

Laura Rödel & Beate Lütke

## 2.1 Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht

Sprachbildung wird im Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU) als immanenter Bestandteil inklusiven Unterrichts verstanden. Als zielgruppenübergreifendes Konzept mit dem Fokus auf eine Heterogenitätsdimension leistet sie einen wesentlichen Beitrag zur Inklusion. Immanent ist hier so zu verstehen, dass ein inklusiver Fachunterricht immer auch ein sprachbildender Unterricht sein sollte (vgl. ausführlich Rödel & Simon, 2018). Im Folgenden wird das dem Projekt zugrundeliegende Sprachbildungsverständnis beschrieben, bevor im Anschluss der Versuch einer Verortung der Sprachbildung im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen (siehe Kapitel 1 in diesem Band) vorgenommen wird. Auf dieser Grundlage werden zuletzt mithilfe einer Operationalisierungsform des Modells Reflexionsfragen aus Sicht der Sprachbildung formuliert.

### 2.1.1 Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung

Das Ziel von Sprachbildung bzw. sprachlicher Bildung (vgl. zur Begriffsdebatte Jostes, 2017) besteht im weitesten Sinne darin, Kinder und Jugendliche mit Sprachhandlungskompetenzen auszustatten, die ihnen eine positive private, schulische und berufliche gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Für eine von Teilhabe geprägte individuelle Bildungsbiografie und um mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, wird für das schulische Lernen u.a. ein sprachsensibler Fachunterricht für alle Schüler\*innen angestrebt. Gleichermaßen geht es um eine gesamt sprachliche Bildung, die ausgehend vom Spektrum individueller Mehrsprachigkeit Herkunftssprachen, Zweitsprachen und Fremdsprachen als Ressourcen einbezieht. Neben dem Ziel, die sprachliche Handlungsfähigkeit aller Lernenden gezielt zu erweitern, besteht weiterhin die Notwendigkeit, einzelne Schüler\*innen und Gruppen sprachfördernd, diagnosebasiert und mithilfe eines Förderplans zu unterstützen (vgl. zur Begriffsverortung ebd., S. 114f.). Durch den konsequenten Ausbau individueller sprachlicher Handlungsfähigkeit sollen die Nachteile dieser Betroffenen in Schule und Alltag verringert und ihre Möglichkeiten für eine gesellschaftliche Teilhabe erweitert werden.

Vielfältige Zusammenhänge wirken darauf ein, ob und wie Kinder und Jugendliche am deutschen Bildungssystem teilhaben können. Einen relevanten Faktor bildet die individuelle Sprachkompetenz, die u.a. eng mit dem sozialen Hintergrund und dem dadurch beeinflussten Sprachgebrauch verknüpft ist. Ein kompetenter Umgang mit der im Raum Schule verwendeten Sprache bildet für viele Schüler\*innen die Voraussetzung dafür, dass ein Schulabschluss erreicht werden kann, der für die persönliche Biografie als bereichernd empfunden wird und der eigenen Lebensvorstellung entspricht. Da im Fachunterricht spezifische, durch die jeweiligen Anwendungskontexte bestimmte Sprachregister Anwendung finden,<sup>1</sup> die je nach Adressat\*in, Lerngegenstand und Verwendungssituation formelleren oder informelleren Charakter haben können, ist der Erwerb der u.a. in Grammatik und Wortschatz komplexeren formellen Register Voraussetzung für eine gelingende Teilhabe am Fachunterricht. Je nach individueller sprachlicher Lernvoraussetzung können diese – u.a. in Grammatik und Wortschatz komplexeren – Register zu einer „Sprachbarriere“

1 In der interdisziplinären Debatte wird für die im schulischen Raum Anwendung findende Sprache der Ausdruck ‚Bildungssprache‘ verwendet (vgl. Becker-Mrotzek & Roth 2017). Ahrenholz (2017) bezeichnet die schulsprachlichen Register als Sprache zur Wissensvermittlung und -aneignung (2017), wodurch eine im Ausdruck Bildungssprache möglicherweise implizierte Wertung vermieden wird.

werden (Spreer 2014, S. 87), welche die Möglichkeiten der Wissensaneignung einschränken oder sogar verhindern kann.

Ausgehend vom individuellen sprachlichen und fachlichen Lernstand der Schüler\*innen soll ein sprachsensibler Fachunterricht allen Lernenden Hilfestellungen anbieten, um den nächsten fachlichen und (fach-)sprachlichen Lernschritt zu machen (vgl. zur systematischen Sprachunterstützung durch *Scaffolding* Schmolzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher, 2015, S. 41f.). Dabei ist jeweils „für den Einzelfall abzuwägen“, ob „eine Vereinfachung der sprachlichen Zielstruktur“ angeboten wird – Spreer expliziert dies im Rahmen sprachheilpädagogischer Erwägungen – oder „die Unterstützung der Bearbeitung der komplexeren sprachlichen Vorgabe über das Scaffolding erfolgt“ (Spreer, 2014, S. 87). Im Sinne einer langfristigen Vermeidung von Exklusion sollte allen Schüler\*innen ihren Voraussetzungen gemäß gezielt und systematisch ein schrittweiser Ausbau individueller Sprachkompetenz ermöglicht werden. Hierzu zählt nicht nur das zunehmende Verfügen über die für einen Menschen im Alltag relevanten unterschiedlichen Sprachen, sondern ebenso der graduelle Ausbau informeller und formellerer Register, z.B. mithilfe von Scaffolding-Maßnahmen.

Dieser Anspruch führt verschiedene disziplinäre Perspektiven zusammen: sonderpädagogische Fachdisziplinen wie z.B. Sprachheilpädagogik, Gebärdensprachen- und Gehörlosenpädagogik, Deutsch als Zweitsprache(DaZ)- und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie alle Fachdidaktiken, die einen sprachsensiblen Fachunterricht ermöglichen wollen. Die verbindende Rolle von Sprachbildung im Rahmen von Inklusion – König & Friederich (2017, S. 11) sprechen in diesem Zusammenhang von „Sprachlicher Bildung“ als „Brücke zum pädagogischen Handeln“ – ist in diesem weiten interdisziplinären Spektrum noch weitgehend ungeklärt. Im europäischen Raum wird in einem weniger ausdifferenzierten Sinne von „Inclusive Academic Language Teaching“ gesprochen (Brandenburger et al., 2011), das sich bisher auf die sprachbezogene Inklusion mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem bezieht. Letztendlich muss die schulische Zielgruppe, die von einem sprachsensiblen Fachunterricht profitieren kann, aber weiter gefasst werden. Der Fokus auf so genannte „vulnerable learners“ (Thürmann, Vollmer & Pieper, 2010) ermöglicht eine solchermaßen weitgefaste, interdisziplinäre didaktische und pädagogische Auseinandersetzung. Mit der folgenden Integration von Sprachbildung in das **Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen** (DiMiLL, siehe Kapitel 1 in diesem Band) wird ein Versuch unternommen, die disziplinären Perspektiven für eine sprachbildend und inklusiv ausgerichtete Lehrkräftebildung zusammenzuführen.

### 2.1.2 Verortung der Sprachbildung im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen

Das DiMiLL „beinhaltet Prozessmerkmale, Strukturelemente und generelle Rahmenbedingungen, die in der Planung und Durchführung inklusiven Unterrichts zu berücksichtigen sind“ (Frohn, 2017, o.S.). Ihm liegt ein breites Inklusionsverständnis zugrunde und damit eine Bewusstheit für vielfältige Heterogenitätsdimensionen (vgl. ebd.; Rödel & Simon, 2017). Folglich sollten sich auch sprachbildende Aspekte in den verschiedenen Bereichen des Modells verorten lassen. In der untenstehenden Grafik (Abbildung 1) wurde der Versuch unternommen, Begriffe bzw. Konzepte der Sprachbildung mit Begriffen des Modells zu verbinden. In Anbetracht dessen, dass es sich beim Konzept Sprachbildung um kein fest umrissenes Konzept handelt (vgl. Lütke, Petersen & Tajmel, 2017), wird dabei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Vielmehr soll diese Darstellung die bereits vorliegenden Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis von Sprachbildung und Inklusion (vgl. z.B. Rödel &

Simon, 2018; Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Riemer, 2017) ergänzen und in Hinblick auf die unterschiedlichen Facetten inklusiven Lehrens und Lernens konkretisieren. Im nächsten Teilkapitel werden einige der Verbindungslinien näher erläutert, bevor im Anschluss im Sinne einer Operationalisierung des DiMiLL Reflexionsfragen aus Sicht der Sprachbildung vorgestellt werden.

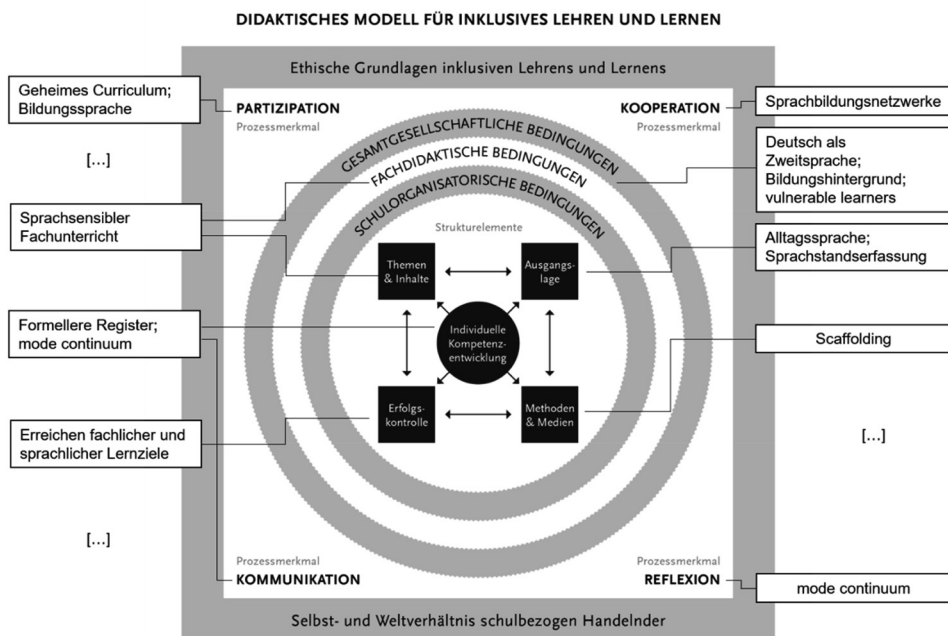


Abb. 1: Sprachbildung im Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen

### 2.1.2.1 Erläuterung ausgewählter Verbindungen

Die Erläuterung bzw. inhaltliche Füllung der grafisch gezogenen Verbindungen konzentriert sich im Folgenden auf die vier *Prozessmerkmale* (**Partizipation, Kooperation, Kommunikation, Reflexion**), die vier *Strukturelemente* (**Themen und Inhalte, Ausgangslage, Erfolgskontrolle, Methoden und Medien**) sowie die drei ‚Ringe‘ des DiMiLL, die die Rahmenbedingungen inklusiven Unterrichts repräsentieren (siehe Kapitel 1.2, 1.4, 1.5 und 1.6 in diesem Band). Der äußerste der drei Ringe verweist auf gesamtgesellschaftliche Bedingungen bzw. „auf Probleme der Gegenwart [...], woraus auch Themen und Inhalte des Unterrichts generiert werden“ (Frohn, 2017, o.S.). Sprachbildungsperspektiven können hier mit den Begriffen *Deutsch als Zweitsprache* und *Bildungshintergrund* eröffnet werden. Doch nicht die beiden Dimensionen als solche sind als „Probleme der Gegenwart“ zu bezeichnen; als problematisch kann vielmehr der Umstand ausgewiesen werden, „dass in Deutschland zu viele Schülerinnen und Schüler die Schule ohne ausreichende sprachliche Kompetenzen verlassen“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 11). Dies betrifft nicht nur Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, sondern steht im Zusammenhang auch „mit anderen Heterogenitätsmerkmalen wie kulturellen und ethnischen Zugehörigkeiten bzw. Zuschreibungen sowie

sozioökonomischen Verhältnissen und familialem Bildungshintergrund“ (Rost-Roth, 2017, S. 70). Zugleich sind „sprachliche Fähigkeiten eine zentrale Voraussetzung für Bildungserfolg sowie berufliche und gesellschaftliche Teilhabe“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 11). Der Sprachbildungsdiskurs vermag insofern in besonderer Weise dafür zu sensibilisieren, dass eine inklusive Schule den „systematischen Ausbau aller sprachlichen Fertigkeiten, also die Entwicklung einer umfassenden Sprachkompetenz“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 30) *aller* Schüler\*innen zum Ziel haben muss. Der zweite Ring des Modells, der auf **fachdidaktische Bedingungen** verweist, findet von Seiten der Sprachbildung in Überlegungen zu **sprachsensiblem Fachunterricht** Berücksichtigung. Schulischer Fachunterricht ist von spezifischen sprachlichen Anforderungen geprägt, die lexikalische, morpho-syntaktische und diskursive Bereiche betreffen (vgl. Ahrenholz, 2017, S. 10). Spätestens mit dem Modellprogramm *FörMig* (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*) wurde daher betont, dass sich Sprachbildung als fachübergreifende Aufgabe und explizit nicht allein im Deutschunterricht bzw. im Unterricht der Sprachfächer stellt (vgl. FörMig-Kompetenzzentrum, 2015). Die im dritten Ring des DiMiLL explizierten **schulorganisatorischen Bedingungen** sind aus Sprachbildungsperspektive schließlich u.a. durch den Verweis auf die Notwendigkeit von Sprachbildungsnetzwerken (vgl. Salem, 2013) angesprochen. Diese sollen nachfolgend unter dem Stichwort **Kooperation** noch ausführlicher betrachtet werden. Auf der Ebene der *Prozessmerkmale* lassen sich einige der genannten Aspekte, die die Rahmenbedingungen inklusiven Unterrichts betreffen, weiter vertiefen. Mit dem *Prozessmerkmal* **Kooperation** wird im Modell sowohl auf Formen des kooperativen Lernens zwischen Schüler\*innen als auch Kooperationen zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften, unter Pädagog\*innen sowie Pädagog\*innen und Eltern verwiesen. Dieses *Prozessmerkmal* findet von Seiten der Sprachbildung besondere Berücksichtigung mit Blick auf die erwähnten Sprachbildungsnetzwerke. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie als „stabile Kooperationsgeflechte von sozialräumlich organisierten Netzwerkpartnern entlang der Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen [...] das Ziel verfolgen, deren Bildungserfolg durch eine selbstreflexive und differenzfreundliche Institutionenentwicklung zu verbessern“ (Salem, 2013, S. 20). Dabei agieren als Netzwerkpartner z.B. Schulen, Kindertagesstätten und Jugendhilfeeinrichtungen (vgl. ebd.). Das *Prozessmerkmal* **Partizipation** benennt im Modell ein „bedeutsames Prinzip“ inklusiven Unterrichts. Partizipation erschöpft sich nicht im bloßen ‚Dabeisein‘, sondern meint „effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (Flieger, 2017, S. 179). Aus Sicht der Sprachbildung kann eine Verletzung dieses Prinzips ausgewiesen werden, wenn im Unterricht die Beherrschung formellerer Register, bzw. von ‚Bildungssprache‘ (vgl. Rödel, 2018) einfach vorausgesetzt, d.h. nicht explizit vermittelt wird. Diesbezüglich wird auch von einem *geheimen Curriculum* gesprochen, „an dem viele Lernende durch Unkenntnis oder durch mangelnde Unterstützung beim Erwerb dieses Sprachregisters scheitern“ (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 8). Dies führt zu „eine[r] klare[n] Benachteiligung von Lernenden, die bildungssprachliche Fähigkeiten – aus welchen Gründen auch immer – nicht einfach ‚nebenbei‘ und ohne gezielte Unterstützung erwerben“ (Rödel & Simon, 2018, o.S.). Eine explizite Vermittlung der für den Bildungserfolg erforderlichen Sprachkompetenzen (vgl. Quehl & Trapp, 2013) im Sinne einer sprachbildenden Gestaltung von Unterricht ist damit eine wichtige Voraussetzung für die Partizipation aller Schüler\*innen. Diese Sprachkompetenzen können aus sprachbildender Perspektive wiederum mit dem *Prozessmerkmal* **Kommunikation** noch einmal explizit in den Blick genommen

werden: So zeichnen sie sich v.a. durch eine Bewusstheit für die „sprachlich-formalen Mittel und Strukturen“ (Morek & Heller, 2012, S. 69), die „funktional für die Erfüllung der spezifischen Anforderungen wissensvermittelnder Kommunikation“ (ebd.) sind, aus. Das vierte und letzte *Prozessmerkmal* des Modells, **Reflexion**, legt den Fokus u.a. auf „die Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen seitens der Schüler\*innen in heterogenen Lerngruppen“ (siehe Kapitel 1.2 in diesem Band). Aus sprachbildender Perspektive ist hier v.a. die Entwicklung der individuellen Sprachkompetenz im Sinne des u.a. von Gibbons (2015) beschriebenen *mode continuums* zu reflektieren. *Mode continuum* bedeutet, dass „sich bestimmte sprachliche Merkmale auf vorhersagbare Weise verändern, wenn Sprache zunehmend kontextreduziert gebraucht wird und sich den geschriebenen Formen annähert“ (Gibbons, 2006, S. 271). Kontextgebundene Sprache entsteht in Situationen, in denen sich Personen am selben Ort befinden und über unmittelbar Zugängliches, Sichtbares kommunizieren (vgl. ebd.). Im Unterricht sind das z.B. Kommunikationssituationen in Partnerarbeit, in denen Schüler\*innen gemeinsam einen Gegenstand betrachten und sich über diesen austauschen. Dagegen ist ein sich anschließender Stuhlkreis, in dem die Partner\*innen Mitschüler\*innen von diesem Gegenstand berichten, ohne dass dieser gezeigt wird, eine kontextunabhängige Situation. Hier benötigen die Schüler\*innen entsprechend andere sprachliche Mittel, um verstanden werden zu können. An diesem Beispiel zeigt sich deutlich das Zusammenspiel einzelner *Prozessmerkmale* des DiMiLL, da sich hier auch Fragen aus partizipatorischer und kooperativer Perspektive ergeben.

Auf der Ebene der *Strukturelemente* rückt in Bezug auf den Aspekt **Ausgangslage** mit einer sprachbildenden Perspektive die sprachliche Ausgangslage der Schüler\*innen in den Blick. Wie bereits angedeutet geht es dabei aber nicht (nur) um die Frage, ob Schüler\*innen *ausreichende* Kenntnisse der deutschen Sprache mitbringen, sondern inwiefern sie einer Unterstützung beim Erwerb formellerer Register bzw. der entsprechenden Sprachkompetenzen bedürfen. Die Alltagssprache der Lernenden ist dabei keinesfalls als zu überwindendes, minderwertigeres Register zu verstehen, sondern wird als den Kindern und Jugendlichen vertrautes Register für eine erste fachliche Auseinandersetzung gezielt genutzt. Das *Strukturelement* **Themen und Inhalte** lenkt indes den Blick auf die Auswahl und Erarbeitung von Inhalten, die stets in Hinblick auf das grundsätzliche Ziel der **individuellen Kompetenzentwicklung** erfolgen sollten. Eine sprachbildende Perspektive ermöglicht es, diesbezüglich auf die Bedeutung der Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen aufmerksam zu machen und somit auch darauf, dass Sprache ebenfalls zum Thema von Unterricht gemacht werden sollte. Dies sollte – womit das *Strukturelement* **Erfolgskontrolle** angesprochen ist – stets auch den Schüler\*innen transparent gemacht werden, indem neben fachlichen Lernzielen und Kompetenzen auch die damit einhergehenden sprachlichen Lernziele und Kompetenzen expliziert werden (vgl. Tajmel, 2011). Das Strukturmerkmal **Methoden und Medien** betreffend bereichert ein sprachbildender Blick inklusiven Fachunterricht durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Konzept *Scaffolding*. Dieses sucht im Sinne des beschriebenen *mode continuums* Schüler\*innen durch ein mehrstufiges Unterrichtsarrangement auf dem Weg von einer eher kontextgebundenen, alltagssprachlichen Sprachverwendung hin zu einer eher kontextunabhängigen, bildungssprachlichen Sprachverwendung zu unterstützen. Wesentlich hierfür ist u.a. eine sprachensible Unterrichtsinteraktion mit spezifischen Modellierungstechniken und Sprachreflexionsanlässen (vgl. Gibbons, 2015; Quehl & Trapp, 2013).

### 2.1.2.2 Operationalisierung des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen aus der Perspektive der Sprachbildung

Die Operationalisierung des DiMiLL kann u.a. über eine Verbindung der *Prozessmerkmale* und *Strukturelemente* in Form eines Rasters erreicht werden (siehe Einführung in diesem Band). Dies ermöglicht es, den Arbeitsbereich Sprachbildung, der nicht explizit im Modell verortet wird, sichtbar zu machen und Fragen zu formulieren, die Lehrkräfte bei der Planung und/oder Reflexion einer sprachbildenden Gestaltung von Fachunterricht unterstützen. Im Folgenden werden exemplarisch für zwei *Strukturelemente* in ihrer Verschränkung mit den *Prozessmerkmalen* Reflexionsfragen aufgeworfen. Diese ausschnittshaften Darstellung vermag nur einen Bruchteil der möglichen Fragen aus Sprachbildungssicht aufzuzeigen<sup>2</sup>. Sie dient hier daher der Veranschaulichung des durch diese Operationalisierungsform ermöglichten Vorgehens.

In Hinblick auf das *Strukturelement Themen und Inhalte* gilt es aus sprachbildender Perspektive zunächst zu prüfen, ob die individuellen sprachlichen Hintergründe der Schüler\*innen bei der Auswahl der Inhalte berücksichtigt werden. Auch die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen sollte hier in den Blick genommen werden. Zudem sollte von Seiten der Lehrkräfte geprüft werden, welche Sprachhandlungen von den Schüler\*innen gefordert sind, wenn sie ein bestimmtes Thema bearbeiten sollen. Diese Sprachhandlungen konkretisieren sich in so genannten Operatoren (z.B. beschreiben, begründen, erklären) und sind in allen Fächern gefordert. Allerdings unterscheiden sie sich in ihrer Gewichtung sowie hinsichtlich der „Kontexte und Anwendungsbereiche“ (Tajmel, 2011, S. 5) je nach Fach. Tabelle 1 führt exemplarisch vier Reflexionsfragen auf, die in diesem Sinne das *Strukturelement Themen und Inhalte* betreffen.

Tab. 1: Reflexionsfragen Themen und Inhalte

	Partizipation	Kommunikation	Reflexion	Kooperation
<b>Themen und Inhalte</b>	Werden die individuellen sprachlichen Hintergründe der Schüler*innen bei der Auswahl der Inhalte berücksichtigt?	Welche Sprachhandlungen (Operatoren: beschreiben, erklären, präsentieren, zusammenfassen, instruieren, vergleichen, argumentieren ...) sind im Unterricht gefordert?	Welche sprachlichen Lernziele sind mit der Erreichung der inhaltlichen Lernziele verbunden?	Wie bewerten Sprachlehrkräfte die sprachlichen Anforderungen des Fachinhalts xy?

Das *Strukturelement Methoden und Medien* wirft vor allem Fragen auf, die sich auf das Scaffolding-Konzept beziehen, aber auch solche, die die generelle sprachliche Gestaltung des Fachunterrichts betreffen. Die Planung und Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts mit den damit verbundenen methodischen Entscheidungen benötigt eine fachübergreifende Diskussion auf Schulebene. So muss sich das Lehrteam z.B. darüber verständigen, welche Operatoren es fokussiert und welche Methoden Anwendung finden. Tabelle 2 stellt exemplarisch vier solche Reflexionsfragen vor.

2 Fachdidaktiker\*innen werden somit – ganz im Sinne der Operationalisierungsform, die das Fragenstellen anregen soll – andere wichtige Fragen für die sprachbildende Gestaltung ihres Fachunterrichts vermissen, wie beispielsweise (naheliegender) zum Umgang mit Fachvokabular. Da dieser Aspekt jedoch häufig bereits mitgedacht wird und zugleich nicht den einzigen Fokus sprachbildender Arbeit bilden sollte, werden im Folgenden andere Schwerpunkte gewählt.

Tab. 2: Reflexionsfragen Methoden und Medien

	Partizipation	Kommunikation	Reflexion	Kooperation
<b>Methoden &amp; Medien</b>	Wird durch passende Scaffolding-Maßnahmen (Darstellungsformen, Zusatzmaterial, Brückentexte etc.) eine inhaltliche und sprachliche Partizipation aller Schüler*innen gewährleistet?	Wie ist der Sprachanteil zwischen Lehrperson(en) und Lernenden verteilt? Wie unterscheidet sich der Anteil in den verschiedenen Unterrichtsphasen?	Bietet mein Unterricht die Methodenvielfalt, die der sprachlichen Heterogenität der Lerngruppe gerecht wird?	Folgt die Methoden- und Medienauswahl den Phasen des Makro-Scaffoldings <sup>3</sup> ?

Wird das Raster von Lehrkräften zur unterrichtsvor- oder nachbereitenden Reflexion verwendet, beziehen sich die Fragen ggf. konkreter auf eine bestimmte Lerngruppe sowie auf die jeweilige Fachdidaktik. Die Operationalisierung des Modells ermöglicht es einerseits, spezifisch sprachbildende Fragen zu formulieren. Andererseits wird bereits in dem hier eröffneten exemplarischen Einblick in mögliche Reflexionsfragen deutlich, dass sich manche der Fragen auch aus beispielsweise rehabilitationspädagogischer (siehe Kapitel 2.2 in diesem Band) oder sprachheilpädagogischer Sicht formulieren lassen. Somit vermag das Raster auch aufzuzeigen, dass es sich bei Sprachbildung nicht um eine zusätzliche, vom sonstigen Inklusionsdiskurs losgelöste Aufgabe handelt, sondern diese Aufgaben zusammengedacht werden können und sollten.

### 2.1.3 Fazit

Der in diesem Beitrag vorgenommene knappe Überblick von Sprachbildungsaspekten im DiMiLL verdeutlicht, dass Sprachbildung immanenter Teil inklusiven Fachunterrichts ist. Dabei lässt sich Sprachbildung nicht nur im *Prozessmerkmal* Kommunikation verorten, sondern in allen Prozess- und Strukturmerkmalen sowie den im Modell aufgeführten Rahmenbedingungen. Auch die mithilfe der skizzierten Operationalisierungsform aufgeworfenen Fragen weisen darauf hin, dass inklusiver Fachunterricht immer auch in Hinblick auf die sprachliche Kompetenzentwicklung aller Schüler\*innen reflektiert werden muss.

### Literatur

- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–31). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., & Vollmer, H.J. (2013). Sprache im Fach: Einleitung. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 7–13). Münster u.a.: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth & C. Lohmann (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Unter Mitarbeit von S. Bredthauer (S. 11–36). Münster u.a.: Waxmann.

3 Gibbons unterscheidet zwischen Makro- und Mikroscaffolding. Makroscaffolding bezeichnet die drei Phasen Bedarfsanalyse, Lernstandsanalyse und Unterrichtsplanung, Mikroscaffolding die Unterrichtsinteraktion. Vgl. ausführlicher z.B. Kniffka, 2010.

- Brandenburger, A., Bainski, C., Hochherz, W. & Roth, H.-J. (2011). *Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland*. <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW%20Adaptation.pdf>. Zugegriffen 03.07.2017.
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- FörMig-Kompetenzzentrum (2015). Konzeption Durchgängige Sprachbildung. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>. Zugegriffen 09.11.2018.
- Frohn, J. (2017). Das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–273). Münster u.a.: Waxmann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in die Mainstream Classroom*. 2. ed. Portsmouth: Heinemann.
- Jostes, B. (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In Jostes, B., Caspari, D. & Lütke, B. (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen* (2., durchgesehene Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>. Zugegriffen 14.11.2018.
- König, A. & Friederich, T. (2014). Vorwort. In König, A. & Roth, H.J. (Hrsg.), *Inklusion durch sprachliche Bildung: neue Herausforderungen für das Bildungssystem* (S. 9–14). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lütke, B., Petersen, I. & Tajmel, T. (2017). Vorwort. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. v–viii). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1). doi:10.1515/zfal-2012-0011.
- Ossner, J. (2006). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende* (2. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Riemer, C. (2017). DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 171–186). Münster u.a.: Waxmann.
- Rödel, L. (2018). Bildungssprache. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Rödel, L. & Simon, T. (2017). Inklusion. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>.
- Rödel, L. & Simon, T. (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/484/351>. Zugegriffen 03.07.2018.
- Rost-Roth, M. (2017). Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 67–97). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Salem, T. (2013). Voraussetzungen für den Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken. In T. Salem, U. Neumann, U. Michel & F. Dobutowitsch (Hrsg.), *Netzwerke für durchgängige Sprachbildung* (S. 13–37). Münster u.a.: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M.-R. (2015). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Gruppen*. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Spreer, M. (2014). „Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen. In S. Sallat, M. Spreer & C.W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern, kompetent – vernetzt – innovativ* (S. 83–90). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Tajmel, T. (2011). *Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. ProDaZ, Universität Duisburg-Essen. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche\\_lernziele\\_tajmel.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf). Zugegriffen 31.07.2018.
- Thürmann, E., Vollmer, H. & Pieper, I. (2010). *Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners. Document prepared for the Policy Forum 'The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences'*. <https://rm.coe.int/16805a1caf>. Zugegriffen 30.10.2018.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache (FörMig-Material, Bd. 4)*. Münster u.a.: Waxmann.