

Marion Gutzmann

Bildungssprache – auch im Fachunterricht

Erfolgreiches schulisches Lernen braucht das Verständnis des (bildungs-)sprachlichen Inputs. Sprachbildung braucht die Beteiligung aller Unterrichtsfächer. Für den Erfolg lohnt es sich, dabei die Perspektive der Lernenden und ihrer Lernvoraussetzungen einzunehmen.

Einhergehend mit zahlreichen Programmen und Konzepten wie SINUS, FörMiG oder BiSS haben alle aktuelleren Rahmenlehrpläne auf die Herausforderung der Entwicklung bildungssprachlicher Handlungskompetenz reagiert und Sprachbildung zumeist als Querschnittsaufgabe aller Fächer formuliert. Betrachtet man die einzelnen Pläne für die Fächer genauer, werden Kompetenzbeschreibungen formuliert, die bereits – mehr oder weniger – eine Verknüpfung sprachlichen und fachlichen Lernens darstellen. Darauf verweisen in den Kompetenzbeschreibungen Handlungsverben bzw. Operatoren wie zum Beispiel *auswählen, nutzen, erleben, betrachten*, aber auch *benennen, vergleichen, beschreiben* oder *erklären*. Vertieft man sich weiter darin, haben fächerübergreifend verschiedenste, unterschiedlich anspruchsvolle Sprachhandlungen Unterrichtsrelevanz wie das *Beschreiben*, das *Erklären* oder das *Erzählen*. Vor den Lehrkräften aller Fächer steht deshalb auch die Aufgabe, miteinander im Kollegium abzustimmen, welche Sprachhandlungen eine besondere Relevanz für das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler haben, wie dabei fachspezifische (sprachliche) Anforderungen systematisch aufgegriffen und fachübergreifend verabredungen, zum Beispiel das Anlegen von Wortspeichern, das Bereitstellen von Modelltexten, Satzstrukturen, Redemitteln oder Textbausteinen getroffen werden können. Auch vor dem Hintergrund der Verschiedenheit der sprachlichen Lernvoraussetzungen der Kinder gilt es, in jedem Fach sprachlich anregende Kontexte zu schaffen, die das Agieren miteinander und den Dialog zwischen den Lernenden und mit der Sache herausfordern, die gleichfalls jedoch auch Binnendifferenzierung ermöglichen.

Insbesondere Kinder, die in sprachlich wenig anregungsreichen Umgebungen aufwachsen, und Kinder, die Deutsch als zweite oder dritte Sprache erwerben, brauchen einen Unterricht, der die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und die unterrichtlichen sprachlichen Anforderungen entsprechend berücksichtigt.

Im Fokus: Bildungssprachliche Handlungskompetenz

Folgt man einem fächerübergreifenden Kompetenzmodell der Sprachbildung (vgl. Baseler Sprachprofile, Nodari bzw. Basiscurriculum Sprachbildung, RLP 1–10 Berlin-Brandenburg 2016), entwickelt sich bildungssprachliche Handlungskompetenz in allen Fächern durch

- eine aktive Teilnahme an Diskussionen (Interaktion),
- das Erschließen von mündlichen und schriftlichen Texten (Rezeption),
- das Sprechen und Schreiben von zusammenhängenden und in sich schlüssigen Texten (Produktion),
- die Wahrnehmung unterschiedlicher sprachlicher Phänomene und Register (Sprachbewusstheit).

Sie wächst in allen Bereichen mit dem Aufbau eines differenzierten und reichhaltigen Wortschatzes, dem Verfügen über vielfältige Satzbaumuster sowie einer breiten Kenntnis von Text- und Gesprächsarten.

Im Fokus: Register Bildungssprache

In den letzten Jahren ist neben dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache insbesondere dem Register Bildungssprache gebührende Aufmerksamkeit geschenkt worden. Bildungssprache, Alltagssprache, Fachsprache, Jugendsprache, Regionalsprache, Dialekt sind

vielfältige Register bzw. Sprachvarietäten, die die Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger bewusst oder unbewusst nutzen. Bildungssprache ist jedoch das Register, welches das schulische Lernen prägt und den Bildungserfolg maßgeblich beeinflusst. Über die Unterrichtssprache werden u. a. Fachwörter gebraucht, die für die sprachliche Darstellung fachlicher Sachverhalte unverzichtbar sind. Zur Unterstützung des sprachlichen Lernens werden hauptsächlich die fachsprachlichen Elemente und da insbesondere die Nomen thematisiert, seltener jedoch allgemeine oder bildungssprachliche Formulierungen, die für die Bewältigung einer Sprachhandlung notwendig sind. Gerade letztere, wie z. B. einen Bildaufbau beschreiben, die Materialauswahl für eine Gestaltungsidee begründen oder Schwierigkeiten beim Lösen einer Aufgabe darzustellen, sind entscheidende Hürden, um Lernsituationen erfolgreich bewältigen zu können.

Mit der Einführung des Registers Bildungssprache (vgl. Gogolin, FörMiG) in die deutsche Bildungslandschaft wird auch auf die Verantwortung u. a. der Institution Schule im Hinblick auf den Erfolg der Lernenden verwiesen. Dies rückt besonders die sprachlichen Anforderungen jedes einzelnen Faches in den Fokus der Weiterentwicklung von Unterricht und Schule und bedarf der Zusammenarbeit aller Lehrkräfte. Dazu gehört, den jeweiligen (Fach-)Unterricht und Fachtexte auf sprachliche Besonderheiten hin zu untersuchen und sich mit dem Fachwortschatz des Unterrichtsfaches sowie mit den fachübergreifenden bildungssprachlichen Anforderungen auseinanderzusetzen. Insbesondere ist das Bewusstsein zu schärfen für die (bildungs-)sprachlichen Anforderungen und Schwierigkeiten von Texten und Aufgaben.

Diese Texte sind u. a. geprägt durch

- einen differenzierten Wortschatz (u. a. *Fachsprache*),
- Nominalisierungen (z. B. *beim Zeichnen, Ernährung, ...*),

- Genitivkonstruktionen (z. B. *die Richtung des Pfeils, die Summe der Zahlen, ...*),
- Partizipien (z. B. *abgebildete Pflanze, bedeckter Himmel, ...*),
- Komposita (z. B. *Anfangspunkt, Nahrungspyramide, ...*),
- unpersönliche Formen (z. B. *Man kann eine Zeichnung gestalten*),
- Passivformen (z. B. *Der Pfeil wird weggelassen*),
- Kollokationen (z. B. *eine Karte einordnen, meine Stimme abgeben, ...*),
- hypotaktische Strukturen (z. B. *Wenn man Salz in Wasser gibt, (dann) löst sich das Salz auf*).

Bei der Rezeption von Texten können diese sprachlichen Herausforderungen durch verschiedene Methoden der Wortschatzarbeit vor dem Lesen des Textes bzw. während des Lesens bewältigt werden. Dazu gehören u. a.:

- Legen von Begriffsnetzen mit Schlüsselwörtern, Klären der Begriffe vorab, Aktivieren und Aufbau des Wortschatzes, Aktivieren des Vorwissens,
- Formulieren und Lesen eines kurzen Einführungstextes zum Text mit wichtigen Schlüsselwörtern oder Schlüssel-sätzen, Aktivieren des Wortschatzes und Vorwissens,
- Wiederfinden der Schlüsselwörter/ Schlüssel-sätze während des Lesens, Markieren oder Legen der Wortkärtchen entlang des Textes.

Wortschatzarbeit bildet eine »Schaltstelle« zwischen allen Sprachhandlungen im Bereich der Interaktion, Rezeption, Produktion und Reflexion. Mit dem Bereitstellen von notwendigen Strukturen und sprachlichen Mitteln wie Redemitteln und Textbausteinen können Kinder auch komplexere Sprachhandlungen – wie sie das schulische Lernen fordert – realisieren. Dazu ist es erforderlich, sich zu überlegen, welche

Sprachhandlungen für die Produktion von Texten im Fach besonders relevant sind und wie diese in Absprache mit allen Fächern koordiniert systematisch eingeführt und genutzt werden.

Etwas beschreiben – Settings für den Aufbau von Textkompetenz

Beschreiben ist eine der Sprachhandlungen, die in fast allen Fächern relevant ist. Schülerinnen und Schüler beschreiben im Unterricht zum Beispiel:

- Pflanzen und Tiere, ihren Entwicklungszyklus, ihre Anpassung an den Lebensraum,
 - Eigenschaften von Flächen- und Körperformen,
 - Aufgaben von Repräsentanten (Klassensprecher, Bürgermeister, ...),
 - Lösungswege, Gelungenes, Herausforderungen,
 - Pausenspiele, Sportspiele,
 - eine Lieblingsfigur im Buch, im Film.
- Dazu müssen Kinder wissen, welche Art Text von ihnen erwartet wird und wie ein typischer Text dieser Art aussieht; d. h. die Struktur, die Funktion des Textes mit Adressaten und Ziel, das Wissen über das Thema einschließlich der (fachlichen) Bezeichnungen, die Wirksamkeit des Textes auf den Leser berücksichtigen.

Mit dem Ansatz des Scaffoldings werden sprachliche Mittel und Hilfen zum Strukturieren von Texten vorgegeben. Unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben zum Sprechen oder Schreiben dienen der Binnendifferenzierung und können den Lernenden entsprechend ihrer sprachlichen Lernvoraussetzungen angeboten werden. Claudia Neugebauer und Claudio Nodari (2014) favorisieren dazu folgende Differenzierungsvorschläge für die Bereitstellung von Scaffolds:



Marion Gutzmann

war 35 Jahre Grundschullehrerin in Brandenburg und ist Referentin für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache am Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg und Mitglied im Bundesvorstand des Grundschulverbands.


- Variieren eines Mustertextes, Schreiben eines Paralleltextes (Reproduzieren, maximale Unterstützung, korrektes [Ab-]Schreiben),
- Bereitstellen von Textstruktur und sprachlichen Mitteln (starke Lenkung durch Scaffolding, Aufbau von Textkompetenz),
- Bereitstellen von Textstruktur, Anwenden eigener sprachlicher Mittel (schwache Lenkung durch Scaffolding, Förderung von Textkompetenz),
- Selbstständiges Verfassen eines Textes (kein Scaffolding, Einsatz/Anwendung von Textkompetenz).

Variieren eines Mustertextes: einen Vogel beschreiben (Abb. 1)

Das Schreiben von Paralleltexten hat im Deutschunterricht beim Verfassen von Parallelgedichten bereits eine gute Tradition. Gerhild Belke hat dazu insbesondere auch im Hinblick auf die Zielgruppe der Zweitsprachlernenden das generative Schreiben geprägt. Sie thematisiert, dass ein gezielter Input mithilfe sprachlicher Handlungen, Texte oder Übungen für alle Kinder attraktiv und verständlich sein sollte, und bietet in ihren Veröffentlichungen viele Beispiele für einen sprachlichen Input auf der Basis von Gedichten, die das sprachliche Lernen sowohl in Bezug auf das Textsortenwissen als auch in Bezug auf den Erwerb grammatischer Formen unterstützt.

Diese Methode lässt sich auch auf Textproduktion in anderen Fächern übertragen. So kann z. B. ein Paralleltext zu einer Beschreibung eines Tieres oder einer Pflanze verfasst werden. ▶

Abb. 1:
Variieren eines Mustertextes

<p>Rotkehlchen</p>  <p>Das Rotkehlchen hat eine orange-rote Kehle, bläulich-graue Seiten und einen dünnen schwarzen Schnabel.</p> <p>Es ist etwa 14 cm groß.</p> <p>Zu seiner Nahrung gehören Insekten, Spinnen, Würmer, Schnecken, Käfer.</p> <p>Es legt 5 bis 7 gelbliche Eier mit bräunlichen Flecken.</p>	<p>_____ hat eine _____ Kehle, _____ Seiten und einen _____ Schnabel.</p> <p>_____ ist etwa _____ cm groß.</p> <p>Zu _____ Nahrung gehören _____.</p> <p>_____ legt _____ Eier.</p>
---	---

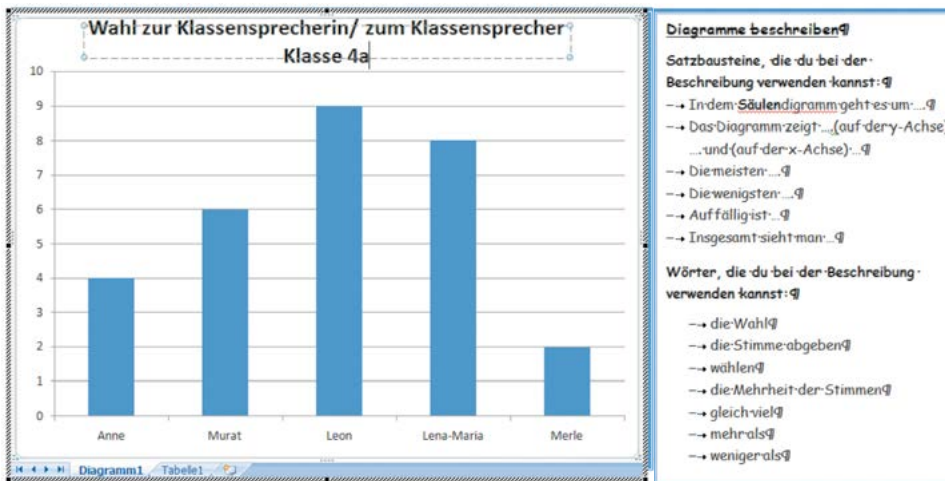


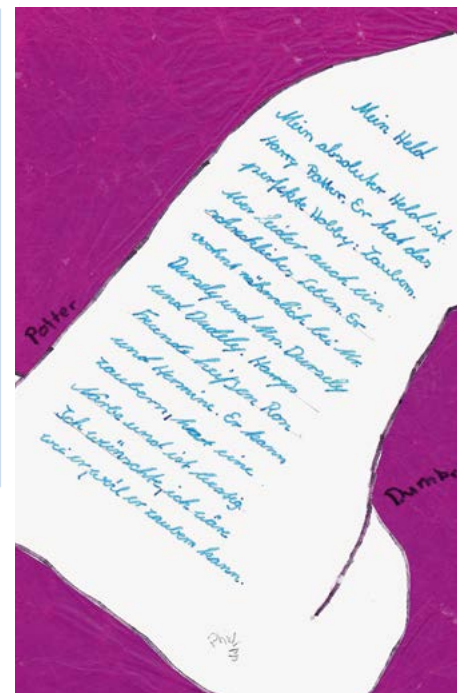
Diagramme beschreiben

Satzbausteine, die du bei der Beschreibung verwenden kannst:

- In dem Säulendiagramm geht es um...
- Das Diagramm zeigt... (auf der x-Achse) ...und (auf der y-Achse)...
- Die meisten...
- Die wenigsten...
- Auffällig ist...
- Insgesamt sieht man...

Wörter, die du bei der Beschreibung verwenden kannst:

- die Wahl
- die Stimme abgeben
- wählen
- die Mehrheit der Stimmen
- gleich viel
- mehr als
- weniger als



Wo?
Jeden Morgen komme ich ... vorbei.

Was?
Heute habe ich gesehen, wie ...

Wie war es?
Ich fand ...
Ich habe ...
Mir ist aufgefallen, ...

Abb. 2 (oben),
Abb. 3 (links),
Abb. 4 (rechts)

Vorgegeben wird beispielsweise als Mustertext die Beschreibung des Rotkehlchens.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, einen Vogel ihrer Wahl, zu dem im Vorfeld ein Steckbrief erstellt worden ist, zu beschreiben. Der Paralleltext wird erstellt, indem die entsprechenden Merkmale bzw. Begriffe im Lückentext inhaltlich und sprachlich korrekt ergänzt werden.

Bereitstellen von Textstruktur und sprachlichen Mitteln: ein Diagramm beschreiben (Abb. 2)

Auf dieser Differenzierungsstufe benötigen die Schulkinder für das Beschreiben z. B. von Diagrammen als »Lerngerüst« Formulierungsmöglichkeiten,

- um das Thema des Diagramms zu beschreiben.
- um den Aufbau und die Art des Diagramms darzustellen.
- um die dargestellten Entwicklungen des Sachverhalts zu beschreiben.
- um ein Fazit zu ziehen.
- ggf. um die Quelle und den Erhebungszeitraum anzugeben.

Satzanfänge können die Struktur der Beschreibung vorgeben. Als Variante kann die Struktur auch über eine visualisierte Darstellung (vgl. GS aktuell 128, Beitrag R. Pols »Wie das Pferd blau wurde«) und Vorgabe von kurzen Impulsen wie Thema, Art, Aufbau, Vergleich, Ergebnis bereitgestellt werden.

Bereitstellen von Textstruktur, Anwenden eigener sprachlicher Mittel: den Weg zur Schule beschreiben (Abb. 3)

Für das Beschreiben des täglichen Wegs zur Schule ist die Benennung von Gebäuden, Straßen oder markanten Orten relevant. Den Kindern begegnet auf dem Weg zur Schule täglich etwas Interessantes oder Außergewöhnliches und richtet den Fokus auf Mitteilenswertes. Ein Abschlussatz rundet die Beschreibung ab.

Selbstständiges Verfassen eines Textes: eine literarische Figur beschreiben (Abb. 4)

Die Schülerinnen und Schüler sind selbstständig in der Lage, einen Text ziel-, zweck- und adressatengerecht zu verfassen, die entsprechende Struktur zu wählen und sprachlich variantenreich zu gestalten. Folgende Aufgabe könnte gestellt werden:

Beschreibe die Hauptfigur in deinem Lieblingsbuch.

- Überlege,
- wie du den Text strukturieren möchtest,
- welchen Titel deine Beschreibung tragen soll,
- wie du den Text präsentieren möchtest.

Die exemplarisch ausgewählten Beispiele machen deutlich, dass bei der Planung des Unterrichts im Vorfeld überlegt wird, was genau Schülerinnen und Schüler können müssen, wenn sie Sachverhalte beschreiben. Damit verknüpft

sind bestimmte Erwartungen an eine sprachliche Schülerleistung, die sich je nach Lehrkraft unterscheiden können. Es lohnt sich auch hier, über den Teller- rand zu schauen und z. B. im Kollegium eine Sammlung solcher Scaffolds in den entsprechenden Differenzierungsvarianten anzulegen. Schülerinnen und Schüler werden somit in allen Fächern Vertrautes antreffen und dies als abgestimmte Unterstützung zum erfolgreichen (sprachlichen) Lernen wahrnehmen können. □

Literatur

Belke, G. (2007): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Textkommentar. Schneider.

Belke, G. (Hrsg.) (2007): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. Schneider.

Gogolin, I./Lange, I. (2010): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Springer VS

Neugebauer, C./Nodari, C. (2012/2014): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schüler in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Schulverlag plus Bern

Tajmel, T. (Okt. 2011): Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. proDaZ.

Grundschulverband: Grundschule aktuell, Heft 128: Sprachbildung – Bildungssprache. November 2014.