1995) und betont die Bedeutung der Erfahrungen der Lehrkräfte als Motor für jede Unterrichtsveränderung (Ziebell, 2006, S. 34). Dabei sind der Perspektivenwechsel, bei dem sich die Lehrenden in die Rolle der Lernenden versetzen, und die Selbsterfahrung im Wechsel vom rezeptiven zum produktiven Lernen in einer kooperativen Lernumgebung wesentliche Elemente.

Das Akronym ESRA steht für Erfahrung, Simulation, Reflexion und Anwendung, die die vier Phasen der Fortbildung beschreiben. Die Erfahrungen der Teilnehmenden bilden in jeder Phase den Ausgangspunkt für die methodisch-didaktische Orientierung. Das theoretische Fachwissen wird durch praktische Beispiele in Form von Simulationen erfahrungsgeleitet vermittelt. Diese Arbeit versucht, diesen Aspekt zu berücksichtigen, indem sie einen durchgängigen praktischen Bezug zu den theoretischen Inhalten herstellt. Vor allem im praktischen Teil der Arbeit werden die relevanten theoretischen Inhalte aufgegriffen und reflektiert, was dem R im ESRA-Modell entspricht. Die Reflexion bezieht sich nicht nur auf das vermittelte Fachwissen, sondern auch auf die Erfahrungen der Lehrkräfte bezogen auf das Lernverhalten der Lernenden. Dabei werden folgende Fragen gestellt: Was hat die Lehrkraft zur Erweiterung des eigenen pädagogischen Wissens gelernt? Und welche Aspekte sind auf die Lernenden zu übertragen und in der Unterrichtspraxis anzuwenden?

Das Besondere an diesem Modell ist, dass es anwendungsorientiert ist und die Lehrkräfte die in der Fortbildung erworbenen Inhalte in der Unterrichtspraxis umsetzen können, was dem A im ESRA-Modell entspricht. Dazu ist es sinnvoll, dass die Lehrenden ihre „konkrete Unterrichtsplanungen und/oder Unterrichtsmaterialien, [...] vor dem Einsatz im realen Unterricht in der Fortbildungsgruppe vorstellen und zur Diskussion stellen“ (Heints et. al, 2006, S. 35). Im Sinne einer iterativen Entwicklung machen die Lehrkräfte neue Erfahrungen, die sie gemäß des ESRA-Modells in der Praxis auswerten, in der professionellen Lerngemeinschaft reflektieren und diskutieren und gegebenenfalls optimiert wieder in den Unterricht einbringen.

6.1.3 Wirksamkeit der Fortbildung erfahrbar machen

Die Lehrkräftefortbildung kann die Motivation und das pädagogische Handeln der Teilnehmenden verbessern, wenn sie die Relevanz und die Wirksamkeit der Fortbildungsinhalte für

ihr eigenes pädagogische Handeln erkennen (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 6). Dies erfordert einen Lernprozess, in dem die Lehrkräfte nicht nur die Wirkung von Wissenserwerb, Anwendung und Reflexion miteinander verbinden, sondern sie dazu befähigt, „nicht nur neues Wissen aufzubauen, sondern dieses auch anzuwenden, neue Handlungsweisen im Unterricht zu erproben und über die Reichweite, die Bedingungen und Folgen des veränderten Handelns vertieft nachzudenken“ (Lipowsky & Rzejak 2014, S. 10). Als Beispiel für einen solchen Lernprozess berichten die Autoren von einer nordhessische Lehrkräftefortbildung zur Schreibförderung von Grundschulkindern, in der den Lehrkräften anhand eines Videoausschnitts demonstriert wird, wie unterschiedliche Fragestellungen das Schreibverhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflussen können. Im Video bekommen die Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht zunächst die Aufgabe, zu einem Winterbild eine Geschichte zu erzählen. Die Beiträge sind dabei eher kurz und ohne zusammenhängende Beschreibungen. Nach einer veränderten Aufgabenstellung, die die Schülerinnen und Schüler dazu anregt, sich in eine Figur im Bild hineinzusetzen und deren Erlebnisse zu schildern, sind die Beiträge deutlich elaborierter und komplexer. Laut Lipowsky und Rzejak zeigen sich die Lehrkräfte sowohl anhand der Videosequenz als auch Transkripten überrascht von den unterschiedlichen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Fragetypen. Eine Lehrerin betont auch, wie wichtig eine genaue Unterrichtsplanung auch vor diesem Hintergrund ist (Lipowsky, Rzejak & Dorst, 2011, S. 40). Dieses Beispiel zeigt zum einen, dass die Lehrkräfte durch das Erleben ihrer eigenen Wirksamkeit motiviert werden, neue Unterrichtspraktiken in ihr pädagogisches Handeln zu integrieren und nachhaltig zu nutzen (Timperley et al., 2007). Zum anderen zeigen sich in den Antworten einiger Lehrkräfte auch „Irritationen“, die in der Forschung als ‚Katalysatoren‘ für professionelle Weiterentwicklung im Handeln und in den Überzeugungen angesehen werden (Lipowsky & Rzejak 2014, S. 10). Im Kontext von Sprachbildungsprozessen verdeutlicht das Experiment zudem, dass die Aufmerksamkeit der Lehrkraft auf die sprachlichen Reaktionen der Lernenden gerichtet sein sollte, um ihr eigenes Handeln darauf abzustimmen.

6.1.4 Feedback an die Lehrpersonen

Die Fortbildung zielt darauf ab, die Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Praxis zu unterstützen und zu verbessern. Um dies zu erreichen, ist es wichtig, den Teilnehmenden ein systematisches und konstruktives Feedback zu geben, das auf den Erfahrungen aus dem vorangegangenen Kapitel basiert. Das Feedback soll den Lehrkräften helfen, die positiven Effekte ihres pädagogischen Handelns und ihrer veränderten Unterrichtsgestaltung zu erkennen und ihr Handeln weiterzuentwickeln (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 9). Empirische Studien zeigen,

dass Feedback im Rahmen von Fortbildungen sowohl das pädagogische Handeln der Lehrkräfte als auch die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 9). Dabei müssen die Daten für das Feedback nicht unbedingt auf Lernstandserhebungen der Schülerinnen und Schüler beruhen. Es genügen auch Ergebnisse aus Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lernenden, um die Wirkung der Fortbildung zu evaluieren (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 9).

6.1.5 Dauer der Fortbildung

Obwohl kurze und einmalige Fortbildungen bei Lehrkräften beliebter sind, weisen Lipowsky und Rzejak (2012, S. 5) auf der Basis von verschiedenen wissenschaftlichen Untersuchungen darauf hin, dass diese Form der Fortbildungen nicht ausreichend wirksam ist, um Routinen und Handlungen der Lehrkräfte zu verändern. Timperley et al. (2007) stellen fest, dass langfristige Fortbildungen nachhaltiger sind und das Wissen und Handeln der Lehrkräfte stärker fördern. Sie bieten mehr Zeit für das aktive Lernen sowie für die Verarbeitung und Anwendung des Gelernten. Folglich empfinden die Teilnehmenden solche Fortbildungen eher als hilfreich und weniger als überfordernd (Bömer, Kunter & Hertel, 2011). Die reine Aufnahme von Wissen kann jedoch bereits in kurzweiligen Fortbildungen erfolgen (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 5).

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zu Fortbildungsmaßnahmen mit längerer zeitlicher Dauer sind die Inhalte dieser Fortbildung auf insgesamt neun Kurseinheiten verteilt, die etwa im Wochenrhythmus vermittelt werden sollen. So soll eine zeitliche Distanz zwischen den Einheiten geschaffen werden, die es ermöglicht, das Gelernte zu reflektieren, im Unterricht zu verarbeiten und anzuwenden. Die Lehrkraft macht somit eigene Erfahrungen und kann darüber in den folgenden Fortbildungseinheiten kritisch reflektieren. Je nach Erfahrungen zur zeitlichen Planung, die im Rahmen einer Implementierung der Maßnahme gemacht werden, kann dieser Rhythmus an die Bedürfnisse und Anforderungen angepasst werden.

Nachdem in diesem Kapitel 6.1 die wesentlichen didaktisch-methodischen Merkmale für die erfolgreiche Implementierung der geplanten Lehrkräftefortbildung skizziert wurden, wird nun im Kapitel 6.2 die Zielsetzung und der Aufbau der Konzeption für diese Fortbildung dargestellt.

6.2 Ziele und Aufbau der Konzeption einer Lehrkräftefortbildung

Dieses Kapitel beschreibt die Ziele und den Aufbau der Lehrkräftefortbildung zur Sprachbewusstseitsförderung. Die Fortbildung besteht aus zwei Phasen: einer theoretischen und

einer anwendungsorientierten Phase. Während die theoretische Phase das deklarative Wissen der Lehrkräfte über Sprache und Sprachentwicklung fördert, vermittelt die anwendungsorientierte Phase Prozess- und Handlungswissen. Letzteres baut auf dem theoretischen Wissen auf und zeigt den Lehrkräften, wie sie Sprache in ihrer Unterrichtspraxis gezielt einsetzen können. Die Inhalte der Fortbildung werden den Lehrkräften vermittelt. Eine Übersicht über den Aufbau der Fortbildung mit den entsprechenden Inhalten der einzelnen Kurseinheiten in den Phasen I und II finden Sie in Tabelle 2:

Tabelle 2: Inhalte zur Phase der deklarativen und prozeduralen Wissensvermittlung

Phase I: Deklarative Wissensvermittlung	
Kurseinheit 1	Einführung in die Kursinhalte und sprachliche Tradition an Schulen
Vorstellung und Einführung in die Fortbildungsinhalte	
Durchführung Pretest und Erfahrungsaustausch	
Neubewertung sprachlicher Traditionen und Routinen im Sinne der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung des monolingualen Habitus	
Kurseinheit 2	Sprache und Sprachbildung im Kontext von Schule und Mehrsprachigkeit
Bildungssprache vs. Alltagssprache und Bildungssprache als Unterrichtssprache	
Sprache, Spracherwerb/-bildung und Mehrsprachigkeit	
Kurseinheit 3	Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Kontext
Grundlage zur Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit	
Zusammenhang von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Kontext	
Kurseinheit 4	Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse im mehrsprachigen Kontext
Grundlage zur Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse	
Zusammenhang von Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse bei Mehrsprachigkeit	
Phase II: Prozedurale Wissensvermittlung	
Kurseinheit 5	Sprachenportraits und sprachbiografische Arbeit
Praktischer Bezug von Sprachenportraits und sprachbiografischer Arbeit	
Bewusstheit für gesamtsprachliches Repertoire	
Pädagogischer Zugang zum gesamtsprachlichen Repertoire mittels Sprachenportraits und sprachbiografischer Arbeit (mit praktischer Übungseinheit)	
Kurseinheit 6	Sprachaufmerksamkeit
Praktische Verortung von Sprachaufmerksamkeit	
Kurseinheit 7	Sprachreflexion
Praktische Verortung von Sprachreflexion	
Kurseinheit 8	Sprachvergleich
Praktische Verortung von Sprachvergleich	
Kurseinheit 9	Sprachanalyse im Kontext von Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und Sprachvergleich
Praktische Verortung von Sprachanalyse	
Analyse sprachlicher Inhalte zur Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich und Sprachreflexion	

Evaluation	Posttest und Diskussion
	Posttest und Vergleich der Ergebnisse aus dem Pretest
	Abschließende Diskussion zu Erfahrungen und Erkenntnissen aus den Kurseinheiten

Die erste Kurseinheit der theoretischen Phase I beginnt mit einer Vorstellungsrunde, in der die Fortbildungsleitung die Fortbildungsinhalte vorstellt und die Teilnehmenden ihre Erwartungen und Vorstellungen äußern. Anschließend folgt ein Pretest, der das Vorwissen der Lehrkräfte zu zentralen anwendungsorientierten Bausteinen der Fortbildung – Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse – überprüft. Die Testergebnisse dienen als Grundlage für die Anpassung der Inhalte an das Wissen und die Erfahrungen der Teilnehmenden. Zudem werden sie als Vergleichswerte für den Posttest verwendet, um den Erfolg der Fortbildung zu bewerten.

In dieser ersten Kurseinheit der Phase I wird außerdem ein Bezug zur Unterrichtspraxis hergestellt, um das Interesse und die Neugierde der Lehrkräfte für Sprache und sprachliche Inhalte im mehrsprachigen Kontext zu wecken. Dabei wird der Begriff des monolingualen Habitus (Kap. 2.7.1 & 2.7.2) aufgegriffen, der das sprachliche Handeln von Lehrkräften weiterhin beeinflussen kann. Dies betont die Notwendigkeit pädagogischer Konzepte, die sich gegen das Normalitätsverständnis der Einsprachigkeit an deutschen Schulen (Kapitel 4.3) richten. Mit einem Blick auf die Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Normalität wird eine Perspektive zur Neubewertung sprachlicher Traditionen und Routinen zu Gunsten der Mehrsprachigkeit verknüpft.

In den Kurseinheiten 2 bis 4 der Phase I liegt der Fokus darauf, den Teilnehmenden den praktischen Nutzen von neuem Wissen für ihre pädagogische Arbeit aufzuzeigen. Dabei wird betont, welches Fachwissen und welche fachdidaktischen Kenntnisse dazu beitragen können, ein ganzheitliches Verständnis für Sprache und Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter im Kontext von Sprachbildungsprozessen zu fördern. Diese Inhalte bilden nicht nur die theoretischen Grundlagen für die Sensibilisierung im Umgang mit Sprache, sondern sind auch wesentliche Bestandteile des praxisorientierten Abschnitts dieser Arbeit. Sie sollen das Handeln der Lehrkräfte im Unterricht kontinuierlich begleiten und schaffen gleichzeitig die Voraussetzungen für erfolgreiche Sprachbildungsprozesse bei mehrsprachigen Kindern. Dies dürfte die Motivation der Lehrkräfte zur aktiven Teilnahme an der Fortbildung erhöhen.

Diese erste Phase der Fortbildung legt damit den Schwerpunkt auf die sprachlichen und pädagogischen Aspekte des mehrsprachigen Lernens. Dabei werden folgende Ziele verfolgt:

(1) Darstellung und Diskussion der sprachlichen Tradition und Routine an deutschen Schulen sowie ihrer möglichen pädagogischen Auswirkungen auf den Sprachbildungsprozess im mehrsprachigen Kontext. Lehrkräfte werden ermutigt, ihr eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen und die Bedeutung solcher Fortbildungen zu erkennen. (2) Förderung der Bewusstheit für die Differenzierung und den zielgerichteten Einsatz von Bildungssprache und Alltagssprache im Unterricht. Betonung der Rolle der Alltagssprache, die Kinder mitbringen, und der Bildungssprache als Grundlage für die Vermittlung fachlicher und alltäglicher Themen im Unterricht. (3) Überblick über die Themenfelder Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Lehrkräfte erlangen Wissen über die Voraussetzungen und Potenziale von Kindern beim Spracherwerb sowie besondere sprachliche Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder. (4) Vermittlung des theoretischen Wissens zu den vier zentralen Bausteinen der Fortbildung – Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse – als Handlungsempfehlung für Sprachbildungsprozesse im Unterricht. Der Fokus ist auf das Verhältnis dieser Aspekte zueinander und ihre Korrespondenz mit der Sprachbewusstheit im Kontext der Mehrsprachigkeit gerichtet.

Die Phase II der Fortbildung beschreibt das prozedurale Wissen. Es baut auf dem theoretischen Wissen auf und zielt darauf ab, die vier Termini – Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich, Sprachreflexion und Sprachanalyse – als Orientierungs- und Gestaltungshilfen zur Planung und Durchführung von Sprachbildungsprozessen den Lehrkräften zu vermitteln. Diese Termini sollen die Sprachbewusstheit der Lehrkräfte verstärken und sie dazu anregen, sich auf das gesamtsprachliche Repertoire der Lernenden einzustellen und diese pädagogisch zu berücksichtigen (Kapitel 5.6). Die Lehrkräfte werden für die Spracherfahrungen, -vorstellungen sowie -einstellungen von Lernenden sensibilisiert, sodass sie diese aufgreifen und explizit in Sprachbildungsprozesse einbeziehen.

Die Phase der prozeduralen Wissensvermittlung ist auf die individuelle Förderung der Sprachbewusstheit von Lehrkräften durch die vier zentralen Bausteine fokussiert: Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse. Die Kurseinheit 5 der Phase II stellt einen praktischen Ansatz vor, der auf den theoretischen Inhalten aus Phase I basiert: die sprachbiografische Arbeit in Verbindung mit Sprachenportraits (Kap. 4.4.4 & 4.4.5). Ziel ist es, das gesamtsprachliche Repertoire der Kinder aus einer differenzierten und ganzheitlichen Perspektive zu betrachten. Damit soll die Perspektive von der analysierenden Außenperspektive zur individuellen Subjektperspektive übergehen, wodurch die Bewusstheit der Lehrkraft für das gesamtsprachliche Repertoire des Kindes gefördert werden soll.

Die Kurseinheiten 6 bis 8 der zweiten Phase zeigen, wie die Bausteine – Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und Sprachvergleich – in die Unterrichtspraxis verortet werden können. Dabei werden praktische Beispiele aus der Lebenswelt verwendet und mit dem Verkehrszeichen “verkehrsberuhigter Bereich” beschrieben. Die Kurseinheit 9 behandelt die Förderung der Sprachanalysefähigkeit der Lehrkraft in Verbindung mit den vorangegangenen Bausteinen. Hierbei werden Beiträge aus den Aufgaben zur sprachlichen Aufmerksamkeit, Reflexion und Analyse genutzt, um das deklarative Wissen aus Phase I in praktische Anwendungen einzubetten.

Die konzeptionellen Grundlagen der Lehrkräftefortbildung werden im Kapitel 6.5 mit einem Evaluationsvorschlag auf Basis eines Pre- und Posttests abgehandelt. Die zeitliche Struktur der Fortbildung ermöglicht den Lehrkräften, das Gelernte in der Praxis zu üben und zu erproben. Je nach Bedarf können längere Pausenphasen zwischen den Kurseinheiten eingeplant werden, um Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis einzubringen.

Nach dem in diesem Kapitel die Ziele und der Aufbau der vorliegenden Konzeption für eine Lehrkräftefortbildung zur Sprachbewusstseitsförderung vorgestellt wurden, werden im folgenden Kapitel 6.3 die Inhalte beschrieben, die das deklarative Wissen umfassen.

6.3 Phase I der Fortbildung – Vermittlung des deklarativen Wissens

Die deklarativen Wissensinhalte, die in der Phase I der Fortbildung den Lehrkräften vermittelt werden sollen, sind die theoretischen Grundlagen, die für den konzeptionellen Aufbau der Fortbildung und somit zur Förderung des bewussten Umgangs mit Sprache und sprachlichen Phänomenen im Unterricht von besonderer Bedeutung sind. Diese Inhalte wurden aus den Kapiteln 2 bis 5 herausgearbeitet und sollen grundsätzlich in Form von Vorträgen vermittelt werden. Dabei ist es wichtig, dass zeitlich und gedanklich Raum für die Erfahrungen der Lehrkräfte aus ihrer Unterrichtspraxis geboten wird. Vor Beginn jeder Kurseinheit können mit folgender Fragestellung die Lehrkräfte dazu ermutigt werden, über ihre Erfahrungen zu erzählen: Welche methodisch-didaktische Erfahrungen aus Ihrer pädagogischen Arbeit verbinden Sie mit dem Begriff der...? Auf der Grundlage dieser Erfahrungen sollen Diskussionen und Reflexionen zum erlernten Wissen angeregt werden. Konkrete Vorschläge zur praktischen Anwendung folgen in der Phase II der Fortbildung ab Kapitel 6.4.

6.3.1 Kurseinheit 1: Vorstellung und Einführung in die Kurseinheiten und Diskussion

In der ersten Kurseinheit der Phase I stellen sich zunächst die Lehrkräfte als Teilnehmende der Fortbildung vor. Danach stellt sich die Fortbildungsleitung vor und führt anschließend

in die Fortbildungseinheiten ein. Es werden dabei auch die in dieser Arbeit formulierten Fragestellungen und Thesen vorgestellt und diskutiert. Den Lehrkräften wird damit eine Übersicht darüber gegeben, mit welchen Aufgaben und Aspekten sich die Fortbildungsmaßnahme auseinandersetzt, mit dem Ziel, eine grundlegend positive Haltung gegenüber der Fortbildungsmaßnahme aufzubauen. Es soll möglichst sichtbar werden, dass mit der Fortbildung ein positiver Beitrag zur Unterstützung ihres pädagogischen Handelns einhergeht. Um einen ersten Erfahrungsaustausch zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Umfeld anzuregen, wird den Lehrkräften folgende Frage gestellt: Inwiefern findet Ihrer Meinung nach im schulischen Umfeld die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern eine Berücksichtigung und wie sind Ihre eigenen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit? Die Beiträge der Fortbildungsteilnehmenden werden an der Tafel dokumentiert. Am Ende der Fortbildung kann diese Frage wie folgt angepasst erneut gestellt werden: Inwiefern hat sich Ihre Vorstellung zum Umgang mit Sprachenvielfalt im Unterricht während der Fortbildungsmaßnahme verändert? Die Beiträge aus dieser Fragestellung können mit den Beiträgen aus der Fragestellung am Anfang der Fortbildung verglichen und diskutiert werden.

Im nächsten Schritt wird ein Pretest durchgeführt, um das theoretische Vorwissen der Lehrkräfte als Teilnehmende in Bezug auf die vier zentralen Bausteine der Fortbildung – Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich, Sprachreflexion und Sprachanalyse – zu ermitteln. Um die Lehrkräfte nicht zu Beginn der Fortbildung mit dem Begriff ‘Test’ zu belasten und möglicherweise Motivationsverluste zu verursachen, wird von Fragen zur Anregung von Diskussionen gesprochen anstatt von einem Test.

Die Ergebnisse aus diesem Pretest sollen Aufschluss darüber geben, welche Fortbildungsinhalte gegebenenfalls auf das Vorwissen und die Erfahrungen der Teilnehmenden angepasst werden sollten und welche inhaltlichen Schwerpunkte in der Vermittlungsphase gesetzt werden sollten. Eine angemessene Konsequenz wäre, Wissensinhalte, die bei den Teilnehmenden weniger präsent scheinen, stärker in den Fokus zu nehmen. Auf diese Weise finden das Wissen und die thematischen Vorstellungen der Lehrkräfte unmittelbar Berücksichtigung, wodurch die Vermittlung von bereits bekannten Wissensinhalten möglichst vermieden wird. Ziel ist es, die Motivation der Lehrkräfte für die Maßnahme zu stärken. Denn das personen- und kontextabhängige prozedurale Wissen steht in Verbindung mit der Motivation, Einstellung und Haltung der Lehrkraft (Richardson, 1996, S. 102-104). Da das prozedurale Wissen nicht durch andere vermittelbar ist (Johnston, 1992), soll es in der direkten Anwendung des theoretischen Wissens im Handeln der Lehrkraft erfahrbar werden.

Die Fragen sollen außerdem dazu dienen, die thematischen Erfahrungen und Vorstellungen der Lehrkräfte zu aktivieren und Diskussionen anzuregen. Zusätzliche Fragen sollen die Diskussionen vertiefen. Mögliche Fragen sind: Wie kann die sprachliche Aufmerksamkeit der Lernenden in verschiedenen Fächern gefördert werden? Welche Erfahrungen gibt es mit dem sprachvergleichenden Arbeiten von mehrsprachigen Lernenden? Welche Bedeutung hat die Reflexion von sprachlichen Beiträgen? Die Lehrkräfte notieren ihre Beiträge auf Karteikarten, die an einer Pinnwand präsentiert und diskutiert werden. Die Ergebnisse dieser Diskussion fließen in die Anpassung der Fortbildungsinhalte ein.

Die Daten aus dem Test dienen schließlich als Vergleichswerte zum Posttest am Ende der Fortbildungsmaßnahme, um den Erfolg und die Defizite der Fortbildung zu evaluieren und mögliche Folgemaßnahmen abzuleiten. Sie werden auch als Diskussionsmaterial in der professionellen Lerngemeinschaft verwendet. Die Daten werden den Lehrkräften anonymisiert vorgestellt, um weitere Diskussionen anzuregen.

Die Kurseinheit 1 endet mit der Auseinandersetzung hinsichtlich der sprachlichen Situation an deutschen Schulen und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit. Dabei wird der Begriff des monolingualen Habitus eingeführt (Kap. 2.7.2). Daraus ergibt sich die Frage nach den pädagogischen Konsequenzen, die vor allem vor dem Hintergrund der Bildungsungleichheit als eine Folge der angenommenen ‚einsprachigen Normalität‘ kritisch zu reflektieren sind. Wie in der Einführung dargelegt (Kap. 1.1), sind damit Benachteiligungen verbunden, die sich in der Bewertung von Sprachverhalten der Lehrenden nach einem Normsprachverständnis und in dem weitgehenden Ignorieren des Vorwissens und der Vorerfahrungen von mehrsprachigen Lernenden zeigen (Kap. 2.7). Durch die Einführung in diese Thematik sollen die Lehrkräfte für die grundlegende Förderung der pädagogischen Sprachbewusstheit sensibilisiert werden. Diese Sensibilisierung bezieht sich nicht nur auf das pädagogische Handeln einzelner Lehrkräfte und ist nicht fachspezifisch zu verstehen. Im Schulalltag soll sich eine ‚Kultur der Sprachbewusstheit‘ entwickeln, die durchgängig und fächerverbindend kontinuierlich zu entwickeln und zu fördern ist.

6.3.2 Kurseinheit 2: Sprache und Sprachbildung im Kontext von Schule und Mehrsprachigkeit

Das Ziel dieser Kurseinheit 2 ist es, ein gemeinsames Verständnis von Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Die Entstehung von Sprache sowie ihre Bedeutung und Funktion für die Sprecherinnen und Sprecher in sprachlichen Interaktionen werden anhand des Sprachbegriffs und verschiedener Spracherwerbstheorien erläutert. Dabei liegt

der Fokus auf der Mehrsprachigkeit. Unter Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs und basierend auf relevanten Theorien und neurobiologischen Erkenntnissen werden die Besonderheiten von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Kindern herausgearbeitet. Die Inhalte zum Zweitspracherwerb und zur Mehrsprachigkeit sollen die Basis bilden, um die Bewusstheit für Sprache und sprachliche Phänomene sowie das sprachliche Handeln zu fördern. Es wird bewusst gemacht, dass die individuelle Einsprachigkeit nicht die Normalität widerspiegelt und der Mensch bereits von Geburt an mehrsprachig geprägt ist (Kap. 4.3). Außerdem wird betont, dass die Mehrsprachigkeit eine grundlegend menschliche Fähigkeit ist, in mehreren Sprachen zu kommunizieren und auch zwischen ihnen wechseln zu können. Und es wird aufgezeigt, dass mehrsprachige Kinder im Vergleich zu einsprachigen unter günstigen Bedingungen über erweiterte sprachliche Fähigkeiten verfügen, die in Zusammenhang mit individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ausprägungen durch die Lehrkraft zu beachten und in den Unterricht einzubeziehen sind (Kap. 4.3).

Im Weiteren wird hervorgehoben, dass die Bildungssprache als die spezifische Sprachform, mit der sprachliche Strukturen und Muster sowie die bewusste Nutzung von Sprache möglich wird (Kap. 2.5), das gemeinsame Kommunikationsmedium in der Klassengemeinschaft ist, trotz der Berücksichtigung der Sprachenvielfalt im Unterricht. Die Alltagssprache wird in den Unterricht einbezogen als Anregung zum Sprechen über Sprache. Die Bildungssprache hingegen ist das Werkzeug, um den Lernenden sprachliche Mittel zur Bedeutungskonstruktion in kontextreduzierten Situationen zu bieten. Es ist die Unterrichtssprache, in der sich die Kinder korrekt auszudrücken lernen und in diesen Augenblicken ihre Familiensprache unterdrücken können (Kirsch & Mortini, 2016, S. 25). Die Teilnehmenden werden in die Bedeutung und Funktion von Bildungssprache und Alltagssprache in ihrer theoretischen Gegenüberstellung in Form von Vorträgen eingeführt und durch Einbezug der Erfahrungen der Lehrkräfte aus dem Unterrichtsalltag Diskussionen angeregt.

6.3.3 Kurseinheit 3: Sprachaufmerksamkeit als Grundlage von Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Kontext

In dieser Kurseinheit 3 werden die theoretischen Grundlagen für die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit vermittelt. Diese Ansätze bilden zusammen mit den Inhalten der nächsten Kurseinheit das Basiswissen für die praxisorientierten Aspekte der Fortbildung. Zunächst wird der Ansatz der *Language Awareness*, der die Förderung von Sprachbewusstheit zum Ziel hat, in seinen pädagogisch relevanten Merkmalen und Intentionen dargestellt. Anschließend wird die Rolle von Sprachaufmerksamkeit für die Unterstüt-

zung von Sprachbewusstheit thematisiert. Es werden die Faktoren herausgestellt, die die Entstehung und Funktion von Sprachaufmerksamkeit bei der Rezeption von Sprachwissen und somit die Stärkung von Sprachbewusstheit positiv beeinflussen. Die Sprachaufmerksamkeit fördert gemäß der Zielsetzung von *Language Awareness* das Interesse und die Neugier an Sprache und sprachlichen Phänomenen (Kap. 5.2). Die Lehrkraft erlangt oder erweitert eine Bewusstheit dafür, dass die Sprachaufmerksamkeit auf angeborenen Fähigkeiten des Menschen basiert und sich in gezielt angereicherten, sprachlichen Interaktionen entwickelt. Sie erkennt die Bedeutung von spontaner Aufmerksamkeit der Kinder für ihre sprachlichen Ideen und subjektiven Theorien als pädagogische Ressource für den Unterricht. Darüber hinaus wird vermittelt, dass bei mehrsprachigen Kindern durch häufigere Begründungszwänge der eigenen Sprachverwendung als bei einsprachigen Kindern die Sprachaufmerksamkeit ausgeprägter ist (Kap. 5.6.1).

Des Weiteren wird die Wechselwirkung zwischen Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit aufgezeigt und auf die Mehrsprachigkeit bezogen. Dabei geht es um die Voraussetzungen mehrsprachiger Kinder im Zusammenhang von Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit und darum, wie diese Voraussetzungen in der pädagogischen Arbeit effektiv genutzt werden können. Der Ansatz in dieser und auch in der nächsten Fortbildungseinheit ist es, während der Vermittlungsphase bei den Lehrenden die Aufmerksamkeit und die Bewusstheit für die vorherigen theoretischen Inhalte zu schärfen. Dies geschieht vor allem durch die kontinuierliche Rückbindung an die wesentlichen Aspekte, die mit den kontextuellen Erfahrungen der Lehrenden verbunden sind und auch Bestandteile des Pre- und Posttests sind.

6.3.4 Kurseinheit 4: Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse im mehrsprachigen Kontext

Die vierte Kurseinheit erweitert die in der dritten Kurseinheit eingeführte Sprachaufmerksamkeit um weitere Aspekte der Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Kontext: Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse. Der Begriff der Reflexion bezeichnet eine Haltung, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit Sprache und sprachlichen Phänomenen ermöglicht. Dabei wird zwischen Reflexivität und Reflexion unterschieden. Reflexivität beschreibt einen selbstbezüglichen Prozess, der die Lehrkräfte dazu anregt, ihren eigenen Unterricht bewusst zu reflektieren. Das eigene deklarative und prozedurale Sprachwissen mit entsprechenden Spracherfahrungen wird in Beziehung gesetzt und situationsabhängig eingesetzt. Die Reflexion von Sprache als Objekt basiert dabei vor allem auf dem vorhandenen

Sprachwissen (Kap. 5.6.2), das situationsabhängig aktualisiert und expliziert wird. Bezogen auf mehrsprachige Kinder wird betont, dass sie durch ihre besondere kognitive Fähigkeit der Aufmerksamkeitskontrolle (Kap. 4.3) unter günstigen Bedingungen eine höhere Reflexionsfähigkeit haben, die ihnen hilft, unwichtige Informationen auszublenden und sich auf wichtige Aspekte zu fokussieren. Die Lehrkraft erkennt in Sprachbildungsprozessen die besondere Aufnahmefähigkeit dieser Kinder für neues Sprachwissen, welches wiederum ihre Sprachbewusstheit positiv beeinflusst. Sie fördert die sprachreflexive Tätigkeit durch das Anregen des Nachdenkens und Sprechens über Sprache sowie des reflexiven Eingehens auf Gesprächspartner. Dies ist die geeignete Basis dafür, dass die Sprachbewusstheit der Kinder in ihrer kognitiven Disposition sichtbar wird.

Sprachvergleich steht in engem Zusammenhang mit Sprachaufmerksamkeit. Die Lehrkraft erkennt die Funktion von Sprachvergleich vor allem dahingehend, dass Kinder durch den Vergleich von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Zielsprache und der Erstsprache bewusst aufmerksam werden. Die Lehrkraft entwickelt ein Verständnis für die Notwendigkeit und Bedeutung von Anregungen für Sprachvergleiche sowie für das gesamtsprachliche Repertoire des Kindes mit seinen spontanen Äußerungen. Es entsteht die Bewusstheit dafür, dass sich durch den sprachvergleichenden Lernprozess das sprachliche Wissen der Kinder erweitert und sie die sprachlichen Mittel der jeweiligen Sprachsysteme unterscheiden und anwenden lernen.

Sprachanalyse ist eine grundlegende menschliche Fähigkeit, die bei Einsprachigen und Mehrsprachigen gleichermaßen vorliegt. Die Analyse von Unterricht bedeutet die wissensbasierte und wissensgesteuerte Aufnahme und Verarbeitung von Informationen. Das deklarative Wissen ist das spezifische Wissen über Sprache und deren Funktionsweise, das im Unterricht sichtbar wird, wohingegen das prozedurale Wissen die Reflexionsfähigkeit von Lehrenden sowie das Wissen über die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden umfasst. Im Sinne des holistischen Ansatzes von *Language Awareness* ist es der Rückgriff auf das gesamtsprachliche Repertoire. Es ist das erfahrungsbasierte, auf konkrete Problemstellungen bezogene und in spezifische Kontexte eingebettete Anwenden des Wissens. Im Praktischen ist es das kommunikative Handeln in der Klassengemeinschaft.

Die vorangegangenen Kapitel haben das deklarative Wissen präsentiert, das die Lehrkräfte in der Weiterbildung erlangen sollen. Dabei wurden die Inhalte übersichtlich dargestellt und die relevanten theoretischen Grundlagen erläutert. Dieses Wissen umfasst drei Kurseinheiten, die verschiedene Aspekte der Sprachbildung thematisieren. Das folgende Kapitel zeigt,

wie dieses Wissen in prozedurales und konzeptionelles Wissen überführt wird, das den Lehrkräften Orientierung und Hilfestellung bei der Planung und Durchführung von Sprachbildungsmaßnahmen bietet.

6.4 Phase II der Fortbildung – Vermittlung des prozeduralen Wissens

Die Phase II der Fortbildung umfasst fünf Kurseinheiten, die sich an den theoretischen Inhalten der Phase I aus dem vorangegangenen Kapitel orientieren und das prozedurale Wissen vermitteln. Dieses Wissen beinhaltet das anwendungsbezogene Prozess- und Handlungswissen, das beschreibt, wie Sprachbildung umgesetzt werden kann. Basierend auf den Lebenswelten der Lernenden werden in den praktischen Einheiten die deklarativen Inhalte aus der Phase I in Handlungsanweisungen überführt. Dabei wird die Sprachbewusstheit der Lehrkräfte durch die Auseinandersetzung mit den vier zentralen Bausteinen dieser Fortbildung gefördert: Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse.

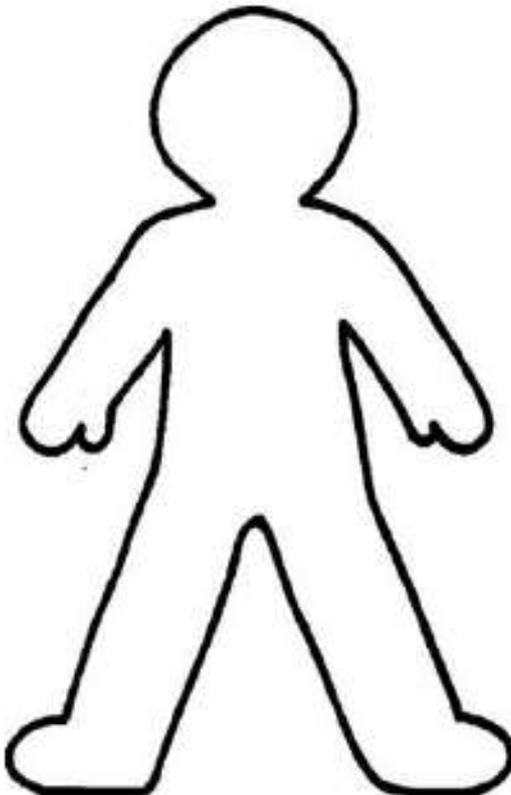
Die Bausteine stehen in einer Wechselwirkung zur Sprachbewusstheit und bilden gemeinsam die ganzheitliche Grundlage für deren Förderung. Anhand von Situationen aus den Lebenswelten der Lernenden werden den Lehrkräften beispielhaft die praktische Anwendung dieser vier Konzepte in der Unterrichtspraxis veranschaulicht. Sie lernen, ihre Aufmerksamkeit gezielt auf besondere Aspekte von Sprache und sprachlichen Äußerungen zu richten und diese sowohl auf die Zielsetzung ihrer pädagogischen Arbeit als auch auf die Sprachentwicklung der Lernenden zu beziehen. Ihre Fähigkeiten der Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und des Sprachvergleichs versuchen die Lehrkräfte im Unterricht sichtbar zu machen und an die Lernenden weiterzugeben, indem sie systematisch vielfältige Kommunikations- und Sprechkanäle im pädagogischen Alltag anregen und gestalten; dies entspricht auch der Empfehlung des niedersächsischen Kultusministeriums (Kap. 2.6).

6.4.1 Kurseinheit 5: *Sprachenportraits und sprachbiografische Arbeit*

Der pädagogische Zugang zum gesamtsprachlichen Repertoire der Lernenden ist eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Sprachbildungsprozess. Zu diesem Zweck wird in der Kurseinheit 5 zunächst den Lehrkräften ein Ansatz vorgestellt, mit dem ein erweiterter Zugang zum gesamtsprachlichen Repertoire der Lernenden ermöglicht wird. Es handelt sich um den Einsatz von Sprachenportraits in Verbindung mit sprachbiografischen Erzählungen, die auch die Sprachvorstellungen und das Spracherleben der Lernenden umfassen. Diese Phase wird von der nachfolgenden Körpersilhouette (Abb. 10) begleitet, die die Lehrkraft mit den Lernenden zu Beginn einer Unterrichtseinheit bearbeitet. Dafür eignen sich der

Sach- oder Sprachenunterricht. In dieser Fortbildungseinheit wird die didaktisch-methodische Vorgehensweise erläutert und diskutiert.

1. Meine Sprache(n)



Beispiel:

meine Sprache(n)



Aufgabe:

Male die Figur oben aus.
Male jeden Körperbereich mit einer Farbe nach Deiner Wahl.
Überlege, welche Sprache, die Du sprichst, würdest Du welchem Körperbereich zuordnen?

Beispiel/Erklärung:

Wenn Du etwas überlegst, in welcher Sprache tust Du dies?
Wenn Du im Herzen etwas fühlst, welche Sprache begleitet Dich dabei?

Nenne wie im Beispiel links, welche Farbe zu welcher Sprache gehört?

Abbildung 10: Körpersilhouette zur Erfassung der Sprachvorstellung und des Spracherlebens von Kindern im Grundschulalter (Quelle: eigene Darstellung)

Die Planung basiert auf der Annahme, dass die Kinder durch die Gestaltung einer Körpersilhouette ihre sprachlichen Vorstellungen und Präferenzen zum Ausdruck bringen können. Die Kinder sollen die Silhouette als ihren eigenen Körper vorstellen und verschiedene Körperteile oder -bereiche mit Farben markieren, die jeweils einer Sprache entsprechen. Die Farbgebung und die Sprachzuordnung sollen eine Analyse der kognitiven, emotionalen und motorischen Vorstellungen des Kindes ermöglichen. Dazu werden folgende Fragen formuliert, die die Kinder beantworten sollen:

- In welcher/n Sprache(n) denkt das Kind?
- Welche Sprache(n) begleitet/n seine Gefühle?
- Welche Sprache(n) wird/werden bei motorischen Handlungen aktiviert?

Das Ziel ist nicht, die sprachlichen Vorstellungen des Kindes präzise zu erfassen, sondern eher, seine allgemeine Sprachwahl und -verwendung zu erkennen. Wenn das Kind vorwiegend Körperteile mit einer anderen Sprache als Deutsch verbindet, dann sollte die Lehrkraft die Sprachkompetenz des Kindes in dieser Sprache überprüfen oder hinterfragen. Wie sicher ist das Kind in der jeweils markierten Sprache? Dies eröffnet die Möglichkeit, in Gesprächen mit den Eltern mehr über die Sprachverwendung und -fähigkeiten ihrer Kinder im familiären Kontext und in der Erstsprache zu erfahren. Die Sprachkompetenzen aus der präferierten Sprache sollten in den Sprachbildungsprozessen berücksichtigt werden, da sie einen positiven Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache haben können, was auch mit der Interlanguagehypothese übereinstimmt (Kap. 3.4.3). Körpersilhouetten erlauben einen Einblick in das gesamtsprachliche Repertoire des Kindes. Gleichzeitig fördern sie das Sprechen über die subjektiven Sprachvorstellungen und das Spracherleben des Kindes. Dies knüpft an die sprachbiografische Erzählung an (Kap. 4.4.4). Folgende exemplarische Fragen, die sich direkt auf die Körpersilhouette beziehen, können die Erzählungen des Kindes zum Spracherleben und zu den Sprachvorstellungen im privaten und schulischen Umfeld vertiefen und elaborierte Aussagen elizitieren (Kap. 6.1.4):

- In welcher Sprache sprichst Du gerne zu Hause?
- In welcher Sprache sprichst Du gerne mit Deinen Schulkameraden*innen?
- In welcher Sprache würdest Du gerne im Unterricht sprechen wollen?
- Sprichst Du in der Schule mit Deinen Schulkameraden*innen gerne in der Sprache, die Du auch zu Hause sprichst?
- Würdest Du auch im Unterricht gerne in der Sprache sprechen wollen, die Du auch zu Hause sprichst?

Ausgehend von den Erkenntnissen zum Sprachenportrait des Kindes und in Verbindung mit den Erfahrungen seiner sprachlichen Teilhabe im Unterricht sollte die Lehrkraft versuchen, das vorhandene sprachliche Repertoire des Kindes, welches beispielsweise aus der Erstsprache stammen kann, mehr in den Unterricht einzubeziehen. Eine methodische Vorgehensweise hierzu wird in den späteren Ausführungen auf Basis der zentralen Bausteine – Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und Sprachvergleich – zur Förderung der Sprachbewusstheit mit lebensweltlichen Beispielen dargelegt.

Um erste Erfahrungen zu den Sprachpräferenzen von Schülerinnen und Schülern zu sammeln, wurden in der schulischen Praxis Sprachenportraits eingesetzt. In einer DaZ Klasse der Grund- und Gemeinschaftsschule der Bergschule in Fockbek bei Rendsburg sollten Kinder der Klassenstufe 3 und 4 eine Körpersilhouette (Anhang 11.1) ausfüllen und die oben formulierten Elizitationsfragen (Anhang 11.2) beantworten, um ihre Sprachvorstellungen zu erfassen. Die Tabelle 3 fasst die Antworten von insgesamt zehn Kindern zusammen. Die für diese Arbeit relevanten Antworten sind in der Tabelle rot markiert. Bei den Antworten waren Mehrfachnennungen möglich.

Tabelle 3: Fragen zur Köpersilhouette bzw. Sprachsilhouette

Nr.	Fragen	Antworten	N=10
1	In welcher Sprache sprichst Du gerne zu Hause?	Deutsch	4
		Muttersprache	10
		Weitere Erstsprache	2
2	In welcher Sprache sprichst Du gerne mit Deinen Schulkameradinnen und Schulkameraden?	Deutsch	10
		Muttersprache	0
		Weitere Erstsprache	0
3	In welcher Sprache würdest Du gerne im Unterricht sprechen wollen?	Deutsch	2
		Muttersprache	8
		Weitere Erstsprache	0
4	Sprichst Du in der Schule mit Deinen Schulkameradinnen und Schulkameraden gerne in der Sprache, die Du auch zu Hause sprichst?	Ja	1
		Nein	9
		Keine Angabe	0
5	Würdest Du auch im Unterricht gerne in der Sprache sprechen wollen, die Du auch zu Hause sprichst?	Ja	8
		Nein	1
		Keine Angabe	1

Auffällig ist, dass alle zehn Kinder im häuslichen Umfeld die Muttersprache bevorzugt verwenden; drei der Kinder nennen Deutsch als weitere gesprochene Sprache. Acht von zehn Kindern geben an, auch im Unterricht gerne die Muttersprache sprechen zu wollen. Diese Präferenz wird durch die Antworten auf die Frage 5 noch verstärkt. Für eine ganzheitliche

Perspektive auf die Spracherfahrungen, -vorstellungen sowie -einstellungen von Lernenden können folgende Fragen relevant sein:

- Welche sprachlichen Fähigkeiten hat das Kind in der Erstsprache?
- In welchen Themenfeldern zeigen sich diese Fähigkeiten?

Diese Fragen könnten in Austauschgesprächen mit den Eltern thematisiert werden. Wenn die Lehrkraft Einblicke in die sprachlichen Kompetenzen und Interessensgebiete des Kindes erhält, in denen es sich sprachlich sicherer fühlt, kann sie dem Kind entsprechend der Zielsetzung des *Language Awareness* Ansatzes Inputs anbieten, die sein Interesse und seine Neugier für und an Sprachen und sprachlichen Interaktionen fördern. Dadurch wird der Prozess unterstützt, Lernende stärker in sprachliche Austauschprozesse einzubinden, wodurch aus pädagogischer Sicht die Wahrscheinlichkeit steigt, einen tieferen Einblick in die Spracherfahrungen, -vorstellungen sowie -einstellungen von Lernenden zu erhalten.

Sprachbiografische Arbeit kann zudem helfen, beim Kind sprachliche Bedürfnisse oder negative Erlebnisse und Erfahrungen zu erkennen, insbesondere die den Bereichen der Selbstwahrnehmung/Fremdwahrnehmung, Zugehörigkeit/Ausgrenzung und Sprachmacht/Sprachohnmacht. Ziel ist es, günstige Bedingungen für die uneingeschränkte Teilhabe des Kindes an sprachlichen Interaktionen im Unterricht zu schaffen und zu fördern. Gleichzeitig sollen mögliche ungünstige Bedingungen sichtbar gemacht werden, um sie weitgehend zu vermeiden. Im Folgenden werden einige Elizitationsfragen vorgeschlagen, die die Lehrkraft bei der Identifizierung möglicher sprachlicher Defizite des Kindes und Einflüsse, die seine sprachlichen Aktivitäten beeinträchtigen können, unterstützen sollen. In Tabelle 4 sind die Fragen aufgelistet und den einzelnen Erfahrungsbereichen Selbstwahrnehmung/Fremdwahrnehmung, Zugehörigkeit/Ausgrenzung und Sprachmacht/Sprachohnmacht zugeordnet.

Tabelle 4: Elizitationsfragen zur Sprachwahrnehmung von mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter

Fragen	Funktion
Wie gerne sprichst Du in deiner Freizeit in deiner Muttersprache?	Sprachvorstellung/ Sprachpräferenz
Wie gerne sprichst Du in deiner Freizeit auf Deutsch?	
Wie gerne sprichst Du im Unterricht auf Deutsch?	
Wie gerne würdest Du im Unterricht in deiner Muttersprache sprechen wollen?	Selbstwahrnehmung
Wie oft redest Du mit anderen in deiner Freizeit gerne in deiner Muttersprache?	
Wie oft redest Du mit anderen in Deiner Freizeit gerne auf Deutsch?	
Wie oft wirst Du unterbrochen, wenn Du etwas in deiner Muttersprache erzählst?	

Wie oft wirst Du unterbrochen, wenn Du etwas auf Deutsch erzählst?	
Wie gerne hören Dir andere zu, wenn Du in deiner Freizeit in deiner Muttersprache etwas erzählst?	Fremdwahrnehmung
Wie gerne hören Dir andere zu, wenn Du in deiner Freizeit auf Deutsch etwas erzählst?	
Wie gerne hören Dir deine Klassenkameradinnen und Klassenkameraden zu, wenn Du im Unterricht etwas erzählst?	
Wie gerne hören Dir deine Lehrerinnen und Lehrer zu, wenn Du im Unterricht etwas erzählst?	
Wie oft hast Du das Gefühl, dass Du zu Hause etwas in deiner Muttersprache erzählen möchtest, aber doch nicht tust?	Sprachmacht/ Sprachohnmacht
Wie oft hast Du das Gefühl, dass Du zu Hause etwas auf Deutsch erzählen möchtest, aber doch nicht tust?	
Wie oft hast Du das Gefühl, dass Du deinen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden etwas erzählen möchtest, aber doch nicht tust?	
Wie oft hast Du das Gefühl, dass Du im Unterricht etwas erzählen möchtest, aber dies doch nicht tust?	

Der Begriff der verborgenen Defizite bezieht sich auf die Situation, in der ein Kind sein vorhandenes sprachliches Repertoire aufgrund von Hemmnissen nicht nutzen oder weiterentwickeln kann. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn ein Kind dem Unterricht nicht folgen kann, aber aus sprachlichen Hemmungen nicht nach Hilfe fragen mag, wie im Fallbeispiel nach dem Sprachbegriff von Karl Bühler illustriert (Kap. 2.1). Weitere Defizite können sich aus dem Fehlen von sprachlichen Mitteln ergeben, die in bestimmten Anlässen benötigt werden, wie im Beispiel von Weihnachten, das als Leerstelle, Bedrohung oder Begehren auftreten kann (Kap. 4.4.4). Um das verborgene oder nicht eindeutig sichtbare Sprachenrepertoire des Kindes pädagogisch zugänglich zu machen, sollen sprachbiografische Erzählungen eingesetzt werden. Dabei ist es pädagogisch bedeutsam, dass die Lehrkraft die Sprachbiografien bewusst und reflexiv aufgreift und eine besondere Aufmerksamkeit und Wahrnehmung für artikulierte Schamgefühle, Verletzungen und Diskriminierungen hat. Dabei ist zu beachten, dass sprachliche Dispositionen wie Neigungen und Gewohnheiten weniger bewusst und direkt, sondern vielmehr nonverbal, suggestiv oder unterschwellig vermittelt sind. Im ungünstigen Fall können missbilligende Blicke und stumme Vorwürfe das Gefühl der Zurückweisung hervorrufen. Um dies zu vermeiden, ist es wichtig, ein Anerkennungsverhältnis herzustellen, das es dem Kind ermöglicht, sich mit seinem Sprachenrepertoire in Handlungs- und Interaktionsmomente einzubringen und die Zugehörigkeit zu der jeweiligen Sprachgemeinschaft und der Kultur zu finden.

Um die sprachlichen Auffälligkeiten von Lernenden zu erfassen, können die Elizitationsfragen in der obigen Tabelle 4 je nach Bedarf eingesetzt und wiederholt werden. Ein Vergleich der Ergebnisse aus unterschiedlichen Befragungen kann kurzfristige Rückschlüsse auf die sprachliche Entwicklung des Kindes in den drei Kategorien ermöglichen. Zur graduellen Auswertung der Antworten bietet sich die Likert-Skala an, die nach dem amerikanischen Sozialwissenschaftler Rensis Likert (1932) benannt ist. Die Likert-Skala ist eine weit verbreitete Methode in der Sozial- und Bildungsforschung, um persönliche Meinungen, Einstellungen und Wahrnehmungen zu messen. Dabei werden Leitfragen (sogenannte Items) mit Hilfe von festgelegten Antwortoptionen beantwortet, die auf einer Skala abgebildet sind. Die Abstufung der Skalen für die Fragen kann zum Beispiel wie folgt aussehen:

<input type="checkbox"/> gar nicht	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> sehr oft
<input type="checkbox"/> ungerne	<input type="checkbox"/> eher ungerne	<input type="checkbox"/> gerne	<input type="checkbox"/> sehr gerne

Die Elizitationsfragen sollen Erkenntnisse über die sprachlichen Vorstellungen und Erfahrungen von mehrsprachigen Kindern generieren, die einen Einblick in ihre sprachliche Lebenswelt in der Erstsprache bzw. Muttersprache und im Deutschen im alltäglichen und schulischen Kontext ermöglichen. Die Fragestellungen verwenden den Begriff Muttersprache anstelle von Erstsprache, da dieser für die Kinder vermutlich mehr sprachliche Assoziationen und Erlebnisse hervorruft. Denn die Muttersprache ist unter anderem die Sprache, mit der das Kind eine affektive Bindung zu seiner kulturell homogenen Gesellschaft aufbaut, in der es aufwächst (Dietrich, 2004, S. 308), und die seine Lebenswelt stärker widerspiegelt. Die Muttersprache ist zudem die Sprache seiner Träume und seines Denkens (Kap. 2.2).

Eine beispielhafte Interpretation von Antworten zu den Fragen in der Tabelle 4 könnte folgendermaßen aussehen: Wenn ein Kind in den Kategorien Sprachvorstellung/Sprachpräferenz sowie Selbstwahrnehmung/Fremdwahrnehmung angibt, dass es in seiner Freizeit vorwiegend die Muttersprache anstelle des Deutschen als Zielsprache verwendet, und wenn in der Kategorie Sprachmacht/Sprachohnmacht eine gewisse Sprachohnmacht bei der Verwendung des Deutschen festzustellen ist, dann sollte die sprachliche Teilhabe des Kindes durch die Berücksichtigung seiner sprachlichen Kompetenzen aus der Erstsprache stärker gefördert werden. Denn die sprachliche Präferenz für die Muttersprache kann auf Unsicherheiten in der Zielsprache hinweisen. Das Zulassen der Fähigkeiten aus der Erstsprache kann zur Aktivierung des gesamtsprachlichen Repertoires beitragen. Dies entspricht auch einer zentralen Forderung des *Language Awareness* Ansatzes (Kap. 5.2 & 5.5). Das Kind kann

Unsicherheiten abbauen, indem es im vergleichenden Umgang mit Sprachen erkennt, dass ihm im Deutschen vielleicht nur einzelne Begriffe fehlen, die jedoch in der Erstsprache vorhanden sind. Es hat bereits eine lebensweltliche Vorstellung zu den Begriffen und erkennt im Sprachvergleich, dass es sich lediglich um einen Platzhalter handelt, der mit dem begrifflichen Pendant in der Zielsprache zu füllen ist. Damit stellt das Kind zugleich fest, dass diese ‚Leerstellen‘ (Busch, 2017) kein Hindernis bei der Sprachverwendung darstellen sollten und begreift die Situation eher als einen Anreiz für sprachliche Exploration.

In dieser Kurseinheit wurde den Lehrkräften das Arbeiten mit Sprachenportraits in Verbindung mit sprachbiografischen Erzählungen als ein praktischer Ansatz vorgestellt, mit dem sie einen besseren Zugang zum gesamtsprachlichen Repertoire des Kindes erlangen können. Sprachbiografische Erzählungen helfen, ungünstige Einflussfaktoren auf sprachliche Begehren oder negative Erfahrungen zu erkennen, die vor allem die Bereiche der Selbstwahrnehmung/Fremdwahrnehmung, Zugehörigkeit/Ausgrenzung und Sprachmacht/Sprachohnmacht betreffen können. Diese Einflussfaktoren können die sprachliche Teilhabe des Kindes am Unterricht beeinträchtigen.

Das nächste Kapitel verortet die Begriffe Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich und Sprachreflexion als wesentliche Determinanten für die Entwicklung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften in der didaktischen Praxis. Dabei wird die Relevanz für die Lebenswelt der Lernenden berücksichtigt.

6.4.2 Praktische Verortung von Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich und Sprachreflexion

Im Rahmen der vorliegenden Lehrkräftefortbildung zur Förderung von Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter werden in diesem Kapitel didaktische Vorschläge für die praktische Anwendung von drei der vier Bausteine – Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich und Sprachreflexion – unterbreitet. Diese Bausteine, sowie die Sprachanalyse als vierter Baustein in der Kurseinheit 9, werden exemplarisch anhand des Verkehrszeichens „verkehrsberuhigter Bereich“ illustriert. Die Beispiele aus der Lebenswelt richten sich zunächst an die Lehrkräfte, mit dem Ziel, dass diese ihre eigene Sprachbewusstheit zur Grundlage für die Sprachbewusstheitsförderung der Lernenden machen. Das Verkehrszeichen eignet sich für die Vermittlung von sprachlichen Inhalten an Grundschulkindern, da die Piktogramme einen lebensweltlichen Bezug aufweisen, der auch die Kinder anspricht.

Das Verkehrszeichen zeigt ein Kind, das vor der Haustür mit einer erwachsenen Person, möglicherweise einem Elternteil, Ball spielt, während ein Fahrzeug sich nähert. Dies ist eine Situation, in die sich ein Grundschulkind gut hineinversetzen und eigene Erfahrungen und Vorstellungen damit verknüpfen



kann. Damit werden gesellschaftliche und situative Faktoren simuliert, die den Spracherwerb beeinflussen können (Kap. 4.4.5); zugleich werden vielfältige Anlässe und Impulse für das Sprechen geboten. Diese Übungseinheit kann die Lehrkraft direkt nach den eigenen Erfahrungen in der Fortbildung im Unterricht mit den Lernenden erproben und ihre eigenen sprachlichen Vorstellungen und Erfahrungen mit denen der Kinder vergleichen. Dieser Vergleich kann eine Basis sein, um pädagogische Einsichten in den sprachlichen Entwicklungsstand der Lernenden zu gewinnen. Die Wissensbasis der Lernenden soll zur Wissensbasis der Lehrenden werden (Kap. 5.5).

Da insbesondere die drei zentralen Bausteine – Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich und Sprachreflexion – eine besondere Wechselwirkung mit Sprachbewusstheit aufweisen, werden sie in einem übergreifenden Kapitel zusammenhängend dargestellt und erläutert. Aufgrund ihrer Relevanz ist die didaktisch-methodische Aufbereitung in den Kurseinheiten 6 bis 8 umso intensiver und konkreter als es bei den Kurseinheiten 5 und 9 der Fall ist. Die Aufgaben in diesen Kurseinheiten sind fortlaufend nummeriert und bauen aufeinander auf.

6.4.2.1 Kurseinheit 6: Praktische Verortung von Sprachaufmerksamkeit

Dieses Kapitel 6 widmet sich dem Baustein der Sprachaufmerksamkeit und zielt darauf ab, die lebensweltlichen Erfahrungen und Vorstellungen der Lehrkräfte als Teilnehmende der Fortbildung zum Verkehrszeichen „verkehrsberuhigter Bereich“ in Narrationen zu erschließen. Mit Blick auf die Unterrichtspraxis sollen diese Erfahrungen und Vorstellungen in Form von Erzählungen Anlässe zum Sprechen über Sprache und somit zur Förderung der Sprachaufmerksamkeit bieten. Während der Erzählphasen soll die spontane Aufmerksamkeit der Lehrkräfte wechselseitig auf die sprachlichen Besonderheiten, wie etwa Eigen- und Andersartigkeiten, gelenkt werden (Kap. 5.6.1). Diese Erkenntnisse zur Sprachaufmerksamkeit sollen schließlich auf die Besonderheiten mehrsprachiger Kinder reflektiert werden.

In den Erzählungen der Teilnehmenden sind je nach Vorkenntnissen und Erfahrungen zum Verkehrszeichen, die durch die Fahrradprüfung in der Grundschulzeit, die spätere Führerscheinausbildung oder auch durch die Erlebnisse im öffentlichen Verkehrsraum ohne

Führerschein geprägt sein können, unterschiedliche Begriffswahl und Beiträge zu erwarten. Es ist anzunehmen, dass Lehrkräfte mit Führerschein Fachbegriffe verwenden, wohingegen die anderen eher alltagssprachlich formulieren. Anhand der folgenden Abbildungen 11 und 12 wird deutlich, wie divergierende Erfahrungen und Vorstellungen entstehen können.



Abbildung 11: Verkehrsbereich 1 (Quelle: <https://www.comeon.de/luedenscheid/autos-zehnmal-schnell-erlaubt-hilferuf-nachbarn-luedenscheid-13915708.html>)



Abbildung 12: Verkehrsbereich 2 (Quelle: <https://www.tag24.de/ratgeber/fahrradstrasse-verkehrsberuhigter-bereich-spielstrasse-diese-regeln-gelten-fuer-autofahrer-1728936>)

Im Verkehrsbereich 2 rechts (Abb. 12) scheint die Verkehrsdichte durch die spielenden Kinder und Fahrzeuge im Hintergrund auffällig hoch zu sein, womit höhere Gefahrensituationen für die Verkehrsteilnehmer assoziiert werden können. Im Verkehrsbereich 1 links (Abb. 11) lässt indes die Kurve eine andere Art der Gefahr vermuten. Fahrzeuge mit erhöhter Geschwindigkeit können spielende oder auch über die Straße laufende Kinder nicht rechtzeitig erkennen und dadurch gefährden. Diese beiden Abbildungen werden im Zusammenhang der Praxis zur Sprachreflexion später erneut aufgegriffen (Kap. 6.4.2.3).

Kurseinheit 6 - Teilaufgabe 1:

In dieser ersten Aufgabe sollen die Kursteilnehmenden ihre sprachlichen Konzepte und Erfahrungen bezüglich des Verkehrszeichens als einem beobachtbaren Phänomen der Lebenswelt beschreiben. Wie bereits erwähnt, können die Darstellungen und die verwendeten Begriffe zum Verkehrszeichen je nach sprachlichen Vorstellungen und den Präkonzeptionen der Erzählenden variieren. Nach Bühler (1999) kann sich diese entweder auf die Darstellungs-, Ausdrucks- und Appellfunktion des Objekts beziehen oder auch lebensweltlich-subjektive Erfahrungen hervorheben.

Methodisch wird in der ersten Teilaufgabe dieser Kurseinheit 6 in Verbindung mit dem Begriff der Sprachaufmerksamkeit zunächst auf die offizielle Bezeichnung des Verkehrszeichens ‚verkehrsberuhigter Bereich‘ verzichtet, um die Teilnehmenden in ihren Narrationsmomenten möglicherweise nicht zu beeinflussen. Sie sollen sich ausschließlich auf ihre

eigenen Erfahrungen und Konzepte mit dem Zeichen fokussieren. Dieses Erzählen, das frei von Zwängen sein sollte, kann mit der sprachbiografischen Arbeit verglichen werden, die eine Subjektperspektive in die lebensweltliche Entwicklung des Spracherlebens einbringt (Busch, 2017). Folglich wird in dieser wie auch in den weiteren Aufgaben das Nachdenken über das Sprachliche angeregt, indem die Sprache in Schriftstruktur zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird (Budde, 2012, S. 52). Budde betont diese reflexive Situation auch als wichtige Grundlage des Schriftsprachenerwerbs.

Im Folgenden werden zwei fiktive Darstellungen zum Verkehrszeichen vorgeschlagen, die bei einer möglichen Umsetzung der Fortbildung eine Aufgabenstellung an die Lehrkräfte wäre. Eine der Darstellungen ist repräsentativ für eine Person in der Fortbildung ohne Vorkenntnisse zum Verkehrszeichen. Die Inhalte der anderen Darstellung basieren hingegen auf dem Vorwissen einer Person mit Kenntnissen aus der Führerscheinausbildung.

Beschreibung 1: Mit Führerschein und mit fachlichen Vorkenntnissen zum Verkehrszeichen

Dieses Verkehrszeichen sehe ich in unserer unmittelbaren Nachbarschaft. Es steht für einen verkehrsberuhigten Bereich und man darf dort nur mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Viele junge Autofahrer fahren dort leider viel zu schnell und gefährden spielende Kinder. Einmal fuhr ich in dieser Straße und musste beobachten, wie die vor mir fahrende Person scheinbar mit ihrem Mobilfunkgerät beschäftigt war und dabei auf jeden Fall schneller unterwegs war als Schrittgeschwindigkeit. Sie hatte die Kinder, die auf dieser Straße spielten, gar nicht wahrgenommen, so dass ich hupend auf die mögliche Gefahrensituation hinweisen musste.

Beschreibung 2: Ohne Führerschein und ohne fachliche Vorkenntnisse zum Verkehrszeichen

Wenn ich das Zeichen sehe, habe ich immer ein Wohngebiet vor Augen, wo viele Menschen eng zusammenwohnen und wo ein gemeinschaftliches Leben vorherrscht. Ich weiß, dass das ein Verkehrszeichen ist, bei dem man ganz langsam fahren muss. Wenn Kinder beispielsweise mit einem Ball spielen, können diese auch sehr schnell hinter dem wegrollenden Ball rennen. Hier ist eine besondere Achtsamkeit der Autofahrer gefordert. Dennoch denke ich aber, dass Eltern auf ihre Kinder achten müssen. Allerdings weiß ich nicht, wie Autofahrerinnen und Autofahrer sich verhalten müssen, wenn spielende Kinder sich auf der Straße befinden; wer muss ausweichen?

Kurseinheit 6 - Teilaufgabe 2:

In dieser Kurseinheit 6 wird die Sprachaufmerksamkeit der Teilnehmenden durch verschiedene Aufgaben gefördert. In der zweiten Teilaufgabe präsentieren die Teilnehmenden ihre individuellen Beschreibungen eines Verkehrszeichens und reflektieren dabei über ihre sprachlichen Entscheidungen. Die Zuhörenden notieren die Besonderheiten der Begriffswahl, Betonung oder des Schreibstils der Vortragenden. Diese Aufgabe regt sowohl das Sprechen über die eigenen sprachlichen Vorstellungen als auch das Interesse und die Neu-

gierde an der sprachlichen Vielfalt an. Die Teilnehmenden werden sich der sozialen, kognitiven Domäne wie auch der Domäne der Performanz der *Language Awareness* bewusst (Kap. 5.3). Auf der sozialen Ebene nehmen die Zuhörenden die Beschreibungen der anderen ohne Festhalten an eigenen subjektiven Vorstellungen auf und entwickeln im Idealfall Respekt für alternative Ausdrucksformen. Auf der kognitiven Ebene erweitern die Teilnehmenden ihre sprachlichen Kenntnisse und Perspektiven über das Verkehrszeichen durch den wechselseitigen Austausch. Sie gehen differenziert auf die Verwendung und Funktion der Sprache in den einzelnen Beschreibungen ein und erreichen damit den Übergang in die Performanzebene der *Language Awareness*. Auf der performativen Ebene fokussieren die Teilnehmenden auf die verwendeten Begriffe und ihre individuellen Zwecksetzungen in den Beschreibungen. Sie reflektieren ehrlich und objektiv über ihre eigenen sprachlichen Beiträge, insbesondere in der Diskussionsrunde, in der sie näher auf ihre Aspekte eingehen.

Kurseinheit 6 - Teilaufgabe 3:

In der dritten und letzten Teilaufgabe dieser Kurseinheit 6 verständigen sich die Teilnehmenden auf gemeinsame Begriffe und Aspekte aus den beiden Texten und erstellen damit eine neue kollektive Beschreibung des Verkehrszeichens. Das Ziel ist es, das gemeinsame Verständnis zu den Begriffen und Aspekten zu fördern. Die folgende Tabelle 5 zeigt beispielhaft einige Begriffe und Aussagen aus beiden Beschreibungen, die im Hinblick auf die Sprachaufmerksamkeit zu interpretieren sind. Dabei werden folgende Gesichtspunkte bzw. Fragestellungen berücksichtigt, die sich auf die theoretischen Inhalte dieser Arbeit beziehen:

- In welchem größeren Zusammenhang stehen die Begriffe?
- Wie tragen die herausgearbeiteten Begriffe zur Anregung von Sprachinteraktionen und damit zum Interesse und Neugier an Sprachen und sprachlichen Inhalten bei?
- Welches weiterführende Sprachwissen wird durch die Begriffe vermittelt?
- Inwiefern bieten diese Begriffe Anknüpfungspunkte für die Sprachvorstellungen mehrsprachiger Kinder?

Tabelle 5: Begriffe und deren Bedeutung für die Sprachaufmerksamkeit aus den Beschreibungen 1 und 2

Beschreibung 1 zum Verkehrszeichen	Bedeutung für die Sprachaufmerksamkeit
Verkehrsberuhigter Bereich	Was bedeutet verkehrsberuhigt?
Nachbarschaft	Bedeutung der Nachbarschaft im mehrsprachigen Kontext
Zu schnell fahrende junge Autofahrer – Gefahr für spielende Kinder	Zusammenhang jung und schnelles Fahren; Welche Gefahr droht und was kann vorbeugend unternommen werden?

Schrittgeschwindigkeit	Was bedeutet genau Schrittgeschwindigkeit?
Mobilfunkgerät	Zu allgemein – Welches Gerät ist genau gemeint?
Beschreibung 2 zum Verkehrszeichen	Bedeutung für die Sprachaufmerksamkeit
Gemeinschaftliches Leben	Emotionaler Aspekt – Bedeutung der Lebensform in Gemeinschaft im mehrsprachigen Kontext
Ganz langsam fahren	Was bedeutet ‚ganz langsam fahren‘ situationsabhängig?
Kinder, die Ball spielen – besondere Achtsamkeit der Autofahrer	Appellfunktion – Wie sollte die Achtsamkeit der Autofahrer sein?
Eltern müssen auf ihre Kinder achten	Appellfunktion – Was können Eltern zum Schutz ihrer Kinder tun?
Verhalten Autofahrer beim Verkehrszeichen	Kritisches Hinterfragen der Verantwortung – Erfahrungen z.B. aus Urlaubsorten – auch im mehrsprachigen Kontext zu betrachten

In dem Text zur Beschreibung 1 ist eine fachlich-funktionale Sprache zu erkennen, die auf das Vorwissen aus der Führerscheinausbildung schließen lässt. Dabei werden Fachbegriffe aus der Straßenverkehrsordnung, wie „verkehrsberuhigter Bereich“ oder „Schrittgeschwindigkeit“, als bildungssprachliche Elemente verwendet, die sich vom alltagssprachlichen Gebrauch unterscheiden. Außerdem wird eine erfahrungsbasierte Situation herangezogen, um die Funktion des Verkehrszeichens zu erläutern, indem das Verhalten von jungen Autofahrenden im Gefahrenkontext bewertet wird. Das Schnellfahren wird an einer normativen Größe der Schrittgeschwindigkeit gemessen.

Der Text regt auch zu Sprachinteraktionen an, indem er den Begriff der Nachbarschaft thematisiert. Gerade im mehrsprachigen Umfeld kann das unterschiedliche Verständnis von Nachbarschaft ein Gesprächsanlass sein, da kulturelle Unterschiede die Bedeutung von Begriffen beeinflussen können. Dies wird an einem anderen Beispiel veranschaulicht: Eine aus Syrien geflüchtete Person bekommt in der Erstaufnahme ein Schreiben von einer sozialen Einrichtung mit einer Einladung zu einem persönlichen Gespräch. Aus ihrer eigenen Kultur heraus verbindet die Person den Begriff ‚Einladung‘ mit einem Geschenk. Dieses Beispiel lässt sich auf die Nachbarschaft übertragen, indem darüber diskutiert wird, welche Nachbarschaftserfahrungen und welches Verständnis von Nachbarschaftsverhältnissen vorliegen. Bezogen auf die Gefahrensituation mit den schnell fahrenden Fahrzeugen in der verkehrsberuhigten Zone und den spielenden Kindern kann die Frage gestellt werden, wie man sich als Nachbar in solchen Fällen verhalten sollte.

Der Text bietet auch Ansätze zur Förderung des Sprachwissens, indem er die Begriffe ‚verkehrsberuhigter Bereich‘ und ‚Schrittgeschwindigkeit‘ als Fachbegriffe sowie ‚Mobilfunkgerät‘ hervorhebt. Dabei kann reflektiert werden, was die Verkehrssituation mit der Beruhigung des Verkehrs zu tun hat und wie der Zusammenhang von Schritt und Geschwindigkeit im Zusammenhang des Verkehrszeichens zu verstehen ist. Der Begriff Mobilfunkgerät kann wiederum dazu anregen, über die technische Besonderheit der Mobilität eines Gerätes nachzudenken. Wenn man sich in der Unterrichtspraxis eine Textaufgabe in der Klassenstufe 4 mit diesen drei Begriffen ohne bildungssprachliche Klärung im Fach Mathematik vorstellt, so können Lernende in ihren Vorstellungen und möglichen Lösungsansätzen eingeschränkt werden. Die gewählten Begriffe können möglicherweise die lebensweltlichen Vorstellungen des Kindes, die zum Aufbau eines Lösungsweges zunächst relevant sind, reduzieren. Daher ist aus pädagogischer Sicht zu hinterfragen, inwiefern diese Begriffe bildungssprachlich angemessen sind und gegebenenfalls eine Übersetzung in die Bildungssprache anzustreben ist. Im Abschnitt Sprachvergleich (Kap. 6.4.2.2) wird dieser Sachverhalt aufgegriffen und anhand einer praktischen Beispielaufgabe veranschaulicht.

Die Beschreibung 2 unterscheidet sich von der Sprachebene der Beschreibung 1, indem sie stärker die Alltagssprache verwendet und emotional geprägt ist und sie beruht nicht auf persönliche Erfahrungen, sondern auf der allgemeinen Bedeutung des Verkehrszeichens. Die Beschreibung 2 betont die soziale Dimension des Lebens in einer verkehrsberuhigten Zone und formuliert implizite Forderungen an die Verkehrsteilnehmer und die Eltern. Sie weist auch auf die gegenseitige Rücksichtnahme zwischen den Fahrzeugführern und den spielenden Kindern in dieser Zone hin. Alltagssprachliche Mittel sind in der Äußerung „...ganz langsam fahren...“ erkennbar und in der Beschreibung des erwarteten Verhaltens der Fahrzeugführer bei diesem Verkehrszeichen. Eine Möglichkeit, über Sprache zu sprechen, ist ein Austausch darüber, was das ‚ganz langsame Fahren‘ in bestimmten Situationen bedeuten kann. Eine mögliche Situation kann sein, dass Kinder mit einem Ball spielen und plötzlich hinter dem wegrollenden Ball herrennen. Aus dieser Vorstellung resultieren die impliziten Forderungen an die Eltern und die Fahrzeugführenden. Eine Diskussionsgrundlage bietet der Begriff Achtsamkeit, indem darüber gesprochen wird, wie die Achtsamkeit in Form der Rücksichtnahme auf beiden Seiten aussehen kann.

Die Erweiterung des Sprachwissens kann zum Beispiel durch die Spezifizierung der Aussage ‚ganz langsam fahren‘ mit dem aus der ersten Beschreibung bekannten Begriff ‚Schrittgeschwindigkeit‘ erfolgen. Auch die offizielle Bezeichnung des Zeichens ‚verkehrsberuhigter Bereich‘ kann zur Erweiterung der sprachlichen Vorstellung beitragen. Das Adjektiv

verkehrsberuhigt kann neben dem langsamen Fahren auch die Vermeidung von Lärm umfassen. Wie im Kapitel 2.5 dargestellt wurde, ist die Zielsetzung der Bildungssprache unter anderem, die spezifische Sprachform zu fördern, die mit der Fähigkeit zur bewussten Wahrnehmung der Sprache, deren Strukturen und Muster sowie zur bewussten Sprachnutzung einhergeht, im Unterschied zur Alltagssprache.

Im mehrsprachigen Kontext bietet die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des gesellschaftlichen Lebens analog zum Nachbarschaftsbegriff in der Beschreibung 1 die Gelegenheit, an den Sprachvorstellungen mehrsprachiger Kinder anzuknüpfen. Im pädagogischen Alltag kann man dazu auch das gemeinschaftliche Leben im ländlichen Umfeld mit dem des Lebens im städtischen Umfeld vergleichen. Wenn in der Klassengemeinschaft Kinder aus einem Elternhaus mit einer anderen nationalen Herkunft stammen, sind auch hierzu weitergehende Vergleiche zum abweichenden Verständnis von Gemeinschaft möglich. So wird gemäß der Zielsetzung der *Language Awareness* (Kap. 5.2) das Sprechen über sprachliche Inhalte angeregt und das Interesse und die Neugierde an Sprache(n) gefördert. Das Sprechen zum Verhalten von Fahrzeugführenden beim vorliegenden Verkehrszeichen ist im mehrsprachigen Kontext ebenfalls möglich. Diese können die Erfahrungen und Erlebnisse aus Urlaubsreisen in anderen Ländern sein. Im Unterricht können es die Erfahrungen der Kinder aus Familien mit nichtdeutscher Herkunft sein, zu denen die Kinder über die Eltern Bezug haben.

Die pädagogische Arbeit im Deutschunterricht kann von der Struktur dieser Aufgabe profitieren, indem eine Kurzgeschichte in einer Gruppenarbeit analysiert wird, wobei die Aufmerksamkeit auf die vom Autor intendierte Kernaussage gerichtet wird. Die Kinder lernen, ihre Sprachaufmerksamkeit nicht nur auf die selbst erarbeiteten Aspekte und ihre eigenen Vorstellungen zu richten, sondern diese durch die Beiträge der Gruppenmitglieder zu erweitern. Die Mehrsprachigkeit wird berücksichtigt, indem die Beiträge mehrsprachiger Kinder mit ihren von der Erstsprache abweichenden Sprachvorstellungen einbezogen werden. Ein wichtiges pädagogisches Werkzeug ist die Übersetzungsfähigkeit mehrsprachiger Kinder, die sie meist ungesteuert erwerben und die unter günstigen Bedingungen ausgeprägter ist als bei monolingualen Kindern (Kap. 4.3). Diese Fähigkeit kann im Sprachvergleich genutzt werden, um die Aufmerksamkeit der Kinder auf besondere sprachliche Aspekte zu lenken. Im Beispiel des Verkehrszeichens kann das Adjektiv ‚verkehrsberuhigt‘ bzw. das Verb ‚beruhigen‘ in der Begriffskombination dazu dienen. Das Kind übersetzt zunächst, was ‚sich beruhigen‘ in seiner Erstsprache bedeutet. Dabei ist die Qualität der Übersetzung nicht entscheidend. Auch muss die Lehrkraft dies nicht beurteilen können. Wichtig ist, dass dadurch

die sprachlichen Vorstellungen des Kindes, die mit dem Begriff verbunden sind, angeregt werden. Im zweiten Schritt kann die Lehrkraft die Frage stellen, in welcher Situation sich das Kind am liebsten ruhig verhält oder verhalten kann. Es ist zu erwarten, dass dies die sprachliche Vorstellung und die daraus resultierenden Erzählungen des Kindes bereichert. Weitere Ausführungen zur Methode des Sprachvergleichs folgen in der Kurseinheit 7.

Die folgende Tabelle 6 gibt einen Überblick über den Aufbau, die methodische Vorgehensweise und die pädagogischen Zielsetzungen der übergeordneten Aufgabenstellung mit den einzelnen Teilaufgaben als Übungseinheiten zur Sprachaufmerksamkeit.

Tabelle 6: Aufgabe 1 - Aufgabenstellung und Übungseinheiten zur Sprachaufmerksamkeit

Aufgabe zur Sprachaufmerksamkeit	
Allgemein	<p>Ein Verkehrszeichen als Abbild der Lebenswelt und als etwas Beobachtbares</p> 
Aufgabenstellung	<p>Bitte beschreiben Sie die obige Abbildung anhand einer kurzen Narration. Dabei beziehen Sie möglichst Ihre eigenen Vorstellungen und Erfahrungen zur Abbildung ein. Die Erzählung kann darüber hinaus auch fiktive Elemente enthalten.</p> <p>Hinweis: Die offizielle Bezeichnung und Bedeutung des Zeichens werden zunächst nicht erwähnt, da sie an dieser Stelle eine untergeordnete Rolle spielen.</p>
Methodische Vorgehensweise	<p>Teilaufgabe 1: Schreiben zur beobachtbaren Abbildung</p> <p>Die Teilnehmenden der Fortbildung notieren auf einer Karteikarte ihre individuellen Vorstellungen und Erfahrungen bezüglich der Abbildung. Abhängig vom Vorwissen und den Erfahrungen der Teilnehmenden können verschiedene Aspekte der Abbildung betont und dabei auch verschiedene Begriffe angewendet werden. Es ist anzunehmen, dass die Abbildung als ein Verkehrszeichen klassifiziert und somit neben der Darstellungs- und Ausdrucksfunktion auch die Appellfunktion eventuell thematisiert wird.</p>

	<p>Teilaufgabe 2: Hören, Schreiben und Sprechen zur beobachtbaren Abbildung Die Teilnehmenden präsentieren ihre Beschreibungen zur Abbildung den anderen. Durch die unterschiedlichen Aspekte in den Beschreibungen zu der gleichen Beobachtung erlangen die Teilnehmenden eine erweiterte Perspektive auf die Abbildung. Während die einzelnen Teilnehmenden ihre Repräsentationen des Zeichens darlegen, erfassen die anderen spezifische Aspekte, wie Rhetorik, Begrifflichkeiten oder Akzentuierung auf einer Karteikarte. Alle Notizen werden auf einer Pinnwand ausgestellt und anschließend analysiert und diskutiert. Die Analyse kann sich unter anderem auf folgende Fragen beziehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche abweichenden Begriffe werden in den Repräsentationen für die identischen bzw. ähnlichen Aspekte angewendet? • Aus welchem Grund werden die abweichenden Begriffe angewendet? • Inwiefern scheinen welche Begriffe im Sinne des Zeichens adäquater zu sein? <p>In der Analyse werden die Teilnehmenden dazu motiviert, ihre eigenen sprachlichen Aspekte zu reflektieren und diese zu begründen.</p>
	<p>Teilaufgabe 3: Mittels elaborierter Begriffe und Beschreibungen eine gemeinsame Beschreibung zur Abbildung konstruieren, vorstellen und diskutieren Die Teilnehmenden verständigen sich auf eine Funktion des Zeichens und versuchen diese durch den gezielten und effizienten Einsatz der Begriffe zu beschreiben.</p>
<p>Pädagogische Zielsetzungen</p>	<p>Mittels eines Verkehrszeichens das Sprechen anregen und somit Anlässe zur Sprachaufmerksamkeit und zum Sprechen über Sprache schaffen.</p> <p>Erfassen der lebensweltlichen Erfahrungen und Vorstellungen zum Verkehrszeichen.</p> <p>Spontane Aufmerksamkeit auf sprachliche Differenzen oder Gemeinsamkeiten erzeugen, wie z.B. anhand verwendeter Begriffe der Teilnehmenden für die identische Beobachtung oder zur Akzentuierung von bestimmten Aspekten.</p> <p>Sprachaufmerksamkeit auf Mehrsprachigkeit übertragen: Diskussion zum Begriff der Aufmerksamkeit im Kontext der Mehrsprachigkeit.</p>

6.4.2.2 Kurseinheit 7: Praktische Verortung von Sprachvergleich

Die Kurseinheit 7 zum Sprachvergleich knüpft an die Kurseinheit 6 zur Sprachaufmerksamkeit an und zielt darauf ab, die Lehrkräfte für die sprachliche Heterogenität in der Klasse zu sensibilisieren. Im vorangegangenen Abschnitt wurde angeregt, über Sprache und sprachliche Besonderheiten zu reflektieren, indem die sprachlichen Merkmale in den beiden Texten zum Verkehrszeichen ‚verkehrsberuhigter Bereich‘ hinsichtlich der verwendeten Termini, Aussagen und inhaltlichen Akzentuierungen analysiert wurden.

In Anlehnung an das konzeptuelle Verständnis von *Language Awareness* (Kap. 5.1) soll im Prozess des Sprachvergleichs nun die funktionale Dimension der verwendeten Begriffe in den Fokus gerückt werden. Dabei sollen diese Begriffe nicht nur im Kontext der lebensweltlichen Erfahrung, sondern auch unter Berücksichtigung von Dialekten, Sprachstilen etc.

betrachtet werden. Es soll versucht werden, alltagssprachliche Inhalte in Bildungssprache zu transformieren, ohne dabei die Handlungszusammenhänge und -kontexte weiter zu thematisieren. Begriffe sollen von ihrer subjektiven Zwecksetzung abstrahiert und als alternative Ausdrucksformen verwendet werden, was auch dem Ziel von *Language Awareness* entspricht (Kap. 5.2). Schließlich soll die Methode des Vergleichens auch auf die Mehrsprachigkeit angewendet werden. Hier können gegebenenfalls die eigenen Kenntnisse und Erfahrungen der Lehrkräfte aus anderen Sprachen oder auch Dialekten und Akzenten einbezogen werden.¹⁸

Kurseinheit 7 - Teilaufgabe 1:

Diese Kurseinheit verfolgt methodisch das Ziel, die Aufmerksamkeit der Lehrkraft in der Teilaufgabe 1 zunächst auf die Funktion des Verkehrszeichens zu fokussieren. Dazu werden die Beschreibungen 1 und 2 (Kap. 6.4.2.1) nach Begriffen durchsucht, die die Funktion des Zeichens betonen. Die Lehrkraft unterscheidet zwischen Alltags- und Fachbegriffen und beurteilt ihre pädagogische Relevanz. Dabei wird berücksichtigt, ob die verwendeten Begriffe für die Bildungssprache von Grundschulkindern angemessen sind. Je nach pädagogischer Einschätzung werden diese Begriffe in die Bildungssprache übersetzt oder bildungssprachlich angepasst, so dass Sachverhalte – in diesem Fall die Funktion des Verkehrszeichens – situationsunabhängig vollständig und adäquat ausgedrückt und verstanden werden können. Dies ermöglicht nach der kognitiven Spracherwerbtheorie den Lernenden den Zugang zur sozialen und materiellen Umwelt, der über die bloße Nachahmung oder die bloße Orientierung an den subjektiven Vorstellungen und Erfahrungen hinausgeht (Kap. 3.2.3). Nach der interaktionistischen Ausrichtung ist es zudem die Grundlage für Interaktionen mit der sprachlichen Umwelt auf der objektiven Ebene (Kap. 3.2.4). Für den kindlichen Sprachbildungsprozess bedeutet dies die bewusste Wahrnehmung von Gegenständen sowie die Erweiterung der Kenntnis dazu, was auch der kognitiven Domäne der *Language Awareness* zuzuordnen ist (Kap. 5.3). Nach der sozialen Domäne der *Language Awareness* wird damit hingegen die vielfältige Rolle der Sprache sichtbar.

Entsprechend der Zielsetzung der Aufgabe zum Sprachvergleich analysieren und diskutieren die Lehrkräfte in dieser Teilaufgabe 1 in ihren Gruppen als professionelle Lerngemeinschaft

¹⁸ In der mathematischen Unterrichtspraxis kann es in einer Textaufgabe darum gehen, relevante Begriffe zum Lösen der Aufgabe zu identifizieren und herauszuarbeiten. Die Lernenden sollen anschließend die extrahierten Begriffe in mathematische Begriffe transformieren können. Dabei ist es wesentlich, dass die Lernenden die Begriffe im Vergleich zu ihrer Alltagssprache verstehen und zuordnen können. Daher sollten die Begriffe auf das Notwendige reduziert und an dem Sprachniveau der Lernenden ausgerichtet sein, um im mathematischen Kontext verwendbar zu sein.

die Bedeutung und Funktion des Verkehrszeichens. Sie prüfen Begriffe dahingehend, inwiefern sie hierzu einen Beitrag leisten, extrahieren diese und ordnen sie nach ihrer Eigenschaft als Alltags- oder Fachbegriff. Nach der pädagogischen Abwägung werden diese Begriffe bei Bedarf durch bildungssprachliche Alternativen ersetzt. Die nachfolgende Tabelle 7 zeigt exemplarisch eine Übersicht zu den Begriffen und Ausdrücken, die aus den beiden Beschreibungen herausgearbeitet sind. Sie sind eher der Fach- oder der Alltagssprache zuzuordnen und sollten daher möglichst bildungssprachlich angepasst werden.

Tabelle 7: Zuordnung von Begriffen in Sprachregister aus den Beschreibungen 1 und 2 (Kap. 6.4.2.1)

Begriffe aus der Beschreibung 1	Sprachregister	Bedeutung für den Sprachvergleich
Verkehrsberuhigter Bereich	Fachsprache	Was bedeutet verkehrsberuhigt?
Schrittgeschwindigkeit	Fachsprache	Wann spricht man von der Schrittgeschwindigkeit?
Begriffe aus der Beschreibung 2		Bedeutung für den Sprachvergleich
Ganz langsam fahren	Alltagssprache	Was bedeutet ‚ganz langsam fahren‘ situationsabhängig?
Kinder, die Ball spielen – besondere Achtsamkeit der Autofahrer	Alltagssprache	Welche Bedeutung Achtsamkeit in verkehrsberuhigten Bereichen und in welcher Art und Weise sollte sie in Erscheinung treten?

In der Beschreibung 1 wird der Begriff ‚verkehrsberuhigter Bereich‘ als eine Kategorie eines Verkehrsbereichs verwendet. Dieser Begriff ist jedoch semantisch mehrdeutig, da nicht klar ist, welcher Aspekt oder welche Akteure des Verkehrs durch das Verb ‚beruhigen‘ beeinflusst werden sollen. Es könnte sich auf die spielenden Kinder, die Passanten oder die Autofahrer beziehen. Selbst wenn man davon ausgeht, dass die Autofahrer angesprochen sind, bleibt die Bedeutung von ‚beruhigen‘ in diesem Zusammenhang dennoch vage. Wie im Beispiel mit der Person aus Syrien, die mit dem Wort ‚Einladung‘ eine Geschenkannahme verbindet, kann dieser Ausdruck unterschiedliche Assoziationen hervorrufen. Das Kind kennt das Adjektiv ‚ruhig‘ möglicherweise nur aus Situationen, in denen Erwachsene sich durch sein Verhalten gestört fühlen. Um das begriffliche Verständnis zu fördern, ist eine Übersetzung in die Bildungssprache didaktisch sinnvoll. Dabei ist zu beachten, dass die bildungssprachliche Wortwahl dem Entwicklungsstand der Lernenden entspricht. In Anlehnung an die vorherigen theoretischen Ausführungen zur begrifflichen Zuordnung von Bildungssprache (Kap. 2.5) sollte das Kind durch die geeignete Übersetzung Inhalte bewusst und situationsunabhängig einordnen können. Außerdem soll es zum Nachdenken angeregt werden und eine Verknüpfung zwischen dem neuen sprachlichen Ausdruck und dem zu vermit-

telnden neuen Wissen herstellen können. Das Kind erkennt, dass das Wort ‚ruhig‘ verschiedene Bedeutungen haben kann und bringt es in Bezug auf die Funktion des Verkehrszeichens zum Beispiel mit dem vorsichtigen Verhalten der Autofahrer in Verbindung.

Um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Funktionen, Vorstellungen und Erfahrungen Kinder mit dem Verkehrszeichen verknüpfen, wurde an der Grund- und Gemeinschaftsschule Bergschule in Fockbek eine Datenerhebung in einer DaZ-Klasse mit sieben Kindern aus der vierten Jahrgangsstufe durchgeführt. Den Kindern wurde das Verkehrszeichen gezeigt und dazu die folgende Aufgabenstellung gegeben:

Was siehst Du auf dem Bild?

Beschreibe oder erzähle doch einfach, was Du auf dem Bild siehst.

Schreibe gerne über Deine Vorstellungen und Erfahrungen zum Bild.

Nachstehend sind die Beiträge der sieben Kinder aus der Datenerhebung zusammengefasst. Die Aussagen werden hier ohne Schreibkorrekturen wiedergegeben:

1. Dieses Schild steht für Achtung! Langsam fahren
2. Dieses Schild bedeutet Achtung Kinder spielen auf den Straßen
3. Dieses Schild bedeutet: Achtung Kinder spielen auf der Straße langsam fahren
4. es bedeutet Achtun Erwagschen/Kinde spilen auf der Strase. Schrittemno farhen
5. (...) ich habe das schon mal auf der Schtraß gesehen. Das die Kinder auf die autos aufpasen
6. Wen ich dieses bild kuke dan verstehe ich nicht diesem straße spielen
7. Man darf nicht auf der Straße Fußball spielen!

Die Analyse der Beiträge zeigt, dass die Kinder sich hauptsächlich an der Fragestellung orientieren und das Verkehrszeichen deskriptiv darstellen. Sie bringen wenig ihre eigenen Vorstellungen und Erfahrungen ein, die jedoch die eigentliche Zielsetzung dieser Aufgabe ausmachen. Die Fragen scheinen daher nicht geeignet zu sein, um die Kinder zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Verkehrszeichen anzuregen. Dies wird auch an einem Experiment in einer nordhessischen Lehrkräftefortbildung zur Schreibförderung von Grundschulkindern deutlich (Kap. 6.2.3), bei dem veränderte bzw. geeignete Fragestellungen das Antwortverhalten der Kinder beeinflussen und somit umfassende Beiträge erzeugen. Eine mögliche Anpassung der Aufgabenstellung und der Fragen wäre:

Stell Dir vor, Du bist das Kind auf dem Bild.

Wie würdest du dich gerne auf dem Bild sehen?

Wie sollen sich die Autofahrer verhalten, wenn Du auf der Straße spielst?

Durch diese Formulierungen soll das Kind dazu stimuliert werden, sich in die Lebenswelt des Kindes auf dem Bild hineinzusetzen und seine eigenen Vorstellungen und Erfahrungen aus der Ich-Perspektive zu aktivieren.

Auf der Grundlage der theoretischen Inhalte zur Bildungssprache einerseits und der Beiträge der Kinder zum Verkehrszeichen andererseits wird in Tabelle 8 versucht, Fach- und Alltagsbegriffe bildungssprachlich angemessen abzubilden.

Tabelle 8: Beispielhafte Übersetzungen von der Alltags- bzw. Fachsprache in Bildungssprache

	Alltagsbegriffe / Fachbegriffe	Übersetzung in Bildungssprache	Erläuterung
Beschreibung 1 zum Verkehrszeichen	Verkehrsberuhigter Bereich	Vorsicht – Spielstraße	Kinder bringen mit dem Zeichen ‚Kinder und Spielen‘ und ‚besondere Vorsicht der Autofahrer‘ in Verbindung
	Schrittgeschwindigkeit	Vorsicht – Nicht schneller fahren als Fußgängergeschwindigkeit	Schrittgeschwindigkeit ist nicht eindeutig; ist z.B. damit Geh- oder Laufschrift gemeint
Beschreibung 2 zum Verkehrszeichen	Ganz langsam fahren	Vorsicht – Nicht schneller fahren als Fußgängergeschwindigkeit	Das ganz langsame Fahren ist im Auto-Mensch-Verhältnis schwierig einzuschätzen
	Kinder, die Ball spielen – besondere Achtsamkeit der Autofahrer	Vorsicht – Spielstraße	Die Art und Weise von Achtsamkeit ist nicht klar erkennbar

Wie bereits weiter oben angemerkt, ist an dieser Stelle zu betonen, dass zwischen den sprachlichen Registern Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache ein fließender Übergang möglich ist, wodurch eine Trennschärfe nicht immer gegeben ist (Kap. 2.5). Beispielsweise wird das Adjektiv ‚beruhigen‘ auch alltagssprachlich verwendet. Im Falle des Verkehrszeichens geschieht dies jedoch in fachspezifischer Form, bei der die begriffliche Zuordnung im pädagogischen Kontext nicht eindeutig ist. Es bedarf einer De-Kontextualisierung.

Mit Blick auf die begriffliche Zuordnung von Bildungssprache soll das Kind durch die geeignete Übersetzung die Begriffe bewusst und situationsunabhängig zuordnen können. Es soll dazu angeregt werden, über diese Begriffe über den kontextuellen Bezug zum Verkehrszeichen hinaus zu reflektieren und deren Verbindung zum neuen Wissen herzustellen. Die Bedeutung der Begriffe ‚verkehrsberuhigter Bereich‘ oder ‚Schrittgeschwindigkeit‘ werden besser verstanden, so dass ihre Bedeutung auf andere Situationen übertragbar ist. Das Kind kann die Funktion des Verkehrszeichens besser erfassen. Obwohl das Zeichen nicht in der

Signalfarbe rot, sondern blau ist, weiß es, dass damit ein besonderer Appell an die Autofahrer verbunden ist, wie etwa ‚nicht schneller zu fahren als die Fußgänger‘.

Kurseinheit 7 – Teilaufgabe 2:

In der Teilaufgabe 2 zum Sprachvergleich wird die sprachliche Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden gefördert, indem sie das Sprechen über den beobachtbaren Gegenstand als sprachliches Phänomen mit besonderem Fokus auf dessen semantische und funktionale Aspekte untersuchen. Die Teilnehmenden stellen ihre erarbeiteten Begriffe und Kriterien in Gruppen vor und vergleichen diese untereinander. Dabei werden unter anderem folgende Fragestellungen diskutiert:

- Wie geeignet sind die Begriffe, um die semantische und funktionale Bedeutung des Verkehrszeichens zu beschreiben?
- Welche pädagogischen Kriterien liegen den Bewertungen der Begriffe zugrunde?
- Welche bildungssprachlichen Alternativen werden aus welchen pädagogischen Gründen ausgewählt?

Wie oben festgestellt, enthält die Beschreibung 1 (Kap. 6.4.2.1) Fachtermini, die das Verkehrszeichen ‚verkehrsberuhigter Bereich‘ in seiner funktionalen Bedeutung beschreiben. Die sprachlichen Mittel in der Beschreibung 2 (Kap. 6.4.2.1) sind dagegen eher der Alltagssprache zuzuordnen, die dennoch mit den Fachtermini korrespondieren. Das ‚ganz langsame Fahren‘ steht für die Schrittgeschwindigkeit und die ‚besondere Achtsamkeit der Autofahrer‘ für den verkehrsberuhigten Bereich, womit die besondere Situation durch die spielenden Kinder betont wird.

Die sprachlichen Mittel in beiden Beschreibungen erscheinen für den Entwicklungsstand von Kindern im Grundschulalter nicht ausreichend angemessen, da der Bezug zur Lebenswelt des Kindes in den Bedeutungen der Mittel nicht direkt ersichtlich wird. Es ist möglich, dass das Kind die Verbindung von ‚verkehrsberuhigt‘ zur funktionalen Bedeutung des Zeichens nicht notwendigerweise herstellen kann: Was impliziert ‚beruhigt‘ und auf welche Akteure bezieht sich dieser Ausdruck – auf die spielenden Kinder, generell auf die Fußgänger und/oder auf die Autofahrer? Daher wird in der Übersetzung in die Bildungssprache die Eindeutigkeit in der Bedeutung durch den Ausdruck ‚Vorsicht‘ angestrebt. Das Kind erkennt nun, dass mit dem Verkehrszeichen trotz der blauen Hintergrundfarbe das vorsichtige Verhalten verbunden ist. Mit der Ergänzung ‚spielende Kinder‘ wird deutlich, weshalb Vorsicht geboten ist. Die Aussage in der Beschreibung 2 ‚Kinder, die Ball spielen – besondere Achtsamkeit der Autofahrer‘ wird durch die gewählte Übersetzung ‚Vorsicht – Spielende Kinder‘

ebenfalls eindeutiger. ‚Schrittgeschwindigkeit‘ wie auch ‚Ganz langsam fahren‘ als sprachliche Mittel lassen der kindlichen Vorstellung nicht direkt eindeutig werden, welche Geschwindigkeit damit gemeint sein könnte. Auch in der Rechtsprechung wird der Begriff als nicht eindeutig gesehen. Es gibt Urteile und Kommentare von Gerichten, wonach die Definition der Schrittgeschwindigkeit variiert.¹⁹

Kurseinheit 7 – Teilaufgabe 3:

In Aufgabe 3 der Kurseinheit 7 werden die Teilnehmenden mit der folgenden offiziellen Beschreibung des Verkehrszeichens ‚verkehrsberuhigter Bereich‘ aus der Straßenverkehrsordnung konfrontiert.

Verkehrsberuhigter Bereich – Offizielle Beschreibung zum Verkehrszeichen

1. Wer ein Fahrzeug führt, muss mit Schrittgeschwindigkeit fahren.
2. Wer ein Fahrzeug führt, darf den Fußgängerverkehr weder gefährden noch behindern; wenn nötig, muss gewartet werden.
3. Wer zu Fuß geht, darf den Fahrverkehr nicht unnötig behindern.
4. Wer ein Fahrzeug führt, darf außerhalb der dafür gekennzeichneten Flächen nicht parken, ausgenommen zum Ein- oder Aussteigen und zum Be- oder Entladen.
5. Wer zu Fuß geht, darf die Straße in ihrer ganzen Breite benutzen; Kinderspiele sind überall erlaubt.²⁰

In einem verkehrsberuhigten Bereich muss man nach einem Urteil des Landgerichtes Dortmund nicht damit rechnen, überholt zu werden.²¹

Die Lehrkräfte bekommen die Aufgabe, die darin verwendeten Begriffe mit denen zu vergleichen, die sie in ihren eigenen Beschreibungen (Kap. 6.4.2.1) verwendet haben. Dabei wird analysiert, welche Begriffe die Bedeutung und Funktion des Zeichens angemessen und pädagogisch sinnvoll erfassen.

Die offizielle Beschreibung des Verkehrszeichens umfasst explizit alle Rechte und Pflichten (alle Ge- und Verbote) der Autofahrer und Fußgänger. Der Verkehrsbereich wird deutlich als Spielbereich für Kinder ausgewiesen. Bei den Pflichten der Autofahrer wird der Begriff ‚Schrittgeschwindigkeit‘ verwendet, der, wie oben erläutert, keine klare Aussage über die erlaubte Geschwindigkeit zulässt. Die Fußgänger werden aufgefordert, den Fahrverkehr nicht unnötig zu behindern. Was als unnötig anzusehen ist, bleibt jedoch unklar. Beispielsweise könnte man hinterfragen, ob es unnötig ist, wenn Kinder spielen und ihre Eltern dabei

¹⁹ Das Oberlandesgericht Naumburg legt die Schrittgeschwindigkeit auf höchstens 10km/h fest (OLG Naumburg, Beschluss vom 21.3.2017 – 2 Ws 45/17), während nach dem Oberlandesgericht Hamm 15km/h noch im Rahmen des tatrichterlichen Ermessens liegt (OLG Hamm, Beschl. v. 09.01.2003 – 3 Ss OWi 1038/02).

²⁰ Quelle: https://dejure.org/gesetze/StVO/Anlage_3.html

²¹ Quelle: <https://verkehrslexikon.de/Texte/Verkehrsberuhigt06.php>

sind, da sie eine höhere Verkehrsdichte verursachen. In der offiziellen Bezeichnung des Verkehrszeichens wird das Adjektiv ‚verkehrsberuhigt‘ verwendet, dessen Bedeutungszusammenhang und Adressat nicht ohne weiteres ersichtlich sind. Dies erfordert eine bildungssprachliche Einordnung.

Bei dem Vergleich der Beschreibungen 1 und 2 (Kap. 6.4.2.1), die exemplarisch für die Ausarbeitungen der Lehrkräfte in der Fortbildung stehen, mit der offiziellen Beschreibung des Verkehrszeichens lässt sich im Rahmen eines Sprachvergleichs feststellen, dass die Lehrkräfte Begriffe verwenden, die den konkreten und eindeutigen Bezug zur Bedeutung und Funktion des Zeichens nicht direkt herstellen. Die offizielle Beschreibung mit den verwendeten Begriffen ist aus pädagogischer Perspektive eindeutiger und verständlicher. Sie ermöglicht einen besseren Zugang zum Verkehrszeichen mit einer klareren Vorstellung von seiner Funktion. Das Kind kann es besser in seine materielle und soziale Lebenswelt integrieren. Die Begriffe sind somit nur noch Platzhalter, die je nach Sprachsystem austauschbar sind. Im mehrsprachigen Kontext kann dies auch bedeuten, dass das Kind situationsunabhängig auf die sprachlichen Vorstellungen aus der Erstsprache zurückgreifen kann. Es kann sich beispielsweise unterschiedliche Straßenverhältnisse vorstellen, die zu abweichenden Rechten und Pflichten der Autofahrerinnen und Fußgängerinnen führen können.

Kurseinheit 7 – Teilaufgabe 4:

Die Gruppen präsentieren in der finalen Teilaufgabe 4 der Kurseinheit 7 zum Sprachvergleich ihre Resultate aus den vorherigen Aufgaben und reflektieren und diskutieren diese in Bezug auf folgende Aspekte:

- Inwieweit sind die Beschreibungen für die pädagogische Arbeit im mehrsprachigen Kontext geeignet?
- Welchen Beitrag leisten die bildungssprachlichen Übersetzungen zum besseren Verständnis der Beschreibungen?
- Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich aus den eigenen Beschreibungen und aus der offiziellen Beschreibung?

Das Ziel besteht darin, das Verständnis für alternative sprachliche Ausdrucksmittel zu erweitern. Die nachfolgende Textaufgabe der vierten Klassenstufe dient als ein Beispiel aus der mathematischen Unterrichtspraxis für eine vertiefende Diskussion. Es wird ein Bezug zum Verkehrszeichen ‚verkehrsberuhigter Bereich‘ hergestellt und die Begriffe aus vorangegangener Tabelle 8 einbezogen.

Mathe Textaufgabe:

Max und Maria wollen wissen, wie schnell die Autos in ihrer Straße fahren, Sie wohnen im verkehrsberuhigten Bereich und haben gelesen, dass die Autos hier nur so schnell fahren dürfen wie ein Mensch geht. Sie messen mit einem Maßband eine Strecke von 30 Metern auf der Straße ab und markieren den Anfang und das Ende mit Kreide. Dann warten sie, bis ein Auto kommt. Sie haben eine Stoppuhr dabei und drücken auf Start, wenn das Auto an dem ersten Strich vorbeifährt und drücken auf Stopp, wenn das Auto an dem zweiten Strich vorbeifährt. Die Stoppuhr zeigt eine Minute an. Wie schnell ist das Auto gefahren? Wurde die erlaubte Geschwindigkeit eingehalten?

Mit der Fragestellung, inwieweit die Ausdrucksmittel ‚verkehrsberuhigter Bereich‘, ‚Fahrbahn‘ oder ‚Schrittgeschwindigkeit‘ im mehrsprachigen Kontext angemessen sind, soll eine Diskussion angeregt werden. Dabei sollen die Lehrkräfte prüfen, ob die gewählten Ausdrucksmittel bildungssprachlich angemessen sind, um den Lernenden die Abgrenzung der relevanten von den irrelevanten Informationen zu ermöglichen, die für die Erarbeitung eines Lösungsansatzes erforderlich sind.

Abschließend zu dieser Kurseinheit 7 gibt die folgende Tabelle 9 einen Überblick über den Aufbau, die methodische Vorgehensweise sowie die pädagogischen Zielsetzungen der übergeordneten Aufgabenstellung mit den einzelnen Teilaufgaben als Übungseinheiten zur Sprachvergleich.

Tabelle 9: Aufgabe 2 - Aufgabenstellung und Übungseinheiten zum Sprachvergleich

Aufgabe zum Sprachvergleich	
Allgemein	Begrifflicher Vergleich der Beschreibungen 1 und 2 (Kap. 6.4.2.1) zum Verkehrszeichen im lebensweltlichen Kontext
Aufgabenstellung	Untersuchen Sie bitte die beispielhaften Beschreibungen 1 und 2 bezüglich der verwendeten Begriffe, die die Funktion des Verkehrszeichens darstellen. Klassifizieren Sie diese Begriffe nach ihrer Verwendungseigenschaft als Alltags- oder Fachbegriff und bewerten Sie ihre pädagogische Verwendbarkeit. Übersetzen Sie diese Begriffe in die Bildungssprache, falls dies pädagogisch erforderlich ist.
Methodische Vorgehensweise	<p>Teilaufgabe 1: Fokussieren auf die relevanten Aspekte der beobachtbaren Lebenswelt im Zusammenhang mit dem Verkehrszeichen</p> <p>Die Teilnehmer analysieren und diskutieren in Gruppenarbeit die Beschreibungen 1 und 2 vor dem Hintergrund der Bedeutung und Funktion des Verkehrszeichens und bearbeiten dazu folgende Punkte:</p> <ol style="list-style-type: none"> Filtern Sie aus den Beschreibungen die Begriffe und Aspekte heraus, die die Bedeutung und Funktion des Verkehrszeichens hervorheben. Ordnen Sie die Begriffe nach der Eigenschaft als Alltags- und Fachbegriff. Übersetzen Sie mögliche Alltags- und Fachbegriffe in Bildungssprache.

	<p>Teilaufgabe 2: Sprechen über die beobachtbare Lebenswelt in Bezug zum Verkehrszeichen</p> <p>Die Teilnehmer präsentieren ihre elaborierten Begriffe und Aspekte gruppenweise und vergleichen diese untereinander. Unter anderem folgende Fragestellungen werden dabei diskutiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie geeignet sind die Begriffe, um die semantische und funktionale Bedeutung des Verkehrszeichens zu beschreiben? • Welche pädagogischen Kriterien liegen den Bewertungen der Begriffe zugrunde? • Welche bildungssprachlichen Alternativen werden aus welchen pädagogischen Gründen ausgewählt?
	<p>Teilaufgabe 3: Vergleich der ausgewählten Begriffe nach Eigenschaft der Alltags-, Fach- und Bildungssprache im pädagogischen Kontext</p> <p>Den Gruppen werden ergänzend zu den beiden Beschreibungen die offizielle Beschreibung zum Verkehrszeichen bereitgestellt mit der Aufgabenstellung:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Filtern Sie aus der offiziellen Beschreibung die Begriffe heraus, die zur Beschreibung der Bedeutung und Funktion des Verkehrszeichens dienen. b. Vergleichen Sie ihre herausgearbeiteten Begriffe mit den Fachbegriffen in der offiziellen Beschreibung zum Verkehrszeichen und bewerten Sie, inwiefern ihre gewählten Begriffe im Vergleich das Verkehrszeichen der Zweckmäßigkeit angemessen beschreiben? <p>Offizielle Beschreibung zum Verkehrszeichen ‚Verkehrsberuhigter Bereich‘: Fußgänger dürfen die Straße in ihrer ganzen Breite benutzen; Kinderspiele sind überall erlaubt. Der Fahrzeugverkehr muss Schrittgeschwindigkeit einhalten. Die Fahrzeugführer dürfen die Fußgänger weder gefährden noch behindern; wenn nötig müssen sie warten. Die Fußgänger dürfen den Fahrverkehr nicht unnötig behindern. Das Parken ist außerhalb der dafür gekennzeichneten Flächen unzulässig, ausgenommen zum Ein- oder Aussteigen und zum Be- oder Entladen. In einem verkehrsberuhigten Bereich muss man nach einem Urteil des Landgerichtes Dortmund nicht damit rechnen, überholt zu werden.</p>
	<p>Teilaufgabe 4: Reflektieren und Diskutieren der Ausarbeitungen</p> <p>Die einzelnen Gruppen präsentieren Ihre Begriffe sowie die übersetzenden Begriffe. Im Anschluss werden die Ergebnisse diskutiert.</p>
Pädagogische Zielsetzungen	Fördern der Bewusstheit für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt.
	Erfassen der sprachlichen Vielfalt in den Erzählungen anhand verwendeter Begriffe zum Verkehrszeichen in unterschiedlichen Lebenswelten.
	Vergleich der gewählten Begriffe zum Verkehrszeichen – unter Berücksichtigung von Dialekten, Sprachstilen etc. – und gegebenenfalls übersetzen der verwendeten Begriffe in Bildungs- bzw. Fachsprache.
	Anwenden der Methode des Sprachvergleichs auf Mehrsprachigkeit als Grundlage von Diskussionen.

6.4.2.3 Kurseinheit 8: *Praktische Verortung von Sprachreflexion*

Die Kurseinheit 8 zur Sprachreflexion verfolgt das übergeordnete Ziel, die Reflexionskompetenz der Lehrkräfte als Fortbildungsteilnehmende zu erhöhen. Sie sollen Sprache und sprachliche Phänomene aus verschiedenen Perspektiven betrachten und kritisch reflektieren (Kap. 5.6.2). Dies beinhaltet sowohl eine selbstreflexive Bewertung des eigenen sprachlichen Handelns hinsichtlich Gelingens, Angemessenheit und Erfolg als auch eine pädagogische Beurteilung des eigenen Unterrichts. Die Lehrkräfte sollen fähig sein, Reflexionsprozesse zu planen, zu dokumentieren, zu interpretieren und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen (Kap. 5.6.2). Dabei sollen sie ihr deklaratives und prozedurales Sprachwissen sowie ihre Spracherfahrungen in problem- und kontextorientierten Unterrichtssituationen anwenden. Sie sollen außerdem ihre Reflexionsfähigkeit auf die Lernenden anwenden, indem sie deren Reflexionsprozesse beobachten, die sich in der kognitiven und verbalen Auseinandersetzung mit der Sprache im lebensweltlichen Bezug ergeben und diese auf ein bestimmtes Lernziel hin ausrichten. Dabei interpretieren sie den Prozessverlauf und können daraus Erkenntnisse für weitere pädagogische Konsequenzen ableiten. Die pädagogische Zielsetzung in Bezug auf den schulischen Unterricht ist es, die Reflexionsfähigkeit des Kindes zu unterstützen.

Die methodische Vorgehensweise sieht vor, dass den Teilnehmenden neben dem Verkehrszeichen zwei Abbildungen von Wohnbereichen mit unterschiedlichen Merkmalen gezeigt werden, die sich vor allem in ihrer Verkehrs- und Wohndichte unterscheiden.



Wohnbereich 1



Wohnbereich 2

Wohnbereich 1 (Abb. links) ist ländlich geprägt und hat ein niedriges Verkehrsaufkommen, während Wohnbereich 2 (Abb. rechts) städtische Lebensverhältnisse aufweist. Die Funktion des Verkehrszeichens ergibt sich aus beiden Bereichen mit unterschiedlichen Hinweisen für alle Verkehrsteilnehmenden.

Kurseinheit 8 – Teilaufgabe 1:

Die Lehrkräfte als Fortbildungsteilnehmende sollen in der ersten Teilaufgabe dieser Kurseinheit 8 in zwei Gruppen je eine Aufgabenstellung zu den abgebildeten Wohnbereichen in Relation zum Verkehrszeichen „verkehrsberuhigter Bereich“ formulieren, die sich in der sprachlichen Komplexität und dem Grad der Dekontextualisierung unterscheiden. Die eine Gruppe soll Alltags- und Fachbegriffe nutzen (Aufgabenstellung 1), während die andere Gruppe bildungssprachliche Begriffe anwenden soll (Aufgabenstellung 2). Dabei sollen die Lehrkräfte darauf achten, dass die Begriffe dem sprachlichen Entwicklungsstand von Kindern im Grundschulalter der Klassestufe vier angepasst sind. Zwei exemplarische Aufgabenstellungen von den beiden Gruppen sind im Folgenden aufgeführt.

Aufgabestellung 1: Formulierung mit Alltags- bzw. Fachbegriffen

Du siehst das Verkehrszeichen „verkehrsberuhigter Bereich“. Hier dürfen Autofahrer nur mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Kinder dürfen auf dieser Straße spielen und Autofahrer müssen besonders achtsam sein.

Stell Dir vor, Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus. Und auf dem rechten Bild spielst Du auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?

Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast?

Aufgabenstellung 2: Formulierung mit bildungssprachlichen Begriffen

Du siehst das Verkehrszeichen „Vorsicht - Spielstraße“. Hier spielen Kinder auf der Straße und Autofahrer müssen ganz vorsichtig sein.

Stell Dir zwei Situationen vor:

1. Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus und gehst oft über die Straße.
2. Und auf dem rechten Bild spielst Du oft auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?

Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast?

Die Aufgabenstellungen 1 und 2 unterscheiden sich hinsichtlich folgender Begriffe und Aspekte: In der Aufgabe 1 wird das Verkehrszeichen als ‚verkehrsberuhigter Bereich‘ bezeichnet, und es werden die Begriffe ‚Schrittgeschwindigkeit‘ und ‚achtsam‘ verwendet. Die Aufgabe 2 hingegen beschreibt das Verkehrszeichen mit ‚Vorsicht – Spielstraße‘ und ersetzt den Begriff ‚Schrittgeschwindigkeit‘ durch ‚ganz vorsichtig‘. Um den lebensweltlichen Bezug der Kinder zu den Wohnbereichen zu erhöhen, wird in der Aufgabenstellung 2 zum Wohn-

bereich 1 der Satz „...und gehst oft über die Straße“ hinzugefügt, und zum Wohnbereich 2 wird die Häufigkeit des Spielens auf der Straße durch das Wort ‚oft‘ hervorgehoben.

Die Aufgabe verfolgt das Ziel, dass die Kinder sowohl die Situation in den beiden Wohnbereichen einschätzen als auch deren Beziehung zur Funktion des Verkehrszeichens herstellen können. Bei der Formulierung der Aufgabe berücksichtigen die Lehrkräfte als Gruppenmitglieder den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder und versuchen, die Mehrsprachigkeit mit einzubeziehen, die das gesamtsprachliche Repertoire und die Spracherfahrungen aus anderen Sprachsystemen, aber auch Dialekten etc., umfasst. Dabei greift die eine Gruppe auf die Alltags- und Fachbegriffe aus der vorherigen Aufgabe zurück. Die zweite Gruppe bedient sich der bildungssprachlichen Begriffe aus der Tabelle 9 im Kapitel 6.4.2.2. Die Fragestellungen in beiden Aufgaben sind identisch. Wie im Experiment zur Schreibförderung von Schulkindern in der nordhessischen Lehrkräftefortbildung (Kap. 6.2.3), sind durch die unterschiedliche Begriffswahl und damit der gezielten Aufgabenformulierung elaborierte und komplexe Beiträge der Kinder zu erwarten.

Im Sinne der Sprachbewusstheit soll zudem mit dieser Aufgabe das erfahrungsbasierte sprachliche Repertoire des Kindes aktiviert und in den Unterricht eingebunden werden. Im mehrsprachigen Kontext sollen vor allem mit dem letzten Satz in den beiden nachfolgenden Aufgabestellungen – „Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast“ – die lebensweltlichen Spracherfahrungen angesprochen werden. Im pädagogischen Kontext wurden dazu Inhalte in ihrer bildungssprachlichen Übersetzung dekontextualisiert und auf die Funktion des Verkehrszeichens bezogen verwendet. Die Dekontextualisierung soll durch den lebensweltlichen Bezug der beiden unterschiedlichen Wohnbereiche zum Verkehrszeichen erreicht werden.

Kurseinheit 8 – Teilaufgabe 2:

In der zweiten Teilaufgabe zur Sprachreflexion sollen die Lehrkräfte in den beiden Gruppen ihre Aufgabestellungen von Grundschulkindern einer vierten Klassenstufe bearbeiten lassen. Dies kann eine Aufgabe für den Sprachunterricht sein. Für jede Aufgabe wird eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern ausgewählt. Die Lehrkräfte erhalten damit die Möglichkeit, ihr neues Handlungswissen und dessen Wirksamkeit in der Unterrichtspraxis zu erproben. Dies kann zudem einen Beitrag zur Förderung ihrer Motivation leisten (Kap. 6.2.3). Die Ergebnisse werden in einer weiteren Sitzung vorgestellt, gemeinsam diskutiert und interpretiert. Die Fortbildungsteilnehmenden kommentieren in Gruppen die erarbeiteten Aufgabestellungen hinsichtlich ihrer pädagogischen Angemessenheit und Erfolgsaussicht in Verbin-

dung mit den Beiträgen der Kinder. Die Kommentare werden an der Tafel gegenübergestellt. Im Prozess der Reflexivität gehen die Lehrkräfte wechselseitig auf die Beiträge anderer ein, reflektieren diese selbstbezüglich nach Roth (1991) und setzen sie mit Perspektivenwechsel in Vergleich zu den Beiträgen der Kinder aus der eigenen Aufgabenstellung. Dabei liegt der Fokus auf eventuellen Unterschieden und Besonderheiten der Beiträge von Kindern im mehrsprachigen Kontext. Die Lehrkräfte vergleichen die Unterschiede und Auffälligkeiten der Antworten von mehrsprachigen Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und den monolingualen Kindern. Sie konzentrieren sich dabei auf die lebensweltlichen Vorstellungen der Kinder zu den gewählten Wohnbereichen und Begriffen im Zusammenhang mit der Funktion des Verkehrszeichens. Damit sollen die subjektiven Sprachvorstellungen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sichtbar werden. Wie oben nach Andrews (2003) hervorgehoben, soll die Aufgabe der Lehrenden sein, eine Bewusstheit für die Subjektperspektive zu Sprachen und sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und die daraus resultierende Herausforderung für den Sprachbildungsprozess zu entwickeln (Kap. 5.5).

Um im Rahmen dieser wissenschaftlich-theoretisch fundierten Arbeit erste anwendungsorientierte Einblicke in das Antwortverhalten von Kindern zu den Aufgabenstellungen 1 und 2 weiter oben zu erhalten, wurden diese mit Grundschulkindern der Klassenstufe 4 durchgeführt. Die meisten Kinder stammen aus Familien mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Die Aufgaben wurden unterstützt durch die zwei Abbildungen zu den Wohnbereichen (Kap. 6.4.2.3) mit unterschiedlichem Verkehrscharakter. Hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse aus den gewonnenen Daten ist anzuführen, dass Kriterien wie die Sprachherkunft oder Sprachfähigkeiten in der Erstsprache der Versuchspersonen nicht berücksichtigt wurden. Vielmehr wurde untersucht, ob und inwiefern die unterschiedliche Begriffswahl in den Aufgabenstellungen – Verwendung von bildungssprachlichen Begriffen vs. Alltags- und Fachbegriffen – sich auf die Beiträge der Kinder auswirkt. Aufgrund der Pandemiesituation durch COVID-19 war es nicht möglich, die Datenerhebung persönlich zu begleiten. Stattdessen hat eine Lehrkraft, die in die Aufgabenstellung wie auch in die Durchführung entsprechend eingewiesen wurde, die Versuchsleitung übernommen. Der ursprüngliche Versuchsaufbau sah der vor, dass die für die Erhebung vorgesehenen elf Kinder in zwei Gruppen aufgeteilt werden. Für eine spätere vergleichende Interpretation der Ergebnisse war vorgesehen, dass jede Gruppe eine Aufgabe bearbeitet. Entgegen der Planung und der Einweisung ließ die Versuchsleitung jedoch beide Aufgaben von jedem einzelnen Kind bearbeiten. Aufgrund der Pandemie erschien eine mögliche erneute Durchführung als äußerst schwierig, weshalb darauf verzichtet wurde. Somit liegen von jedem Kind zu beiden Aufgabenstellungen je eine

Antwort vor. Die Beiträge der elf Kinder zu jeder Aufgabenstellung sind in Tabelle 10 ohne Schreibkorrektur dargestellt:

Tabelle 10: Schülerantworten zu den Aufgabenstellungen 1 und 2, Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen'

Nr.	Antworten zur Aufgabenstellung 1	Antworten zur Aufgabenstellung 2
1	„Wenn man dieses Schild sieht muss man Langsam fahren“	„Wenn es kein Schild ist können die gucken ob in der Straße Kinder sind oder wenn der in Wohnbereich ist dann kann der bis 10kmh-20kmh fahren.“
2	„Wohnbereich 1 es ist wichtig weil da schnelle Autos sonst fahren und es so gefährlich ist. Wohnbereich 2 Hier ist es wichtig weil dort Kinder spielen und Rad fahren ohne Schild ist es sehr gefährlich“	„Wohnbereich 1 es ist wichtig weil da vielleicht Kinder ange laufen kommen. Und ohne das Schild könnten alte Leute und Kinder überfahren könnten.“ Wohnbereich 2 dort ist es wichtig weil da viele Kinder spielen und Rad fahren. Ohne das Schild könnten viele Kinder überfahren werden.“
3	„Wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre dann könnten schlimme Unfälle passieren“	„Dann würden die Fahrzeuge schneller fahren.“
4	„Wenn die Verkehrsschilder nicht da wären wären die Autos schnell“	„Wenn die Verkehrschilder nicht da wären wären die Autos sehr schnell.“
5	„Wenn man das Schild sieht dann muss ich langsam dann muss man Achten“	„Wenn das Schild nicht da ist dann kann ein Auto Unfall machen“
6	„Wenn diese Schilder nicht da wären könnten wir nicht in der Straße spielen.“	„Wenn diese Verkehrsmittel Schilder nicht da wären dann könnte ein Unfall passieren und die Autos fahren schnell dafür müssen wir aufpassen.“
7	„Weil sonst wir uns verletzen. Wenn es dort nicht wäre, könnten Unfälle passieren.“	„Damit die Fahrzeuge vorsichtig fahren.“
8	„Dann würden sie schnell fahren und das wäre gefährlich. Das Schild ist dazu da dass die Kinder auf der Straße spielen können ohne dass ihnen was passiert!“	„Wenn das Schild nicht wäre dann wäre es für die Kinder schwierig über die Straße zu kommen und z.B. mit Fahrrad zu fahren.“
9	„Alle Autos langsam gehen. Die Kinder wie Sie möchten spielen.“	„Das ist schwer zu spielen. Autos können schnell gehen.“
10	„Das Verkehrszeichen ist da, damit die Autofahrer vorsichtig fahren, denn es können Kinder auf der Straße sein und wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre, dann würden die Kinder Schaden abbekommen. Und diesen Schaden jeder vermeiden!“	„Das Verkehrszeichen ist da, damit die Kinder spielen können. Und wenn es nicht da wäre, dann könnten die Kinder nicht spielen!“
11	„2) Es könnte ein Autounfall passieren. 1) Autos müssen aufpassen, da auf der Straße Kinder spielen können.“	„1. Wenn das nicht da wäre würde ein großer Unfall entstehen 2. da würden da schnell Autos fahren und das würde für die Kinder eine Gefahr werden.“

Um die Antworten der elf Kinder weiter zu interpretieren, werden einige exemplarische Beispiele ausgewählt, die Rückschlüsse darauf zulassen können, welche unterschiedlichen Reaktionen die begrifflichen Variationen in den Aufgabenstellungen potenziell auslösen könnten. Eine quantitative Auffälligkeit ist die Anzahl der Wörter in den Beiträgen zur Aufgabenstellung 2 im Vergleich zur Aufgabenstellung 1, die insgesamt elf Wörter umfasst, was jedoch keinen Hinweis auf die Qualität der Beiträge gibt. In den ersten beiden Beiträgen unter Nr. 1 fällt auf, dass trotz identischer Fragestellung die Antwort zu der Aufgabenstellung 2 den Aspekt thematisiert, was geschehen würde, wenn das Verkehrszeichen nicht vorhanden wäre. Dadurch wird ein Bezug zu Kindern, die auf der Straße spielen, hergestellt, was eventuell durch die Begriffskombination ‚Vorsicht – Spielstraße‘ angeregt sein kann. Die Aufmerksamkeit wird dadurch stärker auf die Funktion des Verkehrszeichens gelenkt. Auch in der Antwort zur Aufgabenstellung 2 unter Nr. 2 ist der spezifische Bezug zu Kindern sowie zu der Gefahr im Verkehrsbereich erkennbar, was hingegen in den Beiträgen der Aufgabenstellung 1 nur bedingt der Fall ist. Dort wird auf die allgemeine Gefahr hingewiesen. Im Wohnbereich 1 wird die Gefahr durch den Begriff ‚überfahren‘ in Verbindung mit alten Menschen und Kindern betont; im Wohnbereich 2 wird dies durch die quantitative Steigerung ‚viele Kinder‘ besonders hervorgehoben. Eine weitere Hervorhebung der Gefahr ist auch in den Antworten zur Aufgabenstellung 2 unter Nr. 11 zu sehen. Im Vergleich zur Aufgabenstellung 1 wird hier das Adjektiv ‚groß‘ verwendet: „...große unfall entstehen“. Und im Hinblick auf die Kinder ist die Aussage „... für die Kindern eine gefahr werden“ zu sehen, in der die besondere Funktion des Verkehrszeichens ebenfalls deutlich wird.

Die vorherigen Beispiele veranschaulichen, dass eine unterschiedliche Begriffswahl in den Aufgabenstellungen durchaus unterschiedliche Reaktionen bei den Antworten bewirken kann. Zu den vorliegenden Beiträgen ist jedoch anzumerken, dass diese nur eingeschränkt vergleichbar und interpretierbar sind. Es ist zu vermuten, dass dies an dem Aufbau der Aufgaben- und Fragestellungen liegt, die hinsichtlich der folgenden Punkte kritisch zu beurteilen sind:

- Die Aufgaben- und Fragestellungen sind möglicherweise zu komplex für den kognitiven Entwicklungsstand der Kinder der Klassenstufe 4.
- Die Unterschiede im Aufbau der Aufgabenstellungen sollten sich auf die unterschiedliche Begriffswahl – Alltags- bzw. Fachsprache vs. Bildungssprache – beschränken. Im Vorliegenden weisen sowohl die Sätze als auch das Format Unterschiede auf, wie zum Beispiel die beiden Sätze zur Stimulierung der Vorstellung

der Kinder. In der Aufgabe 2 sind diese nummeriert. Dies könnte den Vergleich mit dem Fokus auf der Begriffswahl erschweren.

- Die Fragestellungen sollten einen stärkeren Bezug zur Aufgabenstellung haben, wie beispielsweise: „Wenn Du auf der Spielstraße mit Deinen Freunden/Freundinnen spielst, warum ist das Verkehrszeichen nach Deiner Meinung wichtig?“ Es ist anzunehmen, dass das Kind durch den stärkeren Bezug zur Lebenswelt innerhalb der Fragestellung mehr angesprochen wird und dadurch elaboriertere und komplexere Beiträge zu erwarten sind.

Diese Kurseinheit verfolgt die Zielsetzung, die Lehrkraft dazu zu befähigen, ihr eigenes Sprachwissen und Sprachhandeln aus einer Außenperspektive zu betrachten. Dabei werden deklaratives und prozedurales Sprachwissen von der situativen, intentionalen und sozialen Dimension des Sprechens getrennt. Das eigene Sprachwissen und Sprachhandeln wird selbstbezüglich reflektiert, kritisch beurteilt, aktualisiert und expliziert. Dadurch soll die Förderung des eigenen Sprachwissens angestrebt werden, was wiederum positiven Einfluss auf die Sprachreflexion und die Sprachbewusstheit haben kann. Im Hinblick auf den Unterricht soll dadurch die Reflexionskompetenz der Lernenden besser gefördert werden.

Die folgende Tabelle 11 gibt einen Überblick über den Aufbau, die methodische Umsetzung und die pädagogischen Ziele der übergeordneten Aufgabe mit den einzelnen Teilaufgaben als Übungseinheiten zur Sprachreflexion.

Tabelle 11: Aufgabe 3 - Aufgabenstellung und Übungseinheiten zur Sprachreflexion

Aufgabe zur Sprachreflexion	
Aufgabenstellung	Bitte beschreiben Sie eine Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 4 zu den obigen Abbildungen. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler soll es sein, die Abbildungen 1 und 2 zu den verkehrsberuhigten Bereichen als lebensweltliche Situationen zu beschreiben und den Zusammenhang zum Verkehrszeichen erklären.
Methodische Vorgehensweise	Teilaufgabe 1: Perspektivenwechsel beim Schreiben Die Teilnehmenden erarbeite in zwei Gruppen eine dem Entwicklungsstand der Lernenden entsprechende Aufgabenstellung, mit der die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu den beiden Wohnbereichen erfasst werden. Außerdem sollen sie den Zusammenhang zur Funktion des Verkehrszeichens darstellen. Dabei verwendet die eine Gruppe Alltags- und Fachbegriffe und die andere Gruppe bildungssprachliche Begriffe aus der Aufgabe 2 zum Sprachvergleich.

	<p>Teilaufgabe 2: Hören und Schreiben zu unterschiedlichen Perspektiven</p> <p>Beide Gruppen lassen ihre Aufgabenstellungen von den Kindern einer 4. Klassenstufe bearbeiten. Für jede Aufgabenstellung werden zwei verschiedene Klassen ausgewählt. Die Ergebnisse werden in einer weiteren Sitzung vorgestellt, gemeinsam diskutiert und interpretiert. Die Gruppen kommentieren schriftlich gegenseitig die Aufgabenstellung hinsichtlich der pädagogischen Angemessenheit und Erfolgsaussicht in Verbindung mit den Beiträgen der Kinder. Mögliche Besonderheiten der Beiträge von mehrsprachigen Kindern rücken dabei besonders ins Blickfeld.</p>
Pädagogische Zielsetzungen	Fördern der Bewusstheit für Perspektivenwechsel hinsichtlich Sprache und sprachlicher Phänomene.
	Anregen der kritischen Reflexion des prozeduralen Wissens zum Fachwissen über Sprache sowie über das sprachliche Wissen und die sprachlichen Fähigkeiten des Lernenden anregen.
	Fördern der kritischen Reflexion des (eigenen) Handelns zum Gelingen, zur Angemessenheit und zum Erfolg hinsichtlich sprachlicher Inhalte.

6.4.3 Kurseinheit 9: Sprachanalyse im Kontext von Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und Sprachvergleich

Die Kurseinheit 9 zur Sprachanalyse verfolgt das pädagogische Ziel, die Sprachbewusstheit der Lehrkräfte für die Relevanz und Anwendung von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen im Kontext von Sprache und sprachlichen Inhalten zu erhöhen. Wie bereits ausgeführt, werden diese Wissensbereiche nach Baumert und Kunter (2011) in dieser Arbeit nicht auf einzelne Fächer begrenzt, sondern im Sinne des erfolgreichen Unterrichtens als fächerübergreifende Vernetzung des Sprachwissens mit dem domänenspezifischen Wissen verstanden (Kap. 5.6.4), welches die Unterrichtspraxis durchgehend prägen soll. Die Lehrkräfte sollen auf der Basis der Wissensbereiche, die sie aus ihrem Lehramtsstudium kennen und in der Erweiterung mit den Inhalten dieser geplanten Fortbildung, eine Entscheidungs- und Entwicklungshilfe zum Einsatz ihres Fachwissens, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens in Sprachbildungsprozesse erhalten. Ihre Bewusstheit soll dahingehend gefördert werden, dass sie ihr Sprachwissen als einen integralen Bestandteil ihres fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens verstehen und ihr Wissen über Sprache, Sprachentwicklung und Sprachanwendung im Kontext mehrsprachiger Kinder im Grundschulalter in die Unterrichtsplanung und -durchführung einbeziehen.

Kurseinheit 9 – Teilaufgabe 1:

Die Lehrkräfte reflektieren und bewerten in der Teilaufgabe 1 dieser letzten Kurseinheit 9 Aspekte ihres Sprachwissens, die als Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wis-

sen bei der Bearbeitung der vorangegangenen Aufgaben zur Sprachaufmerksamkeit, zum Sprachvergleich und zur Sprachreflexion eine wesentliche Rolle gespielt haben. Dieses Wissen kann unmittelbar aus den Inhalten dieser Fortbildungsmaßnahme stammen oder bereits vorhandenes Wissen sein, welches zielgerichtet aktiviert wurde. Konkret erarbeiten die Lehrkräfte zwei Aspekte aus ihrem Fachwissen heraus, die für sie bei der Bearbeitung der Aufgaben bedeutsam waren und auf die sie zurückgegriffen haben. Sie benennen die Aspekte und kommentieren ihre Ergebnisse schriftlich. Anschließend konzentrieren sie sich auf je einen Aspekt ihres fachdidaktischen und pädagogischen Wissens, die sie speziell bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung zur Sprachreflexion in der Kurseinheit 8 für die Klassenstufe 4 als besonders relevant erachtet haben. Die Relevanz ihrer Aspekte beschreiben sie ebenfalls schriftlich auf Karteikarten.

Die Lehrkräfte setzen sich in den jeweils bestehenden Gruppen als professionelle Lerngemeinschaften in der Teilaufgabe 1 zunächst mit den Aufgabenstellungen zu Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich und Sprachreflexion sowie mit ihren Beiträgen darin vor dem Hintergrund der Anforderungen dieser Aufgabe zur Sprachanalyse auseinander. Die Gruppenmitglieder tauschen sich untereinander aus, bewerten und diskutieren ihre Beiträge mit dem Fokus auf ihr Sprachwissen als wichtiger Bestandteil ihres Fachwissens, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens. Damit soll das zielgerichtete Sprechen über sprachliche Inhalte angeregt und die Bewusstheit für die wissensbasierte und wissensgesteuerte Aufnahme und Verarbeitung von Informationen gefördert werden.

Kurseinheit 9 – Teilaufgabe 2:

In der zweiten Teilaufgabe dieser Kurseinheit 9 untersuchen die Lehrkräfte in Gruppen, wie ihre Beiträge mit den Wissensdomänen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen zusammenhängen. Sie erarbeiten die wesentlichen Aspekte, die in Bezug auf die einzelnen Wissensdomänen die Sprachaufmerksamkeit, den Sprachvergleich und die Sprachreflexion der Lernenden unterstützen. Dabei beziehen sie sich auf konkrete Begriffe in ihren Beiträgen und diskutieren diese in der Gruppe anhand der folgenden Fragen zu den Wissensdomänen. Die Ergebnisse ihrer Reflexion dokumentieren die Lehrkräfte schriftlich auf Karteikarten.

→ Zum *Fachwissen* als die Grundlage für ein themenübergreifendes Verständnis von Konzepten, die eine Vernetzung von Inhalten ermöglichen:

- Wie wird das gesamtsprachliche Repertoire der Lernenden durch die Aufgaben angeregt?

- Inwiefern sind die ausgewählten Begriffe für die Bildungssprache angemessen?

→ Zum *fachdidaktischen Wissen* als das unterrichts- und lernerbezogenes Fachwissen:

- Wie werden die Lernenden durch die Aufgabenstellungen (Kap. 6.4.2.3) dazu motiviert, ihre sprachlichen Vorstellungen zur Abbildung ihrer Lebenswelt anhand der beiden Wohnbereiche zu entwickeln?
- Inwiefern entsprechen die ausgewählten Begriffe dem sprachlichen Entwicklungsstand der Lernenden?

→ Zum *pädagogischen Wissen* als das Wissen zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen:

- Wie werden die Erfahrungen der Kinder aus früheren Unterrichtseinheiten in aktuelle Sprachbildungsprozesse eingebunden?
- Wie werden die sprachlichen Äußerungen der Kinder anerkannt und wertschätzend aufgegriffen?

Kurseinheit 9 – Teilaufgabe 3:

In dieser dritten und letzten Teilaufgabe präsentieren die Gruppen die wesentlichen Ergebnisse aus Teilaufgabe 2 an der Pinnwand. Die Ergebnisse werden gruppenübergreifend diskutiert, wobei die Fortbildungsleitung gezielte Fragen stellt, die sich auf die zuvor genannten Fragestellungen zu den Wissensdomänen beziehen. Die Fragen sollen die Teilnehmenden dazu anregen, zu reflektieren, wie sie bei der Bearbeitung der Aufgaben einen Bezug zu ihrem sprachlichen Fachwissen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissen herstellen konnten. Die Aufgaben beziehen sich auf die zentralen Bausteine zur Sprachbewusstheitsförderung: Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich und Sprachreflexion. Im Folgenden werden einige Beispiele für solche Fragen gegeben:

Zur Aufgabe mit Sprachaufmerksamkeit:

Wie waren Ihre Vorstellungen und Erfahrungen beim Zuhören und Verarbeiten der Beiträge der anderen Kursteilnehmenden präsent?

Bezogen auf die beispielhaften Beschreibungen 1 und 2 (Kap. 6.4.2.1) zum Verkehrszeichen in der Aufgabe zur Sprachaufmerksamkeit bewertet die Lehrkraft anhand ihres sprachlichen Fachwissens, inwiefern ihre Sprachaufmerksamkeit besonders gefördert wurde, wenn sie beim Zuhören ihre eigenen subjektiven Vorstellungen zum Sachverhalt oder Gegenstand weitgehend ausgeblendet hat. Die Lehrkraft beurteilt auf der Ebene des fachdidaktischen Wissens, wie die abweichende Beschreibung zum Zeichen ihre eigenen Vorstellungen beeinflusst hat. Das pädagogische Wissen zeigt sich hingegen darin, dass die Lehrkraft nach Begriffen sucht, die ihre Vorstellungen im Sinne der Zielsetzung weiter präzisieren. Dies

kann durch die Fragen „Welche Vorstellungen der anderen Kursteilnehmenden haben Ihr Interesse und Ihre Neugierde besonders geweckt?“ und „Welche verwendeten Begriffe waren für Sie prägnant?“ angeregt werden.

Zur Aufgabe mit Sprachvergleich:

Wie hat der Vergleich der Begrifflichkeiten aus den beiden Beschreibungen zur Bedeutung und Funktion des Zeichens Ihre eigenen Vorstellungen beeinflusst? Wie würden Sie die Methode des Sprachvergleichs auf Lernende übertragen?

Die Lehrkraft kennt mit dem sprachlichen Fachwissen den Zusammenhang zwischen sprachlicher Vielfalt und Sprachaufmerksamkeit, der durch die Methode des Vergleichens genutzt werden kann. In pädagogischer Hinsicht weiß sie, dass dafür direkt am sichtbaren sprachlichen Repertoire der Kinder anzuknüpfen ist und den Lernenden Sprachmittel zur Anregung von Vergleichen anzubieten sind; bei mehrsprachigen Kindern ist es der Vergleich mit der Erstsprache. Dadurch wird das Nachdenken über sprachliche Ausdrucksmittel gefördert und das Interesse für die Funktion, Unterschiede und Gemeinsamkeiten sprachlicher Mittel geweckt. Mit dem fachdidaktischen Wissen hinterfragt die Lehrkraft, inwiefern die verwendeten Begriffe dem Entwicklungsstand der Lernenden entsprechen. Sie prüft, ob eine bildungssprachliche Übersetzung erforderlich ist, um die Lernenden stärker zum Denken anzuregen und die Verbindung zwischen den Ausdrucksmitteln herzustellen. Mittels pädagogischen Wissens versucht die Lehrkraft methodisch direkt am sichtbaren sprachlichen Repertoire der Lernenden anzusetzen und Sprachmittel zur Anregung von Sprachvergleichen bereitzustellen, um so auf sprachliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufmerksam zu werden. Dies kann beispielsweise mit der Frage einhergehen: „Inwiefern können alltagssprachlich spontane Äußerungen von Lernenden in Sprachlernprozesse einbezogen werden?“

Zur Aufgabenstellung mit Sprachreflexion:

Wie haben die sprachlichen Wissensaspekte, die in der Aufgabe zur Sprachreflexion (Kap. 6.4.2.3) beschrieben sind, die Formulierung der Aufgabenstellung 1 und 2 beeinflusst, um die sprachlichen Vorstellungen und Erfahrungen der Lernenden zum Verkehrszeichen unabhängig von ihren eigenen Präkonzeptionen zu erfassen?

Die Lehrkraft reflektiert in dieser Aufgabe zur Sprachreflexion über die sprachlichen Wissensaspekte, die für die Formulierung der Aufgabenstellung 1 und 2 relevant sind. Dabei berücksichtigt sie, wie sie die Vorstellungen und Erfahrungen der Lernenden zum Zeichen erheben kann, ohne von ihren eigenen Präkonzeptionen beeinflusst zu werden. Die sprachlichen Wissensaspekte umfassen folgende Bereiche:

Mit dem sprachlichen Fachwissen verfügt die Lehrkraft über ein fundiertes Wissen über die Sprache und ihre Funktionen, insbesondere in Bezug auf Sprachbildungsprozesse. Sie kann ihr eigenes Sprachwissen und ihre Spracherfahrungen aus verschiedenen Perspektiven kritisch hinterfragen und distanziert in den Unterricht einfließen lassen. Dabei richtet sie ihr besonderes Augenmerk auf die Reflexionsprozesse der Lernenden, die sich mit Sprache und sprachlichen Inhalten im lebensweltlichen Kontext beschäftigen. Die Lehrkraft kann diese Prozesse gezielt anleiten, beobachten und interpretieren und daraus pädagogische Schlussfolgerungen ableiten.

Das fachdidaktische Wissen ermöglicht es der Lehrkraft, die sprachlichen Vorstellungen der Lernenden pädagogisch angemessene zu erfassen und zu fördern, indem sie passende Begriffe, Fragen und Aufgaben auswählt. Sie berücksichtigt dabei den Entwicklungsstand der Lernenden und löst sich von ihren eigenen sprachlichen Vorstellungen und Erfahrungen.

Das pädagogische Wissen befähigt die Lehrkraft, die lebensweltlichen Interessen der Lernenden in den Sprachbildungsprozess zu integrieren und ihnen bedeutsame Situationen für den Sprachgebrauch zu schaffen.

Abschließend zu dieser Kurseinheit 9 gibt die folgende Tabelle 12 einen Überblick über den Aufbau, die methodische Vorgehensweise und die pädagogischen Zielsetzungen der übergeordneten Aufgabe mit den Teilaufgaben als Übungseinheiten zur Sprachanalyse.

Tabelle 12: Aufgabe 4 - Aufgabenstellung und Übungseinheit zur Sprachanalyse

Aufgabe zur Sprachanalyse	
Allgemein	Analyse der sprachlichen Inhalte der Aufgaben 1 bis 3 aus den Kurseinheiten 6 bis 8
Aufgabenstellung	<p>Bitte bewerten Sie rückblickend Ihre sprachlichen Beiträge zu den Aufgaben 1 bis 3. Welche möglichen Aspekte Ihres Fachwissens, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens, die auch unter anderem im Rahmen dieser Fortbildung vermittelt wurden, haben Sie bei der Bearbeitung der Aufgaben 3 genutzt?</p> <p>Bitte nennen Sie zwei Aspekte zum Fachwissen und erläutern schriftlich, wie diese Ihnen bei der Bearbeitung der Aufgaben geholfen haben?</p> <p>Bitte nennen Sie je einen Aspekt, den Sie für die fachdidaktische und pädagogische Aufbereitung der Aufgabe 3 für die Klassenstufe 4 als besonders relevant erachten und begründen Sie die Relevanz ihrer Aspekte schriftlich.</p>

Methodische Vorgehensweise	<p>Teilaufgabe 1: Rückblickendes Sprechen, Bewerten und Diskutieren von sprachlichen Inhalten</p> <p>Die Teilnehmenden beschäftigen sich jeweils in den bereits bestehenden Gruppen sowohl mit den Aufgabestellungen zu den Aufgaben 1 bis 3 als auch mit ihren eigenen Beiträgen. Die Gruppenmitglieder tauschen sich untereinander aus, bewerten und diskutieren ihre Beiträge im Hinblick dieser Aufgabenstellung 4.</p>
	<p>Teilaufgabe 2: Schreiben zur Bewertung der Funktion von Sprachwissen als Teil des Fachwissens, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens im Kontext von Sprachbildungsprozessen</p> <p>Die einzelnen Gruppen stellen den Bezug ihrer Beiträge aus den Aufgaben 1 bis 3 sowohl zu ihrem Fachwissen als auch fachdidaktischen und pädagogischen Wissen her, die ihrer Bewertung zugrunde liegen. Sie heben beispielhaft Aspekte zu den einzelnen Wissensdomänen hervor, die bei der Bearbeitung der Aufgaben 1 bis 3 eine besondere Rolle gespielt haben. Sie begründen die Relevanz ihrer Aspekte schriftlich.</p>
	<p>Teilaufgabe 3: Sprechen zur Bewertung von Sprachwissen als Teil des Fachwissens, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens im Kontext von Sprachbildungsprozessen</p> <p>Die Beiträge der Gruppen werden an der Pinnwand präsentiert und diskutiert.</p>
Pädagogische Zielsetzungen	Förderung der Bewusstheit für das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen sowie das pädagogische Wissen im Kontext von Sprache und sprachlichen Inhalten
	Anwenden von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen sowie pädagogischem Wissen im Kontext von Sprache und sprachlichen Inhalten
	Förderung der Sprachanalysefähigkeit im Kontext von Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und Sprachvergleich

6.5 Evaluationsvorschlag – Pre- und Posttest

In diesem letzten Abschnitt des Kapitels 6 wird der Aufbau und die Anwendung eines Pre- und Posttests als ein möglicher Evaluationsansatz für die Fortbildungsmaßnahme vorgestellt. Gegenstand der Evaluation ist der Zuwachs an Wissenserwerb der Lehrkräfte zu den vier sprachdidaktischen Begriffen Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich, Sprachreflexion und Sprachanalyse. Es geht um die Einschätzung der Lehrkräfte zur Entwicklung ihres Wissens im Rahmen der Fortbildung zu den genannten Themenfeldern. Der Vergleich der Ergebnisse aus dem Pre- und Posttest soll Aussagen zum Erfolg bzw. zu möglichen Defiziten der Maßnahme erlauben. Wie bereits beschrieben, wird der Pretest gleich in der Kurseinheit 1 der Lehrkräftefortbildung (Kap. 6.3.1) durchgeführt, um einerseits die Fortbildungsinhalte gegebenenfalls an die Erfahrungen, das Vorwissen und die Bedarfe der Teilnehmenden

anzupassen. Andererseits sollen die Ergebnisse als Diskussionsgrundlage dienen, aus denen ebenfalls Rückschlüsse auf die Erfahrungen und das Vorwissen abgeleitet werden können.

Prinzipiell geht mit einer Evaluation „die systematische, datenbasierte Beschreibung und Bewertung spezifizierter Programme, Projekte und Maßnahmen anhand von Kriterien, die explizit auf einen Sachverhalt bezogen sind“ (Windau & Meinhold-Henschel, 2006, S. 2) einher. Es sollen Informationen gewonnen werden, die zur Bewertung, Planung, Steuerung und Verbesserung von Prozessen und ferner zur Überprüfung, Optimierung sowie Sicherung der Qualität und Transparenz des Handelns beitragen (Windau & Meinhold-Henschel, 2006, S. 2). Dabei ist es wichtig, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Inputs zu welchen Outputs und folglich Outcomes führen. Die Evaluation kann prinzipiell dazu beitragen, die in der Planungsphase nicht berücksichtigten, aber im Verlauf der Maßnahme erwünschten oder unerwünschten Effekte und Entwicklungen zu identifizieren und darauf angemessen zu reagieren. Im Kontext dieser Arbeit kann die Evaluation folgende Funktionen und Einflussbereiche umfassen: (a) *Kontrolle* durch Bilanzierung der eigenen Arbeit, (b) *Aufklärung* durch die Förderung der bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen und kollektiven Arbeit, (c) *Qualifizierung* durch Förderung der Perspektiven zu Prozessveränderungen und Erhöhung fachlicher Kompetenzen als Grundlage zur Optimierung bzw. Änderung von Konzeptionen und (d) *Innovation* durch bedarfsgerechte Entwicklung, Umsetzung und Erprobung neuer Handlungsmuster (Morgenstern et al. 2004, S. 134).

Die Evaluation einer Lehrkräftefortbildung kann grundsätzlich mittels drei Evaluationsformen erfolgen: Fremdevaluation, interne Evaluation oder Selbstevaluation (Eigenevaluation). Alle drei Methoden eignen sich dazu, Daten zu sammeln, die zur unmittelbaren Verbesserung der Praxis beitragen können. Grundsätzlich ist zu betonen, dass bei der Wahl einer geeigneten Evaluationsform neben pädagogischen Aspekten auch die institutionellen, fachlichen und finanziellen Ressourcen berücksichtigt werden müssen. In Zusammenhang mit den vorliegenden konzeptionellen Grundlagen und in Verbindung mit den oben genannten Schwerpunkten zur Funktion einer Evaluation scheint in diesem Vorhaben die Selbstevaluation ein geeignetes Instrument zu sein. Die Selbstevaluation stellt einen kontinuierlichen und systematischen Lern- und Arbeitsprozess dar, „bei dem von den Beteiligten vor Ort selbst Informationen über das Lernen, den Unterricht und die Schule gesammelt werden, um Erkenntnisse aus ihnen zu gewinnen, zu begründen und zu bewerten“ (Burkard & Eikenbusch, 2000, S. 23-24). Damit hat die Selbstevaluation das Ziel, die eigene Arbeit zu optimieren und die fachliche Weiterqualifizierung zu fördern (von Spiegel, 2000, S. 32) und bietet der Fortbildungsleitung mehrere Vorteile. Nach von Spiegel lassen sich die Vorteile

der Selbstevaluation im Sinne einer Lehrkräftefortbildung, die sich aus den Grundlagen dieser Arbeit ergeben, wie folgt zusammenfassen: Erstens kann die Fortbildungsleitung die Teilnehmenden individuell betrachten und deren Bedürfnisse, Interessen und Rückmeldungen berücksichtigen. Zweitens kann sie unmittelbar das Feedback zum eigenen Handeln erhalten und dessen Wirkung und Angemessenheit einschätzen. Drittens kann sie die eigene Selbstreflexion fördern und eine forschende, experimentierende Haltung einnehmen, die zu professioneller Distanz beiträgt (von Spiegel, 2000, S. 39). Ein möglicher Nachteil der Selbstevaluation ist jedoch die fehlende Distanz zum Untersuchungsgegenstand, die zu einer Vernachlässigung kritischer Fragen führen kann. Dies könnte bei einer Fremdevaluation leichter vermieden werden (von Spiegel, 2000, S. 41).

Die Funktionen einer Evaluation lassen sich auf die spätere Implementierung der vorliegenden Lehrkräftefortbildung übertragen, indem die Fortbildungsleitung nach jeder Kurseinheit die Wirksamkeit der Fortbildung überprüft. Dabei soll festgestellt werden, inwieweit die Inhalte zu einer Wissenserweiterung bei den Teilnehmenden beigetragen haben. Dies kann durch gezielte Rückfragen und Diskussionen zu den Inhalten erfolgen. Die Fortbildungsleitung nutzt die Beiträge als Anlass zur bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen und kollektiven Arbeit und vermittelt dies auch den Lehrkräften. Die Ergebnisse aus den Diskussionen werden am Ende jeder Kurseinheit aufgegriffen und als Rückkopplungsaspekte in die nachfolgenden Kurseinheiten und spätere Optimierungsmaßnahmen einbezogen. Sowohl die Fortbildungsleitung als auch die Teilnehmenden werden dazu angeregt, kritisch auf prozessuale und fachliche Defizite einzugehen, die sowohl die Maßnahme als auch die eigene Person betreffen können. Dies schafft die Grundlage für eine innovative Ausrichtung, die die bedarfsgerechte Entwicklung, Umsetzung und Erprobung neuer Handlungsmuster zum Ziel hat.

Um die Lernentwicklung in Bezug auf das deklarative Wissen zur Sprache und sprachlichen Aspekten bei den Lehrkräften zu erfassen und daraus Schlussfolgerungen zur Effektivität und Effizienz der Konzeption zu ziehen, wurde exemplarisch ein Fragebogen als Pre- und Posttest (Anhang 11.6) entworfen. Der Test enthält Fragen zu den Begriffen Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich, Sprachreflexion und Sprachanalyse, die als wesentliche Bausteine zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften gelten. Diese Inhalte wurden im theoretischen Teil der Arbeit beschrieben und im praktischen Teil im Kontext der Unterrichtspraxis implementiert. Im Folgenden werden anhand von Fragestellungen aus dem Pre- und Posttest (Anhang 11.2) mögliche Vorgehensweisen zur Lernerfolgskontrolle dargestellt. Die erste Frage aus dem Test lautet:

Welche übergeordnete Zielsetzung verfolgt die Förderung der Sprachaufmerksamkeit?

Eine mögliche Antwort auf diese Frage kann wie folgt lauten:

Die Förderung der Sprachaufmerksamkeit zielt darauf ab, Sprache und Sprachphänomene aufmerksam wahrzunehmen und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen.

Aus der Frage lassen sich im Sinne der Lernerfolgskontrolle folgende Schlüsselbegriffe ableiten: übergeordnete Zielsetzung, Sprachaufmerksamkeit, Förderung. Die Förderung der Sprachbewusstheit verfolgt sicherlich weitere Zielsetzungen als die in der vorstehenden Antwort genannte. Die Fragestellung grenzt jedoch die Antwortmöglichkeit mit dem Zusatz ‚übergeordnete Zielsetzung‘ ein. Damit wird betont, dass hier nicht eine allgemeine, sondern eine übergeordnete Zielsetzung gemeint ist.

Die Frage 2 aus dem Pre- und Posttest dient als weiteres Beispiel für die Operationalisierung der Sprachaufmerksamkeit. Die Frage lautet:

Welcher kognitive Aspekt wird durch die Sprachaufmerksamkeit besonders gefördert?

Die Antwortmöglichkeiten sind:

1. Wecken von Interesse und Neugier an Sprache und sprachlichen Phänomenen
2. Förderung des Sprachwissens
3. Förderung der Sprachbewusstheit

Der Schlüsselbegriff ‚besonders‘ verweist auf eine graduelle Abgrenzung der Antwort im Hinblick auf die Förderung der Motivation von Lernenden. Die passende Antwort ist daher die erste Option: Interesse und Neugier an Sprache und sprachlichen Phänomenen wecken.

Die Antworten zu den Fragen aus dem Pre-/Posttest können hier ebenfalls mit einer vierstufigen Likert-Skala (Kap. 6.4.1) bewertet werden, die folgenden Kategorien umfasst:

trifft nicht zu trifft teilweise zu trifft überwiegend zu trifft voll zu

Die Antwortoption auf die Frage 1 kann als „trifft voll zu“ eingestuft werden, da sie den kognitiven Aspekt angemessen beschreibt, der durch die Sprachaufmerksamkeit besonders gefördert wird. Wenn in der Antwort die Ergänzung ‚im größeren Zusammenhang‘ fehlen würde, wäre die Bewertung „trifft teilweise zu“ geeigneter. Auch die Antwortoption auf die Frage 2 aus dem Test kann als „trifft voll zu“ bewertet werden. Die zweite und dritte Antwortoption kann als „trifft teilweise zu“ bewertet werden, da sie zwar kognitive Aspekte darstellen, die durch die Sprachaufmerksamkeit gefördert werden können, aber nicht in dem Maße wie die erste Option. Denn das Interesse und die Neugier an Sprache und sprachlichen

Phänomenen sind die Voraussetzungen für den Erwerb von Sprachwissen und die Entwicklung von Sprachbewusstheit.

6.6 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel 6 wurden die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit systematisch dargestellt und für eine Lehrkräftefortbildung konzipiert. Die ersten beiden Kurseinheiten zielen darauf ab, die Lehrkräfte für den monolingualen Habitus als eine berufliche Herausforderung zu sensibilisieren und die Notwendigkeit einer solchen pädagogischen Intervention zu verdeutlichen. Es wird ein gemeinsames Verständnis von Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit erarbeitet, indem verschiedene Aspekte von Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven beleuchtet werden. Zudem wird die Rolle und Funktion von Bildungssprache und Alltagssprache im Unterrichtskontext hervorgehoben. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass individuelle Einsprachigkeit nicht der Normalfall ist und dass mehrsprachige Kinder unter günstigen Bedingungen über erweiterte sprachliche Kompetenzen verfügen. Darüber hinaus wird die Bedeutung der Bildungssprache als das gemeinsame Kommunikationsmittel in der Klassengemeinschaft betont und darauf hingewiesen, dass die Alltagssprache als Anlass zum Sprechen über Sprache genutzt werden kann.

Die Kurseinheiten 3 und 4 vermitteln die theoretischen Grundlagen zur Sprachbewusstheit, indem sie Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich und Sprachanalyse als wesentliche Elemente einer Fortbildung für Lehrkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit einführen. Diese Elemente fördern zusammen die Entwicklung und Förderung der Sprachbewusstheit. Zu diesem Zweck wird in der Kurseinheit 3 der *Language Awareness* Ansatz vorgestellt und erläutert, wie die Sprachbewusstheit durch die Sprachaufmerksamkeit im Erwerb von Sprachwissen entwickelt und gefördert wird. Es wird auch die Wechselwirkung zwischen Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit im Kontext der Mehrsprachigkeit aufgezeigt und die Potenziale und Ressourcen mehrsprachiger Kinder herausgearbeitet. Die Kurseinheit 4 beschreibt die theoretischen Grundlagen zur Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse als weitere Elemente zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften. Es wird erklärt, wie die Reflexion eine erweiterte Einstellung zu Sprache und sprachlichen Phänomenen bedeutet und wie die Reflexivität die bewusste Reflexion des eigenen Unterrichts anregt. Im Zusammenhang der Mehrsprachigkeit wird gezeigt, wie die mehrsprachigen Kinder eine höhere Reflexionsfähigkeit durch ihre besondere kognitive Fähigkeit der Aufmerksamkeitskontrolle haben. Die Funktion von Sprachvergleich wird betont, um die Kinder auf Gemein-

samkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachsystemen aufmerksam zu machen und ihr sprachliches Wissen zu vertiefen. Vermittelt wird zudem, dass die Sprachanalyse eine menschliche Fähigkeit ist, die auf deklarativem und prozeduralem Wissen beruht.

Die Kurseinheiten 6 bis 9 knüpfen an das deklarative Wissen an, welches in den ersten vier Kurseinheiten dieser Fortbildung vermittelt wurde. Anhand von Beispielen aus der Lebenswelt, die auch die Lebenswelt von Kindern repräsentieren, werden diese theoretischen Inhalte didaktisch-methodisch aufbereitet und in die Unterrichtspraxis transferiert.

Um erste Erkenntnisse zur Wirksamkeit der Fortbildung zu erlangen, wird ein Evaluationsvorschlag in Form eines Pre-/Posttests präsentiert. Es wird auch eine mögliche Methode der Datenerhebung skizziert. Die Evaluation zielt auf den Wissenszuwachs zu den zentralen Elementen der Fortbildung Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich, Sprachreflexion und Sprachanalyse ab.

Vorangestellt in diesem Kapitel 6 wurden einige didaktisch-methodische Merkmale vorgestellt, die für eine erfolgreiche Implementierung der vorliegenden Fortbildungsmaßnahme als wesentlich erachtet werden.

III. ERGEBNISSE UND AUSBLICK

7 Abschließende Betrachtungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit dargestellt und kritisch reflektiert. Die Ergebnisse werden in die aktuelle wissenschaftliche Diskussion eingeordnet und der Beitrag zur Weiterentwicklung der Forschung herausgearbeitet. Zudem findet eine wissenschaftliche Einschätzung zum weiteren Forschungsbedarf statt. Mit einem Ausblick, der den bewussten Umgang mit Sprache(n) und sprachlichen Inhalten in einem von der Vielfalt der Mehrsprachigkeit geprägten Lehr- und Lernumfeld als Vision hat, schließt die Arbeit ab.

7.1 Ergebnisse der Arbeit

Die vorliegende Arbeit hat einen wissenschaftlich-theoretischen Ansatz und verfolgt das anwendungsorientierte Ziel, eine Fortbildungsmaßnahme zu konzipieren, die die Sprachbewusstheit von Lehrkräften im Kontext der Mehrsprachigkeit von Grundschulkindern fördert.

Um Sprachbildungsprozesse mit Kindern, insbesondere in mehrsprachigen Lehr-/Lernumgebungen, zu ermöglichen, ist es zunächst erforderlich, einen bewussten Umgang mit Sprache im Unterricht zu etablieren. Dadurch sollen Lehrende und Lernende in die Lage versetzt werden, Sprache, ihre Strukturen und Muster gezielt zu erkennen und anzuwenden.

Im ersten Teil des Kapitels 2 wurde der Sprachbegriff differenziert und seine verschiedenen Bedeutungsdimensionen, wie die biologisch-immanente Dimension nach Chomsky, die funktionale Dimension nach Bühler und die Sprache als ein System von Zeichen nach de Saussure, dargestellt. Es wurden die feinen Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachbegriffen herausgearbeitet und ihre pädagogische Relevanz hervorgehoben.

Weiterhin wurde erörtert, wie die Bildungssprache im mehrsprachigen Kontext als vermittelndes Werkzeug zwischen Alltagssprache und Fachsprache dienen kann. Die Bildungssprache ermöglicht es, Beobachtungen und Erfahrungen aus verschiedenen sprachlichen Kontexten im Lernprozess zu entkoppeln und allgemein zu formulieren. Es wurde betont, dass es im mehrsprachigen Kontext bedeutsam ist, die alltagssprachlichen Ressourcen der Kinder aus ihrer Erstsprache aufzugreifen und in die Bildungssprache zu transferieren, um sie bei der Differenzierung zwischen Inhalt und Form sprachlicher Bezeichnungen zu unterstützen.

Im zweiten Kapitel wurde darauf aufmerksam gemacht, dass das deutsche Bildungssystem nach wie vor einen monolingualen Charakter aufweist und wenig Raum für mehrsprachige Ansätze bietet. Die Bemühungen, bildungssprachliche Kompetenzen zu vermitteln, scheinen

ebenfalls zurückhaltend zu sein, was zu einem sogenannten ‚geheimen Curriculum‘ führt. Die monolinguale Orientierung des Bildungssystems zeigt sich auch in der pädagogischen Praxis der Lehrkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Lehrkräfte gehen oft zu wenig auf die mehrsprachigen Ressourcen der Kinder ein und betrachten sie sogar als Ursache für Lernschwierigkeiten und als Hindernis für den Erwerb der deutschen Sprache. Es lassen sich jedoch positive Tendenzen unter den Lehrkräften erkennen, den Unterricht für andere Sprachen zu öffnen. Ein Grund dafür, dass die Lehrkräfte zu wenig die mehrsprachigen Ressourcen in den Unterricht einbeziehen, liegt an der unzureichenden Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Bereich Mehrsprachigkeit. Sie haben kein ausreichendes Wissen über die Sprachkompetenzen der Kinder und keine klare Vorstellung davon, wie sie deren mehrsprachige Kompetenzen im Unterricht berücksichtigen können.

In den Erörterungen in Kapitel 3 wurde herausgearbeitet, dass das menschliche Gehirn grundsätzlich in der Lage ist, mehrere Sprachen zu erlernen. Weder der gleichzeitige Erwerb von zwei Muttersprachen noch der frühe Zweitsprachenerwerb stellt dabei eine besondere Belastung für das Gehirn dar. Es wurde darauf hingewiesen, dass je früher der Erwerbsprozess beginnt, desto stärker die Sprachen in einem neuronalen Netzwerk verknüpft und kompakter repräsentiert werden.

Des Weiteren wurden im dritten Kapitel exemplarisch Theorien zum Spracherwerb vorgestellt, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen und verschiedene Erklärungen für den Spracherwerb und seine Voraussetzungen bieten. Diese Theorien ergänzen sich und ermöglichen eine ganzheitliche Betrachtung. Dabei wurde festgestellt, dass der Spracherwerb zunächst durch angeborene Fähigkeiten initiiert und unterstützt wird. Die Reize aus der sozialen und materiellen Umwelt führen zu Reaktionen, die je nach intellektueller Entwicklung des Kindes unterschiedlich kognitiv verarbeitet werden. Aus pädagogischer Sicht wird kritisch hinterfragt, welche Anreize bereitgestellt werden sollten, um das Interesse und die Neugierde an Sprache und sprachlichen Interaktionen zu wecken und somit die Beschäftigung mit Sprachen und sprachlichen Phänomenen zu fördern.

Ähnlich verhält es sich mit dem Erwerb einer zweiten Sprache, der nicht isoliert vom Erstspracherwerb betrachtet werden sollte. Unterschiedliche Hypothesen wurden vorgestellt, wie die Kontrastivhypothese und die Identitätshypothese, die den Zusammenhang zwischen dem Erwerb der ersten und zweiten Sprache mit unterschiedlichen Schwerpunkten beschreiben. Es wurde erwähnt, dass Transfer- und Interferenzeffekte nicht kategorisch ausge-

geschlossen werden können, es sei denn, kognitive und soziale Entwicklungsunterschiede werden ignoriert.

Die Interlanguage-Hypothese wurde ebenfalls diskutiert und betont, dass neben angeborenen Sprachfähigkeiten auch sozial-psychologische Aspekte eine entscheidende Rolle beim Erwerb einer zweiten Sprache spielen. Es wurde darauf hingewiesen, dass der Erwerb der zweiten Sprache Gesetzmäßigkeiten, Prozesse, Strategien und Regeln beinhaltet. Strukturen aus der ersten Sprache werden auf die zweite Sprache übertragen, aber es werden auch neue Regeln entwickelt und überprüft. Fehler in der zweiten Sprache erlauben Rückschlüsse auf den aktuellen Entwicklungsstand, sollten jedoch nicht zwangsläufig auf die erste Sprache zurückgeführt werden, da der Erwerb der zweiten Sprache eine eigene Dynamik aufweist.

Zusammenfassend stellte das Kapitel 3 fest, dass der Spracherwerb auf angeborenen Fähigkeiten beruht, vom individuellen Lernkontext beeinflusst wird, von der sozialen und materiellen Umwelt geprägt ist und die Sprachsysteme sowohl beim Erwerb der ersten als auch der zweiten Sprache stets in Wechselwirkung stehen.

Das Kapitel 4 thematisierte die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und betonte, dass pädagogische Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt gerichtet werden sollte. Es wurde darauf hingewiesen, dass mehrsprachige Individuen in der Lage sind, in mehreren Sprachsystemen zu kommunizieren und je nach Bedarf und Kontext zwischen ihnen zu wechseln. Mit dem Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit wurde unterstrichen, dass Menschen im Alltag in mehr als einer Sprache kommunizieren und dass die Sprachverwendung von individuellen und gesellschaftlichen Funktionen der Sprache beeinflusst wird.

Es wurde betont, dass Mehrsprachigkeit die eigentliche Realität abbildet, im Gegensatz zur Einsprachigkeit. Jeder Mensch ist bereits in seiner eigenen Sprache mehrsprachig geprägt, sei es durch historische, regionale oder fachliche Unterschiede wie Dialekte oder Sprachstile. Mit jeder Sprache erweitert eine Person ihre kulturellen und sozialen Erfahrungen und baut durch die aktive Auseinandersetzung mit einer Sprache eine Kommunikation mit anderen Sprachgemeinschaften auf. Die Mehrsprachigkeit erfüllt dabei unterschiedliche Funktionen und weist diverse Vorteile auf. Erstens erlaubt Mehrsprachigkeit ein erweitertes Verständnis für andere Lebensformen und Einstellungen. Zweitens können mehrsprachige Personen einfacher andere Perspektiven einnehmen und sich besser auf ihre Gesprächspartner einstellen. Drittens können mehrsprachige Kinder durch die ständige Kontrolle ihrer Sprachsysteme eine höhere sprachliche Kreativität und Aufmerksamkeit entwickeln. Viertens haben sie ein besseres Verständnis für mentale und intentionale Zustände und können daher besser

zwischen authentischen und weniger authentischen Situationen unterscheiden. In der Unterrichtspraxis hat dies Auswirkungen auf das pädagogische Handeln der Lehrkraft. Mehrsprachige Kinder verfügen über besondere Fähigkeiten zur Kontrolle der Aufmerksamkeit und über Strategien des Dolmetschens, die eine günstige Grundlage für Sprachbildung bieten. Zusammenfassend wurde betont, dass Mehrsprachigkeit eine Bereicherung ist und mehrsprachige Kinder spezielle Fähigkeiten und Kompetenzen haben, die im pädagogischen Kontext genutzt werden können. Es wird darauf verwiesen, dass pädagogische Aufmerksamkeit auf die Förderung von sprachbewusstem Unterricht gelegt werden sollte, um die Vorteile der Mehrsprachigkeit gezielt zu nutzen.

Das Kapitel 4 thematisierte zudem die Bedeutung von aufgeklärter Mehrsprachigkeit und dem Konzept des *Translanguaging* im Unterricht. Es wurde konstatiert, dass der Unterricht nicht auf eine einzige Sprache beschränkt sein muss und die Aufmerksamkeit auf authentische sprachliche Praxis gerichtet werden sollte, ohne die Sprachen voneinander isoliert zu betrachten. Eine besondere Anforderung an Lehrkräfte besteht darin, die mehrsprachigen Fähigkeiten der Kinder aufzugreifen und in den ressourcenorientierten Unterricht einzubeziehen. Es wurde hervorgehoben, dass Mehrsprachigkeit als holistisch-dynamisches System verstanden werden sollte, bei dem die gesamten sprachlichen Fähigkeiten als umfassende Ressource angesehen werden. Denn jede sprachliche Veränderung kann sich auf alle Sprachsysteme auswirken. Dabei ist es von großer Bedeutung, dass die Lehrkraft das gesamte sprachliche Repertoire aus der Perspektive des Kindes erfasst und nicht nur aus einer externen Sichtweise. Und eine besondere Aufmerksamkeit sollte den sozialen und emotionalen Aspekten der Sprache geschenkt werden. Durch die Arbeit an der sprachlichen Biografie des Kindes können sprachliche Dimensionen sichtbar gemacht werden, die der externen Perspektive der Lehrkraft entgehen. Es wurde darauf hingewiesen, dass ein Einblick in das Spracherleben des Kindes, insbesondere in Bezug auf Selbst- und Fremdwahrnehmung, Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit sowie sprachliche Macht oder Ohnmacht, besonders wichtig ist. Dabei sollte die Aufmerksamkeit vor allem auch sprachliche Äußerungen von Schamgefühlen, Verletzungen und Diskriminierung, die sich gegebenenfalls auch in körperlichen Ausdrucksformen zeigen können, gerichtet sein. Dem Kind sollte zudem Raum gegeben werden, sein soziales Umfeld sprachlich zu erweitern und dadurch ein stärkeres Interesse an Sprache und sprachlichen Inhalten zu entwickeln.

In Kapitel 4 wurde abschließend die Relevanz von Sprachenporträts für die Erfassung sprachlicher Biografien von Kindern betont. Durch die Bedeutung und Darstellung in Bildern erhält das Kind einen ganzheitlichen und selbstreflexiven Blick auf seine vorhandenen

Sprachen und sein Spracherleben. Dies betrifft insbesondere die Aspekte der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit sowie sprachlicher Macht oder Ohnmacht. Die sprachbiografische Arbeit ermöglicht somit einen Blick auf das Verhältnis zwischen den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes und den sprachlichen Erwartungen und Anforderungen der Schule, wobei sich möglicherweise auch Anerkennungs- oder Ablehnungsprozesse der sprachlichen Fähigkeiten widerspiegeln.

Das Kapitel 5 stellte die Bedeutung der spezifischen Merkmale und Aspekte des *Language Awareness* Ansatzes als Entscheidungs- und Entwicklungshilfe für die Unterrichtspraxis von Lehrkräften heraus. Insbesondere im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und der Bewusstheit von Lehrkräften für Sprache wurde erörtert, wie es um die Sprachbewusstheit der Lehrkräfte bestellt ist. Es wurde auch untersucht, welchen Beitrag der *Language Awareness* Ansatz leisten kann, um den ganzheitlichen Blick der Lehrkraft auf die Spracherfahrungen, -vorstellungen und -einstellungen der Lernenden zu unterstützen und sie aktiv in Sprachbildungsprozesse einzubeziehen.

Dabei wurde betont, dass der *Language Awareness* Ansatz die Lernenden in den Mittelpunkt von Lehr- und Lernprozessen stellt und sie dazu anregt, über Sprache und sprachliche Inhalte nachzudenken und zu reflektieren. Der Schwerpunkt sollte auf sprachübergreifenden Vergleichen von Ähnlichkeiten und Unterschieden sowie den Funktionen von Sprachen liegen. Es wurde festgestellt, dass die Entwicklung von Sprachbewusstheit damit zusammenhängt, dass Alltagssprachliche Inhalte aus ihren Kontexten gelöst und bildungssprachlich aufbereitet werden. Zudem wurde anhand der Domänen der *Language Awareness* auch aufgezeigt, dass sprachliches Handeln unterschiedliche Funktionen und Wirkungen haben kann und verschiedene Reaktionen hervorrufen kann. Ähnliche Aspekte wurden bereits im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit besprochen, einschließlich der psychologischen, soziologischen und kognitiven Funktionen von Sprache.

Das Verhältnis von *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit zeigt, dass bei mehrsprachigen Kindern unter günstigen Bedingungen die Sprachbewusstheit früher einsetzt und in der Regel stärker ausgeprägt ist als bei einsprachigen Kindern. Dies geht mit einer erhöhten Sprachaufmerksamkeit einher, die besseren Fähigkeiten zur sprachlichen Reflexion und Informationsverarbeitung bedeutet. Die Lehrkräfte sollten diese Voraussetzungen bei mehrsprachigen Kindern erkennen und in der Unterrichtspraxis bewusst berücksichtigen. Durch die Förderung der eigenen Sprachbewusstheit entwickelt die Lehrkraft eine besondere Bewusstheit für die Sprachaufmerksamkeit und die sprachlichen Beiträge der Lernenden.

In dem Abschnitt „Zur Praxis von *Language Awareness*“ wurden Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse als zentrale Elemente bzw. Bausteine zur Förderung der Sprachbewusstheit von Lehrkräften identifiziert. Dabei ist die Sprachaufmerksamkeit erfahrungsbasiert und steht in engem Zusammenhang mit der Sprachbewusstheit. Sie trägt zur Förderung des Interesses und der Neugierde gegenüber Sprachen und sprachlichen Unterschieden bei und erweitert auch die Bewusstheit für das eigene Sprachrepertoire. Die Sprachaufmerksamkeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Aufnahme von Sprachwissen, welches für die Sprachbewusstheit förderlich ist.

Sprachreflexion ist ein selbstreferentieller Prozess, mit dem die Lehrkraft das eigene Sprachwissen pädagogisch kritisch hinterfragt und reflektiert und dabei die eigene soziale Rolle, Sprachsituation und Sprecherabsichten ausblendet.

Bezüglich der Methode des Sprachvergleichs wurde hervorgehoben, dass der vergleichende Umgang mit Sprachen die Sprachaufmerksamkeit unterstützt. Durch den Vergleich des vorhandenen Sprachwissens und der Erfahrungen mit anderen Sprachen wird das Verständnis für Besonderheiten und Funktionen von Sprache vertieft. Das Sprachwissen wird somit ausgebaut. Es ist pädagogisch bedeutsam, Anregungen für den vergleichenden Sprachunterricht bereitzustellen.

Bei der Sprachanalyse wurde festgehalten, dass sie grundsätzlich eine menschliche Fähigkeit ist, die sich auf Grammatik, Gebrauch und Funktion von Sprache beziehen kann. Die Analyse pädagogischer Arbeit ist ein wissensbasierter und wissensgesteuerter Prozess zur Aufnahme und Verarbeitung von Informationen. Relevante Wissens Elemente umfassen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen. Das Fachwissen betrifft die Verknüpfung von Unterrichtsinhalten mit Aussagen über Zusammenhänge, Begründungen und Relevanz. Das fachdidaktische Wissen umfasst die verständliche Aufbereitung des unterrichtsbezogenen Wissens, angepasst an den Entwicklungsstand der Lernenden. Dabei liegt der Fokus auf der Kognition des Kindes, den Anforderungen und den impliziten Wissensvoraussetzungen für den Sprachaufbau. Das pädagogische Wissen betrifft die Durchführung von Bildungsprozessen und beinhaltet beispielsweise Grundlagen für die Klassenführung, die Erfassung und Bewertung von Leistungen. Diese Wissens Elemente beziehen sich in dieser Arbeit auf den Sprachbereich.

In Kapitel 6 wurden die theoretischen Grundlagen und die didaktisch-methodischen Merkmale einer Fortbildung für Lehrkräfte nach dem ESRA-Modell präsentiert und ein Evaluationsvorschlag skizziert. Die Fortbildung umfasst neun Kurseinheiten. Die ersten vier

Kurseinheiten behandeln die theoretischen Grundlagen zu Sprache, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit. Dabei wird auch die Bedeutung einer solchen Fortbildung hervorgehoben, um die Lehrkräfte für den monolingualen Habitus als eine Herausforderung in ihrem Beruf zu sensibilisieren. Die nachfolgenden vier Kurseinheiten zeigen, wie diese Grundlagen in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden können. Dabei werden die vier zentralen Bausteine der Fortbildung Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse aufgegriffen und als Handlungsorientierungen im pädagogischen Kontext von Sprachbildungsprozessen in die Praxis übertragen. Diese vier Bausteine leisten einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Sprachbewusstheit.

7.2 Kritische Würdigung der Ergebnisse

Die vorliegende Dissertation leistet einen wissenschaftlichen Beitrag zur *Language Awareness*-Forschung, indem sie eine durchgängige Konzeption zur Sprachbewusstheitsförderung entwickelt und beschreibt. Im Gegensatz zu vielen anderen Forschungsarbeiten und pädagogischen Konzeptionen richtet sie sich dabei nicht an die Kinder selbst, sondern an ihre Lehrkräfte. Der Fokus liegt auf einer theoretisch fundierten Fortbildung für Lehrkräfte im mehrsprachigen Kontext, die ihre Sprachbewusstheit stärken soll.

Die Arbeit stellt dazu das Sprachwissen, die Grundlagen für einen bewussten Umgang mit Sprache(n) und sprachlichen Inhalten sowie didaktische Ansätze für den Unterricht vor, die das pädagogische Wissen der Lehrkräfte im Umgang mit Sprachenvielfalt in der Klassengemeinschaft erweitern sollen. Ziel ist es, dass die Sprachbewusstheit der Lehrkräfte zu einer fächerübergreifenden und durchgängigen Unterrichtspraxis wird, die auch die Sprachbewusstheit der Lernenden fördert. Die Sprachbewusstheit der Lehrkräfte soll zur Sprachbewusstheit der Lernenden werden. Dazu werden wichtige definitorische und theoretische Grundlagen geschaffen, die direkt in den praxisorientierten Teil der Arbeit zur Sprachbewusstheitsförderung einfließen. Zudem wird für begriffliche Klarheit und eine einheitliche Beschreibung der Funktion der Begriffe im gegebenen Zusammenhang gesorgt. Dabei werden auch die Grenzen der Definitionen aufgezeigt. Mit dem Begriff des monolingualen Habitus wird das Sprachverständnis im deutschen Bildungssystem skizziert und eine kritische Haltung angeregt, um die Notwendigkeit von pädagogischen Maßnahmen zu untermauern. Es wird verdeutlicht, welche pädagogischen Folgen ein monolinguales Verständnis der Lehrkräfte haben kann: Die deutsche Sprache wird im Unterricht vorausgesetzt und als einzige Sprache zugelassen. Sprachliche Fähigkeiten aus der Erstsprache werden damit ausgeblendet und Sprachverhalten der Kinder ungeachtet der sprachlichen Ressourcen aus der

Erstsprache nach einer sprachlichen Norm bewertet, die sich lediglich nach der deutschen Sprache orientiert. Somit werden Ungleichheiten produziert.

Um Ungleichheiten, die durch das einsprachige Verständnis der Schule entstehen können, entgegenzuwirken, diskutiert diese Arbeit die Bildungssprache als die gemeinsame Sprache im Unterricht und als Brücke und Werkzeug im mehrsprachigen Kontext. Im mehrsprachigen Kontext sind es alltagssprachliche Ressourcen, die die Kinder aus ihrer Erstsprache mitbringen und die im Unterricht aufzugreifen und in die Bildungssprache zu übersetzen. In den praktischen Implikationen werden Ansätze beschrieben, wie mittels der Bildungssprache alltagssprachliche Beobachtungen und Erfahrungen entkoppelt und allgemein formuliert in Lernprozesse einbezogen werden können. An dieser Stelle herrscht Bedarf vor, fachspezifische und fächerübergreifende Ansätze zu entwickeln, die die bildungssprachlichen Kompetenzen als Querschnittsaufgabe in den Unterricht verorten (KMK, 2019, S. 4).

Weiterhin präsentiert die Dissertation Theorien zum (Zweit-)Spracherwerb aus verschiedenen Perspektiven und Schwerpunkten, die Erklärungsansätze zu den Prozessen des Spracherwerbs liefern und exemplarisch einen Einblick in die Voraussetzungen und Einflussfaktoren der Entstehung und Entwicklung des Spracherwerbs bzw. Zweitspracherwerbs geben. Die Ergebnisse der neurobiologischen Untersuchungen ergänzen diese um die grundlegenden Potenziale des menschlichen Gehirns zum Spracherwerb. Zugleich wird kritisch reflektiert, inwiefern die Theorien in ihren Erklärungsansätzen zum Spracherwerb Grenzen aufweisen. Jede Theorie ist auf einen bestimmten Aspekt des Spracherwerbs fokussiert. Dies gilt auch für die Bedeutungsdimensionen des Sprachbegriffs. Jede Theorie und jede Begriffsbestimmung sind daher nicht als abgeschlossen zu betrachten. Erst die vielfältige Annäherung an die Theorien bietet ein umfassendes Verständnis zum Spracherwerb und die Grundlage für erfolgreiche pädagogische Konzeptionen.

Die vorliegende Arbeit verfolgt zugleich das Ziel, praktische Implikationen für den umfassenden Blick auf die Mehrsprachigkeit zu erörtern. Dabei werden psychologische, soziologische und kognitive Aspekte sowie die besonderen Voraussetzungen von mehrsprachigen Kindern für den Spracherwerb und die Förderung der Sprachbewusstheit berücksichtigt. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Identifikation der spezifischen Bedürfnisse und Kompetenzen von Lehrkräften in einem mehrsprachigen Umfeld sowie der Beschreibung geeigneter Ausbildungsprogramme. Dieser Ansatz basiert auf dem Konzept der aufgeklärten Mehrsprachigkeit und dem *Translanguaging*, die die Einsprachigkeit als die sprachliche Normalität in Frage stellen und die Mehrsprachigkeit als das vernetzte und ganzheitliche Repertoire

verstehen. Aus dem Konzept der aufgeklärten Mehrsprachigkeit und dem *Translanguaging* ergeben sich pädagogische Implikationen für die Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Vielfalt der sprachlichen Praxis im Unterricht. Eine Möglichkeit, das gesamtsprachliche Repertoire der Kinder zu erfassen, ist die Arbeit mit Sprachbiografien und Sprachenportraits. Dieser Ansatz wird in dieser Arbeit als ein Werkzeug vorgestellt, das den Perspektivwechsel von der Außenperspektive auf die Subjektperspektive der Sprecherin/des Sprechers ermöglicht. Die Methode dieses Ansatzes wird in der Literatur häufig beschrieben, jedoch fehlen empirische Studien zu ihrer Wirksamkeit bei Kindern im Grundschulalter. In dieser Arbeit werden Anregungen für die Untersuchung der Wirksamkeit von Sprachbiografien und Sprachenportraits im mehrsprachigen Kontext geboten.

Der *Language Awareness* Ansatz bietet einige Potenziale, um Lehrkräfte für einen bewussten Umgang mit Sprache(n) und sprachlichen Inhalten zu sensibilisieren. Die Erkenntnisse zu diesem Ansatz betonen die Relevanz von Sprachbewusstheit für die Unterrichtspraxis von Lehrkräften. Er ermöglicht den Lehrkräften, die Spracherfahrungen, -vorstellungen und -einstellungen der Lernenden zu berücksichtigen und sie aktiv in Sprachbildungsprozesse einzubeziehen. Zum Zusammenhang zwischen Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit ist festzustellen, dass mehrsprachige Kinder unter günstigen Bedingungen ein höheres Maß an Sprachbewusstheit aufweisen können als einsprachige Kinder. Dies hängt mit ihrer erhöhten Sprachaufmerksamkeit und ihren besseren Fähigkeiten zur sprachlichen Reflexion und Informationsverarbeitung zusammen. Die Erkenntnisse legen nahe, dass die Förderung der eigenen Sprachbewusstheit bei Lehrkräften zu einer besonderen Bewusstheit für die Sprachaufmerksamkeit und die sprachlichen Beiträge der Lernenden führt. Weiterhin ist zu erkennen, dass Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse eine Relation zur Sprachaufmerksamkeit und damit zur Sprachbewusstheit haben. Dies hat Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis und die Berücksichtigung der Voraussetzungen mehrsprachiger Kinder. In dieser Arbeit werden sowohl theoretisch als auch praktisch dargelegt, wie mit den Merkmalen dieser Begriffe in ihrer Kombination die Sprachbewusstheit zu fördern ist.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass der Ansatz der *Language Awareness* verschiedene theoretische Grundlagen umfasst, wie z.B. Theorien zum Sprachlernen und -lehren oder zur Sprachdidaktik und wie diese Theorien die Ziele, Inhalte und Methoden des Ansatzes beeinflussen. Es ist auch zu sehen, dass er empirische Befunde stützt oder diesen widerspricht, wie z.B. die positive Wirkung von Mehrsprachigkeit auf die kognitive Entwicklung, die positive Wirkung von Sprachvergleich auf das Sprachenlernen, die positive Wirkung von Sprachreflexion auf die Sprachbewusstheit oder die Annahme der negativen Wirkung von

Translanguaging auf das Sprachenlernen. Obwohl die Inhalte des Ansatzes nicht klar konturiert sind, bietet er praktische Herausforderungen und Chancen, wie z.B. die Anpassung des Unterrichts an die unterschiedlichen Sprachniveaus oder Sprachstile der Lernenden, die Gestaltung von authentischen oder motivierenden Lernsituationen oder Aufgaben oder die Dokumentation oder Evaluation von Lernfortschritten oder Lernerfolgen.

Zur Sprachbewusstheit von Lehrkräften im Kontext von Mehrsprachigkeit ist zu betonen, dass diese genauer zu untersuchen ist. Es sind speziell die Faktoren zu untersuchen, die die Sprachbewusstheit von Lehrkräften beeinflussen und die Aspekte, die sie darin unterstützen, die sprachlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten mehrsprachiger Lernender besser zu erkennen und zu fördern. Daneben sollte die Wirksamkeit von Ansätzen zur Förderung der Sprachbewusstheit in der Lehrkräftebildung in das Blickfeld rücken. Dabei sind Erkenntnisse darüber wichtig, wie die Ausbildung von Lehrkräften verbessert werden kann, um ihre Sprachbewusstheit zu stärken und sie in die Lage zu versetzen, diese Fähigkeiten effektiv in der Unterrichtspraxis einzusetzen. Die vorliegende Dissertation bietet hierzu eine Grundlage. Nicht zuletzt sind Langzeitstudien anzusetzen, die über die langfristigen Auswirkungen der Förderung von Sprachbewusstheit auf die sprachliche Entwicklung und den Bildungserfolg der Lernenden Aufschluss geben.

Eine sprachliche Bildung, die fächer-, schulstufen- und sprachenübergreifend sowie durchgängig und systematisch erfolgt, wie sie in dieser Arbeit und in der Beschlussfassung der Kultusministerkonferenz von 2019 gefordert wird, bringt einige Herausforderungen und Schwierigkeiten mit sich. Diese betreffen sowohl die sprachlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, die sich mit zunehmender Sprachenvielfalt in einer Klassengemeinschaft diversifizieren, als auch die fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte, die eine entsprechende Sprachbewusstheit entwickeln müssen. Dazu sind geeignete Fortbildungs- und Unterstützungsangebote sowie Ansätze und Methoden erforderlich, die Sprachbewusstheit im Unterricht fördern, indem sie an den Lerninhalten und Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler ansetzen. Dabei sollte Sprachbewusstheit in einem ganzheitlichen Verständnis vermittelt werden, das sowohl explizite als auch implizite metasprachliche Fähigkeiten einschließt und sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit wertschätzt. Ansätze, die eine mehrsprachige Sprachbewusstheit im Blick haben, zielen darauf ab, das Interesse an Sprachen zu wecken, die Akzeptanz sprachlicher Vielfalt zu erhöhen und sprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen zu stärken, indem sie beispielsweise positive Interferenzen für die Sprachentwicklung nutzen. Da jedoch Sprachenvielfalt oft als ein Problem oder ein Defizit angesehen wird, anstatt als eine Chance oder eine

Ressource für das Lernen und die gesellschaftliche Teilhabe, sind noch einige Hürden zu überwinden. Die vorliegende Arbeit verfolgt den Ansatz, die Förderung der Sprachbewusstheit als ganzheitliche Aufgabe zu konzipieren und eine theoretisch fundierte Konzeption zu entwickeln, um einen Beitrag zur Bewältigung der Schwierigkeiten und Herausforderungen zu leisten.

Die vorliegende Dissertation wurde geleitet durch die folgende Forschungsfrage: Welche zentralen Aspekte und Merkmale des *Language Awareness* Ansatzes bieten besondere Potenziale zur Förderung des bewussten Umgangs mit Sprache und sprachlichen Inhalten bei Lehrkräften im Kontext der Sprachbildung bei mehrsprachigen Kindern?

Die Forschungsfrage kann aufgrund der theoretischen Ausrichtung dieser Arbeit nicht endgültig beantwortet werden. Es kann jedoch festgestellt werden, dass der *Language Awareness* Ansatz viele Aspekte und Merkmale aufweist, die einen bewussten Umgang mit Sprache und sprachlichen Inhalten bei Lehrkräften unterstützen können. Dabei kommt es darauf an, diese Aspekte und Merkmale pädagogisch zu verankern. Es wurde geklärt, worauf die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte gerichtet werden soll. Dazu wurde versucht, offene Fragen aus der pädagogischen Praxis mit Hilfe von theoretischen Erkenntnissen zu beantworten. Außerdem konnten Sprachaufmerksamkeit, Sprachvergleich, Sprachreflexion und Sprachanalyse als zentrale Elemente zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften identifiziert werden. Sie wurden im Zusammenhang mit Sprachbildungsprozessen bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter theoretisch erläutert und auch praxisorientiert veranschaulicht.

Die Interpretation der Annahmen dieser Arbeit ist aufgrund von fehlenden empirischen Daten stark eingeschränkt. Zum Beispiel konnten geplante Datenerhebungen im kleinen Rahmen wegen der Corona-Pandemie in den letzten Jahren nicht durchgeführt werden. Auch eine Überprüfung der Thesen dieser Arbeit war nicht möglich. Dennoch kann gesagt werden, dass die sorgfältige Analyse der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit als deklaratives Wissen und deren Übertragung auf das prozedurale Wissen Erkenntnisse liefern, die die Thesen stützen. Auf der Grundlage der theoretischen Ergebnisse und dem Evaluationsvorschlag in dieser Arbeit sollte nun in einem ersten Feldversuch untersucht werden, ob sich bei den Lehrkräften ein Wissenszuwachs bezüglich der vier zentralen Elemente der Fortbildung feststellen lässt. In einem weiteren Schritt sollte dann untersucht werden, welchen Beitrag dieses Wissen zur Förderung der Sprachbewusstheit bei den Lehrkräften im Kontext mehrsprachiger Kinder im Grundschulalter leistet.

7.3 Ausblick

Das Ziel dieser Dissertation war es, die Rahmenbedingungen für eine Fortbildungskonzeption zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lehrkräften zu skizzieren und zu diskutieren. Dabei wurde der didaktische Rahmen mit konkreten methodischen Ansätzen zur Planung und Umsetzung einer solchen Konzeption beschrieben. Als günstige Voraussetzung zur Förderung der Sprachbewusstheit wurden folgende Aspekte herausgearbeitet und in die Unterrichtspraxis reflektiert: Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse. Diese Aspekte werden als zentrale Bausteine der Fortbildung betrachtet. Aufgrund der Erkenntnisse dieser Arbeit, dass diese Aspekte eine besondere Wechselwirkung mit der Sprachbewusstheit haben und mit den mehrsprachigen Fähigkeiten korrespondieren, kann die Forschungsfrage für eine zukünftige empirische Untersuchung wie folgt angepasst werden: Wie wirkt sich die Förderung von Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachanalyse auf die Sprachbewusstheit von Lehrkräften im Kontext der Sprachbildung mehrsprachiger Kinder aus?

Die in dieser Arbeit vorgestellten deklarativen und prozeduralen Wissensinhalte sollen als dynamische Entscheidungs- und Entwicklungshilfe für die Entwicklung einer Fortbildungskonzeption zur Sprachbewusstheitsförderung bei Lehrkräften dienen. Dabei sollen aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen berücksichtigt und kritisch diskutiert werden. Ein besonderer Fokus sollte auch auf neueren bildgebenden Verfahren (*fMRI - functional magnetic resonance imaging*) liegen, die Einblicke in die neurobiologischen Prozesse des Spracherwerbs und der Sprachbildung ermöglichen. Wie bereits im Abschnitt über den frühkindlichen Spracherwerb ausgeführt, können diese Verfahren neue Impulse für die Erforschung von mehrsprachigen Kontexten liefern und Aufschluss über die förderlichen Faktoren für Sprachbildungsprozesse im mehrsprachigen Lehr- und Lernumfeld geben. Mögliche Forschungsfragen können zum Beispiel sein: Wie wirken sich gezielte sprachliche Anregungen auf die Hirnaktivität aus? Welchen Einfluss hat die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt auf die Aktivitäten in den Sprachzentren? Welche Rolle spielt die Anwendung des Sprachvergleichs bei der Wissensaufnahme und -verarbeitung?

Es lässt sich abschließend festhalten, dass der bewusste Umgang mit Sprache und sprachlichen Inhalten eine wesentliche Voraussetzung für die Unterrichtspraxis darstellt. Daher ist jeder Unterricht auch als Sprachunterricht aufzufassen (de Cillia, 2010b, S. 252). Darüber hinaus sollte Sprachenvielfalt als gesellschaftliche Ressource anerkannt und gefördert werden, so dass jeder Mensch durch jede neue Sprache neue Lebenswelten erschließen kann. Aktuell ist festzustellen, dass auch in den Medien die Bedeutung der Sprachenvielfalt

national²² und international²³ diskutiert wird. Dabei wird die Rolle der Muttersprache bzw. der Erstsprache für den Erwerb einer weiteren Sprache hervorgehoben. In diesem Zusammenhang veranschaulicht das folgende türkische Sprichwort die Besonderheit der Sprachenvielfalt wie folgt: „Bir lisan, bir insan. İki lisan, iki insan.“ Übersetzt bedeutet das: „Eine Sprache, ein Mensch. Zwei Sprachen, zwei Menschen“. Wie schon weiter oben hervorgehoben wurde, erfordert die Kommunikation mit Angehörigen anderer Sprachgemeinschaften die aktive Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sprache sowie den sprachlichen Besonderheiten, sodass sich die Person mit neuen kulturellen und sozialen Erfahrungen identifizieren kann. Jede neue Sprache bedeutet dabei für Sprecherinnen und Sprecher zugleich die Entwicklung neuer psychologischer, soziologischer und kognitiver Fähigkeiten, die neue sprachliche Möglichkeiten eröffnen können (Kap. 4.3). Daher ist es ein zentrales Anliegen dieser Dissertation, dass durch eine spätere praktische Umsetzung dieser vorliegenden Konzeption einer Lehrkräftefortbildung das theoretische und praktische Wissen vermittelt wird, welches das sprachbewusste Handeln von Lehrkräften im Unterricht fachübergreifend und kontinuierlich positiv beeinflusst.

²² *Wenn Sprachenvielfalt ein Vorteil ist.* Verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/wissen/forschung/muttersprache-mehrsprachigkeit-100.html> [21.05.2023].

²³ *Zwischen Vielfalt und kolonialem Erbe: Sprachen in Afrika.* Verfügbar unter <https://www.deutschlandfunk.de/zwischen-vielfalt-und-koloniale-erbe-sprachen-in-afrika-dlf-47c6b0b2-100.html> [09.04.2023].

8 Literaturverzeichnis

- Abell, S. K. (2008).** Twenty Years Later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- Adler, Y. (2014).** Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 156-161). Idstein: Schulz Kirchner Verlag 2014. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11879/pdf/Adler_2014_Sprachfoerderkompetenz_entwickeln.pdf [19.05.2019].
- Ahrenholz, B. (2008e).** Mündliche Produktionen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 172-187). Handbuch in 11 Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2010).** *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Ahrenholz, B. (2017).** Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–32). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Ahrenholz, B. (2017).** Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache-Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis)* (S. 3-16). 4. vollständige überarbeitete und erweiterte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Allgäuer-Hackl, E., Jessner, U., & Oberhofer, K. (2013).** Mehrsprachigkeit – Was sagt die Forschung? In G. Gombos (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 68-87). Wien: Drava Verlag 2013.
- Amunts, K., & Zilles, K. (2007).** Funktionelle Neuroanatomie. In F. Schneider & G. R. Fink (Hrsg.), *Funktionelle MRT in Psychiatrie und Neurologie* (S. 10-58). Heidelberg: Springer.
- Andresen, H. (1985).** *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Andresen, H., & Funke, R. (2003).** Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1* (S. 438-451). Paderborn: UTB.
- Andrews, S. (2001).** The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2&3), 75-90.

- Andrews, S. (2003).** Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher. *Language Awareness, 12*(2), 81-95.
- Andrews, S. (2007).** Researching and Developing Teacher Language Awareness: Developments and Future Directions. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 945-959). New York: Springer.
- Andrews, S. (2008).** Teacher Language Awareness. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, (pp. 287–298), 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language. Springer Science+Business Media LLC.
- Bailey, A. L., Butler, F. A., LaFramenta, C., & Ong, C. (2004).** *Towards the characterization of academic language in upper elementary science classrooms*. Los Angeles.
- Baker, C. (2000).** *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Association for Language Awareness (2012).** *Definition of Language Awareness*. Verfügbar unter https://www.languageawareness.org/?page_id=48 [08.06.2024].
- Baumert J., & Kunter, M. (2006).** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 2006, (4)*, 469-520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011).** Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster u.a.: Waxmann (2011).
- Bialystok, E. (1986).** Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development, 57*(2), 498-510.
- Bialystok, E. (2001).** *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2006).** Effect of bilingualism and computer video game experience on the Simon task. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale, 60* (1), 68–79.
- Bien-Miller, L., Akbulut, M., Wildemann, A., & Reich, H. H. (2017).** Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20* (2), 193-211.
- Bisang, W. (2017, 29. Mai).** *Kritik an Chomskys Universalgrammatik*. JGU (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) Magazin. Verfügbar unter https://www.magazin.uni-mainz.de/7874_DEU_HTML.php [11.03.2022].

- Blaschitz, V., & de Cillia, R. (2009).** Sprachförderung für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in Österreich. In V. Plutzer & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *Nachhaltige Sprachförderung: zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 99-114). Innsbruck: StudienVerlag.
- Bloch, C., Kaiser, E., Kuenzli, E., Zappatore, D., Haller, S., Franceschini, R., Lüdi, G., Radü, E.-W., & Nitsch, C. (2009).** The age of second language acquisition determines the variability in activation elicited by narration in three languages in Broca's and Wernicke's area. *Neuropsychologia*, 47, 625-633.
- Bot, K. de, Lowie, W. M., & Verspoor, M. H. (2007).** A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism. Language and Cognition*, 10(1), 2007, 7–21.
- Bourdieu, P. (2005).** *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage 2005. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung Ges.m.b.H.
- Bömer, T., Kunter, M., & Hertel, S. (2011).** *Veränderungsbereitschaft von Lehrkräften – Empirische Überprüfung eines kognitiv-affektiven Modells der Überzeugungsveränderung*. Vortrag auf der Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie der DGPs 14.-16.09.2011 in Erfurt.
- Böttger, H., & Gien, G. (Hrsg.). (2014).** *The Multilingual Brain: zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit*. Berlin: epubli GmbH.
- Bredthauer, S. (2018).** „Aber diese verschiedenen Sprachen, die Teil der Klasse waren, wurden nie beachtet.“ – *Grundlagen mehrsprachigkeitsdidaktischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung*. Verfügbar unter http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_Bredthauer_Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf [18.05.2020].
- Bredthauer, S. (2019).** Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24(1), 127–143. Verfügbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif> [27.04.2020].
- Bruner, J. (1983).** *Child's Talk. Learning to use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (2008).** *Wie das Kind sprechen lernt* (2., erg. Aufl. Nachdr.). Bern: Huber.
- Budde, M. (2012).** *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Deutsch als Zweitsprache. Fernstudieneinheit 2. Institut zur Weiterbildung als Fremdsprache an der Universität Kassel (IWD). Universität Kassel: Kassel University

Press. Verfügbar unter <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-260-1.volltext.frei.pdf> [03.04.2020].

- Burkard, C., & Eikenbusch, G. (2000).** *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Cornelsen Scriptor-Verlag. Berlin 2000.
- Busch, B. (2017).** *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Busch, B., & Reddemann, L. (2013).** Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz. *Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft und Psychologische Medizin*, 11(3), 23-33.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2008):** Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds), *The handbook of bilingualism* (pp. 114-144). Malden, MA: Blackwell.
- Butzkamm, W. (1973).** *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bühler, K. (1999).** *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Verlag: UTB, Stuttgart.
- Carle, U., & Metzen, H. (2014).** *Sprachbildung und Sprachförderung als Querschnittsaufgabe. Sprachförderung als Querschnittsaufgabe im Projekt "Kita und Grundschule unter einem Dach"*. Universität Bremen.
- Cenoz, J. (2013).** Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* 33, 3-18.
- Chomsky, N. (1965).** *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1969).** Linguistics and Philosophy. In H. Sidney (eds.), *Language and Philosophy* (pp. 51-93). New York.
- Chomsky, N. (1970).** *Sprache und Geist*. Frankfurt/M.
- Chomsky, N. (1973).** Conditions on Transformations. In S. Anderson & P. Kiparsky (eds), *A Festschrift for Morris Halle* (pp. 232-286). Gebundene Ausgabe – 1. August 1974. Academic Press, New York.
- Chomsky, N. (1980).** *Rules and Representations*. Blackwell, Oxford.
- Chomsky, N. (1982).** *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Chomsky, N. (1986).** *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York.
- Ciampi, L. (1982).** *Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung*. Stuttgart.

- Comeau, L., Genesee, F., & Lapaquette, L. (2003).** The Modeling Hypothesis and child bilingual codemixing. *International Journal of Bilingualism* 7(2), 113-126.
- Cook, V. J. (1992).** Evidence for Multicompetence. *Language learning* 42(4), 557-591. DOI:10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x.
- Corder, S. P. (1967).** The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. Verfügbar unter <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iral.1967.5.1-4.161/html> [11.05.2020].
- Cummins, J. (1989).** Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10 (1989), 17-31.
- Cummins, J. (2000).** *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007).** A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10(1), 7–21.
- De Cillia, R. (2010).** *Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen.* Verfügbar unter https://www.bauberufe.eu/images/doks/de_Cillia_Mehrsprachigkeit.pdf [19.09.2020].
- De Cillia, R. (2010b).** Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In R. de Cillia, H. Gruber, M. Krzyzanowski & F. Menz (Hrsg.), *Diskurs – Politik – Identität* (S. 245-255). FS für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenburg.
- De Cillia, R. (2013).** *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache.* Verfügbar unter https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_f%C3%BCr_BIFIE.pdf [23.04.2021].
- De Houwer, A. (1990).** *The Acquisition of two languages from birth: A case study.* Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2009).** *Bilingual first language acquisition.* Bristol, England: Multilingual Matters.
- De Saussure, F. (1976).** *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft.* Berlin
- De Saussure, F. (2003).** *Linguistik und Semiologie. Notizen aus dem Nachlass. Texte, Briefe und Dokumente.* Gesammelt, übersetzt und eingeleitet von Johannes Fehr. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003.

- Dietrich, R. (2004).** Erstsprache – Muttersprache. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society* (S. 305-311). Berlin: de Gruyter.
- Dirim, I. (2008).** Erfassung, Bewertung und schulische Nutzung der Übersetzungsfähigkeit mehrsprachiger Kinder. Eine erste Näherung. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S. 231-243). München.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2010).** Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M.d.M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2010c).** Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M.d.M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121-149). Weinheim, Basel: Beltz.
- Donmall, G. (Ed.). (1985).** *Language Awareness*. NCLE Reports and Papers, 6. London: CILT.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974).** Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37–53.
- Eckert, N., Young, A., & Helot, C. (2008).** Sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource begreifen. Ein Language Awareness-Schulprojekt an einer französischen Grundschule. In I. Dirim, K. Hauenschild & Lütje-Klose, B. (Hrsg.), *Ethnische Vielfalt und Mehr-sprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten* (S. 129-143). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Eichler, W., & Nold, G. (2007).** Sprachbewusstheit. In E. Klieme & B. Beckl (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 63-82). Weinheim u.a.: Beltz 2007. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3140/pdf/978_3_407_25398_9_1A_D_A.pdf [25.10.2019].
- Esken, F., & Rakoczy, H. (2013).** Theorie des Geistes. In A. Stephan & S. Walter (Hrsg.), *Handbuch der Kognitionswissenschaft* (S. 444-452). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Engelkamp, J., & Zimmer, H. D. (2006).** *Kognitive Psychologie – ein Lehrbuch*. Göttingen Hogrefe.
- Esser, H. (2006).** *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main.

- Fehling, S. (2008).** *Language Awareness und bilingualer Unterricht: Eine komparative Studie*. 2. überarbeitete Auflage (LaCuLi. Language Culture Literacy, Band 1).
- Feilke, H. (2012).** *Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln*. Verfügbar unter <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachdidaktik/aufsaetzlinks/pdbabildungssprache> [18.08.2019].
- Franceschini, R. (2009).** Mehrsprachigkeit als Ziel. Didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. *Forum Sprache*, 1(1), 62-67.
- Fries, C. C. (1945).** *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011).** Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Einführung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 13-23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- García, O. (2009).** *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden and Oxford: Wiley-Blackwell
- Gehirn & Geist (2003).** So funktioniert Sprache. *Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung*. Ausgabe 2/2003.
- Gnutzmann, C. (1997).** Language awareness – Geschichte, Grundlage, Anwendungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 44(3), 227-236.
- Gnutzmann, C. (2003).** Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (335-339). 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen et al.: Francke.
- Gnutzmann, C. (2016).** Üben bedeutet Lernen – auch im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung. Arbeitspapier der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. Tübingen.
- Gogolin, I. (1988).** *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg (Bergmann + Heibig).
- Gogolin, I. (1994).** Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (eds), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55-61). Tübingen: Narr.
- Gogolin, I. (2008).** *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2., unveränderte Auflage 2008. Waxmann Verlag GmbH, Münster.

- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H.H., Roth, H.-J., & Schwippert, K. (2011).** *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Band 7, 1. Auflage.* Waxmann Verlag GmbH, Münster.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016).** Bildungssprache. In J. Kilian; B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478-499). Berlin: De Gruyter.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011).** Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. & Lüdi, G. (2015).** *In vielen Sprachen sprechen. Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit.* Verfügbar unter <https://www.goethe.de/de/spr/mag/lld/20492171.html> [12.05.2019].
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1991).** *Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen. Forschungsantrag an die DFG.* Hamburg (Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Typoskript).
- Gomolla, M. (2005).** *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz.* Münster: Waxmann.
- Goschke, T. (2013).** *Sprache III. Neuropsychologie der Sprache. Modul A1: Kognitive Prozesse (SS 2013).* Verfügbar unter https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ifap/allgpsy/resources/dateien/lehre/lehreveranstaltungen/goschke_lehre/ss2013/folder-2013-04-15-9955666685/VL12-Sprache-III.pdf?lang=de [04.11.2022].
- Grießhaber, W. (2010).** *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grimm, H. (2012).** *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention – Prävention.* Hogrefe Publishing.
- Grohnfeldt, M. (1990).** *Grundlagen der Sprachtherapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern.* Berlin: Mahrholt.
- Gumperz, J. J. (1962).** Types of linguistic communities. *Anthropological Linguistics*, 4, 28-40.
- Gumperz, J. J. (1964).** Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* 66(6) Part 2: *The Ethnography of Communication*, 137–153.

- Günther-Spohr, F. (2008).** *Zur language awareness bei LEA-Studierenden. Eine empirische Untersuchung.* Verfügbar unter <https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/234/file/08guenther-spohr.pdf> [03.02.2020].
- Hartmann, U., Hasselhorn, M., & Gold, A. (Hrsg.). (2017).** *Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. A. C. (2013).** *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning",* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hawkins, E. (1984).** *Awareness of Language: An Introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Heints, D., Müller, J. E., & Reidberg, L. (2006).** *Mehrsprachigkeit macht Schule.* Duisburg: Gilles und Francke Verlag. Verfügbar unter https://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_04_2006.pdf [23.01.2019].
- Heuchert, L. (1989).** *Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten.* Berlin: Robert Bosch Stiftung.
- Hilzensauer, W. (2008).** Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 5(2). Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4597/pdf/bf_2008_2_Hilzensauer_Theoretische_Zugaenge.pdf [17.02.2020].
- Hilzensauer, W. (2017).** *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden.* Waxmann 2017. Münster. New York.
- Hoffmann, L. (2005).** *Reflexionen über die Sprache: de Saussure, Chomsky, Bühler.* Verfügbar unter <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/PDF/Reflexionen.pdf> [23.05.2019].
- Hrubesch, A. & Plutzar, V. (2013).** *Mehrsprachigkeit.* 2008, überarbeitet 2013. Verfügbar unter <http://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/mehrsprachigkeit.php> [16.04.2019].
- Hufeisen, B., & Riemer, C. (2010).** Spracherwerb und Sprachenlernen. In G. Helbig, L. Gotze, G. Henrici & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 738-753). Band 1. Berlin, New York: de Gruyter.

- Hug, M. (2007).** Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art. In M. Hug & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (S. 10-31). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 10-31.
- Ivo, H. (1975).** *Handlungsfeld Deutschunterricht: Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft*. Frankfurt/M.: Fischer.
- James, C. & Garrett, P. (1992).** *Language Awareness in the Classroom*. London/New York: Longman.
- Johnston, S. (1992).** Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, 123–136.
- Katenkamp, O. (2011).** *Implizites Wissen in Organisationen. Konzepte, Methoden und Ansätze im Wissensmanagement*. Zugl. Dissertation Technische Universität Dortmund, 2010. VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Kirsch, C. & Mortini, S. (2016).** *Translanguaging. Eine innovative Lehr- und Lernstrategie*. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/310589463_Translanguaging_als_Lehr-_und_Lernstrategie [16.03.2021].
- Klann-Delius, G. (2008).** Interaktionistische Erklärungsmodelle. In G. Klann-Delius, *Spracherwerb* (S. 144-192). Sammlung Metzler. J. B. Metzler, Stuttgart.
- Klein, W. (Ed.). (1992).** Textlinguistik [Special Issue]. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 86.
- Knapp-Potthoff, A. (1997).** Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprache Lehren und Lernen*, 26, 9-23.
- Kniffka, G. (2006).** Sprachstandsermittlung mittels „Fehleranalyse“. In D. Heints, J. E. Müller & L. Reiberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule* (S. 73-84). Duisburg: Gilles & Francke.
- König, J. (2010).** Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (LEK): Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Untersuchungsanlage und erste Ergebnisse zu Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), 56-83.
- König, A. & Friederich, T. (2014).** Inklusion durch sprachliche Bildung. Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe. In A. König & T. Friederich (Hrsg.), *Inklusion durch sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem* (S. 9 – 15). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- König, J. & Klemenz, S. (2015)** Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrer-

- ausbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 247–277.
- Kramer, K. (2003).** Wie werde ich ein Sprachgenie? *Gehirn und Geist* Nr. 2 (2003), 48-50.
- Krashen, S. D. (1981).** *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc., Oxford.
- Krashen, S. D. (1985).** *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krepf, M. (2019).** *Wie analysieren ExpertInnen und NovizInnen Unterricht? Validierung des Konstrukts Analysekompetenz mittels Qualitativer Inhaltsanalyse*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2019, 219 S. - (Klinkhardt forschung) - (Zugl.: Köln, Universität, Dissertation, 2018). Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17457/pdf/Krepf_2019_Wie_analysieren_ExpertInnen.pdf [19.01.2020].
- Kropp, A. (2015).** Vorsprung durch Vorwissen: Das Potenzial von Transferleistungen für die Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht, In S. Witzigmann & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit* (S. 165–183). Frankfurt a.M. et al.: Lang.
- Krumm, H.-J. (2010).** *Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten*. Verfügbar unter http://akdaf.ch/html/rund_brief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf [22.02.2019].
- Krumm, H.-J. (2014).** *Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit*. Vortrag bei der Tagung WIE VIEL SPRACHEN BRAUCHT DER MENSCH? Graz 3. April 2014.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017).** „*Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses (Stand: 11.05.2017). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf [19.04.2020].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019).** *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Bildungssprachliche-Kompetenzen.pdf [18.06.2022].
- Lado, R. (1957).** *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor.

- Leech, G. (1994).** Students' Grammar-Teachers' grammar-Learners' grammar. In M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (eds). *Grammar and the Language Teacher* (pp.17–30). Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Legutke, M. K. (1995).** Vorwort. In M. K. Legutke, B. Köhler und H. Bützer (Hrsg.): *Handbuch für Spracharbeit. Fortbildung (S. 1–22)*. 6 Bände. München: Goethe Institut.
- Leidig, T., Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2020).** Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-) Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 148-159.
- Lemke, V., & Tracy, R. (Hrsg.). (2009).** *Offensive Bildung: Sprache macht stark*. Taschenbuch – 1. August 2009.
- Likert, R. (1932).** A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22, 44–60.
- Lipowsky, F. (2006).** Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47-70). Weinheim u.a.: Beltz 2006. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7370/pdf/Lipowsky_Auf_den_Lehrer_kommt_es_an.pdf [26.09.20 19].
- Lipowsky, F., Rzejak, D. & Dorst, G. (2011).** Lehrkräftefortbildung und Unterrichtsentwicklung. Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? *Pädagogik*, 63(12), 38-41.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012).** *Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrkräftefortbildungen*. Verfügbar unter <https://docplayer.org/21024279-Lehrerinnen-und-lehrer-als-lerner-wann-gelingt-der-rollentausch-merkmale-und-wirkungen-wirksamer-lehrerfortbildungen.html> [15.04.2020].
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2014).** Lehrkräftefortbildungen lernwirksam gestalten. Ein Überblick über den Forschungsstand. *Lernende Schule* 17(68), 9-12.
- List, G. (2014).** *Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Verfügbar unter https://www.weiterbildung-gs-initiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Spracherwerb_Ausbildung_Kompetenzen_Band11_3Auflg_2014_List.pdf [07.02.2020].
- Louis, K.S., Marks, H.M., & Kruse, S. (1996).** Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757-798.

- Lorenzen, P. (2002).** *Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie*. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Luchtenberg, S. (1997).** Zur Diskussion um Landeskunde und interkulturelles Lernen am Beispiel der Eigennamen. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 44, 397-412.
- Luchtenberg, S. (1998).** Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In K. Kuhs, W. Steinig (Hrsg.), *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft* (S. 137-156). Freiburg: Fillibach Verlag.
- Luchtenberg, S. (2002).** Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, 26(3), 27–46.
- Luchtenberg, S. (2006).** Language Awareness. In U.O.H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 370-375). 4., vollst. neu bearb. Aufl. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Luchteberg, S. (2017).** Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 150-162). Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in XI Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9), 4. vollst. überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lyons, J. (1992).** *Die Sprache*. 4. Auflage, München 1992.
- Marx, N. (2014).** Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (1), 8-24.
- Mehlhorn, G. (2013).** Slawische Sprachen als Tertiärsprachen – Potenziale für den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht. In B. Rothstein (Hrsg.), *Sprachvergleich in der Schule* (S. 111-136). Esslingen: Schneider.
- Meißner, F.-J. (2003).** Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick. In G. Neuner & U. Koithan (Hrsg.), *Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache II Tagungsdokumentation 2* (S. 23-41). Kassel: University Press.
- Meisel, J. (2003).** *Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Meisel_Zur_Entwicklung_der_kindlichen_Mehrsprachigkeit.pdf [19.02.2020].
- Meyer, M., & Prediger, S. (2012).** Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 54(45), 2-

9. Verfügbar unter https://www.mathematik.tu-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Meyer_Prediger_PM-H45_Webversion.pdf [13.05.2020].
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004).** *Second language learning theories (2nd ed.)*. London: Hodder Arnold.
- Morek, M., & Heller, V. (2012).** Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 67-101. DOI: 10.1515/zfal-2012-0011.
- Morgenstern, I., Mannheim-Runkel, M., Michelfeit, C., & Schmidt-Hood, G. (2004).** *Konzept und Qualität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Ein Modellprojekt aus Thüringen*. Books on demand, Norderstedt.
- Müller, A., Schulz, P., & Tracy, R. (2018).** Spracherwerb. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 53-68). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuland, E. (2002).** Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. *Der Deutschunterricht* 54(3), 4-10.
- Nicoladis, E., Pika, S., & Marentette, P. (2009).** Do French – English bilingual children gesture more than monolingual children? *Journal of Psycholinguistic Research* 38(6), 573-585.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. KM) (Hrsg.) (2011).** *Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan*. Hannover: Nds. KM. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/download/59764/Sprachbildung_und_Sprachfoerderung_Handreichungen_zum_Orientierungsplan.pdf [06.08.2019].
- Ohm, U. (2015).** *Wie wird Deutsch gelernt? Sprachlernen als Prozess. Sprache lernen und erwerben*. Verfügbar unter <https://www.goethe.de/de/spr/mag/lld/20491362.html> [14.07.2021].
- Oksaar, E. (2003).** *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Olariu, A. (2007).** Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache. *Philologica Jassyensia*, III (2), 301-306.
- Oomen-Welke, I. (2003).** Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (S. 452–463). Paderborn: Schöningh UTB.

- Oomen-Welke, I. (2003a).** Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In U. Bredel u.a. (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (S. 452-463). Bd. 1. Paderborn.
- Oomen-Welke, I. (2010).** Sprachförderung durch Erkunden von Sprachen. Präkonzepte und Selbststeuerung, Reflexion und Kompetenzerwerb durch Sprachvergleich. *Der Deutschunterricht*, 62 (6), 69-80.
- Oomen-Welke, I. (2014).** Didaktik der Sprachenvielfalt. In B. Ahrenholz & I. Oomen Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 479-492). Bd. 9. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. (2016).** Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 21 (2). Verfügbar unter <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/808> [16.12.2019].
- Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (1998).** „...ich kann da nix!“ – Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach.
- Oomen-Welke, I., & Krumm, H.-J. (2004).** Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. *Fremdsprache Deutsch*, 31.
- Ortner, H. (2009).** Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In U. Fix, A. Gardt, Andreas & J. Knape (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung* (S. 2227-2240). Band 2. Berlin: de Gruyter.
- Panagiotopoulou, A. (2016).** Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. *Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Wiff-Expertise* (46). München. Verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf [07.09.2020].
- Panagiotopoulou, J. A. (2018).** *Inklusion und Mehrsprachigkeit: Translanguaging in Kitas und Schulen*. Verfügbar unter <https://zmi-koeln.de/2020/04/12/inklusion-und-mehrsprachigkeit-translanguaging-in-kitas-und-schulen/> [24.12.2021].
- Peterson, J. (2015).** *Sprache und Migration. Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik*. Band 18. Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg.
- Piaget, J. (1969).** *Nachahmung, Spiel und Traum: Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1959 als *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé).
- Piaget, J. (1972).** *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien.

- Piaget, J., & Inhelder, B. (1977).** *Die Psychologie des Kindes*. Frankfurt/Main.
- Pöppel, E. (Hrsg.) (1989).** *Gehirn und Bewußtsein*. Weinheim: VCH.
- Pratt, C., & Grieve, R. (1984).** The Development of Metalinguistic Awareness: An Introduction. In W.E. Tunmer, C. Pratt, M. L. Herriman (eds), *Metalinguistic Awareness in Children. Springer Series in Language and Communication*, vol 15. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Reich, H. H. (2010).** *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reimann, D. (2016).** Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (S. 15-33). Münster; New York: Waxmann 2016. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3506> [07.11.2020].
- Ricart Brede, J. (2014).** *Mehrsprachigkeit sichtbar machen – Linguistic Landscaping zur Durchgängigen Sprachbildung nutzen*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung: „Durchgängige Sprachbildung: Konzepte und Methoden zur Sprachbildung im Unterricht aller Fächer“, Europa Universität Flensburg. Verfügbar <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/seminare/daf-daz/dokumente/personal/julia/vortrag-ricartbrede-mehrsprachigkeit-sichtbar-machen-final.pdf> [03.03.2020].
- Riehl, C. M. 2014.** *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.
- Roche, J. (2013).** *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+Co.KG. Tübingen.
- Romaine, S. (1989).** *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell, 1989. Pp. 337.
- Roth, Leo (1991):** *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. Ehrenwirth.
- Rothermund, K., & Eder, A. B. (2011).** *Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, L. (1991).** *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. (Ehrenwirth).
- Röber, C. (2013).** Lieder für den Ausbau des sprachlichen Wissens in mehrsprachigen Klassen als Potential für das Schreiben und das Sprechen literater Strukturen des Deutschen. In I. Gawlitzek & B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (S. 263-288). Stuttgart: Klett.

- Rödel, M. (2013).** Sprachvergleich und die Didaktik des Sprachwandels. In B. Rothstein (Hrsg.), *Sprachvergleich in der Schule* (S. 27-48). Esslingen: Schneider.
- Röhner, C. (Hrsg.) (2008).** *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Beltz Juventa.
- Rösch, H. (2011).** *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Akademie-Verlag Berlin 2011.
- Schader, B. (2012).** *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schleppegrell, M. J. (2001).** Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431–459.
- Schlump, S. (2010).** Kompetenzen von Lehrpersonen zur Konstruktion von Lernaufgaben. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 224-236). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, C. (2010).** Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 858-866). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Schmitz, H. (2014).** *Atmosphären*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Schröder, R. (1995).** *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung (LBS-Initiative Junge Familie, Hrsg.)*. Beltz.
- Selinker, L. (1969).** *The psychologically relevant data of second-language learning. The psychology of second language learning*, ed. by Pimsleur, P. and Quinn, T., (pp. 35–43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972).** Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.
- Selinker, L. (1992).** *Rediscovering Interlanguage*. Londond: Longman.
- Selinker, L., & Lamendella, J.T. (1978).** Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 3, 143-191.
- Shulman, L. (1986).** Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. (1987).** Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Spitta, G. (2000).** *Deutschdidaktische Perspektiven. Eine Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe an der Universität Bremen im Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungs-*

wissenschaften. *Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? Oder Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung.* Verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/46918585.pdf> [05.02.2020].

- Steinig, W., & Huneke, H.-W. (2002).** *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung.* Berlin: Schmidt.
- Szgun, G. (2010).** *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch.* (3.aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Tajmel, T. (2012).** Wie sprachsensibler Fachunterricht vorbereitet werden kann. *Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e.V. (Hrsg.). Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht (12-33).*
- Tajmel, T. (2017).** *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Unterrichtsplanung.* Waxmann Verlag GmbH, München 2017.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017).** *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiel für die Umsetzung.* Münster: Waxmann.
- Tepner, O., Borowski, A., Dollny, S., Fischer, H. E., Jüttner, M., Kirschner, S., Leutner, D., Neuhaus, B. J., Sandmann, A., Sumfleth, E., Thillmann, H., & Wirth, J. (2012).** Modell zur Entwicklung von Testitems zur Erfassung des Professionswissens von Lehrkräften in den Naturwissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 18, 7–28.*
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007).** *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES).* Wellington.
- Thornbury, S. (1997).** *About Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Thürmann, E. (2003).** Herkunftssprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 163–168). Tübingen, Stuttgart: Francke.
- Thürmann, E. (2013).** Deutsch in allen Fächern: Überlegungen zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen. In S.-I. Beutel, W. Bos & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 133–156). Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Tracy, R. (1991).** *Sprachliche Strukturentwicklung: linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs.* Tübingen: Gunter Narr.
- Tracy, R. (2007).** Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei*

- Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S. 69–92). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Tracy, R. (2014).** *Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall*. Verfügbar unter http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloaddocument/9783642343148-c1.pdf?SGWID=0-0-45-1446835-p175274477.pdf [07.07.2016].
- Tracy, R., & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000).** Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung* (S. 495-535). Göttingen: Hogrefe.
- Tracy, R., & Lemke, V. (2009).** *Sprache macht stark: Offensive Bildung*. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Oeser, E. (2002).** *Geschichte der Hirnforschung: von der Antike bis zur Gegenwart*. Primus-Verlag.
- United Nations (2017).** *International Migration Report. Highlights*. United Nations. New York, 2017. Verfügbar unter https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf [07.10.2019].
- Van Lier, L. (1995).** *Introducing Language Awareness*. London: Penguin 1995.
- Veith, C., Koehler, M., & Reiter, M. (2009).** *Standortfaktor Bildungsintegration. Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund entscheidend für Standort Deutschland*. The Boston Consulting Group GmbH.
- Vetter, A. (2008a).** *Erfolgsbedingungen lokaler Bürgerbeteiligung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vollmer, H.J., & Thürmann, E. (2010).** Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–132. 2. akt. Aufl.
- Von Spiegel, H. (2000):** Perspektiven der Selbstevaluation. *BMFSFJ (2000): Evaluation der sozialpädagogischen Praxis. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. QS 11*. Bonn.
- Wagner, K.-H., & Hackmack, S. (1997).** *Grundkurs Sprachwissenschaft*. Bremen: Universität Bremen, 1997.
- Wandruszka, M. (1979).** *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Wattendorf, E., Westermann, B., Zappatore, D., Franceschini, R., Lüdi, G., Radü, E.-W., & Nitsch, C. (2001).** Different languages activate different subfields in Broca's area. *NeuroImage*, 13(6), 624.

- Wegner, A., & Dirim, I. (Hrsg.) (2016).** *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2016.
- Weinert, S. (2008a).** Kompetenzentwicklung und Kompetenzstruktur im Vorschulalter. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 89–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, S. (2008b).** *Wie Sprache das Denken, Lernen und Wissen von Kindern beeinflusst*. *Bildungsarbeit im Mittelpunkt*, 4 (19), 1–16.
- Weinert, S. Doil, H., & Frevert, S. (2008).** Kompetenzmessungen im Vorschulalter: Eine Analyse vorliegender Verfahren. In H.-G. Roßbach & S. Weinert (Hg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 89-209). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung, 2008. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/283060359_Kompetenzmessungen_im_Vorschulalter_eine_Analyse_vorliegender_Verfahren [12.07.2020].
- Wieland, W. (1982).** *Platon und die Formen des Wissens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wildemann, A., Akbulut, M., & Bien-Miller, L. (2016).** Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21(2), 42-56. Verfügbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> [19.12.2019].
- Wildemann, A., Akbulut, M., Bien-Miller, L., & Reich, H. H. (2017).** Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20, 193–211. DOI:10.1007/s11618-017-0740-8. Springer Fachmedien Wiesbaden 2017.
- Wimmer, R. (2002).** Sprachreflexion – Spracharbeit. Anlässe und Gegenstände der Reflexion über Sprache. *Der Deutschunterricht* 54(3), 47-52.
- Windau, B., & Meinhold-Henschel, S. (2006).** Evaluation in Stiftungen. Gegenwärtiger Stand und Empfehlungen für die Praxis. *Stiftung & Sponsoring* 5/2006.
- Wode, H. (1993).** *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning 1993: Hueber.
- Wolff, D. (1993).** Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen* 92(6), 510-531.
- Wolff, D. (2010).** *Spracherwerb und Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner?* Verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/38840694.pdf> [11.06.2021].

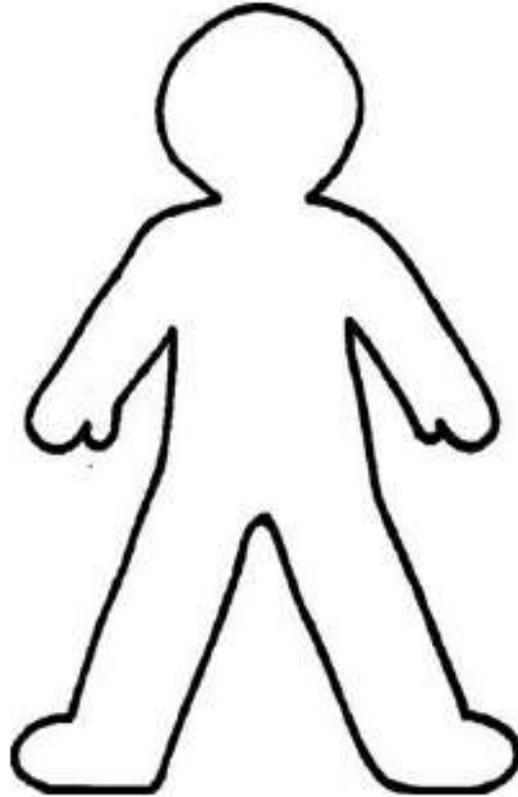
Wygotski, L. S. (1993). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M. Erstveröffentlichung Moskau 1934.

Ziebell, B. (2006). Leitlinie für erfolgreiche Lehrkräftefortbildung. In M. Becker-Mrotzek, U. Bredel & H. Günther (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Mehrsprachigkeit macht Schule 4* (S. 31–44). Köln: Gilles und Franck

Anhang

Anhang A: Körpersilhouette zur Erfassung der Sprachvorstellung und des Spracherlebens von Kindern im Grundschulalter

1. Meine Sprache(n)



Beispiel:

meine Sprache(n)



Aufgabe:

Male die Figur oben aus.
Male jeden Körperbereich mit einer Farbe nach Deiner Wahl.
Überlege, welche Sprache, die Du sprichst, würdest Du welchem Körperbereich zuordnen?

Beispiel/Erklärung:

Wenn Du etwas überlegst, in welcher Sprache tust Du dies?
Wenn Du im Herzen etwas fühlst, welche Sprache begleitet Dich dabei?

Nenne wie im Beispiel links, welche Farbe zu welcher Sprache gehört?

Anhang B: Sprachenportraits - Fragen zur Körpersilhouette

2. Fragen zur Sprachsilhouette:**1. In welcher Sprache sprichst Du gerne zu Hause?**

Sprache(n):

2. In welcher Sprache sprichst Du gerne mit Deinen Schulkameraden*innen?

Sprache(n):

3. In welcher Sprache würdest Du gerne im Unterricht sprechen wollen?

Sprache(n):

4. Sprichst Du in der Schule mit Deinen Schulkameraden*innen gerne in der Sprache, die Du auch zu Hause sprichst?Ja Nein **5. Würdest Du auch im Unterricht gerne in der Sprache sprechen wollen, die Du auch zu Hause sprichst?**Ja Nein

Anhang C: Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen - Aufgabenstellung 1: Formulierung mit Alltags- bzw. Fachbegriffen

Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen

Aufgabenstellung 1



Verkehrsberuhigter Bereich



Wohnbereich 1



Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Verkehrsberuhigter Bereich*“. Hier dürfen Autofahrer mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Kinder dürfen auf dieser Straße spielen und Autofahrer müssen besonders achtsam sein.

Stell Dir vor, Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus.
Und auf dem rechten Bild spielst Du auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Anhang D: Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen - Aufgabenstellung 2: Formulierung mit bildungssprachlichen Begriffen

Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen

Aufgabenstellung 2



Verkehrsberuhigter Bereich



Wohnbereich 1



Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Vorsicht - Spielstraße*“. Hier spielen Kinder auf der Straße und Autofahrer müssen ganz vorsichtig sein.

Stell Dir zwei Sachen vor:

1. Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus und gehst oft über die Straße.
2. Und auf dem rechten Bild spielst Du oft auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Anhang E: Datenerhebung

Die nachfolgenden Anhänge umfassen die Datenerhebungen auf der Grundlage folgender:

1. Körpersilhouette zur Erfassung der Sprachvorstellung und des Spracherlebens von Kindern im Grundschulalter (Anhang 11.1)
2. Fragen zur Körpersilhouette (Anhang 11.2)
3. Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen – Aufgabenstellung 1: Formulierung mit Alltags- bzw. Fachbegriffen (Anhang 11.3)
4. Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen - Aufgabenstellung 2: Formulierung mit bildungssprachlichen Begriffen (Anhang 11.4)

Wie bereits erwähnt, war es dem Autor dieser Arbeit aufgrund der Pandemiesituation durch das COVID-19 nicht möglich, die Datenerhebungen persönlich zu begleiten. Die Versuchsreihe an der Bergschule Fockbek wurde von einer Lehrkraft durchgeführt. Die Ergebnisse wurden per E-Mail übermittelt. Die Kommunikationen zu den Versuchsreihen im privaten Umfeld fanden digital statt und die Ergebnisse wurden ebenfalls per E-Mail an den Autor gesendet. Daher war die direkte Einflussnahme auf die Durchführung der Versuchsreihen sowie auf die Scanqualität der übermittelten Ergebnisse sehr eingeschränkt.

Die Anhänge zu den Erhebungen unter Punkt 3 und 4 sind nach der Transkription der Aussagen der Kinder in Tabelle 11 geordnet. Die fortlaufende Nummer in Tabelle 11 entspricht der Nummerierung der Anhänge mit Kind Nr. 1-11. Die Anhänge zu den Erhebungen unter Punkt 1 und 2 haben keine direkte Zuordnung zu den Kindern. Da die Aufgaben unter Punkt 1 und 2 zusammengehören, werden die Ausarbeitungen der Kinder ebenfalls zusammenhängend dargestellt. Das bedeutet, dass die angegebene Vorstellung eines Kindes zu seinen verfügbaren Sprachen anhand der Sprachsilhouette sowie die Elizitationsfragen zu der Sprachsilhouette nacheinander angeordnet und fortlaufend mit Kind 1-10 nummeriert werden.

Körpersilhouette zur Erfassung der Sprachvorstellung und des Spracherlebens von Kindern im Grundschulalter und Fragen zur Körpersilhouette

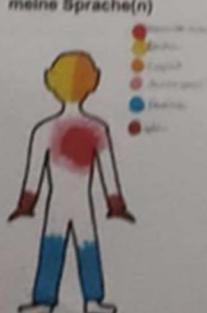
Kind 1:

1. Meine Sprache(n)



Beispiel:

meine Sprache(n)



Aufgabe:

Male die Figur oben aus.
Male jeden Körperbereich mit einer Farbe nach Deiner Wahl.
Überlege, welche Sprache, die Du sprichst, würdest Du welchem Körperbereich zuordnen?

Beispiel/Erklärung:

Wenn Du etwas überlegst, in welcher Sprache tust Du dies?
Wenn Du im Herzen etwas fühlst, welche Sprache begleitet Dich?
Nenne wie im Beispiel links, welche Farbe zu welcher Sprache g

2. Fragen zur Sprachsilhouette:

1. In welcher Sprache sprichst Du gerne zu Hause?

Sprache(n): Türkisch

2. In welcher Sprache sprichst Du gerne mit Deinen Schulkameraden*innen?

Sprache(n): Deutsch

3. In welcher Sprache würdest Du gerne im Unterricht sprechen wollen?

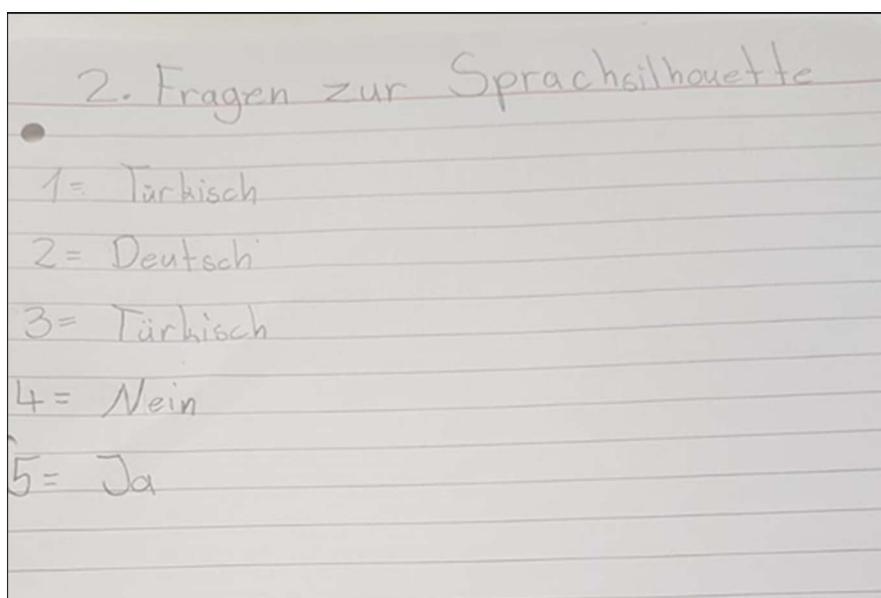
Sprache(n): Türkisch

4. Sprichst Du in der Schule mit Deinen Schulkameraden*innen gerne in der Sprache, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

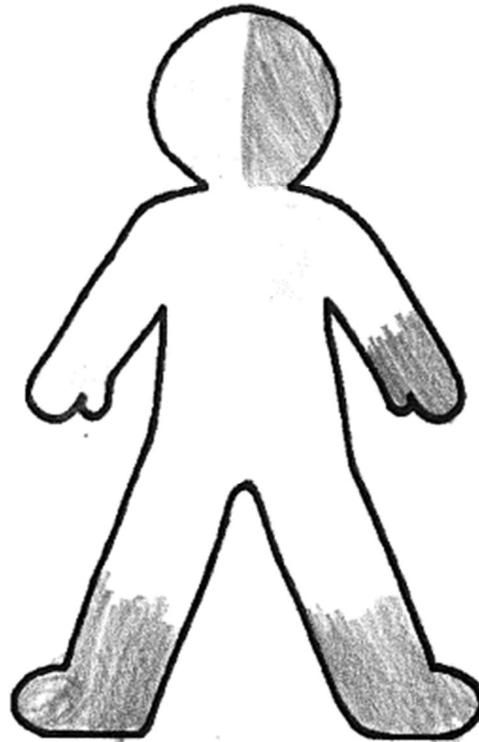
5. Würdest Du auch im Unterricht gerne in der Sprache sprechen wollen, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

Kind 2:

Kind 3:

1. Meine Sprache(n)



deutsch

russisch/teschatschewanisch

englisch

Beispiel:

meine Sprache(n)



- Herz
- Hände
- Körper
- Füße
- Häute

Aufgabe:

Male die Figur oben aus.
 Male jeden Körperbereich mit einer Farbe nach Deiner Wahl.
 Überlege, welche Sprache, die Du sprichst, würdest Du welchem Körperbereich zuordnen?

Beispiel/Erklärung:

Wenn Du etwas überlegst, in welcher Sprache tust Du dies?
 Wenn Du im Herzen etwas fühlst, welche Sprache begleitet Dich dabei?

Nenne wie im Beispiel links, welche Farbe zu welcher Sprache gehört?

2. Fragen zur Sprachsilhouette:

1. In welcher Sprache sprichst Du gerne zu Hause?

Sprache(n): *Deutsch, russisch / tschechisch.*

2. In welcher Sprache sprichst Du gerne mit Deinen Schulkameraden*innen?

Sprache(n): *Deutsch.*

3. In welcher Sprache würdest Du gerne im Unterricht sprechen wollen?

Sprache(n): *Englisch*

4. Sprichst Du in der Schule mit Deinen Schulkameraden*innen gerne in der Sprache, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

5. Würdest Du auch im Unterricht gerne in der Sprache sprechen wollen, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

Kind 4:

1. Meine Sprache(n)



Ausländisch
|
Deutsch

Beispiel:

meine Sprache(n)



- Arabisch
- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Griechisch
- Italienisch
- Japanisch
- Koreanisch
- Lateinisch
- Spanisch
- Türkisch
- Vietnamesisch
- Polnisch
- Russisch
- Portugiesisch
- Rumänisch
- Serbisch
- Slowakisch
- Slowenisch
- Ungarisch
- Griechisch
- Hebräisch
- Hindi
- Indisch
- Indonesisch
- Javanaisch
- Koreanisch
- Malayisch
- Philippinisch
- Polnisch
- Portugiesisch
- Rumänisch
- Russisch
- Serbisch
- Slowakisch
- Slowenisch
- Spanisch
- Türkisch
- Ukrainisch
- Vietnamesisch
- Griechisch
- Hebräisch
- Hindi
- Indisch
- Indonesisch
- Javanaisch
- Koreanisch
- Malayisch
- Philippinisch
- Polnisch
- Portugiesisch
- Rumänisch
- Russisch
- Serbisch
- Slowakisch
- Slowenisch
- Spanisch
- Türkisch
- Ukrainisch
- Vietnamesisch

Aufgabe:

Male die Figur oben aus.
Male jeden Körperbereich mit einer Farbe nach Deiner Wahl.
Überlege, welche Sprache, die Du sprichst, würdest Du welchem Körperbereich zuordnen?

Beispiel/Erklärung:

Wenn Du etwas überlegst, in welcher Sprache tust Du dies?
Wenn Du im Herzen etwas fühlst, welche Sprache begleitet Dich dabei?

Nenne wie im Beispiel links, welche Farbe zu welcher Sprache gehört?

2. Fragen zur Sprachsilhouette:

1. In welcher Sprache sprichst Du gerne zu Hause?

Sprache(n): Türkisch

2. In welcher Sprache sprichst Du gerne mit Deinen Schulkameraden*innen?

Sprache(n): Deutsch

3. In welcher Sprache würdest Du gerne im Unterricht sprechen wollen?

Sprache(n): Türkisch

4. Sprichst Du in der Schule mit Deinen Schulkameraden*innen gerne in der Sprache, die Du auch zu Hause sprichst?

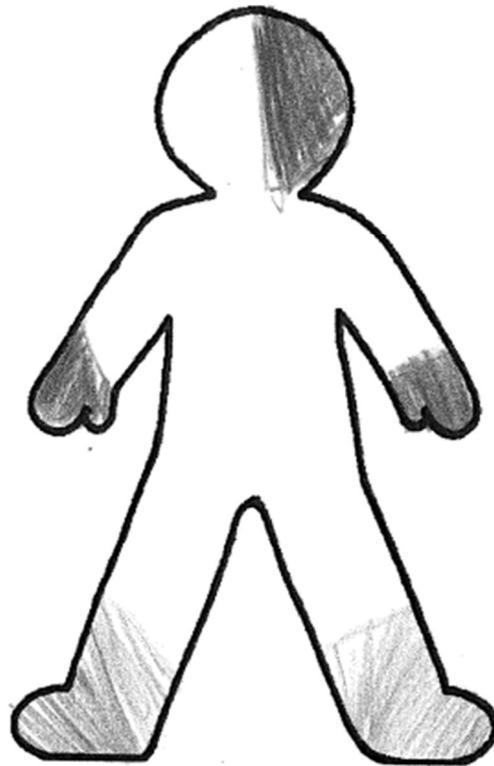
Ja Nein

5. Würdest Du auch im Unterricht gerne in der Sprache sprechen wollen, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

Kind 5:

1. Meine Sprache(n)



Englisch

deutsch

russisch/
tschechenisch

Beispiel:

meine Sprache(n)



- ① Englisch
- ② Deutsch
- ③ Russisch
- ④ Tschechisch
- ⑤ Keine

Aufgabe:

Male die Figur oben aus.

Male jeden Körperbereich mit einer Farbe nach Deiner Wahl.

Überlege, welche Sprache, die Du sprichst, würdest Du welchem Körperbereich zuordnen?

Beispiel/Erklärung:

Wenn Du etwas überlegst, in welcher Sprache tust Du dies?

Wenn Du im Herzen etwas fühlst, welche Sprache begleitet Dich dabei?

Nenne wie im Beispiel links, welche Farbe zu welcher Sprache gehört?

2. Fragen zur Sprachsilhouette:

1. In welcher Sprache sprichst Du gerne zu Hause?

Sprache(n): Tschechisch, Deutsch, Englisch und russisch.

2. In welcher Sprache sprichst Du gerne mit Deinen Schulkameraden*innen?

Sprache(n): Deutsch.

3. In welcher Sprache würdest Du gerne im Unterricht sprechen wollen?

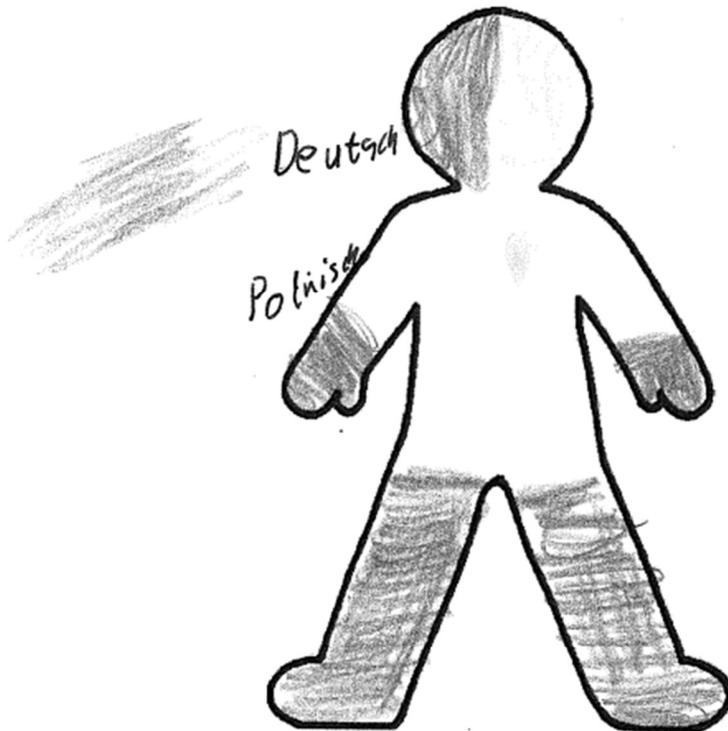
Sprache(n): Deutsch.

4. Sprichst Du in der Schule mit Deinen Schulkameraden*innen gerne in der Sprache, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

5. Würdest Du auch im Unterricht gerne in der Sprache sprechen wollen, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

Kind 6:**1. Meine Sprache(n)****Beispiel:**

meine Sprache(n)



- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Italienisch
- Polnisch

Aufgabe:

Male die Figur oben aus.

Male jeden Körperbereich mit einer Farbe nach Deiner Wahl.

Überlege, welche Sprache, die Du sprichst, würdest Du welchem Körperbereich zuordnen?

Beispiel/Erklärung:

Wenn Du etwas überlegst, in welcher Sprache tust Du dies?

Wenn Du im Herzen etwas fühlst, welche Sprache begleitet Dich dabei?

Nenne wie im Beispiel links, welche Farbe zu welcher Sprache gehört?

2. Fragen zur Sprachsilhouette:

1. In welcher Sprache sprichst Du gerne zu Hause?

Sprache(n): deutsch / Polnisch

2. In welcher Sprache sprichst Du gerne mit Deinen Schulkameraden*innen?

Sprache(n): deutsch

3. In welcher Sprache würdest Du gerne im Unterricht sprechen wollen?

Sprache(n): deutsch

4. Sprichst Du in der Schule mit Deinen Schulkameraden*innen gerne in der Sprache, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

5. Würdest Du auch im Unterricht gerne in der Sprache sprechen wollen, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

Kind 7:

1. Meine Sprache(n)



Deutsch

Kurdisch

Beispiel:

meine Sprache(n)

- Deutsch
- Englisch
- Spanisch
- Französisch
- Arabisch



Aufgabe:

Male die Figur oben aus.
 Male jeden Körperbereich mit einer Farbe nach Deiner Wahl.
 Überlege, welche Sprache, die Du sprichst, würdest Du welchem Körperbereich zuordnen?

Beispiel/Erklärung:
 Wenn Du etwas überlegst, in welcher Sprache tust Du dies?
 Wenn Du im Herzen etwas fühlst, welche Sprache begleitet Dich dabei?

Nenne wie im Beispiel links, welche Farbe zu welcher Sprache gehört?

2. Fragen zur Sprachsilhouette:

1. In welcher Sprache sprichst Du gerne zu Hause?

Sprache(n): *geschwister Deutsch, & Eltern kurdisch*

2. In welcher Sprache sprichst Du gerne mit Deinen Schulkameraden*innen?

Sprache(n): *Deutsch*

3. In welcher Sprache würdest Du gerne im Unterricht sprechen wollen?

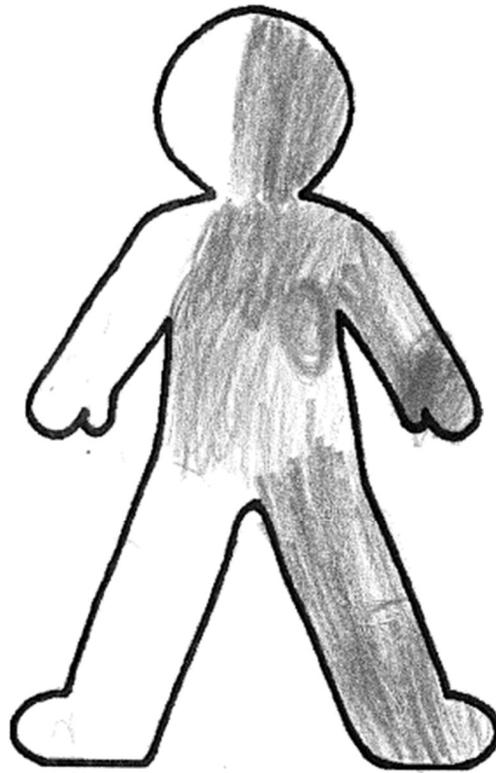
Sprache(n): *kurdisch & weil es ein Fach ist*

4. Sprichst Du in der Schule mit Deinen Schulkameraden*innen gerne in der Sprache, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

5. Würdest Du auch im Unterricht gerne in der Sprache sprechen wollen, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

Kind 8:**1. Meine Sprache(n)**

Türkisch
Deutsch

Beispiel:

meine Sprache(n)



- Kopf
- Brust
- Lunge
- Bauch
- Herz
- Bein

Aufgabe:

Male die Figur oben aus.
Male jeden Körperbereich mit einer Farbe nach Deiner Wahl.
Überlege, welche Sprache, die Du sprichst, würdest Du welchem Körperbereich zuordnen?

Beispiel/Erklärung:

Wenn Du etwas überlegst, in welcher Sprache tust Du dies?
Wenn Du im Herzen etwas fühlst, welche Sprache begleitet Dich dabei?

Nenne wie im Beispiel links, welche Farbe zu welcher Sprache gehört?

2. Fragen zur Sprachsilhouette:

1. In welcher Sprache sprichst Du gerne zu Hause?

Sprache(n): Türkisch

2. In welcher Sprache sprichst Du gerne mit Deinen Schulkameraden*innen?

Sprache(n): Deutsch

3. In welcher Sprache würdest Du gerne im Unterricht sprechen wollen?

Sprache(n): Türkisch

4. Sprichst Du in der Schule mit Deinen Schulkameraden*innen gerne in der Sprache, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

5. Würdest Du auch im Unterricht gerne in der Sprache sprechen wollen, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

Kind 9:

1. Meine Sprache(n)

ich ^{ISCAM}

arabisch
 deutsch
 türkisch

Mein Vater

Beispiel:

meine Sprache(n)

Aufgabe:

Male die Figur oben aus.
 Male jeden Körperbereich mit einer Farbe nach Deiner Wahl.
 Überlege, welche Sprache, die Du sprichst, würdest Du welchem Körperbereich zuordnen?

Beispiel/Erklärung:

Wenn Du etwas überlegst, in welcher Sprache tust Du dies?
 Wenn Du im Herzen etwas fühlst, welche Sprache begleitet Dich dabei?

Nenne wie im Beispiel links, welche Farbe zu welcher Sprache gehört?

2. Fragen zur Sprachsilhouette:

1. In welcher Sprache sprichst Du gerne zu Hause?

Sprache(n): arabisch

2. In welcher Sprache sprichst Du gerne mit Deinen Schulkameraden*innen?

Sprache(n): deutsch

3. In welcher Sprache würdest Du gerne im Unterricht sprechen wollen?

Sprache(n): arabisch

4. Sprichst Du in der Schule mit Deinen Schulkameraden*innen gerne in der Sprache, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein weil ich es nicht darf

5. Würdest Du auch im Unterricht gerne in der Sprache sprechen wollen, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

Kind 10:**1. Meine Sprache(n)****Beispiel:**

meine Sprache(n)

**Aufgabe:**

Male die Figur oben aus.
 Male jeden Körperbereich mit einer Farbe nach Deiner Wahl.
 Überlege, welche Sprache, die Du sprichst, würdest Du welchem Körperbereich zuordnen?

Beispiel/Erklärung:

Wenn Du etwas überlegst, in welcher Sprache tust Du dies?
 Wenn Du im Herzen etwas fühlst, welche Sprache begleitet Dich dabei?

Nenne wie im Beispiel links, welche Farbe zu welcher Sprache gehört?

1. In welcher Sprache sprichst Du gerne zu Hause?

Sprache(n): Türkisch

2. In welcher Sprache sprichst Du gerne mit Deinen Schulkameraden*innen?

Sprache(n): Deutsch

3. In welcher Sprache würdest Du gerne im Unterricht sprechen wollen?

Sprache(n): Türkisch

4. Sprichst Du in der Schule mit Deinen Schulkameraden*innen gerne in der Sprache, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

5. Würdest Du auch im Unterricht gerne in der Sprache sprechen wollen, die Du auch zu Hause sprichst?

Ja Nein

Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen – Aufgabenstellung 1: Formulierung mit Alltags- bzw. Fachbegriffen

Kind Nr. 1:

Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen

Aufgabenstellung 1



Abbildung 1: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Verkehrsberuhigter Bereich*“. Hier dürfen Autofahrer mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Kinder dürfen auf dieser Straße spielen und Autofahrer müssen besonders Achtsamkeit haben.

Stell Dir vor, Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus. Und auf dem rechten Bild spielst Du auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Wenn man dieses Schild sieht
muss man langsam fahren.

Kind Nr. 2:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 1**

Abbildung 1: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Verkehrsberuhigter Bereich*“. Hier dürfen Autofahrer mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Kinder dürfen auf dieser Straße spielen und Autofahrer müssen besonders Achtsamkeit haben.

Stell Dir vor, Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus. Und auf dem rechten Bild spielst Du auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Wohnbereich 1
Es ist wichtig weil ^{da schnelle} ~~zu viele~~ Autos sonst fahren und es so gefährlich ist.

Wohnbereich 2
Hier ist es wichtig weil dort Kinder ~~sich~~ spielen und Rad fahren ~~es~~
~~es~~ ohne Schild ist es sehr gefährlich.

Kind Nr. 3:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 1**

Abbildung 1: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Verkehrsberuhigter Bereich*“. Hier dürfen Autofahrer mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Kinder dürfen auf dieser Straße spielen und Autofahrer müssen besonders Achtsamkeit haben.

Stell Dir vor, Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus. Und auf dem rechten Bild spielst Du auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre dann könnten schlimme Unfälle passieren.

Kind Nr. 4:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 1**

Abbildung 1: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Verkehrsberuhigter Bereich*“. Hier dürfen Autofahrer mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Kinder dürfen auf dieser Straße spielen und Autofahrer müssen besonders Achtsamkeit haben.

Stell Dir vor, Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus. Und auf dem rechten Bild spielst Du auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Okul: H HS
 sunnif: 5d
 wenn die Verkehrszeit nicht
 da war waren die Autos
 schnell.

Kind Nr. 5:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 1**

Abbildung 1: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Verkehrsberuhigter Bereich*“. Hier dürfen Autofahrer mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Kinder dürfen auf dieser Straße spielen und Autofahrer müssen besonders Achtsamkeit haben.

Stell Dir vor, Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus. Und auf dem rechten Bild spielst Du auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Wenn man das Schild sieht,
dann muss ich langsam
dann muss man Achten

Kind Nr. 6:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 1**

Abbildung 1: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Verkehrsberuhigter Bereich*“. Hier dürfen Autofahrer mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Kinder dürfen auf dieser Straße spielen und Autofahrer müssen besonders Achtsamkeit haben.

Stell Dir vor, Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus. Und auf dem rechten Bild spielst Du auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

wenn diese Schilder nicht da wären
den könnten wir nicht in der
straße, nicht spielen.

Kind Nr. 7:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 1**

Abbildung 1: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Verkehrsberuhigter Bereich*“. Hier dürfen Autofahrer mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Kinder dürfen auf dieser Straße spielen und Autofahrer müssen besonders Achtsamkeit haben.

Stell Dir vor, Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus. Und auf dem rechten Bild spielst Du auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Weil sonst wir uns verletzen.
Wenn es dort nicht wäre, könnten unfälle passieren.

Kind Nr. 8:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 1**

Abbildung 1: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „**Verkehrsberuhigter Bereich**“. Hier dürfen Autofahrer mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Kinder dürfen auf dieser Straße spielen und Autofahrer müssen besonders Achtsamkeit haben.

Stell Dir vor, Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus. Und auf dem rechten Bild spielst Du auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Handwritten notes:
Kinder
Spielplatz
Kreisel & Gymnastik
Hauseingang
Autofahrer

Handwritten answer:
Dann würden sie schnell fahren und das wäre gefährlich.
Das Schild ist dazu da das die Kinder auf der Straße spielen können ohne das ihnen was passiert!

Kind Nr. 9:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 1**

Abbildung 1: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Verkehrsberuhigter Bereich*“. Hier dürfen Autofahrer mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Kinder dürfen auf dieser Straße spielen und Autofahrer müssen besonders Achtsamkeit haben.

Stell Dir vor, Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus. Und auf dem rechten Bild spielst Du auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

1) damit Alle Autos langsam geht. Die Kinder wie sie möchten spielen.

Kind Nr. 10:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 1**

Abbildung 1: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Verkehrsberuhigter Bereich*“. Hier dürfen Autofahrer mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Kinder dürfen auf dieser Straße spielen und Autofahrer müssen besonders Achtsamkeit haben.

Stell Dir vor, Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus. Und auf dem rechten Bild spielst Du auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Das Verkehrszeichen ist da, damit die Autofahrer vorsichtig fahren, denn es können Kinder auf der Straße sein und wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre, dann würden die Kinder Schaden abbekommen. Und diesen Schaden möchte jeder vermeiden!

Kind Nr. 11:

Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen **Aufgabenstellung 1**



Abbildung 1: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Verkehrsberuhigter Bereich*“. Hier dürfen Autofahrer mit Schrittgeschwindigkeit fahren. Kinder dürfen auf dieser Straße spielen und Autofahrer müssen besonders Achtsamkeit haben.

Stell Dir vor, Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus. Und auf dem rechten Bild spielst Du auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
 Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

2) Es könnte ein Auto Unfall passieren.
 Die Autos müssen aufpassen, da auf der Straße Kinder spielen können.

Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen - Aufgabenstellung 2: Formulierung mit bildungssprachlichen Begriffen

Kind Nr. 1:

Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen **Aufgabenstellung 2**



Abbildung 2: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Vorsicht - Spielstraße*“. Hier spielen Kinder auf der Straße und Autofahrer müssen ganz vorsichtig sein.

Stell Dir zwei Sachen vor:

1. Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus und gehst oft über die Straße.
2. Und auf dem rechten Bild spielst Du oft auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

~~Wenn~~ Wenn es kein Schild ist
können die gucken ob in der
Straße Kinder sind oder wenn
der in Wohnbereich ist dann
kann der bis 10 km/h - 20 km/h
fahren.

Kind Nr. 2:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 2**

Abbildung 2: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „Vorsicht - Spielstraße“. Hier spielen Kinder auf der Straße und Autofahrer müssen ganz vorsichtig sein.

Stell Dir zwei Sachen vor:

1. Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus und gehst oft über die Straße.
2. Und auf dem rechten Bild spielst Du oft auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Wohnbereich 1
 es ist wichtig weil da Kinder angefahren kommen.
 und ohne das Schild könnten alte Leute und Kinder überfahren werden.
 Wohnbereich 2
 dort ist es wichtig weil da viele Kinder spielen
 und Rad fahren.
 Ohne das Schild könnten viele Kinder überfahren werden.

Kind Nr. 3:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 2**

Abbildung 2: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Vorsicht - Spielstraße*“. Hier spielen Kinder auf der Straße und Autofahrer müssen ganz vorsichtig sein.

Stell Dir zwei Sachen vor:

1. Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus und gehst oft über die Straße.
2. Und auf dem rechten Bild spielst Du oft auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Dann würden die Fahrzeuge schneller fahren.

Kind Nr. 4:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 2**

Abbildung 2: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „Vorsicht - Spielstraße“. Hier spielen Kinder auf der Straße und Autofahrer müssen ganz vorsichtig sein.

Stell Dir zwei Sachen vor:

1. Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus und gehst oft über die Straße.
2. Und auf dem rechten Bild spielst Du oft auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?

Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

wenn die Verkehrs schild nich
da war waren die Autos sehr
schnell.

Kind Nr. 5:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 2**

Abbildung 2: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Vorsicht - Spielstraße*“. Hier spielen Kinder auf der Straße und Autofahrer müssen ganz vorsichtig sein.

Stell Dir zwei Sachen vor:

1. Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus und gehst oft über die Straße.
2. Und auf dem rechten Bild spielst Du oft auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Handwritten note in blue ink: / ... ist wichtig !

Handwritten answer in blue ink:
Wenn das Schilt nicht da
ist dann kann ein Auto
uh fall machen

Kind Nr. 6:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 2**

Abbildung 2: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „Vorsicht - Spielstraße“. Hier spielen Kinder auf der Straße und Autofahrer müssen ganz vorsichtig sein.

Stell Dir zwei Sachen vor:

1. Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus und gehst oft über die Straße.
2. Und auf dem rechten Bild spielst Du oft auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Wenn diese Verkehrsmitel ^{Schild} nicht da wäre denn könnte ein Unfall passieren und die Autos wären schnell da für müssen wir aufpassen.

Kind Nr. 7:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 2**

Abbildung 2: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Vorsicht - Spielstraße*“. Hier spielen Kinder auf der Straße und Autofahrer müssen ganz vorsichtig sein.

Stell Dir zwei Sachen vor:

1. Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus und gehst oft über die Straße.
2. Und auf dem rechten Bild spielst Du oft auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Damit die Fahrzeuge vorsichtig fahren.

Kind Nr. 8:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 2**

Abbildung 2: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Vorsicht - Spielstraße*“. Hier spielen Kinder auf der Straße und Autofahrer müssen ganz vorsichtig sein.

Stell Dir zwei Sachen vor:

1. Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus und gehst oft über die Straße.
2. Und auf dem rechten Bild spielst Du oft auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Wenn das Schild nicht wäre dann wäre es für die Kinder schwierig über die Straße zu kommen und z.B. mit Fahrrad zu fahren.

Kind Nr. 9:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 2**

Abbildung 2: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Vorsicht - Spielstraße*“. Hier spielen Kinder auf der Straße und Autofahrer müssen ganz vorsichtig sein.

Stell Dir zwei Sachen vor:

1. Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus und gehst oft über die Straße.
2. Und auf dem rechten Bild spielst Du oft auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

2. Das ist schwer zu spielen. Autos kann schnell gehen.

Kind Nr. 10:**Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen****Aufgabenstellung 2**

Abbildung 2: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „*Vorsicht - Spielstraße*“. Hier spielen Kinder auf der Straße und Autofahrer müssen ganz vorsichtig sein.

Stell Dir zwei Sachen vor:

1. Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus und gehst oft über die Straße.
2. Und auf dem rechten Bild spielst Du oft auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

Das Verkehrszeichen ist da, damit die Kinder spielen können. Und wenn es nicht da wäre, dann könnten die Kinder nicht spielen!

Kind Nr. 11:

Ein Verkehrszeichen in zwei Wohnbereichen **Aufgabenstellung 2**



Abbildung 2: Verkehrsberuhigter Bereich



Abbildung 2: Wohnbereich 1



Abbildung 3: Wohnbereich 2

Aufgabe:

Ganz oben siehst Du das Verkehrszeichen „Vorsicht - Spielstraße“. Hier spielen Kinder auf der Straße und Autofahrer müssen ganz vorsichtig sein.

Stell Dir zwei Sachen vor:

1. Du wohnst im linken Bild in dem vorderen Haus und gehst oft über die Straße.
2. Und auf dem rechten Bild spielst Du oft auf der Straße mit anderen Kindern.

Was denkst Du, warum dieses Verkehrszeichen in den beiden Wohnbereichen wichtig ist?
Was würde passieren, wenn das Verkehrszeichen nicht da wäre?

Überlege, ob Du eigene Erfahrungen mit ähnlichen Wohnbereichen hast.

1. Wenn das nicht da wäre würde eine große Unfall entstehen
2. da würde da schnell Autos fahren und das würde für die Kindern eine Gefahr werden.

Anhang F: Fragebogen Pre-/Posttest

I. Fragen und Antworten zur Sprachaufmerksamkeit
<p>Frage 1: Welche übergeordnete Zielsetzung verfolgt die Förderung der Sprachaufmerksamkeit?</p> <p>Antwort: Die Förderung der Sprachaufmerksamkeit zielt darauf ab, Sprache und Sprachphänomene aufmerksam wahrzunehmen und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen.</p>
<p>Frage 2: Nennen Sie einen kognitiven Aspekt, der durch die Sprachaufmerksamkeit besonders gefördert werden.</p> <p>Antwort: Das Wecken von Interesse und Neugier an Sprache und sprachlichen Phänomenen.</p>
<p>Frage 3: Welche Form der Sprachaufmerksamkeit ist besonders förderlich für das Interesse an Sprache und sprachlichen Phänomenen?</p> <p>Antwort: Die spontane Aufmerksamkeit auf sprachliche Eigen- und Andersartigkeit.</p>
<p>Frage 4: Welche Form der Sprachaufmerksamkeit ist besonders förderlich für die Aufnahme von Sprachwissen?</p> <p>Antwort: Die zielgerichtete Sprachaufmerksamkeit.</p>
<p>Frage 5: Worauf basiert die Sprachaufmerksamkeit des Sprachnutzers grundsätzlich?</p> <p>Antwort: Die Sprachaufmerksamkeit basiert auf Erfahrung.</p>
<p>Frage 6: Wodurch wird die Sprachaufmerksamkeit von Mehrsprachigen insbesondere gefördert?</p> <p>Antwort: Durch häufigere ‚Begründungszwänge‘ ihrer Sprachverwendung.</p>

II. Fragen und Antworten zum Sprachvergleich
<p>Frage 1: Was ist grundsätzlich unter Sprachvergleich zu verstehen?</p> <p>Antwort: Die Gegenüberstellung zweier Sprachen oder die Gegenüberstellung zweier Varietäten der gleichen Sprache.</p>
<p>Frage 2: Nennen Sie einen kognitiven Aspekt, die mit der Bildungssprache im Vergleich zur Alltagssprache besonders gefördert wird?</p> <p>Antwort: Die Bewusste Wahrnehmung der Sprache, deren Strukturen und Muster.</p>
<p>Frage 3: Welchen Beitrag leistet die Bildungssprache zum Sprechen über fachliche und alltägliche Themen unabhängig von der Situation?</p> <p>Antwort: Mit der Bildungssprache können fachliche und alltägliche Themen in eindeutiger Art und Weise sowie vollständig und angemessen ausgedrückt werden.</p>
<p>Frage 4: Nennen Sie die zentrale Zielsetzung, die im Sinne des Language Awareness mit Sprachvergleich verbunden sind?</p> <p>Antwort: Das Nachdenken über Sprache(n).</p>
<p>Frage 5: Nennen Sie eine Fähigkeit, die durch die vergleichende Berücksichtigung von Sprachvarietäten vor allem gefördert wird.</p> <p>Antwort: Durch die vergleichende Berücksichtigung von Sprachvarietäten wird vor allem die Sprachaufmerksamkeit gefördert.</p>
<p>Frage 6: Welche sprachlichen Beiträge von einsprachigen als auch mehrsprachigen Kindern sind für den sprachvergleichenden Prozess von besonderer Bedeutung?</p> <p>Antwort: Spontane Äußerungen</p>
<p>Frage 7: Welche Voraussetzung von mehrsprachigen Kindern unterstützt vor allem in der Anfangsphase die Sprachbildungsprozesse?</p> <p>Antwort: Das Sprachenrepertoire der Kinder in ihrer Erstsprache.</p>

III. Fragen und Antworten zur Sprachreflexion**Frage 1:**

Nennen Sie eine grundsätzliche Zielsetzung, die mit der Sprachreflexion verbunden ist.

Antwort:

Das Einnehmen einer Position oder Haltung, die es ermöglicht, Dinge von einem anderen Standpunkt oder aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten.

Frage 2:

Welches Wissen ist für die Sprachreflexion von maßgeblicher Bedeutung?

Antwort:

Wissen über Sprache (explizites/deklaratorisches/verbalisierbares Wissen).

Frage 3

In welchem Verhältnis steht die Sprachreflexion zur Sprachbewusstheit?

Antwort:

Größere Sprachaufmerksamkeit fördert die Aufnahme von sprachlichem Wissen.

Frage 4:

Wodurch zeichnet sich die Mehrsprachigkeit in Verbindung mit der Reflexionsfähigkeit aus?

Antwort:

Bei Mehrsprachigen ist die Reflexionsfähigkeit besser ausgeprägt und die Kompetenz der Informationsverarbeitung besser ausgebildet.

Frage 5:

Auf welches prozedurale sowie fachliche Wissen, die in der Fortbildung vermittelt, haben Sie während der Bearbeitung der Aufgabe 3 insbesondere zurückgreifen können.

Antwort:

Offen

IV. Fragen und Antworten zur Sprachanalyse**Frage 1:**

Wie unterscheidet sich die Fähigkeit zur Analyse von sprachlichem Wissen bei Mehrsprachigen und Einsprachigen.

Antwort:

Die Analyse von sprachlichem Wissen als eine grundsätzlich menschliche Fähigkeit, ist bei jedem Sprachnutzer, ob einsprachig oder mehrsprachig, gleichermaßen ausgebildet.

Frage 2:

Wie ist der Prozess der Unterrichtsanalyse grundsätzlich zu verstehen?

Antwort:

Es ist wissensbasierte und wissensgesteuerte Aufnahme und Verarbeitung von Informationen.

Frage 3:

Nennen Sie einen zentralen pädagogischen Aspekt für den Sprachbildungsprozess, der mit dem (sprachlichen) Fachwissen in Verbindung steht?

Antwort:

Das Fachwissen ermöglicht das themenübergreifende Verständnis für Konzepte (Unterrichtsinhalte, Zusammenhänge sowie Begründungen und Relevanz von Themen).

Frage 4:

Nennen Sie einen zentralen pädagogischen Aspekt für den Sprachbildungsprozess, der mit dem fachdidaktischen Wissen in Verbindung steht?

Antwort:

Das fachdidaktische Wissen ist das unterrichts- und lernerbezogene Wissen, welches dazu befähigt, pädagogische Inhalte verständlich und lernerorientiert aufzubereiten und so darzubieten, dass dabei die Interessen, Fähigkeiten und die Vorstellungen von Lernenden berücksichtigt werden.