

Rezensionen

Ausgabe 26, Rezension 1, Juni 2024

Aikaterini Rizopoulou rezensiert:

Elvira Topalovic; Julia Settineri (2023): Sprachliche Bildung. [Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis, Bd. 8]. Tübingen: Narr Francke Attempto, 154 Seiten. Print-ISBN 978-3-8233-8265-2. E-Book-ISBN 978-3-8233-9265-1.

Wie man der kurzen online-Beschreibung und dem dazu gehörigen aktuellen Flyer des Narr France Attempto Verlags entnehmen kann, handelt es sich bei der „Linguistik und Schule“-Reihe um Fachbände, die „von der Konzeption bis zum Druck von einem Tandem aus Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik erarbeitet“ werden und in denen (Lehramts-)Studierenden, Referendar:innen und Lehrkräften in Lehrer:innenfortbildungen nicht nur „Grundlagenwissen in Bereichen wie Deutsch als Zweitsprache, Herkunftssprachen, Deutsche Gebärdensprache und Mehrsprachigkeit“ angeboten wird, sondern auch „die Grundlage für die nachhaltige Verbesserung ihres Unterrichts“.¹

Der achte Band dieser Reihe ist der *sprachlichen Bildung* gewidmet und fokussiert auf das linguistische, spracherwerbstheoretische und didaktisch-methodische Professionswissen von Lehrkräften. M.a.W. wird im Band darauf eingegangen, wie (angehende) Lehrkräfte die (vor-)schulischen Spracherfahrungen und die Sprach(en)repertoires ihrer Schüler:innen erkennen und optimal einschätzen können, um ihren Unterricht entsprechend so zu gestalten, dass die sprachlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse ihrer Lernenden gefördert werden können.

Der Band gliedert sich in sieben Kapitel.

Im einleitenden ersten Kapitel gehen die Autorinnen auf die Mehrdimensionalität des Begriffs *Sprachliche Bildung* ein, indem sie anhand des von ihnen **Ausdifferenzierten** und **Adaptierten** IALT-Sprachmodells (S. 11) die mehrsprachliche, (sub-)kulturelle, sozial-situative und diskursiv-interaktionale Verwobenheit der zwei konstitutiven Begriffsgrößen, nämlich *Sprache* und *Bildung*, in institutionellen Bildungseinrichtungen literaler Gesellschaften erläutern. Den Autorinnen zufolge bedeutet eine Sprache zu können nicht nur das linguistische System (im Sinne von Wortschatz und Grammatik) dieser Sprache zu beherrschen (S. 9). Es bedeutet vielmehr sich der eigenen Mehrsprachigkeit bewusst zu werden und durch das fachliche Lernen im Schulkontext auch Sprachkompetenzen auf allen *Literacy*-Ebenen (*Verbal*, *Visual*, *Literary*, *Media* und *Digital Literacy*) zu entwickeln (vgl. S. 10). Obwohl die vielen Perspektiven des Begriffs *sprachliche Bildung*, die die Autorinnen im ersten Kapitel aufgreifen, sowie ihre Interdependenzen intuitiv einleuchten, wie z. B. die Rolle der Mehrsprachigkeit, die verschiedenen *Literacy*-Ebenen und die Zielsetzung der schulischen Bildung, bleibt allerdings der genaue Zusammenhang zwischen dem AA-IALT-Modell und diesen Begriffen eher unklar. Erst nachdem das gesamte Buch gelesen worden ist, können einige von den Beziehungen besser nachvollzogen werden.

Im zweiten Kapitel wird das Augenmerk auf die Frage gelenkt, wie Sprachen erworben und im schulischen Kontext weiterentwickelt werden. Nach einer kritischen Diskussion der Begrifflichkeiten *Deutsch als Erst-*, *Fremd-* und *Zweitsprache* und ihres potentiellen Einflusses auf Ein-/Vorstellungen bzw. Überzeugungen von Lehrkräften aufgrund von defizitorientierten

¹ Vgl. <https://www.narr.de/linguistik/reihen/lingus/> (25.05.2024).

Konnotationen, die v.a. mit DaZ verbunden sind (S. 18f.), plädieren die Autorinnen für eine Abkehr von „defizitär ausgerichteten, monolingualen Sichtweisen auf Bilingualismus“ (S. 21), wie sie beispielsweise durch den empirisch schwer nachweisbaren Begriff des *Semilingualismus* in der inzwischen verworfenen Halbsprachigkeitshypothese von Cummins (z. B. 1982) dargestellt werden, und für die Durchsetzung von Konzepten wie *emergenter Spracherwerb* bzw. *mehrsprachige emergente Literacy*, was in den schulischen Kontext übertragen bedeutet, dass Lehrkräfte die Entwicklung der sprachlichen Repertoires *aller* Schüler:innen positiv beeinflussen können (S. 23).

Dass es sich bei der Entwicklung der Sprach(en)repertoires von Lernenden in der Institution Schule um einen dynamischen Lernprozess handelt, der auch von außen zumindest zum Teil beeinflussbar ist, wird auch durch die ausführliche Darstellung von konstruktivistisch-interaktionistischen Lerntheorien, der *Interlanguage*-Hypothese (Selinker 1972) und der Mehrsprachigkeitshypothese (vgl. dazu Riemer 2002) untermauert. Charakteristika von Lerner-sprachen, wie *Transfer*, Übergeneralisierungen und eine U-förmige Sprachentwicklung bieten gute Ansatzpunkte für adaptive Lernangebote (S. 27), stehen eng mit der Interkomprehensionsdidaktik (S. 28) zusammen und erlauben die Entwicklung der Sprachbewusstheit auf allen Ebenen des AA-IALT-Modells (S. 28). Die Autorinnen präsentieren im letzten Teil des zweiten Kapitels die mehrmals empirisch nachgewiesenen Erwerbssequenzen des Deutschen (S. 29), um Lehrkräfte einerseits für die Systematizität von Lerner-sprachen und andererseits für die Wirksamkeit von adaptiven Lernangeboten zu sensibilisieren, während sie gleichzeitig weitere Aspekte nennen, die neben kognitiven Faktoren den Sprach(en)erwerb beeinflussen, wie emotionale und linguistische (z. B. L1-L2-Distanz, frühkindliche Bildung) und vor allem die Kontaktdauer und -intensität mit dem Deutschen (S. 32). Daran wird das synergetische bzw. sich ergänzende Erklärpotenzial von nativistischen, interaktions-konstruktivistischen und kognitiven Lerntheorien für den L1- bzw. L2-Spracherwerb erkennbar, die – wie die Autoren hervorheben – „nicht zwingend als unvereinbare Gegensätze, sondern auch als sich ergänzende theoretische Zugänge“ verstanden / aufgefasst werden sollten (S. 24).

Im dritten Kapitel wird auf die Sprach(en)repertoires von Lernenden näher eingegangen. Zunächst werden die äußere und innere Mehrsprachigkeit sowie die Standardvarietät einer Sprache definiert und dann werden drei Modelle präsentiert (S. 40ff.), die im Rahmen der schulischen Sprachbildung von großer Wichtigkeit sind: Einerseits die linguistisch-beschreibenden Modelle von Koch/Oesterreich (1985) und Maas (2010), und andererseits das Modell von Cummins (2008), das mit lernersprachlichen Kompetenzen verbunden ist. Obwohl die Modelle unterschiedlichen Forschungstraditionen angehören, ist ihnen allen gemeinsam, dass Schüler:innen ihre vorschulischen Sprachfähigkeiten in der Schule kontinuierlich weiterentwickeln (sollen) und zwar von einer situations- bzw. kontextgebundenen Mündlichkeit zu einer situationsentbundenen, abstrakten und kognitiv anspruchsvollen Distanzsprachlichkeit bzw. Schriftlichkeit. Und eng mit diesem Bildungsziel ist selbstredend der Erwerb der Bildungssprache verbunden, die im letzten Teil des Kapitels (S. 48ff.) in Abgrenzung zu Alltagssprache, Wissenschaftssprache und Fachsprache als funktionale Varietät bzw. als Register (S. 49) definiert wird, die bzw. das in schulischen Situationskontexten an Schriftlichkeit angekoppelt und orientiert ist (S. 50) und als solche bzw. solches spezifische Merkmale auf lexikalischer und grammatischer Ebene aufweist (S. 52). Die zu Recht daraus ergebende Konsequenz für den schulischen Deutschunterricht ist gemäß den Autorinnen, dass Lernende bei der Entwicklung ihrer Bildungssprache im schulischen Kontext je nach ihren vorschulischen Sprachgebrauchserfahrungen mehr oder weniger durch adaptive Lernangebote unterstützt werden sollen (S. 52). Zwar können allgemeine Abstraktionsfähigkeiten sowie Wissen um situationsentbundene Sprache und Kommunikation und somit textsortenspezifische Sprachhandlungsfähigkeiten von einer Sprache in eine andere durchaus positiv transferiert werden (im Sinne der *Interlanguage*hypothese, vgl. S. 47). Die Frage aber, „wie Lernende *Translanguaging*- und *Transfer*prozesse auf dem Weg zu standardsprachlichen Handlungsfähigkeiten nutzen

können“ steht laut den Autorinnen „[n]och nicht (richtig) im Blick der deutschsprachigen Schreibdidaktik“ (S. 51).

Im vierten Kapitel wird m. E. der Versuch unternommen, durch das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung*, das im Rahmen des BLK-Modellprogramms FörMig (S. 55) entwickelt wurde, eine erste Antwort auf die oben formulierte Frage zu geben. Die durchgängige Sprachbildung bezieht sich auf die Implementierung und Weiterentwicklung von Lehr/Lernangeboten, die sich über alle Fächer, alle Sprachen, alle Bildungskontexte und alle Bildungsakteur:innen strecken (S. 56f., 59) und mit dem Ziel verbunden werden, die sprachlichen Lernziele jedes Schulfaches transparent zu machen und die Lerner:innen dabei zu unterstützen, sich ihrer Sprach(en)repertoires in schulischen, schulbegleitenden und außerschulischen Lehr-/Lern-Kontexten bewusst zu werden (S. 58f.). Die Autorinnen geben einerseits einige konkrete Beispiele zur praktischen Umsetzung dieses Konzepts (S. 59, 125) und erwähnen gleichzeitig auch die im Rahmen von FörMig erarbeiteten Gelingensbedingungen, wie z. B. die Kooperation aller Bildungsakteur:innen (S. 60) und die Involvierung entsprechend ausgebildeter Lehrkräfte (S. 62), gestehen andererseits aber zugleich, dass es auch ihnen selbst klar ist, „[d]ass dieser Ansatz seiner Natur nach zunächst visionär ist“ (S. 62).

Im fünften Kapitel werden zunächst didaktisch-methodische Ansätze vorgestellt, durch die der Heterogenität der Lernenden in der Schule begegnet werden und für ein unterstützendes Klima gesorgt werden kann, nämlich das pädagogische Konzept des *Lernens in der Zone der nächsten Entwicklungsstufe* von Vygotskji (2002) (S. 69ff.) und eine *prozessorientierte bzw. formative und könnensorientierte Feedbackkultur* (S. 72f.). Als Nächstes werden viele Unterrichtsideen vorgestellt, wie Schüler:innen in einem integrativ-inkluisiven bzw. adaptiven Deutschunterricht ihre Sprachbewusstheit bezüglich ihrer Sprach(en)repertoires sowohl als Sprache(n) im Gebrauch als auch als Sprache(n) im System multimodal und multimedial schärfen (S. 76ff.) und ihre innere und äußere Mehrsprachigkeit für sprachliches und literarisches Lernen nutzen können (S. 86ff.).

Ausgehend von der Untrennbarkeit des fachlichen Lernens vom sprachlichen Lernen im Schulkontext fokussieren die Autorinnen im sechsten Kapitel auf das *Scaffolding*-Konzept, das Lernende bei dem Auf- und Ausbau ihrer bildungssprachlichen Ressourcen unterstützen soll, um Fachinhalte angemessen zu erschließen. Es werden zunächst die genaue Vorgehensweise seitens der Lehrkräfte vor dem Unterricht sowie wichtige Prinzipien für die Unterrichtsinteraktion während des Unterrichts vorgestellt, und in einem weiteren Schritt werden viele Anregungen zur Gestaltung von sprachlichen *Scaffolds* offeriert. Im Ausblick wird auf einige geäußerte Kritikpunkte am *Scaffolding*-Konzept genauer eingegangen, wie z. B. auf den erhöhten Zeitaufwand, mit dem der *Scaffolding*-Ansatz verbunden ist, die Notwendigkeit einer Lerner:innenweiterbildung, sodass Lehrkräfte erfolgreich den Ansatz im Unterricht einsetzen, und auf die Notwendigkeit einer expliziten Einbindung des Konzepts in Schulprogramme. Was allerdings verwundert, ist der von den Autorinnen geteilte Kritikpunkt, dass „bislang kaum wissenschaftliche Studien zu seiner Wirksamkeit“ vorliegen (S. 101) – obwohl m. E. viele Studien bis dato im Bereich der Fremdsprachenforschung genau das Gegenteil beweisen (siehe bspw. das 8. Kapitel in Mitchell/Myles/Marsden 2019).

Im siebten Kapitel liegt der Fokus auf sprachdiagnostischen Messverfahren von lerner-sprachlichen Kompetenzen. Auf der Basis der unterschiedlichen Zielsetzungen von Sprachdiagnostik wird zunächst zwischen *Selektions-* und *Förderdiagnostik* unterschieden. In einem zweiten Schritt werden dann die im Schulkontext einschlägigen, nach dem Grad ihrer Standardisierung eingeteilten fünf Gruppen an Sprachstandserhebungsverfahren einleitend definiert (*Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen, Tests und Screenings*).

Da Profilanalysen und Tests auf der Grundlage konkreter Sprachdaten arbeiten (S. 106), werden sie im Kapitel auch genauer vorgestellt. Als Beispiel eines Testverfahrens wählen die Autorinnen den *C-Test*, während sie für den Übergang zwischen den unterschiedlichen Schulstufen bzw. von der Schule in den Beruf die von FörMig entwickelten und bundeslandweit

bekanntem *Profilanalyseverfahren* präsentieren. Nach einem detaillierten Vergleich der Stärken und Schwächen dieser Sprachstandserhebungsverfahren als förderdiagnostische Werkzeuge sowie der Diskussion weiterer Gütekriterien für die Implementierung und förderdiagnostische Eignung von Erhebungsverfahren erfolgt im letzten Teil des Kapitels die genaue Präsentation der *Lernersprachenanalyse*, die nach den Autorinnen eng mit Profilanalysen verwandt ist (S. 115). Die sehr ausführliche und nachvollziehbare Vorgehensweise bei der Lernersprachenanalyse am Beispiel eines Lernertextes (S. 117ff.) überzeugt in ihrer Zielsetzung als förderdiagnostisches Verfahren, da sie Lehrkräften dabei helfen kann, „die hinter lernersprachlichen Äußerungen steckende Systematik zu entdecken, und Lernende so gezielt dabei zu unterstützen, ihr lernersprachliches System in Richtung der zielsprachlichen Norm weiterzuentwickeln“ (S. 116). Zu fragen wäre allerdings, ob mittlerweile weitere bzw. neuere Profilanalyseverfahren entwickelt worden sind. Darüber hinaus wäre eine ebenso ausführliche Vorstellung eines Beobachtungsverfahrens wünschenswert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit dem vorliegenden Buch, das Ziel der Autorinnen, nämlich (angehenden) Lehrkräften Hintergrundwissen und Anregungen für das Gestalten sprachlicher Bildungsprozesse im schulischen Unterricht anzubieten (vgl. Buchrückseite), erreicht wird. Die Berücksichtigung möglichst aktueller empirischer Studien, die Offerierung zusätzlichen online frei zugänglichen Materials, sowie die Aufgaben am Ende jedes Kapitels mit Lösungsangeboten am Ende des Buches gehören durchaus zu den Stärken des Bandes und ermöglichen einen besseren Nachvollzug der behandelten Inhalte. Ein Verbesserungsbedarf bestünde m. E. in der Einleitung, damit die Komplexität der Thematik und vor allem ihr Zusammenhang mit dem AA-IALT-Modell deutlicher werden können.

Literatur

- Cummins, Jim (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen & Neumann, 34-43.
- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Street, Brian; Hornberger, Nancy (Hrsg.): Encyclopedia of language and education. Band 2: Literacy. 2. Auflage. NY: Springer, 71-83.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin/NY: De Gruyter, 587-604.
- Maas, Utz (2010): Literat und Orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Maas, Utz (Hrsg.): Oral und literat. Grazer Linguistische Studien 73, 22-150.
- Mitchell, Rosamond; Myles, Florence; Marsden, Emma (2019): Second language learning theories. 4. Auflage. NY/London: Taylor and Francis.
- Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen; von der Handt, Gerhard (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Bielefeld: Bertelsmann, 49-82.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: Interlanguage Review of Applied Linguistics 10, 219-231.
- Vygotskij, Lew Semjonowitsch (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim/Basel: Beltz.

© daz-portal (www.daz-portal.de)