

Mehrsprachigkeit(en) verbinden

Lernziele und Anwendungsbeispiele für eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung

Anja Binanzer^{1,*}, Gabriele Blell¹,
Jana Oldendörp¹ & Heidi Seifert¹

¹ Leibniz Universität Hannover

* Kontakt: Leibniz Universität Hannover,
Philosophische Fakultät, Deutsches Seminar,
Königsworther Platz 1, 30167 Hannover
anja.binanzer@germanistik.uni-hannover.de

Zusammenfassung: Mehrsprachigkeit wird im fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs des deutschsprachigen Raums zurzeit mindestens aus drei Perspektiven beleuchtet: a) als schulisches Bildungsziel im Rahmen von Fremdsprachenunterricht (FSU), b) als eine im Unterricht vorzufindende sprachliche Vielfalt durch Schüler*innen, die andere Erstsprachen als Deutsch in die Schule mitbringen, und c) als innere Mehrsprachigkeit bezogen auf bildungs- und fachsprachliche Fähigkeiten von ein- und mehrsprachig aufgewachsenen Schüler*innen in der Unterrichtssprache Deutsch. Mit dem Blick auf eine inklusive Lehrkräftebildung geben diese unterschiedlichen Diskurse Anlass, Überlegungen dazu anzustellen, wie die darin identifizierten verschiedenen und spezifischen sprachlichen Anforderungen des Sprach- und Fachunterrichts für eine (mehr-)sprachliche Bildung zusammengeführt werden können. An der Leibniz Universität Hannover (LUH) wurden im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unter dem Leitbild der „reflexiven Handlungsfähigkeit“ (Dannemann et al., 2019) zur Modellierung einer inklusiven Lehrkräftebildung verschiedene Differenzlinien bearbeitet. Die Differenzlinie Sprache(n) zielt darauf ab, diese unterschiedlichen Perspektiven – durch schulischen FSU anzubahnde Mehrsprachigkeit, lebensweltliche Mehrsprachigkeit sowie innere Mehrsprachigkeit bezogen auf bildungs- und fachsprachliche Fähigkeiten – zusammenzuführen. Ausgehend von einem weiten Verständnis von Inklusion, das die Differenzlinie Sprache(n) mitdenkt, beleuchtet der Beitrag zunächst die für eine inklusive Lehrkräftebildung relevanten Dimensionen von Mehrsprachigkeit sowie daraus resultierende Anforderungen und Desiderate. Darauf aufbauend werden, unter Berücksichtigung verschiedener Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik (wie Sprachlernbewusstheit und Interkomprehension) und Konzepte der sprachlichen Bildung, Ziele für die inklusive Lehrkräftebildung formuliert und ausgewählte Anwendungsbeispiele vorgestellt.

Schlagerwörter: Mehrsprachigkeit; Spracherwerb; Fremdsprachenunterricht; Sprachförderung; Lehrkräftebildung; Inklusion



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Fächerübergreifende Relevanz der Differenzlinie Sprache(n)

Die durch Migration und Globalisierung zunehmende sprachliche und kulturelle Vielfalt moderner Gesellschaften ist nicht nur im Alltag sichtbar, sondern auch in der immer internationaler werdenden Arbeitswelt sowie in schulischen und akademischen Bildungskontexten (Dannerer & Mauser, 2018). Kenntnisse in verschiedenen (Fremd-)Sprachen werden z.B. in Unternehmen nicht selten als karrierefördernde Kernkompetenz gesehen (Gaibrois, 2017). Auch Bourdieu schreibt Sprachen aus soziologischer Perspektive bereits sehr früh großes gesellschaftliches Kapital zu und begreift sie grundlegend als wertvolle gesellschaftliche Produktionsmittel (vgl. Bourdieu, 1992, S. 55–63; siehe dazu auch Bohn & Hahn, 2007, S. 289–291). Das Nichtvorhandensein (mehr-)sprachlicher Fähigkeiten kann demnach Ungleichheiten oder Benachteiligungen hinsichtlich gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten erzeugen. Nicht zuletzt deshalb sind Diskurse über Mehrsprachigkeit i.S. von Kompetenzen in mehreren Einzelsprachen (äußere Mehrsprachigkeit) sowie in jüngerer Zeit i.S. von Kompetenzen in Fach- und Bildungssprache (innere Mehrsprachigkeit) zu wichtigen fächerübergreifenden Schwerpunktthemen der deutschen Bildungslandschaft geworden, wodurch Sprache(n) als Differenzlinie (zum Begriffsverständnis s. den Beitrag *Theoria cum praxi* von Neugebauer, Junge, Lenzer, Oldendörp, Seifert & Schomaker, S. 200–217 in diesem Heft) eine entsprechende Relevanzsetzung erfahren hat.

Als ein bedeutsamer Meilenstein bildungspolitischer Entwicklungen zur Förderung äußerer Mehrsprachigkeit kann die Verabschiedung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GeR) 2001 angesehen werden, in dem als Ziel formuliert wird, dass alle EU-Bürger*innen neben der Erstsprache mindestens zwei Fremdsprachen auf einem funktional angemessenen Niveau beherrschen sollen (vgl. Council of Europe, 2008, S. 14f.; 2018, S. 28). Diese Vorstellung ist im *Companion Volume* zum GeR um das Konzept der Mehrsprachigkeit („plurilingualism“) erweitert und ausdifferenziert worden (vgl. Council of Europe, 2018, S. 28). Englisch gilt in der (europäischen wie deutschen) Sprach(en)-Bildungslandschaft demzufolge zwar nicht mehr als ausschließlich dominierende Sprache; sie manifestiert im deutschsprachigen Raum jedoch weiterhin ihre große Bedeutsamkeit sowohl in der Rolle eines Bindegliedes zwischen dem Deutschfachunterricht (DU) sowie dem Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (DaZ-U) (Fuchs & Reincke, 2017) und weiterem Fremdsprachenlernen als auch als Wegbereiter für Mehrsprachigkeit (Jakisch, 2015). Bisher gibt es jedoch nur wenige Beispiele, bei denen die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen in der schulischen (und universitären) Realität Niederschlag gefunden hat (Blell et al., 2017). Dies betrifft insbesondere die sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen, welche in ihren Elternhäusern mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufgewachsen sind, und ihre lebensweltlich erworbene(n) Sprache(n), die pädagogisch-didaktischer Förderung bedürfen (Mehlhorn, 2017). In der Linguistik und Erst-/Zweit-/Fremdsprachendidaktik wird deshalb eine zu entwickelnde mehrsprachige Kompetenz als eine neue und ganzheitliche Kompetenz für schulischen Unterricht begriffen (vgl. Gnutzmann, 2004, S. 45; Hallet & Königs, 2010, S. 303). Hufeisen (2011) schlägt z.B. die Entwicklung eines prototypischen planerischen Modells für ein Gesamtsprachencurriculum zur Integration unterschiedlicher synergistiftender Aspekte institutionellen Sprachenlernens vor.

In einem weiten und ganzheitlichen Mehrsprachigkeitskonzept gilt es außerdem, die Förderung innerer Mehrsprachigkeit, d.h. den Sprachausbau innerhalb einer Sprache, miteinzubeziehen (vgl. Maas, 2010, S. 54–64). Im Bildungskontext zielt dieser Ausbau primär auf die Kompetenzen in der Unterrichtssprache ab, mit der allgemein bildungssprachliche und spezifisch fachsprachliche Anforderungen in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern einhergehen und mit denen Schüler*innen häufig erst in der Schule konfrontiert werden. Demnach ist auch fachliches Lernen mit sprachlichem Lernen, i.S.

eines Sprachausbaus der in der Schule zur Wissensvermittlung verwendeten sprachlichen Register, verknüpft (vgl. Maas, 2010, S. 37–47).

Entsprechende bildungspolitische Manifestationen finden sich mittlerweile in verschiedenen unterrichtlich bindenden Dokumenten auf Bundes- und Landesebene, wie z.B. in Kerncurricula oder Erlassen zur Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe, wieder (vgl. bspw. Erlass SVBI, 2014; KC, 2018, S. 5f.). Gefordert werden in den Dokumenten bilinguale Erziehungskonzepte, die Entwicklung von mehrsprachigen Schul- und Unterrichtsmodellen, die sprachliche Förderung von Schüler*innen in bildungs- und fachsprachlichen Registern oder der Spracherhalt von sogenannten Herkunftssprachen und damit eine dynamische Entwicklung und breite Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit.

Die komplexe Auseinandersetzung zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt auf individueller, regionaler sowie gesamtgesellschaftlicher, schulischer und universitärer Ebene ist somit ein wichtiger Bausteine auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit für alle Bürger*innen. Insofern ist die Debatte um Sprach(en)bildung in der Lehrkräftebildung, insbesondere um Sprache(n) als Differenzlinie, sowohl für die Diversitätsforschung und inklusive Lehrkräftebildung als auch sukzessive für die Gestaltung inklusiven schulischen Unterrichts mehr als zentral.

In diesem Beitrag legen wir deshalb zunächst in Kapitel 2 die unseres Erachtens für die inklusive Lehrkräftebildung relevant zu setzenden Dimensionen von Mehrsprachigkeit und in Kapitel 3 daraus resultierende Anforderungen und Desiderate dar. In Kapitel 4 widmen wir uns sodann den hinsichtlich Mehrsprachigkeit an der LUH formulierten Zielsetzungen für die inklusive Lehrkräftebildung und illustrieren schließlich in Kapitel 5 deren Konkretisierung anhand ausgewählter Anwendungsbeispiele. Ziel des Beitrags ist es somit, aus den drei genannten Perspektiven (schulische Mehrsprachigkeit, lebensweltliche Mehrsprachigkeit, innere Mehrsprachigkeit bezogen auf Fach- und Bildungssprache) erarbeitete Konzepte, die für eine inklusive Lehrkräftebildung relevant sind, zusammenzutragen und zu veranschaulichen, wie diese im Rahmen des an der LUH entwickelten Leitbilds der „reflexiven Handlungsfähigkeit“ in der inklusiven Lehrkräftebildung konkret umgesetzt werden können.

2 Dimensionen von Mehrsprachigkeit

Der Terminus Mehrsprachigkeit wird in verschiedenen Disziplinen und Diskursen verwendet, wobei er unterschiedliche Dimensionen aufweist (vgl. Hu, 2017, S. 246). Für eine inklusive Lehrkräftebildung erachten wir die Unterscheidung der folgenden Dimensionen von Mehrsprachigkeit als relevant.

2.1 Gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit

Der GeR (2001) grenzt *Vielsprachigkeit* (engl. „multilingualism“) von *Mehrsprachigkeit* (engl. „plurilingualism“) ab. Mit Vielsprachigkeit werden die Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, das additive Nebeneinander von Sprachen als gesellschaftliches Phänomen (z.B. in Ländern wie Luxemburg oder Kanada), der Sprachgebrauch in mehrsprachigen Regionen oder Staaten, in denen Mehrsprachigkeit u.U. auch institutionalisiert ist (etwa durch die formale Anerkennung verschiedener Einzelsprachen als offizielle Amtssprachen), oder die vielfältigen Fremdsprachenangebote in schulischen und anderen Bildungseinrichtungen beschrieben. In der deutschsprachigen Literatur wird dafür auch der Terminus *gesellschaftliche Mehrsprachigkeit* (vgl. bspw. Riehl, 2014, S. 12) verwendet. Mit (*individueller*) *Mehrsprachigkeit* sind hingegen Fähigkeiten im Rahmen einer mehrsprachigen Kompetenz eines Individuums gemeint, das verschiedene Einzelsprachen erworben/gelernt hat (vgl. Behr, 2019, S. 16; GeR, 2001, S. 17; Riehl, 2014, S. 12). Während in der Vergangenheit individuelle Mehrsprachigkeit mit „native-like control of two languages“ (Bloomfield, 1933, S. 56) gleichgesetzt wurde, hat sich in der modernen

Mehrsprachigkeitsforschung eine funktionale Position durchgesetzt: Eine Person gilt dann als mehrsprachig, wenn sie, z.B. nach Grosjean (2008, S. 10), „regelmäßig zwei oder mehrere Sprachen verwendet“ (z.B. familiär, schulisch, in ihrem individuellen sozialen Umfeld oder beruflich).

2.2 Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit

Eine weitere Unterscheidungsdimension bezieht sich auf den Erwerbkontext von Sprache(n), innerhalb dessen zwischen *lebensweltlicher* und *schulischer Mehrsprachigkeit* differenziert wird. Mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit beschreibt Gogolin (2005, 1988) die sprachliche Realität und die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen von Menschen mit Migrationshintergrund, die in ihrer alltäglichen Lebenswelt zwei oder mehr Sprachen situativ funktional (familiär, Peergroup etc.) verwenden. Diese Dimension äußerer Mehrsprachigkeit ist als deskriptives Konzept zu verstehen, das eine „durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage“ (Gogolin, 2010, S. 544) beschreibt.¹

Wachsen Kinder lebensweltlich mehrsprachig auf, erwerben sie mit Familien- und Umgebungssprache entweder simultan von Geburt an oder sukzessiv mehr als eine Sprache. Im Falle sukzessiver Mehrsprachigkeit wird die Umgebungssprache häufig erst mit Eintritt in den Kindergarten oder die Schule als Zweitsprache erworben.² Vor dem Eintritt in eine pädagogische Institution vollzieht sich dieser mehrsprachige Sprach(en)erwerb in beiden Sprachen ungesteuert, d.h., die Sprachaneignung findet überwiegend in und durch spontane Kommunikation und natürliche Interaktionen statt.

Davon abzugrenzen ist die schulische Mehrsprachigkeit, welche sich auf unterrichtlich gesteuerte Sprachlernprozesse, die auf das bewusste Erlernen neuer (Fremd-)Sprachen unter didaktischer Instruktion abzielen, bezieht (Schroedler, 2021). Schulische Mehrsprachigkeit hat im deutschen Bildungswesen eine lange Tradition (vgl. bspw. die Fremdsprachencurricula). Allerdings umfassen die darauf bezogenen Bildungsvorstellungen tendenziell das Beherrschen von gesellschaftlich tradierten Handels- und Wissenschaftssprachen, wie z.B. Englisch oder Französisch. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit, in die z.B. Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Russisch involviert sind, welche in Deutschland von einem beträchtlichen Anteil der Schüler*innen gesprochen werden, finden gesellschaftlich/schulisch jedoch wenig Anerkennung oder Beachtung (Binander & Jessen, 2020).

2.3 Innere und äußere Mehrsprachigkeit

Die Differenzierung von *innerer* und *äußerer Mehrsprachigkeit* zielt darauf ab, zwischen dem Beherrschen verschiedener Einzelsprachen (äußere Mehrsprachigkeit) und dem Beherrschen unterschiedlicher Register einer Einzelsprache (innere Mehrsprachigkeit) zu unterscheiden (Maas, 2010). Äußere Mehrsprachigkeit bezeichnet demnach die Fähigkeit, in zwei (oder mehreren) nach linguistischen Kriterien als Einzelsprachen definierten Sprachen wie Englisch, Türkisch oder Deutsch sprachlich handeln zu können. Mit innerer Mehrsprachigkeit ist dagegen die Fähigkeit gemeint, sowohl unterschiedliche sprachliche Varietäten (z.B. Dialekte, Soziolekte) als auch unterschiedliche sprachliche Register (Fach-, Bildungssprache) einer Einzelsprache situativ in Abhängigkeit von

¹ Damit lehnt sich die Definition an das gebrauchsbasierte Bilingualismuskonzept von Grosjean (1982) an, der Personen als mehrsprachig bezeichnet, die in ihrem täglichen Leben mehr als eine Sprache sowie kontext- und situationsbedingt verschiedene Sprachen verwenden.

² Auch wenn Aussagen über die genaue Anzahl lebensweltlich mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Schulalter im deutschen Sprachraum nur annähernd möglich sind, da viele Datenquellen anstelle des konkreten familiären oder lebensweltlichen Sprachgebrauchs lediglich die Staatsbürgerschaft oder das Geburtsland erfassen (vgl. Binanzer, 2022), legen die Anteile der von Kindern mit Migrationshintergrund (im Alter von sechs bis zehn Jahren 40 %) nahe, dass mittlerweile jede*r vierte Schüler*in DaZ spricht.

der kommunikativen Anforderung adäquat zu verwenden. In jüngerer Zeit haben im bildungspolitischen Diskurs v.a. fach- und bildungssprachliche Kompetenzen eine prominente Rolle eingenommen, da die ihnen zugrunde liegenden Register in der Schule zur Wissensvermittlung verwendet werden und deren Beherrschung nachweislich signifikant für Bildungserfolg ist (Gogolin & Duarte, 2016). Fachsprache zeichnet sich im Vergleich zur Alltagssprache durch eine hohe Dichte an Fachbegriffen sowie komplexe Satzkonstruktionen und spezifische Textmuster aus (vgl. Leisen, 2011, S. 6). Die sogenannte Bildungssprache ist linguistisch kein klar konturiertes Register, lässt sich mit Redder (vgl. 2012, S. 86–87) jedoch als didaktisiertes wissenschaftssprachliches Register beschreiben, welches bei der Wissensvermittlung in der Schule durch Lehrkräfte und Lehrmaterialien fächerübergreifend Verwendung findet (vgl. auch Feilke, 2012; Morek & Heller, 2012; Steinhoff, 2019).

3 Problemdarstellung und Desiderate

Wie werden gesellschaftliche und individuelle, lebensweltliche und schulische, innere und äußere Mehrsprachigkeit wissenschaftlich in der Lehrkräftebildung und schulisch berücksichtigt bzw. gewinnbringend miteinander verbunden? Diesem Desiderat kommen (Fremd-)Sprachdidaktiken und die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Meißner (2004) als Transferdidaktik bezeichnet, nach. Insbesondere im Bereich der zweiten und dritten schulisch zu lernenden Fremdsprachen bieten sich Transfermöglichkeiten aus den zuvor gelernten Fremdsprachen (z.B. Englisch als erste Fremdsprache, Französisch als zweite Fremdsprache usw.) an. Eine besondere Form der Mehrsprachigkeitsdidaktik, welche in Facetten bereits im FSU erprobt wird, ist die Interkomprehension („intercomprehension“). Dabei geht es insbesondere um die (rezeptive) Fähigkeit, fremde Sprachen oder Varietäten zu verstehen (vgl. Meißner, 2004, S. 39–66), also um didaktische Modelle und Methoden, die auf die Unterstützung der Entschlüsselung von Lese- oder Hörtexten zielen und somit auch für das Verstehen von Fachtexten von Bedeutung sind (s. Anwendungsbeispiel in Kap. 5.1). In diesem Zusammenhang wird Sprachaneignung grundsätzlich als holistisch vernetztes Lernen begriffen, während mehrsprachige Kompetenz die Fähigkeit meint, entsprechend den eigenen (mehr-)sprachlichen Ressourcen, sprachenübergreifend zu handeln (rezeptiv und/oder produktiv). Durch einen solchen Zugang vergrößern Schüler*innen nicht nur ihren Erfahrungsschatz an sprachlichem Wissen und Lernstrategien, sondern erreichen im Idealfall eine ausgeprägte Sprach(lern)bewusstheit, auf welcher das Lernen weiterer Sprachen basiert (vgl. Hu, 2017, S. 247; Schnuch, 2015).

Demgegenüber ist kritisch zu betrachten, dass sich lebensweltliche und schulische äußere Mehrsprachigkeit in der Schul- und Unterrichtspraxis bislang weitestgehend dichotom gegenüberstehen und keinerlei Synergien zwischen den beiden Dimensionen von Mehrsprachigkeit geschaffen werden. So geraten die Sprachkompetenzen lebensweltlich mehrsprachiger Schüler*innen im öffentlichen Diskurs zumeist aus einer Defizitperspektive in den Blick (vgl. Chlosta & Fürstenau, 2010, S. 302): Problematisiert werden insbesondere die geringen Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch, die oftmals mit ungünstigen Voraussetzungen für die Bildungspartizipation einhergehen (El-Mafaalani & Massumi, 2019). Aus dieser Defizitperspektive heraus ergibt sich primär die Notwendigkeit der Förderung von DaZ, um lebensweltlich mehrsprachig aufwachsende Kinder mit Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch schnellstmöglich an die monolinguale Norm der deutschen Schule anzupassen (vgl. Huxel, 2018, S. 111). Ausgehend von dieser monolingualen Norm werden die Erstsprachen der Schüler*innen eher als Hindernis denn als Ressource für sprachliches und fachliches Lernen in der Schule betrachtet (Roth, 2006). Die vielfältigen lebensweltlichen Sprachressourcen von Schüler*innen liegen entsprechend oftmals brach, da Lehrkräfte nicht wissen, wie sie diese gewinnbringend in unterrichtliche (Fremdsprachen-)Lernszenarien integrieren

und/oder berücksichtigen können (vgl. Cutrim Schmidt & Schmidt, 2017, S. 45–48). Wird lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit jedoch synergetisch, d.h. sowohl als Ziel als auch als Voraussetzung schulischer Bildungsprozesse, verstanden (Fürstenau, 2011), hat sprachliche Bildung in der Schule zweierlei zu leisten: Sie soll die lebensweltliche Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen als individuelle und gesellschaftliche Ressource anerkennen und fördern sowie die für den Bildungserfolg ausschlaggebenden Deutschkompetenzen allen Schüler*innen vermitteln (vgl. Chlosta & Fürstenau, 2010, S. 303).

Auch die innere Mehrsprachigkeit, i.S. eines Sprachgebrauchs der Unterrichtssprache Deutsch, wird in der Schule als selbstverständlich erachtet, jedoch nicht hinreichend gelehrt. Stattdessen prägt die (verzerrte) Normalitätsvorstellung von monolingualen Schüler*innen häufig unbewusst das alltägliche Lehrkräftehandeln (vgl. Gogolin, 1994; Putjata & Danilovich, 2019, S. 4): Das Beherrschen der deutschen Standardsprache und des fach-/bildungssprachlichen Registers wird vorausgesetzt, ist jedoch nicht flächendeckend Gegenstand des Unterrichts. Tatsächlich ist ein für deutsche Schüler*innen im internationalen Vergleich wiederkehrendes Resultat der Schulleistungsforschung seit PISA 2001, dass zwischen ihrem Bildungserfolg und ihren sozioökonomischen Merkmalen ein Zusammenhang besteht. So zeigt sich in großen Schulleistungsstudien wiederholt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. aus bildungsfernen Haushalten nicht nur im Unterrichtsfach Deutsch, sondern auch in anderen Unterrichtsfächern, wie z.B. Mathematik, regelmäßig schlechter abschneiden als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund bzw. aus bildungsnahen Haushalten (vgl. Reiss et al., 2019). Mittlerweile kann als Konsens gelten, dass diese Leistungsunterschiede u.a. in der unzureichenden Beherrschung der für schulische Lehr-Lernprozesse spezifischen sprachlichen Register begründet liegen (vgl. Gogolin & Duarte, 2016).

Leisen (2011, S. 5) postuliert demzufolge, dass sprachliche Bildung eine Aufgabe aller Fächer sein sollte: „Sprache ist nicht vor den Inhalten da, sondern wächst gleichzeitig mit dem Lernen der Fachinhalte. Insofern kann man Fach und Sprache nicht voneinander trennen, weder fachdidaktisch noch sprachdidaktisch noch lernpsychologisch“. Der Großteil der Lehrkräfte erkennt, dass Lernende nach (Fach-)Begriffen suchen, verschiedene Register vermischen, unstrukturierte und unpräzise Sätze formulieren sowie über einen begrenzten Wortschatz verfügen (für einen Überblick s. Binanzer et al., im Erscheinen), fühlt sich jedoch nicht ausreichend auf Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet. Deshalb geben sie häufig an, die Bedürfnisse von u.a. mehrsprachigen Schüler*innen nicht berücksichtigen zu können (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2012; Bredthauer & Engfer, 2018, S. 5). Schlussfolgernd müssen zukünftige Lehrkräfte über die Kompetenz verfügen, die jeweilige Sprache ihres Faches und übergreifende Aspekte der Bildungssprache zu fördern (vgl. Chlebnikow & Backhaus, 2017, S. 2), weshalb sprachliche Bildung bzw. der sprachensible Fachunterricht jüngst auch zunehmend als immanenter Bestandteil inklusiven Unterrichts verstanden wird (vgl. Rödel, 2019, S. 252). Er kann zum Bildungserfolg solcher Schüler*innen beitragen, deren sprachliche Fähigkeiten beim Eintritt in die Schule noch nicht nahtlos an die schulischen Lehr-Lernprozessen zugrunde liegenden sprachlichen Register anschlussfähig sind.

Die Forderungen nach einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit adressieren somit sowohl Unterrichtsfächer, deren Unterrichtsgegenstand Sprachen sind (DU, DaZ-U, FSU), als auch andere Unterrichtsfächer, wobei fächerübergreifenden Konzepten (wie bilingualem Sachfachunterricht, sprachsensiblen (Fach-)Unterricht, mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht) eine besonders synergetische Bedeutung zukommen kann. Solche Unterrichtskonzepte integrieren fachliches und (fremd-)sprachliches Lernen, um Lernenden fachspezifische Inhalte, Arbeits- und Denkweisen durch eine sprachbewusste Vorgehensweise näherzubringen (Ulrich & Michalak, 2019). Gleichzeitig steht die Vermittlung (fach-)sprachlicher Kompetenzen von fachspezifischen Inhalten in den jeweiligen Sachfächern im Zentrum (z.B. generisches fachspezifisches Textwissen wie Textaufbau,

Funktion von Textteilen, bestimmte Termini oder grammatische Strukturen), um eine aktive Teilnahme am (Fach-)Unterricht zu ermöglichen (Ulrich & Michalak, 2019). Während der mehrsprachigkeitssensible Unterricht und auch der FSU versuchen, möglichst viele Sprachen der Lernenden (einschließlich diverser Erstsprachen) sprachlernförderlich zu nutzen, ist es Ziel des sprachsensiblen Fachunterrichts, einen bewussten Umgang mit der Sprache als Medium des Lernens zu pflegen (vgl. Leisen, 2011, S. 5).

4 Ziele für die Lehrkräftebildung

Damit die Potenziale von Mehrsprachigkeit und Sprachsensibilität im Fach-, Sach- und Fremdsprachenunterricht besser erkannt und genutzt werden können, wird postuliert, Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik, d.h. besonders die Entwicklung von Sprach(en)-bewusstheit und Sprach(en)lernbewusstheit, sowie Konzepte des sprachsensiblen Fachunterrichts in der universitären Lehrkräftebildung stärker in den Fokus zu rücken (vgl. Elsner, 2015, S. 85). Um diese Überlegungen zur Ausbildung einer heterogenitätssensiblen reflexiven Handlungsfähigkeit mit Blick auf die Differenzlinie Sprache(n) bei angehenden Lehrkräften zu konkretisieren, wurden an der LUH in einem interdisziplinären Expert*innenteam in Anlehnung an bestehende Ansätze/Modelle der Professionsforschung (vgl. u.a. Kompetenzmodell des COACTIV-Forschungsprogramms; Baumert & Kunter, 2011, S. 32; Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht der GDSU, 2019) zunächst vier allgemeine, disziplinübergreifende Zielkategorien für die erste Phase der Lehrkräftebildung formuliert (vgl. den Beitrag *Theoria cum praxi* von Neugebauer et al. in diesem Heft):

- 1) *Wissen* umfasst z.B. das deklarative Wissen, das in der (inkluisiven) Lehrkräftebildung vermittelt werden soll.
- 2) *Reflexion über Wissen* umfasst die bewusste Auseinandersetzung mit und Reflexion von ebendiesem Wissen.
- 3) *Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten* umfasst u.a. die Konstruktion (und Erprobung) von konkreten Lehr-Lern-Arrangements in Praxiskontexten durch zuvor erworbenes Wissen.
- 4) *Reflexion von Handlungen durch Wissen* umfasst die Auseinandersetzung mit und Reflexion von den zuvor konstruierten und ggf. erprobten Lehr-Lern-Arrangements.

Aus den vorangegangenen theoretischen Ausführungen und fächerübergreifenden Überlegungen für einen mehrsprachigkeits- und sprachsensiblen (Fach-/Fremdsprachen-)Unterricht sind daher für die inklusive fächer- und lehramtsübergreifende Lehrkräftebildung in Bezug auf die Differenzlinie Sprache(n) folgende Querschnittsziele denkbar:

4.1 Übergeordnetes Ziel

Die Studierenden sind dazu fähig, mit sprachlich heterogenen Lerngruppen zu arbeiten und einen mehrsprachigkeits- sowie sprachsensiblen (Fach-/Fremdsprachen-)Unterricht zu gestalten. Sie entwickeln eine wertschätzende Haltung gegenüber Sprachenvielfalt.

4.2 Wissen

Die Studierenden ...

- a) erwerben Grundwissen zu Migration, gesellschaftlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit, indem sie sich mit diesbezüglichen theoretischen Konzepten und empirischen Studien auseinandersetzen;

- b) können die Unterschiede zwischen verschiedenen Spracherwerbstheorien, innerer und äußerer Mehrsprachigkeit, sprachlichen Registern (Bildungssprache, Alltagssprache, Fachsprache) sowie Konzepten für sprachsensiblen Unterricht erkennen;
- c) können Diagnoseinstrumente und sprachdidaktische Maßnahmen/Methoden für einen mehrsprachigkeitssensiblen und sprachbildenden Fachunterricht beschreiben;
- d) können fachunterrichtliches Lehren und Lernen als komplexe ganzheitliche Prozesse erfassen, bei denen sich kognitive und sprachliche Prozesse wechselseitig bedingen.

4.3 Reflexion über Wissen

Die Studierenden ...

- a) können Konzepte und Studien zu Migration, gesellschaftlicher Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Spracherwerbstheorien, sprachlichen Registern, sprachsensiblen Unterricht und Diagnoseinstrumenten reflektieren;
- b) können die Konzepte und Studien bewusst mit Bezug auf das eigene Wissen und das Wissen anderer Personen vergleichen, bewerten und hinterfragen.

4.4 Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten

Die Studierenden ...

- a) können Unterricht für sprachlich divers aufgewachsene Kinder und Jugendliche planen sowie Sprachenvielfalt und sprachliche (Fach-)Kulturen mitdenken;
- b) können Unterrichtskonzepte, welche die Sprachstände der Schüler*innen berücksichtigen, entwickeln, um fachliche Verstehensprozesse zu erleichtern und bildungssprachliche Kompetenzen zu fördern;
- c) können auf der Grundlage individueller Lernausgangslagen sowie bildungs- und fachsprachlicher Anforderungen des Unterrichts in Bezug auf den eigenen Unterricht erste didaktische Ideen zur Nutzung sprachlicher Ressourcen sowie Unterstützungsmöglichkeiten (Scaffolding) entwickeln, um die Mehrsprachigkeit der Lernenden gewinnbringend im Unterricht zu nutzen.

4.5 Reflexion von Handlungen durch Wissen

Die Studierenden ...

- a) können das von ihnen geplante Lehrkräftehandeln im Kontext sprachlich diverser Lerngruppen reflektieren;
- b) können ihre ersten didaktischen Planungsideen zum mehrsprachigkeits- und sprachsensiblen Unterricht mit Bezug auf die kennengelernten Konzepte und Studien zu Mehrsprachigkeit, sprachsensiblen Unterricht und sprachlichen Registern reflektieren.

4.6 Haltungen

Neben den in den Zielen formulierten Kategorien des Wissens und Könnens ist die Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung (vgl. den Beitrag *Theoria cum praxi* von Neugebauer et al. in diesem Heft) ebenso von Bedeutung. Für die Differenzlinie Sprache(n) ergeben sich folgende zu entwickelnde Haltungen:

Die Studierenden ...

- a) erkennen sprachliche Vielfalt (verschiedene Erstsprachen, Fremdsprachen, alltagssprachliche Register etc.) als schulalltägliche Realität an und schätzen diese als Chance wert;
- b) entwickeln ihre wertschätzende Haltung vor dem Hintergrund des im Studium kontinuierlich erworbenen theoretischen Wissens, ihres implizit reflektierten Erfahrungswissens und ihrer Erfahrungen sowie handlungsleitender Orientierungen stetig weiter.

5 Anwendungsbeispiele

5.1 Sprachdetektivisches Arbeiten zur Erschließung fachlicher Texte

5.1.1 Fokussierte Kategorien: *Wissen, Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten*

Die Studierenden lernen mit dem Konzept der Interkomprehension eine sprachfachdidaktische Methode kennen, die auf die Entwicklung rezeptiver Lese- oder Hörfertigkeiten durch die Bewusstmachung ausgewählter sprachlicher Phänomene und den daraus resultierenden interlingualen Transfer baut (vgl. Kap. 2.3).

5.1.2 Beschreibung der Lehr-Lernaktivität

Die Studierenden erhalten einen fachwissenschaftlichen Text in einer Sprache, die zumindest für den Großteil der Lerngruppe unbekannt sein sollte. Die Methode ist für unterschiedliche Sprachen geeignet und insbesondere wertvoll für verwandte Sprachen und Sprachfamilien. Fachtexte zeichnen sich vor allem durch eine typischerweise große Anzahl von Fachtermini (oft lateinischen Ursprungs), Internationalismen, fachsprachlichen Komposita (z.B. über Prä- oder Suffixe) oder eine besondere Sprachökonomie (z.B. Passivverwendung) aus. Gleichzeitig findet man in ihnen häufig auch außersprachliche oder spracharme Kommunikationsmittel, wie z.B. Zahlen, Illustrationen oder Diagramme. Insofern bieten sie eine reichhaltige Textgrundlage für verstehendes Lesen auf unterschiedlichen Ebenen (Textebene, Syntax und Wortebene).

Durch lautes (imitierendes), stilles Lesen/Mitlesen sowie durch reflektierende Gruppendiskussionen können die Lernenden vor dem Hintergrund ihrer eigenen sprachlichen Ressourcen ähnliche sprachliche Phänomene identifizieren. Die Studierenden werden dabei zu „Sprachdetektiven“. Erprobt wurde in der Didaktik des Englischen an der LUH ein vereinfachtes, didaktisch reduziertes, interkomprehensives Modell, in dem folgende Fragen an den Text gestellt werden (vgl. Fuchs & Reinecke, 2017, S. 163):³

- (1) Welcher Texttyp liegt mir vor?
- (2) Welche Wörter verstehe ich sofort (Namen, Bilder, Ziffern etc.)?
- (3) Gibt es längere Wörter, die ich zerteilen und einzeln übersetzen kann?
- (4) Gibt es Wörter, die ich mithilfe des Satzzusammenhanges erschließen kann?
- (5) Gibt es Wörter, die ich verstehe, wenn ich sie laut ausspreche?
- (6) Welche Wörter kommen mir bekannt vor, werden aber anders geschrieben?
- (7) Kenne ich die Intention des Textes?

Dabei bearbeiten die Studierenden die Fragen nicht nacheinander, sondern lassen sich durch die Fragen individuell durch den Text leiten. Durch wiederholtes Üben lassen sich so sukzessive Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit entwickeln. Der folgende italienische Text eignet sich für Lerngruppen auf unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzniveaus.

³ Die methodische Grundlage stellt das Modell der Sieben Siebe dar (vgl. Klein & Stegmann, 2000).

Experiment: L'Italia in cifre

L'Italia è una penisola al centro del Mar Mediterraneo. Ha una lunghezza di oltre 1.300 km (chilometri) e una larghezza di 600 km, con una superficie totale di 301.000 kmq (chilometri quadrati). La Repubblica italiana confina a ovest con la Francia, a nord-ovest con la Svizzera, a nord-est con l'Austria e a est con la Slovenia. La costa ha una lunghezza di 7.456,4 km. Il fiume più lungo è il Po con 652 km, il secondo l'Adige con 410 km. L'Italia è divisa in venti regioni. La popolazione ammonta a circa 57.000.000, 189 abitanti per kmq. Quattro città (Milano, Torino, Napoli e Roma) hanno più di un milione di abitanti, 40 città superano i 100.000 abitanti. La densità della popolazione è molto alta in alcuni tratti della costa in alcune città (Napoli, con 18.000 abitanti per kmq, è una delle città più densamente popolate del mondo), molto bassa in certe zone dicampagna e di montagna. La maggioranza della popolazione italiana parla la lingua italiana ed è di religione cattolica.

In der Folge könnte der Text zur Reflexion rezeptiver Leseverstehensstrategien oder zur sinngemäßen Sprachmittlung in andere Sprachen (der Studierenden) genutzt werden, um so wiederum nach Ähnlichkeiten zu suchen. Oder es wird gemeinsam nach bildungssprachlichen Termini (Fachsprache) gesucht etc. Prinzipiell ist das Beispiel auch auf den schulischen Fach-/Fremdsprachenunterricht übertragbar.

5.2 Sprachliche Register: Fachsprache

5.2.1 Fokussierte Zielebene: *Wissen, Reflexion über Wissen*

Die Studierenden werden für die sprachlichen Anforderungen von Fach-/Bildungssprache sensibilisiert, erkennen Unterschiede zur Alltagssprache und erarbeiten die spezifischen Funktionen von Fachsprache und deren Transformation in sprachliche Strukturen.

5.2.2 Beschreibung der Lehr-Lernaktivität

Die Studierenden reflektieren anhand eines Vergleichs von zwei Versuchsprotokollen, welche Anforderungen die Schreibaufgabe „Versuchsprotokoll“ im Unterrichtsfach Chemie aufweist. Dazu erhalten sie ein von einem Schüler (Jahrgang 8) schriftlich angefertigtes Versuchsprotokoll, das einige alltagssprachliche, konzeptionell mündliche Formulierungen aufweist und auf der lexikalischen und textuellen Ebene fachsprachlich nicht adäquat ist (Schroeter-Brauss et al., 2018). Gegenübergestellt wird ein fachsprachlich adäquates Beispiel. Durch das Analysieren der Unterschiede (auf Wort-, Satz-, Textebene) entdecken und erarbeiten die Studierenden, dass der Fachunterricht spezifische fachsprachliche Anforderungen aufweist, anhand derer der Wissenserwerb überprüft wird, und dass sich die Nicht-Beherrschung einer Komponente unmittelbar auf den Erfolg bei der Bewältigung der Aufgabe auswirkt.

Versuchsprotokoll eines Schülers (8. Jg.)

Durchführung

zuerst machen wir die Lösung dazu nehmen Brennsperitus 50 % und 5 % Wasser dazu noch Salz dan Tauchen wir das Blatt Papier in die Lauge dan zünden wir es an und Tada das Blatt ist nicht verbrant. Wen es klappt sonst.

Auszug aus einem Versuchsprotokoll aus der Datenbank chemischer Schulversuche (DaChS)

Materialien

1 Geldschein (je größer, desto eindrucksvoller)
1 große Pinzette oder Tiegelzange
1 Feuerzeug
1 Glaswanne mit Wasser zum Löschen,
1 Becherglas oder Petrischale,
1 Spatel

Versuchsdurchführung

Es wird eine Mischung aus Ethanol, Wasser und Natriumchlorid hergestellt und der Geldschein darin getränkt. Der Geldschein wird dann mit der Pinzette herausgenommen und angezündet.

Beobachtung

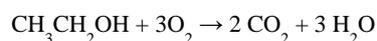
Das Ethanol-Wasser-Gemisch verbrennt mit gelblicher Flamme, die nach einigen Sekunden verlöschen. Der Geldschein bleibt unbeschädigt und ist anschließend fast trocken.

Entsorgung

Das restliche Alkohol/Wasser Gemisch kann man in den Abfluss überführen.

Fachliche Analyse

Flammen sind brennende Gase. Im verwendeten Ethanol-Wasser-Gemisch verdampft Ethanol und lässt sich entzünden.



Quelle:
www.sprachbildung.uni-hannover.de

Quelle: www.chids.de/dachs/experimente/008brennender_geldschein.pdf

Um die Reflexion über die sprachliche Form der Texte und den Zusammenhang von sprachlicher und fachlicher Ebene anzuregen, können folgende Fragen/Arbeitsaufträge an die Studierenden gerichtet werden:

- (1) Was sagen Sie zu dem Text des Schülers?
- (2) Würden Sie diesen Text als Lehrkraft so akzeptieren? – Warum nicht?
- (3) Inwiefern unterscheiden sich die beiden Versuchsprotokolle auf
 - ... der fachlich-inhaltlichen Ebene?
 - ... der sprachlichen Ebene?

6 Abschließende Bemerkungen und Ausblick

Anliegen des Beitrags war es, die für die inklusive Lehrkräftebildung relevanten Dimensionen von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung darzulegen sowie die daraus resultierenden Anforderungen und Desiderate für die Umsetzung mehrsprachigkeits- und sprachsensibler Konzepte sowohl in der universitären Lehrkräftebildung als auch in der Praxis des Fach- und Fremdsprachenunterrichts abzuleiten. Darauf aufbauend wurden Querschnittsziele für die Lehrkräftebildung formuliert und anhand ausgewählter Anwendungsbeispiele konkretisiert.

Die Lernzielkategorien und Anwendungsbeispiele, die verschiedene Dimensionen professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte im Kontext von Mehrsprachigkeit und Sprachbildung fokussieren, werden derzeit sukzessive in die Lehrkräftebildung der LUH implementiert und bereits in verschiedenen Lehrveranstaltungen erprobt. Zu nennen ist hier beispielsweise das im Rahmen des Projekts „DaZ und Bildungssprache für Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer“ (Deutsches Seminar, Arbeitsbereich DaZ) entstandene Lehrangebot „Schule der Vielfalt – DaZ und sprachliche Bildung“, in dem Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer in Blended-Learning-Seminaren für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Schule qualifiziert werden (Seifert et al., 2022). Am Englischen Seminar (Lehrgebiet Didaktik des Englischen) wurde bereits im Sommersemester 2019 für die Studierenden des Faches Englisch (auch z.T. Spanisch und Deutsch) ein fächerübergreifender Workshop zum Thema „Inklusion und Diversität im FSU“ gestaltet (Blell & Oldendörp, 2021). In Kooperation mit Referendar*innen, Sonderpädagog*innen und abgeordneten Lehrkräften warf das Blockseminar einen mehrperspektivischen, theoretischen und praxisnahen Blick auf die Berücksichtigung verschiedener Differenzlinien (u.a. Mehrsprachigkeit) im Englischunterricht. Im Sommersemester 2021 wurde der konzeptionelle Ansatz im Seminar „Diversität im Fokus fachdidaktischer Perspektiven: Inklusiven Fachunterricht planen (lernen)“ modifiziert und im Hinblick auf die Teilnahme von Lehramtsstudierenden aller Unterrichtsfächer erweitert.

Um die Wirksamkeit jener Qualifizierungsangebote empirisch abbilden zu können, sollen die beschriebenen Lehrveranstaltungen zukünftig einer systematischen, evaluativen Begleitforschung unterzogen werden. Die Begleitforschung zum Seminar „Schule der Vielfalt – DaZ und sprachliche Bildung“ 2021–2023 zeigt, dass die Teilnahme an der Lehrveranstaltung zum Ausbau von Wissen und zur Entwicklung einer positiven Haltung in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der Schule beitragen kann. Ähnliche Ergebnisse erbrachte die Lehrveranstaltungsbegleitende Evaluation im Fachbereich Didaktik des Englischen. Dabei weisen erste Ergebnisse bezeichnend darauf hin, dass das erworbene Wissen zu Möglichkeiten der inklusiven Unterrichtsplanung und damit auch der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und (mehr-)sprachlicher Ressourcen die Haltungen der Studierenden in positiver Weise beeinflusst. So wird das Planen eines differenzierenden Unterrichts, der die individuelle Lernausgangslage der Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt, nach dem Seminar als weniger aufwendig und herausfordernd empfunden als zuvor. Gleichzeitig werden z.T. jedoch auch reflektierend planerische Schwierigkeiten artikuliert:

„In welchen Phasen sollte primär differenziert werden? Wie kann ich die Gruppenzusammensetzung optimal gestalten, um auch auf individuelle Besonderheiten eingehen zu können? oder Wie vermeide ich Diskriminierung, wenn ich differenziere?“ (Blell & Oldendörp, 2021, S. 207)

Neben der Erforschung der Wirksamkeit ist perspektivisch angedacht, einige Lehrangebote in das an der LUH im Aufbau befindliche *Divilab*, eine diversitätssensible hochschulische Lehr- und Lernwerkstatt (Dannemann et al., 2020), zu integrieren. Die Verknüpfung der Lehr- und Unterrichtskonzepte im Themenfeld Mehrsprachigkeit und Sprachbildung mit dem *Divilab* ermöglicht beispielsweise eine Erhöhung der praktischen Seminaranteile, indem die Studierenden eigens konzipierte mehrsprachigkeits- und sprachensible Unterrichtseinheiten in der Lehr-Lernwerkstatt mit Schüler*innen erproben und anschließend reflektieren. In diesem Sinne sollen die Qualifizierungsangebote auch konzeptionell weiterentwickelt und hinsichtlich der reflexiven Handlungsfähigkeit als Leitbild der Lehrkräftebildung der LUH weiter ausgeschärft werden.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012, Juni). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf
- Behr, U. (2019). Mehrsprachigkeit, Teil 1. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 16 (5), 16–17.
- Binanzer, A. (2022). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an Schulen des deutschen Sprachraums. In C. Földes & T. Roelcke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (S. 353–379). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110623444-016>
- Binanzer, A. & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), 221–252.
- Binanzer, A., Seifert, H. & Wecker, V. (im Erscheinen). Bildungssprache. Eine Bestandsaufnahme empirischer Zugänge und Evidenzen. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache*. De Gruyter.
- Blell, G., Fellmann, G. & Fuchs, S. (2017). (Hrsg.). *Die Sprachlernklassen im Fokus. Deutsch als Zweitsprache und Englischunterricht*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11792>
- Blell, G. & Oldendörp, J. (2021). *Diversität im Fokus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektiven: Inklusiven Englischunterricht planen (lernen)*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18116>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt.
- Bohn, C. & Hahn, A. (2007). Pierre Bourdieu (1930–2002). In D. Käsler (Hrsg.), *Klassiker der Soziologie. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens, Band 2* (5., überarb., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 289–310). Beck.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur*. Hrsg. v. M. Steinrück. VSA.
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>
- Chlebnikow, J. & Backhaus, A. (2017). Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Fach als Teil der Lehrerbildung. *Lingwistyka Stosowana*, 22 (2), 1–14. <https://doi.org/10.32612/uw.20804814.2017.2.pp.1-14>
- Chlosta, C. & Fürstenau, S. (2010). Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 102 (4), 301–314.
- Council of Europe. (2008). Council Conclusions of 22 May 2008 on Multilingualism. *Official Journal of the European Union*, C 140, 14–15.
- Council of Europe. (2018, Februar). *CEF of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cutrim Schmidt, E. & Schmidt, T. (2017). Migration-Based Multilingualism in the English as a Foreign Language Classroom: Learners' and Teachers' Perspectives. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 29–52.
- Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A., Oldenburg, M., von Roux, Y. & Sterzik, L. (2019). Zur Entwicklung des Leitbilds der Reflektierten Handlungsfähigkeit – Herausforderungen und Chancen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung. In S.

- Dannemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte* (S. 15–36). Logos.
- Dannemann, S., Neugebauer, T., Schomaker, C. & Werning, R. (2020). Die *LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung (L²D²)* gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive Hochschulwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschulernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschulernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 226–237). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5858_18
- Dannerer, M. & Mauser, P. (unter Mitarbeit von P. Vergeiner) (Hrsg.). (2018). *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Stauffenburg.
- El-Mafaalani, A. & Massumi, M. (2019, Juni). *Flucht und Bildung: Frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung*. State-of-Research Papier 08a. (Gefördert durch das Verbundprojekt „Flucht: Forschung und Transfer“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.) <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf>
- Elsner, D. (2015). Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In C.M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 71–94). Peter Lang.
- Erlauf, M. (2014). Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache (2014). *SVBl*, (7) (Amtlicher Teil).
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39 (233), 4–13.
- Fuchs, S. & Reinecke, L. (2017). English as Bridge Language: The EuroComGerm-Concept Applied to the German as Foreign Language Acquisition. In G. Blell, G. Fellmann & S. Fuchs (Hrsg.), *Die Sprachlernklasse(n) im Fokus. Deutsch als Zweitsprache und Englischunterricht* (S. 151–168). Peter Lang.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_2
- Gaïbrois, C. (2017). „Die Sprache ist ‚broken English‘: Wie sich Beschäftigte trotz limitierter Sprachkenntnisse Handlungsspielräume schaffen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und Management*, (1), 7–21. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v2i1.02>
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts). (2019). *Qualitätsrahmen Lehrerbildung. Sachunterricht und seine Didaktik im Kontext der universitären Ausbildungsphase*. GDSU e.V.
- GeR: Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Langenscheidt.
- Gnutzmann, C. (2004). Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die ‚neue‘ kommunikative Kompetenz? In K.-R. Bausch, F.G. Königs & H.J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 45–54). Narr.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Bergmann und Helbig.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S. 13–24). Juventa.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 529–547. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3>

- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouer & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). De Gruyter.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilingualism*. Oxford University Press.
- Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Kallmeyer.
- Hu, A. (2017). Mehrsprachigkeit. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 246–248). Metzler.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R.S. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–282). Schneider Verlag Hohengehren.
- Huxel, K. (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 109–121. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.07>
- Jakisch, J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05999-1>
- KC: Kerncurriculum Englisch Sek. II (2018). *KC für das Gymnasium & gymnasiale Oberstufe*. Niedersächsisches Kultusministerium.
- Klein, H.G. & Stegmann, T.D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Shaker.
- Leisen, J. (2011, 21. November). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht*. https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf
- Maas, U. (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien*, (73), 21–150. <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/1289077>
- Mehlhorn, G. (2017). Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 46 (1), 43–55.
- Meißner, F.-J. (2004). Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In H.G. Klein & D. Rutke (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension* (S. 39–66). Shaker.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 2 (57), 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Neugebauer, T., Junge, A., Lenzer, S., Oldendörp, J., Seifert, H. & Schomaker, C. (2023). Theoria cum praxi. Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit für die Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 200–217. <https://doi.org/10.11576/hlz-5177>
- Putjata, G. & Danilovich, Y. (2019). Sprachliche Vielfalt als regulärer Bestandteil der Lehrerbildung: Zum Bedarf fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht* (S. 1–14). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_1
- Redder, A. (2012). Rezeptive Sprachfähigkeit und Bildungssprache – Anforderungen in Unterrichtsmaterialien. In J. Doll, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation* (S. 83–99). Waxmann.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>

- Riehl, C.M. (2014). Einleitung: Was ist Mehrsprachigkeit? In C.M. Riehl (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung* (S. 9–19). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rödel, L. (2019). Inklusion und Sprachbildung verbinden. Vorstellung eines Seminar-Bausteins für den Einsatz in der inklusionssensiblen Fachdidaktik-Lehre. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 251–274. <https://doi.org/10.4119/hlz-2460>
- Roth, H.-J. (2006). Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel. In D. Heints, J.E. Müller & L. Reiberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule* (S. 11–14). Gilles & Francke.
- Schnuch, J. (2015). Inklusion und Mehrsprachigkeit: Die Rolle von Sprachbewusstheit im multilingualen Spracherwerb. In C.M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 117–143). Peter Lang.
- Schroedler, T. (2021). What Is Multilingualism? Towards an Inclusive Understanding. In M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen & T. Schroedler (Hrsg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners* (S. 17–37). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926119-004>
- Schroeter-Brauss, S., Wecker, V. & Henrici, L. (2018). *Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838548616>
- Seifert, H., Hagemeyer, C. & Binanzer, A. (2022). Sprachlich heterogene Schüler*innen, fachlich heterogene Lehramtsstudierende – mit E-Learning für sprachliche Vielfalt qualifizieren. In N. Harsch, M. Jungwirth, M. Stein, Y. Noltensmeier & N. Willenberg (Hrsg.), *Diversität digital denken: The Wider View* (S. 439–443). WTM. <https://doi.org/10.37626/ga9783959871785.0.50>
- Steinhoff, T. (2019). Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 71 (1), 327–352. <https://doi.org/10.1515/zfal-2019-2019>
- Ulrich, K. & Michalak, M. (2019, 29. April). *Sprachsensibler Fachunterricht*. Sprache im Fach. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/61756/>. <https://doi.org/10.5282/ubm/e-pub.61756>

Beitragsinformationen⁴

Zitationshinweis:

Binanzer, A., Blell, G., Oldendörp, J. & Seifert, H. (2023). Mehrsprachigkeit(en) verbinden. Lernziele und Anwendungsbeispiele für eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 235–251. <https://doi.org/10.11576/hlz-5165>

Eingereicht: 31.01.2022 / Angenommen: 17.10.2022 / Online verfügbar: 29.08.2023

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁴ Das Forschungsvorhaben „Leibniz Prinzip“, in dem die Veröffentlichung entstanden ist, wird unter dem Förderkennzeichen 01JA1806 im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

English Information

Title: Focusing on Multilingualism. Learning Objectives and Teaching Examples in Diversity-Sensitive Teacher Education

Abstract: For some time, multilingualism as a concept has been examined from at least three perspectives in the educational policy discourse in German-speaking countries: a) as an educational goal within the framework of foreign language teaching (FLT), b) as linguistic diversity found in many classrooms since an increasing number of students speak languages other than German as their first language and ‘carry’ them into school and c) as inner multilingualism related to educational and technical language skills of schoolchildren who grew up monolingual as well as multilingual in a school context that focusses on German as language of instruction. Regarding inclusive teacher education, these different discourses give reason to consider both the various and specific language requirements of (foreign) language as well as subject teaching and how the different perspectives can be brought together in an overall concept for (multi)lingual education. In the context of the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung”, a joint initiative of the Federal Government and the Länder, aiming at improving the quality of teacher training, researchers and teacher educators from different disciplines at the Leibniz Universität Hannover (LUH) worked on various diversity dimensions with the goal of developing a “reflective and action-oriented competence” (Dannemann et al., 2019) to model inclusive teacher training. The diversity dimension Language(s) aims at connecting different discipline-specific perspectives on multilingualism – migration-related everyday multilingualism, multilingualism initiated by FLT as well as concepts of language-aware subject teaching. Based on a wide understanding of inclusion, which also encompasses the diversity dimension language(s), this article first examines dimensions of multilingualism relevant to inclusive teacher education as well as the resulting requirements and desiderata. Afterwards, learning and teaching objectives for inclusive teacher education as well as selected application examples are presented, all of them taking various approaches to multilingual didactics (such as language learning awareness and intercomprehension) and concepts of language-aware subject teaching into account.

Keywords: multilingualism; second language learning; foreign language learning; language education; teacher education