

5 BAUSTEINE

umfassender sprachlicher
Bildung



Inhalt

5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung

Warum braucht es dieses Grundlagenpapier?	4
Was bringt dieses Grundlagenpapier?	5
Baustein 1: Innere Bilder und Konzepte	6
Baustein 2: Mehrsprachigkeit	9
Baustein 3: Deutsch	12
Baustein 4: Sprach(en)bewusstsein und Sprachlernbewusstsein	22
Baustein 5: Umgang mit Vielfalt	24
Bausteine im Überblick	28
Glossar	31
Quellennachweise zum Grundlagentext	32
Weiterführende Literatur und Links	34
Materialien und Ideen für die Praxis	35
Mehrsprachiger Sprachbaum nach W. Wendlandt	37
Angaben zu den Autorinnen	38

Sprache entsteht,
wenn Beziehung aufgebaut wird
wenn Kommunikation im Vordergrund steht
wenn wir achtsam miteinander umgehen
wenn wir Interesse aneinander zeigen
wenn wir etwas zu sagen haben und wenn uns jemand zuhört
wenn wir einander verletzen, in Konflikt geraten und uns versöhnen
wenn wir so akzeptiert werden, wie wir sind
wenn wir wissen und verstehen wollen
wenn wir ...

Sprache macht Alltag erfahrbar und erfassbar.
Sprache öffnet Fenster zur Welt.
Sprache ermöglicht Partizipation.

Spracherwerb ist nicht Selbstzweck.
Sprachentwicklung und Sprachgebrauch
sind von Emotionen nicht zu trennen
haben mit Fragen von Identität und Zugehörigkeit zu tun
reflektieren Machtverhältnisse und Prestige
können ausschließen oder integrieren.

(E. Allgäuer-Hackl, S. Naphegyi, G. Sammer, S. Steinbock-Matt)

Vorwort



Ziel der Vorarlberger Landesregierung ist es, Kindern und Jugendlichen optimale Bildungs- und Lebenschancen zu eröffnen. Sprache ist ein entscheidender Schlüssel dazu.

Sprachentwicklung beginnt bereits in der Familie, setzt sich in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen fort und geht bis hin zu Schule und der Berufsausbildung. Selbst im hohen Alter lernen wir noch neue Begriffe oder Fremdsprachen. Sprachentwicklung ist ein kontinuierlicher Prozess, an dem viele Akteurinnen und Akteure beteiligt sind.

Ein gemeinsames Bild, ein gemeinsames Verständnis darüber, was Sprachförderung ist und wie sie gelingen kann, unterstützt die gemeinsame Arbeit am Thema Sprache. Mit den fünf Bausteinen umfassender sprachlicher Bildung wurde ein gemeinsamer Orientierungsrahmen für eine durchgängige Begleitung der Sprachentwicklung in Vorarlberg über die Bildungsinstitutionen hinweg geschaffen.

Der Orientierungsrahmen erleichtert den Austausch an den Übergängen im Bildungssystem, bietet die Basis für eine noch bessere inhaltlich abgestimmte Fortbildung im Sprachbereich und kann als Grundlage zur Planung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen im Bereich Sprache dienen. Beispiele „guter Praxis“, die an den Kindergärten und Schulen in Form von Steckbriefen gesammelt wurden, ergänzen das Repertoire. Sie sollen Inspiration zur Weiterentwicklung der Sprachförderung sein. Ein Fragebogen zur Selbstdiagnose für Kindergärten und Schulen macht die Arbeit an den fünf Bausteinen ganz praktisch.

Mit den 5 Bausteinen umfassender sprachlicher Bildung wurde eine weitere wichtige Maßnahme im Bereich der sprachlichen Bildung in Vorarlberg gesetzt. Wir laden Sie ein, die Bausteine in Ihrem Wirkungsbereich zu nutzen und darauf aufbauend die zugrunde liegende Praxis weiter zu entwickeln.

Dr. Barbara Schöbi-Fink
Landesrätin für Bildung

5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung: Warum braucht es dieses Grundlagenpapier?



Abbildung 1: 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung

Alle Kinder verfügen über die Fähigkeit zur sprachlichen Entwicklung, die Rahmenbedingungen dafür sind jedoch ungleich und auch abhängig von der sozialen Herkunft. So vielfältig wie ihre Lebenswelten sind auch die Zugänge der Kinder zum Aufbau ihrer Sprache(n). Einen guten Überblick über die zahlreichen Faktoren, die Sprachentwicklung beeinflussen, bietet der Sprachbaum nach W. Wendlandt (siehe Anhang).

In unserem Bildungssystem haben ein bestimmtes Weltwissen und damit verknüpft bestimmte Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten einen zentralen Stellenwert, weshalb Kinder unterschiedlich gut an die Anforderungen der Schule anschließen können. Eine gute Sprachentwicklungsbegleitung im Sinne

der 5 Bausteine ist ein wichtiger Schlüssel zur Förderung von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem.

Die 5 Bausteine für eine umfassende sprachliche Bildung, die hier vorgestellt werden, bieten einen Orientierungsrahmen für die Planung und Umsetzung einer durchgängigen, bildungsinstitutionenübergreifenden Sprachentwicklungsbegleitung, welche die jeweiligen Ausgangsbedingungen der Kinder berücksichtigt, ihr gesamtes Sprachenrepertoire einschließt und so zu ihrer besseren Anschlussfähigkeit beiträgt. Die 5 Bausteine sind aufeinander bezogen und nicht losgelöst voneinander zu verstehen. Sie sind als ein Modell, das vertieft und ergänzt werden kann, konzipiert.

Was bringt dieses Grundlagenpapier den Akteurinnen und Akteuren im Bildungssystem?

Das Grundlagenpapier ist als Orientierungsrahmen für die Schulentwicklung gedacht. Die Bausteine lenken den Blick der Schulleitung und der Lehrpersonen darauf, welche Bereiche besonders zu beachten sind, wenn die sprachliche Entwicklung von Kindern unterstützt werden soll. Mithilfe der Bausteine lässt sich reflektieren, in welchen Bereichen die pädagogische Praxis der Schule bei der Unterstützung der Sprachbildung bereits gut funktioniert und wo es gilt, zukünftig aufmerksamer zu sein. Ausgangspunkt ist die mehrsprachige Realität der Kinder in und außerhalb der Schule. Die Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts für eine umfassende Sprachbildung und -förderung stellt keine Sonderaufgabe in Bildungseinrichtungen dar, sie soll vielmehr als Bestandteil der jeweiligen pädagogischen Grundlagen im Rahmen bereits laufender Entwicklungsprozesse behandelt werden.

Das hier vorliegende Grundlagenpapier bietet somit auch einen Orientierungsrahmen für die Planung von schulinternen und externen Fortbildungen. Anhand der Bausteine können die Aktivitäten im Bereich der Sprachenförderung reflektiert und – wo nötig – ergänzt werden.

Die 5 Bausteine dienen zugleich Pädagoginnen und Pädagogen als Rahmenplan für ihre alltägliche Unterrichtspraxis. Wenn für die Lehrenden nachvollziehbar ist, wie die 5 Bausteine ineinandergreifen, sind sie in der Lage, ihren Unterricht in Hinblick auf die Anwendung dieser Bausteine zu reflektieren und entsprechende Ergänzungen vorzunehmen.

Die im Text genannten Beispiele guter Praxis und Quellen (siehe Quellennachweise und weiterführende Literatur) unterstützen die praktische Umsetzung. Es ist durchaus zielführend, mit einem Baustein zu beginnen und zu einem späteren Zeitpunkt einen weiteren Baustein als Schwerpunkt zu wählen. Wichtig ist zu betonen, dass ein schrittweises, gemeinsames Vorgehen wichtiger ist als dessen Geschwindigkeit.

Hinweis zu den in diesem Grundlagenpapier verwendeten Begriffen:

Sprachen, Register, Dialekt, Alltagssprache, Standardsprache, Standarddeutsch, Schriftsprache, Schulsprache, Bildungssprache, Fachsprache, Sprachbildung, Sprachförderung, Deutschförderung – Was bedeuten diese Begriffe und wie grenzen sie sich voneinander ab? Das können Sie im **Glossar** im Anhang nachlesen.

INNERE BILDER UND KONZEPTE



IMPULSERAGE

Die Bildgeschichte vom Schwimmbadbesuch war doch wirklich keine schwierige Aufgabenstellung für die Schularbeit. Bilder versteht doch jedes Kind! Wie kann es sein, dass drei Kinder den inhaltlichen Zusammenhang gar nicht erfasst haben und ihre Erzählung nicht ihrem Deutschniveau entspricht?

Hintergrundwissen für mich als Expertin/Experte

Die ganzheitliche Förderung, die alle Sinne anspricht und die Motorik einschließt, ist im eigentlichen Sinn Sprachbildung und Sprachförderung, denn sie schafft die Grundlage für sprachliches Wissen. Der Weg geht dabei vom tatsächlichen Gegenstand/Phänomen (z. B. „Wald“) zum Erlebnis (im Wald sein) und weiter zum inneren Bild oder gedanklichen Konzept: Durch meine Erfahrung von „Wald“ entsteht mein inneres/eigenes Bild von „Wald“. Ob ein Kind in der Großstadt aufwächst, in einem tropischen Regenwaldgebiet, in Finnland oder in Mitteleuropa, ob es Natur erleben kann oder nicht, prägt sein inneres Bild vom Wald. Dieses Bild wird mit dem Wort (oder den Wörtern) in einer oder mehreren Sprachen verknüpft: Wald, forêt, bosque/selva, قباغ ... Sprachen formen dabei die Wahrnehmung dieser Konzepte.

Die Kinder beim Aufbau gedanklicher Konzepte zu unterstützen, ist sowohl Aufgabe der Eltern als auch der Bildungsinstitutionen. In welchen Sprachen das passiert, ist nicht so wichtig wie die Tatsache, dass es passiert! Konzepte und innere Bilder können natürlich in mehreren Sprachen gleichzeitig erworben werden. Sind sie in einer Sprache schon erlernt worden, dann hilft dieses Wissen beim Erwerb anderer Sprachen.

Der kanadische Sprachforscher Jim Cummins (2000) erklärt den Zusammenhang von Sprache und Denken (kognitive Entwicklung) mit dem Bild des Eisbergs: Der unter der Wasseroberfläche liegende Teil repräsentiert die Lebenserfahrungen, das Wissen über die Welt und das Wissen über Sprache(n), also den „Think Tank“ oder die gemeinsame Grundlage, die allen Sprachen zur Verfügung steht. Die Spitzen stehen für die Alltagskommunikation oder „Oberflächenstruktur“ der jeweiligen Sprachen.

Lehrpersonen beobachten oft, dass Kinder, die in Deutsch alltagssprachlich nicht auffällig sind, in der Schule dennoch nicht weiterkommen. Ihnen fehlt diese gemeinsame Grundlage; ihnen fehlen jene Fähigkeiten, die notwendig sind, um sich zunehmend abstrakte, anspruchsvolle Inhalte aneignen zu können. Kinder, die zwar in Österreich aufgewachsen sind und daher gute *alltagssprachliche* Fähigkeiten mitbringen (*oberer Eisberg*), scheitern trotzdem an den Normen und Anforderungen der Schule – weil ihnen die *bildungssprachlichen* Fähigkeiten fehlen (für die der *untere Eisberg* das Fundament bildet).

Das Bild des Eisbergs erklärt auch eine weitere Beobachtung, die viele Lehrpersonen machen: quereinsteigende Schüler und Schülerinnen, die bereits Schulerfahrung haben, können auf einem gut genährten „unteren Eisberg“ aufbauen und lernen zum Teil sehr schnell Deutsch.

Eltern und die Betreuungspersonen in frühen Kinderbetreuungseinrichtungen nähren den oberen *und* den unteren Eisberg, wenn gemeinsam über Erfahrungen gesprochen wird und die Kinder darauf aufbauend die Welt „be-greifen“ dürfen. Alltagskommunikation mit dem Kind ist die Grundlage für die kognitive Entwicklung. Im Lauf der Schulzeit müssen Kinder ihr Repertoire an inneren Bildern (gedanklichen Konzepten) immer wieder erweitern. Dieser Prozess ist Teil des Erwerbs von Bildungssprache in allen Fächern. Insbesondere Kinder, die zuhause wenig Anregung erhalten, profitieren in den Bildungseinrichtungen vom Angebot, mithilfe dessen sie gedankliche Konzepte ganzheitlich aufbauen können. Denn nicht alle Kinder sind mit ihren Eltern schon gewandert und haben dabei einen Sessellift, Murmeltiere oder eine Berghütte gesehen; nicht alle können sich zuhause über ihre unmittelbaren alltäglichen Erfahrungen austauschen und somit auch die sprachlichen Begriffe zu den gedanklichen Konzepten erwerben. Solche Konzepte dürfen daher bei der Besprechung von Sachtexten oder Mathematikaufgaben keinesfalls als selbstverständlich vorausgesetzt werden, denn sie sind noch nicht bei allen Kindern vorhanden.

Kurz gesagt: Innere Bilder bzw. gedankliche Konzepte der Welt entstehen, wenn Kinder von Geburt an mit allen Sinnen Erfahrungen sammeln dürfen *und* im darüber Reden auch sprachliche Konzepte dazu entwickeln. Um mit dem Bild des Sprachbaums (siehe Abbildung im Anhang) zu sprechen: Die Wurzeln (Erfahrungen, gedankliche Konzepte) müssen zunächst so gut wie möglich gestärkt werden; auf Basis vielfältiger sinnlicher Erfahrungen erwerben die Kinder dann auch die damit verbundenen Begriffe (sprachliche Konzepte), indem mit ihnen gesprochen wird. Diese Konzepte und dazu gehörende Begriffe können die Kinder später auf weitere Sprachen und auf abstraktere Inhalte übertragen.

Der Aufbau und Ausbau innerer Bilder und gedanklicher Konzepte kann daher als Schlüsselbereich verstanden werden, der mit jeder sprachlichen Entwicklung – vom Elternhaus bis zum Ende der Ausbildungszeit (und darüber hinaus) – einhergehen muss.

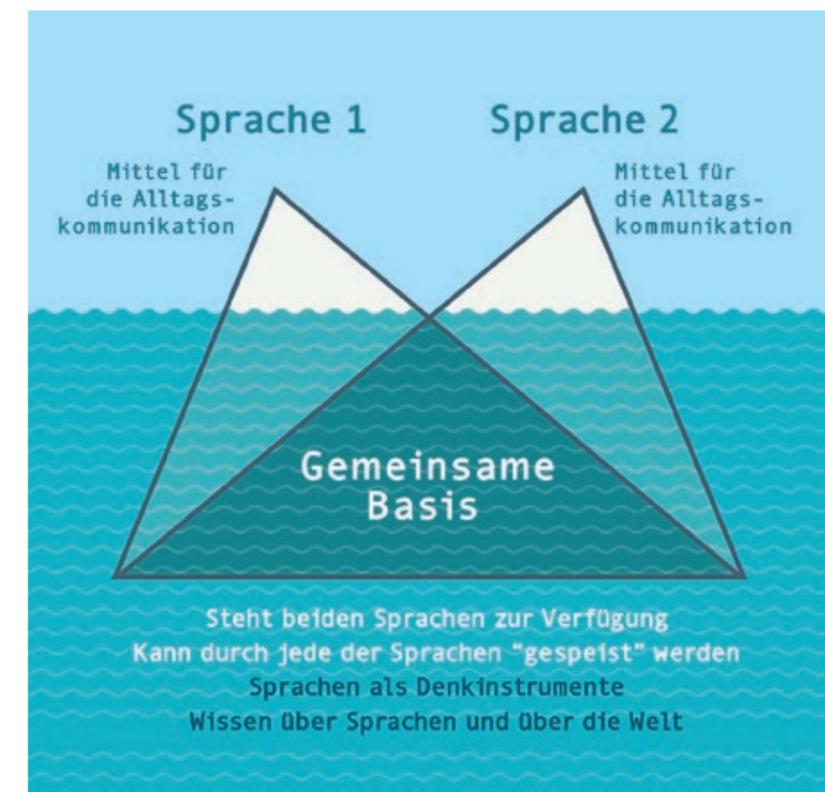


Abbildung 2: Doppelter Eisberg (nach Cummins, 2000)

Was braucht es für die Umsetzung dieses Bausteins im konkreten Unterrichtsalltag?

Wir haben es mit einer immer größeren Vielfalt an Lebensbedingungen und Lebenserfahrungen zu tun, mit denen Kinder aufwachsen. Der Aufbau von Konzepten erfordert seitens der Lehrpersonen eine regelmäßige Analyse des Wissens über die Welt und der Erfahrungen, die zum Verständnis und zur Bewältigung von Übungen, Texten und Aufgaben als „selbstverständlich“ vorausgesetzt werden. Nicht alle Kinder bringen dasselbe Wissen von zuhause mit. Der Auftrag, sich an der tatsächlichen Lebenssituation der Kinder zu orientieren und sie dort abzuholen, wo sie stehen, ist gerade hier im Sinne einer erfolgreichen Bildungslaufbahn entscheidend.

Eine wesentliche Grundlage für die Unterrichtsplanung und -durchführung ist daher die Achtsamkeit für das, was Kinder mitbringen, dafür, welche Erfahrungen ihnen fehlen, wo sie Zusammenhänge und Verknüpfungen zur eigenen Lebenswelt herstellen und darüber etwas erzählen können bzw. wo das nicht möglich ist. Das kann bedeuten, dass anstelle einer „Deutschförderstunde“ eine „Lebensweltstunde“ angesagt ist. Denn innere Bilder stellen nur ein Abbild der Wirklichkeit dar. Mit Abbildungen (z. B. Bildkarten, Fotos) zu arbeiten macht erst dann Sinn, wenn sie mit bisher Erfahrenem oder Gelerntem zu komplexen (auch sprachlichen!) Konzepten verknüpft werden können.

ANTWORT

Die Kinder, die in der Deutsch-Schularbeit schlecht abgeschnitten haben, konnten mit den Bildern wahrscheinlich keine Erlebnisse und Erfahrungen verknüpfen und wenig dazu erzählen. Vielleicht waren sie ja noch gar nie in einem Schwimmbad. Ihre Deutschleistungen waren nicht auf dem gewohnten Niveau. Die Ursache dafür liegt jedoch nicht in der Deutschkompetenz, sondern in den lebensweltlichen Erfahrungen.

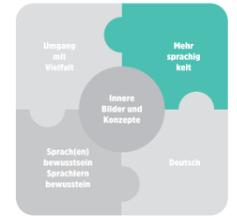
Ideen



- „Frische-Luft-Tag“ – die Vorschulkinder verbringen wöchentlich einen Tag außerhalb des Schulgeländes mit Besichtigungen und Entdeckungen
- Vorschulbereich: Kinder dokumentieren mithilfe von Foto-Storys, geben Interviews, erzählen von Erlebnissen ...
- Unterricht mit allen Sinnen – z. B. Gewürze aus aller Welt (riechen, betasten, kosten, Eigenschaften zuordnen, beschreiben, Fragestellungen bilden ...)
- Experimentieren – Hypothesen aufstellen, Prozesse verstehen, mündlich beschreiben und verschriftlichen
- Sachtexte auf ihre Verständlichkeit überprüfen – auf Handlungsebene zurückgreifen
- Überprüfen und Angleichen der Konzepte und inneren Bilder der Schülerinnen und Schüler (z. B. bei Textaufgaben in Mathematik)
- Lehrpersonen begleiten Kinder an die Kinderuni der FH Vorarlberg

Baustein 2

MEHRSPRACHIGKEIT



IMPULSERAGE

In meiner Klasse sprechen einige Kinder bei Partnerarbeiten in ihren Erstsprachen miteinander. Soll oder darf ich das im Unterricht überhaupt zulassen? Und soll ich sie in der Pause die Sprachen sprechen lassen, die sie selbst wählen? Oder ist ein „Deutschgebot“ besser?



Hintergrundwissen für mich als Expertin/Experte

Unterschiedliche Sprachen gleich wertschätzen

Sprachen sind in unserer Gesellschaft hierarchisiert. Während in Österreich kein Pflichtschulabschluss ohne Englischkenntnisse möglich ist, sind Sprachen wie Bosnisch, Kroatisch, Serbisch oder Tschechisch im Fächerkanon kaum präsent, obwohl sie zu den Nachbar- bzw. Minderheitensprachen in Österreich zählen und laut Lehrplan angeboten werden können. Ebenso wenig finden sich die Sprachen großer Teile der zugewanderten Bevölkerung im Angebot österreichischer Schulen. Es spiegelt sich im schulischen Angebot also eine gewisse Hierarchie wider („wichtigere“/„weniger wichtige“ Sprachen), die mit einem Prestige- und Machtgefälle einhergeht. Dieses wiederum beeinflusst das Selbstbewusstsein derer, die diese Sprachen sprechen. Möchten Pädagoginnen und Pädagogen dieses Prestige- und Machtgefälle nicht (unbewusst) verstärken, müssen sie über Wissen verfügen, wie sie den Unterricht entsprechend gestalten können, um den Wert der Sprachen aller Kinder wertzuschätzen und zu stärken.

In einem ersten Schritt geht es darum, den Boden für die Wertschätzung aller Sprachen, die die Kinder mitbringen, zu bereiten. Dies drückt Respekt aus und stärkt den Selbstwert aller Kinder, insbesondere auch jener mit anderen Famili-

ensprachen als Deutsch. Ein guter Selbstwert ist eine wesentliche Komponente für einen erfolgreichen Sprach- bzw. Deutscherwerb. Mit der Einbindung aller Sprachen in den Unterricht erweitern die Kinder zudem ihr Sprach(en)bewusstsein oder metalinguistisches Bewusstsein, also das Verständnis für Sprachen.

Sprachen sind ständig in Kontakt und in Veränderung

Die Sprachen im Kopf liegen nicht in je eigenen „Schubladen“, die es zu befüllen gilt. Dies zeigt sich im täglichen Sprachgebrauch: Wir wechseln etwa im Alltag zwischen dialektalen und standardsprachlichen Varietäten ganz selbstverständlich und laufend hin und her. Menschen, die mit zwei oder mehreren Sprachen leben, nutzen diese Sprachen in zahlreichen Kombinationen und Mischungen. Diese Praxis zeigt, dass die Sprachen im Gehirn miteinander verbunden sind, einander beeinflussen, sich somit auch verändern und in unterschiedliche Richtungen entwickeln. Sprache lebt und ändert sich durch den Gebrauch ständig – sowohl auf der individuellen als auch gesellschaftlichen Ebene. Das Türkische z. B., das Kinder in Vorarlberg sprechen, unterscheidet sich von den Varietäten, die in Ankara, Istanbul oder Kayseri gesprochen werden. Auch der Wortschatz im heutigen Deutsch ist Resultat des jahrhundertelangen Kontakts mit anderen Sprachen: Das Wort *Asyl* stammt beispielsweise aus dem Griechischen, *Migration* aus dem Lateinischen. Manche Wörter verschwinden (z. B. *Wählscheibe*), andere werden in den Alltagsgebrauch aufgenommen (wie z. B. *Single, sorry*).

Es ist kein Problem, zwei und mehrere Sprachen gleichzeitig zu erwerben

Es überfordert Kinder nicht, mehrere Sprachen parallel oder nacheinander bereits ab der frühen Kindheit zu lernen – ganz im Gegenteil: In vielen Studien (vgl. Allgäuer-Hackl, Jessner, Oberhofer, 2013; Bialystok, 2009; Cenoz, 2003) wird nachgewiesen, dass eine gut geförderte Zwei- oder Mehrsprachigkeit, unabhängig von den konkreten Sprachen, sich in den unterschiedlichsten Bereichen positiv auswirken kann: Sie bringt allgemeine kognitive Vorteile, führt etwa zu einer höheren Kreativität beim Lösen von Aufgaben und zu besseren Problemlösefähigkeiten. Zudem erwerben zwei- und mehrsprachige Menschen meist leichter weitere Sprachen. Die mitgebrachte Mehrsprachigkeit der Kinder nicht wert zu schätzen und nicht zu fördern, um ihnen dann im Laufe der

Schulzeit andere Sprachen mühevoll beizubringen, bedeutet Ressourcen ungenutzt zu lassen. Ein zweiter, wichtiger Aspekt des Bausteins „Mehrsprachigkeit“ ist daher, im Laufe der Schulzeit eine solide Kompetenz in den Sprachen aufzubauen, die die Kinder in die Schule mitbringen. Dieses Lernen soll möglichst in allen vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) erfolgen und durch muttersprachlichen Unterricht unterstützt werden.

Alle Sprachen und Sprachvarietäten für das Lernen in der Schule zu nutzen und zu vernetzen – die Sprachen und Dialekte, die die Kinder mitbringen, die Schul- und Bildungssprache Deutsch ebenso wie die „Fremd“-Sprachen – ist sinnvoll und erzeugt einen Mehrwert für alle Kinder, auch für jene, die „einsprachig“ aufwachsen.

Was braucht es für die Umsetzung im konkreten Unterrichtsalltag?

Mehrsprachigkeit zu fördern bedeutet nicht, dass jede Lehrperson selbst mehrsprachig sein muss. Eine erfolgreiche sprachliche Förderung beruht vielmehr auf der positiven Haltung der Lehrpersonen gegenüber der vorhandenen Mehrsprachigkeit und auf einer guten Beziehung zwischen Lehrpersonen und Kindern sowie der Kinder untereinander.

Mehrsprachigkeit kann auf drei Ebenen gefördert werden:

Die Sprachen der Kinder im Unterricht und in der Schule zulassen und bewusst als Ressource nutzen:

sich in mehreren Sprachen über Inhalte austauschen, mehrsprachig nach Bedeutungen suchen und Begriffe übersetzen lassen, Vergleiche zwischen den Sprachen ermöglichen. Für quereinsteigende Schülerinnen und Schüler kann die gemeinsame Suche nach (internationalen) Wörtern, die in ihren Familiensprachen verwendet werden, eine Hilfe beim Erwerb des deutschen Wortschatzes sein.

Sprache(n) stattfinden lassen ist die beste Sprachförderung.

Den muttersprachlichen Unterricht

nach Möglichkeit stärken und ausweiten sowie besser mit dem allgemeinen Unterricht verknüpfen: Dies bedeutet, die Vorteile von Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Schule zu nutzen. Denn Sprachen werden nur dann weiterentwickelt, wenn sie benutzt werden. Nur gut geförderte Zwei- und Mehrsprachigkeit, die möglichst auch schriftsprachliche Fähigkeiten beinhaltet, kann im Leben der Kinder Bestand haben und kognitive, berufliche und andere Vorteile bringen.

Das Sprachenangebot in der Schule erweitern

(Bsp. Kinder ein mehrsprachiges Wörterbuch anlegen lassen): unterschiedliche Sprachen, auch jene, die in den Familien gesprochen werden, bewusst machen und in den Unterricht einbauen. Dies stärkt das Prestige der vorhandenen Sprachen und den Selbstwert der Kinder. Letztlich kommt das auch dem Deutschwerb zugute.

Argumente für die Wertschätzung, Anerkennung und Einbindung unterschiedlicher Sprachen in Schule und Unterricht (z. B. zum gegenseitigen Erklären in einer Partnerarbeit im Unterricht; in den Pausen, in der Mittagszeit und während Nachmittagsaktivitäten) finden sich:

- im Lehrplan für die Volksschulen: Der Deutschlehrplan der VS fordert z. B., Schülerinnen und Schüler grundsätzlich zu Äußerungen in ihren Sprachen zu ermutigen und jegliche Abwertung derselben zu vermeiden
- in der Erklärung der „Europäischen Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ (Art. 8, Abs. 1 und 2; Art. 14)
- in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes (Art. 2; Art. 29).

Ziel jeden Sprachgebrauchs in der Schule ist die gegenseitige Verständigung und der wertschätzende Umgang miteinander. Für die Förderung von Mehrsprachigkeit auf allen Ebenen ist kooperative Elternarbeit sinnvoll und notwendig. Eltern haben ein Recht darauf zu verstehen, warum in der Schule auf die Sprachen der Lernenden eingegangen wird und welcher Nutzen daraus für alle Kinder entsteht. Eltern sollen auch verstehen, was ein guter Unterricht in der/den Familiensprache(n) bewirkt und warum eine vorwiegend mündliche Sprachverwendung allein nicht ausreicht, um mit den Kindern eine starke Basis für die Bildungslaufbahn zu errichten.



Ideen

- Mehrsprachige Beschriftungen in der Schule
- Mehrsprachige Texte, Schlüsselwörter, Begrüßungen etc. allgemein zugänglich machen (Anmerkung: Dabei sollte auf das Anbringen von Fahnen oder staatlichen Symbolen verzichtet werden, da diese gerade nicht die sprachliche Vielfalt der Lernenden in ihrer ganzen Fülle spiegeln – siehe etwa das Beispiel Romani oder auch Kurdisch u. v. m.)
- Mehrsprachige Bilderbucharbeit: Kernsätze bzw. Schlüsselwörter in die Erstsprachen übersetzen lassen, in der Klasse oder Aula allen zur Verfügung stellen
- Leseaktivitäten mehrsprachig anlegen, z. B. Lesen mit verteilten Rollen – eigene Rolle in der Erstsprache lesen – davor gemeinsame Übersetzungsarbeit in Kleingruppen
- Die in der Schule und bei den Kindern vorhandenen Sprachen bei Aktivitäten selbstverständlich verbinden
- Im Alltag: Erfahrungen, Wissen und Erlebnisse aller Schülerinnen und Schüler in allen Sprachen selbstverständlich einbinden
- Elterninformationen von Schülerinnen und Schülern in ihren Erstsprachen verfassen oder mündlich weitergeben lassen

- Mehrsprachige Fachbegriffe im Sachunterricht in den Unterrichtsalltag einbauen (z. B. Frühblüher)
- Leseaktivitäten mehrsprachig anlegen: „Freitagslesen“
„Finde das Lesegeheimnis“
„Fülle deine GeschichtenSCHATZtruhe“
Trio-Hefte
- Kooperationen aufbauen und nutzen (z. B. Muttersprachliche Vorleserinnen und Vorleser einladen)
- Zwei- und mehrsprachige Bücher für die Bibliothek anschaffen
- Kooperation mit Muttersprachenlehrpersonen
- Muttersprachenlehrpersonen projektartig (z. B. um gemeinsam Sprachen zu lernen) in den Regelunterricht einbinden
- Hörbuchaufnahme mit mehrsprachigen Liedern und Reimen mit den Kindern gestalten
- Mehrsprachiges Elterncafé

ANTWORT

Das Hereinholen der Sprachen in den Unterricht nützt allen Kindern. Es stärkt den Selbstwert, es fördert die Sprachfreude und die Entwicklung des Sprach(en) bewusstseins. Sprachverbote sind ungeeignet, um Kinder zum Deutschsprechen zu bringen und den Spracherwerb zu unterstützen. Die aktive Verwendung von Sprache(n) erweitert die Sprachkenntnisse. Ziel ist immer die gegenseitige Verständigung und der wertschätzende Umgang miteinander.



Aufbau von Fertigkeiten im Deutschen

Deutschkenntnisse aufzubauen bedeutet, alle Ebenen von Sprache einzubeziehen – Phonetik und Phonologie, Wort-, Satz- und Textgrammatik, Wortschatz und Semantik, Pragmatik, Bewusstsein über Sprache und Sprachvarietäten – und sämtliche damit verbundenen Fertigkeiten einzuüben,

d. h. das Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen (sowohl das monologische Sprechen über ein Thema als auch die Diskussion mit anderen). Eine detaillierte Beschreibung dieser Bereiche findet sich im österreichischen Lehrplan, daher wird hier nicht näher darauf eingegangen.

3.1 „Mehrsprachigkeit“ des Deutschen

IMPULSFRAGE

In meiner Klasse gibt es mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, die ihren Alltag im Dialekt und auch in Standarddeutsch bewältigen. Trotzdem kommt es im schulischen Kontext immer wieder zu erheblichen Verständnisschwierigkeiten, vor allem, wenn es um Fachbegriffe und bildungssprachliche Strukturen geht.

Hintergrundwissen für mich als Expertin/Experte

Dialekte und sprachliche Register

Eine Sprache zu beherrschen bedeutet, die verschiedenartigen Ausprägungen und die Register dieser Sprache zu kennen und zu wissen, wann welche Sprachvarietät verwendet werden kann. Es ist etwas anderes, ob ich als Kind mit meinem Schulfreund über ein persönliches Thema rede, ob ich mit der Direktorin der Schule ein Problem bespreche oder ob ich mit der Freizeitpädagogin während einer Sportstunde die Regeln eines Ballspiels diskutiere. Mit einem Kind, das sich gerade verletzt hat und weinend zu mir kommt, spreche ich als Lehrperson anders als mit dem Arzt, dem ich erkläre, was passiert ist.

Auf ihren Dialekt greifen viele Menschen dann zurück, wenn es darum geht, Emotionen auszudrücken, während die Verwendung von Standarddeutsch eher Distanz und Professionalität zum Ausdruck bringen soll. Wir verwenden in der Schule je nach Si-

tuation und beteiligten Personen unterschiedliche Dialekte, unterschiedliche mündliche Varietäten der österreichischen (deutschen, schweizerischen) Umgangssprache, bei Inputphasen im gebundenen Unterricht eher die (österreichische) Standardsprache bzw. Schriftsprache. In allen diesen Varietäten wird Wissen vermittelt, diskutiert und gefestigt. Eine gute Deutschkompetenz bedeutet, die vielgestaltigen Varietäten und Sprachregister des Deutschen zu beherrschen und sie adäquat einzusetzen.

Deutsch als Schul-, Bildungs- und Fachsprache gezielt aufbauen

In unserem Bildungssystem erfolgreich zu sein heißt, sich Informationen und Wissen mittels eines zusätzlichen sprachlichen Registers aneignen zu können, nämlich mittels Bildungssprache. Die Bildungssprache ist jene Sprachvarietät, in der schulische Inhalte erworben werden. Während die alltagsprachlichen Varietäten meist einen engen Bezug zur unmittelbaren Umgebung haben, werden über Bildungssprache(n) eher abstrakte, kognitiv anspruchsvolle Informationen und Begriffe vermittelt. Diese müssen mit den bereits vorhandenen inneren Bildern und



gedanklichen Konzepten und mit dem bisher Erfahrenen und Gelernten vernetzt werden. Schülerinnen und Schüler müssen zudem in der Lage sein, spezifische bildungssprachliche Elemente (z. B. Wortschatz, Wort-, Satz- und Textgrammatik) zu entschlüsseln. Bildungserfolg beruht also auf dem Zusammenspiel von Alltags-, Schul- und Bildungssprache(n), später auch von Fach- und Wissenschaftssprache(n). Schul- und Bildungssprache dient dem Erwerb schulischen Wissens. Das erklärt zugleich, warum diese Aufgabe nicht an Eltern oder Großeltern delegiert werden kann, v. a. wenn diese selbst wenig Bildung erfahren haben.

Bildungssprache wird – mit Wissensaufbau verbunden – in allen Fächern vermittelt

Die Förderung von Deutsch als Schul- und Bildungssprache, die sämtliche Ebenen von Sprache betrifft, ist nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern aller Fächer. Jedes Fach hat seine eigene Fachsprache – verbunden mit typischen bildungssprachlichen Strukturen wie Wortbildungen, Satzmustern oder Textstrukturen, die Schritt für Schritt in einem sprachsensiblen Unterricht aufgebaut werden müssen.

Was braucht es für die Umsetzung im konkreten Unterrichtsalltag?

Zum Umgang mit Varietäten des Deutschen

Die Schule sollte den Kindern Raum zur Auseinandersetzung mit den Varietäten des Deutschen geben. Vor allem soll der schulische Unterricht ausreichend Sprechansätze schaffen, damit Kinder ihre Kompetenzen im Bereich standardsprachlicher Kommunikation erproben und ausbauen können. Dabei kommt der Lehrperson als Vorbild eine große Bedeutung zu.

Die Aufgaben des Unterrichts in dieser Hinsicht sind:

- Alltagssprache, Dialekte, Soziolekte bewusst zuzulassen und diese mit Standardsprache(n) bzw. Bildungs- und Fachsprache(n) zu verbinden und zu kontrastieren
- auf österreichisches/deutsches/schweizerisches Deutsch aufmerksam zu machen
- auf die Angemessenheit von Sprachvarietäten in unterschiedlichen Situationen hinzuweisen und Varietäten einzuüben
- viele Möglichkeiten standardsprachlicher Kommunikation anzubieten
- bezogen auf Lehrpersonen: als Sprachvorbilder für die Standardsprache sowie den Umgang mit Varietäten zu agieren

Zum Aufbau von gedanklichen Konzepten in Verbindung mit Bildungs- und Fachsprache(n)

Im Unterrichtsalltag finden sich in sämtlichen Fächern Beispiele, die den gezielten Aufbau von Deutsch als Bildungs- und Fachsprache verdeutlichen. Typische bildungssprachliche Merkmale lassen sich auf der Konzept-, Wort- und Strukturebene festmachen, z. B. bei Textaufgaben im Mathematikunterricht.

Beispiel auf der Konzeptebene:

Familie Müller verbringt einen Skiurlaub am Eiskogel, Familie Mayr macht einen Wellness-Urlaub in einer Therme. In der Rechenaufgabe wird von Drehkreuz, Wochenkarte, Schilift gesprochen.

Solche Beispiele spiegeln die Erfahrungswelt von Kindern aus finanziell gut abgesicherten Familien wider, schließen jedoch alle Kinder aus, die diese Erfahrungswelt nicht teilen.

Beispiel auf der Wortebene bzw. Semantik:

Um 4 Uhr: Die Präposition um bedeutet, dass es vier Uhr ist, wenn etwas Bestimmtes gemacht wird.

Im Gegensatz dazu:

Wie heißt die Zahl, die um 2 größer ist als 4? Hier wird die Differenzmenge durch die Präposition um ausgedrückt.

Beispiel auf der Konzept-, Wort- und Strukturebene:

In der Auslage eines Elektrogeschäftes steht eine Waschmaschine. Sie kostet 679 Euro. Auf einem Schild darunter steht: „Ratenzahlung möglich: 9 mal 79 Euro.“ Um wie viel Euro muss man mehr bezahlen, wenn man die Ratenzahlung wählt?

(Beispiel aus dem Schulbuch „Eins Plus – Mathematik für die 3. Klasse Volksschule“)

Sind die Begriffe *Ratenzahlung* oder *um wie viel mehr* verständlich? Wissen die Lernenden, dass sich bei Ratenzahlung der Gesamtbetrag gegenüber einer Barzahlung meist erhöht? Verstehen sie den Begriff *wählen* in diesem Zusammenhang? Verstehen sie das Satzgefüge des letzten Satzes?

Der Aufbau der Bildungs- bzw. fachspezifischen Sprache braucht

- eine sehr genaue Analyse der Texte
- eine Vermittlung der gedanklichen Konzepte auf handelnder Ebene bzw. mit allen Sinnen
- eine gut strukturierte Vermittlung der sprachlichen Mittel, die notwendig sind, um die Aussagen zu verstehen, mit Vorwissen zu verknüpfen und Wissen aufzubauen

Ein möglicher didaktischer Ansatz ist der gezielte, stützende Aufbau von (Fach-) Sprachen, der in der Fachliteratur „Scaffolding (scaffold = Gerüst)“ genannt wird. Dabei stehen die Fähigkeiten der Lernenden im Mittelpunkt: Ihnen wird so viel Hilfe, so viel Gerüst angeboten, dass sie selbstständig lernen können (z. B. durch kompetente Lernpartnerinnen und Lernpartner, Glossare, erklärende Darstellungen, konkretes Zeigen von Abläufen, gemeinsames Durchführen von Versuchen etc.). Bei jedem Lernfortschritt wird das Gerüst ein Stück weit abgebaut. Das Scaffolding-Konzept impliziert also, dass sich die Lehrenden damit auseinandersetzen, welche fachlichen und sprachlichen Ergebnisse sie von den Lernenden erwarten. Diese Erwartungen wiederum bilden die Voraussetzung dafür, wie die Lehrenden das Gerüst für die Lernenden konzipieren.

ANTWORT

Kinder in Vorarlberg haben in ihrem Alltag v.a. mit unterschiedlichen dialektalen Varietäten und mündlichen Formen der österreichischen Umgangssprache zu tun. Für quereinsteigende Schülerinnen und Schüler bzw. für Kinder, die zuhause andere Sprachen sprechen, bedeutet der Erwerb von Dialekten oder der Alltagssprache meist keine große Hürde. Beim Erwerb der Unterrichts- und Bildungssprache können sie jedoch auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen, wenn die Erfahrungswelt fehlt und Wortschatz sowie Strukturen bildungssprachlicher Texte nicht bewusst aufgebaut werden. Somit ist das Textverständnis nicht gesichert.

3.2 Deutschförderung: Zielgruppenspezifische Bedürfnisse**IMPULSFRAGE**

In meine Klasse kommen mitten im Schuljahr zwei Kinder ohne Deutschkenntnisse. Vier andere sind in Österreich geboren, sprechen zuhause andere Familiensprachen und brauchen auch Deutschförderung. Eines dieser Kinder ist zusätzlich im Sprachheilverricht. Kann ich alle nach dem gleichen Programm fördern?

Hintergrundwissen für mich als Expertin/Experte

In jeder Klasse/Gruppe finden sich Kinder mit voneinander abweichenden Bedürfnissen und Bedarfen in Bezug auf ihre Deutschentwicklung bzw. die Entwicklung der Schul- und Bildungssprache Deutsch. Zusätzlich zu den oben erwähnten Aspekten des Deutschunterrichts und der Förderung im Alltag, die allen Kindern zugutekommt, braucht es daher eine eigene Planung und Gestaltung, ein kompetentes Kollegium und adäquate Lernumgebungen, um in der Schule auch solche Kinder zu unterstützen, die zielgruppenspezifische Förderung benötigen.

Ausgehend von der Frage nach einer gezielten Deutschförderung lassen sich drei Gruppen unterscheiden

Quereinsteigende Kinder

Kinder, die aus anderen Ländern zuziehen und möglicherweise bereits Schulerfahrung in anderen Sprachen haben, brauchen für den Aufbau ihrer Deutschkompetenz die Integration in ihre Klasse sowie eine zusätzliche Förderung. Beide Elemente zusammen erleichtern ihnen den Anschluss in der Schule. Dies kann u. a. erreicht werden, indem bei dieser Gruppe auf dem schon erworbenen Wissen, der schulischen Erfahrung in ihrem Herkunftsland und der vorhandenen Sprachlernerfahrung aufgebaut wird. Die Zahlen im deutschsprachigen Mathematikunterricht können viele Kinder anderer Erstsprachen bereits von Anfang an verstehen – den Unterricht mit Zahlen zu beginnen,

bringt also Erfolgserlebnisse (wenn bedacht wird, dass sich – anders als die Zahlen – die mathematischen Operationen und die Symbole womöglich in den verschiedenen Sprachen unterscheiden). Spezifische, einseitig ausgerichtete Deutschlernmaterialien sind hingegen für diese Kinder nicht das richtige bzw. kein ausreichendes Fördermaterial. (Eine Ausnahme stellen Kinder mit einer diagnostizierten oder umschriebenen Spracherwerbsstörung (SES) dar. Diese Kinder bedürfen zusätzlicher logopädischer oder sprachheiltherapeutischer Unterstützung).

Lernende, die Hilfen beim Erwerb der bildungssprachlichen Elemente in Deutsch brauchen

Oft sind Lernende dieser Gruppe in Vorarlberg aufgewachsen, verfügen aber aufgrund familiärer bzw. sozioökonomischer Bedingungen nicht über jenen Bildungshintergrund (jene Lebenswelt), die ein erfolgreicher Schulbesuch voraussetzt. Sie brauchen in Teilbereichen ebenfalls eine zusätzliche Förderung. Diese kann sich auf den Aufbau von gedanklichen Konzepten oder den Aufbau bestimmter Bereiche von Bildungssprache bzw. auf beide Ebenen beziehen. Dabei ist unbedingt zu berücksichtigen, dass der Aufbau von Bildungssprache – im Gegensatz zur Alltagssprache – mehrere Jahre in Anspruch nimmt. So kann z. B. irrtümlich Rechenschwäche diagnostiziert werden, wenn sprachliche Herausforderungen das Lernen arithmetischer Inhalte verhindern (Lorenz, 2003).

Auch die Textarbeit im Deutsch- und Sachunterricht bedarf einer sorgfältigen Planung: Haben die Kinder schon einmal Spatzen beobachtet? Kennen sie den Gebrauch von *während*, um einen Gegensatz (oder eine Dauer) auszudrücken? Welche

Erfahrungen von Winter haben sie? Wo in ihrem Alltag erleben Kinder den Gebrauch der Mitvergangenheit? Wie viele Beispiele des Aufbaus einer schriftlich erzählten Geschichte haben sie schon gehört? Einseitig ausgerichtete Lernprogramme und logopädisches/sprachheiltherapeutisches Fördermaterial können diese Bedürfnisse nicht abdecken. Es bedarf einer sorgfältigen Analyse der Ressourcen und Schwierigkeiten des betroffenen Kindes und einer individuellen Planung der Förderung.

Lernende mit spezifischem Förderbedarf

Manche Kinder brauchen spezifische Förderungen, z. B. Kinder mit spezifischen Beeinträchtigungen oder auffälliger/abweichender sprachlicher Entwicklung. Dies verlangt einerseits nach gezielter Therapie und andererseits nach einer eigen-

nen, unterstützenden Pädagogik und Didaktik im Setting von Schule und Unterricht. Mehrsprachige wie auch einsprachige Kinder können logopädischen Förderbedarf aufweisen.

Lernende, bei denen mehrere Faktoren zusammenspielen

Bei manchen Kindern spielen mehrere Faktoren eine Rolle: eine Teilleistungsschwäche, wenig bildungssprachliches Umfeld im Alltag, geringe sprachliche Anregung bzw. wenig Deutschkontakt, schwierige Familienverhältnisse. Diese Beispiele verdeutlichen: Gefragt sind eine gute Beobachtung sowie eine klare Einschätzung in Bezug auf die Ursachen einer nicht typischen (d. h. im logopädischen Sinn auffälligen) Deutschentwicklung bzw. schwierigen allgemeinen sprachlichen Entwicklung. Darauf aufbauend kann jedes einzelne Kind individuell begleitet und gefördert werden.

3.3 Deutsch: Sprachentwicklungsbeobachtung und gezielte Förderung

IMPULSFRAGE

Wie weiß ich überhaupt, was die Lernenden an sprachlichen Fertigkeiten mitbringen und welche Förderung sie brauchen?



Hintergrundwissen für mich als Expertin/Experte

Beobachtung der sprachlichen Entwicklung

Effiziente Sprachstands-/Sprachentwicklungs- und Sprachbeobachtungsinstrumente stellen eine gute Basis für die wirksame Deutschförderung von Kindern dar. Solche Instrumente ermöglichen ein Aufzeigen der Potenziale und Fortschritte in Deutsch und bereiten eine darauf aufbauende Förderung vor.

Grundsätzlich ist zu sagen, dass kein Instrument für sich die Bedürfnisse aller Zielgruppen von Deutschförderung abdeckt, sondern jeweils ganz bestimmte Aussagen über spezifische Gruppen zulässt. Für mehrsprachige Kinder ist eine zusätzliche Abklärung im Bereich der Sprachproduktion und des Sprachverständnisses hilfreich, um zu einem ganzheitlichen Bild zu kommen.

Was braucht es für die Umsetzung im konkreten Unterrichtsalltag?

Eine Sensibilität für Differenzen und damit die Wahrnehmung der jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden machen klar, dass es nicht „das Sprachförderprogramm schlechthin“ für alle mehrsprachigen Lernenden gibt. Die vielfältigen Bedürfnisse stellen hohe Anforderungen an die Lehrenden in Bezug auf Beobachtung, Differenzierung und Individualisierung im Zusammenhang mit der Sprach- und Deutschförderung. Während für die eine Gruppe der Lernenden das Grammatiktraining im Fokus steht, kann für andere die Wortschatzerweiterung im Sinne der Konzeptbildung zentral sein und große individuelle Fortschritte ermöglichen. Auch ein mehrsprachiges Kind kann eine Lese-Rechtschreibschwäche ausbilden oder eine auditive Wahrnehmungsstörung aufweisen und dementsprechende professionelle Unterstützung brauchen. Solche Phänomene stehen nicht ursächlich mit Mehrsprachigkeit in Zusammenhang.

Grundsätzlich gilt: Alle Kinder profitieren von einer sorgfältigen Planung und Umsetzung des Unterrichts, der sämtliche Sinne und Lernebenen anspricht, auf den unterschiedlichen Lebenserfahrungen der Kinder aufbaut und das Bewusstsein für Sprachen schärft.

Die Perspektive der Lehrenden auf die deutsche Sprache Hilfreich ist, wenn die Lehrenden einen anderen Blickwinkel einnehmen und Deutsch sozusagen „von außen“ betrachten (also Deutsch als Zweit-/Drittssprache bzw. Zielsprache): Wo liegen die Hürden und Stolpersteine der deutschen Grammatik? Was ist besonders schwierig, wenn Kinder in ihrem Umfeld nicht genügend Input erhalten? Wie kann ich sicherstellen, dass die Lernenden etwa die Endungen der Substantive oder die verschiedenen Fallendungen so oft wie möglich hören? Wie kann ich Rhythmus und Melodie der deutschen Sprache vermitteln, die auch die Grundlagen der grammatikalischen Strukturen sind?

Mit dem Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ können Vorstellungen und Zuweisungen von Lehrpersonen an Lernende verbunden sein, die sich in weiterer Folge negativ auf das Sprachlernen der Schülerinnen und Schüler auswirken können – bspw. durch geringes Zutrauen oder niedrige Leistungserwartungen. Es ist wichtig, sich als Lehrperson dieser möglichen Effekte bewusst zu sein (Stigma) und die Perspektive einer bedarfsorientierten und sprachlich umfassenden Didaktik und Methodik einzunehmen.

ANTWORT

Es gibt nicht „das“ Sprachförderprogramm. Weil die Bedürfnisse der Lernenden vielfältig und die Voraussetzungen für den Deutschwerb unterschiedlich sind, sind die Hintergründe von verzögerten bzw. auffälligen Entwicklungen sorgfältig zu beleuchten. Das gilt auch für die Fördermöglichkeiten – sie gehören umsichtig auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt und individuell angepasst.

VORGABEN

Auf Landesebene vorgeschriebene Beobachtungsinstrumente bzw. Empfehlung des Landesschulrats für Vorarlberg (Stand: September 2018):

In den *Kindergärten* in Vorarlberg wurde mit dem Kindergartenjahr 2018/19 landesweit der *BESK und BESK DaZ* (Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache) eingeführt. Dieses Instrument ist ein Beobachtungsverfahren zur Erhebung des Sprachstandes von Kindern in Deutsch im Kindergarten anhand der linguistischen Ebenen. Ein Förderbedarf in diesen Bereichen kann dadurch möglichst früh erkannt, sprachförderliche Maßnahmen abgeleitet und diese in der Praxis umgesetzt werden. Durch den zweimaligen Einsatz pro Kindergartenjahr ist eine Verlaufsbeobachtung möglich. Etwaige Entwicklungsfelder

sowie Stärken in einzelnen sprachlichen Kompetenzbereichen in Deutsch können damit erkannt, gezielt beobachtet und geeignete Fördermaßnahmen eingeleitet werden, um die Entwicklung im sprachlichen Bereich zu fördern und zu unterstützen.

Die mögliche Weitergabe der Ergebnisse des *BESK und BESK DaZ* am Ende des Kindergartenbesuchs an die Volksschule (in Vorarlberg gesetzlich geregelt) erleichtert die weitere sprachliche Förderung.

An den *Volksschulen* wird es ab dem Schuljahr 2019/20 ergänzt eine verpflichtende Feststellung des Sprachstandes mit einem vom BIFIE entwickelten Instrument geben. Aus den Ergebnissen der Instrumente ergibt sich in weiterer Folge die notwendige Intensität der Deutschförderung des Schülers/der

Schülerin. Bereits jetzt ist für die Volksschule und die Sekundarstufe ein Beobachtungsinstrument für QuereinsteigerInnen und Kinder mit anderer Erstsprache verfügbar: USB-DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache). Es dient zur Beobachtung und Dokumentation der Lernfortschritte im Spracherwerb in Deutsch. Beobachtungsbereiche des USB-DaZ sind die Basisqualifikationen für alle Ebenen der deutschen Sprache, inklusive der Textkompetenz in Anlehnung an Ehlich (2005, 2009). Darauf aufbauend können individuelle Fördermaßnahmen abgeleitet werden.

Ab dem Schuljahr 2018/19 muss in allen Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkursen der Lernfortschritt mit dem USB-DaZ dokumentiert werden. Seit dem Schuljahr 2017/18

wurde allen Volksschulen für die Schuleingangsphase vom BIFIE eine Adaption zu USB-DaZ in Form von *USB-Plus* (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalyse und Sprachförderung, 1. / 2. Schulstufe der Volksschule) zur Verfügung gestellt. Das Verfahren richtet sich an Klassenlehrpersonen, die Kinder in der Schuleingangsphase unterrichten und soll die Entwicklung der mündlichen Deutschkompetenz *aller* Kinder zu Beginn des zweiten Semesters des ersten Schulbesuchsjahres und am Ende des zweiten Semesters im 2. Schuljahr dokumentieren und eine adaptive Förderung mit dem entwickelten Begleitmaterial ermöglichen.

Weitere Informationen zu den aktuellen Vorgaben erhalten Sie bei der zuständigen Schulaufsicht.

Zusammenfassung durch die Schul- und Kindergartenaufsicht, September 2018

Alltagsintegrierte oder additive Deutschförderung?

In den letzten Jahren wurde viel darüber diskutiert, ob alltagsintegrierte Förderung oder additive Fördermethoden – also das Bilden von separaten Kleingruppen zur Deutschförderung, möglicherweise mit einem eigenen „Förderprogramm“ – besser geeignet sind, die Entwicklung von Deutsch bei mehrsprachigen Kindern erfolgreich zu unterstützen. Aktuelle Studien (Kucharz, Mackowiak, Beckerle, 2015; Beckerle, Mackowiak, Kucharz, 2016) zu additiven Fördermethoden und -konzepten in frühen Bildungseinrichtungen stellen fest, dass zwischen additiv geförderten und nicht zusätzlich geförderten Kindern kein wesentlicher Unterschied bezüglich der Deutschkompetenz besteht. Die Tendenz und das Forschungsinteresse gehen daher heute stärker in Richtung einer integrierten Sprachförderung im Alltag, d. h. in Richtung einer Förderung der Kinder durch sämtliche betreuende Personen durch entsprechende Frage- und Modellierungstechniken, mündlich und schriftlich auf allen Ebenen von Sprache (Wort- und Satzgrammatik, Pragmatik, Wortschatz, Aussprache, Sprach(en)bewusstsein). Der Fokus liegt damit also deutlich auf der Sprachhandlungskompetenz jeder einzelnen Betreuungsperson, denn Sprache wird von der Pädagogin bzw. dem Pädagogen und dem Kind gemeinsam aufgebaut und entwickelt. Additive Förderung kann also alltagsintegrierte Förderung ergänzen, jedoch nicht ersetzen.



Was braucht es für die Umsetzung im konkreten Unterrichtsalltag?

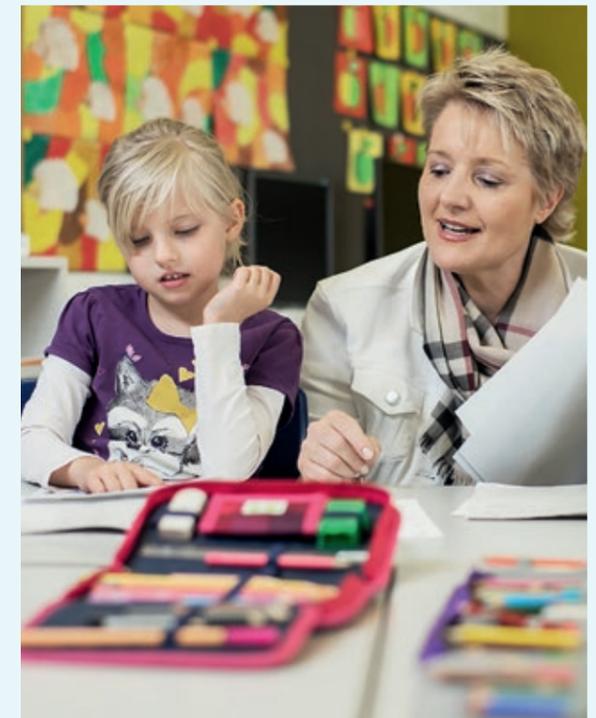
Sprachentwicklungsbeobachtung

Für Pädagoginnen und Pädagogen bedeutet das Thema „Sprachbeobachtung“, sich mit den einzelnen bekannten Instrumenten kritisch zu befassen, sich der Begrenztheit der Verfahren bewusst zu sein und diese dementsprechend fachgerecht/kindgerecht einzusetzen. Voraussetzung ist, dass Lehrpersonen ein breiteres linguistisches Wissen besitzen, um den Anforderungen einer gezielten Sprachstandsfeststellung und der darauf aufbauenden Förderung gerecht zu werden. Eine gute Sprachentwicklungsbeobachtung geht bei einer Beurteilung oder Bewertung nicht von Defiziten aus, sondern von den Kompetenzen, welche das Kind bereits erworben hat. Empfehlenswert ist z. B. das Felder-Modell bzw. Meilensteine-Modell von Rosemarie Tracy (2002, 2007) für die Entwicklung der deutschen Satzgrammatik (welches vielen gängigen Instrumenten zu Grunde liegt, bspw. Teilbereichen des BESK und BESK-DaZ oder des USB-DaZ).

Weiters kann die Entwicklung der schriftsprachlichen/bildungssprachlichen Fähigkeiten in Anlehnung an USB-DaZ beobachtet werden. Fragen, die sich Pädagoginnen und Pädagogen dabei stellen sollten, lauten u. a.: Was muss ich bei der Beurteilung von schriftlichen Produkten und Produktionen der Kinder (z. B. Deutschaufsätzen) berücksichtigen? Was wurde bereits erworben, was fehlt noch? Welche Ressourcen hat das Kind, welche müssen aufgebaut werden? Wo verwendet das Kind noch alltagssprachliche Elemente, welche bildungssprachlichen Elemente soll sich das Kind aneignen?

Alltagsintegrierte Förderung in Deutsch

Pädagoginnen und Pädagogen sind sich der Sprache bewusst, die sie im Umgang mit den Kindern verwenden. Sie reflektieren diese und bieten den Kindern Anregungen auf einem sprachlich etwas höheren Niveau. Das bedeutet v. a., Wortschatz und Satzstrukturen anzubieten, die das Kind nicht oder selten im Alltag verwendet. Wenn Kinder beispielsweise Sätze noch nicht miteinander verbinden, dann können ihnen die ersten Satzverbindungen oder Satzgefüge durch Modellierungstechniken angeboten werden.



Additive Förderung in Deutsch

Neben der alltagsintegrierten Förderung in allen Fächern trägt die additive Deutschförderung dazu bei, auf die speziellen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. In Kleingruppen kann der Wortschatz aus den Interessensgebieten der Kinder erweitert und können gezielt unterrichtsbezogen grammatikalische Strukturen trainiert werden. Wichtig ist es, am jeweiligen Sprachstand der Lernenden anzuknüpfen und Gelegenheiten zu bieten, Deutsch über die aktive Anwendung zu erwerben. In diesen Settings ermöglichen differenzierte Angebote eine Sprachaneignung, ausgehend von der Beobachtung der sprachlichen Entwicklung der Lernenden.

ANTWORT

Die Verwendung von geeigneten Instrumenten zur Sprachentwicklungsbeobachtung im Unterricht hilft, individuelle Förderkonzepte zu entwerfen.

3.4 Deutscherwerb nicht nur im Unterricht

IMPULSFRAGE

Die Eltern erwarten von mir, dass ihr Kind bei uns in der Schule in kurzer Zeit „gut Deutsch“ lernt. Das macht mir Druck. Auch Gesellschaft und Politik fordern, dass die Kinder möglichst rasch ihr Deutschrepertoire erweitern, um dem Unterricht folgen zu können. Kann und muss ich das als Lehrperson alleine bewältigen?



Deutscherwerb findet im Unterricht, aber genauso wesentlich bei allen Interaktionen außerhalb des Unterrichts spontan und ungesteuert statt. Die Kooperation mit außerschulischen Institutionen (Bibliotheken, Ludotheken, Vereinen, ...) trägt wesentlich dazu bei, dass die Kinder reichhaltigen sprachlichen Input – bezogen auf verschiedenste Themen und sprachliche Register – erhalten, wie sie ihn für den Aufbau ihrer sprachlichen Fertigkeiten benötigen.

Kooperation mit Eltern

Eltern sind die ersten Erziehenden/Lehrenden ihrer Kinder; im Elternhaus erwerben die Kinder die Sprachen der Familie und der Umgebung und ihr erstes Wissen über die Welt. Die Eltern in dieser Rolle ernst zu nehmen, sie anzuhören, mit ihnen über ihre Vorstellungen von Bildung und Erziehung zu sprechen, ist Teil einer gelingenden Kooperationskultur zwischen Schule und Elternhaus. Das Einbinden der Eltern – über Information, Elternabende, aber auch durch leicht mögliche („niederschwellige“) Partizipation im schulischen Bereich – trägt wesentlich dazu bei, dass sie ihren Möglichkeiten entsprechend ihre Kinder beim Sprach- bzw. Deutscherwerb unterstützen können. Eltern müssen in ihren Kompetenzen bestärkt werden und alltagstaugliche Möglichkeiten der sprachlichen Förderung in ihren „Herzenssprachen“ zur Verfügung gestellt bekommen. Anregen lässt sich z. B. das Erzählen von Geschichten, das Gespräch über

den Tagesablauf, das (gegenseitige) Vorlesen, das Entleihen von Büchern und Hörbüchern aus der Bibliothek etc. Die Förderung der Schul- und Bildungssprache Deutsch ist jedoch eindeutig Auftrag der Schule und nicht der Eltern, die das mitunter gar nicht leisten können, weil sie beispielsweise nicht in Österreich in die Schule gegangen sind, nur wenige Schuljahre absolviert haben u. v. m.

Kooperation auf Gemeindeebene

Bibliotheken, Vereine, Angebote der Gemeinde, Schülerbetreuungseinrichtungen, Menschen im Umfeld der Schule bzw. der Kinder können den Deutscherwerb wesentlich unterstützen – wie es etwa in den „Netzwerk mehr Sprache“-Gemeinden (<http://www.okay-line.at/okay-programme/netzwerk-mehr-sprache/>) vorgelebt wird. Schulen sind gut beraten, sich Kooperationspartner zu suchen, die den Spracherwerb allgemein und den Deutscherwerb im Besonderen – v. a. von Kindern, die zuhause wenig Unterstützung erfahren – erweitern und somit fördern. Der Fokus sollte auf dem Erwerb von bildungssprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten liegen (in Kooperation mit Bibliotheken, Ludotheken, Bildungsangeboten für Familien u. ä.). Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen, die unmittelbar in die Betreuung von Kindern eingebunden sind, sollten ein begleitendes Coaching bieten bzw. Ansprechpersonen für die Fragen der Eltern sein.

Kooperation mit vor- und nachgelagerten Bildungsinstitutionen

Die Kooperation mit elementarpädagogischen Einrichtungen einerseits und der Sekundarstufe I andererseits ist ein wichtiger Faktor für die gelingende Begleitung eines Kindes durch die Bildungsinstitutionen. Basierend auf dem Kindergarten-gesetz gibt es für den Übergang vom Kindergarten in die

Volksschule ein landesweites Konzept (siehe Homepage des Amts der Vorarlberger Landesregierung: www.vorarlberg.at/kindergarten), welches in Kooperation zwischen den Kindergärten und der Volksschule vor Ort gestaltet wird. Wichtig ist auch die Gestaltung der Übergänge von der Volksschule in die Sekundarstufe I durch die Schule.

ANTWORT

Da Sprache überall stattfindet, findet auch Deutscherwerb überall statt. Kooperationspartner auf verschiedensten Ebenen (z. B. Vereine, Musikschulen, Bibliotheken, Ganztagsbetreuung) entlasten die einzelnen Lehrpersonen. Vernetzung erweitert zudem die Möglichkeiten des Deutscherwerbs.

Ideen



Deutsch für alle

- Vermehrt mündlich zu erledigende Arbeitsaufträge erteilen und Ergebnisse präsentieren lassen
- Ergebnisse, Erlebnisse, Erfahrungen und Beobachtungen in unterschiedlichen Sprachvarietäten zulassen
- Von den Kindern ausgehend Dialekte, mündliche Alltagssprache, auch neuere Varietäten wie SMS- und E-Mail-Sprachen, zulassen und darauf aufbauend schriftsprachliche Fähigkeiten trainieren (dies kann u. a. sehr gut kontrastiv geschehen, also indem z. B. ein Chat oder ein Blogbeitrag mit der bei einer Schularbeit verlangten Sprache verglichen wird)
- „Freitagslesen“ – jeden Freitag in der Früh gibt es eine Vorlesegeschichte
- „Finde das Lesegeheimnis“
- „Fülle deine GeschichtenSCHATZtruhe“
- Online-Leseförderprogramm Antolin als Leseanreiz
- Schulbibliothek, Leseecken, Bücherliste öffentlich machen
- Eltern in die Bibliothek einladen

Deutschförderung

- Überlegungen zu einem gemeinsamen Deutschförderkonzept anstellen
- Deutschfördermaterialien und Lehrwerke sorgfältig auswählen und gezielt für spezifische Förderung einsetzen
- Alltagsintegrierte Förderung: Fragetechniken (offene und geschlossene Fragen), Modellierungs- und Erweiterungstechniken
- Vorstellung und Einsatz des Instrumentariums USB DaZ – unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung
- Zuordnung von Deutschfördermaterialien zu den Stufen des Spracherwerbs in Deutsch nach USB DaZ
- Bibliothek für Lehrpersonen: Literatur und erprobte Materialien anschaffen
- Gemeinsame Symbole für bestimmte Grammatik-Kategorien erarbeiten

SPRACHENBEWUSSTSEIN UND SPRACHLERN BEWUSSTSEIN



IMPULSERAGE

Haben eigentlich alle meine Schülerinnen und Schüler etwas davon, wenn ich im Unterricht nachfrage: „Wie sagt man in anderen Sprachen dazu?“

Hintergrundwissen für mich als Expertin/Experte

Sprach(en)bewusstsein

Unter dem Begriff Sprach(en)bewusstsein lassen sich mehrere Aspekte des Bewusstseins von und über Sprachen zusammenfassen: Einerseits bezieht sich der Begriff auf das Bewusstsein hinsichtlich der Vielfalt an Sprachen und deren Varietäten in der Gesellschaft, in Europa, in der Welt sowie deren Prestige und Position. Andererseits bedeutet Sprach(en)bewusstsein auch, dass uns bewusst ist, wann wir welche Varietät(en) oder Sprache(n) im Umgang mit anderen Menschen einsetzen und wann nicht. Sprach(en)- oder metalinguistisches Bewusstsein bezeichnet in der psycholinguistischen Forschung das Bewusstsein darüber, wie Sprachen funktionieren und wie vielseitig Sprachen einsetzbar sind. Dazu gehört das Wissen, inwiefern sich Sprachen unterscheiden bzw. wo sie einander ähnlich sind (etwa in der Sprachmelodie, in der Grammatik, im Wortschatz, in der Schrift etc.). Teil des Sprach(en)bewusstseins ist aber auch das Wissen darüber, wie die Ähnlichkeiten und Unterschiede beim Erwerb weiterer Sprachen genutzt werden können.

Kinder, die mit zwei oder mehreren Sprachen aufwachsen, haben im Alltag die Möglichkeit, mehrere Sprachen zu hören, zu verwenden und somit zu vergleichen (= impliziter Spracherwerb: ohne die Regeln der Sprache nennen zu können). Mehrsprachige Kinder entwickeln also schon sehr früh Sprach(en)- bzw. metalinguistisches Bewusstsein, das nicht zuletzt das Erlernen weiterer Sprachen erleichtert.

Sprachlernbewusstsein

Das Sprachlernbewusstsein bezieht sich auf das Bewusstsein rund um die Aneignung von Sprache(n): Wie lerne ich am besten? Welche Strategien helfen mir, Sprachen zu lernen? Wie merke ich mir Wörter am besten? Sprach(en)bewusstsein bzw. Sprachlernbewusstsein entwickeln sich anfangs implizit. Je älter die Schülerinnen und Schüler werden und je mehr sie sich mit Sprache(n) beschäftigen, desto genauer können sie über Regeln, sprachliche Phänomene sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede sprechen, ihr Wissen also explizit machen. Die Auseinandersetzung mit Sprachlernstrategien ist eine wichtige Grundlage des (lebensbegleitenden) Spracherwerbs, die in der Schule entwickelt werden kann.



Ideen

- Jegliche Aktivität, bei der Sprache(n) zum Thema gemacht werden, führt zu mehr Sprach(en)bewusstsein
- Das mehrsprachige Wissen der Kinder rund um Sachthemen kann in der alltäglichen Unterrichtspraxis konsequent eingebunden werden
- Alle Ideen zum Baustein „Mehrsprachigkeit“
- Beispiele finden sich auf der Webseite des European Centre for Modern Languages (ECML) – siehe Anhang „Materialien und Ideen für die Praxis“ für Details
- Schlüsselwörter einer Geschichte/eines Textes in allen Sprachen der Kinder vergleichen: Wortstamm, Wortendungen, Artikel vergleichen und darüber reflektieren
- Gemeinsam einige Wörter einer neuen Sprache lernen (Sprache eines neu hinzugekommenen Kindes, Gebärdensprache uam) und darüber reflektieren
- Sachunterricht: Die Namen von Bergen, Seen oder Flüssen übersetzen lassen, reflektieren, was sie aussagen etc.
- Weitere Beispiele finden sich auf der Webseite des European Centre for Modern Languages (ECML) – siehe Anhang „Materialien und Ideen für die Praxis“ für Details

Was braucht es für die Umsetzung dieses Bausteins im konkreten Unterrichtsalltag?

Im mehrsprachigen Unterricht, wenn sämtliche Sprachen der Kinder Platz haben, wird das metalinguistische Bewusstsein aller Kinder gefördert. Dies geschieht durch den Vergleich von Varietäten des Deutschen und deren Gebrauch sowie durch den Vergleich von unterschiedlichen Sprachen und Sprachvarietäten. Das Verständnis dafür, wie Sprachen funktionieren, hilft auch, die Strukturen von Deutsch besser zu verstehen. Die Förderung von Sprach(en)bewusstsein ist Aufgabe aller Lehrpersonen in allen Fächern. In mehreren europäischen Projekten wurden und werden Materialien und Aktivitäten entwickelt, die es Lehrenden erleichtern, Sprach(en)bewusstsein in seinen vielfältigen Bedeutungen im Unterricht zu fördern. Dazu gehören u. a.: Eveil aux Langues (Erwachen für Sprachen) ausgehend von französischsprachigen Expertinnen und Experten in Frankreich und der Schweiz, Sprach- und Kulturbewusstsein (Österreich) oder Ouverture aux Langues (EOL, Offenheit für Sprachen) in Luxemburg. Ausgewählte Beispiele und Hinweise auf Publikationen und Webseiten finden sich im Anhang.

Für viele Aktivitäten, welche die Sprachaufmerksamkeit oder metalinguistisches Bewusstsein unterstützen, ist kein zusätzliches Projekt oder Programm nötig. Entscheidend ist die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen für das, was Kinder mitbringen und die pädagogische Haltung, dass Wissen aus anderen und über andere Sprachen ein Gewinn für alle ist.

ANTWORT

Durch den gezielten Vergleich der in der Klasse vorhandenen Sprachen können alle Kinder verschiedene Sprachen hören, erkennen und nachsprechen und entwickeln so jenes Sprach(en)bewusstsein, das es ihnen erleichtern wird, weitere Sprachen zu erwerben.

UMGANG MIT VIELFALT



IMPULSFRAGE

Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte, aus bildungsfernem Elternhaus, mit unterschiedlichen Religionsbekenntnissen, mit Fluchterfahrung ... Welche Bilder tauchen angesichts all dieser Begriffe in meinem Kopf auf?

Hintergrundwissen für mich als Expertin/Experte

Bildungseinrichtungen sind Begegnungsorte der Vielfalt

Zunehmende lebensweltliche Vielfalt ist ein zentrales Merkmal spätmoderner Gesellschaften wie der unseren. Bildungseinrichtungen sind Begegnungsorte der unterschiedlichen sozialen Gruppen und Milieus. Sie sind damit Schlüsselinstitutionen, die Kompetenz im Umgang mit Vielfalt vermitteln: Wenn Eltern und Kinder im Kindergarten, in der Volksschule und in der Sekundarstufe lernen, mit unterschiedlichen sozialen Gruppen in Kontakt zu kommen und zusammenzuleben, kann auch in anderen Bereichen der Gesellschaft das Zusammenleben leichter gelingen.

Die Vielfalt der Lebenswelten im Bildungsbereich wirkt sich auf die Sprachentwicklung und den Lernerfolg aus

Die wachsende soziale und ethnische Vielfalt spielt auch im Spracherwerb eine wichtige Rolle. Im Zuge der Ausdifferenzierung der Lebensbedingungen in der Gesellschaft – nicht zuletzt durch Zuwanderung – unterscheiden sich die kindlichen Lebenswelten zusehends. Damit sind unterschiedliche lebensweltliche Erfahrungen und infolge Rahmenbedingungen für den Spracherwerb verbunden.

Kinder erleben – abhängig von ihrer Herkunft, ihrer(n) Sprache(n), ihren sozioökonomischen Bedingungen, dem Prestige und Beruf der Eltern – in der Familie eine Lebenswelt, die

sich mehr oder weniger stark von der schulischen Realität und den dort gestellten Anforderungen unterscheidet. Jeden Tag meistern Kinder den Wechsel von der Welt der Familie in jene der Bildungsinstitutionen und zurück.

Unterschiede zwischen den Lebenswelten können sich beispielsweise an folgenden Fragen zeigen: Wird zuhause gespielt? Gibt es dort Würfel, ein Spielbrett und Figuren? Wird Spielen auch als Lernen aufgefasst oder ist Lernen vor allem mit Vorstellungen von Mühe und Aufwand verbunden? Wie wird Kindheit gesehen? Dürfen sich Kinder an Gesprächen von Erwachsenen beteiligen? Welche Vorstellung von „guter“ Erziehung haben die Eltern? Ist Selbstständigkeit ein Erziehungsziel oder eher die Einbindung bzw. die Unterordnung zugunsten der Familie? Gibt es eine mündliche Erzähltradition oder eine gelebte Tradition des Vorlesens?

Die genannten Aspekte können durch die beruflichen Rahmenbedingungen der Eltern bedingt sein (z. B. lange Arbeitszeiten), sie können einen kulturellen Hintergrund haben, sich auf die Sozialisation in bestimmten Gruppen oder gesellschaftlichen Schichten beziehen oder auch individuell begründet sein. Diese Aspekte beeinflussen die Möglichkeiten eines Kindes, an die Welt der Schule anzuschließen und teilzuhaben. Kinder brauchen also Pädagoginnen und Pädagogen, die um diese Unterschiede wissen und bereit sind, permanent zu hinterfragen, ob die Kinder an die schulischen Erfordernisse anknüpfen können oder nicht. Bildungseinrichtungen und Lehrpersonen sollten für diese Unterschiede sensibilisiert sein, um allen Kindern und Eltern die unterschiedlichen Lebenswelten zugänglich zu machen.

Sprache und Denken stehen in Wechselwirkung

Denkkonzepte können, wie eingangs dargestellt, je nach Sprache(n) bzw. kulturellen und sozialen Lebensräumen unterschiedlich gebildet werden. Sprache als Ausdruck dieser Konzepte steht wiederum ihrerseits in Wechselwirkung mit dem Denken. Manche Sprachen verfügen beispielsweise über mehrere Begriffe für Farben. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben herausgefunden, dass Menschen Farben nuancierter sehen, wenn sie diese differenzierter zu bezeichnen vermögen. Wer hat schon einmal versucht, die Wörter, die wir für die Qualität von Schnee verwenden (Firn, Nassschnee, Pulverschnee etc.) in andere Sprachen zu übersetzen? Diese Begriffe drücken unseren Umgang und unsere mannigfaltigen Erfahrungen mit Schnee auf unterschiedliche Weise aus – Begriffe, die Menschen dann nicht brauchen bzw. mitbringen, wenn ihre Lebenswelt eine andere war bzw. ist.

Viele Alltagsbegriffe drücken auch Sichtweisen oder Wahrnehmungen der Welt aus. Wenn ich „auf Deutsch“ vom Sprungbrett springe, mache ich „eine Kerze“, im Spanischen wird diese Haltung „spaghetti“ genannt (so gerade wie ungekochte Spaghetti). Viele Wörter lassen sich nicht direkt von einer Sprache in eine andere übersetzen, ohne dass Aspekte der Bedeutung verloren gehen. Das deutsche Wort „Geborgenheit“ ist ein gutes Beispiel dafür. Wer mit der deutschen Sprache sozialisiert wurde, hat ein inneres Bild von Geborgenheit, es braucht aber mehrere Wörter, um diesen Ausdruck in seiner gesamten Bedeutung in einer anderen Sprache wiederzugeben. Wenn es im Englischen mit „feeling of security“, im Französischen mit „sentiment de sécurité“ übersetzt wird, dann fehlen bedeutende Facetten des deutschen Begriffs.

Unterschiedliche Lebenswelten bedingen neue Kooperationen für die Förderung von Chancengerechtigkeit

Mit steigender lebensweltlicher Vielfalt wird die Orientierung an einer sprachlichen Norm und gemeinsamen Lernanforderungen zu einer immer größeren Herausforderung. Lehrpersonen müssen also die unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mitdenken, um alle ihren Potenzialen entsprechend fördern zu können. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, bedarf es der Unterstützung in Form von Weiterbildungen und anderen Ressourcen.

Die Verantwortung, Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung und Bildungslaufbahn zu begleiten, ist zudem nicht auf Bildungseinrichtungen beschränkt. Forschungsergebnisse zu Bildungsaufsteigern der zweiten Generation in Vorarlberg zeigen, dass diese Pioniere Bezugs- und Schlüsselpersonen in der Schule oder im sozialen Umfeld hatten, die sie auf ihrem Bildungsweg unterstützten (Burtscher, 2009). Entscheidend für ihren Erfolg waren neben strukturellen Rahmenbedingungen in der Schule auch Beziehungen zu Menschen, die ihre Bildungslaufbahn und ihre Persönlichkeitsentwicklung förderten. Kinder aus bildungsfernen bzw. sozial schwachen Familien brauchen also Netzwerke an Bezugs- und Schlüsselpersonen, die ihnen den Zugang zu Ressourcen ermöglichen, über die sie selbst in ihrem engsten sozialen Umfeld nicht verfügen (Bourdieu, 1983; Elias, 1993). Das Knüpfen solcher Netzwerke kann in- und außerhalb der Schule geschehen. Der Nachbar, die Schulfreundin und ihre Familie, die Lehrperson, der Bibliothekar, die Fußballtrainerin etc. können als Bezugs- und Schlüsselperson gemeinsam die Entwicklung von Kindern unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft fördern.

Die Förderung von Chancengerechtigkeit im Kontext der zunehmenden Vielfalt ist also nicht alleine Aufgabe des Bildungssystems. Es gilt, Verantwortungsgemeinschaften für die Kinder zu bilden, mit dem Ziel, sie alle bestmöglich in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Ein Beispiel für eine auf Ressourcen im Sozialraum basierende Strategie zur Förderung eines chancengerechten Zugangs zu Bildung ist die Kooperationsplattform „Netzwerk mehr Sprache“, die seit 2011 in acht Gemeinden (Bludenz, Dornbirn, Feldkirch, Frastanz, Hard, Lauterach, Rankweil, Wolfurt) aufgebaut wird. Wenn wir die gesellschaftliche Vielfalt zum Fundament unserer Bildungseinrichtungen machen wollen, verlangt das auch nach neuen Formen der Kooperation mit Eltern, Gemeinden und schulexternen Institutionen (Fachinstitutionen, sozialen Institutionen, Bibliotheken, Vereinen, Initiativen etc.).



Was braucht es für die Umsetzung dieses Bausteins im konkreten Unterrichtsalltag?

Für ein Anerkennen der Vielfalt ist es wichtig, die Selbstreflexion der Lehrpersonen in Hinblick auf die Unterschiedlichkeit der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler und Eltern anzuregen und zu unterstützen. Nur wenn sich die Lehrpersonen der wachsenden Vielfalt und deren Bedeutung für den Spracherwerb und Schulerfolg bewusst sind, ist ein gemeinsames Lernen möglich, das letztlich ein Fundament für gutes Zusammenleben bildet. Wir brauchen also eine Pädagogik, die das Kind in dieser gesellschaftlichen Vielfalt zum zentralen Ausgangspunkt ihrer Arbeit macht (siehe auch Bundesministerium für Bildung, 2017).

Das dezidierte Zulassen von Vielfalt in allen Ausprägungen kann helfen, das Voneinander- und Miteinander-Lernen zu aktivieren. Gegenseitige Wertschätzung und das Betrachten von scheinbaren Selbstverständlichkeiten aus anderen Blickwinkeln können dazu beitragen, Unverstandenes zuzulassen und einzubeziehen. Austauschen, nachfragen, vergleichen, Interesse zeigen ohne zu bewerten ... das fördert die Wahrnehmung von Vielfalt und erzeugt zudem jede Menge Sprechansätze für den Deutscherwerb.



Pädagoginnen und Pädagogen sollen vom Bewusstsein geleitet sein, dass sie selbst auch Teil von „Kultur“ sind, das heißt: Teil einer von vielen existierenden Kulturen.

Das bedingt:

- das eigene Handeln zu beobachten und zu reflektieren
- davon auszugehen, dass die eigenen Bilder andere womöglich einschränken oder sie einer Gruppe zuweisen, zu der sie gar nicht gehören (wollen)
- zu berücksichtigen, dass mit den Bildern und Zuweisungen auch Hierarchien verbunden sind
- sich klarzumachen, dass es viele sprachliche, kulturelle und soziale Mischungen gibt.

Bei entsprechendem Interesse für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entpuppt sich beispielsweise die rumänische Schülerin als ungarisch-sprachig, der syrische Flüchtling hat armenische Wurzeln, das Kind, das aus Spanien nach Österreich gekommen ist, stammt ursprünglich aus Rumänien, und der serbische Schüler kommt aus einer Roma-Familie und spricht nicht nur Serbisch, sondern auch Romanes/Romani.

Im Unterrichtsalltag kann das konkret bedeuten:

- Eltern sowie Lehrerkolleginnen und -kollegen mit anderen sozialen und kulturellen Erfahrungen in den Austausch einzubeziehen
- mehrsprachige Lehrpersonen gezielt einstellen
- Eltern mit unterschiedlichen Hintergründen willkommen zu heißen und in den Schulalltag einzubinden
- mit den Kindern zu üben, sich in andere hineinzusetzen (Empathie)
- sich immer wieder auf die Verunsicherung durch Neues einzulassen.

Das bedeutet, nicht nur den Kindern zuzuhören, sondern auch den Eltern:

Wie erleben sie ihre Situation? Welche Vorstellung von familiärer Sprachenpolitik haben sie? Wie wichtig sind ihnen die eigenen kulturellen Traditionen? Wie denken sie, ihre Kinder beim Aufwachsen begleiten zu können?

Im Unterricht ist der sensible Umgang mit gedanklichen Konzepten, die aus den Lebenserfahrungen der Kinder resultieren, unerlässlich. Als Pädagogin bzw. als Pädagoge kann ich nicht davon ausgehen, dass Kinder mit anderen Lebenserfahrungen über die gleichen Konzepte verfügen wie Kinder aus Vorarlberger Mittelschichtfamilien.



Ideen



- Zweisprachiges Bildwörterbuch von Kindern gestalten lassen und in der Aula allgemein zugänglich machen
- Bilderbücher, die vielfältige Sicht- und Lebensweisen vorstellen, lesen und darüber sprechen bzw. für die Schulbibliothek ankaufen
- Der lange Tag der 1001 Märchen
- Vorlesen durch Eltern und Kinder in verschiedenen Sprachen
- Lieder, Tänze, Gedichte, Reime in allen Sprachen der Kinder (bzw. darüber hinaus) in den Unterricht einbauen
- Unterschiedliche Sichtweisen zu Themen des Unterrichtsalltags nutzen und einbinden

ANTWORT

Das Reflektieren der eigenen Überzeugungen und Handlungsmuster durch kollegialen Austausch und Professionalisierung ermöglicht, einen Blick von außen auf bestimmte Situationen zu werfen und diese besser zu verstehen.

5 Bausteine sprachlicher Bildung im Überblick



- Mehrsprachigkeit als Ressource sichtbar machen
- Sprachen gleich wertschätzen
- Alle Sprachen fördern
- Sprachen vernetzen

**Sprach(en)
bewusstsein
Sprachlern
bewusstsein**

- Sprachenbewusstsein: Prestige, Machtgefälle, Verwendung und Funktionen von Sprachen; Varietäten
- Wissen darüber, wie Sprachen funktionieren
- Verbindung zwischen den Sprachen nutzbar machen
- Sprachlernstrategien vermitteln

Deutsch

- Von Deutsch im Alltag zum Aufbau von Schul-, Bildungs- Et Fachsprache
- Sprachliche Bildung in allen Fächern
- Zielgruppenspezifisch Deutsch fördern

**Innere
Bilder und
Konzepte**

Notizen





Glossar

Sprache(n) in ihrer Gesamtheit, Deutsch als eine Sprache

Der Begriff Sprache bezieht sich auf die Entwicklung aller Sprachen im Repertoire eines Kindes, der Begriff Deutsch auf die Aneignung von Deutsch als einer Sprache mit ihren zahlreichen Varianten, die im Bildungsverlauf Relevanz haben (Dialekte, sprachliche Register, Bildungssprache, Fachsprachen).

Varianten/Varietäten: Der Begriff Varianten (Varietäten) bezeichnet in der Linguistik unterschiedliche Sprechweisen innerhalb einer (jeder) Sprache (dazu zählen Dialekte, Register, Alltagssprache etc.). Die sprachlichen Mittel, die wir wählen, hängen von der Situation, vom Grad der Bekanntheit der Personen, vom hierarchischen Verhältnis der Kommunikationspartner, von der Region etc. ab.

Varianten können sich in der Grammatik, im Wortschatz, in der Pragmatik und in der Aussprache voneinander bzw. von der Standardsprache unterscheiden. Die Übergänge zwischen den Varianten sind oft fließend.

Register: die unterschiedlichen Sprechweisen, die wir wählen, je nachdem, mit wem wir sprechen (z. B. mit einem Arzt, einem Kind, einer Freundin, einer Vorgesetzten). Bsp.: Ein Jugendlicher fragt seinen Freund, ob sein Wochenende „chillig“ war, aber seine Vorgesetzte, ob es „erholsam“ war.

Dialekte: lokale und regionale Sprachvarietäten (z. B. Bludenz, Dornbirner, Bregenzerwälder Dialekte). Dialekte unterscheiden sich oft sehr stark in der Aussprache von der Standardsprache, aber auch im Wortschatz und in der Grammatik gibt es Unterschiede. Dialekte werden häufiger mündlich verwendet, es gibt jedoch auch Dialektliteratur. Bsp.: *Kast du d'Schelfara in Kübel tua? Was hendr gescht für a Ufgob kia?*

Alltagssprache: Die Variante, die wir wählen, wenn wir (meist mündlich) mit Menschen in unserer Umgebung in informellen Kontexten kommunizieren, z. B. dann, wenn sie unseren Dialekt nicht verstehen. Alltagssprachliche Formulierungen sind einfacher und können auch andere Strukturen aufweisen als standardsprachliche Äußerungen. In regionalen Tageszeitungen oder bei Unterhaltungssendungen im Regionalfunk wird teilweise Alltagssprache verwendet. Sie ist näher an der Standardsprache als der Vorarlberger Dialekt. Dialekte und Alltagssprache sind nicht standardisiert. Bsp.: *Ich kann heute leider nicht kommen, weil ich bin krank.*

Häufig sind alltagssprachliche Formulierungen nur im jeweiligen Kontext verständlich. Bsp.: *Die Sachen muss man hier einwerfen.*

Standardsprache/Standarddeutsch: Die standardisierte Form von Deutsch ist in Wörterbüchern, im Duden und in Grammatiken festgelegt. Deutsch als plurizentrische Sprache hat eine österreichische, deutsche und schweizerdeutsche Standardvariante. Standarddeutsch (Hochdeutsch) ist die Sprache des Unterrichts. Es gibt sowohl mündliche als auch schriftliche Formen. Nachrichtensendungen in Radio und Fernsehen verwenden z. B. Standarddeutsch. Bsp.: *Ich kann heute nicht kommen, weil ich krank bin.*

Schriftsprache: Sprachliche Formulierungen, deren Konzept und Ausdrucksweise der schriftlichen Kommunikation entsprechen. Das können schriftliche Texte sein, aber z. B. auch ein Fachvortrag, der zwar mündlich vorgetragen wird, aber der schriftlichen Ausdrucksweise des Fachbereichs entspricht.

Schulsprache: Die Schulsprache ist eine Variante der Standardsprache mit speziellem Wortschatz, der typisch für schulische Situationen und Abläufe ist. Pädagoginnen und Pädagogen verwenden diese Form z. B. bei Elternabenden, wenn sie über schulspezifische Themen sprechen. Beispiele sind: *Mitteilungsheft, Elternsprechtag, Schulbuch, Elternbriefe, Instruktionen; (z. B. Schlagt das Buch auf S. 17 auf und unterstreicht alle Verben), Erklärung der alternativen Leistungsbeurteilung mittels eines Lernzielkatalogs beim Elternabend.*

Bildungssprache: Die Sprache, die verwendet wird, um Inhalte in den Schulfächern zu beschreiben und zu vermitteln. Im Lauf der Schulzeit wird diese Variante von Deutsch zunehmend abstrakter und spezifischer. Sie enthält eindeutige Merkmale auf Wort-, Satz- und Textebene, die sich teilweise stark von der Alltagssprache unterscheiden. Lehrpersonen haben die Aufgabe, die Kinder an die Bildungssprache heranzuführen und die Bildungsinhalte konzeptionell und sprachlich verständlich aufzubereiten. Bsp.: *Die Kartoffel ist ein Nachtschattengewächs, dessen Früchte giftig sind. Da nur eine ungefähre Zahl für den Größenvergleich notwendig ist, sind die folgenden Zahlen nur Richtwerte.*

Fachsprache: Jedes Fach entwickelt seine eigene Fachsprache, die sich stark vom alltagssprachlichen Gebrauch unterscheidet. Ein ärztliches Attest, eine Urteilsbegründung des Gerichts, ein Erbschaftsvertrag, eine Vorschriftung des Finanzamts, eine Beschreibung der Mechanik eines Autos – all das sind Beispiele für Fachsprachen oder Sprachen bestimmter Branchen, die uns im Alltag begegnen. *Die Beschreibung einer chemischen Formel ist ein Beispiel aus dem schulischen Alltag.*

Sprachbildung: Unter sprachlicher Bildung verstehen wir die Begleitung der sprachlichen Entwicklung von Kindern in ihrer Gesamtheit. Sprachbildung zielt auf alle Sprachen eines Kindes ab, integriert sensorische, motorische, kognitive und sprachliche Elemente und fördert somit die ganzheitliche, kommunikative Entwicklung von Kindern. Der Aufbau von Begrifflichkeiten ist die Grundlage jeden Denkens. In welcher Sprache diese Denkinstrumente aufgebaut werden, bleibt dabei nebensächlich. In diesem Sinn ist der gesamte Alltag einer Einrichtung der sprachlichen Bildung gewidmet.

Sprachförderung: Gezielt und bewusst gesetzte pädagogische Aktivitäten und Anregungen, die die gesamtsprachliche Entwicklung der Kinder fördern und unterstützen, ausgehend von der jeweiligen Entwicklungsstufe, in denen Kinder sich gerade befinden.

Deutschförderung: Der bewusste Einsatz der deutschen Sprache durch Pädagoginnen und Pädagogen (z. B. Modellierungstechniken, Fragetechniken, Methode des Corrective Feedback) im Alltag sowie gezielte Maßnahmen zur Förderung von Deutsch durch zusätzliche Angebote (additive Deutschförderung in Kleingruppen).

Quellennachweise zum Grundlagentext

Einleitung und Baustein 1: Innere Bilder und Konzepte

Cummins, Jim (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Buffalo/NY, Multilingual Matters Ltd.

Wendlandt, Wolfgang (2016): Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung (= Reihe Forum Logopädie). Stuttgart (8., überarbeitete und erweiterte Auflage), Georg Thieme Verlag. → Besonders interessant im Zusammenhang mit den 5 Bausteinen ist die Beschreibung des Sprachbaum-Modells zur Entwicklung der deutschen Sprache.

Baustein 2: Mehrsprachigkeit und Baustein 4: Sprach(en)bewusstsein und Sprachlernbewusstsein

Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Jessner, Ulrike; Oberhofer, Kathrin (2013): Mehrsprachige Entwicklung – Was sagt die Forschung? In: Gombos, Georg (Hrsg.): Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Klagenfurt, Drava, S. 68–87.

Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte, Council of Europe: Die Europäische Menschenrechtskonvention in der Fassung der Protokolle Nr. 11 und 14, Straßburg [2009], insbes. Art. 8, Abs. 1 und 2; Art. 14. Online unter: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_DEU.pdf (24.4.2017).

Hufeisen, Britta (2005): Fit für Babel. In: Geist und Gehirn, Nr. 6, 2005, S. 28–33. Online unter: www.spektrum.de/pdf/gug-05-06-s028-pdf/834065?file (24.4.2017).

Jessner, Ulrike; Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin, Henning, Ute; Hufeisen, Britta; Schlabach, Joachim (Hrsg.): MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula (= Reihe Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen, 11). Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, S. 209–229.

Lehrplan für die Volksschulen: Der Deutschlehrplan der VS und Mehrsprachigkeit; Siehe Curriculum Mehrsprachigkeit (Krumm/Reich) im Abschnitt „Materialien und Ideen für die Praxis“.

Lehrplan der Volksschule, Achter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen, Grundschule Lebende Fremdsprache (1. – 4. Schulstufe), Stand: BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005; S. 243ff. → Folgende Sprachen sind möglich: Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch.

Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 6/2016–17. Online unter: <http://pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=283> (26.4.2017).

UNICEF: UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Genf 1989, insbes. Art. 2; Art. 29. Online unter: <https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> (24.4.2017).

Muttersprachlicher Unterricht – Anmeldeformulare, Online unter: www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=44 (24.4.2017). → Muttersprachlicher Unterricht wird in Österreich derzeit in folgenden Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Italienisch, Kurmanci, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Somali, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch, Ungarisch, Zazaki.

Lehrplanbezüge Unterrichtsprinzip Sprachliche Bildung, Online unter: www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/sprachbi_lp_25713.pdf?5te6xr (24.4.2017). → Besteht aus den Teilen Mehrsprachigkeit und sprachliche Sachfachanalysen. Primarstufe, Sekundarstufe I und II.

Baustein 3: Deutsch

Beckerle, Christine; Mackowiak, Katja; Kucharz, Diemut (2016): Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachförderung bei Kindern mit einem unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsniveau – Evaluationsergebnisse aus dem Fellbach-Projekt, Zeitschrift für Heilpädagogik 5 (16), S. 234–243.

Ehlich, K. (2005): Sprachstandsaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn. Berlin.

Ehlich, K. (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, D./Reich, H.H./Roth, H.-J./Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster, Waxmann, S. 15–24.

Fröhlich, Lisanne; Döll, Marion; Dirim, Inci (2014): Unterrichts begleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache, Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I. Online unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz_bb.pdf?4mrwb0 (24.4.2017).

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute; Reich, Hans H. (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster, Waxmann. → Breit gefächertes Überblick über den Forschungsstand (Theorie) – vom Begriff Bildungssprache über Sprachstandsdiagnostik bis Sprachbildung in allen Fächern.

Kucharz, Diemut; Mackowiak, Katja; Beckerle, Christine (2015): Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim/Basel, Beltz. → Alltagsintegrierte Sprachförderung im Rahmen von Weiterqualifizierungsbausteinen zur Schulentwicklungsarbeit.

Lorenz, Jens H. (2003): Rechenschwäche – ein Problem der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Baum, Monika; Wielpütz, Hans (Hrsg.): Mathematik in der Grundschule. Ein Arbeitsbuch. Seelze, Kallmeyer, S. 103–119.

Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache (= FörMig Material, 4). Münster, Waxmann. → In dieser Broschüre wird das Scaffolding-Konzept praxisbezogen präsentiert; empfehlenswert ist der Film auf der beigefügten DVD, der die Arbeit in der Klasse einer Grundschule zeigt.

Tracy, Rosemarie (2002): Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? (= Informationsbroschüre 1, 2002, der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit). Universität Mannheim. Online unter: <http://www.idsmannheim.de/prag/sprachvariation/fgvaria/Info-Spracherwerb-2002.PDF> (24.4.2017).

Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen, Francke.

Baustein 5: Umgang mit Vielfalt

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (= Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen, Schwarz, S. 183–198.

Bundesministerium für Bildung (2017): Interkulturelle Bildung – Grundsatzlerlass 2017, Rundschreiben Nr. 29/2017. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.html (5.3.2018). → Der Grundsatzlerlass beschreibt die Ziele und die didaktischen Grundsätze von „Interkultureller Bildung“ und erklärt zentrale Begriffe.

Burtscher, Simon (2009): Zuwandern – aufsteigen – dazugehören: Etablierungsprozesse von Eingewanderten (= transblick, 4). Innsbruck/Wien/Bozen. → Am Beispiel Vorarlbergs untersucht die Studie, ob und wie sich Menschen mit Migrationshintergrund in der Mehrheitsgesellschaft etablieren. Dem Thema Bildungsaufstieg ist ein Schwerpunkt gewidmet. Die Analyse zeigt, dass Akkulturation, Anpassung und sozialer Aufstieg der Zugewanderten nicht automatisch zu Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft führen.

Elias, Norbert (1993): Zur Theorie von Etablierten–Außen-seiter–Beziehungen. In: Elias, Norbert; Scotson, John L. Scotson: Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a. M., Suhrkamp, S. 7–56.

Kinder- und Schulbücher, die im Text erwähnt werden: Eins Plus – Mathematik für die 3. Klasse Volksschule, von Wohlfahrt, David; Scharnreitner, Michael; Kleißner, Elisa. Rum/Innsbruck, Helbling.

Weiterführende Literatur und Links

Beese, Melanie et al. (2015): Sprachbildung in allen Fächern. Deutsch Lehren lernen. Stuttgart, Klett- Sprachen. → Einführung zum Thema und gute Übersicht, Beispiele aus verschiedenen Fächern, hilfreich sind die Fragen zur Reflexion am Ende jedes Kapitels und die Filmsequenzen auf der beigelegten DVD, richtet sich an Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren. → Theoretischer Überblick zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. Speziell: Kapitel zum generativen Schreiben und zum Thema „Sprachspiele“!

Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster, Waxmann. → Eine Untersuchung warum gerade türkeistämmige Schülerinnen und Schüler im österreichischen Schulsystem so negativ im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Die Studie geht dabei über die aktuelle Migrationssituation hinaus und begibt sich auf Spurensuche ins Herkunftsland und seine Geschichte.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien, Facultas. → Für alle jene, die mehr Hintergrundwissen zu Spracherleben, Spracherwerb und Umgang mit Mehrsprachigkeit erwerben möchten. Das Buch enthält soziolinguistische Beiträge zu diesen Themen. Sprachbiografisches Arbeiten (Sprachenporträts, Sprachenrepertoire) wird als Methode der Mehrsprachigkeitsforschung vorgestellt.

Europarats-Dokumente zur Viel-/Mehrsprachigkeit Europas
→ Der Europarat weist klar auf die Viel-/Mehrsprachigkeit Europas hin und definiert als Ziel die Dreisprachigkeit der europäischen Bevölkerung. Das heißt, jede Europäerin und jeder Europäer sollte in Zukunft mindestens die Landessprache, eine internationale Sprache und eine weitere Sprache (Minderheitensprache, Nachbarsprache, Migrationssprache) verwenden können. Wer mehr zur europäischen Sprachpolitik lesen möchte, findet zahlreiches Material auf der Webseite der Europäischen Kommission (Education and training), unter: http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_de (24.4.2017).

Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, VS Verlag. → Die im Band enthaltenen Aufsätze bieten einen guten Gesamtüberblick über Themen im Zusammenhang mit Migration und Schule.

Leisen, Josef (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. Vortrag Expertentagung „Begegnen, Verstehen, Zukunft sichern – Beiträge der Schule zu einem gelungenen Miteinander“, Kloster Banz 2011. Text online unter: https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf (24.4.2017). → Eine gut lesbare inhaltliche Einführung zum Ansatz von Leisen.

Mecheril, Paul; Castro-Varela, Maria do Mar, Dirim, inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hrsg.) (2001): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, Beltz. → Sammlung von Beiträgen mit verschiedenen Zugängen zum Umgang mit Migration in der Pädagogik.

Reyhn, Marielle (2014): Sprachförderung in Ganztages-schulen. Münster, Waxmann. → Vergleich zweier Sprachförderkonzepte in Deutschland und Frankreich.

Schofield, Janet Ward (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie (= AKIForschungsbilanz, 5). Berlin, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-114194> (24.4.2017). → Sehr interessante, internationale Metastudie zum Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Minderheitenzugehörigkeit.

Tajmel, Tanja; Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster, Waxmann. → Teil 1 behandelt die Grundlagen des sprachbewussten Unterrichts (u. a. linguistisches Basiswissen), Teil 2 zeigt konkret Methoden der sprachbewussten Unterrichtsplanung auf; richtet sich an Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Interessante Vorträge auf „youtube“ zu Früher Kindheit und Grundschule

Carnevale, Carla: Sprachsensibler Unterricht betrifft alle. Interview, BildungsTV (Produktion des ÖSZ), 27.2.2017. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=XOpTykb-PUoQ> (24.4.2017). → Kurzes Interview zum sprachsensiblen Unterricht, das gut bei Konferenzen einsetzbar ist.

Spitzer, Manfred: Wie lernen Kinder? Aktuelles aus der Gehirnforschung. Symposiumsvortrag, AAD 2012, 29.8.2012. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=vujEL-zwcdpQ> (24.4.2017).

Tracy, Rosemarie: Mehrsprachigkeit ist kostbar. Vortrag, BildungsTV, 16.11.2014. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=vTK5-HSjbj5> (24.4.2017).

Tracy, Rosemarie: Was brauchen Kinder zum Spracherwerb. Vortrag, BildungsTV, 9.12.2013. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=prCbpoi-3KI> (24.4.2017).

Weiterführende Links zu Migration und Integration

Informationen bzw. Links zur Migrationsgeschichte Vorarlbergs und Österreichs, zur globalen Entwicklung von Migration sowie zu Zahlen und Daten zur Beschreibung Österreichs als Gesellschaft mit Zuwanderung finden Sie unter: <http://www.okay-line.at/Wissen/> (24.4.2017).

Projekt „Migration und Mehrsprachigkeit“

Im Projekt „Migration und Mehrsprachigkeit“ untersuchten Forscherinnen und Forscher der Johannes Kepler Universität Linz die Themen Mehrsprachigkeit und Vielfalt anhand der Daten der Bildungsstandards-Testungen. Die Ergebnisse wurden in Form von sieben Policy Briefs aufbereitet, die auch den internationalen Forschungsstand zum jeweiligen Themengebiet kurz beschreiben (Themen der Policy Briefs: Die Vielfalt der Herkunftsländer, Die Vielfalt der Familiensprachen, Die Vielfalt der sozialen Milieus, Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik, Segregation oder die Vielfalt in den Schulklassen?, Selektion in der Bildungslaufbahn, Fachliche Kompetenzen und ihre regionalen Differenzen)
Online unter: <http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/> (5.3.2018)

TIES-Studie zum Stand der Integration der zweiten Generation in Vorarlberg – die Befragungsergebnisse wurden bisher in fünf Papieren veröffentlicht:

- Papier 1: Beschreibung der Studie, der Befragungsgruppen und soziostruktureller Merkmale der Elterngeneration
- Papier 2: Bildungsverläufe und Bildungsabschlüsse im Gruppenvergleich und ihre Bedeutung im internationalen Kontext
- Papier 3: Zweheimisch als Normalität – zu identitären und kulturellen Dimensionen der Integration der 2. Generation in Vorarlberg
- Papier 4: Arbeitsmarktpositionen im Gruppenvergleich und ihre Bedeutung im internationalen Kontext
- Papier 5: Geschlechterrollenbilder bei der zweiten Generation und bei Personen ohne Migrationshintergrund in Vorarlberg
Online unter: <http://www.okay-line.at/okay-programme/ties-vorarlberg-studie-zur-integrationder-zweiten-generation/erkenntnisse-zu-integrationsprozessen-in-vorarlberg.html> (24.4.2017).

Materialien und Ideen für die Praxis

Allgemeine Ideen und Materialien

Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. Online unter: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (24.4.2017). → Für das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ haben die Autoren die österreichischen Lehrpläne durchgearbeitet und jene Passagen ausgewählt, die sich auf die Förderung von Vielfalt im kulturellen und sprachlichen Sinn beziehen. Diese wurden nach Schulstufen und nach den folgenden Kriterien strukturiert:

- Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen
- Wissen über Sprachen bzw. Vergleichen von Sprachen
- Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen
- Sprachlernstrategien.

www.schule-mehrsprachig.at → Webseite des Bundesministeriums für Bildung mit vielen Anregungen zu mehrsprachigen Büchern, Projekten, Sprachensteckbriefen, Informationen zum muttersprachlichen Unterricht, Download von Flyern für Eltern zum österreichischen Schulsystem in unterschiedlichen Sprachen u. a. m. (24.4.2017).

KIESEL – Materialien zur Mehrsprachigkeit „Kinder entdecken Sprachen“, 10 Praxishefte. Graz, Österreichisches Sprachen-Kompetenzzentrum. Online unter: http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&open=13&open2=33 (24.4.2017). → Hefte zum Sprachvergleich für Kinder; das Paket mit 10 Heften kann auch bestellt werden.

PlurCur Projekt auf der Homepage des ECML:

<http://www.ecml.at/ECMLProgramme/Programme2012-2015/PlurCur/AboutthePlurCurproject/tabid/1822/language/en-GB/Default.aspx> (24.4.2017). → Projektskizzen der Schulen, die bei diesem Projekt zu „Plurilinguale Curricula/Gesamtsprachencurricula“ mitgearbeitet haben, zeigen Beispiele für mehrsprachigen Unterricht und Kooperation von Lehrenden für Sprachenprojekte auf. Weitere Projekte, die am ECML angesiedelt waren bzw. sind, sind über die Homepage www.ecml.at abrufbar.

Ouverture aux langues à l'école (EOL, Offenheit für Sprachen) in Luxemburg: Online unter: www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignementlangues/langues-ecole/fr.pdf (24.4.2017).

Materialien für mehrsprachigen und/oder sprachsensiblen Unterricht in Deutsch

Belke, Gerlind; Geck, Martin (2007): Das Rumpelfax. Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.

Briddigkeit, Bettina et al. (2014): Deutsch als Zweitsprache – systematisch fördern. Hamburg, Persen.

Gerwalin, Vera (2009): Satzbaustelle. Kommunikative Sprachförderung. Für den Erst- und Zweitspracherwerb ab 5 Jahren. Köln, Lingoplay.

Karatzas, Katja/Gerwalin, Vera (2012): Satzbaustelle 2: Nomen und Satzbau. Für den Deutsch- und DaZ-Unterricht ab der 2. Klasse. Köln, Lingoplay.

Kartzas, Katja (2013): Satzbaustelle 3: Verben, Zeitformen und Satzbau. Für den Deutsch- und den DaZ-Unterricht ab der 2. Klasse. Köln, Lingoplay.

Loos, Roger; Grannemann, Petra (2007): Praxisbuch Spracherwerb 3: Sprachförderung im Kindergarten. Lieder und Kopiervorlagen. München, Don Bosco Medien.

Oomen-Welke, Ingelore (2011): Der Sprachenfächer: Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Berlin, Cornelsen. → Mappe mit vielen Ideen für den (mehrsprachigen/mehrkulturellen) Deutschunterricht. Ab der 4./5. Schulstufe einsetzbar.

Schader, Basil; Roost, Dominik: Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis. Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich, 1.– 9. Schuljahr. Bern, Schulverlag plus AG. → für VS und 5. – 6. Schulstufe einsetzbar.

Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Zürich, Orell-Füssli. → Als Taschenbuch erhältlich; ein Handbuch für Lehrpersonen mit 101 Unterrichtsvorschlägen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe I zum Thema Sprachenförderung (inkl. Dialekte); theoretische Einführung in die Themen.

Seidel, Wolfgang (2007): Die alte Schachtel ist nicht aus Pappe. Was hinter unseren Wörtern steckt. München, DTV Sachbuch. → Spannendes zur deutschen Sprache: z. B. über die Herkunft von Buchstaben und Schriften; von Länder- und Städtenamen, emigrierte und immigrierte Wörter etc.

Sprachsensibler Unterricht – Deutsch als Unterrichtssprache in allen Fächern (Projekt des ÖSZ): <http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht> (17.11.2017).

Hier finden sich u.a. ÖSZ-Praxishefte zu sprachsensiblen Fachunterricht:

- Praxisheft 24: Sprachsensibler Fachunterricht in der Grundstufe – Fokus Sachunterricht (2015)
- Praxisheft 23: Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele (2014)

Sprachbewusster Unterricht (Themenplattform des Bundeszentrums für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit): <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/sprachsensibler-unterricht/> (23.11.2017). Auf der Themenplattform finden sich u.a. Begriffsdefinitionen, Übungen zur Abgrenzung von Bildungssprache und Alltagssprache (die sich an Pädagoginnen und Pädagogen richten) und Literaturempfehlungen.

Universität Duisburg-Essen (Hrsg.) (o. J.): Materialien Sprachbildung. Online unter: <https://www.unidue.de/prodaz/materialien.php> (24.4.2017). → Im Rahmen des Projekts „proDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ werden viele gute Materialien für den Bereich Sprachbildung in der Grundschule und den Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache in Fächern der Sekundarstufe angeboten.

Wildemann, Anja; Fornol, Sarah (2017): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze, Klett, Kallmeyer.

Materialien für die Elternarbeit

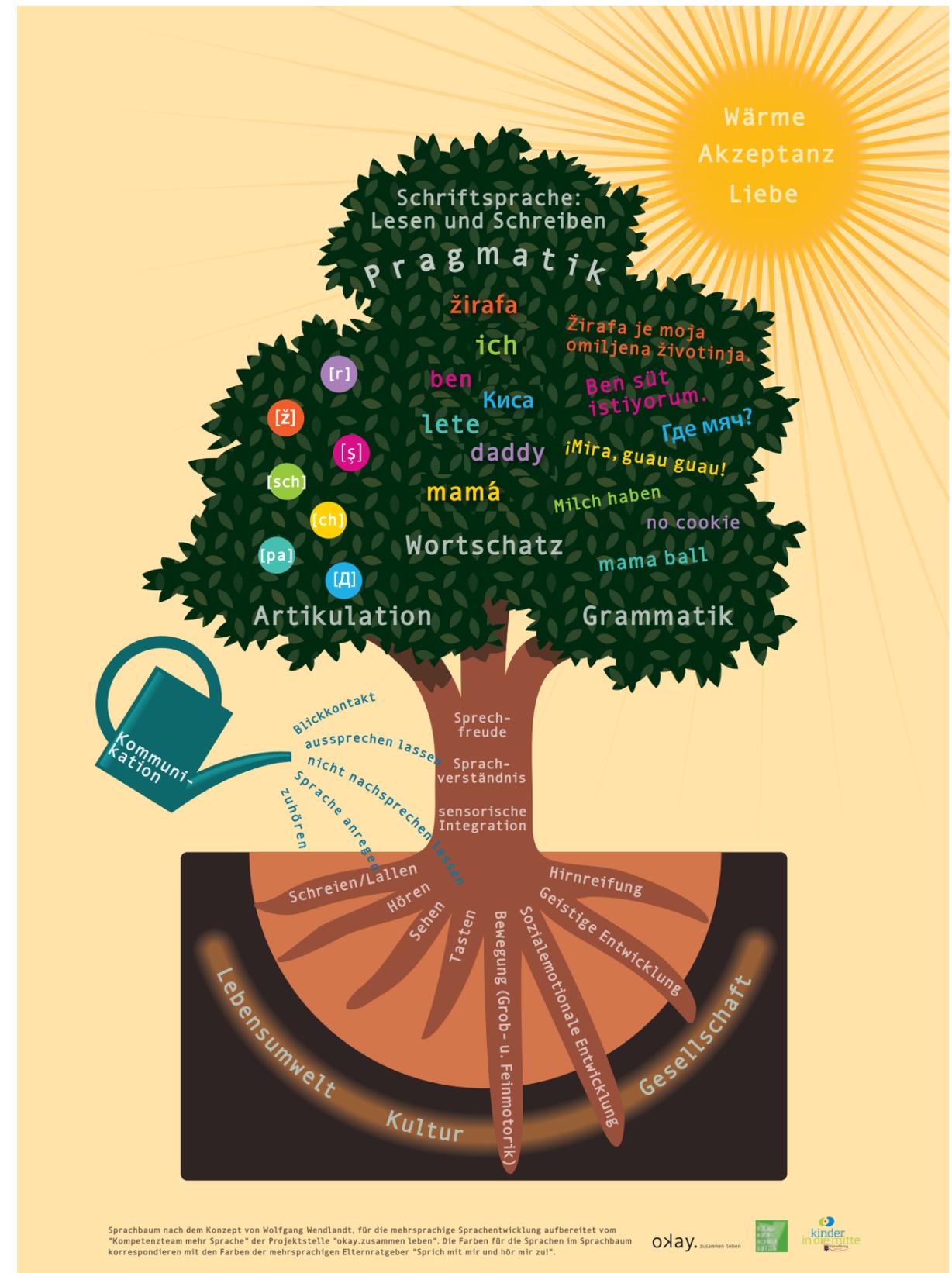
Leist-Villis, Anja (2009): Elternratgeber Zweisprachigkeit. Tübingen, Stauffenberg. → Informationen und Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern (Taschenbuch).

Montanari, Elke (2014): Mit zwei Sprachen groß werden. München, Kösel.

okay.zusammen leben (verschiedene Jahre): Sprich mit mir und hör mir zu! 12 Anregungen wie wir unsere Kinder beim Sprechenlernen unterstützen können. Eine Broschüre für Eltern. Online unter: <http://www.okay-line.at/okay-programme/elternratgeber/> (24.4.2017). → In sieben Sprachen erhältlich; Bestellung innerhalb von Vorarlberg kostenlos.

Mehrsprachiger Sprachbaum nach W. Wendlandt

Auf Mehrsprachigkeit adaptierte Version des Sprachbaums nach dem Konzept Wendlandts¹



¹ Wendlandt hat den Sprachbaum über die Jahre wiederholt weiter entwickelt. Sein Konzept des Sprachbaums ist u. a. in seinem in der Bibliographie genannten Werk nachzulesen (Wendlandt, 2016).

Angaben zu den Autorinnen

Dr.ⁱⁿ Elisabeth Allgäuer-Hackl, MA

Erwachsenenbildnerin (VHS Götzis, okay.zusammen leben, PH Vorarlberg); Mitarbeiterin des Forschungsteams "DyME" (das Forschungsteam befasst sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit mit Englisch) an der Universität Innsbruck; Koordinatorin von „okay.zusammen lernen“; Sprachenlehrerin.

Simone Naphegyi, BEd MA

seit Sept. 2017 in der Lehrpersonenausbildung an der PH Feldkirch tätig, vormals Schulleiterin an der VS Levis und mehrjährige Unterrichtstätigkeit an der VS Feldkirch-Oberau mit dem Schwerpunkt: Sprachbildung und Deutschförderung, Absolventin des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaften-Schulentwicklung an der IBH.

Gerlinde Sammer

Kindergarten- und Hortpädagogin, Fachlehrerin für Kindergarten- und Hortdidaktik und Praxis, Koordinatorin für Kinderhaus, Kindergärten, Schulen, „Mutter/Vater sein“, „Zukunftsort“ und „SPRACHFREUDE“ in der Marktgemeinde Nenzing.

Dr.ⁱⁿ Susanne Steinböck-Matt

Lehrerin (Mittelschule Hard Mittelweiherburg) mit Schwerpunkt Sprachbildung, Deutschförderung, Bildungssprache. Von 2008 bis 2016 Entwicklung, Expertise und Coaching des Projekts „Sprachkompetenztraining für Jugendliche“ von okay.zusammen leben. Referentin in der Fortbildung für Sprachförderung, Bildungssprache und sprachbewussten Unterricht.

Danksagung

Den Expertinnen und Experten im Kompetenznetzwerk des Programms „mehr Sprache.“, den Kindergärten, Schulen sowie dem Kindergarteninspektorat und dem Landesschulrat wird für die gute Zusammenarbeit und das fachliche Feedback gedankt, insbesondere folgenden Personen (in alphabetischer Reihenfolge):

Tobias Albrecht, Patricia Allgäuer, Manuela Bundschuh, Bianka Bitschnau-Schagginger, Karin Engstler, Renate Gaßner, Gabi Gehrler, Isolde Gratt, Patricia Hollersbacher, Sarah Holzer, Maria Kolbitsch-Rigger, Julia Kopf, Claudia Lenz, Christa Lissy-Rauch, Caroline Manahl, Julia Moosmann, Monika Reichart, Helga Repnik-Siegele, Judith Sauerwein, Nicole Schoder-Kummer, Verena Seidler, Monika Steurer, Verena Summer, Adrienn Klára Szász.

Impressum

Herausgegeben vom Amt der Vorarlberger Landesregierung, Abteilung Schule, Landhaus, Römerstr. 15, 6901 Bregenz. Dieses Grundlagenpapier wurde im Rahmen des Programms „mehr Sprache.“ von okay.zusammen leben, Projektstelle für Zuwanderung und Integration (Verein Aktion Mitarbeit) erarbeitet.

Autorinnen: Dr.ⁱⁿ Elisabeth Allgäuer-Hackl MA, Simone Naphegyi BEd MA, Gerlinde Sammer, Dr.ⁱⁿ Susanne Steinböck-Matt, unter Mitarbeit von Christine Troy und Sandra Paiser
Projektleitung: Dr. Simon Burtscher-Mathis, okay.zusammen leben, Projektstelle für Zuwanderung und Integration; MMag. Martin Hartmann, Amt der Vorarlberger Landesregierung, Abteilung Schule
Wissenschaftliche Begutachtung: Univ. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katharina Brizic (Universität Freiburg), Univ. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ulrike Jessner-Schmid (Universität Innsbruck), Univ. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eva Vetter (Universität Wien)
Lektorat und Korrektur: Wortstellerei, Lustenau
Cover und Layout: go biq communication gmbh, Dornbirn, www.gobiq.at
Grafiken: „5 Bausteine“, „Doppelter Eisberg sprachlicher Fähigkeiten“, „Sprachbaum nach Wendlandt“ – atelier stecher, Götzis, www.stecher.at

Erschienen im November 2018, Bregenz

