

HANNA SAUERBORN

Sprachlicher Heterogenität begegnen: Ein Fallbeispiel

Abstract

Unterricht heute kann sich der sprachlichen Vielfalt der Lernenden nicht verschließen. Lehrkräften des Faches Deutsch obliegt dabei nicht nur die Verantwortung, sprachliche Verständigung im Unterrichtsfach Deutsch zu ermöglichen, sondern auch die Aufgabe, Lernende (mit-) zu befähigen, im Fach Deutsch und auch in anderen Fächern sprachlich handeln und fachlich lernen zu können. Dieses sprachliche Handeln im schulischen Kontext erfordert sowohl rezeptiv als auch produktiv einen dekontextualisierten Sprachgebrauch, bei dem Verständigung allein durch sprachliche Mittel stattfindet und das Symbolfeld von Sprache ausgeschöpft wird (vgl. Maas 2010, 7). Anhand eines Fallbeispiels, das vor allem auf Unterrichtsbeobachtungen in einer zweiten Klasse beruht, werden einige exemplarische Beispiele für sprachliches Lernen in einer sprachlich heterogenen Lerngruppe im Deutschunterricht gegeben und mit ausgewählten theoretischen Konzepten, vor allem mit dem Scaffolding-Konzept (Gibbons 2015) verbunden. Dabei folgt die Darstellung in der Struktur einer unmittelbaren Verknüpfung von Theorie und Praxis: Zunächst werden wichtige Aspekte der Theorie erläutert und jeweils unmittelbar anschließend mit dem Fallbeispiel verknüpft. Diese gilt für die beiden ersten Themen des Beitrags, 1) Unklare Attribuierungen: Migrationshintergrund, DaZ und 2) Scaffolding. Der dritte theoretische Strang zum Translanguaging wird mit konzeptionellen Überlegungen konkretisiert.

1 | Unklare Attribuierungen: Migrationshintergrund, DaZ, ... Welchen sprachlichen Hintergrund bringen Kinder mit?

Um die sprachliche und gesellschaftliche Vielfalt in Deutschland zu beschreiben, nennt Maas (2008, 20) verschiedenen Szenarien. Dabei listet er drei Kriterien auf (*deutsche Sprache, deutscher Pass* und *Leben in Deutschland*) die jeweils mit *zutreffend* oder *nicht zutreffend* beurteilt werden können, wodurch sich sechs mögliche Kombinationen ergeben, die Maas als „etwas anrühige [...] Etikettierungen“ (ebd.) bezeichnet und ihnen eine traditionelle Sichtweise zuschreibt (ebd.). Die sechs möglichen Etikettierungen reflektieren, wie auch aus Maas' Arbeit abzuleiten ist, nur eingeschränkt die kulturelle und sprachliche Vielfalt in Deutschland, was auch für die Bezeichnung *DaZ*-(*Deutsch als Zweitsprache*)-*Lernende* gilt, welche an deutschen Schulen immer wieder verwendet wird. So unterscheidet der Begriff *DaZ* zum Beispiel nicht zwischen dem sprachlichen Hintergrund des Kindes, das mit drei Jahren in der Kita Deutsch gelernt hat und dem Kind, das ohne Sprachkenntnisse im Deutschen in einer Schulklasse in

Deutschland lernt. Mit den Attribuierungen *Migrationshintergrund* und *DaZ* verbindet man im schulischen Kontext meist eine sprachlich höchst heterogene Schülerschaft. Die jeweiligen Sprachbiographien der Lernenden sowie die Anerkennung der sprachlichen Ressourcen in den Herkunftssprachen der Kinder verschwinden jedoch leicht hinter den Bezeichnungen, ebenso können die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch nicht abgebildet werden. Die begriffliche Unschärfe kann zu einem unpassenden Lernangebot für Lerngruppen beitragen, da die sprachlichen Lernvoraussetzungen leicht unberücksichtigt bleiben können. Demnach bedarf es anderer Kriterien, um sich der heterogenen Schülerschaft in einer Klasse anzunähern um daraus Folgerungen für das unterrichtliche Handeln abzuleiten. Mögliche Kriterien sind die Berücksichtigung des sprachlichen Umfelds der Kinder, die Sprachkontaktzeit, der Sprachstand im Deutschen und ggf. auch in der Herkunftssprache eines Kindes.

Ein Fallbeispiel einer Klasse an einer deutschen Grundschule

Anhand eines konkreten Fallbeispiels einer ersten Klasse (N=25)¹ einer Grundschule in einer Stadt in Deutschland in einem Stadtteil mit einem Migrationsanteil bei Kindern von knapp 75%², wird im Folgenden ein Szenario möglicher sprachlicher und kultureller Heterogenität innerhalb einer Klasse skizziert: In der Klasse haben 18 Kinder einen deutschen Pass, sieben Kinder haben eine andere Staatsangehörigkeit als die deutsche. Spricht man all jenen Kindern einen Migrationshintergrund zu, deren Großeltern oder Eltern nach Deutschland migrierten, liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei über 90% (N=23), berücksichtigt man nur die Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil nicht die deutsche Staatsbürgerschaft durch die Geburt besitzt (vgl. bpb, o. J.), ist der Anteil etwas niedriger (72%, N=18).

Zur besseren Einschätzung des sprachlichen Umfelds der Kinder ist es von Interesse, welche Sprache(n) die erwachsenen Bezugspersonen (überwiegend Eltern, teilweise Großeltern und Onkel bzw. Tante) im häuslichen Umfeld sprechen. Für die zu beschreibende Klasse ergibt sich dabei folgendes Bild (Tabelle 1):

	N
a. erwachsene Bezugspersonen gleiche andere Herkunftssprache als Deutsch	15
b. eine erwachsene Bezugsperson Deutsch als Herkunftssprache, eine andere erwachsene Bezugsperson andere Herkunftssprache als Deutsch	3
c. erwachsene Bezugspersonen Deutsch und gleiche weitere Sprache als Herkunftssprachen	3
d. erwachsene Bezugspersonen Deutsch als Herkunftssprache	4
N gesamt	25

Tabelle 1: Herkunftssprachen der erwachsenen Bezugspersonen im häuslichen Umfeld

Bei zehn Kindern spricht mindestens eine Bezugsperson Deutsch (in der Tabelle b–d). In den meisten Familien (Gruppe a, N=15) wird mit den erwachsenen Bezugspersonen jedoch eine andere Sprache als das Deutsche zu Hause gesprochen.

Im Hinblick auf die Beurteilung der Sprachkompetenz der Lernenden aus Gruppe a) spielt sowohl die Berücksichtigung der Sprachkontaktzeit des Kindes zum Deutschen eine wichtige Rolle als auch die Frage nach der Intensität des Sprachkontakts (vgl. z. B. Dimroth und Haberzettl 2008, 227). Die Sprachkontaktzeit zum Deutschen der Kinder aus Gruppe a wird in Tabelle 2 aufgeführt.

¹ Die Daten wurden im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung während einer Feldstudie mit der Dauer von 19 Monaten zwischen September 2018 und März 2020 erhoben. Im Rahmen dieser Arbeit dienen die Daten jedoch nur der Anschauung im Sinne eines konkreten Fallbeispiels.

² Wobei im Zusammenhang mit dem Begriff Migrationsanteil – wie zu Beginn des Textes dargestellt – nicht ersichtlich ist, welche sprachlichen Hintergründe die entsprechenden Menschen mitbringen.

	N
a. Erwachsene Bezugspersonen gleiche andere Herkunftssprache als Deutsch	
i) Deutsch im Kindergartenalter erlernt im Alter von drei Jahren	9
ii) Deutsch im Kindergartenalter erlernt, maximal zwei Jahre vor Einschulung	4
iii) Deutsch im Kindergartenalter erlernt, maximal ein Jahr vor Einschulung	1
iv) Weniger als sechs Monate vor Einschulung Sprachkontakt zum Deutschen	1
N gesamt	15

Tabelle 2: Sprachkontaktzeit der Kinder aus Gruppe a

Zu Beginn der ersten Klasse wurde der Sprachstand der Kinder im Deutschen mittels einer leitfadengestützten Beobachtung (Sauerborn, Schneider, Schubert und Bohn 2018) erhoben.³ Die Sprachkenntnisse der Kinder zu diesem Zeitpunkt wurden sechs Niveaustufen zugeordnet, die Eingruppierung in eine Niveaustufe ergibt sich aus der Übersicht in Tabelle 3.

	N	Beschreibung der Niveaustufe
Sprachniveau 6	1	elaborierter Wortschatz Profilanalyse Stufe 4 Sicherheit im morphologisch-syntaktischen Bereich
Sprachniveau 5	5	guter Alltagswortschatz Profilanalyse Stufe 4 weitgehende Sicherheit im morphologisch-syntaktischen Bereich
Sprachniveau 4	8	Alltagswortschatz mit einigen Lücken Profilanalyse Stufe 4 einige Unsicherheiten im morphologisch-syntaktischen Bereich
Sprachniveau 3	6	Alltagswortschatz mit vielen Lücken Profilanalyse Stufe 3, ggf. 4 viele Unsicherheiten im morphologisch-syntaktischen Bereich
Sprachniveau 2	4	Wortschatz für basale Verständigung Profilanalyse Stufe 2 bzw. 3 sehr viele Unsicherheiten im morphologisch-syntaktischen Bereich
Sprachniveau 1	1	Sprachanfänger*in

Tabelle 3: Niveaustufen in Anlehnung an leitfadengestützte Beobachtungen und Anzahl der Kinder auf der jeweiligen Stufe zu Beginn von Klasse 1

Von den sechs Kindern mit weniger als zwei Jahren Sprachkontaktzeit vor der Einschulung (siehe Tabelle 2, Kinder II-IV) sind vier Kinder auf Sprachniveau 1 bzw. 2 anzusiedeln. Ein Kind befindet sich auf Sprachniveau 3, ein weiteres auf Sprachniveau 4. Die neun Kinder, die seit dem Eintritt in den Kindergarten mit drei Jahren Kontakt zum Deutschen haben, befinden sich auf Sprachniveau 3, 4 und vereinzelt auch auf Sprachniveau 5. Wengleich die Zuweisung in die skizzierten Stufen numerischen Charakter hat, erlaubt die durchgeführte beobachtungsgestützte Diagnose keine Aussagen im Sinne einer standardisierten Sprachstandserhebung. Dennoch bietet die Übersicht Anhaltspunkt für eine Beurteilung der Sprachkompetenzen der Kinder im Deutschen im Hinblick auf einen Unterricht in der Unterrichtssprache Deutsch: Vor allem bei Kindern der Sprachniveaus 1-3 (N=11) ist davon auszugehen, dass es kontinuierlich weiterer Unterstützungsangebote im Unterricht bedarf und dies somit nicht nur für Kinder gilt, die noch nicht lange in Deutschland leben. Für diese Kinder ist Sprache sowohl Werkzeug für das Erreichen fachlicher Lernziele, zudem aber auch in besonderem Maße Lernziel selbst.⁴ Für Kinder der Niveaustufe 4 (N=8) ist anzunehmen, dass im Deutschen vor allem eine durchgängige Wortschatzarbeit wichtig ist sowie eine Hinführung zur konzeptionellen Schriftlichkeit bzw. zur Bildungssprache. Dies ist vor allem auch im Hinblick auf das Nutzen dieser Sprache als Medium des Wissenserwerbs in der Institution Schule von großer Bedeutung. Denn fachliches Lernen

³ Roth (2006) fordert, den Sprachstand auch in der Herkunftssprache zu bestimmen, um „eine gültige Aussage über die allgemeine Sprachkompetenz eines Kindes zu treffen“ (ebd., 12). Diese Forderung steht in Einklang mit der Schwellenhypothese (threshold hypothesis) nach Cummins (1976). Zur vorliegenden Klasse liegen jedoch keine Daten zum Sprachstand in der Herkunftssprache vor, da die Ressourcen zur Erhebung und Auswertung dieser Daten nicht zur Verfügung standen.

⁴ Dass das Kind mit Sprachniveau 1 zusätzlicher Unterstützungsangebote innerhalb und außerhalb des Fachunterrichts bedürfte, wird als gegeben angenommen, jedoch im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter berücksichtigt, denn im Zentrum soll der Unterricht in der Klasse stehen.

hängt eng mit Sprache zusammen und ist in vielen Fällen nicht ohne Sprache zu denken. Im Fachunterricht zeigt sich Sprache „auf verschiedenen Abstraktions- bzw. Darstellungsebenen und in verschiedenen Darstellungs- und Sprachformen“ (Leisen 2015, 250). Im Unterricht wird fachliches und sprachliches Lernen miteinander verknüpft, indem „Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens“ (Woerfel und Giesau 2018) eingesetzt wird. Dabei hat Sprache verschiedene Funktionen: Sie dient zur Vermittlung der Lerninhalte, ebenso greifen Lernenden die Sprache auf und speichern sie (ebd.):

Sprache ist aber auch ein Werkzeug des Denkens, mit dessen Hilfe Prozesse nachvollzogen oder Vorstellungsbilder aufgebaut werden, Wissen bearbeitet oder neu erzeugt wird. Dabei lernen Kinder und Jugendliche nicht nur die Bezeichnung oder den Ausdruck für einen spezifischen Gegenstand. Sie lernen auch, diese sprachlichen Mittel inhaltlich, zweckbezogen, kontextuell und situativ angemessen selbst zu verwenden. (ebd.)

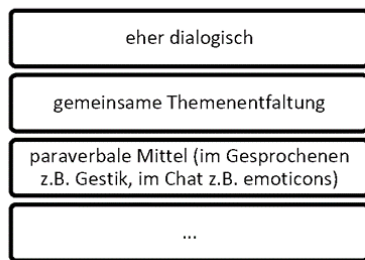
Die angemessene Verwendung von Sprache setzt bestimmte Sprachkenntnisse voraus. Liegen diese nicht vor, können Lernende dem Unterricht nur eingeschränkt folgen, da bestimmte Aspekte entweder nicht verstanden oder sprachlich nicht ausgedrückt werden können (ebd., vgl. ebenso Schleppegrell 2001, 455). Ein vom monolingualen Habitus (Gogolin 2008) geprägter Unterricht, der auf Kinder mit den Niveaustufen 5 und 6 ausgelegt ist (N= 6), wie man ihn auch heute noch in (zu) vielen Klassenzimmern vorfindet, würde mit hoher Wahrscheinlichkeit mehr als einem Dreiviertel der Lernenden der vorgestellten Klasse nicht gerecht werden. Eine Möglichkeit, alle Kinder im Hinblick auf ihre Sprachkompetenz und den Ausbau der Bildungssprache zu fördern, stellt das Scaffolding-Konzept dar, welches im Folgenden (2) erläutert und anschließend anhand einer konkreten Unterrichtseinheit veranschaulicht wird.

2 | Scaffolding

Die Grundidee des Scaffoldings im pädagogischen Kontext geht auf Wood, Bruner und Ross (1976) zurück, welche Scaffolding als Begleitung eines Novizen/einer Novizin durch einen Tutor/eine Tutorin bei der Durchführung einer problemlösenden Aufgabe verstehen. Indem der Tutor/die Tutorin die Aufgabe kontrolliert und bei der Lösung der Aufgabe im Sinne Wygotskis unterstützend in der Zone der proximalen Entwicklung des Novizen/der Novizin agiert, kann der Novize/die Novizin schließlich die Anforderungen bewältigen (Wood et al. 1976, 90). Auf den Unterricht übertragen agiert die Lehrkraft (oder ein anderes Kind) als Tutor/Tutorin und bietet den Lernenden (die nicht immer Novizen sind) einerseits Unterstützung an, die notwendigen sprachlichen Mittel zu erwerben, zudem fordert die Lehrkraft die Kinder heraus, sich zunehmend bildungssprachlich auszudrücken (vgl. Gibbons 2015). Ziel ist jedoch immer die (sprachliche) Autonomie der Lernenden (Mariani 1997). Auf dem Weg zu dieser Autonomie bewegen sich die Lernenden sprachlich auf einem Kontinuum, bei dem kontextualisierte Sprache (alltagssprachliche mündliche Äußerungen) den einen und die dekontextualisierte (Bildungs-)Sprache den anderen Pol bildet (vgl. Gibbons 2006, 271 f.). Dieses sprachliche Register zeichnet sich nach Morek und Heller (2012, 73) auf lexikalisch-semantischer Ebene u.a. durch eine differenzierende und spezifizierende Lexik aus, ebenso liegt eine hohe lexikalische Dichte vor (z. B. durch lexikalische Subjekte statt Pronomen sowie ausgebaute Nominalphrasen). Auf syntaktischer Ebene finden sich u.a. Satzgefüge, umfängliche Attribute und Funktionsverbgefüge, unpersönliche Konstruktionen sowie eine „klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel“ (ebd.).

Cummins (2008) spricht von sprachlichen Äußerungen, die *context-reduced* (kontextreduziert, hier dekontextualisiert) oder kontextgebunden sind (Cummins 2008, 75). Die jeweiligen Diskurmodalitäten gehen mit unterschiedlichen Merkmalen einher (Abbildung 1):

kontextgebunden



dekontextualisiert

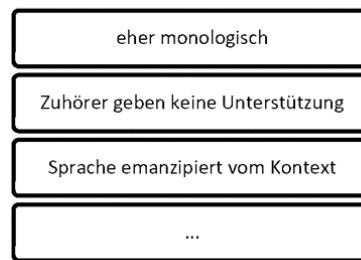


Abbildung 1: Kontextgebunden vs. dekontextualisierte sprachliche Äußerung (Sauerborn 2017, 208).

Dekontextualisierung ist ein Merkmal von Schriftsprache, da laut Maas die Potentiale des Symbolfelds ganz ausgereizt werden (Maas 2010, 7). Das heißt, konzeptionell schriftliche Äußerungen sind dekontextualisiert, jedoch nicht jede dekontextualisierte Äußerung ist konzeptionell schriftlich (vgl. Sauerborn 2017, 208). Im Hinblick auf den Spracherwerb kann gefragt werden, ob es eine Entwicklung von [+dekont.] zu [+konzept. schriftlich] gibt (ebd., 215). Für didaktische Zwecke bedeutete dies, dass die sprachliche Loslösung vom Kontext ein wichtiger Schritt zur konzeptionellen Schriftlichkeit darstellen könnte. Unterricht nach dem Scaffolding-Konzept begleitet die Lernenden auf dem Kontinuum von kontextualisierter zu dekontextualisierter bzw. konzeptionell schriftlicher sprachlicher Äußerung (s. u.).

Leitend für Scaffolding ist die Annahme des engen Zusammenhangs von konzeptuellem Verständnis eines Gegenstands/Themas und der ihn vermittelnden Sprache (vgl. Brown et al. 2008, 550). Dieses konzeptuelle Verständnis ist jedoch nicht an eine Sprache gebunden, vielmehr ist ein Transfer von einer Sprache auf die andere Sprache möglich (Cummins 2017, siehe unten zu *translanguaging*).

Gibbons (2015, 24 ff.) beschreibt Prinzipien für Unterricht im Sinne des Scaffoldings, die nicht ausschließlich diesem Konstrukt zuzuschreiben sind, sondern auch als universale Lehr- und Lernprinzipien angesehen werden können (vgl. Sauerborn 2017a, 135). Gibbons Prinzipien lauten:

- 1 | *Lernende verstehen, was man zu ihnen sagt und was sie lesen.* Dieses Prinzip impliziert auf Seiten der Lehrkraft einen klaren Auftrag zur sprachlich verständlichen Vermittlung, u.a. durch mehrkanalige, ggf. wiederholende Präsentation von Inhalten (z. B. unter Nutzung von Visualisierungen) und hinreichenden Erklärungen.
- 2 | *Lernende verwenden die Unterrichtssprache.* Denn sprachliches Lernen wird durch sprachlichen Output besonders angeregt (vgl. zur Output-Hypothese Swain 1985, 2005). Auf Äußerungen bekommen Lernende in der Interaktion eine Rückmeldung und können so ihre Hypothesen über die zu lernende Sprache überprüfen.
- 3 | *Lernende erhalten Gelegenheit, stretched language zu verwenden.* Unter *stretched language* versteht Gibbons sprachliche Formen, die in gewisser Weise außerhalb der Komfortzone (vgl. challenge/support-pattern, Mariani 1997)⁵ der Sprechenden Person liegt. Es ist eine sprachliche Äußerung, an der der/die Lernende herumfeilt und neben dem inhaltlichen Fokus auch einen Fokus auf die Form der Sprache lenkt.
- 4 | *Lernende erhalten sprachlichen Input in der Unterrichtssprache, besonders im Hinblick auf die Bildungssprache.* Dieser Punkt begründet die Forderung nach lehrer*innenzentrierten Unterrichtsphasen in denen die Unterrichtssprache verwendet wird. Lehrkräfte sollen in diesen Phasen den sprachlichen Input nicht per se vereinfachen, sondern sich vielmehr bildungssprachlich ausdrücken und diese sprachlichen Äußerungen, wie in Punkt 1 genannt, den Lernenden verständlich machen.

⁵ Die Komfortzone liegt laut Gibbons im Bereich der Bearbeitung einer Aufgabe mit geringen Herausforderungen und viel Unterstützung (Gibbons 2015, 17).

- 5 | *Lernende bauen ihre Sprachkompetenz in der Herkunftssprache aus.* Im Sinne des Translanguaging-Konzepts (s. u.) erhalten die Lernenden die Gelegenheit, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen, nicht nur die Unterrichtssprache.
- 6 | *Sprachliches Lernen findet im Kontext von fachlichem Lernen statt.* Gibbons spricht sich gegen eine Sprachförderung aus, in der in einem künstlichen Kontext Wörter, Wendungen und sprachliche Strukturen isoliert eingeführt und geübt werden. Vielmehr sollte der Unterricht längere Phasen der authentischen Sprachproduktion ermöglichen, im Rahmen welcher sprachliches Lernen angeregt und gefördert wird. So gibt es nach dem Scaffolding-Ansatz kein besseres Lernumfeld für sprachliches Lernen als das fachliche Lernen.

Neben den von Gibbons angeführten Punkten können weitere wichtige Punkte für den Unterricht von mehrsprachigen Lerngruppen genannt werden. So unterstützt z. B. die *Anbahnung von Sprachlernstrategien* die Lernenden bei der „bewussten Aneignung von Sprachen mit dem Fernziel des selbstbestimmten Lernens“ (Krumm und Reich 2016, 233), was wiederum mit Gibbons Forderung nach einer Autonomie der Lernenden einhergeht. In diesem Zusammenhang steht auch, *Verantwortung für das eigene sprachliche Lernen zu übernehmen*, welche im Sinne eines konstruktivistischen Ansatzes u. a. für eine effektive Wortschatzarbeit von Bedeutung ist (Neveling 2016, 118).

Der Unterricht nach dem Scaffolding-Konzept gestaltet sich in vier Unterrichtsphasen, die sich über mehrere Stunden erstrecken (siehe Abbildung 2).

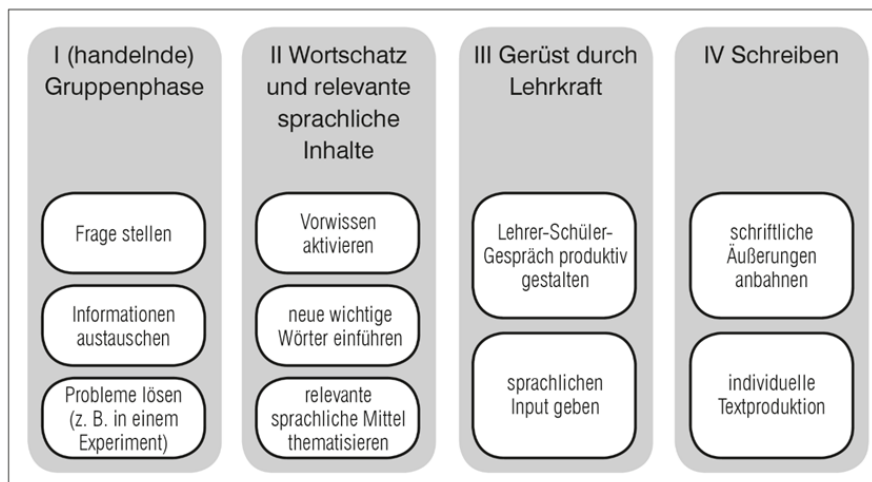


Abbildung 2: Lehr- und Lernstufen in Orientierung an Gibbons (2015, 84 ff.) (Sauerborn 2017a, 137).

Die vier Phasen spiegeln das Kontinuum sprachlicher Äußerungen von kontextualisiertem mündlichen Sprachgebrauch (Phase I) zu maximal dekontextualisierten (in der Regel) schriftlichen Äußerungen (Phase IV). Die Phasen dazwischen bieten den Lernenden u. a. im lehrer*innen-zentrierten Unterricht ausreichend Raum zum sprachlichen Lernen. Für diesen zu planenden sprachlichen Input analysiert die Lehrkraft den Unterrichtsinhalt nicht nur inhaltlich, sondern auch im Hinblick auf seine sprachliche Struktur: Um welche Begriffe geht es bei diesem Lerngegenstand? Welche Satzstrukturen sind nötig, um sich rezeptiv und produktiv mit dem Gegenstand zu beschäftigen? Gegebenenfalls kann auch bestimmtes Textsortenwissen relevant sein.

Unterrichtsbeispiel *Scaffolding*: Textproduktion Klasse 2

Anhand einer konkreten Unterrichtseinheit zum Schreiben eines Textes nach einer Bilder-geschichte in der in (1) beschriebenen Klasse, welche zum Zeitpunkt der Unterrichtseinheit am Ende des 1. Halbjahres der zweiten Klasse war, möchte ich die Umsetzung des Scaffolding-Konzepts im Deutschunterricht in der Grundschule an ausgewählten Beispielen untermauern

und mit transkribierten Sequenzen aus dem Unterricht veranschaulichen. Die Unterrichtseinheit (vgl. Ablauf in Tabelle 4) gliedert sich in *Phasen mit der gesamten Klasse* (Phase B, C, D, G und J), die wiederum einen Wechsel von Kleingruppen-, Plenums- und Einzelarbeit enthalten und in *Unterrichtssequenzen in der Kleingruppe* (Phase A, E, F, H) mit Kindern, die einen Sprachförderbedarf haben. Die zusätzliche Sprachförderung erfolgt im Sinne des integrativen Modells (vgl. Massumi et al. 2015). Die Zuteilung zur Sprachfördergruppe basiert u. a. auf der Sprachstandserhebung in Klasse 1 (siehe Tabelle 3).⁶ Ein direkter Bezug zu den Niveaustufen einzelner Kinder zum Zeitpunkt der Unterrichtseinheit ist jedoch nur eingeschränkt möglich, da zwischen der Sprachstandserhebung und der Unterrichtseinheit 17 Monate zeitliche Differenz lagen. In Klasse 2 fand eine prozessbezogene Diagnose statt, welche den noch bestehenden Sprachförderbedarf der jeweiligen Kinder untermauerte, die Kinder wurden jedoch nicht neu in Stufen eingeteilt.

Schon die Struktur (Tabelle 4) der Unterrichtseinheit schafft ein Lernsetting, das sprachliches Lernen begünstigt: Durch die enge inhaltliche Verschränkung des Unterrichts in der gesamten Klasse und der Arbeit in der Kleingruppe, werden alle Kinder befähigt, den Inhalten zu folgen und sich im Klassenunterricht einzubringen.

<i>Kleingruppe</i>	<i>Gesamte Klasse</i>
A Vorentlastende Einführung der Geschichte und von relevantem Wortschatz	
B	Kooperative Lernphase: Kinder sortieren die Bilder und unterhalten sich darüber, sie entwickeln mündlich eine erste Geschichte
C	Plenumsphase, Besprechung der Bilder und gemeinsame Entwicklung einer Geschichte
D	Einführung von sprachlichen Mitteln (Wortschatz, Chunks, Formulierungen) und weitere Aufgaben dazu (Ausdrücke Bildern zuordnen, Sätze mündlich formulieren) → Arbeitsblätter aus dem verwendeten Unterrichtsmaterial von Winzer (o.J.).
E Wiederholung von sprachlichen Mitteln (s. o.) und weitere Aufgaben dazu (Sätze bilden)	
F Geschichtenentwicklung mündlich	
G	Geschichtenentwicklung mündlich
H Schreibaufgabe zu einzelnen Formulierungen	
J	Schreibauftrag

Tabelle 4: Strukturelle Planung der Unterrichtseinheit

Die Behandlung des Lerngegenstands über einen längeren Zeitraum trägt dazu bei, dass vertieftes sprachliches Lernen stattfinden kann. Nicht zuletzt unterstützt die Auswahl des Lerngegenstands selbst die sprachliche Auseinandersetzung, denn durch die vorliegende Visualisierung in Form der Bilder liegt ein gemeinsamer Gesprächsanlass vor, der Dialoge anregt und durch mögliche Referenzen zum Abgebildeten gezielte Wortschatzarbeit ermöglicht. Dennoch stellen Bildergeschichten keinen methodischen Selbstläufer dar. Boueke et al. (1995) erläutern, dass in einer Bildergeschichte die narrative Struktur nicht sichtbar würde, sondern vielmehr durch den Betrachter rekonstruiert werden müsste (ebd., 22 f., vgl. ebenso Dehn 2008 über Visual Literacy/Bildverstehen). Becker (2005) stellt fest, dass vor allem jüngere Kinder dazu tendierten, reine Bildbeschreibungen zu produzieren (ebd., 30). Während Bildbeschreibungen dieser Art oft durch stark kontextualisierte Sprache mit vielen deiktischen Verweisen gekennzeichnet sind, erfordert die konzeptionelle Schriftlichkeit dekontextualisierte Versprachlichung (s. o., vgl. ebenso Gretsch und Sauerborn Ruhnau 2011 und Sauerborn 2015, 130 ff.). Folglich muss die Lehrkraft den Unterricht so gestalten, dass die Lernenden keine Bildbeschreibungen produzieren, sondern die Handlung der Geschichte zunächst (re-)konstruieren. Dieser Schritt

⁶ Kinder, die in der Kleingruppe zusätzlich gefördert werden (in Klammern jeweils die Niveaustufe zu Beginn von Klasse 1, siehe Tabelle 3): Alaz (2), Michael (2), Mehmet (2), Luano (3), Ali (3), Avara (3).

muss zunächst nicht zwangsläufig mit einer sprachlichen Handlung verbunden sein, im unterrichtlichen Kontext ist er jedoch in der Regel sprachlich gestaltet. Die (Re)konstruktion der Bildergeschichte geschieht unter anderem durch Fragen an die Lernenden, deren Beantwortung keine Bildbeschreibung evozieren, sondern auf die Handlung abzielen, wie zum Beispiel in der folgenden Sequenz angedeutet wird:

Alaz: Frau Schneider, darf ich das alles sagen?
Lehrerin: Welches ist das erste Bild? (Alaz meldet sich.) Alaz.
Alaz: Des ist das erste Bild.
Lehrerin: Ok. Was macht denn da der Vater und der Junge?
Alaz: Der... Der Vater putzt ihre Auto.

Transkript 1: Frage, die die Rekonstruktion der Geschichte evoziert, Phase A

Fragen dieser Art sind mehrfach zu beobachten. Die Lehrkraft fragt nicht „Was siehst du da?“ oder etwas Ähnliches, weil Formulierungen, die nicht zur Versprachlichung der Handlung anregen, leicht deiktische Äußerungen als Antwort zur Folge haben.

Lernende verstehen, was man zu ihnen sagt (Gibbons Prinzip 1)

Vor allem das sprachliche Handeln der Lehrkraft im Unterricht in der Klasse und Kleingruppe trägt dazu bei, dass die *Lernenden verstehen, was man zu ihnen sagt*. Dies zeigt sich in der Unterrichtseinheit in verschiedenen Aspekten, besonders hinsichtlich der Semantik. Zunächst antizipiert die Lehrkraft möglicherweise unbekannte Wörter und fordert die Kinder auf, nach der Bedeutung bestimmter Wörter zu fragen. Die thematisierten Ausdrücke sind auf einem Arbeitsblatt zur Bildergeschichte angeführt, welche Teil eines Unterrichtsmaterials vom Finken-Verlag ist (Winzer o. J.).

Lehrerin: Hier kommen bestimmt Wörter vor, die ihr nicht kennt, in der Aufgabe. Welche Wörter kennt ihr nicht? (Michael meldet sich.) Michael.
Michael: Pfiff.
Lehrerin: Pfiff. Wenn man etwas den Pfiff gibt, das ist das... das gewisse Extra. Dadurch wird das richtig toll. Zum Beispiel, wenn deine Mama ein Essen kocht und dann macht sie noch ein bestimmtes Gewürz rein, dann gibt das dem Essen den richtigen Pfiff.

Transkript 2: Wortschatzarbeit Klasse, Phase D

In diesem Kontext bezieht sich das Konvertat *Piff* nicht auf *pfeifen*, sondern auf die Konstruktion *Pfiff geben*. Die Lehrkraft erklärt den Ausdruck rein verbal. Bei dieser Redewendung liegt eine nicht-summative Bedeutung vor, die eine besondere Herausforderung im Spracherwerb darstellt (vgl. Häcki-Buhofer 2005, 1801) und in dieser Phase des Unterrichts nicht weiter vertieft behandelt wird. An einer anderen Stelle, bei der die Lernenden zu auf einem Arbeitsblatt vorgegebenen Ausdrücken Sätze formulieren sollen, wird eine semantisch-transparente Redewendung thematisiert und stärker konkretisiert:

Lehrerin:	Luano, such' dir ein Wort aus.
Luano:	Pudel.
Lehrerin:	Guck mal, da müssen wir gucken. Pudel steht in der Liste nicht allein. Ihr müsst immer schauen, was zwischen den Kommata steht. Da gehören mehrere Wörter zusammen. Also hinter Pudel ist ein Komma und das Komma davor geht bis zu nass. Also da gehören ganz viele Wörter zusammen. Nass wie ein begossener Pudel (<i>besonders betont</i>). Was könnte das denn bedeuten? Nass wie ein begossener Pudel (<i>besonders betont</i>).
Luano:	Keine Ahnung, was das bedeutet.
Lehrerin:	Hat jemand eine Idee? (<i>Ali meldet sich.</i>) Ali?
Ali:	Dass der ihn anspricht und er ganz nass wird.
Lehrerin:	Ja genau, aber begossener Pudel ist eher: Wenn man einen Hund mit Wasser überschüttet, findet der das nicht so lustig. Viele Hunde lieben zwar Wasser, wenn sie selbst ins Wasser springen, aber die Hunde mögen es nicht, wenn man Wasser über sie gießt. Und wenn man wie ein begossener Pudel ist, heißt das, dass man darüber nicht glücklich ist. Und nass wie ein begossener Pudel (<i>besonders betont</i>) heißt... ... Wer von den Personen hier ist denn nicht glücklich, dass er oder sie nass ist?
Avara:	Die Frau.
Lehrerin:	Genau, das heißt, die Frau ist nass wie ein begossener Pudel (<i>besonders betont</i>). (<i>Längere Unterhaltung über das Waschen von Hunden, Gülle und Düngung, Anekdoten von Hunden</i>) Jetzt will ich aber einen Satz mit nass wie ein begossener Pudel. Wer kann mir dazu einen Satz sagen? (<i>Michael meldet sich.</i>) Michael.
Michael:	Die Frau ist nass wie ein begossener Pudel.
Lehrerin:	Super.

Transkript 3: Einführung eines Phrasems, Phase D

Zunächst hat Luano Schwierigkeiten, das Phrasem *wie ein begossener Pudel* als eine sprachliche Einheit zu identifizieren. Er kennt diese sprachliche Einheit nicht und hat zudem noch nicht das entsprechende metasprachliche Wissen, was die Kommata in der Wörterliste bedeuten. Durch die besondere Betonung und Wiederholung markiert die Lehrerin die Wörter als eine sprachliche Einheit. Die Kinder haben so die Möglichkeit, die Wörter als Chunk (vgl. Ellis 2007) zu identifizieren und zu erwerben. Die Lehrkraft geht in ihrer Erklärung auf den metasprachlichen als auch semantischen Aspekt ein: Zunächst spricht sie über den formalen Aspekt, die Kommata. Anschließend erklärt sie eine erste Facette der Bedeutung der sprachlichen Einheit, bleibt stark am Kontext verhaftet, indem sie die Formulierung wie in der Aufgabe genannt mit dem Adjektiv *nass* erklärt. Sie kontextualisiert folglich, um die dekontextualisierte Redewendung greifbar zu machen. Das Phrasem ist in diesem Zusammenhang, in dem es mit dem Adjektiv *nass* verbundenen ist, aufgrund seiner semantischen Transparenz relativ leicht zu verstehen ist. In einem weiteren Schritt könnten Beispiele für das Phrasem ohne Adjektiv (*wie ein begossener Pudel*) gesucht und behandelt und die Bedeutung auf weitere Kontexte übertragen werden (vgl. Häcki-Buhofer 2005, 1806), was an dieser Stelle im Unterrichtsbeispiel nicht geschieht.

In Transkript 3 wird zudem deutlich, dass die Lernenden viel *sprachlichen Input in der Unterrichtssprache erhalten, besonders im Hinblick auf die Bildungssprache*, was das vierte Prinzip nach Gibbons darstellt (s. o.).

Unterrichtssprache verwenden (Gibbons Prinzip 2)

Die Lehrkraft unterstützt die Lernenden nicht nur beim Sprachverstehen. Sie gestaltet den Unterricht so, dass die *Lernenden die Unterrichtssprache verwenden* und dadurch sprachliches Lernen stattfinden kann. Ein Beispiel dafür ergibt sich beim Erzählen der Geschichte in der Kleingruppe (Transkript 4).

Lehrerin:	Wir erzählen mal zusammen die Geschichte. Wir fangen mit dem ersten Bild an: An einem schönen, heißen Sommertag... wer erzählt weiter? (Avara meldet sich.) Avara.
Avara:	Hat der Papa von dem Jungen sein Auto gewaschen.
Lehrerin:	Genau. Oder entweder sagt ihr: wäscht er sein Auto, hat sein Auto gewaschen oder wusch er sein Auto. Und was sagte der Junge? Wollen wir dem Jungen einen Namen geben?
Ali:	Ja, Tom.
Mehmet:	Ne, ne, ne, Tommi.
Lehrerin:	Jedes Kind kann ihm einen eigenen Namen geben. Also: Tommi ruft...
Alaz:	... den Papa
Lehrerin:	Was ruft er? (Ali meldet sich.) Ali.
Ali:	Den... der.. darf ich den auch ein Namen nennen? Der hat... der Tom hat den Paul geholfen. Der Tommi hat den Paul, sein Vater gerufen. Und Tommi hat gesagt zu sein Vater Paul: „Kannst du mich bitte anspritzen, kannst du mich bitte anspritzen?“
Lehrerin:	Man sagt da: „Kannst du mich bitte mit Wasser anspritzen.“
Ali:	Und dann hat er Tommi, der Vater, der hat des gemacht und dann des Mädchen...
Lehrerin:	Und jetzt sagst du mal erst mal noch, wie der Tommi das fand.
Ali:	Und der Tommi, der fand des toll.
Lehrerin:	Wie fand das der Junge, dass der Vater ihn dann mit Wasser abgespritzt hat?
Ali:	Der fand des voll gut. Und der Tommi fand des lustig, dass er mit Wasser angespritzt war, weil er durfte des zuhause nicht machen, weil des war draußen. Und dann wollte die Anna, die Mädchen Anna. Dann wollte die Anna auch angespritzt werden. Und da war ne Dame. Und die Anna ist hingerannt. Dann hat der Paul..., dann wollte der die Anna anspritzen. Aber der Paul hatte auf die Frau gemacht, weil der nicht hingeseht hat und der hat Schlauch hoher gehalten und die... die... wie heißt die nochmal?
Lehrerin:	Anna.

Transkript 4: Sprachlicher Output als Lernchance, Phase F.

Zunächst gibt die Lehrkraft einen Satzanfang vor, welcher in syntaktischer Hinsicht die Inversionsstellung des Verbs fordert (an einem schönen, heißen Sommertag), welche von Avara korrekt in ihrer Fortsetzung des Satzes gebildet wird. Im weiteren Verlauf der Lernszene übernimmt Ali die Gesprächsführung und erzählt die Geschichte. Er benennt die Personen mit Namen, nachdem die Lehrkraft vorschlägt, dem Jungen einen Namen zu geben. Bei einigen Verben verwendet Ali das Passepartout-Wort *machen*, welches die Lehrkraft an dieser Stelle unkommentiert lässt. Eine mögliche Wirkung sprachlichen Outputs wird in der Interaktion mit der Lehrkraft deutlich: An einer Stelle paraphrasiert die Lehrkraft in einer Frage (Ali sagt: „Der fand des toll.“ Die Lehrkraft fragt: „Wie fand das der Junge?“). Ali schnappt die richtige Form aus der Frage auf und korrigiert sich selbst: „Der fand des voll gut.“ Die sich anschließende Äußerung enthält wenige bzw. keine deiktischen Verweise, die Formulierungen sind zunehmend *dekontextualisiert* versprachlicht.

Gelegenheit, stretched language zu verwenden (Gibbons Prinzip 3)

Wenn die Kinder sprechen, erhalten sie in der Unterrichtseinheit die *Gelegenheit, stretched language zu verwenden*: Die Lehrkraft gibt den Kindern Zeit, nicht nur über den Inhalt, sondern auch die sprachliche Form nachzudenken, an ihren Äußerungen zu feilen und sich selbst zu verbessern, wie zum Beispiel Transkript 5 zeigt.

Lehrerin:	Wer sucht sich ein Wort aus und sagt einen Satz damit? (Ali meldet sich.) Ali.
Ali:	12 Sekunden Pause Was heißt des Wort?
Lehrerin:	Kichern.
Ali:	6 Sekunden Pause Die... (4 Sekunden Pause) Das... (2 Sekunden Pause) Der Junge kichert.
Lehrerin:	Welches Bild könnte der Ali meinen? (Die Kinder sprechen über verschiedene Bilder.)
Lehrerin:	Vielleicht hat der Ali was erzählt, was wir gar nicht sehen. Beim ersten Bild meinst du? Bei dem Bild könnte man sagen: Der Junge kichert und ruft: „Papa, Papa! Spritz mich ab!“

Transkript 5: Lexik zu kichern, Phase E

Ali bekommt zunächst Zeit, sich ein Wort aus der Liste herauszusuchen. Er hat Schwierigkeiten beim Lesen und bittet um Hilfe. Im Anschluss äußert er sich in der *stretched language*, in der er an seiner Formulierung herumfeilt und in diesem Fall nach dem richtigen Artikel sucht (Die... Das... Der Junge kichert.). Am Ende der Sequenz bietet die Lehrkraft passend zum gewählten Wort *kichern* eine konzeptionell schriftliche Formulierung an.

Die Lehrkraft fordert die Kinder zudem heraus, sich außerhalb ihrer Komfortzone (s. o.) zu verständigen (pushed output), um sprachliches Lernen auf verschiedenen Ebenen in der Zone der proximalen Entwicklung zu ermöglichen. Im folgenden Beispiel geht es um pushed-output im Hinblick auf die Semantik:

Ali:	Die Anna, die hat dann seine Hände hochgestreckt und der Paul, der hat dann des Auto gewascht, noch immer mit den Lappen. Also er hat nicht gesehen, dass er die Frau gemacht hat. Und...
Lehrerin:	Dass er die Frau was?
Ali:	Dass er die Frau angespritzt hat. Und dann hat der Paul gesagt... hat die Frau gesagt: „Hilfe, Hilfe!“ Und dann hat sie Fuß, hat sie die Fuß verletzt und dann ist Paul schnell gekommen und hat Tuch hoch geholfen.

Transkript 6: Pushed-Output im Hinblick auf die Semantik, Phase F.

Die Lehrerin gibt sich nicht mit dem Passpartout-Wort *machen* zufrieden, sondern fordert einen spezifischeren Ausdruck, der vorher mehrfach behandelt worden war und daher von Ali ohne weitere Unterstützung schließlich verwendet wird. Ebenso unterstützt die Lehrkraft die Lernenden beim Ausbau sprachlicher Kompetenzen auf textueller Ebene. Als Mehmet beim Höhepunkt der Geschichte die Geschehnisse sehr knapp darstellt, fordert die Lehrkraft auf, diese Stelle noch genauer zu erzählen (Transkript 7).

Mehmet:	Da kommt sein Schwester und fragt: „Kannst du mich abspritzen? Dann hat der die Dame abgespritzt.“
Lehrerin:	Aber das müssen wir nun ein bisschen genauer erklären. Das Mädchen fragte den Papa: „Kannst du mich auch mit Wasser nass spritzen?“ Oder „Kannst du mich auch erfrischen?“ Und was passiert dann? Da müssen wir das genau erzählen. (Michael meldet sich.) Michael!
Michael:	Der Vater hat nicht gekuckt, wo er gespritzt hat und er hat die Dame gespritzt.
Lehrerin:	Das ist sehr wichtig, was du gesagt hast. Dass er nicht geschaut hat. Er hat einfach nur den Schlauch in die Richtung von dem Mädchen gehalten, ohne zu schauen und hat dabei aus Versehen die Dame getroffen.

Transkript 7: Pushed-Output auf textueller Ebene, Phase C.

Ob die Formulierung *genau erklären* bzw. *genau erzählen* für die Kinder an dieser Stelle plausibel und zielführend ist, bleibt offen. Möglicherweise wäre der Verweis auf „sozial distante und abstrakte Adressaten“ (Feilke 2003, 179) hilfreich, um die Notwendigkeit für einen dekontextualisierten Sprachgebrauch zu bekräftigen.

Sprachliches Lernen im Kontext von fachlichem Lernen (Gibbons Prinzip 6)

Eine wichtige Forderung im Zusammenhang mit Scaffolding bezieht sich darauf, dass *sprachliches Lernen im Kontext von fachlichem Lernen stattfindet*. Dieses Prinzip wird besonders in einem Sachunterricht, in dem neben den fachlichen Inhalten auch die sprachlichen Inhalte im Fokus der Lehrkraft sind, deutlich. Für den Deutschunterricht zeigt sich das Prinzip einerseits im Sinne des integrativen Modells, in dem Kinder mit einem Sprachförderbedarf im Deutschen in der Regelklasse beschult werden und die Inhalte der additiven Sprachförderung zudem auf den Fachunterricht abgestimmt sind. Außerdem werden die Lernenden an vielen Stellen im Deutschunterricht zum sprachlichen Lernen angeregt, dies findet eingebettet in den normalen Unterricht statt.

In einigen Beispielen zeigt das Potential eines solchen Unterrichtssetting, der folgende Unterrichtsausschnitt bezieht sich auf sprachliches Lernen im Bereich der Semantik.

Lehrerin:	Warum weißt du, dass das im Sommer spielt. (Ali meldet sich.) Ali.
Ali:	Weil der Papa und des da, wie heißt das?
Lehrerin:	Das T-Shirt?
Ali:	Ja, des T-Shirt hätte. Und diese Hose hätte und des da hat. Des da und des da und diese Frau hat so was.
Lehrerin:	Kurzärmelige Sachen haben die an, genau.

Transkript 8: Sprachliches Lernen im Bereich der Semantik, Phase A.

In dem Transkriptauszug wird zunächst deutlich, dass für Ali manche vermeintlich alltäglichen Wörter nicht produktiv verfügbar sind (hier: *T-Shirt*). Im Unterrichtsgespräch führt die Lehrkraft den Begriff T-Shirt beiläufig ein, Ali greift ihn in der folgenden Äußerung auf. Sprachliches Lernen findet hier eingebunden in eine reale sprachliche Handlung⁷ statt und ist keine isolierte Wortschatzerweiterung. Alis häufig verwendete deiktischen Verweise in dieser Sequenz (*des da und des da*) zeigen den kontextualisierten Sprachgebrauch, welcher in der dargestellten kommunikativen Situation durchaus situationsangemessen sein kann, sich jedoch im Verlauf der Unterrichtseinheit im Hinblick auf die Textproduktion stärker in Richtung *dekontextualisiert* bewegen sollte.

Teilweise gibt die Lehrkraft den Kindern unmittelbar Feedback zu formalen Aspekten ihrer Äußerungen. Dies geschieht an manchen Stellen durch eine explizite Korrektur (Transkript 9):

Alaz:	Bei Sommer ist Sonne und da hatte Papa ihn mit was heißt des? Schlauch.
Lehrerin:	Ja, mit dem Schlauch
Alaz:	Mit den Schlauch
Lehrerin:	Mit deM Schlauch
Alaz:	Mit deM Schlauch nass gemacht.

Transkript 9: Explizite Korrektur, Phase A.

Alaz verwendet eine Präposition, die den Dativ fordert (mit). Die Lehrkraft greift die Äußerung des Kindes auf und paraphrasiert sie (*mit dem Schlauch*). Alaz wiederholt die Konstruktion, bildet jedoch den Akkusativ (*mit den Schlauch*). Daraufhin überartikuliert die Lehrkraft die Endung des Artikels, welche den Dativ an dieser Stelle markiert. Das Kind wiederholt den Ausdruck und überartikuliert ebenso. Die korrekte Flexionsform des Artikels wird nicht in einer isolierten Sprachförderstunde eingeübt, sondern im Rahmen der Textproduktion im Regelunterricht.

⁷ Reale sprachliche Handlung kann im unterrichtlichen Kontext nicht mit alltagsprachlichen Handlungen gleichgesetzt werden. Gemeint ist, dass die sprachlichen Äußerungen im Regelunterricht auftreten und dort unmittelbar aufgegriffen werden.

An anderen Stellen paraphrasiert die Lehrerin oder gibt weitere Erläuterungen zur sprachlichen Richtigkeit. Ebenso findet sich eine Mischform von beidem, wie das nächste Transkript 10 zeigt.

Lehrerin:	Ok. Was macht denn da der Vater und der Junge?
Alaz:	Der... Der Vater putzt ihre Auto.
Lehrerin:	Der Vater putzt sein Auto, ja,
Alaz:	Der Junge magt auch Wasser haben. Er gibt nicht. Er putzt ihre Auto.
Lehrerin:	Entweder sagst du, er putzt ihr Auto, dann ist es das Auto von der ganzen Familie. Oder du sagst, er putzt sein Auto. Dann ist es das Auto vom Vater.
Alaz:	Er putzt sein Auto.

Transkript 10: Sprachliches Lernen im Bereich der formalen Richtigkeit, Phase A.

In der dargestellten Sequenz korrigiert die Lehrkraft zunächst ohne weiteren Kommentar das Possessivpronomen (*sein Auto*). Nachdem der Junge in der folgenden Äußerung nochmals *ihre Auto* sagt, erläutert die Lehrkraft die Verwendung von *ihr* und *sein*, woraufhin Alaz die richtige Form verwendet.

In den bisher aufgezeigten Beispielen wird deutlich, wie das Scaffolding-Konzept nach Gibbons im Deutschunterricht umgesetzt werden kann. Neben den von Gibbons genannten Prinzipien finden im Unterricht weitere wichtige Aspekte im Hinblick auf den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Sie ergänzen die von Gibbons genannten Prinzipien. Es handelt sich dabei u. a. um die *Anbahnung von Strategien* sowie *Verantwortung für das eigene sprachliche Lernen zu übernehmen*.

Anbahnung von Strategien

Die *Anbahnung von Strategien* zur Herleitung der Bedeutung einzelner Ausdrücke durch gezielte Sprachanalyse unterstützt die Lernenden langfristig im Ausbau ihrer sprachlichen Autonomie (vgl. Transkript 11).

Lehrerin:	Welche Wörter kennt ihr noch nicht? (Guilia meldet sich.) Guilia.
Guilia:	Anschaulich.
Lehrerin:	Ich schreib jetzt mal das Wort an die Tafel und dann schauen wir, welche Wörter darin vorkommen. (Schreibt das Wort auf.) Welche Wörter kommen darin vor?
Nasrim:	An.
Lehrerin:	An, genau, das hast du super gesehen.
Judith:	Anschauen.
Lehrerin:	Anschauen, genau. Und das -lich hier, das ist eine Endung (kreist die Endung ein). Eine Adjektiv-Endung. Die kommt zum Beispiel bei glücklich, gefährlich oder anschaulich vor. Da haben wir überall das -lich als Endung.

Transkript 11: Aufforderung zur Klärung unbekannter Ausdrücke, Phase D.

Zunächst notiert die Lehrkraft das Wort (*anschaulich*) an der Tafel und ermuntert die Kinder, das Wort genauer zu untersuchen, um so die Bedeutung herzuleiten. Nachdem das Affix -lich als solches kurz herausgegriffen wurde⁸, versucht die Lehrkraft im Anschluss eine Annäherung an das Wort (Transkript 12).

⁸ Der Begriff *Endung* ist der Klasse bereits aus dem Grammatik- und Orthographieunterricht bekannt. Andernfalls wäre das Herausgreifen der Endung ohne weitere Erläuterungen wenig sinnvoll.

Lehrerin:	Also anschaulich, was könnte das bedeuten? Wer hat eine Idee? Wenn etwas anschaulich ist ...
Hakim:	Wenn man irgendwas nicht richtig sehen kann.
Lehrerin:	Genau das Gegenteil. Dass man etwas richtig gut sehen kann in seinem Kopf. Ich probiere es euch mal zu erklären. Stellt euch mal vor, euer Papa fährt Auto und dann fährt ein anderes Auto in das Auto vom Papa rein, ein Unfall (lässt eine Hand in der anderen aufprallen). Aber das Auto, das reinfährt, der Fahrer fährt einfach weg. Und jetzt will die Polizei wissen: „Wie sah denn das Auto aus?“ Und der Papa sagt einfach nur: „Ja, das war ein Auto.“ Und die Polizei sagt: „Wie, es war ein Auto?“ „Ja, es war ein Auto!“ Aber der Ali hat gut aufgepasst und der Ali sagt dem Polizisten: „Das war ein kleines (zeigt mit Zeigefinger und Daumen etwas Kleines), rotes Auto! Und das hatte eine ganz lange Antenne (stellt mit den Händen eine Antenne dar) auf dem Dach (formt mit den Händen gestikulierend ein Autodach) und die Fenster waren schwarz.“ Und dann kann die Polizei sich das richtig gut vorstellen, weil der Ali das anschaulich erklärt hat.

Transkript 12: Begriffsklärung am Beispiel aus dem Alltag, Phase D.

Um den Begriff *anschaulich* zu erklären, nutzt die Lehrkraft das Mittel des Erzählens und kreiert eine kurze Geschichte. Das Erzählen der Geschichte unterstützt sie gestikulierend. Die Erklärung beginnt und endet mit einer Kurzdefinition des Wortes (dass man etwas gut sehen kann im Kopf, kann die Polizei sich das gut vorstellen). Transkript 12 ist ein weiteres Beispiel für die Berücksichtigung des ersten Prinzips des Scaffoldings, das bereits erläutert wurde, bei dem es darum geht, dass die Lernenden verstehen, was man zu ihnen sagt. Wenngleich bei diesem Beispiel die Wortanalyse nach der Erklärung des Wortes nicht nochmals aufgegriffen wird, versucht die Lehrkraft schon bei Lernenden in Klasse 2 eine Strategie zur Herleitung von Wortbedeutungen einzuführen.

Verantwortung für ihr eigenes sprachliches Lernen übernehmen

Zudem wird in der Unterrichtsinteraktion deutlich, dass die Kinder immer wieder *Verantwortung für ihr eigenes sprachliches Lernen übernehmen* und teilweise schon unaufgefordert nachfragen, wenn sie einen Ausdruck auf dem Arbeitsblatt nicht verstehen:

Lehrerin:	Wir haben neulich einige neue Wörter kennengelernt und da sind auch Wörter, die ihr schon kennt. Ich möchte, dass ihr jetzt ein Wort aus dem Kasten raussucht und dann einen Satz bildet, der zur Geschichte passt. Und die anderen suchen dann das Bild, das zu dem Satz passt. Ich mach mal ein Beispiel: kreischen. Der Junge kreischt. Zu welchem Bild passt das? (<i>Michael meldet sich.</i>) Michael?
Michael:	Ich wollte fragen, was kreischen heißt.
Lehrerin:	Das ist sehr gut, dass du das fragst. Wer kann mal erklären, was kreischen bedeutet? (<i>Ali meldet sich.</i>) Ja, Ali.
Ali:	So: „Aaaahhh.“
Lehrerin:	Genau. Kreischen sind laute, hohe Töne. Und dass der zum Beispiel sagt: „Ja, super, das macht Spaß!“ Er kreischt vor Freude. Welches Bild ist das?

Transkript 13: Beispiel für eine Kultur des Nachfragens in der Klasse, Phase E.

Michael fragt ohne Aufforderung nach, was das Wort *kreischen* bedeutet. Auch in anderen Phasen des Unterrichts fragen Kinder ohne durch die Lehrkraft in dieser Situation unmittelbar angeregt zu sein nach der Bedeutung einzelner Ausdrücke. Dies zeigt, dass in der Klasse eine Kultur des Nachfragens etabliert ist, bei der die Kinder grundsätzlich die Verantwortung für ihr eigenes Sprachverstehen übernehmen.

Viele der dargestellten Unterrichtsbeispiele reflektieren alltägliches unterrichtliches Handeln, welches sich in vielen Klassenzimmern finden lässt. Sie stellen keine grundsätzlich neuen Paradigmen dar, unterstützen im gebündelten Auftreten jedoch das sprachliche Lernen im Kontext des fachlichen Lernens. Deutlich wird die zentrale Rolle der Lehrkraft bei der (sprachlichen) Unterstützung der Kinder. Die Aufgaben der Lehrkraft, neben der systematischen Vorbereitung und sprachsensiblen Planung von Unterricht, beziehen sich sowohl auf die Schaffung eines förderlichen Unterrichtsablaufs als auch in der sprachsensiblen Interaktion mit den Kindern. Dass die Lernenden in der beschriebenen Klasse von einem Unterricht dieser Art profitieren, lässt sich vor allem an zwei Beobachtungen feststellen: Es fällt auf, dass sich einige Kinder, die die Geschichte auch in der Sprachförderung behandelt hatten, besonders aktiv im Unterricht

mit der ganzen Lerngruppe einbringen. Dies gilt vor allem für Ali, Mehmet und Michael. In der Debatte von Inklusion und Teilhabe wird in der Unterrichtseinheit deutlich, dass durch die Vorentlastung durch die Arbeit in der Kleingruppe den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, aktiv am Unterrichtsgeschehen im Klassenverbund teilzuhaben und mitzuwirken. Auch die Textproduktion am Ende der Unterrichtseinheit zeigt das sprachliche Lernen der einzelnen Kinder, wenn auch zu unterschiedlichen Ausprägungen. Ali und Ronahi lernen beide ungefähr gleich lang Deutsch (zum Zeitpunkt der Textproduktion ca. drei Jahre). Ronahi verfasst einen schriftlichen Text (Abbildung 3).

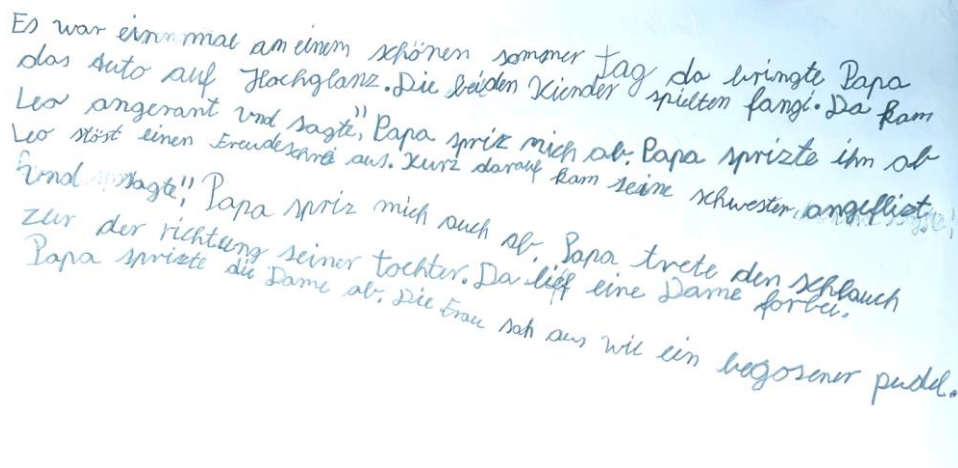


Abbildung 3: Ronahis Geschichte am Ende der Unterrichtseinheit, Phase G.

Im Hinblick auf das Kontinuum von kontextualisierten und dekontextualisierten sprachlichen Handlungen, kann der Text als *dekontextualisiert* bezeichnet werden. Das Kind verortet die Handlung zeitlich (Vergangenheit, Sommertag) und geht auch auf den Kontext ein (brachte Papa das Auto auf Hochglanz). Die zeitliche Abfolge der Geschehnisse wird klar (die Kinder spielen, dann rennt zunächst der Junge zum Vater, kurz darauf auch die Schwester). Betrachtet man die sprachliche Ausdrucksweise auf semantischer Ebene, fällt auf, dass das Kind zahlreiche im Unterricht erarbeitete Ausdrücke in den eigenen Text einbaut (an einem schönen Sommertag auf Hochglanz bringen, einen Freudenschrei ausstoßen, anflitzen, aussehen wie ein begossener Pudel).

Inhaltlich könnte gerade die Stelle, in der es um das unbeabsichtigte Treffen der Frau mit Wasser geht, noch genauer beschrieben werden. Gleiches könnte für den Schluss gelten, wobei Pointen auch knapp und ein Schluss abrupt sein können.

Ali hingegen diktiert der Lehrerin die Geschichte (Transkript 14).

Ali:	An einen heißen Sommertag wollten Mero und Lisa rausgehen und von den Papa abgespritzt werden. Und dann hat der Papa nicht hingeseht und wollte die Lisa anspritzen und der Papa hat dann die Dame angespritzt und die Dame hat geschrien: „Wooaa!“ Und dann ist die Dame runtergefallen und hat sich verletzt und der Papa hat den Krankenwagen gerufen und dann auch sind Mero und Lisa gekommen und dann sind die alle zusammen in Krankenhaus gefahren und dann hat die Mutter Mero und Lisa angespritzt.
Lehrerin:	Als sie im Krankenhaus waren?
Ali:	Nein, draußen. Die Kinder dürften nicht mitgehen. Da hat der Mama des Auto gewaschen und dann haben die sich angespritzt dann haben Mero und Lisa dann angezogen und sich Kopf gewaschen und dann sind sie zum Krankenhaus gefahren und ein Spaziergang gegangen mit den Hund.
Lehrerin:	Und wie ging es der Dame?
Ali:	Der Dame hat nur den Fuß verletzt. Der hat geknickt den Fuß und durfte in 20 Tagen wieder raus und dann konnte sie normal laufen.

Transkript 14: Ali diktiert die Geschichte am Ende der Unterrichtseinheit, Phase G.

Auffällig ist die Reduktion von Passepartout-Verben im Vergleich zu vorherigen sprachlichen Äußerungen innerhalb der Unterrichtseinheit. Der Junge verspricht die Bildergeschichte relativ knapp, dabei wird der Kontext noch nicht hinreichend hergestellt (Was macht der Vater gerade?). Den Höhepunkt der Geschichte stellt er zwar auch nur in einem Satz dar, allerdings ist er nachzuvollziehen. Im Anschluss entwickelt Ali einen zweiten Teil der Geschichte, welcher nicht auf den Bildern abgebildet ist. Nicht alle Sequenzen sind dabei aufgrund der sprachlichen Darstellung vollständig zu verstehen. An zwei Stellen fragt die Lehrerin nach. Dennoch bildet der Text eine gute Basis für weitere Überarbeitungen, in denen inhaltliche Lücken gefüllt werden können. Unter normalen Bedingungen wären die aufgeschriebenen und diktierten Texte nochmals sowohl inhaltlich als auch orthographisch überarbeitet worden. Aufgrund der Pandemie-bedingten Schulschließungen 2020 war die Weiterarbeit an den Texten jedoch nicht möglich und wurde auch zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr vollzogen.

Als weiteres, bisher noch nicht aufgegriffenes Prinzip, fordert Gibbons, dass *Lernende ihre Sprachkompetenz in der Herkunftssprache ausbauen*. Gibbons (2015) bezieht sich dabei zum Teil auf die Möglichkeiten des Translanguagings. In der skizzierten Unterrichtseinheit wurde dieser Aspekt nicht berücksichtigt. Was Translanguaging genau meint und wie man den Ansatz möglicherweise in das Scaffolding-Konzept integrieren kann, wird im Folgenden dargestellt.

3 | Translanguaging: Sprachliche Ressourcen im Unterricht nutzen

Gantefort und Sánchez Oroquieta (2015, 25) kritisieren, dass die Herkunftssprachen im schulischen Kontext noch zu wenig im Blickfeld seien. An Schulen in Deutschland herrschen unterschiedliche Kulturen im Umgang mit anderen Sprachen. Das Spektrum ist dabei sehr breit: Es gibt Schulen, an denen die Herkunftssprachen gar nicht gesprochen werden sollen, auch nicht auf dem Schulhof, in anderen Schulen werden abhängig von der Lehrkraft im Unterricht Wörter oder Chunks in den Sprachen der Kinder immer wieder aufgegriffen. Manche Schulen machen sich auf den Weg, die Sprachen der Kinder nicht nur wertschätzend wahrzunehmen, sondern die sprachlichen Ressourcen der Lernenden als solche auch für fachliches Lernen zu nutzen (vgl. Dlugaj und Fürstenau 2019). Ein solches Vorgehen unterstützt Cummins (2017), der fordert, die gesamten sprachlichen Ressourcen von Lernenden beim Lernen gewinnbringend aufzugreifen und so Lernprozesse zu unterstützen (ebd., 103). Er spricht von einem „cross-lingual transfer“ bzw. „cross-linguistic transfer“ (ebd., 107 u. 110) und beschreibt sechs mögliche Typen von Transfer (Abbildung 4):

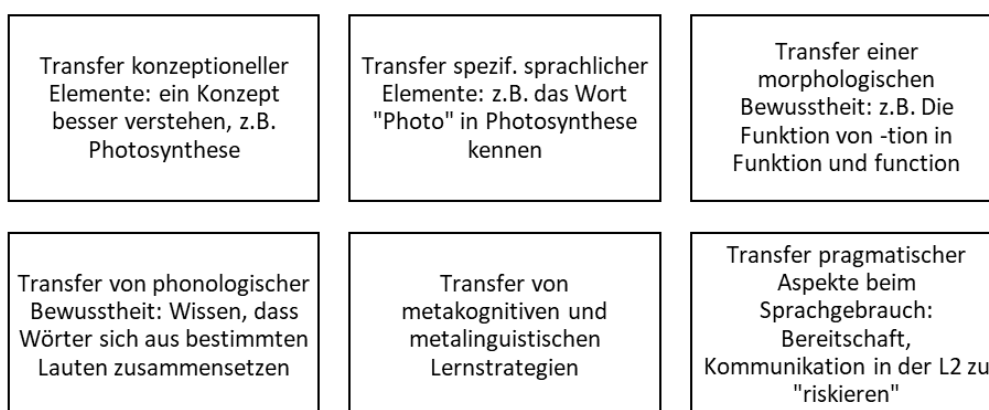


Abbildung 4: Sechs Typen von cross-lingual transfer nach Cummins (2017, 107), Übersetzung und leichte Anpassung durch die Autorin.

Die Transferleistungen von einer Sprache auf die andere sind nach Cummins wechselseitig: Sie können sowohl von einer L_x zu einer L_y bzw. von der L_y zur L_x stattfinden (ebd., 108).

Ein Ansatz, der eine gewinnbringende Sichtweise auf die Sprachen der Lernenden lenkt und den Transfer im Sinne Cummins möglich machen soll, ist der sogenannte *Translanguaging-Ansatz*. Nach Otheguy, García und Reid (2015, 281) bezieht sich *Translanguaging* sowohl eine mentale Grammatik als auch sprachliche Praktiken von Mehrsprachigen. Beim *Translanguaging* sei die mentale Grammatik von Mehrsprachigen zwar strukturiert, aber dennoch eine Einheit (ebd.). García (2009) erläutert bezogen auf die sprachlichen Praktiken: „translanguages are *multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds*“ (Hervorhebung im Original, ebd., 45). Otheguy, García und Reid (2015) unterscheiden das Konzept vom Code-Switching, da beim *Translanguaging* nicht von einem Umschalten auszugehen sei, sondern Mehrsprachige vielmehr aus einer gesamten Einheit (= sprachliches Repertoire einer Person), bestehend aus vielen Merkmalen, ein bestimmtes Merkmal in einer bestimmten Situation herausgreifen. Aus der Sicht des/der Sprechenden bedeutet dies, dass die Person nur über *einen* Idiolekt oder *ein* sprachliches Repertoire verfügt, das im Hinblick auf diese Person nicht in einzelne Sprachen aufgeteilt wird (ebd., 281). Sprache wird bei diesem Ansatz folglich vor allem aus einer sozialen, weniger aus einer linguistischen Perspektive betrachtet (ebd.). Mehrsprachigkeit ist demnach ein Kontinuum (Gantefort 2020, 202), auf dem sich die sprachlichen Handlungen einordnen lassen.

Jones (2017) diskutiert die Vorteile von *Translanguaging* im Kontext bilingualer Schulen in Wales, wo die Zahl der Menschen, die Walisisch sprechen, immer mehr zurück gehe (ebd., 199). Er skizziert verschiedene Szenarien im Umgang mit den Sprachen Englisch und Walisisch innerhalb eines bilingualen Schulsystems: In der einen Variante (I), die es in zwei verschiedenen Umsetzungsformen gibt, findet das Lernen in zwei Sprachen statt. Entweder liegt ein separierendes bilinguales Modell vor (Ia), bei dem bestimmte Fächer in bestimmten Sprachen unterrichtet werden, oder es wird ein flexibles bilinguales Modell (Ib) mit *Translanguaging* umgesetzt: Die Lernenden nutzen flexibel mehrere Sprachen im Klassenzimmer. In der anderen Variante bilingualen Lernens (II) wird nur eine Sprache genutzt, aber es kann unterschiedliche Sprachengruppen (Englisch bzw. Walisisch) innerhalb einer Klasse geben (ebd., 202). Innerhalb des flexiblen bilingualen Modells (Ib) können zwei Formen des *Translanguagings* auftreten: 1) *teacher-directed-translanguaging*: eine von der Lehrkraft geplante Aktivität, ggf. mit Scaffolding (ebd., 204) oder 2) *pupil-directed translanguaging*: *Translanguaging*-Aktivitäten die von Schüler*innen unabhängig gesteuert werden und mehrere Sprachen beinhalten können, sind z. B. Informationen in einer Sprache suchen, sich in einer anderen Sprache darüber unterhalten (ebd.). Die von Jones geschilderte Situation ist nicht per se vergleichbar mit den sprachlichen Realitäten von mehrsprachigen Kindern in Deutschland, dennoch bietet der Ansatz Möglichkeiten zur Übertragung in das deutsche Bildungssystem. Konkret könnte das bedeuten, dass Mehrsprachige ihr sprachliches Repertoire je nach Kontext und Situation flexibel einsetzen (vgl. Gantefort 2020, 203). In einem Unterricht nach dem *Translanguaging*-Ansatz kann der jeweilige Sprecher/die jeweilige Sprecherin bei einer Überlappung der Idiolekte entscheiden, welche sprachlichen Mittel eingesetzt werden (ebd.). Das bedeutet, dass Kinder zum Beispiel in einer Gruppenarbeit ihr sprachliches Repertoire nicht nur im Hinblick auf das Deutsche ausschöpfen, sondern auch in anderen oder mehreren Sprachen Inhalte aushandeln und besprechen können. Gantefort und Maahs (2020, 3) erklären, dass fachliches Wissen sich in verschiedenen Sprachen erwerben lasse. Für die Wahl der jeweiligen sprachlichen Mittel sei die situative Angemessenheit zentral (ebd., 6). Demnach sei in bestimmten Phasen im Unterricht in Partner- oder Gruppenarbeit die Beschränkung auf die Unterrichtssprache Deutsch künstlich, hingegen beim Verfassen eines Textes für eine deutschsprachige Leser*innenschaft situativ angemessen (ebd.).

Translanguaging und Scaffolding: Transfereffekte von einer Sprache zur anderen ermöglichen

Um eine mögliche Adaption des Translanguaging-Ansatzes auf Schulklassen in der Grundschule in Deutschland zu konkretisieren, wird im Folgenden dargestellt, welche überlappenden Idiolekte es innerhalb der bereits beschriebenen Klasse gibt).

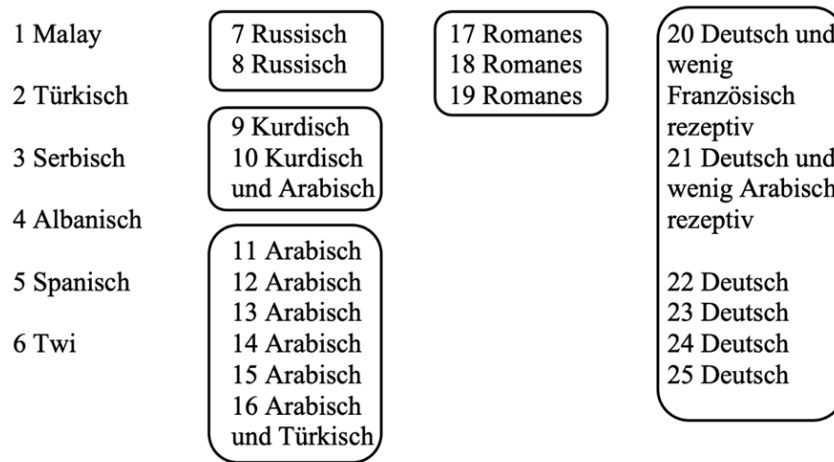


Abbildung 5: Sprachenspektrum der Grundschulklasse aus dem Fallbeispiel

Entgegen des Translanguaging-Ansatzes könnte eine Sichtweise suggerieren, in der die Sprachen der Kinder als autonome Sprachsysteme verstanden werden könnten. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die Darstellung dient ausschließlich des Aufzeigens möglicher sprachlicher Gemeinsamkeiten oder auch der Einzelstellung einzelner Idiolekte innerhalb einer Klasse. So sprechen die Kinder mit den Nummern 1–6 Sprachen, welche nur einmal in der Klasse vorkommen, bei diesen Kindern liegt somit keine Überlappung eines Idiolekts vor. Im Hinblick auf gemeinsame Idiolekte ergeben sich dennoch einige Gruppierungen, auf die im Folgenden eingegangen wird. Allerdings sind die dargestellten Überlegungen theoretischer Natur und nicht im Schulalltag erprobt.

Kind 7 verständigt sich sowohl im Russischen als auch Deutschen problemlos, Kind 8 hingegen vor allem auf Russisch. Von Phasen der Kommunikation im Unterricht auf Russisch würde Kind Nr. 8 vermutlich profitieren, weil es sich sprachlich besser auf seinem kognitiven Niveau ausdrücken könnte. Die Kinder 9 und 10 kommen aus dem Irak und sprechen den gleichen Dialekt des Kurdischen (Kurmandschi), wobei Kind 10 zudem ein wenig Arabisch spricht. Die Kinder 11–16 sprechen unterschiedlich gut Arabisch. Von Kommunikationsphasen auf Arabisch könnten auch diejenigen profitieren, für die Arabisch im Alltag in den Hintergrund gerückt ist. Kind 15 versteht Türkisch und würde in der Zusammenarbeit mit Kind 2 türkische Äußerungen zumindest rezeptiv verarbeiten, Kind 2 könnte sein gesamtes sprachliches Repertoire nutzen. Die Kinder 17–19 sprechen untereinander Romanes (Sintitikes), in dieser Gruppe findet bereits pupil-directed-translanguaging im Unterricht und schulischen sozialen Kontexten statt. Kind 20 versteht Französisch, spricht jedoch nur Deutsch und wäre folglich in der Gruppe der Kinder 22–25 anzusiedeln. Gleiches gilt für Kind 21, welches nur Deutsch spricht, im häuslichen Umfeld jedoch minimalen Kontakt zum Arabischen hat.

Aus der Darstellung wird deutlich, dass in der konkret beschriebenen Klasse zahlreiche Überlappungen des sprachlichen Repertoires der einzelnen Individuen vorliegen und sprachliche Interaktion im Sinne des pupil-directed-translanguagings folglich Raum böte, im mehrsprachigen Lebensraum des jeweiligen Kindes sowie innerhalb des jeweiligen Sprachenspektrums sprachlich zu agieren. Allerdings bleiben die Überlegungen an dieser Stelle konzeptioneller Natur.⁹ Für sechs Kinder (1–6) ist durch die Einzelstellung ihrer Herkunftssprachen in der Klasse

⁹ Im Schulalltag stellt die gemeinsame Sprache für manche Kinder unter Umständen ein wenig signifikantes Kriterium für die Wahl eines Arbeitspartners/einer Arbeitspartnerin dar. Ebenso könnte die Kommunikation in der Herkunftssprache in

keine Kommunikation auf die beschriebene Art möglich. Eine solche Einzelstellung von Sprachen könnte in anderen Klassen noch stärker vorliegen (vgl. Gill/Rick 2016, 26¹⁰), was die Möglichkeiten für pupil-directed-translanguaging reduzieren würde. Allerdings kann in solchen und anderen Settings teacher-directed-translanguaging relevant werden: Die Lehrkraft plant bei bestimmten Aktivitäten die Einbeziehung der Herkunftssprachen ein. Für eine sinnvolle Einbindung der Herkunftssprachen fehlt es aktuell noch an Unterrichtsmaterial, auf das die Lehrkräfte zurückgreifen können. Einzelne Lehrkräfte werden sowohl aufgrund sprachlicher als auch zeitlicher Ressourcen nicht in der Lage sein, durch eine eigenständige Recherche geeignete Medien- wie in dem Beispiel der beschriebenen Klasse - in mehr als 10 Sprachen ausfindig zu machen für. Eine kollektiv erstellte Sammlung von Informationen/Themen in verschiedenen Sprachen würde dem Abhilfe schaffen. Dies könnte z. B. eine Link-Sammlung zu Erklärvideos in verschiedenen Sprachen zu diversen Themen sein. Denkbar wären ebenso für in der Herkunftssprache alphabetisierte Kinder, was vor allem bei Seiteneinsteiger*innen¹¹ der Fall ist, Texte in der jeweiligen Herkunftssprache zu verschiedenen Themengebieten zu sammeln. Die Lehrkraft könnte zum Beispiel dann durch Nutzung von QR-Codes auf Arbeitsblättern den Lernenden die Möglichkeit geben, mit einem technischen Gerät wie in iPad sich zunächst in der Herkunftssprache mit einem Inhalt zu beschäftigen, um dann im Sinne des Transfers konzeptioneller Elemente (Cummins 2017, 107) fachlich Gelerntes auf die Unterrichtssprache Deutsch zu übertragen.

Im nun Folgenden soll die Nutzung der Ansätze Scaffolding und Translanguaging für den Deutschunterricht in der Grundschule an einem Beispiel konkretisiert werden. Während das vorangegangene Beispiel zur Bildergeschichte aus der Praxis entstanden ist, sind die Überlegungen zur Einbeziehung der Herkunftssprache rein konzeptioneller Natur.

Die Einbeziehung des Translanguaging-Konzepts könnte einen weiteren Schritt innerhalb der Unterrichtseinheit bedeuten, vor allem zu Beginn mancher Lernphasen: Indem die Lernenden sich in einer ersten und gegebenenfalls auch zweiten Unterrichtsphase auch in der Herkunftssprache verständigen können, wird ein möglichst breites Verständnis des Lerngegenstands für alle geschaffen. Auf das Schreiben/Erzählen zu einer Bildergeschichte übertragen, könnte ein adaptierter Scaffolding-Ansatz unter Einbeziehung von Translanguaging, wie im Folgenden skizziert, aussehen (Tabelle 5):

verschiedenen Unterrichtsphasen für manche Kinder aus verschiedenen Gründen genau nicht situationsangemessen erscheinen. Möglicherweise wäre dies jedoch nur zu Beginn so und mit zunehmend mehr sprachenübergreifender Kommunikation würden eine solche Unterrichtsorganisation zu einer neuen Form des Gebrauchs von sprachlichen Ressourcen beitragen.

¹⁰ Gill und Rick (2016) beziehen sich bei ihren Ausführungen auf Vorbereitungsklassen. Die Sprachenvielfalt in Vorbereitungsklassen ist in der Regel größer als in Regelklassen, dennoch spiegeln sie die sprachliche Heterogenität an Schulen.

¹¹ Als Seiteneinsteiger*innen werden Kinder und Jugendliche bezeichnet, die im Schulalter aus einem anderen Land nach Deutschland migrieren und meist ohne Sprachkenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch im deutschen Schulsystem unterrichtet werden.

1a

In kooperativen Lerngruppen, in denen es nach Möglichkeit zu Überlappungen der Idiolekte kommt, erhalten die Kinder im ersten Schritt vier Bilder zu einer Bildergeschichte. Die Kinder tauschen sich in ihrem Idiolekt zur Geschichte aus und bringen die Bilder in die richtige Reihenfolge (pupil-directed-translanguaging). Die Geschichte wird anschließend ideolektal versprachlicht.

Ggf. könnte man eine zusätzliche Unterrichtssequenz mit der Gruppe der Sprachförderung einplanen. In dieser Phase wäre es das erste Ziel, relevante Strukturen in der Unterrichtssprache Deutsch zu thematisieren.

1b

Anschließend bespricht man im Plenum die Geschichte. Alltagssprachliche Formulierungen sind dabei nicht unerwünscht, vielmehr schaffen sie ein gemeinsames Verständnis. Äußerungen in anderen Sprachen werden von der jeweiligen Sprachgruppe ggf. übersetzt, um alle in der Klasse an den Inhalten teilhaben zu lassen.

Ggf. können einzelne Begriffe, die für die Geschichte zentral sind, in verschiedenen Sprachen gesammelt und an der Tafel notiert werden. Dabei können Online-Services wie google translate helfen, die richtige Schreibung zu finden.

2

Im zweiten Schritt, einer weiteren Plenumsphase, werden im Sinne des Scaffolding-Konzepts (Gibbons 2015) bestimmte Formulierungen und sprachlichen Ausdrücke eingeführt (s. o.). Können die Kinder schon lesen, werden die Formulierungen/Ausdrücke schriftlich festgehalten, um den Rückgriff bei der eigenen Textproduktion darauf zu erleichtern. Die Kinder werden im Anschluss ermuntert, diese bildungssprachlichen Elemente zu verwenden, wenn sie die Geschichte erzählen.

3

In der dritten Phase wird die Geschichte im Plenum gemeinsam erzählt, dabei fordert die Lehrkraft die Lernenden heraus, sich zunehmend mehr bildungssprachlich auszudrücken (im Sinne des pushed outputs, Swain 1985 und 2005, siehe Beispiele oben), ggf. nutzen die Lernenden schriftliche Formulierungshilfen aus der vorherigen Phase. Die Lernenden erhalten ausreichend Zeit, um an ihren sprachlichen Äußerungen zu feilen (stretched language, 1993).

4

Im letzten Schritt wird die Geschichte aufgeschrieben oder im Rahmen eines Kinderdiktats niedergeschrieben (die Kinder sagen, was aufgeschrieben werden soll, die Lehrkraft fungiert als Skriptor(in) (vgl. Merklinger 2010). Für in anderen Sprachen alphabetisierte Kinder könnte es auch die Möglichkeit geben, die Geschichte in der Herkunftssprache zu verschriften (teacher-directed-translanguaging). Bei Kindern, die nicht in der Herkunftssprache schreiben können, aber erst kurze Zeit in Deutschland leben, kann auch auf durch das Internet verfügbare Ressourcen zurückgegriffen werden (siehe Beispiel unten).

Tabelle 5: Fünf Phasen beim zum Erzählen einer Bildergeschichte in Orientierung an das Scaffolding-Konzept (Gibbons 2015) und den translanguaging-Ansatz (García 2009)

Die vorgestellte Konzeption unterscheidet sich vor allem in Phase 1a und ggf. der in der Textproduktion in Phase 4 vom oben skizzierten Scaffolding-Beispiel (Tabelle 4). Welche Vorteile dies für Lernende haben kann, soll mit Hilfe eines weiteren Fallbeispiels dargestellt werden.

Arafat (aus Syrien) lernt seit wenigen Monaten Deutsch, als er in die erste Klasse kommt. Zu Schuljahresbeginn findet eine beobachtungsgestützte Sprachstandsdiagnose (Sauerborn et al. 2018) statt. Im Rahmen dieser Diagnose diktiert Arafat eine Geschichte zu einer Bildvorlage auf Deutsch (Transkript 15).

Arafat: *Eines Tages (Satzanfang vorgegeben)* da gibt eine Kinder spielt mit dem Fußball und der gibt viele Fußball in die andere Kinder, in die andere Kind. Er klettert und die anderen Kind klettern, den Mädchen, den Mädchen klettert. Dann hat er ein Kind geschlagen auf den Bauch. Dann ist er sauer. Dann er weint. Dann die Mädchen hat geklettert. Dann hat sie gefallen. Und der Kind hat gefallen auf den Boden. Und dann haben sie die Spiele mit dem Fußball nochmal. Und der Kind hat nochmal gemacht und den andere. Und die Mädchen hat gespielt. Fertig.

Lehrkraft: Und was ist hier mit dem Jungen passiert?

Arafat: Den Jungen hat geweint, und so nochmal.

Lehrkraft: Warum hat er geweint?

Arafat: wegen er hat gefallen. Da.

Lehrkraft: Und was ist da passiert?

Arafat:

Arafat: Dann er hat gefallen auf den Knie und auf seinen Bauch. Dann hat gekommen den Wowo. Dann haben sie geholt. Dann haben sie alles gemacht. Fertig. Und dann hat der gesagt nochmal von seine Papa und seine Mama. Dann hat sie gesagt fertig. Und jetzt spielen sie.

Transkript 15: Arafat diktiert eine Erzählung zu einer Bildergeschichte auf Deutsch

Die kurze Sprachkontaktzeit berücksichtigend erzählt Arafat eine weitgehend kohärente Geschichte. In morpho-syntaktischer Hinsicht beherrscht der Junge bereits die Verbzweitstellung mit Verbklammer, wenngleich er erwartungsgemäß noch Unsicherheiten bei der Perfektform (sein/haben) hat. Sein Wortschatz ermöglicht bereits eine erste Verständigung, für den *Krankenwagen* erfindet Arafat das Wort *Wowo*. Nur an einigen Stellen wird nicht ganz klar, was das Kind sagen möchte, vor allem in der letzten Passage.

Im Anschluss an die Geschichte auf Deutsch, bittet die Lehrkraft den Jungen, die Geschichte nochmals auf Arabisch zu erzählen, auch diese Erzählung wird aufgenommen. Die Audioaufnahme lässt die Lehrkraft bei einem Online-Service transkribieren und anschließend übersetzen (Transkript 16).

Kind: على وقع قام هيك كان ولد الأيام من مرة وبعدين، تلعب بدا تنزل عم وحدة بنت في وكان يتعريش عم واحد ولد في كان، زمان قديم في بإمكان كان وأمو أبو لعند وداه بعدين، شي كل وسوالو المستشفى في وحطو وأخذو الإسعاف أجي أم كلشي ويعمل بيكي وصار وقع الولد، ماوقعت والبنت الأرض بالطابة يلعبو عم ليكن فرحت وهديكي وخلصو لعبو وراحو. روح يلا طيب قلو أتخاقي؟ ما بس المرة هي اللعب فيني قلو وبعدين، معافى مشافى

Es war einmal ein Junge, der kletterte und ein Mädchen kam zum Spielen. Eines Tages fiel ein Kind herunter, aber das Mädchen war es nicht. Der Junge fing an zu weinen und dann kam der Krankenwagen und brachte ihn ins Krankenhaus. Danach brachte man ihn völlig gesund zu seinen Eltern zurück. Er fragte seinen Vater, ob er nach draußen gehen könne, ohne mit jemanden zu streiten, und sein Vater erlaubte es ihm. Sie spielten zusammen und das Mädchen war glücklich. Sie spielten mit dem Ball.

Transkript 16: Arabischer Text, diktiert von Arafat und Übersetzung der Bildergeschichte ins Deutsche

In morpho-syntaktischer Hinsicht können die beiden deutschen Texte nicht verglichen werden, dafür wäre ein dezidierter Vergleich mit dem arabischen Text nötig. Dennoch ist die Übersetzung von Interesse: Arafat beginnt die Geschichte mit der Einleitung „Es war einmal“, welcher auf literarisches Wissen in der Herkunftssprache hinweist. Zudem kommt in diesem Text durch die Wortwahl mehr Emotivität/Affektivität bzw. eine ToM (theory of mind)¹² zum Ausdruck (*völlig gesund; fragte, ob er ... könne; ohne mit jemandem zu streiten; der Vater erlaubte es ihm; das Mädchen war glücklich*). Nicht verwunderlich ist zudem, dass der Junge sowohl das Wort *Krankenwagen* als auch *Krankenhaus* verwendet. Auch wenn bei Arafat im Anschluss an die Diagnose keine weitere Arbeit mit der Bildergeschichte stattfand, wird doch deutlich, dass die Versprachlichung in der Herkunftssprache neues Potential eröffnen könnte: Nicht nur ist der Text in diagnostischer Hinsicht interessant, ebenso kann der Junge sein Potential bei der mündlichen Textproduktion voll entfalten; zudem ist die Lehrkraft bei der Einschätzung der sprachlichen (und ggf. kognitiven) Leistungen des Kindes nicht auf den sprachlichen Output im Deutschen beschränkt. Deutlich wird an Arafats Geschichte, dass der Junge weiß, was er erzählen will, im Deutschen fehlen ihm jedoch die sprachlichen Mittel dafür. In einem nächsten Schritt könnten mit Hilfe eines elektronischen Wörterbuchs (z. B. Google Translate) wichtige Begriffe auf Arabisch und Deutsch aufgegriffen werden (z. B. Krankenhaus, Krankenwagen). Anschließend könnte im Sinne des Scaffoldings Textarbeit im Deutschen stattfinden.

Auch, wenn die dargestellte Synthese von Scaffolding und Translanguaging nur eine kleine Perspektive eröffnet, wird deutlich, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, den Herkunftssprachen der Kinder auch im Deutschunterricht Raum zu geben und sich von einer defizitorientierten Sicht auf das sprachliche Können der Kinder wegzubewegen.

¹² Vgl. Gretsche und Sauerborn-Ruhnau (2011, 106).

4 | Weitere Überlegungen für den (Deutsch-)Unterricht in der Grundschule

Neben der Umsetzung eines Unterrichts, der die sprachlichen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt, wie am Unterrichtsbeispiel zum Scaffolding aufgezeigt, können auf den dargestellten Überlegungen weitere möglichen Folgerungen für den (Deutsch-)Unterricht in der Grundschule gezogen werden, welche ich knapp in drei Bereichen darstellen möchte:

- 1 | Die Schul- und Klassenkultur
- 2 | Das Potential durch die Verzahnung von Sprachförderung und Regelunterricht
- 3 | Die Nutzung der sprachlichen Ressourcen der Kinder

Die Schul- und Klassenkultur

Lehrkräfte schaffen mit ihrem alltäglichen Handeln eine Schul- und Klassenkultur, die für das kindliche Lernen einen Rahmen steckt. Jedes Kind hat das Recht, dass man ihm (auch) in der Schule wertschätzend begegnet. Bei Kindern mit einem mehrsprachigen Hintergrund zeigt sich die *Wertschätzung* auch im Interesse an der Familienkultur und -sprache. Beides ist ebenso (oder ggf. noch mehr) Teil der kindlichen Identität wie die Erfahrungen, die die Kinder in Deutschland und auf Deutsch sammeln. Die Anerkennung unterschiedlicher sprachlicher Biografien sollte eng zusammenhängen mit dem Bewusstsein von möglichen sprachlichen Hürden im Deutschen in bestimmten Aspekten, z. B. auf semantischer oder morpho-syntaktischer Ebene. Dabei geht es nicht darum, Anforderungen zu reduzieren, sondern vielmehr durch *antizipierendes Agieren* der Lehrkraft, die Lernenden im Erwerb dieser Strukturen zu unterstützen, Hürden zu überwinden und sprachlich zunehmend kompetent in der Unterrichtssprache zu handeln. Durch eine *Kultur des Nachfragens*, in der Kinder für ihr sprachliches Lernen auch Verantwortung übernehmen, schaffen Lehrkräfte wichtige Voraussetzungen für sprachliche Autonomie in und außerhalb der Schule.

Sprachförderung für alle Kinder, die Bedarfe in diesem Bereich haben

Institutionell und politisch scheint die *Anerkennung eines Sprachförderbedarfs* für mehr Kinder in der Grundschule notwendig. In der vorgestellten Klasse hatten bei der Einschulung 11 von 25 Kindern einen erhöhten Sprachförderbedarf. Weitere acht Kinder benötigen gezielte Unterstützung im Hinblick auf die Unterrichtssprache Deutsch. Auch wenn es mittlerweile an vielen Schulen gewisse Ressourcen für Sprachförderung im Rahmen von submersiven, integrativen, teilintegrativen oder parallelen Modellen gibt (vgl. Massumi et al. 2015), sind die Schulen im Hinblick auf die *Nutzung dieser Ressourcen* oft von den Bedürfnissen der Lernenden entfernt: Stunden fallen aus, da Lehrkräfte in der Sprachförderung Vertretungen in anderen Klassen übernehmen; Seiteneinsteiger*innen, die ohne Zweifel intensive Sprachförderangebote benötigen, binden Ressourcen, so dass andere Kinder, die im Hinblick auf ihr schulisches und sprachliches Lernen ebenso zusätzlicher Angebote bedürften, nicht berücksichtigt werden können. Zudem wird der Sprachförderunterricht nicht immer von kompetenten Lehrkräften durchgeführt, was das Potential der Förderung minimiert. Weitere *Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte* in der dritten Phase und eine noch stärkere *Einbindung der DaZ-Thematik während der Lehrkräfteausbildung* sind folglich notwendig, um die Qualifizierung der Sprachförderkräfte zu stärken. Ebenso sollten *Qualifizierungsmaßnahmen* für Personen, die keine Lehrkräfte sind, aber in diesem Feld arbeiten, weiter ausgebaut werden (vgl. z. B. Angebote des Mercator-Instituts¹³). Betrachtet man, wie die in dieser Arbeit beschriebenen Kinder von der engen *Verzahnung von Sprachförderung und Unterricht in der Regelklasse* profitiert haben, ist sowohl eine

¹³ <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/studium-weiterbildung/> (Letzter Aufruf 19.04.2022)

mangelnde Verzahnung dieser beiden schulischen Angebote als auch die Nicht-Berücksichtigung bestimmter Kinder bei zusätzlichen Sprachförderangeboten ein potentiell großes Hemmnis für deren Lernfortschritt. Dies gilt nicht nur für das Fach Deutsch, sondern ebenso für andere Fächer, für die im Rahmen der Sprachförderung zusätzliche fach- und sprachensible Angebote geschaffen werden könnten, die das Lernen im Klassenunterricht unterstützen, da die Kinder sich zunehmend sprachlich autonom verständigen können.

Nutzung sprachlicher Ressourcen der Kinder

Eine defizitorientierte Sichtweise auf die Sprachkompetenz der Lernenden, welche nur den deutschen Teil des sprachlichen Repertoires eines/einer Lernenden im Blick hat, greift zu kurz. Viele mehrsprachige Kinder bringen in ihrem *gesamten sprachlichen Repertoire* viele Kompetenzen mit. Folglich sollte die Sprachkompetenz der Kinder als Gesamtheit betrachtet werden, damit Lernende sich im Unterricht sprachlich situationsangemessen einbringen können. Dafür bedarf es der Bündelung von Ressourcen und auch von *politischer Seite den Willen, Translanguaging zu realisieren*, indem Lehrkräfte darin unterstützt werden, Inhalte in verschiedenen Sprachen nutzen zu können. Migrationswellen, in denen viele Menschen aus einem Land nach Deutschland kommen, wie 2015 aus Syrien, Afghanistan oder dem Irak und 2022 aus der Ukraine, sollten Bemühungen dieser Art vorantreiben, um den Kindern, die als Seiteneinsteiger*innen in das deutsche Schulsystem kommen, *Angebote zu ermöglichen, die ihrem kognitiven Level entsprechen*. Findet Unterricht nur in der für die Lernenden (neuen) Sprache Deutsch statt, hat dies beschränkenden Einfluss auf das inhaltliche Niveau. Eine Möglichkeit zur Behandlung von anspruchsvolleren Inhalten ist u. a. ein anteiliger Unterricht in der Herkunftssprache, ggf. auch mit inhaltlichen Überschneidungen zum Fachunterricht auf Deutsch. Zu einem gewissen Maß scheint sich in dieser Hinsicht ein institutioneller und politischer Wandel im Zusammenhang mit den Schülerinnen und Schülern aus der Ukraine zu vollziehen: Während bisher Unterricht in der Herkunftssprache in der Regel ein Angebot der jeweiligen Konsulate war und nur für wenige Sprachen angeboten wurde, sind für ukrainische Schüler in verschiedenen Bundesländern Angebote in Ukrainisch vorgesehen (Schulze 2022).

Die Einbindung der Herkunftssprachen ist mehr als ein Zugeständnis für Kinder, die mehrsprachig aufwachsen: „bilingual education is, above all, an enterprise of love for the children of the world who will be the men and women of the future“ (García 2009, 383). In diesem Sinne geht es auch darum, die Kinder in ihrem ganzen Sein, das immer ihr gesamtes Sprachrepertoire umfasst, wahrzunehmen, wertzuschätzen und zu fördern, dies gilt für alle Kinder gleichermaßen – ob sie einen mehrsprachigen Hintergrund mitbringen oder nicht.

5 | Literaturverzeichnis

- bpb (o.J.): Migrationshintergrund. Online unter <<https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/glossar-migration-integration/270615/migrationshintergrund/>> (Letzter Aufruf 26.10.22).
- Becker, Tabea (2005): Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In: Feilke, Helmuth / Schmidlin, Regula (Hg.): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt am Main: Lang, S. 19–42.
- Boueke, Dietrich / Schüle, Frieder / Büscher, Hartmut / Terhorst, Evamaria / Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink
- Brömel, Stefan (2016): Herausforderung Differenzierung im DaZ-Unterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Sonderheft, S. 34–39.
- Brown, Bryan A. / Ryoo, Kihyun (2008): Teaching science as a language. A “content-first” approach to science teaching. In: Journal of Research in Science Teaching 45, H. 5, S. 529–553.
- Cummins, Jim (1976): The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers on Bilingualism No. 9, S. 1–43.
- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP. Empirical and theoretical status of the distinction. In: Hornberger, Nancy H. (Hg.): Encyclopedia of Language and Education. Vol. 2. Boston, Massachusetts: Springer Science+Business Media LLC, S. 71–83.
- Cummins, Jim (2017): Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. In: García, Ofelia / Lin, Angel / May, Stephen (Hg.): Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education. Springer, Cham. Online unter <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_8>
- Dehn, Mechthild (2008): Visual literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts? In: Plath, Monika / Mannhaupt, Gerd (Hg.): Kinder - Lesen - Literatur. Analysen - Modelle – Konzepte. Gewidmet Karin Richter zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Karin Richter. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–32.
- Dimroth, Christine / Habermann, Stefanie (2008): Je älter desto besser: der Erwerb der Verbflexion im Kindesalter. In: Ahrenholz, Bernt / Bredel, Ursula (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung. Frankfurt am Main: Lang, S. 227–238.
- Dlugaj, Jessica / Fürstenau, Sara (2019): Does the use of migrant languages in German primary schools transform language orders? Findings from ethnographic classroom investigations. In: Ethnography and education, 14, H. 3, S. 328–343.
- Ellis, Nick C. (2007): Memory for language. In: Peter Robinson (Hg.): Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. New York: Routledge, S. 372–405.
- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: Schöningh, S. 178–192.
- Gantefort, Christoph (2020): Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „translanguaging“. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS. Online unter <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29>
- Gantefort, Christoph / Maahs, Ina-Maria (2020): translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. Online unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf> (Letzter Aufruf 17. März 2022).
- Gantefort, Christoph / Sánchez Oroquieta, María José (2015): translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. In: Transfer Forschung ↔ Schule, 1, H. 1, S. 24–37.
- Gibbons, Pauline (2015): Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom. Second edition. Portsmouth, New Hampshire Heinemann.
- Gill, Christian / Rick, Bettina (2016): Heterogenität und Differenzierungsmaßnahmen in Bremer Vorkursen der Primarstufe. In: Fremdsprache Deutsch, Sonderheft, S. 25–29.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Habilitationsschrift Universität Hamburg, 1991. Münster: Waxmann.
- Gretsch, Petra / Sauerborn-Ruhnau, Hanna (2011): Zum Verhältnis von einfachen zu komplexen Prozessen im Bereich der Early Literacy. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, H. 162, S. 93–113.

- Häcki-Buhofer, Annelies (2005): Der Erwerb von Phraseologismen. In: Cruse, D. Alan (Hg.): Lexikologie 2. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen = Lexicology: An international handbook on the nature and structure of words and vocabularies. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 21, 2. Berlin: De Gruyter, S. 1800–1807.
- Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2016): Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 230–234.
- Jones, Bryn (2017): Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education*, 16, H. 4, S. 199–215. Online unter <DOI: 10.1080/15348458.2017.1328282>
- Leisen, Josef (2015): Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. In: Drumbl, Hans / Hornung, Antonie (Hg.): Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bozen, 29. Juli–3. August 2013. IDT 2013. Hauptvorträge – Band 1, Bozen-Bolzano: University Press, S. 249–274.
- Maas, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Göttingen: V&R unipress.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. Universität Graz. Grazer Linguistische Studien, Bd. 73. Online unter <<https://unipub.uni-graz.at/gls/periodical/titleinfo/1289077>> (Letzter Aufruf 25. August 2022).
- Mariani, Luciano (1997): Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. In: *A journal of TESOL Italy* 23, H. 2. Online unter <<http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>> (Letzter Aufruf 5. April 2022).
- Massumi, Mona / von Dewitz, Nora / Griebßbach, Johanna / Terhart, Henrike / Wagner, Katharina / Hippmann, Kathrin / Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.
- Merklinger, Daniela (2010): Schreiben ohne Stift: Zur Bedeutung von Medium und Skriptor für die Anfänge des Schreibens. In: *Leseforum*, H. 2. Online unter <https://www.leseforum.ch/myUploadData%5Cfiles%5C2010_2_Merklinger_PDF.pdf> (Letzter Aufruf 19. April 2022).
- Morek, Miriam / Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57, H. 1, S. 67–101. Online unter <DOI: 10.1515/zfal-2012-0011>.
- Neveling, Christiane (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 116–121.
- Otheguy, Ricardo. / García, Ofelia / Reid, Wallis (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6, H. 3, 281–307. Online unter <<https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>>
- Roth, Hans-Joachim (2006) Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In: Heints, Detlef / Müller, Jürgen Eugen / Reiberg, Ludger (Hg.): Mehrsprachigkeit macht Schule. In: *KöBeS*, H. 4. Online unter <https://sprachdidaktik.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_04_2006.pdf> (Letzter Aufruf 17. März 2022).
- Sauerborn, Hanna (2015): Zur Bedeutung der Early Literacy für den Schriftspracherwerb. *Sprache–Wissenschaft für den Unterricht*. Bd. 14. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sauerborn, Hanna (2017): Dekontextualisierte Sprache als Vorstufe von konzeptionell schriftlicher Sprache. In: *Frühe Bildung* 6, H. 4, S. 207–216.
- Sauerborn, Hanna / Schneider, Katja / Bohn, Sylvia / Schubert, Johannes (2018): Freiburger Sprachtest. Online unter <<http://euliteracy.eu/freiburger-sprachtest/>> (Letzter Aufruf 5. April 2022).
- Schleppegrell, Mary J. (2001): Linguistic Features of the Language of Schooling. In: *Linguistics and Education* 12, H. 4, S. 431–459 <DOI: 10.1016/S0898-5898(01)00073-0>
- Schulze, Reinhard (2022): Ukrainische Lehrer gesucht. Hilfe für geflüchtete Schüler. Online unter <<https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/schueler-aus-ukraine-in-hessen-ukrainisch-sprechende-lehrer-gesucht-17943087.html>> (Letzter Aufruf 8. April 2022).
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan M. (Hg.): *Input in second language acquisition*. Series on issues in second language research. Boston, Massachusetts.: Heinle & Heinle, S. 235–253.
- Swain, Merrill (1993): The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. In: *The Canadian Modern Language Review*, H. 50, S. 158–164.

- Swain, Merrill (2005): The output hypothesis: Theory and research. In: Eli Hinkel (Hg.): Handbook of research in second language teaching and learning. Mahwah, New York: Erlbaum, S. 471–483.
- Wood, David / Bruner, Jerome S. / Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, H. 2, S. 89–100 <DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Winzer, Hermann Josef (o. J.): Spannungsbogen. Erlebnisbezogene Schreibprojekte mit Planungsempfehlungen. Finken. Oberursel.
- Woerfel, Till / Giesau, Marlis (2018): Sprachsensibler Unterricht. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Online unter <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/201124_Basiswissen_SprachsensiblerUnterricht_CC.pdf> (Letzter Aufruf 24. August 2022).

Prof. Dr. Hanna Sauerborn

Pädagogische Hochschule Heidelberg
sauerborn@ph-heidelberg.de