

# Sprachliche Herausforderungen im Lehr-/Lernprozess und ihre Berücksichtigung in der Lehrerausbildung



**ALEXANDRA EBERHARDT**

Prof. Dr., Jun.-Prof. am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn

**Es ist eine anspruchsvolle Aufgabe, fachliche und sprachliche Ebenen im Berufsschulunterricht so zusammenzuführen, dass ein erfolgreicher Lernprozess angestoßen werden kann. In der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen wird die Sensibilisierung für sprachliche Aspekte seit einigen Jahren mit veränderten Schwerpunkten vermittelt. Der Beitrag geht der Frage nach, ob sich in der schulischen Praxis bereits Auswirkungen zeigen. Hierzu wird untersucht, wie Lehrkräfte sprachliche Schwierigkeiten im Unterricht wahrnehmen und auf sie reagieren.**

## Sprachliche Aspekte in der Lehrerausbildung

In der Lehramtsausbildung rückt die Sprachlichkeit des Vermittlungsprozesses immer weiter in den Vordergrund. Zurzeit durchlaufen alle angehenden Lehrer/-innen in NRW das Modul »Deutsch als Zweitsprache« (DaZ), das in besonderem Maße auf die sprachlich heterogene Schülerschaft vorbereiten soll.<sup>1</sup> Neben Grundlagen der Sprache und Kommunikation sollen Lehramtsanwärter/-innen für fachliches und sprachliches Lernen an der Schnittstelle zur Fachdidaktik sensibilisiert werden. Vor Einführung des DaZ-Moduls absolvierten Lehramtsstudierende das didaktische Grundlagenstudium (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004). Im didaktischen Grundlagenstudium Deutsch sollte die sprachliche Kompetenz in allen Fächern gefördert werden und eine sprachliche Reflexion der Unterrichtsdiskurse und der Fachsprachvermittlung erfolgen.

Mit der Verschiebung des Fokus auf die sprachlich heterogene Schülerlandschaft an deutschen Schulen stellt das aktuelle Lehrerausbildungsgesetz (i. d. F. v. 28.05.2013) mit dem DaZ-Modul einen komplexen Aspekt in den Vordergrund. Gerade für Studierende nichtsprachlicher Fächer ist es anspruchsvoll, die erforderlichen Kompetenzen aufzubauen. Sie müssen über sprachliche Beschreibungskrite-

rien verfügen sowie über Kenntnisse zur Sprachaneignung, -einschätzung und -förderung. Entsprechende Grundlagen bringen die Studierenden in der Regel nicht aus ihren Fächern mit.

Inzwischen kann auf zehn Jahre sprachlicher Sensibilisierung in der Lehrerausbildung zurückgeblickt werden. Für die weitere Optimierung der Lehramtsausbildung ist es hilfreich, festzustellen, wofür sensibilisiert werden soll, damit eine Sprachförderung im Fachunterricht gelingt.

## Die Sprache im Fachunterricht

Auf welche sprachlichen Aspekte soll nun der Blick im Lehr-/Lernprozess gelenkt werden? Verbalisiertes Wissen ist die Basis für den Fachunterricht. Daher lohnt eine Analyse der rezeptiven und produktiven Vorgänge im Unterrichtsgeschehen sowie der beteiligten sprachlichen Varietäten. Im schulischen Kontext gibt es eine Reihe von sprachlichen Varietäten, die sich an der konzeptionellen Schriftlichkeit orientieren. Bildungssprache, Schulsprache und Fachsprache(n) prägen mit ihren jeweils typischen Strukturen die Diskurse im Fachunterricht, selbst wenn sie mündlich verwendet werden. Bildungssprache weist nach GOGOLIN (2006, S. 82) Merkmale der formalen, geschriebenen Sprache auf; diese zeichne sich durch eine hohe Informationsverdichtung, Situationsentbundenheit und Kohärenz aus sowie den Einsatz fachsprachlicher Redemittel. FEILKE trifft noch eine Unterscheidung zwischen Schulsprache und Bildungssprache. Unter Schulsprache versteht er »auf das Lernen bezogene und für den Unter-

<sup>1</sup> Vgl. Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. Mai 2013 (GV. NRW. S. 272) – URL: [www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf) (Stand: 15.10.2015)

richt zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsformen« (FEILKE 2012, S. 5).

In der Schule gibt es nicht die Varietät der Fachsprache(n), die in Fachdiskursen unter Expertinnen und Experten zu finden ist. Entscheidend sind hier die sprachlichen Merkmale des betreffenden Unterrichtsfachs, weshalb Fachsprache im schulischen Kontext in Anlehnung an AHRENHOLZ (2010, S. 16) jene sprachlichen Mittel bezeichnen soll, die für ein bestimmtes Schulfach typisch sind, wie beispielsweise »einen Winkel bestimmen«, »Industrialisierung« und dergleichen; neben Fachtermini sind jedoch auch Kollokationen (miteinander kombinierbare sprachliche Einheiten) sowie fachtypische Diskurse und Textsorten betroffen.

### Lernergruppen in der beruflichen Bildung

Wie sieht die Lage an einer Schulform aus, die sich durch Heterogenität in vielen Aspekten auszeichnet? Lehrkräfte an Berufskollegs haben es mit einer äußerst heterogenen Schülerschaft zu tun. Dies ist zum einen den unterschiedlichen Bildungsgängen geschuldet, welche diese Schulform abdeckt. Zum anderen findet man aber auch innerhalb einzelner Bildungsgänge Lernende mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen und Kenntnissen. Sprachliche Defizite bei Schülerinnen und Schülern sind oft eine Ursache für schulisches und späteres berufliches Scheitern. Große empirische Vergleichsstudien wie die PISA-Studien oder die DESI-Studie belegen zudem eine deutliche Diskrepanz in den Leistungen zwischen Lernenden deutscher und nicht deutscher Herkunftssprache (vgl. z. B. PRENZEL 2013 und DESI 2006). Eine differenzierte Förderung der Sprachkompetenz in der beruflichen Bildung stellt deshalb ein unbestreitbares Desiderat dar. Eine dafür angemessene Vorbereitung der Lehrkräfte auf die Schülerschaft scheint somit unerlässlich.

Um den komplexen Ursachen sprachlicher Schwierigkeiten im schulischen Kontext auf die Spur zu kommen, wurden von Juni bis Juli 2013 Fragebögen an alle Berufskollegs im Regierungsbezirk Detmold versandt.<sup>2</sup> Es sollte ermittelt werden, wie sensibel Lehrpersonen an Berufskollegs auf sprachliche Aspekte in ihrem Unterricht reagieren und welche Einschätzung sie im Hinblick auf ihre Schüler/-innen und ihren Unterricht vornehmen. Der Fragebogen setzte sich aus Fragen zur Lehrperson und Fragen zum Unterricht mit sprachlich heterogenen Gruppen zusammen. Der Abschnitt zum Unterricht war in zwei Teile unterteilt: Im ersten Teil sollten Beobachtungen und eigenes Verhalten im Unterricht mit sprachlich heterogenen Gruppen eingeschätzt werden. Im zweiten Teil sollten Einschätzungen zu sprachlichen Schwierigkeiten unter verschiedenen Aspek-

ten gegeben werden: beispielsweise in mündlichen und schriftlichen Zusammenhängen, bei fachsprachlichen und abstrakten Sachverhalten. Die hier präsentierten Auswertungen basieren auf Fragebögen von 156 Lehrkräften. Auch wenn damit keine Repräsentativität erreicht wird, vermitteln die Ergebnisse gleichwohl interessante Tendenzen.

### Sprachschwierigkeiten im (Fach-)Unterricht und Reaktionen der Lehrkräfte

»Die Bedeutung der Sprache und der enge Zusammenhang von Sprachkompetenz, Spracherwerb und Aneignung sachbezogenen Wissens und gedanklicher Verarbeitung [...] steht außer Frage« (AHRENHOLZ 2010, S. 17). Umso bedeutsamer erscheint es, Lehrkräfte gründlich darauf vorzubereiten, welche Rolle Sprache in ihren Unterrichtsstunden einnimmt. Wenn Schwierigkeiten im Lehr- und Lernprozess auftreten, können diese in verschiedenen Bereichen liegen. In der Fragebogenerhebung wurde differenziert nach mündlich-umgangssprachlichen und mündlich-fachsprachlichen Zusammenhängen; darüber hinaus

- nach dem Verständnis der Lernenden von Fachtexten und schriftlichen Fragestellungen,
- dem eigenen schriftlichen Formulieren fachlicher Zusammenhänge,
- dem Formulieren vollständiger Sätze sowie
- dem Verständnis von Diagrammen und Symbolen.

Es hat sich herausgestellt, dass Lehrkräfte Schwierigkeiten mit sprachlich heterogenen Lernenden im eigenen Unterricht als bedeutsam wahrnehmen. Hier lohnt ein differenzierter Blick auf die befragten Lehrkräfte: Die Frage, ob Sprachschwierigkeiten auftauchen, beantworten Lehrer/-innen in Abhängigkeit von der Dauer ihrer Lehrtätigkeit unterschiedlich (vgl. Abb. 1, S. 42). Unter den befragten Lehrkräften befinden sich 18 mit einer Lehrerfahrung von ein bis zwei Jahren, 71 mit einer Lehrerfahrung von zwei bis zehn Jahren und 67 mit einer Lehrerfahrung von mehr als zehn Jahren.

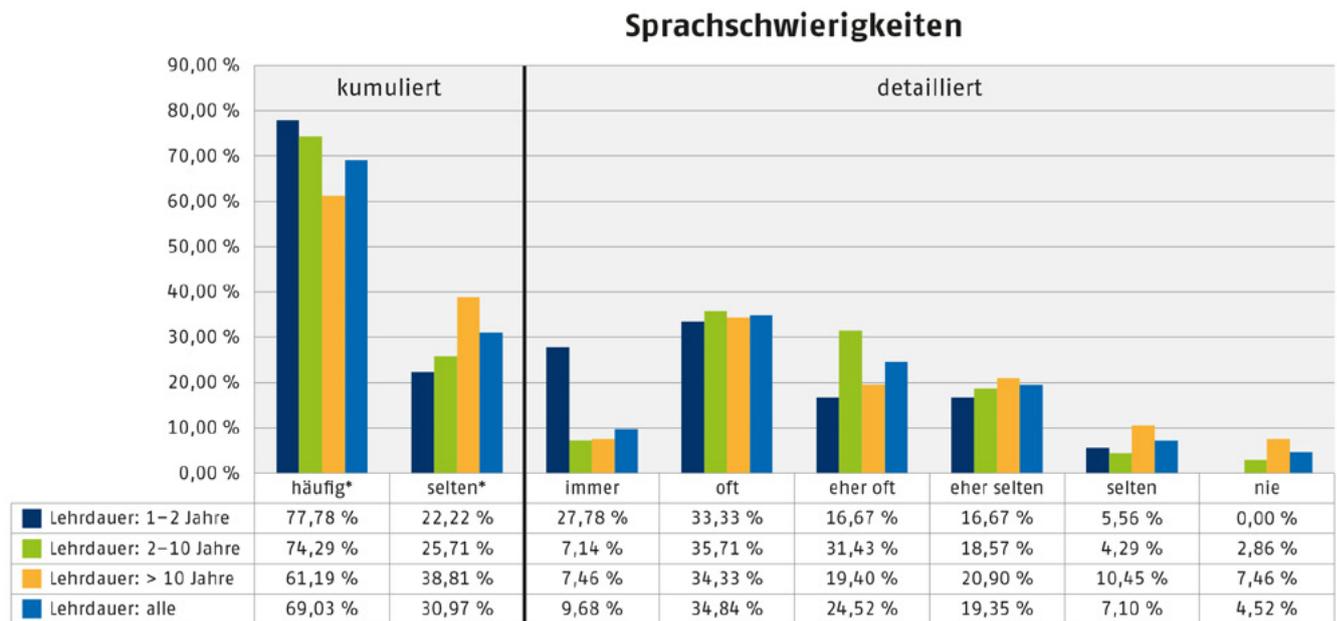
Sowohl in der kumulierten Einschätzung als auch bei der detaillierten Verteilung der einzelnen Bewertungen lässt sich eine deutliche Tendenz erkennen: Sprachliche Schwierigkeiten werden von den Lehrkräften umso gravierender eingeschätzt, je kürzer ihre Lehrdauer ist.

Um die Art sprachlicher Schwierigkeiten genauer zu identifizieren, wurden Bereiche abgefragt, in denen sie vermehrt auftreten. Die Auswertung ergibt, dass sich Probleme vor allem im *fachsprachlichen* Kontext ergeben (81 % »häufig« gegenüber 14 % »selten«). In *mündlichen umgangssprachlichen* Zusammenhängen nehmen die Lehrkräfte mehrheitlich seltener Schwierigkeiten wahr (38 % »häufig« gegenüber 53 % »selten«). Hier stellt nur noch etwas mehr als ein Drittel der Befragten fest, dass in diesen Zusammenhängen

<sup>2</sup> Die Fragebogenaktion erfolgte mit der freundlichen Unterstützung von Herrn Zumbrock vom Dezernat 45 der Bezirksregierung Detmold.

Abbildung 1

Wahrnehmung der Sprachschwierigkeiten nach Lehrdauer



\* kumuliert »häufig« umfasst die Nennung von »immer«, »oft« und »eher oft«,

\* kumuliert »selten« umfasst die Nennung von »eher selten«, »selten« und »nie«

nicht alles reibungslos läuft. Allerdings variiert auch hier die Wahrnehmung mit der Lehrdauer. Unter den erfahrenen Lehrkräften (Lehrdauer >10 Jahre) werden sprachliche Schwierigkeiten von nur 18 Prozent wahrgenommen; bei Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern (Lehrdauer 1–2 Jahre) immerhin von 61 Prozent.

In *mündlichen fachsprachlichen* Zusammenhängen zeigt sich demgegenüber insgesamt eine deutliche Tendenz zu sprachlichen Schwierigkeiten (81 % »häufig« gegenüber 14 % »selten«), wobei sich die Einschätzungen der Berufsanfänger/-innen und der erfahrenen Lehrkräfte zwar nach wie vor unterscheiden, allerdings etwas näher beieinander liegen (94 % gegenüber 74 %).

Wie reagieren Lehrkräfte nun auf diese wahrgenommenen Schwierigkeiten im Unterricht? Es gibt verschiedene Maßnahmen, mit denen sie sich auf ihre Klassen einstellen. Hier sollen zwei unterrichtsrelevante Items aus der Fragebogenaktion angeführt werden: die Vereinfachung der Sprache und die Reduzierung fachlicher Inhalte im Unterrichtsdiskurs (vgl. Abb. 2).

Vor allem Lehrkräfte mit kurzer Lehrerfahrung vereinfachen ihre Sprache im Unterricht mit Rücksicht auf die mehrsprachigen Lernenden. Nach einer Lehrdauer von mehr als zehn Jahren entscheiden sich nur noch knapp 47 Prozent für diese Option. Noch deutlicher ist das Bild bei einer Reduzierung fachlicher Inhalte: Ein Viertel der erfahrenen Lehrer/-innen wählt diesen Weg, die Hälfte der Lehrkräfte mit einer Lehrdauer von zwei bis zehn Jahren und knapp 78 Prozent der Berufsanfänger/-innen.

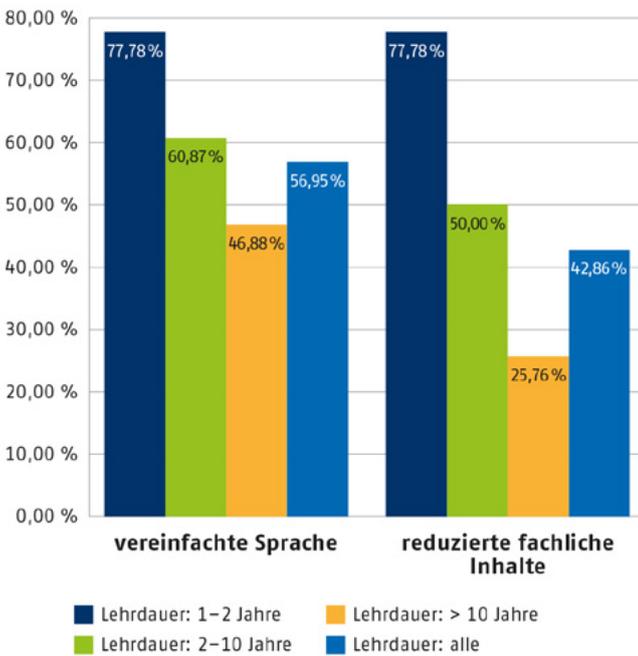
### Sprachliche Sensibilisierung an den Berufskollegs im Regierungsbezirk Detmold

Sprachliche Schwierigkeiten der Lernenden werden von den befragten Lehrkräften – je nach Lehrerfahrung – unterschiedlich stark wahrgenommen. Sie werden vor allem in fachlichen Kontexten festgestellt; hier ist die konzeptionelle Schriftlichkeit der sprachlichen Varietäten Fachsprache, Bildungs- und Schulsprache im schulischen Kontext von Bedeutung.

Auch in ihren Reaktionen auf sprachliche Schwierigkeiten unterscheiden sich die Lehrkräfte je nach Lehrdauer: Je länger sie im Schuldienst sind, desto weniger vereinfachen sie ihre Sprache und reduzieren vor allem nicht die fachlichen Inhalte. Hier kann die gewonnene Lehrerfahrung eine Rolle spielen. Denn das vermeintliche Entgegenkommen birgt Gefahren: Eine sprachliche Vereinfachung vermeidet genau die sprachlichen Strukturen, die in den Zusammenhängen eines Fachbereichs vermehrt vorkommen. Wenn der Weg einer sprachlichen Vereinfachung gewählt wird, ist sicherzustellen, dass zum Schluss wieder eine Rückführung zu den typischen fachsprachlichen Strukturen erfolgt. Sonst können die Lernenden auf längere Sicht keine fachlichen Texte oder Diskurse eigenständig bewältigen.

Werden aus »Rücksicht« auf die Lernenden fachliche Inhalte reduziert, birgt das Vorgehen zweierlei Gefahren. Zum einen kann es dazu führen, dass man durch die vorgenommenen Abstriche der Komplexität eines beruflichen Bereichs nicht mehr gerecht wird. Zum anderen schlägt

Abbildung 2  
Reaktionen der Lehrkräfte auf sprachliche Schwierigkeiten in ihrem Unterricht\*



\* abgebildet sind hier die Nennungen »oft«

sich dieser Weg ebenfalls in sprachlicher Hinsicht nieder: Die notwendige fachliche Komplexität, die sich auch in den sprachlichen Konstruktionen widerspiegelt, entfällt. GRIEBHABER zeigt beispielsweise, dass durch eine Umformulierung von Aufgabenstellungen syntaktische Vereinfachungen zu inhaltlichen Ungenauigkeiten oder Abweichungen führen können (vgl. GRIEBHABER 2010, S. 43–46).

### Was kann die Lehrerbildung leisten?

Die Sprache im Fachunterricht stellt einerseits eine Hürde dar, kann aber andererseits auch als Schlüssel zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen dienen. Wenn man davon ausgeht, dass eine enge Verbindung zwischen Sprach- und Fachlernen besteht, kann es sinnvoll zur gegenseitigen Unterstützung verknüpft werden. AHRENHOLZ (2010, S. 17) führt in diesem Zusammenhang aus, dass Lernen – gleich in welchem Fach – bedeute, sich Sprache anzueignen. Angehende Lehrkräfte in der beruflichen Bildung müssen dazu befähigt werden, eine Sprachkompetenzförderung in den einzelnen Phasen des handlungsorientierten Unterrichts durchzuführen. Sprachförderung ist keinesfalls alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern kann gerade an den typischen sprachlichen Strukturen im Fachunterricht erfolgen; nicht im Sinne eines Grammatikunterrichts, sondern indem die Leistung einer sprachlichen Konstruktion über einen inhaltlichen Zugang illustriert wird. Gerade sprachliches Lernen, das an Inhalte

gebunden ist, stellt sich als besonders Erfolg versprechend dar (vgl. z. B. CHLOSTA/SCHÄFER 2010, S. 283).

Was zu tun bleibt, ist, eine Sensibilisierung in allen Phasen der Lehrerbildung zu forcieren. Dazu zählt auch, dass Lehrkräfte Gefahren bei einer Reduzierung sprachlicher oder fachlicher Komplexität einschätzen können. Fach- bzw. bildungssprachliche Strukturen ermöglichen den Zugang zum Fach(lichen) und sollten daher nur bedingt reduziert werden. Hier bedarf es weiterer Unterstützung, wie man auf die Lernenden eingehen kann. Die skizzierte konkrete Arbeit an sprachlichen Strukturen eines Fachs kann einen Anhaltspunkt für den Unterricht bieten. So lassen sich auch ggf. unangemessene Vereinfachungen in sprachlicher oder fachlicher Hinsicht umgehen. Die Hürde für Fachlehrer/-innen, sich mit der Sprache ihres Fachs auseinanderzusetzen, kann durch eine durchgängige Sprachbildung in der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung herabgesetzt werden. Für die Zeit im aktiven Schuldienst, wenn das Fachliche sicherer beherrscht wird und der Schulalltag vertrauter ist, sind Fortbildungen zu spezifischen Aspekten des sprachsensiblen Fachunterrichts oder Verfahren wie dem Scaffolding (dem Aufbau eines »sprachlichen Gerüsts« für die Schüleräußerung) wünschenswert, um ganz konkrete Anliegen zu behandeln. ◀

### Literatur

AHRENHOLZ, B.: Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: AHRENHOLZ, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010, S. 15–36

CHLOSTA, C.; SCHÄFER, A.: Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: AHRENHOLZ, B.; OOMEN-WELKE, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis Band 9. Baltmannsweiler 2010, S. 280–297

DESI-KONSORTIUM: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie in Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt a. M. 2006

FEILKE, H.: Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233 (2012), S. 4–13

GOGOLIN, I.: Bilingualität und Bildungssprache in der Schule. In: MECHERIL, P.; QUEHL, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster 2006, S. 79–85

GRIEBHABER, W.: (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: AHRENHOLZ, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010, S. 37–53

MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Fächerspezifische Vorgaben. Didaktisches Grundlagenstudium Deutsch für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen. o.o. 30. Juni 2004 – URL: [www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Faecherspezifische-Vorgaben/GS-H-RS-GE/Grundlagenstudium-Deutsch.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Faecherspezifische-Vorgaben/GS-H-RS-GE/Grundlagenstudium-Deutsch.pdf) (Stand: 15.10.2015)

PRENZEL, M. u.a. (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster/New York 2013