

Bildungssprache und Sprachbildung im Fach Musik

Brigitte Jostes | Anja Bossen | Christoph Schroeder



Bildungssprache und Sprachbildung im Fach:
Handreichungen Lehrkräftebildung | 2

Bildungssprache und Sprachbildung im Fach: Handreichungen Lehrkräftebildung | 2

Brigitte Jostes | Anja Bossen | Christoph Schroeder

Bildungssprache und Sprachbildung im Fach Musik

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/> abrufbar.

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.



Universitätsverlag Potsdam, 2019

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: 2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Projekt: »Sprachliche Heterogenität als Herausforderung in der Lehrerbildung«
(Leitung Prof. Christoph Schroeder) in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Musikpädagogik
und Musikdidaktik der Universität Potsdam

Weitere Informationen: <https://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/psi/>

Die Schriftenreihe **Bildungssprache und Sprachbildung im Fach: Handreichungen Lehrkräftebildung**
wird herausgegeben von Brigitte Jostes und Christoph Schroeder.

ISSN (online) 2628-7730

Weitere Informationen: <https://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/psi/>

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:

Namensnennung 4.0 International

Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Umschlagabbildung: Steve Johnson,

<https://www.pexels.com/de-de/foto/hintergrund-instrument-klavier-klaviertasten-860662/>

Gestaltung/Satz: text plus form, Dresden

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam

<https://doi.org/10.25932/publishup-43558>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-435587>

INHALT

1	Einleitung: Hintergrund und Ziele der Handreichung	9
2	Sprachförderung und musikalische Bildung	11
3	Warum Sprachbildung?	13
4	Migration, Sprache und Bildungsbeteiligung	14
5	Sprache ist nicht Schrift – Grundlegende Beziehungen	15
5.1	Mündlichkeit und Schriftlichkeit: medial und konzeptionell	15
5.2	Schrifttypen und -prinzipien	17
5.3	Darstellungsformen in den Fächern nach Josef Leisen (2019)	18
5.4	Darstellungsformen in den Fächern Geschichte und Mathematik	19
6	Sprachliche Heterogenität 1: Sprache	21
6.1	Funktionale Verteilung von Sprachen und Varietäten des Deutschen in Deutschland	21
6.2	Alltagssprache vs. Bildungssprache	22
6.3	Funktionen von Bildungssprache	23
6.4	Merkmale von Bildungssprache	24
6.5	Bildungssprache, Fachsprache(n) ...	25
6.6	Textsorten im Fachunterricht	26
6.7	»Ästhetische Argumentationskompetenz« im Fach Musik	27
6.8	Sprachliche Merkmale in musikbezogenen Texten	29
7	Sprachliche Heterogenität 2: Schülerschaft	31
7.1	»Muttersprache(n)« und Mehrsprachigkeit	31
7.2	Typen des Spracherwerbs	31
7.3	Zweitspracherwerb	32
7.4	Faktoren und Verlauf des Zweitspracherwerbs	33
7.5	Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler	35
8	Sprachbildung, Sprachförderung, DaZ	36
8.1	Begriffliche Klärungen	36
8.2	Schülerinnen und Schüler differenziert nach Förderbedarfen	37
8.3	Gesetzliche und curriculare Grundlagen	38

9	Schülersprache im Fach Musik	41
9.1	Hintergrund, Funktion und Kontext	41
9.2	Aufgabe	42
9.3	Texte von Schülerinnen und Schülern	43
9.4	Transkripte	46
9.5	Sprachenbiographische Daten	47
10	Scaffolding	48
10.1	Scaffolding: historisch	48
10.2	Scaffolding: allgemein	48
10.3	Scaffolding: Schritte	49
10.4	Scaffolding konkret: Verweisstrukturen	50
11	Instrumente zur Unterstützung	51
11.2	Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts	52
11.3	Planungsrahmen	52
11.4	Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf)	53
11.5	Kurzversion isaf für Musik	54
12	Literaturverzeichnis	56
12.1	Verwendete Literatur	56
12.2	Literaturhinweise: Einführungen Sprachbildung/DaZ	58
12.3	Literaturhinweise: Sprachbildung im Fach Musik	59
13	Abbildungsverzeichnis	61

1 EINLEITUNG: HINTERGRUND UND ZIELE DER HANDREICHUNG

Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sind in der Lehrkräftebildung für die Sekundarstufe an der Universität Potsdam bislang nicht systematisch als Querschnittsaufgabe verankert.

Vor diesem Hintergrund verfolgte das Projekt »Sprachliche Heterogenität als Herausforderung in der Lehrkräftebildung« (Leitung: Prof. Christoph Schroeder, Teilprojekt 3.2. des Projekts PSI, Laufzeit 2015 – 2018) das Ziel, eine fachübergreifende Auseinandersetzung mit diesem Thema anzustoßen. Hierzu zählte die Entwicklung von Wissen um die sprachlichen Anteile der jeweiligen Fächer und die sprachlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Ziel, dieses Professionswissen nachhaltig in den fachdidaktischen Modulen zu verankern. Zu diesem Zweck wurden in Kooperation mit zahlreichen fachdidaktischen Arbeitsbereichen Lehrveranstaltungen zu den Themen »Sprachliche Heterogenität« und »Sprachbildung im Fach« durchgeführt. Auf der Basis dieser Lehrveranstaltungen sind diese fachspezifischen Handreichungen entstanden, mit denen über die Laufzeit des Projekts hinaus ein Beitrag zur Verankerung von Sprachbildung/DaZ in der Potsdamer Lehrkräftebildung geleistet werden soll.

Als frei zugängliche Dokumente stehen die Handreichungen sowohl Lehrenden (aus den Fachdidaktiken wie auch den Bildungswissenschaften) als auch Studierenden als Informationsquellen zur eigenständigen Fortbildung zur Verfügung. Im Gegensatz zu allgemeinen Einführungen in Sprachbildung/DaZ eignen sie sich aber insbesondere zum Einsatz in der Lehrkräftebildung, da sie direkt aus den gemeinsam durchgeführten fachspezifischen Lehrveranstaltungen hervorgegangen sind: Jeder thematische Unterpunkt enthält ein zentrales Schaubild oder Zitat, das mit einer knappen Erläuterung versehen ist. Für die Lehre können einzelne thematische Unterpunkte wie aus einem Baukasten ausgewählt werden, ohne dass alle Unterpunkte behandelt werden. Insbesondere die abgedruckten und transkribierten Schülerprodukte aus den einzelnen Schulfächern stellen einen Materialfundus für eine kompetenz- und anwendungsbezogene Lehrerbildung im Bereich Sprachbildung/DaZ dar.

Der Schwerpunkt dieser Handreichung liegt auf der **Schülersprache**: Lehramtsstudierende sollen einerseits dazu befähigt werden, unterschiedliche Erwerbskontexte (wie Erst- oder Zweitspracherwerb, aber auch den sozioökonomischen Hintergrund) zu reflektieren. Darüber hinaus soll die Fähigkeit geschult werden, trotz vielfältig bestehender Zusammenhänge zwischen orthographischen, sprachlichen (z. B. sprachstrukturellen) und fachlichen Kompetenzen zu unterscheiden. Es soll eine Reflexion der jeweiligen Altersangemessenheit des Sprachgebrauchs von Schülerinnen und Schülern angeregt werden, die für die Beurteilung von Schülerleistungen eine wichtige Rolle spielt.

Die Ziele, die für die durchgeführten Lehrveranstaltungen genauer bestimmt wurden, können für diese Handreichungen einen Einblick in ihre Einsatzmöglichkeiten geben:

Die Studierenden

- wissen um die Zusammenhänge von Bildungserfolg, sozioökonomischem Status und sprachlicher Heterogenität in der Migrationsgesellschaft. (K1, BA1),
- erkennen Schule als sprachlichen Handlungsraum mit eigenen Gesetzmäßigkeiten und sind sensibel für die sprachliche Heterogenität sowie die damit einhergehenden unterschiedlichen lernerInnensprachlichen Voraussetzungen in Schulklassen. (K3.1.BA1),
- entwickeln Sprachbewusstheit/metasprachliche Reflexionsfähigkeit in Verbindung mit dem Erwerb von Kenntnissen über grundlegende Dimensionen und Funktionen von Sprache. (K2.1.BA1),
- wissen um die Bedeutung verschiedener Register für sprachliche Handlungen im Unterricht und für das Lernen und können verschiedenen Funktionen (kognitive, sozio-symbolische, kommunikative) von Bildungs- und Fachsprache für schulisches Lernen unterscheiden. (K3.1.BA2),
- kennen zentrale Dimensionen und Prinzipien von Sprachbildung und können die Zusammenhänge mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Sprachförderung am Beispiel des Faches Musik reflektieren. (K6.1.BA1),
- haben Einblicke in die Strukturen und gesetzlichen Grundlagen von Sprachbildung/DaZ in der Lehrkräftebildung und kennen Konzepte für die Verankerung von Sprachbildung/DaZ im Brandenburgischen Bildungssystem. (K1, BA2),
- sind sensibilisiert für die sprachliche Anforderungen des Musikunterrichts (und können konkrete Sprachhandlungen des Fachunterrichts benennen) (K3.2.BA1).

(angepasste Formulierungen aus Jostes, Sieberkrob, Schallenberg & Darsow, 2017)

2 SPRACHFÖRDERUNG UND MUSIKALISCHE BILDUNG

Vorwissen: Bubinger, Anne & Barth, Dorothee (2015), Sprachbildung im Musikunterricht? Möglichkeiten und Perspektiven kultureller Teilhabe für mehrsprachige Kinder und Jugendliche. *Musikunterricht aktuell* 2/2015, S. 10 – 13. Verfügbar unter https://www.musik-cms.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/forschung/paedagogik/barth_veroeffentlichungen_pdf/Sprachbildung.pdf.

☛ Der Text stellt zwei unterschiedliche Positionen einander gegenüber. Position 1 skizziert die Möglichkeit der kulturellen Teilhabe durch Sprachförderung – auch im Musikunterricht. Position 2 stellt die Möglichkeit der kulturellen Teilhabe durch Stärkung von Identität und Selbstwertgefühl in ästhetischer Praxis heraus. Dementsprechend fokussiert Position 1 in erster Linie auf **Sprachförderung** (fachliches Lernen als Anlass bzw. Unterstützung des sprachlichen Lernens) innerhalb des Musikunterrichts. Position 2 fokussiert hingegen das **künstlerisch-ästhetische Lernen** als Teil des fachlichen Lernens und betont damit die Möglichkeit ästhetischen Lernens auch bei nicht altersangemessen ausgebildeten sprachlichen Kompetenzen als Besonderheit des Musikunterrichts. Denn fachliches Lernen könne sich auch nonverbal durch Zeigehandlungen, mimisch oder gestisch vollziehen. Dass vor allem im praktischen Umgang mit Musik die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler eine geringere Rolle spielten als in anderen Fächern, wird als Stärke des Faches betrachtet. Hierdurch könne das Fach Musik zu einer Stärkung des Selbstwertgefühls gerade auch bei sprachlich noch unsicheren Schülerinnen und Schülern beitragen.

☛ Der Text unterscheidet nicht klar zwischen dem Konzept einer **Sprachförderung mit Musik**, bei der Musik als Medium zur Vermittlung sprachlicher Lerninhalte dient, und einer **Sprachbildung im Fach** im Sinne einer Verknüpfung fachlichen und sprachlichen Lernens am Lerngegenstand Musik. Das Konzept der Sprachbildung im Fach stellt eine Möglichkeit dar, die beiden Positionen miteinander zu verbinden.

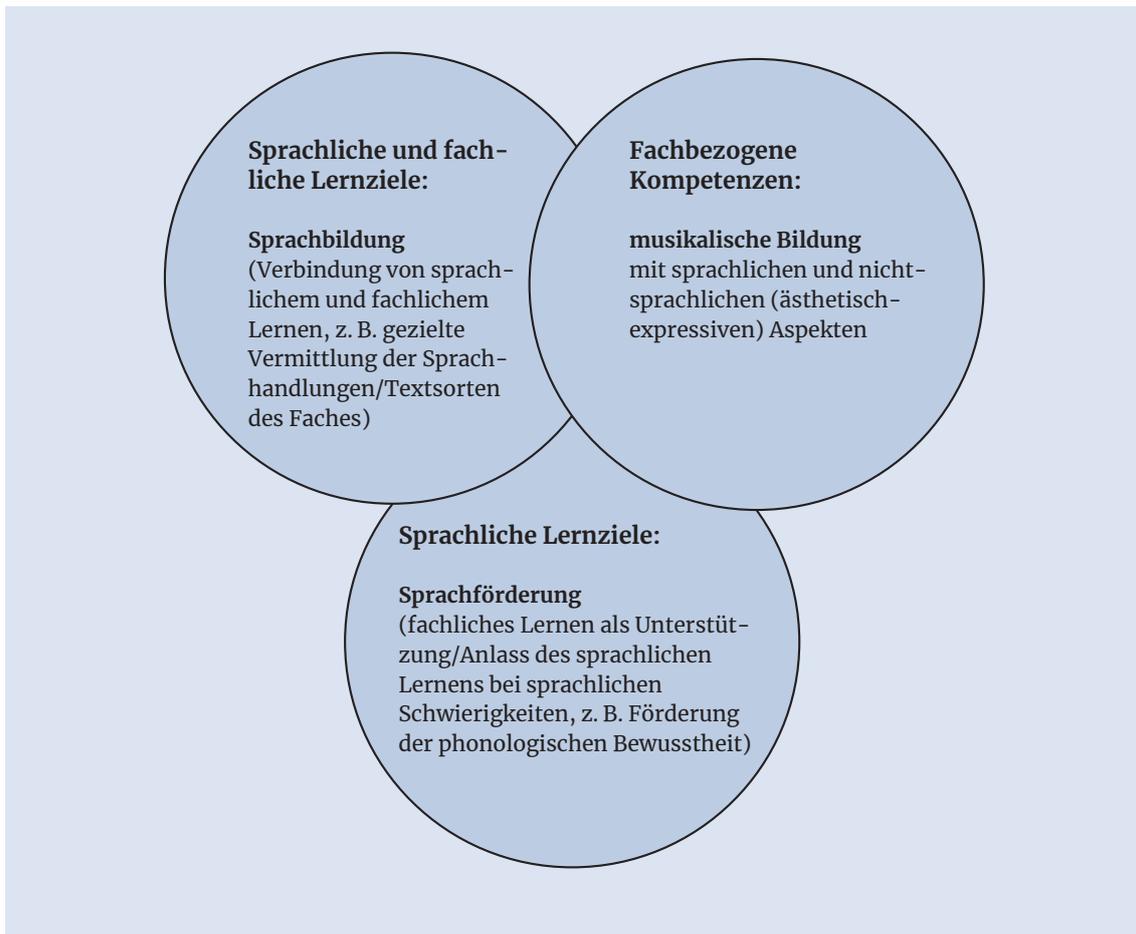


Abbildung 1 Sprachbildung als Verbindung von sprachlichen und fachlichen Lernzielen

■➔ Bereits die Diskussion der Rolle des Musikunterrichts für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Entwicklungsbedarf in der deutschen Sprache ist mit einer Reflexion der sprachlichen Anteile des Musikunterrichts verbunden und kann so die **Sprachbewusstheit** der (angehenden) Lehrkräfte befördern.

3 WARUM SPRACHBILDUNG?

»Wenn ein nennenswerter Teil der Absolventen und Absolventinnen der allgemeinbildenden und beruflichen Schule das in modernen Gesellschaften notwendige Niveau sprachlicher Bildung nicht oder nicht zuverlässig erreicht, hat dies auch langfristige Folgen für das System der sozialen Wohlfahrt, die Volkswirtschaft und für die Integration des Gemeinwesens insgesamt. Dass dies in Deutschland der Fall sein könnte, ist eine zunehmende Sorge vieler Menschen. Zieht man »funktionalen Analphabetismus«, wie er von der UNESCO definiert wurde, als gesellschaftlichen Risikoindikator heran, ist diese Sorge nicht unbegründet. **Schon heute sind etwa 7.5 Millionen Erwachsene in Deutschland (das sind mehr als 14 Prozent der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter) nicht in der Lage, den Sinn einfachster deutscher Texte zu erschließen** [Hervorhebung BJ] (vgl. Befunde des Projekts »leo. – Level One-Studie« der Universität Hamburg; Grotlüschen, 2011). Nachlernen ist zwar auch im Erwachsenenalter mit großer Anstrengung möglich. Aber die Grundlagen der Sprachbildung und damit auch die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungsbiografie werden in der Kindheit gelegt.« (Schneider, Baumert, Becker-Mrotzek, Hasselhorn, Kammermeyer, Rauschenbach, Roßbach, Roth, Rothweiler & Stanat, 2012, S. 4)

■➡ Viele Menschen sind »alphabetisiert« und verfügen über Grundkenntnisse des Schriftgebrauchs, sind aber nicht in der Lage, den Sinn »einfachster deutscher Texte zu erschließen« (s. o.).

4 MIGRATION, SPRACHE UND BILDUNGSBETEILIGUNG

Erkenntnisse aus PISA:

»In Schulen, die von relativ vielen Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien besucht werden, verfügt die Schülerschaft tendenziell auch im Hinblick auf den **sozioökonomischen Hintergrund** und die kognitiven Grundfähigkeiten über weniger günstige Eingangsvoraussetzungen. **Werden diese Aspekte der Komposition kontrolliert, so verschwinden die Effekte des Migrantenteils** [Hervorhebungen BJ] und lediglich der Einfluss der mittleren kognitiven Voraussetzungen wird signifikant. Die verschiedenen Aspekte der Benachteiligung sind dabei in einem Maße konfundiert, dass sich ihre Effekte kaum voneinander trennen lassen.« (Stanat 2006, S. 109)

➡ Es ist wichtig, die zentrale Bedeutung des sozioökonomischen Status zu reflektieren. Auch monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler können soziokulturell bedingt sprachliche Schwierigkeiten haben.

Bildungssoziologische Perspektive:

»Wollen wir ›bildungsungewohnten‹ Kindern die Chance verwehren, bildungsbasierten sozialen Aufstieg – und damit Bildungsgewohnheit, Motivation, Selbstvertrauen und **elaboriertes Sprechen** – Schritt für Schritt zu entwickeln? [...] Das praktische Ziel wäre eine **institutionalisierte ›Benachteiligtenförderung‹, in deren nicht die Folgen strukturierter sozialer Ungleichheit und migrationsbedingter sozialer Abwertung in mental-kognitive Defizite umgedeutet werden** [...] [Hervorhebungen BJ] – eine Art ›Bildungsdilemma‹, das wir transparent halten möchten, damit es nicht unreflektiert zugunsten von Sortierung nach Herkunft (Vester 2009) aufgelöst wird.« (Drucks, 2016, S. 255)

➡ Die stereotypen Vorstellungen von Kindern unterer Sozialschichten entsprechen oft denen von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern, daher müssen Normalitätsvorstellungen immer wieder reflektiert werden.

5 SPRACHE IST NICHT SCHRIFT – GRUNDLEGENDE BEZIEHUNGEN

☛☛☛ Alphabetisierung (mit dem Ziel des Erst- oder Zweitschriftspracherwerb) ist **nicht** Aufgabe aller Lehrkräfte in allen Fächern. Die Reflexion grundlegender Zusammenhänge zwischen Sprache und Schrift fördert aber die Sprachbewusstheit der Lehrenden, die die Basis für die Umsetzung einer Sprachbildung im Fach darstellt. Darüber hinaus ermöglichen Einsichten in allgemeine Beziehungen zwischen Sprache und Schrift ein Verständnis für das Phänomen des »funktionalen Analphabetismus« sowie für die Zusammenhänge zwischen verbalen und anderen Darstellungsformen.

5.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit: medial und konzeptionell

	← Konzeption → konzeptionell mündlich (nähesprachlich) konzeptionell schriftlich (distanzsprachlich)	
medial schriftlich (graphischer Code)	Chat	Studienordnung
medial mündlich (phonischer Code)	Gespräch unter Freunden	wissenschaftlicher Vortrag

Abbildung 2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit (in Anlehnung an Koch & Oesterreicher, 2011, S. 13)

☛☛☛ Während die Unterscheidung hinsichtlich des Mediums in einem Verhältnis von »Entweder-oder« steht (dichotomisch), stellen Schriftlichkeit und Mündlichkeit in konzeptioneller Hinsicht die Pole eines Kontinuums dar.

☛☛☛ Die Unterscheidung in konzeptioneller Hinsicht ist grundlegend für die Unterscheidung von Alltagssprache und Bildungssprache.

Zur Vertiefung:

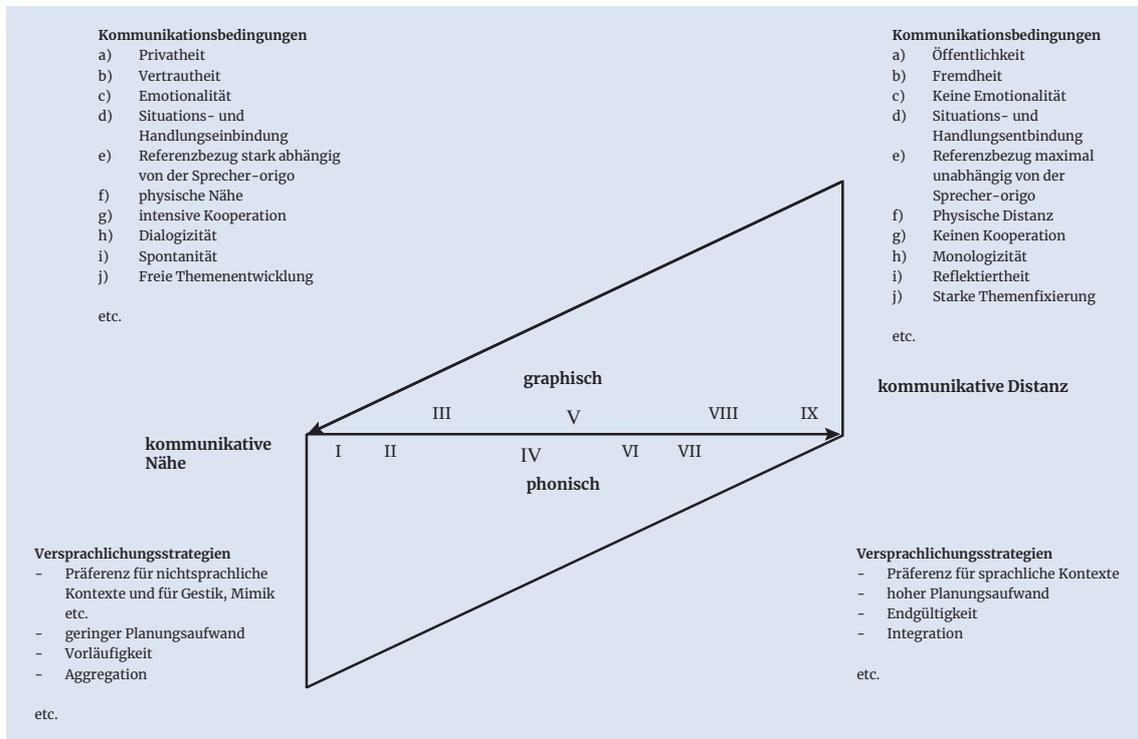


Abbildung 3 Kommunikative Nähe und Distanz (Koch & Oesterreicher, 2011, S. 13)

☛ In dieser Darstellung sind Textsorten exemplarisch hinsichtlich der beiden Kriterien mediale (oben vs. unten) und konzeptionelle (rechts vs. links) Mündlichkeit und Schriftlichkeit eingeordnet. Die römischen Ziffern stehen für verschiedene Textsorten, z. B. die familiäre Unterhaltung (I), der Privatbrief (III), das Vorstellungsgespräch (IV), der wissenschaftlicher Vortrag (VII), der Gesetzestext (IX).

5.2 Schrifttypen und -prinzipien

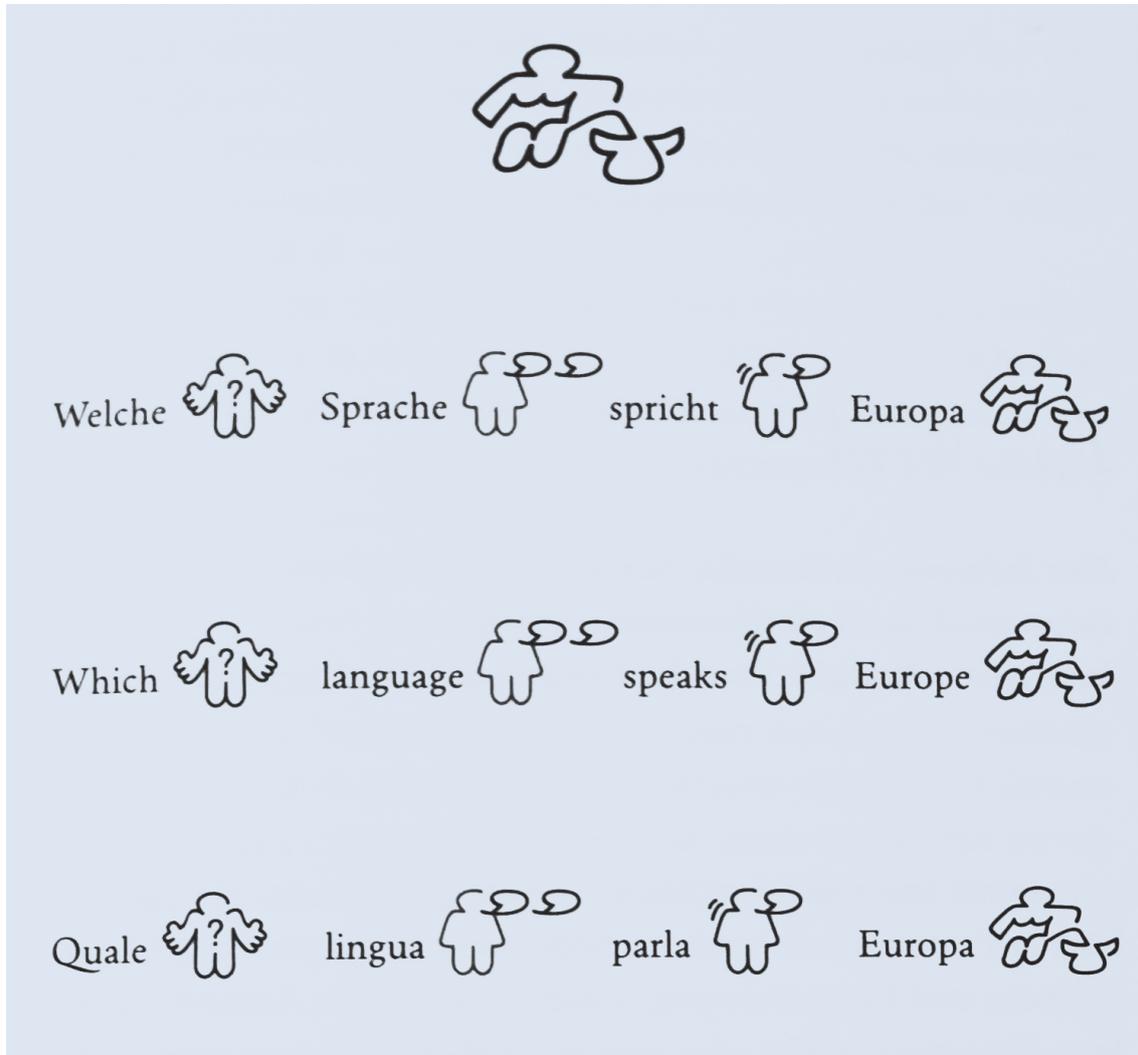


Abbildung 4 Welche Sprache spricht Europa? (Gros, 2005, S. 121)

➡ Schriften können sich prinzipiell auf die inhaltliche Seite von Sprache beziehen (**logographisches Prinzip**, hier in der Abbildung als Bilder) oder auf die lautliche Seite (**phonographisches Prinzip**, hier in der Abbildung als lateinische Schrift).

➡ Die **alphabetischen Schriften** (wie die für das Deutsche verwendete lateinische Schrift) bedienen sich prinzipiell des phonographischen Prinzips, aber es gelten auch noch andere Prinzipien (wie das morphologische, das syntaktische und das historische Prinzip), die beim Orthographieerwerb erworben werden müssen.

5.3 Darstellungsformen in den Fächern nach Josef Leisen (2019)

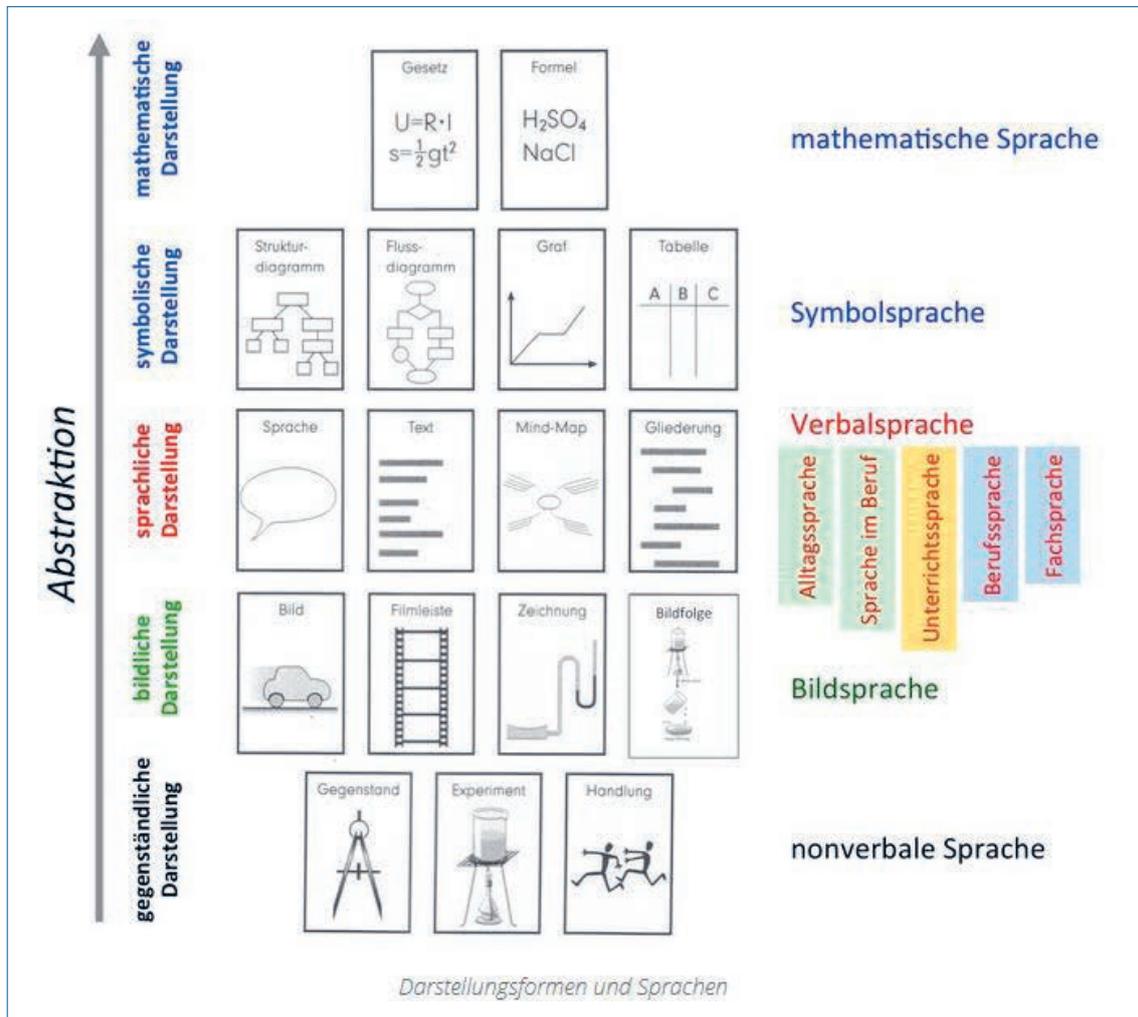


Abbildung 5 Darstellungsformen (Leisen, 2019a, o.S.)

☛ Auf der Ebene der »Verbalsprache« deutet Leisen hier den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache mit den Begriffen »Sprache« und »Text« an. Auf der rechten Seite verweist er auf die verschiedenen funktionalen Verwendungsweisen (»Register« genannt), wobei »Alltagssprache« als konzeptionell mündlich und »Fachsprache« (sowie »Bildungssprache«) als konzeptionell schriftlich zu verstehen sind (hierzu unten mehr).

☛ In den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern können Fachinhalte häufig nicht bildlich, experimentell oder haptisch erfassbar gemacht werden und konstituieren sich fast ausschließlich über (Verbal)Sprache.

5.4 Darstellungsformen in den Fächern Geschichte und Mathematik

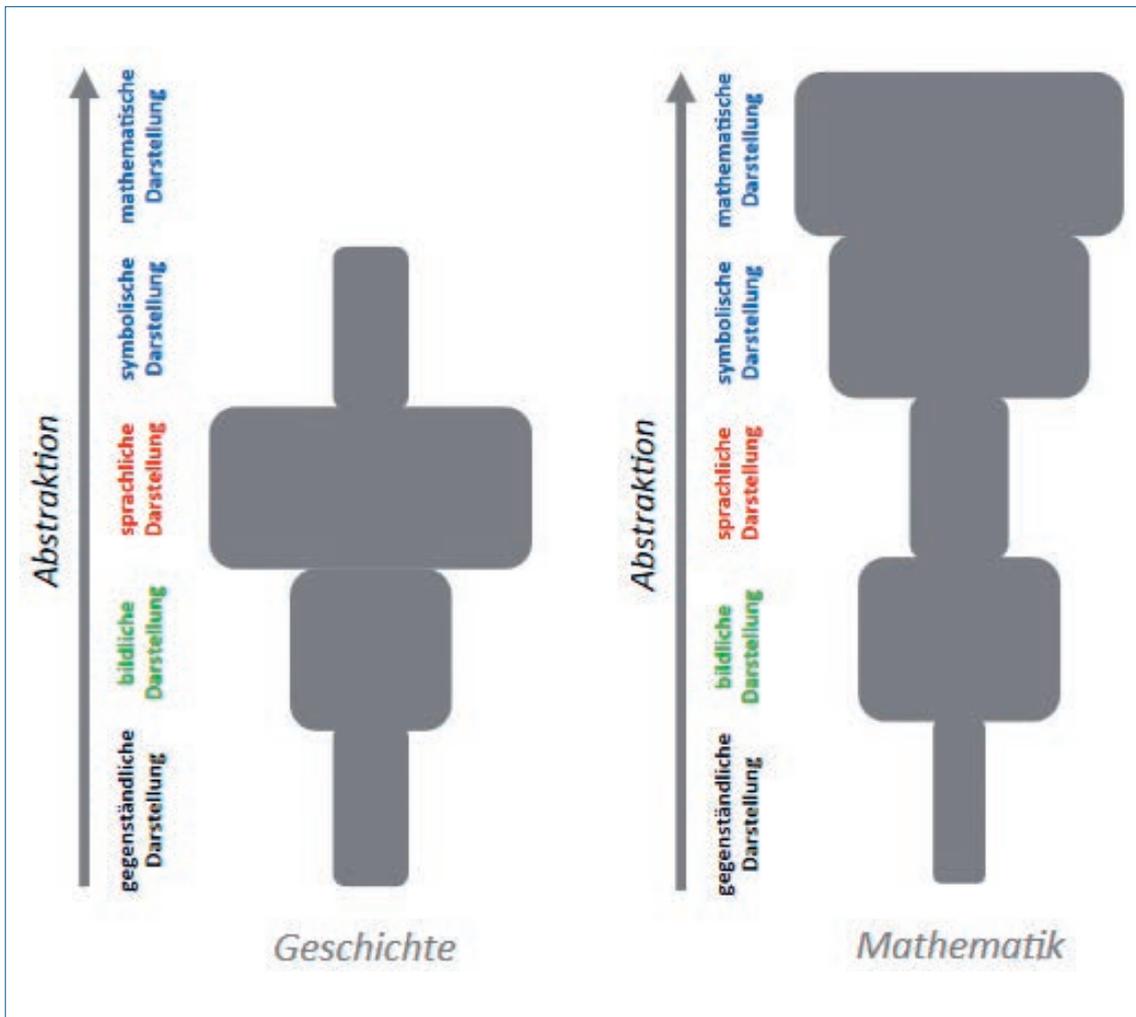


Abbildung 6 Darstellungsformen in Geschichte und Mathematik (Leisen, 2017, S. 28)

Die verschiedenen Darstellungsformen besitzen in den einzelnen Fächern unterschiedliche Funktionen und Häufigkeiten. Darstellungsformen, die weniger oder gar nicht an eine spezifische Einzelsprache gebunden sind (z. B. mathematische Darstellungen) ermöglichen durch ihr logographisches Prinzip Zugänge zu eventuell bereits erworbenen fachlichen Kompetenzen (z. B. für schulische Seiteneinsteiger), auch wenn sprachliche Kompetenzen noch weiterentwickelt werden müssen.

Leisen selbst hat keine Abbildung für das Fach Musik erstellt. Eine besondere Rolle spielt im Fach Musik die Notenschrift. Diese könnte als eine symbolische Darstellungsform gefasst werden, die nicht an eine Einzelsprache gebunden ist.

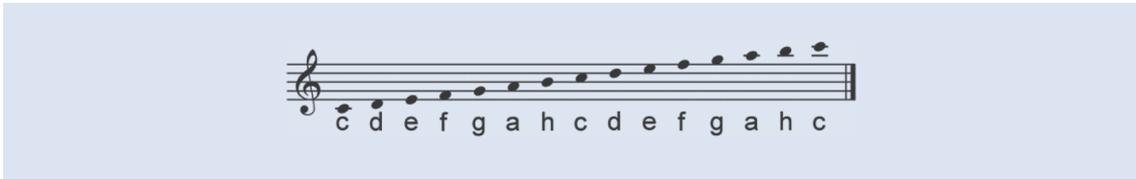


Abbildung 7 Notenschrift und Notennamen

6 SPRACHLICHE HETEROGENITÄT I: SPRACHE

6.1 Funktionale Verteilung von Sprachen und Varietäten des Deutschen in Deutschland

Distanz formelle Öffent- lichkeit	Bildungssprache/alltägliche Wissenschaftssprache Fachsprachen (der Wissenschaft, der Technik, der Institutionen) Berufssprache/Berufsbildungssprache			Eng- lich und ande- re Spra- chen der trans- natio- nalen Kom- munika- tion
	STANDARDDEUTSCH			
infor- melle Öffent- lichkeit	Alltagssprache/Allgemeinsprache		alte Min- derheiten- sprachen (Nord- friesisch, Sater- friesisch, Sor- bisch, Wendisch, Dänisch, Romani, Nieder- deutsch)	
Intim- bereich Nähe	Grup- pen- sprachen (Ethno- lekte, Jugend- spra- chen...)	regiona- le Um- gangs- sprachen	deutsche Dialekte (Bai- risch, Schwä- bisch ...)	neue Min- derheiten- sprachen (Türkisch, Arabisch, Spa- nisch ...) mit Son- derstatus für schu- lische Fremd- sprachen

Abbildung 8 Sprachen und Varietäten des Deutschen in Deutschland (nach Jostes, 2017, S. 105)

Die Abbildung stellt in vereinfachter Form die funktionale Verteilung von Sprachen in Deutschland dar. Hierbei wird **die deutsche Sprache (hier dunkelblau unterlegt)** differenzierter im Hinblick auf ihre **interne Heterogenität** dargestellt und die Verteilung ihrer Varietäten (Erscheinungsformen/Ausprägungen) angedeutet. Im oberen Bereich ist das Standardhochdeutsche angesiedelt, das andere Formen des Deutschen gesellschaftlich und räumlich »überdacht«. Auch alle anderen Sprachen besitzen eine solche interne Vielfalt, die hier nicht jeweils differenziert dargestellt wird. Für Fragen z. B. des herkunftssprachlichen Unterrichts (Türkisch, Arabisch etc.) wäre die jeweilige interne Heterogenität notwendigerweise differenziert zu betrachten.

Was ist »richtiges« Deutsch?

☛ Häufig wird von »falschem« Deutsch gesprochen, wenn eigentlich andere örtliche Varietäten (Dialekte) als das Standardhochdeutsche oder aber funktionale Varietäten (Register) gemeint sind, deren Verwendung in der formellen Öffentlichkeit unangemessen ist.

☛ Auch wird häufig nicht genügend zwischen orthographischen und allgemeinen sprachlichen Kompetenzen unterschieden.

☛ Ein Ziel von Sprachbildung ist eine **altersgemäße sprachliche Handlungsfähigkeit**.

☛ Sprachliche Handlungsfähigkeit steht in einer Beziehung zur sprachlichen Korrektheit, ist aber nicht mit ihr gleichzusetzen.

6.2 Alltagssprache vs. Bildungssprache

	Alltagssprache	Bildungssprache
inhaltlich	kommunikativ	deskriptiv
kontextuell	kontextuell gebunden	dekontextualisiert
textuell	dialogisch	monologisch
sprachlich	geringere Verdichtung Sprachstrukturen mit geringerer Komplexität geringere lexikalische Spezifik	hohe Verdichtung komplexe Sprachstrukturen lexikalisch spezifisch

Abbildung 9 Alltagssprache vs. Bildungssprache (in Anlehnung an Berendes, Dragon, Weinert, Heppt & Stanat, 2013, S. 24 f.)

6.3 Funktionen von Bildungssprache

- Bildungssprache als *Medium von Wissenstransfer* (Kommunikative Funktion)
- Bildungssprache als *Werkzeug des Denkens* (Epistemische Funktion)
- Bildungssprache als *Eintritts- und Visitenkarte* (Sozialsymbolische Funktion) (vgl. Morek & Heller, 2012, S. 70)

■➡ Sprache dient nicht nur dazu, Inhalte zu vermitteln (kommunikative Funktion), sie ist zugleich ein »Werkzeug des Denkens« (epistemische oder kognitive Funktion): So werden komplexe und abstrakte Konzepte (wie »Demokratie« oder »Klimawandel«) erst durch die sprachlichen Bezeichnungen greifbar und reflektierbar.

■➡ Im Hinblick auf die sozialsymbolischen Funktionen wird Schule häufig auch als »sprachlicher Markt« (nach Bourdieu) bezeichnet und es wird von einem »heimlichen Lehrplan« gesprochen:

»Die Rede von einem ›heimlichen Lehrplan‹ scheint nun deswegen angemessen, weil entsprechende implizite schulische Erwartungen an die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler/innen meist weder im Fach- noch im Sprachunterricht explizit thematisiert bzw. vermittelt werden. [...] Dennoch, und dies ist bezogen auf die Entstehung von Bildungsungleichheit das Entscheidende, schlagen sich diese impliziten Erwartungen in lehrerseitigen Bewertungen und Notengebungen nieder. **Somit führen nicht eigentlich die heterogenen, durch die außerschulische Sozialisation vor allem in der Familie erworbenen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler/innen zu Bildungsungleichheit, sondern erst und vor allem die Tatsache, dass die Schule ihre sprachlichen Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe nicht offenlegt bzw. zum expliziten Vermittlungs- und Lerngegenstand macht.**« [Hervorhebung BJ] (Morek & Heller, 2012, S. 78)

6.4 Merkmale von Bildungssprache

»Lexikalisch-semantische Merkmale

- ◇ Qualität der Lexik: differenzierend, spezifizierend, z. B.
 - Präfixverben (z. B. *erhitzen, sich entfalten, sich beziehen*)
 - nominale Zusammensetzungen (z. B. *Winkelmesser*)
 - normierte Fachbegriffe (z. B. *rechtwinklig, Dreisatz*)
- ◇ Hohe lexikalische Dichte, z. B.
 - lexikalische Subjekte statt Pronomen
 - ausgebauten Nominalphrasen (s. u.) und Nominalisierungen (z. B. *Die Entstehung der Säure ...*)

Syntaktische Merkmale

- ◇ Segmentierung von Propositionen in Sätze (statt prosodisch),
- ◇ Herstellung lokaler Kohärenz durch
 - Kohäsionsmarkierungen (z. B. Konnektivpartikel, Konjunktionen)
 - Satzgefüge (z. B. Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive)
 - umfängliche Attribute (z. B. *die nach oben offene Richter-Skala*)
 - Funktionsverbgefüge (z. B. *zur Explosion bringen, einer Prüfung unterziehen*)
- ◇ Modus der Repräsentation:
 - Konjunktiv
 - Deklarativsätze
 - unpersönliche Konstruktionen (z. B. Passiv)

Diskursive Merkmale

- ◇ eine klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel;
- ◇ ein hoher Anteil monologischer Formen (z. B. Vortrag, Referat, Aufsatz);
- ◇ fachgruppentypische Textsorten (z. B. Protokoll, Bericht, Erörterung);
- ◇ stilistische Konventionen (z. B. Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge)«
(Morek & Heller, 2012, S. 73)

6.5 Bildungssprache, Fachsprache(n) ...

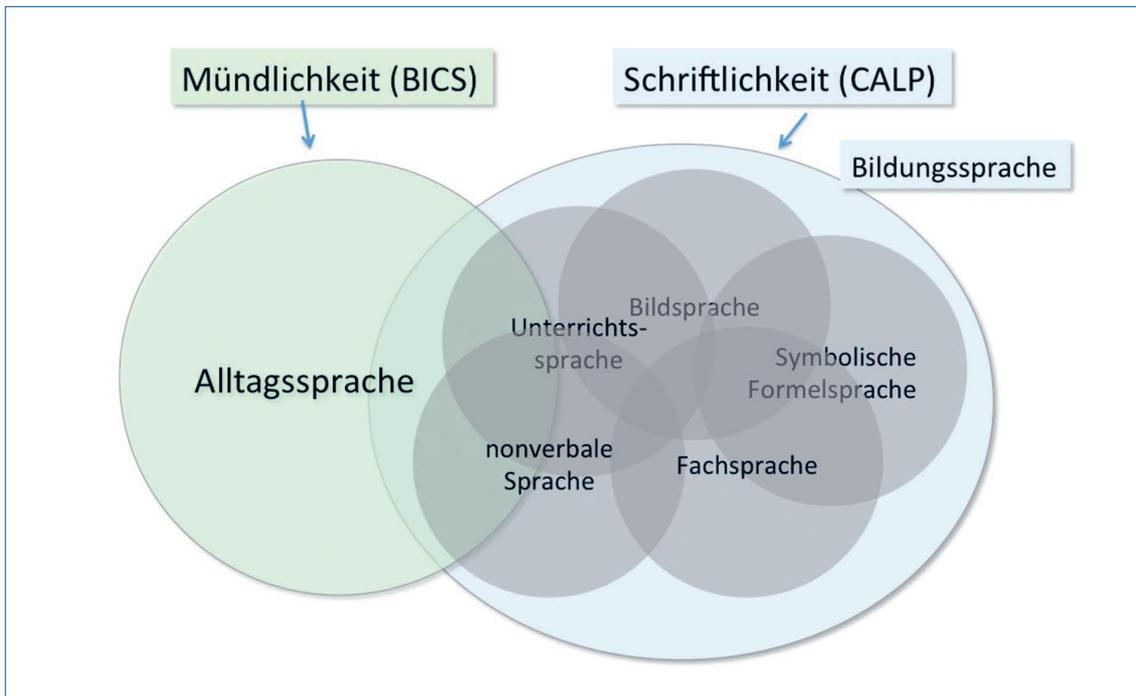


Abbildung 10 Mündlichkeit (BICS) und Schriftlichkeit (CALP) (Leisen, 2019b, o. S.)

➡ Die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten »Alltagssprache«, »Fachsprache«, »Bildungssprache«, »Schulsprache« etc. werden von verschiedenen Autoren unterschiedlich dargestellt. Einvernehmlichkeit herrscht darüber, dass Lehrkräfte häufig Aspekten der fächerübergreifenden »Bildungssprache« weniger Beachtung schenken als fachsprachlichen Aspekten.

6.6 Textsorten im Fachunterricht

	UNTERRICHTS-SITUATION/ SCHULISCHER KONTEXT	SPRACHVARIETÄT
Konzeptionelle Mündlichkeit 	SchülerInnen-gespräche, Gruppenarbeit	Gespräche der SchülerInnen untereinander sind konzeptionell mündlich, es werden wenige Nomen verwendet, weil die Gegenstände, über die gesprochen wird, noch zeitlich und räumlich nah sind. Liest man nur die Transkription eines solchen Gesprächs, weiß man mitunter nicht, worum es geht. Die Sätze sind unvollständig und einfach, jedoch funktional und effizient und zur Mitteilung des Inhalts durchaus ausreichend, da das Gespräch an die Situation gebunden ist, in der jede/r das Experiment auch vor Augen hat.
	Unterrichtsgespräch, Lehrervortrag	Unterrichtsgespräche zwischen LehrerIn und SchülerIn erfolgen in einer Mischung aus konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, und sind medial mündlich. Sie tragen einerseits dialoghaften Charakter und beinhalten situationsgebundene Verweise, weisen aber auch eine hohe Informations- und Nomendichte sowie fachsprachliche Kollokationen auf. (Beispiel: »Wenn ich an dem Seil hier ziehe, dann greift die Kraft in diesem Punkt an.« – dem hier, diesem sind situationsgebundene Verweise; die Kraft greift an ist eine fachspezifische Kollokation)
	Mündlicher Bericht über eine Gruppenarbeit, Schülerreferat	Mit zunehmender zeitlicher und räumlicher Distanz zum Experiment steigen auch die konzeptionell schriftlichen Elemente. Die Dinge müssen benannt werden, dadurch steigt automatisch die Nomendichte und ein entsprechender Wortschatz wird erforderlich. Es müssen entsprechende Verben in Vergangenheitsform sowie Konnektoren und Proformen wie zuerst, dann, danach, angewendet werden.
	Verfassen eines schriftlichen Berichts, Protokoll	Die Anforderungen an die konzeptionell schriftlichen Fähigkeiten der SchülerInnen steigen. Ein Protokoll ist eine eigene Textform, es muss eine verallgemeinerte Darstellung des Sachverhalts gegeben werden. Das zeigt sich z. B. darin, dass die Versuchsbeschreibung in Präsens und nicht in einer Vergangenheitsform verfasst wird. Hier tritt bereits jenes »zeitlose«, verallgemeinernde Präsens auf, das sich in Fachtexten, in Regeln, in Gesetzen wieder findet.
	Textaufgaben, Schulbücher	Unterrichtstexte tragen hauptsächlich konzeptionell schriftliche Merkmale. Je mehr konzeptionell mündliche Elemente in einem Schulbuchtext enthalten sind, desto »schülergerechter« ist der Text. Beispiele hierfür sind persönliche Anreden (»Was passiert, wenn du die Stromstärke erhöhst?« im Gegensatz zu »Durch die Erhöhung der Stromstärke zeigt sich folgender Effekt ...«)
Konzeptionelle Schriftlichkeit	Leistungsbeurteilung, Prüfung, Test	Für die Beurteilung der schulischen Leistungen sind in erster Linie Klassenarbeiten, Prüfungsgespräche, Tests und Klausuren ausschlaggebend, Bereiche also, die vornehmlich konzeptionelle Schriftlichkeit, zumeist auch medial schriftlich, erfordern. Die SchülerInnen müssen sich in einer dekontextualisierten, situationsgebundenen Sprache ausdrücken, müssen entsprechendes Fachvokabular verwenden und fachtypische Kollokationen beherrschen. (Beispiel: Eine Kraft wirkt auf einen Körper.)

Abbildung 11 Textsorten im Fachunterricht (Tajmel, 2013, S. 245)

☛☛☛ Auch konzeptionelle Mündlichkeit (»Alltagssprache«) hat ihren Ort in schulischen Kontexten.

☛☛☛ Für das Fach Musik wäre das spezifische Ineinandergreifen von musikalischem und sprachlichem Handeln zu reflektieren, wie es beispielsweise für das gemeinsame Musizieren oder Tanzen typisch ist. Darüber hinaus spielt in den künstlerischen Fächern die metaphorische Sprache als Beschreibungssprache eine herausragende Rolle.

6.7 »Ästhetische Argumentationskompetenz« im Fach Musik

Im Rahmenlehrplan Musik wird u. a. die Ausbildung einer ästhetischen Urteilsfähigkeit, die als wesentlicher Faktor für das Hervorbringen musikalischer Bildung betrachtet wird fokussiert (vgl. Rolle 2014). Hierbei ist die Sprachhandlung des Argumentierens mit Subschemata wie z. B. »Sich positionieren« (Markieren der eigenen Position), »Begründen« (Sachverhalte, Entscheidungen oder Thesen belegen), »Konzedieren« (Integrieren möglicher Argumente anderer in die eigene Argumentation) und »Modalisieren« (Variieren der Geltungsansprüche für eigene Behauptungen und Urteile) zentral. Für jedes dieser Subschemata steht ein Inventar an Prozedurausdrücken zur Verfügung, z. B. für das Subschemata »Begründen« Ausdrücke wie »da«, »weil«, »denn«, »wegen«, »aufgrund«, »deshalb«, »verursachen« (vgl. Feilke 2015, S. 66).

Rolle (2014) thematisiert das Argumentieren insbesondere im Kontext des »Ästhetischen Streits« über Musik. In einem von Rolle (2013) entwickelten Arbeitsmodell Ästhetischer Argumentationskompetenz werden sieben hierarchisch angeordnete Kompetenzniveaus unterschieden:

1. *Die Ebene der unmittelbaren Präferenzen:* Die Urteilenden nehmen Musik wahr und sind in der Lage, Gefallen oder Nicht-Gefallen zu bekunden, wobei das Urteil Teil der Wahrnehmung ist und nicht begründet werden muss. Andere Urteilmöglichkeiten werden kaum wahrgenommen.
2. *Die autoritätsbezogene Ebene:* Musikbezogene Urteile können geäußert und auf Nachfrage dadurch begründet werden, dass Autoritäten oder Kenntnisse aus zweiter Hand herangezogen werden. Gründe, die andere anführen, werden nicht als Begründungen, unterschiedliche Ansichten nicht als Dissens wahrgenommen.
3. *Die objektivistisch-geschmacksrelativistische Ebene:* Musikbezogene Urteile können mit Bezug auf objektive Eigenschaften von Musik begründet werden. Anders ausfallende Urteile anderer werden wahrgenommen, führen aber nicht zu Zweifel am eigenen Urteil. Vielmehr werden Differenzen als Zeichen für einen unterschiedlichen Geschmack wahrgenommen, über den man nicht streiten kann.
4. *Die subjektivistische Ebene:* Das musikbezogene Urteil wird unter Bezugnahme auf den wahrgenommenen Ausdruck der Musik begründet. Andere Begründungen werden als solche, jedoch nicht als Einwände gegen das eigene Urteil gewertet. Das eigene Urteil wird nicht hinterfragt.

5. *Die Ebene konventioneller Urteile:* Musikbezogene Urteile können sowohl unter Bezugnahme auf musikalische Parameter als auch subjektive Eindrücke und auf kulturspezifische bzw. technisch-handwerkliche Kriterien, deren Gültigkeit zweifelsfrei anerkannt wird, begründet werden. Begründungen anderer für abweichende Urteile können als Einwände aufgefasst werden, denen entgegnet werden soll.
6. *Die Ebene ästhetischer Urteile:* Musikbezogene Urteile können mittels einer Verknüpfung sachbezogener Feststellungen und subjektiver Eindrücke begründet werden, indem formale und expressive Eigenschaften der Musik und Hinweise auf stilistische und musikkulturelle Besonderheiten herangezogen werden. Argumente und Urteile anderer können aufgegriffen werden und die eigene Perspektive kann mit diesen in Beziehung gesetzt werden, um die eigene Perspektive für andere nachvollziehbar zu machen.
7. *Die Ebene des ästhetischen Diskurses:* Musikbezogene Urteile können über die auf der Ebene der ästhetischen Urteile vorhandenen Kompetenzen hinaus mittels Reflexion unterschiedlicher ästhetischer Konventionen, Hörweisen und musikkultureller Praxen begründet werden. Dabei kann auch die eigene musikalische Sozialisation reflektiert und es können sowohl unterschiedliche Perspektiven als auch Kritik anderer an der eigenen Perspektive einbezogen werden. (vgl. Rolle 2013, S. 146)

➡ In diesem Modell zeichnet sich der Weg von einem rein subjektiven, emotional begründeten Geschmacksurteil zu einem zunehmend interpretierenden, rational und reflexiv bestimmten ästhetischen Urteil ab.

6.8 Sprachliche Merkmale in musikbezogenen Texten

Wortebene	Beispiele
Fremdwörter und Lehnwörter	Quinte, Suite
Fachtermini abstrakte Begriffe	Exposition Sonatenhauptsatzform
Begriffe der Alltagssprache, die im Fachdiskurs eine fachsprachliche Bedeutung erhalten	Fuge, Satz
Nominalisierung (Bildung eines Nomens aus anderen Wortarten)	Dirigat, Anblastechnik
Komposita Mehrwortkomplexe	Tonhöhenverlauf Intervallsprung
ungewöhnliche Adjektive	spieltechnisch
Wortbildungen mit und aus Eigennamen	Bachsche Fuge
Fachspezifische Abkürzungen	cresc. für crescendo

Satzebene	Beispiele
häufig Passiv	Ganz dem Komponieren konnte sich nur widmen, wer von Mäzenen unterstützt wurde . Die Posaune wird mittels eines U-förmigen Zuges gespielt .
Passiversatzformen unpersönliche Ausdrucksweisen, Allgemein- gültigkeit	... ist wegen der schlechten Akustik kaum zu hören . Es ist zu hören ... Man kann hören ...
Partizipialkonstruktionen (z. B. Partizip als Ad- jektiv)	die auf tretenden Musiker
häufig Verwendung des Präteritums	Tänze nahmen im gesellschaftlichen Leben des Renaissance-Adels einen wichtigen Platz ein. Vor allem in Italien sorgten angesehene und gut bezahlte Tanzmeister für das Einhalten der Regeln und Rangfolgen.
Nominalgruppen (zusammenhängende Wort- gruppen mit Nomen)	Ganz oben im Opernhaus saß das einfache Volk ...

Satzebene	Beispiele
Satzglieder anstelle von Nebensätzen	Mit ihren Instrumenten in der Hand betreten die Musiker die Bühne.
komplexe Attribute: Nominalklammer (Artikel – Attribut – Nomen) Rechtsattribut Linksattribut	Der am Hof des Kurfürsten Maximilian Franz arbeitende Ludwig van Beethoven hatte nur wenig Freizeit zu Verfügung. Der Komponist aus dem weit entfernten London ... Nach dem mehrere Minuten andauernden Beifall ...
bestimmte Nebensatztypen (Konditional-, Final-, Relativsätze)	Erst später, im 19. Jahrhundert, wurden die Lieder der Landknechte wieder ausgegraben, die auf fliegenden Blättern erhalten geblieben waren.
Funktionsverbgefüge (Nomen und Verb treten in einer festen Verbindung auf)	spielte der junge Mozart ohne Probleme vom Blatt (vom Blatt spielen).

Textebene	Beispiele
deskriptiv	Ab Takt 23 erklingt das Orchester in voller Lautstärke.
verallgemeinernd	Die Leidenschaft der Musiker für ihren Beruf führt häufig zu einer Verdrängung ihrer prekären Situation.
keine Erzählstruktur	Die Musik klingt, als würde die Prinzessin um ihren Geliebten trauern.
keine Identifikationsmöglichkeit	Als Frau hatte Mozarts Schwester Nannerl keine Möglichkeit, Komponistin zu werden, da Frauen damals keinen Beruf ergreifen durften.
bestimmte Verweisstrukturen (z. B. Pronomen, die auf Nomen bzw. Nominalklammern verweisen; Somit, dabei, dort, dies ...)	Zu den bekanntesten Werke Griegs gehört die Peer-Gynt-Suite. Einige Sätze daraus sind zu »Schlagern« der klassischen Musik geworden. Dabei zählen die Sätze »In der Halle des Bergkönigs« und »Morgenstimmung« zu den beliebtesten Stücken.
logische Marker (z. B. –en als Pluralmarker)	Instrumentalisten, Kulturen, Stilistiken

Abbildung 12 Sprachliche Merkmale in musikbezogenen Texten (in Anlehnung an Beese, Benholz, Chlosta, Gürsoy, Hinrichs, Niederhaus & Oleschko, 2014, S. 113–114)

7 SPRACHLICHE HETEROGENITÄT 2: SCHÜLERSCHAFT

7.1 »Muttersprache(n)« und Mehrsprachigkeit

»Bei einer groben Einteilung kann man zwei Sprechertypen unterscheiden: Muttersprachler und Fremdsprachler. Beide Begriffe sind operationalisierungsbedürftig und können recht unterschiedlich festgelegt werden. So kann Muttersprache im Sinne der erstgelernten, der bestbeherrschten, der emotional- und identitätsmäßig nächststehenden oder schließlich ganz einfach als die bei einer Befragung als Muttersprache genannte Sprache festgelegt werden, wobei ein Individuum auch über mehr als eine Muttersprache verfügen kann.« (Ammon, 1999, S. 100)

» Da die verschiedenen Kriterien nicht notwendig zusammenfallen (die zuerst gelernte Sprache muss nicht notwendig die bestbeherrschte sein, etc.), werden die Sprachen in Fachkreisen nach der Reihenfolge des Erwerbs (Erstsprache oder L1, Zweitsprache oder L2, etc.) unterschieden.

7.2 Typen des Spracherwerbs

Alter etwa	Erwerb von Sprache A	Erwerb von Sprache B	Name
0 – 3 Jahre	+	–	monolingualer Erstspracherwerb
	+	+	bilingualer Erstspracherwerb
3 – 6 Jahre	+	+	Früher Zweispracherwerb von Kindern
6 – 12 Jahre	weit fortgeschritten	+	Zweitspracherwerb von Kindern
nach der Pubertät	prinzipiell abgeschlossen	+	Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen

Abbildung 13 Typen des Spracherwerbs (nach Rösch, 2011, S. 11)

7.3 Zweitspracherwerb

Lernen (»learning«)	Erwerb (»acquisition«)
gesteuertes Lernen explizites Lernen bewusstes Lernen	natürliches Lernen implizites Lernen unbewusstes Lernen

Abbildung 14 Lernen vs. Erwerb (nach Edmondson & House, 2000, S. 11)

☛☛☛ traditionell wird von Zweitsprach»erwerb« und Fremdsprachen»lernen« gesprochen. Jedoch laufen auch im Sprachunterricht Erwerbsprozesse ab und bewusstes Lernen findet auch außerunterrichtlich statt (vgl. Rösch 2011, S. 13).

☛☛☛ Kriterium Erwerbskontext/Ort: Wer Deutsch nicht als Erstsprache in einem deutschsprachigen Land oder in einer deutschsprachigen Lebenswelt erwirbt/lernt, erwirbt/lernt **Deutsch als Zweitsprache (DaZ)** (auch wenn bereits mehr als eine Sprache erworben/gelernt wurde).

☛☛☛ Wer Deutsch in einem anderssprachigen Land (oder Lebenswelt) erwirbt/lernt, erwirbt/lernt **Deutsch als Fremdsprache (DaF)**.

☛☛☛ Der Unterricht in Willkommensklassen trägt Merkmale sowohl des DaZ- als auch des DaF-Unterrichts, da in dieser Phase häufig noch wenig Kontakte zur deutschsprachigen Lebenswelt bestehen.

☛☛☛ In der **Migrationspädagogik** wird die Verwendung des Begriffs »Deutsch als Zweitsprache« kritisch diskutiert:

»Da der Begriff »Deutsch als Zweitsprache« als Bezeichnung für den persönlichen Sprachbesitz inferiorisierende Effekte für als DaZ-SprecherInnen geltende Personen nach sich ziehen kann, ist er mit Bedacht zu verwenden. Jenseits didaktischer und methodischer Notwendigkeiten der Verwendung des Begriffs »Deutsch als Zweitsprache« ist Deutsch Deutsch, unabhängig davon, ob jemand diese Sprache als Erst- oder Zweitsprache verwendet und in jeglicher Perspektive gleichermaßen wertvoll.« (Dirim, 2013, o. S.)

7.4 Faktoren und Verlauf des Zweitspracherwerbs

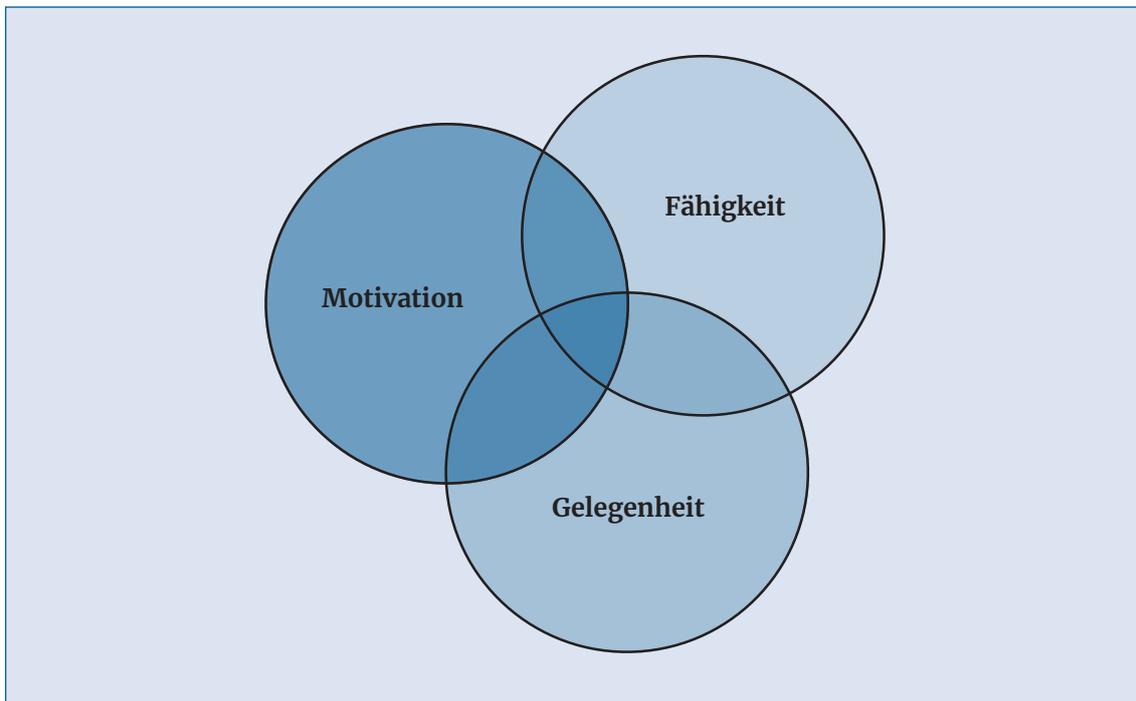


Abbildung 15 Faktoren des Zweitspracherwerbs (Jeuk, 2010, S. 38, nach Klein, 1987, S. 43 – 57)

Motivation (Antrieb): Soziale Integration, kommunikative Bedürfnisse, Einstellungen, Erziehung

Gelegenheit (Zugang): Quantität und Qualität des Inputs, Kommunikationsmöglichkeiten und -bedingungen

Fähigkeit (Sprachvermögen): biologische Determinanten, verfügbares Wissen, individuelle Merkmale (auch psychische), Lernerfahrungen, Lernertypen und -stile

☛ Das **Wechselverhältnis von Spracherwerb und sozialer Integration**: Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen wird durch den Wunsch nach und die Aussicht auf soziale Integration motiviert – soziale Integration fördert den Erwerb sprachlicher Kompetenzen.

☛ Zur Motivation gehört auch das »**sprachliche Selbstkonzept**«: Werden erste DaZ-Kompetenzen vornehmlich als defizitär erfahren und wird erstsprachlichen Kompetenzen keine Wertschätzung entgegengebracht, kann sich dies negativ auf den Zweitspracherwerb auswirken.

☛ Zeigen sich im Zweitspracherwerb Probleme, so kann dies auch an grundlegenden **Voraussetzungen des Sprachvermögens** liegen, z. B. Artikulationsapparat, Hörvermögen, Wahrnehmung, spezifische Sprachentwicklungsstörung. Auch psychische Belastungen durch Fluchterfahrungen sind als Faktoren des Spracherwerbs zu reflektieren.

☛ Spracherwerbsprozesse laufen (insbesondere in bestimmten grammatischen Teilbereichen) in einer bestimmten **Reihenfolge** ab. Die Abfolge dieser Stufen kann durch Unterricht unterstützt, aber nicht außer Kraft gesetzt werden. Auf der Basis dieser Reihenfolgen können der Sprachstand beobachtet und individuelle Fördermaßnahmen entwickelt werden.

☛ Der Weg zur Zielsprache führt über eine Abfolge von **Lernersprachen** (Interlanguages). Diese können außer zielsprachlichen Merkmalen auch Merkmale der Erstsprache (oder anderer bereits erworbener Sprachen) aufweisen (Interferenzen). Sie können auch Merkmale aufweisen, die auf den ersten Blick zu keiner der beiden Sprachen gehören, z. B. **Übergeneralisierungen**.

☛ Fortschritte im Aneignungsprozess können oberflächlich wie Rückschritte aussehen: Bislang unanalysiert verwendete Wendungen (**chunks**) werden z. B. beim Erwerb der Regeln durch falsche Formen ersetzt (er liest – er lest).

☛ Abweichungen von der Zielsprache, die Zweitsprachenlerner dauerhaft beibehalten (z. B. durch unbeeinträchtigten kommunikativen Erfolg), werden **Fossilierungen** genannt. Es wurde die Bezeichnung »**Fließend-falsch-Sprechende**« für Lerner eingeführt, die das Deutsche ungesteuert erworben haben und deren Sprachbewusstheit in speziell auf sie abgestimmten Kursen geschult wird.

☛ Die Gesamtheit sprachlicher Kompetenzen (in verschiedenen Varietäten und ggf. verschiedenen Sprachen), die einem Sprecher/einer Sprecherin zur Verfügung stehen, wird »**sprachliches Repertoire**« genannt.

☛ Verfügt eine Person bereits über Kompetenzen in einer Schrift (**Erstschrifterwerb**) und lernt dann eine zweite Schrift, spricht man von **Zweitschrifterwerb**.

7.5 Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler

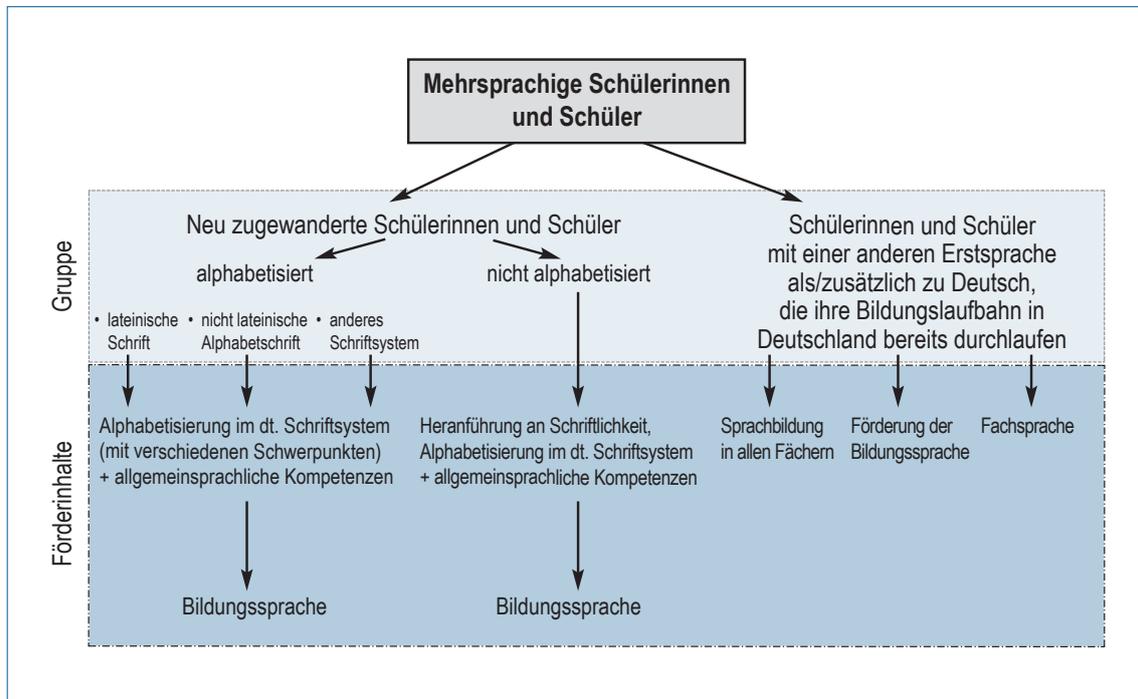


Abbildung 16 Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler (nach Gamper, Steinbock, Gutzmann, Schroeder, Stölting, Noack, Mezger & Cescotti, 2017, S. 16)

Die Gruppe der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler ist in sich sehr heterogen. Häufig werden auch Schülerinnen und Schüler mit einem doppelten Erstspracherwerb (eigentlich unzutreffend) als DaZ-Lernende bezeichnet. In dieser Darstellung werden zunächst neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler von mehrsprachigen unterschieden, die ihre Bildungslaufbahn bereits in Deutschland durchlaufen. Hinsichtlich der Förderinhalte für neu zugewanderte wird dann unterschieden, ob es sich um einen Zweitschrifterwerb (für bereits alphabetisierte) oder um einen Erstschrifterwerb (für nicht alphabetisierte) handelt. Generelles sprachliches Ziel ist die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen.

8 SPRACHBILDUNG, SPRACHFÖRDERUNG, DAZ

8.1 Begriffliche Klärungen

»»**Sprachbildung**«, »**Sprachförderung**« und »**Bildungssprache**«

Gute Sprachkenntnisse sind die Grundvoraussetzung für eine gelungene Bildungsintegration. Folglich stehen Sprachbildung und Sprachförderung im Zentrum zahlreicher Bildungsinitiativen von Bund, Ländern und Kommunen.

Sprachbildung (bzw. sprachliche Bildung) ist als ein Oberbegriff zu verstehen, der alle Formen von gezielter Sprachentwicklung umfasst. Sprachbildung zielt darauf ab, die Sprachkompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern, unabhängig davon, ob sie in Deutschland aufgewachsen oder neu zugewandert sind. Sprachbildung findet im Sprach- und Fachunterricht statt, z. B. indem die Lehrkraft gezielte Rückfragen stellt, Testaufgaben für alle Schulkinder verständlich formuliert, bei Formulierungen hilft und genügend Zeit für die Diskussion einräumt.

Sprachförderung bezeichnet eine spezielle Form von Sprachbildung. Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Schwierigkeiten, z. B. Geflüchtete, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Sprachförderung erfolgt sowohl im Regelunterricht als auch in gezielten Förderstunden (Schneider et al. 2012: 23).

Bildungssprache bzw. die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen ist ein Ziel von Sprachbildung und Sprachförderung. Bei Bildungssprache handelt es sich um ein formales Sprachrepertoire, das über die Alltagssprache hinausgeht und dessen Beherrschung für den schulischen Erfolg essenziell ist. Hierzu zählen u. a. ein großer Wortschatz mit viel Fachvokabular und die Beherrschung komplexer sprachlicher Handlungsmuster wie z. B. das Halten eines Referats. Während Kinder aus deutschsprachigen bildungsnahen Elternhäusern im familiären Alltag genügend bildungssprachliche Kompetenzen erwerben, sind sozial benachteiligte Gleichaltrige mit und ohne Migrationshintergrund stärker darauf angewiesen, dass Bildungssprache in der Schule vermittelt wird. Dies ist bislang aber nur teilweise der Fall (vgl. Gogolin 2009: 268 – 271; Tajmel 2012: 9).« (Morris-Lange, Wagner & Altinay, 2016, S. 9)

»Während die Sprachförderung davon ausgeht, dass sprachliche Aspekte gezielt und explizit fokussiert werden, setzt Sprachbildung voraus, dass Fachunterricht und Unterrichtskommunikation selbst als förderlich für sprachliche Entwicklung gestaltet werden.« (Rost-Roth, 2017, S. 71)

»»➔ Sprachförderung kann in zwei verschiedenen Organisationsformen umgesetzt werden: additiv in Förderstunden oder integriert in den Regelunterricht.

»»➔ Sprachbildung, Sprachförderung und DaZ stehen nicht im Widerspruch zur Förderung von Mehrsprachigkeit und können in Modellen (mehr-)sprachlicher Bildung verortet werden. Man kann also das eine tun, ohne das andere zu lassen.

8.2 Schülerinnen und Schüler differenziert nach Förderbedarfen

alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren Erstsprachen und Förderbedarfen: Adressaten von Sprachbildung							
Schülerinnen und Schüler ohne sprachliche Schwierigkeiten im Deutschen (mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache, mit unterschiedlich entwickelten Sprachkompetenzen)	Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten im Deutschen → zugleich Adressaten von Sprachförderung (unterrichtsintegriert oder additiv)						
	Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache (sonderpäd. Förderbedarf)	Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache (soziokulturell bedingter Förderbedarf)		Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache			
				Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache (bedingt durch mangelnde Erwerbsmöglichkeiten)		Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache als Seiteneinsteiger nach Übergang in Regelklassen	
			ggf. zzgl. sonderpäd. FB		ggf. zzgl. sonderpäd. FB		ggf. zzgl. sonderpäd. FB

Abbildung 17 Schülerinnen und Schüler nach Förderbedarfen (nach Jostes, 2017, S. 117)

Die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht der Regelklasse können sehr unterschiedlich sein. Für Lehrkräfte ist es von besonderer Bedeutung, die jeweiligen Erwerbskontexte zu reflektieren, um Unterstützungsangebote zielgruppengerecht zu gestalten.

So verfügt eine jugendliche Seiteneinsteigerin oder ein jugendlicher Seiteneinsteiger (nach dem Besuch der Willkommensklasse) eventuell aus ihrer/seiner Schulzeit im Herkunftsland über Fach- und Textsortenkenntnisse, hat aber Entwicklungsbedarf im allgemeinen Wortschatz etc. Demgegenüber kann ein/e in Deutschland geborene Schüler/ in mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache über einen umfangreichen alltagssprachlichen Wortschatz verfügen, braucht jedoch Unterstützung beim Erwerb komplexerer und differenzierterer Sprachstrukturen.

8.3 Gesetzliche und curriculare Grundlagen

für die Lehrkräftebildung, u. a.:

- *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit*, Beschluss der KMK vom 13. 12. 2007
- *KMK-Standards für die Bildungswissenschaften* in der Fassung vom 12. 6. 2014
- *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*, Beschluss der KMK vom 12. 3. 2015
- *KMK: Ländergemeinsame inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (in der Fassung vom 12. 10. 2017). Dort wird für das Fach Musik die Kompetenz u. a. formuliert: »Die Studienabsolventen und -absolventinnen verfügen über ein erstes Repertoire an Unterrichtsmethoden sowie Grundlagen eines musikdidaktischen Reflexionsvermögens, die es ihnen erlauben, Unterrichtsversuche differenziert vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten, und dabei inklusive Konzepte für heterogene Lerngruppen und Lernende mit individuellem Förder- oder Unterstützungsbedarf zu entwickeln«.

für die Schule, u. a.:

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburgs (2017): *Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemein bildenden und beruflichen Schulen sowie zum Ruhen der Schulpflicht* (Eingliederungs- und Schulpflichtruhenverordnung – EinglSchuruV) vom 4. 8. 2017
- Gamper, Jana; Steinbock, Dorotheé; Gutzmann, Marion; Schroeder, Christoph; Stölting, Galina; Noack, Christina; Mezger, Verena & Cescotti, Carina (2017). *Curriculare Grundlagen Deutsch als Zweitsprache*. Herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/DaZ-Curriculare_Grundlagen.pdf. 25. 2. 2019.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10.*, unterrichtswirksam ab 2017, wichtig insbesondere das Basiscurriculum Sprachbildung, aber auch die fachlichen Kompetenzen für das Fach Musik, in deren Zentrum die musikalische und musikbezogene Kompetenz steht:

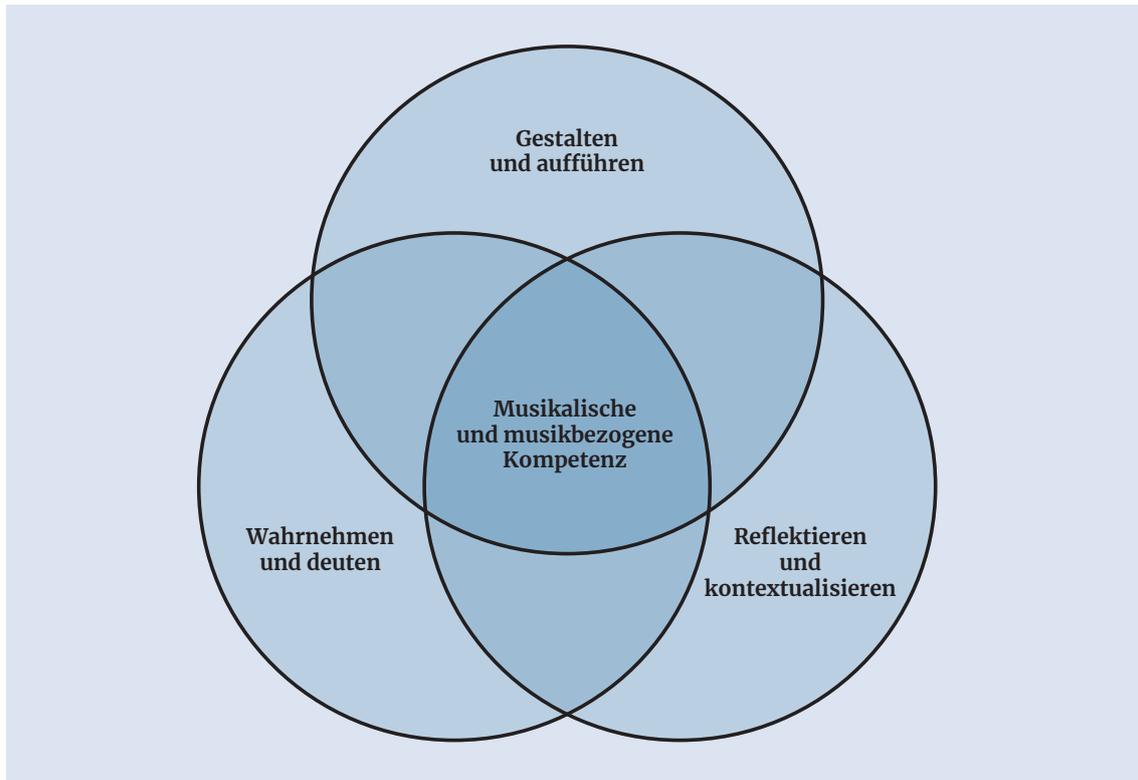


Abbildung 18 Fachliche Kompetenzen für das Fach Musik (SenBJF & MBS 2015, Teil C, Musik, S. 4)

Beispiele für sprachliche Aspekte (gelb markiert) der fachbezogenen Kompetenzen im Fach Musik aus dem Rahmenlehrplan für die Klassenstufen 1 bis 10:

2.1 Wahrnehmen und deuten

	Aufmerksam und ausdauernd zuhören	Klangliche Merkmale unterscheiden	Strukturen erkennen	Musik sprachlich deuten	Musik künstlerisch deuten
Die Schülerinnen und Schüler können					
A B	eine angenehme Position zum Zuhören finden und Musik offen begegnen	elementare klangliche Gegensätze erkennen und Tonhöhen unterscheiden	einfache Rhythmen und Melodien erfassen, Wiederholungen erkennen	den Stimmungsgehalt von Musik beschreiben	den Stimmungsgehalt von Musik beim Malen oder in Bewegungen aufgreifen
C	ihre Aufmerksamkeit ganz auf Musik richten	ausgewählte Instrumente am Klang erkennen	mehrteilige musikalische Formen mitverfolgen	die Wirkung von Musikstücken vergleichen	durch Musik ausgelöste Assoziationen in Bildern oder Bewegungen ausdrücken
D	ein Konzert oder eine Musiktheateraufführung besuchen und sich darauf einlassen	Ensembleformen anhand des Klangeindrucks unterscheiden	musikalische Spannungsverläufe mitverfolgen und prägnante Klangereignisse lokalisieren	musikalische Bezugnahmen auf Außer-musikalisches beschreiben	ein musikalisches Geschehen in einer Geschichte nacherzählen oder szenisch interpretieren
E F	sich selbstgewählte Hörziele setzen	Musikstile anhand des Klangeindrucks unterscheiden	Variations- und Entwicklungsprinzipien nachvollziehen	Zusammenhänge zwischen Text und Musik in Liedern und Songs erläutern	Melodien unter Bezugnahme auf den Ausdrucksgehalt der Musik textieren
G H	beim Hören unbekannter Musik nach individuellen Zugängen suchen und darüber sprechen	Musikauschnitte hinsichtlich klanglicher, stilistischer und satztechnischer Merkmale beschreiben	Formtypen hörend unterscheiden, Entwicklungsverläufe unter Einbeziehung von Notentexten beschreiben	Bedeutungsgehalte von Musik verschiedener Gattungen und Genres erörtern	Musik in selbstgewählte künstlerische Ausdrucksformen übertragen und ihr Vorgehen kommentieren

Abbildung 19 Sprachliche Kompetenzen im Fach Musik aus dem Rahmenlehrplan (SenBJF & MBJS 2015, Teil C, Musik, S. 15)

9 SCHÜLERSPRACHE IM FACH MUSIK

9.1 Hintergrund, Funktion und Kontext

In den durchgeführten Lehrveranstaltungen bekamen die Studierenden die Aufgabe, authentische Schülerprodukte im Hinblick auf konzeptionell mündliche (»alltagssprachliche«) und konzeptionell schriftliche (»bildungssprachliche«) Merkmale in Partnerarbeit zu untersuchen. Mit dieser Übung sollten die zuvor theoretisch eingeführten Unterscheidungen mit praktischem Bezug eingeübt werden. Hierbei zeigte sich:

»► Viele Studierende hatten bislang kaum Erfahrungen mit authentischen schriftlichen Schülerprodukten. Es fiel ihnen zunächst teilweise schwer, sich an die **Handschriften** der Schülerinnen und Schüler zu gewöhnen. Als ausgesprochen große Hürde für die Bearbeitung der Aufgabenstellung stellten sich **Fehler in Interpunktion und Orthographie** dar. Nicht nur wurden diese als Mangel an »Schriftlichkeit« interpretiert, auch führte ihr Vorhandensein bisweilen zu einer generell schlechten Beurteilung der Texte. Die orthographischen Fehler behinderten sowohl das Erkennen anspruchsvoller (»bildungssprachlicher«) Strukturen als auch das Erkennen fachlicher Leistungen.

»► Darüber hinaus zeigte sich, dass den Studierenden Erfahrungen in der **Reflexion eines altersangemessenen Sprachgebrauchs von Schülerinnen und Schülern** fehlten, der insbesondere in schriftlichen Produkten greifbar wird. Diese Reflexion ist für die sprachliche und fachliche Beurteilung von besonderer Bedeutung. Texte in Schulbüchern, mit denen modellhafte Lösungen präsentiert werden, zeigen zwar das Bemühen, eine gewisse Altersangemessenheit zu repräsentieren. Phänomene, die für Erwerbsprozesse bildungssprachlicher Strukturen (auf Wort-, Satz- und Textebene) typisch sind, werden hier natürlich nicht abgebildet.

»► Zugleich zeigte diese Phase der Lehrveranstaltungen immer wieder die Notwendigkeit, über **die geforderte Textsorte und ihre sprachlichen Merkmale zu reflektieren**. Werden Merkmale von Alltagssprache identifiziert, so schließt sich direkt die Frage an, inwieweit diese als ein angemessenes Merkmal dieser Textsorte gelten können. Es konnte auch festgestellt werden, dass hierüber nicht immer Einigkeit herrschen muss: So gibt es für die Textsorte »Karikaturenanalyse« bisweilen, aber nicht immer, den Hinweis, der objektiven Beschreibung eine Beschreibung des subjektiven Eindrucks voranzustellen.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen erscheint es für die Entwicklung einer sprachbezogenen Reflexionskompetenz der Studierenden hilfreich, die Arbeit an authentischen schriftlichen SchülerInnenprodukten stärker in die fachdidaktische Lehre einzubeziehen. Um die Verzahnung von Theorie und Praxis, wie sie für die Lehramtsausbildung an der Universität Potsdam charakteristisch ist, in diesem Bereich zu unterstützen, werden hier Schülertexte aus dem Fach Musik zur Verwendung in der Lehre bereitgestellt, die im Rahmen des Projekts erhoben wurden.

Die Texte wurden von Schülerinnen und Schülern einer 8. Klasse einer Berliner Gemeinschaftsschule verfasst. Sie wurden anonymisiert und für die Bearbeitung mit Kürzeln versehen.

Informationen zu den Erwerbskontexten der Schülerinnen und Schüler sind in einer Übersicht angehängt. Hiermit soll die Möglichkeit gegeben werden, ggf. nachträglich Hypothesen zur Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren, die während der Arbeit an den Texten aufgestellt wurden.

9.2 Aufgabe

Musik der Sklaven

Die Fächer Musik und Geschichte gehören eng zusammen. Dies sieht man besonders deutlich an dem Thema »Musik der Sklaven«.

Setze dich bitte mit dem Thema auseinander, indem du zu den folgenden Fragen einen Fließtext verfasst:

- Wie funktionierte der Dreieckshandel?
- Wie lebten die Sklaven auf den Plantagen?
- Welche Liedtypen sind entstanden?
- Welche Herkunft und Bedeutung haben die Spirituals?
- Welches sind die grundlegenden Gestaltungselemente des Spirituals und wie wurden sie über die Jahrzehnte weitergegeben?
- Welche europäische Gattung hatte direkten Einfluss auf die Spirituals?
- Wie erging es den Sklaven nach dem Ende des Bürgerkrieges 1865?

9.3 Texte von Schülerinnen und Schülern

Text 1 (Kürzel o. ö.):

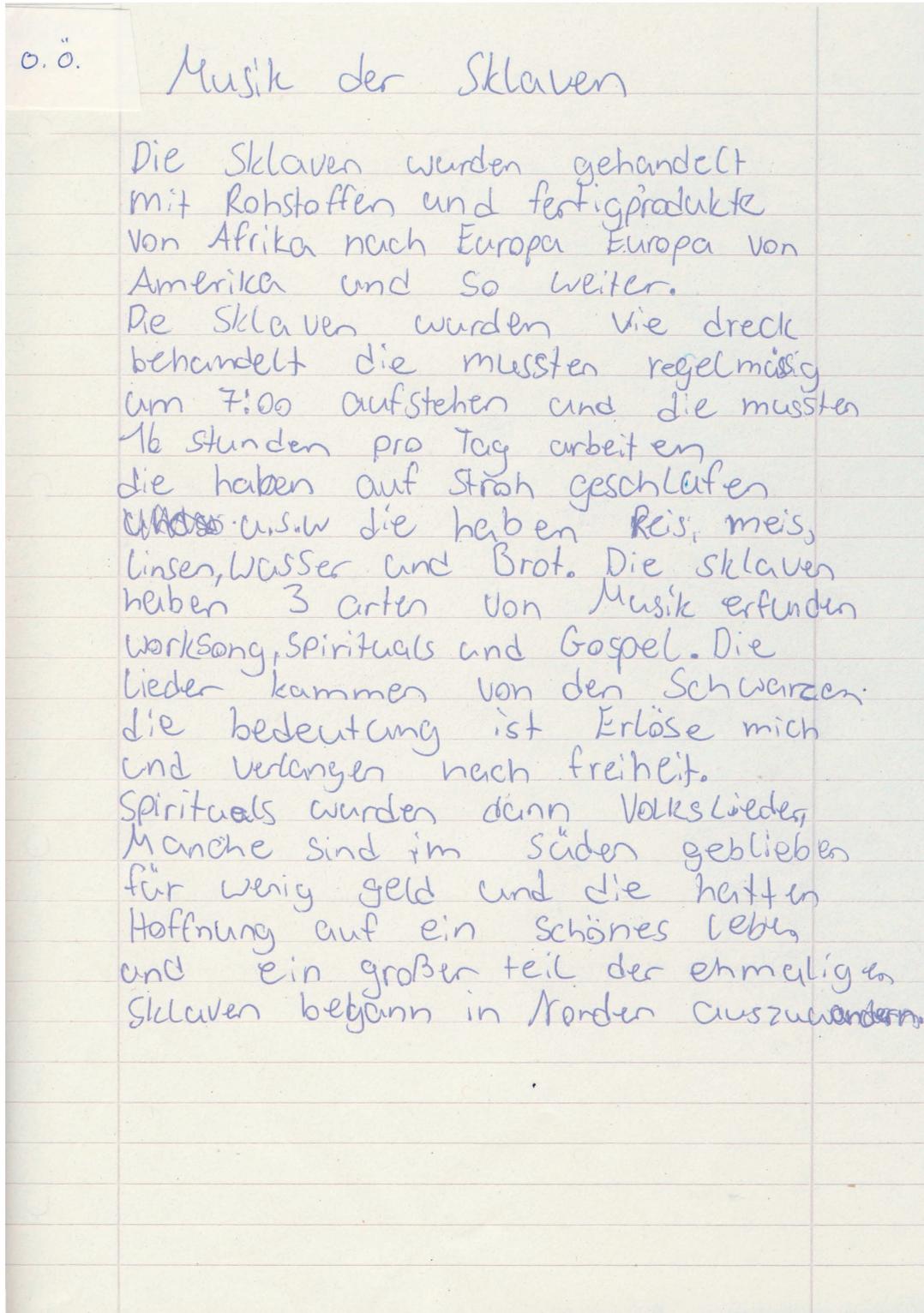


Abbildung 20 Text 1 (Kürzel o. ö.)

Text 2 (Kürzel m.1.):

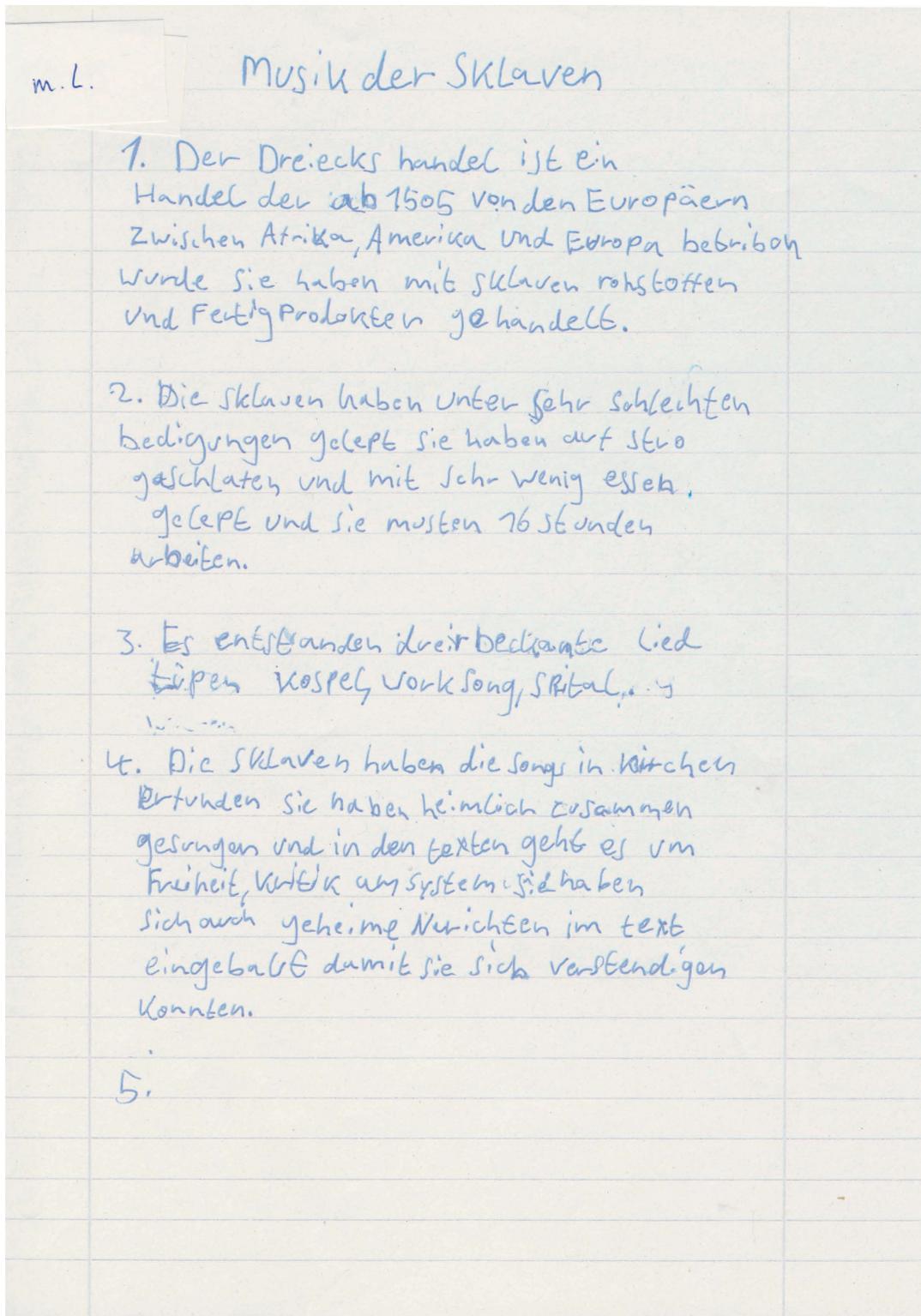


Abbildung 21 Text 2 (Kürzel m.1.)

Text 3 (Kürzel b. k.):

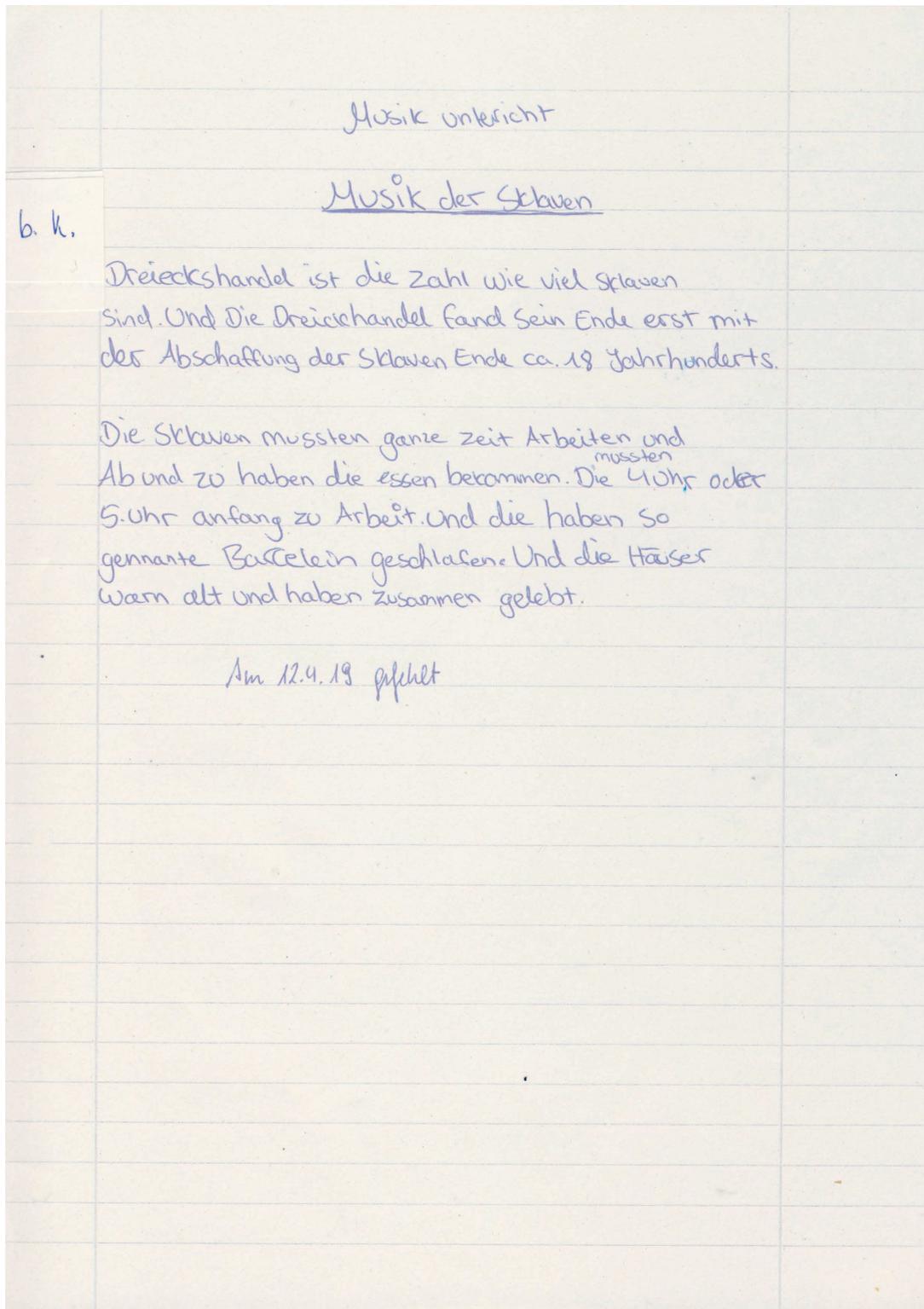


Abbildung 22 Text 3 (Kürzel b. k.)

9.4 Transkripte

Text 1 (o. ö.)

Musik der Sklaven

Die Sklaven wurden gehandelt
mit Rohstoffen und fertiger Produkte
von Afrika nach Europa Europa von
Amerika und so weiter.

Die Sklaven wurden wie dreck
behandelt die mussten regelmässig
um 7:00 aufstehen und die mussten
16 Stunden pro Tag arbeiten
die haben auf Stroh geschlafen
u. s. w die haben Reis, Meis,
Linsen, Wasser und Brot. Die Sklaven
haben 3 Arten von Musik erfunden
Worksong, Spirituals und Gospel. Die
Lieder kamen von den Schwarzen.
Die Bedeutung ist Erlöse mich
und verlangen nach Freiheit.
Spirituals wurden dann Volkslieder,
Manche sind im Süden geblieben
für wenig Geld und die hatten
Hoffnung auf ein schönes Leben
und ein großer Teil der ehemaligen
Sklaven begann in Norden auszuwandern

Text 2 (m. l.)

Musik der Sklaven

1. Der Dreiecks Handel ist ein
Handel der ab 1505 von den Europäern
zwischen Afrika, Amerika und Europa betrieben
wurde Sie haben mit Sklaven Rohstoffen
und Fertigprodukten gehandelt.

2. Die Sklaven haben unter sehr schlechten
Bedingungen gelebt Sie haben auf Stro
geschlafen und mit sehr wenig Essen.
gelebt und sie mussten 16 Stunden
arbeiten.

3. Es entstanden dreier beackante lied tüpen kospel, work Song, SRital.

4. Die Sklaven haben die Songs in Kirrchen erfunden Sie haben heimlich zusammen gesungen und in den texten geht es um Freiheit, Kritik am System Sie haben Sich auch geheime Nurichten im text eingebaut damit sie sich verstendigen konnten.

Text 3 (b. k.)

Musik unterricht

Musik der Sklaven

Dreieckshandel ist die zahl wie viel Sklaven sind. Und Die Dreickhandel fand Sein Ende erst mit der Abschaffung der Sklaven Ende ca. 18 Jahrhunderts.

Die Sklaven mussten ganze zeit Arbeiten und Ab und zu haben die essen bekommen. Die mussten 4uhr oder 5.uhr anfang zu Arbeit. und die haben so genannte Ba**elein geschlafen. Und die Häuser warn alt und haben zusammen gelebt.

9.5 Sprachenbiographische Daten

Text	Kürzel	Sprachbiographie
1	o. ö.	mehrsprachig, doppelter Erstspracherwerb
2	m. l.	einsprachig deutsch
3	b. k.	mehrsprachig, früher Zweitspracherwerb (3 – 6 Jahre)

Abbildung 23 Sprachenbiographische Daten

10 SCAFFOLDING

10.1 Scaffolding: historisch

Der Begriff wurde geprägt von Jérôme Bruner (1915 – 2016), der ihn später mit der Idee der »Zone der proximalen Entwicklung« (ZPE) von Lew Wygotski (1896 – 1934) in Verbindung brachte.

» Die »Zone der proximalen Entwicklung« ist der Bereich zwischen dem Niveau des selbstständigen Bewältigens von Aufgaben (aktueller Entwicklungsstand) und dem Niveau, das das Kind bei kompetenter Hilfestellung zu lösen in der Lage wäre (potentieller Entwicklungsstand).

» Das »Baugerüst« bezeichnet als Metapher die Unterstützung, die dem Kind zur Lösung von Aufgaben/Problemen angeboten wird. Die Unterstützung wird wie ein Gerüst nach und nach zurückgenommen, bis das Kind die Aufgabe selber lösen kann.

10.2 Scaffolding: allgemein

Aktuell wird der Begriff häufig im Kontext von Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache mit Bezug auf Pauline Gibbons (z. B. Gibbons, 2015) verwendet:

»Scaffolding (engl. Baugerüst) bezeichnet ein Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht. Lernende mit geringen Deutschkenntnissen sollen darin unterstützt werden, sich neue Inhalte, Konzepte und Fähigkeiten zu erschließen. Das Bild des Baugerüsts impliziert eine vorübergehende Hilfestellung: Wenn das Kind in der Lage ist, eine (sprachliche) Handlung selbstständig auszuführen, wird das stützende Gerüst entfernt.« (Beese, Benholz, Chlosta, Gürsoy, Hinrichs, Niederhaus & Oleschko, 2014, S. 175)

10.3 Scaffolding: Schritte

Makro-Scaffolding

1. Bedarfsanalyse (Analyse der sprachlichen Anforderungen, rezeptiv und produktiv)
2. Lernstandserfassung (Erhebung des Sprachstandes der Schülerinnen und Schüler und Vergleich mit den sprachlichen Anforderungen)
3. Unterrichtsplanung (mit Verknüpfung von fachlichen und sprachlichen Aspekten)

Mikro-Scaffolding

4. Unterrichtsinteraktion nach Prinzipien

☛ Diese Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen wird von Kniffka & Neuer (2008) in einem anschaulichen Modell einer Unterrichtskonzeption dargestellt. Der Erwerb abstrakter fachlicher Konzepte, der mit einem konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch verbunden ist, wird im Fachunterricht schrittweise ausgehend von der konkreten Anschauung, die mit einem konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch verbunden ist, aufgebaut:

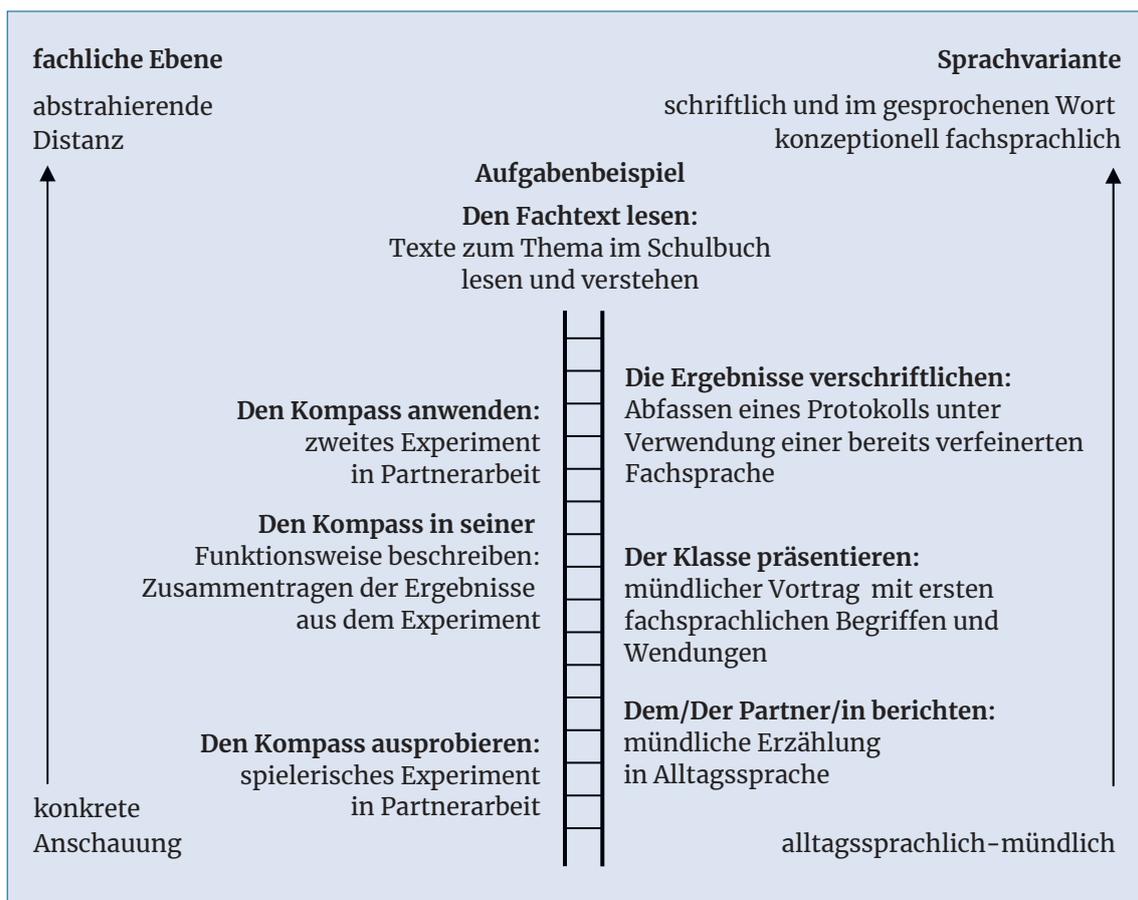


Abbildung 24 Scaffolding-Konzept nach Pauline Gibbons (Kniffka & Neuer, 2008, S. 129)

10.4 Scaffolding konkret: Verweisstrukturen

Verweisstrukturen (Kohäsionsmittel), z. B.

- Konjunktionen (»sondern«, »weil«)
- Pronomen (»er«, »diese«)
- Pronominaladverbien (»hierdurch«, »damit«)

Verweisstrukturen sichtbar machen:

Neben die großartigen geistlichen Werke traten seit dem 14. Jahrhundert **mehrstimmige weltliche Lieder**. **Sie** spiegelten **den Geist der Renaissance wider**, **der** den Menschen in den Mittelpunkt stellte. **Ihre Themen** waren also das Leben und die Empfindungen des Individuums. **Dabei** bildete sich in verschiedenen Ländern eine Fülle von Gattungen und Formen heraus.

Quelle: Schmid, Wieland (2014). *Tonart 9/10. Musik erleben – reflektieren – interpretieren. Lehrwerk für Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Regionalausgabe B.* Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 166.

11 INSTRUMENTE ZUR UNTERSTÜTZUNG

11.1 FörMig: Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung

»**Qualitätsmerkmal 1:**

Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.

Qualitätsmerkmal 2:

Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.

Qualitätsmerkmal 3:

Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.

Qualitätsmerkmal 4:

Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

Qualitätsmerkmal 5:

Die Lehrkräfte unterstützen Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.

Qualitätsmerkmal 6:

Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.« (Gogolin, Lange, Hawighorst, Bainski, Heintze, Rutten & Saalman, 2011, S. 5)

11.2 Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts

- ❑ Transparenz der sprachlichen Anteile an den fachunterrichtlichen Zielsetzungen und Kompetenzerwartungen
- ❑ Unterrichtliche Sprachverwendung der Lehrkraft
- ❑ Interaktion im Unterricht und Gelegenheiten für die Schüler zum Sprachhandeln
- ❑ Gezielte Unterstützung für fachunterrichtlich spezifische sprachliche Mittel, Strategien und → Textsorten
- ❑ Sprachliche Angemessenheit von Materialien (Texte, Medien, Lehr- und Lernmittel)
- ❑ Sprachliche Aspekte der Leistungserfassung und -bewertung (vgl. Thürmann & Vollmer, 2011; S. 1–2)

11.3 Planungsrahmen

Planungsrahmen zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung: Beispiel
Tanja Tajmel

Thema	Aktivitäten				Sprachstrukturen	Vokabular
Messung des Volumens von verschiedenen Körpern	In Partnerarbeit: Messgefäße auswählen, Messgefäße befüllen, Wasserstand ablesen, Messwerte in Tabelle eintragen, Volumen ermitteln, Ergebnisse vortragen				Der Tennisball hat ein Volumen von ... Zuerst haben wir das Messgefäß befüllt . Dann haben wir den ersten Messwert abgelesen . Danach haben wir den Tennisball in das Wasser getaucht und haben den zweiten Messwert abgelesen . Der zweite Messwert ist größer als der erste Messwert.	zuerst, dann danach füllen, be-füllen ab-lesen, habe ab-ge-lesen tauchen, ein-tauchen
	Hören Anweisungen des/der LehrerIn; Ergebnisse der anderen Gruppen	Sprechen Ergebnisse vortragen	Lesen ???	Schreiben Messwerte in eine Tabelle eintragen; Vorgang der Volumenmessung beschreiben (Ablauf)	Das Volumen des Körpers haben wir errechnet, indem wir den 1. Messwert vom 2. Messwert abgezogen haben. $V = V1 - V2$ Das Volumen des Körpers ist gleich der 1. Messwert weniger dem 2. Messwert.	Messwert ablesen indem ab-ziehen Wert abziehen = ... ist gleich - ... weniger, minus

»Gute methodische Anregungen für die Unterrichtspraxis«
Schulcampus Evershagen

»Ich habe viele Anregungen zum Denken und Handeln erhalten«
Lehrerin von einer regionalen Schule im Schulamtsbereich Schwerin

Planungsrahmen zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung: Biologie

Abbildung 25 Planungsrahmen zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung (Tajmel, 2012, S. 32)

11.4 Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf)

- A. Fachdidaktische Analyse der Aufgabe
- B. Rezeption: Sprachliche Analyse der in der Aufgabe verwandten schriftlichen Texte
- C. Produktion: Sprachliche Analyse der von den Schülerinnen und Schülern geforderten produktiven Aktivitäten
- D. Analyse der Aufgabenstellung
- E. Sprachbildende Überarbeitung (vgl. Caspari, Andreas, Schallenberg, Shure & Sieberkrob, 2017)

11.5 Kurzversion isaf für Musik

Wichtige Inhaltsbestandteile einer Aufgabenstellung	Reflexionshilfen zur Überarbeitung von Aufgabenstellungen
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kompetenzorientierte Ziele benennen mit Verhaltensteil (Operatorverwendung) und Inhaltsteil 2. Arbeitsschritte nach Leistungsstand in Teilaufgaben untergliedern (verschiedene Zugänge und Funktionen der Teilaufgaben berücksichtigen) und gegebenenfalls Hilfestellungen bereithalten 3. Sozialform(en) im Arbeitsprozess organisieren 4. Operationalisierbare Leistungs-/Produktwartung mitteilen <p>Mögliche Hilfestellungen bei der Formulierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Sprachstand/-entwicklung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen → Fachsprache bewusst einsetzen ■ Einfache Satzkonstruktionen verwenden ■ Komplexe Anweisungen in Aufzählungen unterteilen ■ Mit Visualisierungen das Gelesene unterstützen (Zugangserweiterung) ■ Gebrauch der Operatoren erläutern ■ die Aufgabenstellung von den Schülerinnen und Schülern mit eigenen Worten wiederholen lassen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Über welche Fähigkeiten, Informationen und Materialien muss eine Schülerin/ein Schüler verfügen, um eine Aufgabe erfolgreich bearbeiten zu können? 2. Welche Unterstützung benötigt eine Schülerin/ein Schüler, um die Aufgabe bewältigen zu können (Differenzierung)? 3. Wie kann eine Schülerin/ein Schüler auch sprachlich in die »Zone der nächsten Entwicklung« im Hinblick auf seine bildungssprachliche Handlungskompetenz geführt werden?
Textrezeption	
<p>Mögliche Hilfestellungen zum Text:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Vorwissen aktivieren ■ Kriterien (Textsortenmerkmale, erwartetes Sprachregister, Adressatenbezug, Textlänge) ■ Textvorlage bearbeiten ■ wichtige Begriffe hervorheben ■ Erläuternde Lernhilfe (Textsortenmerkmale, -bausteine, sprachliche Mittel) ■ Glossar erstellen ■ Lesestil vorgeben ■ Lesestrategie anbieten ■ Visualisierung in eigenem Denkmuster erstellen lassen (z. B. Mind Map, Tabelle, Piktogramm) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welches Ziel ist mit dem Lesen des Textes verbunden? 2. Wie muss die Aufbereitung des Textes für die Verwendung aussehen? 3. Sind zur Bearbeitung Textsortenmerkmale relevant? 4. Welcher Wortschatz und welche grammatischen Strukturen sind für das Gesamtverständnis zentral? 5. Welche Wörter und Formulierungen können das von der Aufgabe intendierte Textverstehen beeinträchtigen?

Textproduktion	
<p>Mögliche Hilfestellungen bei der Textproduktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ passende Operatoren verwenden (beschreiben, erläutern, zusammenfassen, ermitteln, analysieren, interpretieren, vergleichen, erörtern, bewerten) ■ Geschlossene vs. offene Aufgabenstellung ■ Textsortenmerkmale einführen, vertiefen oder wiederholen ■ Sensibilisierung für die verschiedenen Sprachregister ■ Reflexion des Schreibprozesses durch Feedback, Beobachtung oder Korrekturhilfen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gelingt den Schülerinnen und Schülern mit ihrem Vorwissen, Textsorte, Sprachregister und Adressat/Funktion aufeinander abzustimmen? 2. Wie geschlossen und durch welche Lernhilfen gestützt muss die Aufgabenstellung sein, damit die Schülerinnen und Schüler das Erwartungsbild erfüllen können? 3. Wie kann der Überarbeitungsprozess angeleitet sein?

Abbildung 26 Kurzversion isaf für das Fach Musik (Buschmann & Bossen, unveröffentlicht)

12 LITERATURVERZEICHNIS

12.1 Verwendete Literatur

- Ammon, Ulrich (1999). Grundzüge der internationalen Stellung der deutschen Sprache – mit Hinweisen auf neueste Entwicklungen. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 47 (2), 99–119.
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze & Oleschko, Sven (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
- Berendes, Karin; Dragon, Nina; Weinert, Sabine; Heppt, Birgit & Stanat, Petra (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept »Bildungssprache« unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17–41). Münster: Waxmann.
- Bubinger, Anne & Barth, Dorothee (2015), Sprachbildung im Musikunterricht? Möglichkeiten und Perspektiven kultureller Teilhabe für mehrsprachige Kinder und Jugendliche. *Musikunterricht aktuell* 2/2015, S. 10–13. (online: https://www.musik-cms.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/forschung/paedagogik/barth_veroeffentlichungen_pdf/Sprachbildung.pdf)
- Buschmann, Jana & Bossen, Anja (unveröffentlicht). *Adaption des »Instruments zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (ISAF)« für das Fach Musik*.
- Caspari, Daniela; Andreas, Torsten; Schallenberg, Julia; Shure, Victoria & Sieberkrob, Matthias (2017). *Instrument zur sprachbildenden Analyse von Aufgaben im Fach (isaf)*. Verfügbar unter: <https://www.sprachen-bilden-chancen.de>. 25. 2. 2019.
- Dirim, Inci (2013). »Deutsch als Zweitsprache« als Fachgebiet. Verfügbar unter: <https://www.univie.ac.at/germanistik/inci-dirim/>. 25. 2. 2019.
- Drucks, Stephan (2015). Ungleichheitsbezogene Bildungssoziologie trifft Sprachbildung – drei Semester Lernerfolg auf allen Seiten. In Claudia Benholz; Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (S. 253–265). Stuttgart: Fillibach.
- Edmondson, Willis & Hourse, Juliane (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. ²Tübingen/Basel: Francke.
- Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39, 4–13. Verfügbar unter: <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachdidaktik/aufsatzelinks/pdbabildungssprache>. 25. 2. 2019.
- Gamper, Jana; Steinbock, Dorotheé; Gutzmann, Marion; Schroeder, Christoph; Stölting, Galina; Noack, Christina; Mezger, Verena & Cescotti, Carina (2017). *Curriculare Grundlagen Deutsch als Zweitsprache*. Herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/DaZ-Curriculare_Grundlagen.pdf. 25. 2. 2019.
- Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. ²Portsmouth: Heinemann.

- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine & Saalman, Wiebke in Zusammenarbeit mit der FörMig AG Durchgängige Sprachbildung (2011). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf>. 25. 2. 2019.
- Gros, Jochen (2005). Icon-Word. In Die Junge Akademie (Hrsg.). *Preisfrage 2004: Welche Sprache spricht Europa?* (S. 121 – 130). Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Jeuk, Stefan (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlage – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jostes, Brigitte (2017). »Mehrsprachigkeit«, »Deutsch als Zweitsprache«, »Sprachbildung« und »Sprachförderung«: Begriffliche Klärungen. In Brigitte Jostes; Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 103 – 126). Münster: Waxmann.
- Jostes, Brigitte; Sieberkrob, Matthias; Schallenberg, Julia & Darsow, Annkathrin (2017). Rahmenmodell und bereichs- und phasenspezifische Qualifikationsziele. In Brigitte Jostes (Hrsg.), *Phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für Sprachbildung/DaZ in der Berliner Lehrkräftebildung*. (S. 33 – 81). Verfügbar unter: <https://www.sprachen-bilden-chancen.de>. 25. 2. 2019.
- Klein, Wolfgang (1987). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. ²Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Kniffka, Gabriele & Neuer, Birgit (2008). Wo geht's hier nach ALDI? – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In Alexandra Budke (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht* (S. 121 – 135). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, Verfügbar unter: <http://docplayer.org/13657268-7-wo-geht-s-hier-nach-aldi-fachsprachen-lernen-im-kulturell-heterogenen-klassenzimmer.html>. 25. 2. 2019.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (2011). *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin: de Gruyter.
- Leisen, Josef (2017). *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Leisen, Josef (2019a). Prinzipien im sprachsensiblen Fachunterricht. Verfügbar unter: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien>. 25. 2. 2019.
- Leisen, Josef (2019b). Sprachbildung und Bildungssprache. Verfügbar unter: <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachbildung>. 25. 2. 2019.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57 (1), 67 – 101.
- Morris-Lange, Simon; Wagner, Katarina & Altinay, Lale (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf. 25. 2. 2019.
- Rösch, Heidi (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Rolle, Christian (2013). Argumentation skills in the music classroom: A quest for theory. In Malmberg, Isolde & de Vugt, Adri (Hrsg.), *European perspectives in music education 2. Artistry*. (S. 51 – 64). Wien: Helbling.

- Rost-Roth, Martina (2017). Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In Beate Lütke; Inger Petersen & Tanja Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung* (S. 69 – 97). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael; Hasselhorn, Marcus; Kammermeyer, Gisela; Rauschenbach, Thomas; Roßbach, Hans-Günther; Roth, Hans-Joachim; Rothweiler, Monika & Stanat, Petra (2012). *Expertise »Bildung durch Sprache und Schrift«* (BISS). Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf. 25. 2. 2019.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10, Teil C, Musik*. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf. 25. 2. 2019.
- Stanat, Petra (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (2), 98 – 124.
- Tajmel, Tanja (2012). Wie sprachsensibler Fachunterricht vorbereitet werden kann. In RAA-MV (Hrsg.), *Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache: Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht* (S. 12 – 33). Verfügbar unter: http://www.raa-mv.de/sites/default/files/DaZ_prax2_2012_web_0.pdf. 25. 2. 2019.
- Tajmel, Tanja (2013). Bildungssprache im Fach Physik. In Ingrid Gogolin; Imke Lange; Ute Michel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 239 – 256). Münster: Waxmann.
- Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut J. (2011). *Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts*. Verfügbar unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf. 25. 2. 2019.

12.2 Literaturhinweise: Einführungen Sprachbildung/DaZ

- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2014). *Deutsch als Zweitsprache*. (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Band 9). ³Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze & Oleschko, Sven (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
- Bickes, Christine (2016). *Funktion und Struktur von Bildungs- und Fachsprache. Ein grammatistischer Leitfaden*. Hannover: unidruck.
- Jeuk, Stefan (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlage – Diagnose – Förderung*. ⁴Stuttgart: Kohlhammer.
- Kniffka, Gabriele & Roelcke, Thorsten (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. ³Paderborn u. a.: Schöningh.

- Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Rösch, Heidi (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Thürmann, Eike; Krabbe, Heiko; Platz, Ulrike & Schumacher, Matthias (2017). *Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasien*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <http://www.ganzin.de/wp-content/uploads/2015/10/Sprachbildung.pdf>. 25. 2. 2019.
- Truckenbrodt, Hubert (2014). Das Deutsche. In Manfred Krifka; Joanna Błaszczak; Annette Leißmöllmann; André Meinunger; Barbara Stiebels; Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. (S. 35 – 65). Heidelberg: Springer.

12.3 Literaturhinweise: Sprachbildung im Fach Musik

- Ahlers, Michael & Seifert, Andreas (2015). Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht. In Niessen, Anne & Knigge, Jens (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 235 – 249). Münster: Waxmann.
- Amrhein, Franz (1996). Sprachförderung im Musikunterricht. In Schütz, Volker (Hrsg.), *Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie* (S. 39 – 50). Oldershausen: Lugert.
- Bossen, Anja (2017). Sprache als Gegenstand der musikpädagogischen Forschung und des musikdidaktischen Diskurses im Kontext einer Sprachbildung im Fach. In Bossen, Anja & Jank, Birgit (Hrsg.), *Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachlichen Handelns im Kontext von Inklusion* (S. 21 – 53). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Bossen, Anja (2018). ... und nun auch noch Sprachbildung? Sprachsensibler Musikunterricht zwischen Indienstnahme und Eigeninteresse des Fachs. In Krettenauer, Thomas; Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich & Zöllner-Dressler, Stefan (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung 2018* (S. 277 – 287). München: Allitera Verlag. (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 6).
- Bossen, Anja (2019). *Sprachbewusster Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Brandstätter, Ursula (1990). *Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Brandstätter, Ursula (2011). »In jeder Sprache sitzen andere Augen« – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum »Reden über Kunst«. In Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph & Spinner, Kaspar H. (Hrsg.), *Reden über Kunst* (S. 29 – 43). München: Kopaed.
- Bubinger, Anne & Barth, Dorothee (2015). Sprachbildung im Musikunterricht? Möglichkeiten und Perspektiven kultureller Teilhabe für mehrsprachige Kinder und Jugendliche. *Musikunterricht aktuell* 2/2015, S. 10 – 13. (online: https://www.musik-cms.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/forschung/paedagogik/barth_veroeffentlichungen_pdf/Sprachbildung.pdf)

- Caviola, Hugo (2003). In *Bildern sprechen. Wie Metaphern unser Denken leiten. Materialien zur fächerübergreifenden Sprachreflexion*. Bern: hep.
- Gottschalk, Thomas & Lehmann-Wermser, Andreas (2013). Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In Komorek, Michael & Prediger, Susanne (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 63 – 78). Münster: Waxmann.
- Hesselmann, Daniel (2015). In *Metaphern über Musik sprechen: Grundlagen zur Differenzierung metaphorischer Sprache im Musikunterricht*. Köln: Dohr. (= Musicolonia, Bd. 15).
- Knörzer, Lisa; Rolle, Christian; Stark, Robin & Park, Babette (2015). »... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös«. Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen. In Niessen, Anne & Knigge, Jens (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 147 – 162). Münster: Waxmann. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36).
- Oberschmidt, Jürgen (2011). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotenziale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner. (= Berliner Schriften, Bd. 98).
- Richter, Christoph (2011). Reden über Musik. In Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph & Spinner, Kaspar H. (Hrsg.), *Reden über Kunst* (S. 413 – 428). München: Kopaed.
- Rolle, Christian (2013). Argumentation skills in the music classroom: A quest for theory. In Malmberg, Isolde & de Vugt, Adri (Hrsg.), *European perspectives in music education 2. Artistry*. (S. 51 – 64). Wien: Helbling.
- Rolle, Christian (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts: Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, 5 (9). (online: http://iae-journal.zhdk.ch/files/2014/12/AER9_rolle.pdf)
- Rora, Constanze (2009). Zum Verhältnis von Musik und Sprache in der narrativen Beschreibung von Musik. In Hentschel, Ulrike & Mattenklott, Gundel (Hrsg.), *Erzählen. Narrative Spuren in den Künsten* (S. 145 – 160). Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

13 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1	Sprachbildung als Verbindung von sprachlichen und fachlichen Lernzielen	12
Abbildung 2	Mündlichkeit und Schriftlichkeit	15
Abbildung 3	Kommunikative Nähe und Distanz	16
Abbildung 4	Welche Sprache spricht Europa?	17
Abbildung 5	Darstellungsformen	18
Abbildung 6	Darstellungsformen in Geschichte und Mathematik	19
Abbildung 7	Notenschrift und Notennamen	20
Abbildung 8	Sprachen und Varietäten des Deutschen in Deutschland	21
Abbildung 9	Alltagssprache vs. Bildungssprache	22
Abbildung 10	Mündlichkeit (BICS) und Schriftlichkeit (CALP)	25
Abbildung 11	Textsorten im Fachunterricht	26
Abbildung 12	Sprachliche Merkmale in musikbezogenen Texten	30
Abbildung 13	Typen des Spracherwerbs	31
Abbildung 14	Lernen vs. Erwerb	32
Abbildung 15	Faktoren des Zweitspracherwerbs	33
Abbildung 16	Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler	35
Abbildung 17	Schülerinnen und Schüler nach Förderbedarfen	37
Abbildung 18	Fachliche Kompetenzen für das Fach Musik	39
Abbildung 19	Sprachliche Kompetenzen im Fach Musik aus dem Rahmenlehrplan	40
Abbildung 20	Text 1 (Kürzel o. ö.)	43
Abbildung 21	Text 2 (Kürzel m. l.)	44
Abbildung 22	Text 3 (Kürzel b. k.)	45
Abbildung 23	Sprachenbiographische Daten	47
Abbildung 24	Scaffolding-Konzept nach Pauline Gibbons	49
Abbildung 25	Planungsrahmen zur sprachsensiblen Unterrichtsplanung	52
Abbildung 26	Kurzversion isaf für das Fach Musik	55