

# Thema

## «Ist nicht so einfach»: Bildungssprachliche Praktiken im Unterricht

Imke Lange, Universität Hamburg

*Der Beitrag beschäftigt sich mit der Untersuchung von Sprachpraktiken im Unterricht und fokussiert auf das Konzept bildungssprachlicher Praktiken. Der Schwerpunkt liegt auf ausgewählten Unterrichtssequenzen aus einer videobasierten Unterrichtsstudie, in der bildungssprachförderliches Lehrerhandeln untersucht wird. Die Analysen zeigen, wie die Lehrkräfte aus der Studie ihren Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilhabe an bildungssprachlichen Praktiken ermöglichen.*

### 1. Einleitung

Der Fokus in diesem Beitrag liegt auf Sprachpraktiken im Regelunterricht und der Frage, wie alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sprachlichen Sozialisation bildungssprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben und ausbauen können.

Die Studie «Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Eine videobasierte Unterrichtsstudie in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen (BilLe)»<sup>1</sup> untersucht, wie Lehrkräfte, die besondere Erfahrungen und Erfolge im Unterrichten migrationsbedingt mehrsprachiger Schulklassen nachweisen, sprachliche Bildung im Unterricht gestalten. Die BilLe-Studie zeichnet sich dadurch aus, dass die Unterrichtsaufnahmen eine grosse Bandbreite an Fächern umfassen und sich so fächerübergreifendes Lehrerhandeln beschreiben lässt.

In dem Beitrag wird zunächst das Konzept der bildungssprachlichen Praktiken erläutert, das für die BilLe-Studie genutzt wurde (2). Im nächsten Abschnitt wird das BilLe-Projekt kurz vorgestellt (3). Ausgehend von quantitativen Ergebnissen (4.1) wird anhand von Unterrichtssequenzen illustriert, wie Lehrkräfte in ihrem Unterricht den Schülerinnen und Schülern Interaktionsräume eröffnen, in denen sich diese aktiv sprachlich beteiligen (4.2). Der Beitrag schliesst mit einer Zusammenfassung (5).

### 2. Der Begriff Bildungssprache und das Konzept bildungssprachlicher Praktiken

Der Begriff Bildungssprache wird seit einigen Jahren im deutschsprachigen Raum in unterschiedlichen Disziplinen diskutiert. In diesem Beitrag wird eine erziehungswissenschaftliche Perspektive eingenommen: Bildungssprache ist ein sprachliches Register, das für den Schulerfolg ausschlaggebend ist (Gogolin & Lange, 2011). Es ermöglicht Teilhabe an Unterrichtskommunikation und so den Zugang zu Wissen und Bildung. Das bildungssprachliche Register zeichnet sich durch bestimmte diskursive, grammatische und lexikalische Merkmale aus, z.B. längere monologische Redebeiträge, komplexe Satzkonstruktionen, die Verwendung von Fachbegriffen und unpersönlichen Ausdrücken sowie Kohäsion (ausführlich dazu: Lange, 2020). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird u.a. danach gefragt, wie Schülerinnen und Schüler Sprache im Unterricht verwenden, welcher Sprachgebrauch von ihnen für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht erwartet wird und wie Lehrkräfte die Interaktion so gestalten, dass Schülerinnen und Schüler den Gebrauch des bildungssprachlichen Registers im Unterricht einüben und ausbauen können.

Besonders benachteiligt im deutschen Schulsystem sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die weitere Sprachen neben Deutsch sprechen *und* deren sozioökonomischer Status niedrig ist. Diesen Befund reproduzieren internationale Leistungsvergleichsstudien seit Jahren. Der Umgang mit migrationsbe-

<sup>1</sup> Das Forschungsprojekt wurde von 2012-2014 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert.

dingter Heterogenität erfordert jedoch keine ‚Sondermassnahmen‘, sondern «ist eine grundlegende Bedingung für die Gestaltung von Schule und Unterricht» (Fürstenau & Gomolla, 2011, S. 9). Entsprechend geht es bei Bildungssprache um die Frage, wie *allen* Schülerinnen und Schülern ein Zugang zu diesem Register ermöglicht werden kann – unabhängig von ihrer sprachlichen Sozialisation und ihrem sozioökonomischen Status.

Morek und Heller schlagen zur weiteren empirischen Fundierung von Bildungssprache eine Konzeption *bildungssprachlicher Praktiken* vor, bei der die institutionelle Situiertheit sprachlichen Handelns stärker berücksichtigt wird (Morek & Heller, 2012, S. 69). Hier eröffnen sich vielfältige Forschungsperspektiven, die notwendig sind, um der Komplexität und Dynamik von Sprachpraktiken im Klassenzimmer gerecht zu werden:

Unter *bildungssprachlichen Praktiken* verstehen wir somit die (vorzugsweise in Bildungsinstitutionen) situierten, mündlichen wie schriftlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung, die stets auch epistemische Kraft entfalten (können) und zugleich bestimmte bildungsaffine Identitäten indizieren. Diese Verfahren erhalten den Status sozial etablierter Praktiken erst und gerade dadurch, dass sie von erfahrenen Agenten der Institution normativ sowohl implizit als auch explizit eingesetzt und aktualisiert werden. (Morek & Heller, 2012, S. 92)

Diese Definition basiert auf einem weit gefassten Verständnis von Bildungssprache, das auf sprachlich-kommunikative Verfahren mit einer bestimmten Zielrichtung ausgerichtet ist: Wissen konstruieren, vermitteln und den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, «bildungsaffine Identitäten» auszubilden. Dieser letzte Punkt kann auch so formuliert werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler «als fähige Sprachlernende, als kompetent im Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen erfahren können» (Gogolin et al., 2011, S. 22). Es wird davon ausgegangen, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler bereits ausgebildete sprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse mitbringen, um an der Unterrichtsinteraktion teilhaben zu können, sondern dass es Aufgabe *aller* Lehrkräfte ist, diese Teilhabe zu ermöglichen, zu unterstützen und auszubauen – auch bei heterogener sprachlicher Sozialisation.

Morek und Heller (2012) benennen als ein Forschungsdesiderat die Untersuchung von Bildungssprache in den jeweiligen Kontexten ihrer Verwendung: Welche kommunikativen Verfahren (verstanden als bildungssprachliche Praktiken) setzen Lehrkräfte im Unterricht tatsächlich ein? Hier setzt die BilLe-Studie an, deren Anlage im folgenden Abschnitt skizziert wird.

### 3. Die BilLe-Studie: Bildungssprache im Kontext

Untersuchungsgegenstand der BilLe-Studie ist das Handeln von Lehrkräften im Regelunterricht in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen. Die BilLe-Studie basiert auf Unterrichtsfilmern von ‚Expertenlehrkräften‘ (Helmke, 2011, S. 632), die besondere Erfahrungen und Erfolge im Unterrichten in diesen Klassen nachgewiesen hatten (ausführlich zur Anlage der Studie: Lange et al., 2017; Lange, 2018).

Grundlage für die Auswahl von Schulen war zunächst eine Auswertung von Leistungsdaten aus schulexternen Erhebungen, anhand derer Schulklassen identifiziert wurden, in denen sich auch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache durch überdurchschnittliche Leistungszuwächse in den sprachlichen Testbereichen auszeichneten. Weitere Auswahlkriterien waren ein überdurchschnittlicher Anteil an migrationsbedingt mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und ein Schulkonzept, in dem sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe ein Schwerpunkt ist. In Erstgesprächen wurden die vorliegenden Leistungsergebnisse erwartungswidrig erfolgreicher Schulklassen jeweils der Schulleitung und weiteren für die Sprachbildungskonzepte verantwortlichen Lehrkräften vorgelegt. Diese haben Lehrkräfte benannt, die in den entsprechenden Klassen unterrichtet hätten und die gleichzeitig an der Konzeptentwicklung für sprachliche Bildung in den Schulen massgeblich beteiligt gewesen seien (Expertenlehrkräfte).

Insgesamt wurde dann der Regelunterricht von zehn Expertenlehrkräften an fünf Schulen in den Klassenstufen 1-10 mit einem Zwei-Kamera-Design (Lehrer- und Schülerkamera) gefilmt. Gefilmt wurde in zwei Grundschulen (Aufnahmezeit gesamt 18,5h), einer Haupt- und Realschule (Aufnahmezeit 7,0h) und zwei Gymnasien (Aufnahmezeit gesamt 6,5h). Das Korpus umfasst 32 Zeitstunden und ein breites Spektrum an Unterrichtsettings und -fächern, u.a. Deutsch, Mathematik, Biologie, Latein, Gesellschaft sowie freie Lern- und Projektzeiten und Schreiben für die Schülerzeitung. Ergänzend zu den Filmaufnahmen wurden Hintergrundinformationen zu den Unterrichtseinheiten, den gefilmten Lehrpersonen und den Unterrichtsgruppen erhoben. Ausserdem wurden mit den beteiligten Lehrkräften Leitfadeninterviews durchgeführt.

Bei der Auswertung der Unterrichtsaufnahmen ergänzen sich ein quantifizierendes und ein interpretatives Vorgehen:

Um die Strukturierung und die Ordnung des Unterrichts zu erfassen, wurde eine niedrig-inferente Basiskodierung der Unterrichtsphasen (Sozialformen) und der Redeanteile durchgeführt (Lange et al., 2017).

Die interpretative Analyse von Unterrichtssequenzen erfolgt auf Grundlage der Transkripte und der Videos (Tuma et al., 2013). Mit Blick auf das Lehrerhandeln werden Sequenzanalysen durchgeführt, die sich «nicht auf das *Was*, sondern auf das *Wie* von Handlungen» konzentrieren (Knoblauch et al., S. 23, Hervorhebung im Original.). Aus den BiLe-Daten wurden und werden weiterhin über eine deduktiv-induktive Vorgehensweise Sequenzen ausgewählt, die potenziell Handlungsmuster der Expertenlehrkräfte im Sinne bildungssprachlicher Praktiken verdeutlichen, z.B. Sprachbetrachtung, Ermöglichen komplexer Schülerinnen- und Schüleräußerungen oder Übersetzen von einem Alltagssprachlichen in ein bildungssprachliches Register. Diese Sequenzen werden in Datensitzungen interpretiert und diskutiert.

#### 4. Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln in nicht-öffentlichen und öffentlichen Unterrichtsphasen: Einblicke in die Daten

Die BiLe-Studie zeigt, dass die Lehrkräfte Interaktionsräume eröffnen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler sprachlich aktiv einbringen können und an bildungssprachlichen Praktiken teilhaben. Ausgehend von den Ergebnissen der quantitativen Kodierung wird im Anschluss anhand von vier Beispielen Einblick in das *Wie* der Lehrkräftehandlungen gegeben.

##### 4.1 Kodierungsergebnisse: Sozialformen und Redeanteile

Zu den quantitativen Auswertungen der Videodaten gehören (a) Verteilungen von Sozialformen und (b) Verteilungen der Redeanteile von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern im Klassenunterricht, während sog. ‚öffentlichen Unterrichtsphasen‘. Für die BiLe-Daten ergibt sich folgendes Bild:

(a) *Sozialformen*. In der BiLe-Studie werden die Sozialformen nach ‚öffentlichem Unterricht‘ und ‚nicht-öffentlichem Unterricht‘ unterschieden, da ‚Öffentlichkeit‘ ein Merkmal des Registers Bildungssprache ist: In öffentlichen Unterrichtsphasen werden sprachliche Äußerungen vor der ganzen Klasse getätigt, z.B. in Unterrichtsgesprächen oder Präsentationen von Schülerinnen und Schülern. Zu den ‚nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen‘ zählen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Sprachliche Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern finden hier in Zweier- oder Gruppenkonstellationen statt.

In den BiLe-Unterrichtsaufnahmen dominieren in beiden Grundschulen individuelle und Gruppenarbeitsphasen (69% der Aufnahmen). In der Haupt- und Realschule liegt der Anteil bei 45%. In den Unterrichtsaufnahmen aus den Gymnasien überwiegen dagegen öffentliche Unterrichtsphasen (65%). In Verschränkung mit der interpretativen Auswertung zeigt sich, dass auch in öffentlichen Unterrichtsphasen vielfältige Handlungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit bildungssprachlichen Praktiken beobachtbar sind (Beckmann, in Vorbereitung; Lange, in Vorbereitung).

Bei den nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen lässt sich beobachten, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei freier Wahl für Sozialformen entscheiden, in denen sie mit anderen zusammenarbeiten können. Diese Entscheidungen werden von den Lehrkräften unterstützt. In diesen Phasen sind die Schülerinnen und Schüler nicht nur miteinander sprachlich aktiv. Es lässt sich anhand der Aufnahmen der Lehrerkamera beobachten, dass die Lehrkräfte hier immer ansprechbar sind und die Schülerinnen und Schüler dieses Angebot aktiv nutzen bzw. dass die Lehrkräfte diese Phasen nutzen, um mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Kleingruppen sprachlich zu interagieren.

(b) *Redeanteile der Lehrkräfte in öffentlichen Unterrichtsphasen*. Im Vergleich zu vorliegenden Studien zeigt sich, dass der Redeanteil der BiLe-Lehrkräfte in öffentlichen Unterrichtsphasen vergleichsweise niedrig ist. Während andere Studien Redeanteile der Lehrkräfte zwischen 60-80% ausweisen (Lange et al., 2017, S. 222), gilt für die BiLe-Unterrichtsaufnahmen folgendes: Durchschnittlich liegt die Redezeit der Lehrkräfte in öffentlichen Unterrichtsphasen bei 48%, die der Schülerinnen und Schüler bei 45%. In 7% der Zeit wird *nicht* gesprochen. Die Zeit in der nicht gesprochen wird, umfasst überwiegend ‚Wartezeit‘, in der die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern Zeit geben, nachzudenken und Beiträge zu formulieren.

Differenzierte Auswertungen ergeben, dass der Redeanteil der Lehrkräfte in den öffentlichen Unterrichtsphasen in den Aufnahmen stark variiert – zwischen 14% und 69%. Dies ist abhängig von den Aufgaben, die die Lehrkraft in der öffentlichen Unterrichtsphase übernimmt, z.B. ob es sich um ein Unterrichtsgespräch handelt, das die Lehrkraft eher moderiert oder ob die Lehrkraft wiederholt Schülerbeiträge paraphrasiert und zusammenfasst. Lehrervorträge ohne Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sind nicht zu beobachten.

Die Kodierungsergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler sprachlich aktiv sind – sowohl in öffentlichen wie auch in nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen. Dies ist sowohl Grundlage als auch Indiz dafür, dass sie an bildungssprachlichen Praktiken teilhaben und sich als fähige Sprachlernende im Unterricht erleben können.

#### 4.2 Muster bildungssprachförderlichen Lehrerhandelns

Anhand von vier Unterrichtssequenzen wird illustriert, wie Lehrkräfte sprachlich-kommunikative Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung i.S. bildungssprachlicher Praktiken im öffentlichen und nicht-öffentlichen Unterricht realisieren. Zwei Handlungsfelder werden hier vorgestellt: ‚Gemeinsam Wissen aufbauen und aushandeln‘ und ‚Dekontextualisierung unterstützen‘.

Die Transkripte der ausgewählten Sequenzen wurden behutsam den Konventionen der Schriftsprache angepasst. L = Lehrkraft; ( ) = unverständlich; ... = kurze Pause; (3.0) = Pause von drei Sekunden; *ja ge-* = Formulierungsabbruch; // ... // = überlappende Äusserungen. Die Äusserungen der Lehrkraft sind jeweils kursiv gesetzt.<sup>2</sup> Alle Eigennamen sind Pseudonyme.

##### Gemeinsam Wissen aufbauen und aushandeln

Wissen zu vermitteln, ist eine Kernaufgabe von Unterricht. In den BiLe-Videodaten lässt sich bei allen Lehrkräften beobachten, dass sie die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen, Wissen ko-konstruktiv zu entwickeln (Fürstenau, 2009) und dialogische Interaktion praktizieren (Alexander, 2012). Dazu gehören u.a. Nachfragen bei Unklarheiten, das Stellen ‚echter‘ Fragen und nachvollziehendes Verstehen.

##### Beispiel 1: Klasse 3, Grundschule, nicht-öffentlicher Unterricht (Projektzeit)

In der Projektzeit bereiten die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen Präsentationen zu selbstgewählten Themen vor. Zur Präsentation gehören ein Vortrag und ein Plakat. Zwei Schüler, Lars und Amir, arbeiten an einer Präsentation zum Thema Kaninchen. Sie sitzen an einem Tisch, haben Bücher zum Thema vor sich liegen und blättern und lesen darin. Amir liest Lars einen Text aus einem der Bücher vor, in dem es um die «Vergesellschaftung» von Hauskaninchen geht. Die Lehrerin, Frau Ulrich, hat sich zu den beiden gesetzt und hört zu. Die beiden Schüler beschliessen, einen Satz dazu auf ihr Plakat zu schreiben, dass man «ein Männchen und ein Weibchen» in einen Käfig «packen» kann. Frau Ulrich stellt dazu eine Nachfrage:

- (1) L *Und vertragen sich denn die Weibchen alleine gut oder nicht so gut?*
- (2) Amir Gut.
- (3) Lars [zweifelnd] Ja? (3.0)
- (4) L *Lars, was meinst du?*
- (5) Lars (dann dann) Männchen noch mit zwei Weibchen und können streiten die sich über ihn über den
- (6) L *Aha. Genau. Also, wenn man nur Weibchen zusammensetzt in einen Käfig, was passiert dann?*
- (7) Lars Dann machen die eigentlich nichts.
- (8) L *Hm. Ihr habt da eben etwas anderes gelesen.* [Die Lehrerin nimmt sich das Buch.]
- (9) Amir Dann machen die was.
- (10) L *So, hier. Guck mal.* [Die Lehrerin zeigt auf einen Text im Buch.] *Du hast Recht. Manchmal vertragen die sich, aber was stand da noch?*

Auf die Frage der Lehrerin, antwortet Amir knapp mit einem Wort (2). Lars hat offensichtlich Zweifel (3). Die Lehrerin greift diesen Zweifel nach einer Wartezeit auf und bittet Lars um eine ausführlichere Meinung, die er

<sup>2</sup> Die textliche Repräsentation der Unterrichtssequenzen erfolgt in diesem Beitrag als semantisch-inhaltliches Transkript. Ausführlich zum Transkriptionsverfahren und Umgang mit textlichen Repräsentationsformen der Transkripte im BiLe-Projekt Lange, i.V.

formuliert (5). Die Lehrerin unterstreicht mit einer weiteren Frage nochmals ihr ursprüngliches Interesse (6). Lars antwortet. Die Lehrerin macht deutlich, dass ihrer Ansicht nach im Text eine andere Aussage stand. Sie beteiligt sich an der Textarbeit, indem sie nun das Buch hinzuzieht (8) und stellt fest, dass die Aussage von Lars stimmt, weist aber darauf hin, dass ‚noch etwas‘ im Text steht (10). Lars und Amir wenden sich daraufhin wieder dem Text zu und lesen die Textpassage erneut. Das anschließende knapp zehnmündige Gespräch zwischen Amir, Lars und der Lehrerin vertieft das Thema Vergesellschaftung: Die Schüler bringen ihre eigenen Erfahrungen ein, die Lehrerin stellt Fragen und fragt immer wieder danach, was in den Texten zu dem Thema steht.

Die Lehrerin begegnet den beiden Schülern als ‚interessierter nachfragender Gesprächspartner‘ und bestätigt den Expertenstatus, den die beiden aufgrund ihrer Beschäftigung mit dem Thema haben («Lars, was meinst du?», «Du hast recht.»). Sie agiert zusätzlich als ‚Brückenbauerin‘ zwischen den Fachtexten und den Inhalten, die die Schüler für ihre Präsentation ausgewählt haben.

### Beispiel 2: Klasse 10, Gymnasium, öffentlicher Unterricht (Deutsch)

Es geht um die Kurzgeschichte «Nachts schlafen die Ratten doch» von Wolfgang Borchert. Die Schülerinnen und Schüler haben auf Basis einer Gruppenarbeit gemeinsam mit dem Lehrer, Herrn Rogner, drei Aspekte herausgearbeitet, zu denen sie den Text nun analysieren wollen. Herr Rogner kündigt diese Phase an: «Wir wollen jetzt in einem Gespräch von etwa einer halben Stunde an diesen drei Gesichtspunkten uns entlangarbeiten und wollen dadurch dann ein Verständnis der Geschichte entwickeln, soweit das möglich ist.» Herr Rogner kennzeichnet das nun folgende Gespräch als gemeinsame ‚Arbeit‘ und realisiert es als öffentliche Unterrichtsphase. Die Redeanteile der Schülerinnen und Schüler im öffentlichen Unterricht liegen in dieser Unterrichtsaufnahme mit 49% über den Redeanteilen des Lehrers (44%). In 7% der Zeit wird nicht gesprochen.

Im Verlauf des Gesprächs bringt die Schülerin Janina den Begriff «Notlüge» ein. Herr Rogner hakt ein und bittet Janina: «Aber vielleicht erklärst du noch mal: Was ist eine Notlüge?» Folgendermassen geht es weiter:

- (1) Janina Ja (4.0) (vielleicht) (5.0) ähm
- (2) L Versuch mal zu erklären: Was ist eine Notlüge?
- (3) Adelina ... Ja. (4.0). Das ist halt, dass man einem anderen Menschen nicht die Wahrheit sagen möchte. Aber dann ... lässt man den andern Menschen frei sozusagen ... dass man dem andern Menschen hilft ... also die- die Lüge ist eine Hilfslüge, so gesehen.
- (4) L Ja. [Der Lehrer erteilt einem weiteren Schüler das Wort.]
- (5) Edib Eine Notlüge für mich ist, wenn ich nicht lügen will, aber es halt in dem Moment sein muss.
- (6) L Warum muss es sein?

Auffällig sind hier die langen Wartezeiten, die der Lehrer den beiden Schülerinnen zugesteht, um ihre Gedanken zu formulieren (1, 3). Als die erste Schülerin nicht weiterkommt, öffnet der Lehrer die Frage für die ganze Gruppe (2). Während ihres Beitrages unterbricht er die Schülerin nicht in den kurzen Sprechpausen (3). Auch nach der ersten Antwort hält der Lehrer das Gespräch für weitere Schülerbeiträge offen (4) und greift Schülerformulierungen in Nachfragen auf (6).

So entwickelt sich ein Gespräch, an dem sich sieben der insgesamt 21 Schülerinnen und Schüler mit längeren Redebeiträgen zum Begriff Notlüge beteiligen. Nach etwa vier Minuten bindet Herr Rogner diesen Begriffs-Exkurs wieder an das übergeordnete Thema an: «Können wir uns das, was wir um die Notlügen jetzt herum entwickelt haben [...] nutzbar machen für die Interpretation dieser Geschichte ...». Ein Schüler übernimmt, und das Gespräch geht weiter.

Die beiden Sequenzen stehen beispielhaft für das dialogische Interaktionsverhalten der BiLe-Lehrkräfte: Sowohl in nicht-öffentlichen wie auch in öffentlichen Unterrichtsphasen schaffen sie immer wieder Gelegenheiten, in denen sie den Schülerinnen und Schülern Zeit einräumen, um eigene Gedanken und Ideen zu entwickeln oder Begriffe zu klären. Die Lehrkräfte binden die Schülerbeiträge an das jeweils übergeordnete Thema oder Ziel an. Durch Nachfragen und das Einbeziehen anderer Schülerinnen und Schüler ergeben sich so ko-konstruktive Gespräche, die auch in öffentlichen Unterrichtsphasen dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler hohe Redeanteile haben und sich mit längeren Gesprächsbeiträgen beteiligen.

### Dekontextualisierung unterstützen

Ein weiteres Handlungsfeld umfasst Lehrerhandlungen, mit denen die Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler unterstützen, Inhalte unabhängig vom unmittelbaren Kontext auch für andere verständlich und nachvollziehbar sprachlich darzustellen: Dekontextualisierung (auch: Situationsentbindung) zählt zu den Merkmalen



des bildungssprachlichen Registers (Gogolin & Lange, 2011). Dies betrifft sowohl mündliche Beiträge (z.B. Präsentationen) als auch schriftliche Texte (z.B. Erörterungen, Artikel für die Schülerzeitung). Im Folgenden werden zwei Verfahren aus diesem Handlungsfeld illustriert: Formulierungshilfen für mündliche Beiträge im öffentlichen Unterricht und die Imagination von Zielgruppen.

**Beispiel 3: Klasse 6, Haupt- und Realschule, öffentlicher Unterricht  
(Zeitschriftenlesetag/ Deutsch)**

Das Beispiel stammt aus einer sechsten Klasse im Fach Deutsch. Die Lehrerin hat in ihrem Unterricht einen Schwerpunkt auf das Lesen gelegt. Seit der fünften Klasse gibt es regelmässige Lesezeiten bzw. Leseaktivitäten. Am Tag der Unterrichtsaufnahme ist ‚Zeitschriftenlesetag‘. Eine neue Lieferung von Zeitschriften ist eingetroffen (Sport-, Wissens- und Jugendzeitschriften). Der Ablauf ist offenbar ritualisiert: Jeder Schüler und jede Schülerin wählt eine Zeitschrift aus und setzt sich an den eigenen Platz. Die Lehrerin beteiligt sich ebenfalls. Als die Lesezeit zu Ende ist, leitet die Lehrerin eine öffentliche Unterrichtsphase an, in der alle über das, was sie gelesen haben, berichten können. Sie zeigt auf eine Sammlung von Formulierungen, die für alle sichtbar auf einem Flipchartbogen notiert sind:

Welche Zeitschrift?  
Ich habe die Zeitschrift ... angeguckt.  
In dieser Zeitschrift geht es hauptsächlich um Themen wie...  
Den Artikel über ... fand ich interessant, weil...  
Der Artikel, den ich gelesen habe, handelt davon, dass...  
Den Artikel ... fand ich am besten, weil...  
Der Artikel handelte davon, dass...

Die Lehrerin beginnt mit einem längeren Redebeitrag. Es folgen mehrere Schülerinnen und Schüler, von denen hier zwei Beiträge präsentiert werden. Hervorgehoben sind Formulierungen, die vom Leitfaden übernommen bzw. an die Formulierungen angelehnt sind.

- L ... *Ich möchte, dass ihr kurz nochmal die Zeitungen vorstellt, wie wir das immer machen. Ich fang mal an als Beispiel ... **Ich hab die Zeitschrift** ... tja kann ich nicht richtig erkennen ... (Top and Pong) oder so [lacht] ... mir **angeguckt**.*  
[Die Lehrerin steht vorne und hält die Zeitschrift so, dass alle den Titel sehen können.]  
*Ich dachte eigentlich, sie heisst Popcporn, aber heisst sie gar nicht ... ähm ... **Da geht es hauptsächlich um Stars** [blättert] und um Liebe ganz viel. Ich hab bei Nergül gesehen, dass da ein Artikel über Nena war, deswegen hab ich sie mir geholt ... **fand den Artikel aber nicht so gut und hab dann diesen Artikel gelesen über einen jungen Musiker** [blättert, zeigt den Artikel der Klasse] *Chipmonk ähm ...Den Artikel ... fand ich am besten, weil er ganz nett erzählt von seiner- von diesen beiden Leben. Er geht noch zur Schule, und er macht auch Musik. ... Und das hat er gut beschrieben in dem Artikel, wie es- was es für ihn bedeutet ... Und was habt ihr für **Zeitschriften angeguckt?****
- Cahit ähm ... **Ich hab die Zeitschrift** ähm (ich hab Kicker) **gelesen** und ich hatte ... die ( ) Es **ging hauptsächlich** um die ... die erste zweite dritte (Regionalliga).
- L *mmb mmh [ja]*
- Cahit **der Artikel über** (den Spieltag) über die Spieler ... wer in der - in der T - alles in der Tageself war ... **fand ich interessant**
- L *mmb mmh [ja] ... gut*
- Cahit weil da auch Spieler waren die - die ich kannte und ... **der-der Artikel de- den hab ich - den hab ich ... gelesen** ähm **weil** die (Sünder) also die gelbe und rote Karten bekommen haben // (in dem Spiel)
- L *// ah okay ... mmb mmh [ja] ... gut ... okay*
- Mahmut ähm **Ich hab die Zeitschrift** ... als erstes (just kick it) **gelesen** ... Dann hab ich das durchgelesen, dann hab ich Bravo Sport gelesen ... **da gings drum**, also der grosse Check, ist Robben besser als Ribery ... und da stand auch noch so ... viel über Cristiano Ronaldo und so ... und über die Transfers, also wenn Spieler ausgetauscht werden, wohin die kommen und alles
- L *ah ja // okay*
- Mahmut //und Informationen (für/über) die WM.

Die Lehrerin beginnt und nutzt selber Formulierungen aus der Sammlung. Ihren Beitrag kennzeichnet sie «als Beispiel» für die Schülerinnen und Schüler. Die Sammlung dient zur Orientierung der inhaltlichen Gestaltung (Aufbau) eines mündlichen Beitrags *und* bietet Formulierungsbausteine, in die die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Inhalte einbetten können. Die Formulierungen umfassen Satzstrukturen, die sowohl eher Alltagssprachlich sind («ich», «angeguckt», «fand ich interessant») als auch eher Bildungssprachlich («geht es...um Themen wie», «handelte davon, dass», unpersönliche Formulierungen). Aus diesem Angebot können die Schülerinnen und Schüler wählen: Manche schauen während ihres Redebeitrags den Leitfaden an, andere sprechen frei. Die Redeanteile der Lehrerin sind hier vergleichsweise hoch. Sie nutzt ihre Redezeit jedoch als sprachliches Beispiel und hat dieselbe Aufgabe wie die Schülerinnen und Schüler bearbeitet.

Die Formulierungssammlung wird hier für die Gestaltung mündlicher Beiträge verwendet. Die Formulierungen und der Aufbau verweisen bereits auf schriftliche Textsorten wie Buchbesprechung und Rezension. Ähnliche Leitfäden setzt die Lehrerin durchgängig und ritualisiert in allen Fächern ein, die sie unterrichtet.

#### Beispiel 4: Jahrgang 3 und 4, Grundschule, nicht-öffentlicher Unterricht (Schülerzeitung)

Die Schülerzeitung ist ein jahrgangsübergreifendes Angebot. Zwei Schülerinnen, Arjona und Zoya, sollen einen Artikel für eine regionale Wochenzeitung schreiben und über die Arbeit in der Schülerzeitung berichten. Die beiden sprechen den Lehrer an und sagen ihm, dass sie nicht wissen, wie sie anfangen sollen. Der Lehrer wendet sich den beiden zu:

- (1) L *Stellt euch vor, ihr telefoniert ... und erzählt jemandem, was wir hier machen ... jemandem, der das nicht sehen kann. Dann kann man auch nicht sagen ‚da‘ oder ‚hier‘, sondern muss das mit Worten beschreiben.*
- (2) Zoya? [zögerlich] mhm
- (3) L *Stell dir vor, du telefonierst mit einem ... aus einem anderen Land, und der fragt- deine Tante, und die fragt: Was machst du eigentlich in der Zeitung? So wie du ihr das dann erzählen würdest, so kannst du das auch aufschreiben.*
- (4) Arjona [zögerlich] Äh ... ok.
- (5) L *Kein guter Tipp? [Zoya und Arjona sagen nichts.] Ihr macht es euch gerade sehr schwer.*
- (6) Zoya Ja, ist nicht so einfach.
- (7) L *Versucht es mal mit diesem Telefongespräch, dass ihr...überlegt. Du erzählst es jemandem, der das nicht sehen kann der ist...da...[hält sich ein imaginäres Telefon ans Ohr]. Also...ich sitz hier ... und... hier sind auch noch viele andere Kinder... Wo kommen die Kinder her? Und was macht ihr hier? Wie oft kommt ihr hierher? ... Pass auf, vielleicht macht ihr es so: Zoya, du bist die Tante.*
- (8) Arjona Was?
- (9) Zoya Nein.
- (10) L *Und dann kannst du Arjona anrufen. Und du stellst ihr die Fragen über die Turmzeitung... Stell dir vor, du rufst Arjona an*
- (11) Zoya [hält ihre Hand wie ein Telefon ans Ohr] klingelingeling [lacht]
- (12) L [zu Arjona] *Arjona du musst auch [Zoya lacht] aufschrei- vielleicht klappt das. Wenn das nicht klappt, ich komm gleich nochmal. [lächelnd] Dann müssen wir mal gucken, wie ihr dann irgendwie arbeiten könnt ... Im Moment fällt mir nichts anderes- [beugt sich zu Zoya, die verlegen guckt, nimmt Hand als Telefon ans Ohr] Hallo? Zoya?*
- (13) Zoya Ja.
- (14) L *Arjona, ja warte mal, ich muss los... Zoya, kannst du mal mit Arjona telefonieren?... Frag sie doch mal über die Turmzeitung. [Er gibt das imaginäre Telefon an Zoya weiter und wendet sich dann einem anderen Schüler zu.]*
- (15) Zoya Hallo, Arjona ... Wie geht's? Was machst du in der Turmzeitung?

Der Lehrer gibt hier keine Formulierungsbeispiele vor oder formuliert den ersten Satz für die beiden Schülerinnen. Er führt stattdessen beide Schülerinnen in die Szene eines Telefonats, die den Sehsinn ausblendet, und damit ein kontextbezogenes, deiktisches Formulieren unmöglich macht («Dann kann man auch nicht sagen ‚da‘ oder ‚hier‘»). Die Mädchen müssen «mit Worten beschreiben», was in der Schülerzeitung passiert (1). Die Schülerinnen reagieren auf den Vorschlag zurückhaltend (2, 4, 5). Die Redeanteile des Lehrers liegen in dieser Sequenz deutlich über denen der Schülerinnen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Lehrer die Szenerie

des Telefonats immer weiter ausbaut (3, 7, 10, 12, 14), bis die Schülerinnen das Setting für ein dekontextualisiertes Erzählen tatsächlich übernehmen (15). Trotz des hohen Redeanteils des Lehrers handelt er hier nach dem Prinzip der minimalen Hilfe: Die sprachliche Lösung der eigentlichen Aufgabe – über die Arbeit in der Schülerzeitung berichten – liegt weiter bei den Schülerinnen. Ein weiterer Punkt, der sich in den gesamten BilLe-Aufnahmen beobachten lässt, wird ebenfalls in dieser Sequenz deutlich: Der Lehrer nimmt den Unterstützungsbedarf der Schülerinnen ernst (6). Er bietet Hilfe an, die den Schülerinnen ermöglicht, sich als ‚fähige Sprachlernende‘ zu erleben. In der weiteren Unterrichtsaufnahme ist zu beobachten, dass die beiden Schülerinnen durchgehend an einem gemeinsamen Text arbeiten. Sie bitten den Lehrer nicht noch einmal um Hilfe.

Wie gross die Anforderung der Dekontextualisierung ist, lässt sich in den BilLe-Unterrichtsaufnahmen beobachten. Immer wieder sprechen Schülerinnen und Schüler die Lehrkräfte an und bitten um Unterstützung in diesem Punkt. Die beiden Beispiele zeigen zwei Handlungsstrategien der Lehrkräfte, die sowohl in öffentlichen wie auch in nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen realisiert werden: Formulierungen zur Verfügung stellen (als Liste, als gemeinsame vorbereitende Wortsammlung oder als Sprechvorbild) und das Einrichten und Imaginieren von Settings, die dekontextualisiertes Formulieren unterstützen («Stell dir vor ...»). Die Redeanteile der Lehrkräfte sind bei beiden Handlungsstrategien vergleichsweise hoch, dennoch bleibt die eigentliche sprachliche Formulierungsarbeit bei den Schülerinnen und Schülern.

## 5. Zusammenfassung

Bei der empirischen Fundierung von ‚Bildungssprache‘ eröffnet das Konzept der ‚bildungssprachlichen Praktiken‘ Forschungsperspektiven, die der Komplexität und Dynamik von Sprachpraktiken in Klassenzimmern gerecht werden. Bildungssprachliche Praktiken sind sprachlich-kommunikative Verfahren, die Lehrkräfte einsetzen, mit dem Ziel, Wissen zu konstruieren und zu vermitteln. In der BilLe-Studie wird das Handeln von Expertenlehrkräften im Regelunterricht untersucht und es werden Verfahren rekonstruiert, wie die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schülern dabei unterstützen, sich im Unterricht sprachlich aktiv einzubringen.

Die vier Beispiele geben Einblicke in bildungssprachliche Praktiken für die Handlungsfelder ‚Gemeinsam Wissen aufbauen‘ und ‚Dekontextualisierung‘. Die Situationen sind nicht fachgebunden, und es sind immer Lehrkräfte *und* Schülerinnen und Schüler gemeinsam beteiligt: Wissen aus Texten erschliessen und aufbereiten (Beispiel 1); einen Begriff erschliessen, der für das gemeinsame weitere Unterrichtsgespräch von Bedeutung ist (Beispiel 2); Redebeiträge formulieren mit Ausrichtung auf schriftliche Textsorten (Beispiel 3); komplexe und abstrakte Inhalte unabhängig von der konkreten Situation ausdrücken (Beispiel 4).

Für das Handeln der BilLe-Lehrkräfte lässt sich zusammenfassen: Ihre sprachliche Unterstützung findet sowohl in nicht-öffentlichen als auch in öffentlichen Unterrichtsphasen statt. Sie nehmen den sprachlichen Unterstützungsbedarf ihrer Schülerinnen und Schüler ernst und passen ihre Unterstützung an den jeweiligen Bedarf an. Dabei sind die Schülerinnen und Schüler immer am Gespräch beteiligt. Die Verteilung der Redeanteile in diesen Situationen lässt keine einfachen Rückschlüsse auf das *Wie* des Lehrerhandelns zu: Auch bei einem hohen Redeanteil der Lehrkraft erfolgt die Unterstützung bei der sprachlichen Lösung einer Aufgabe nach dem Prinzip der minimalen Hilfe.

Über die gesamten BilLe-Unterrichtsaufnahmen hinweg zeigt sich, dass die Interaktionssettings im Lehrerhandeln miteinander verwoben sind: Beiträge für öffentliche Unterrichtsphasen werden in nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen vorbereitet; Inhalte werden ko-konstruktiv und dialogisch verhandelt und für unterschiedliche Funktionszusammenhänge aufbereitet.

Im Ergebnis zielen die unterstützenden Lehrerhandlungen darauf ab, dass sich die Schülerinnen und Schüler als kompetente und fähige Sprachlernende und Beteiligte in der Unterrichtsinteraktion ausprobieren und erleben können – dass sie teilhaben an bildungssprachlichen Praktiken.



## Literatur

- Alexander, R. (2012). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk* (4th Ed.) Dialogos.
- Beckmann, V. (in Vorbereitung). *Bildungssprachliche Praktiken in Unterrichtsgesprächen. Analysen aus einer videobasierten Unterrichtsstudie zur Sprachbildung im Regelunterricht sprachlich heterogener Schulklassen*.
- Fürstenau, S. (2009). Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Unterricht* (1. Aufl.) (S. 61–84). Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91724-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91724-5_4)
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011). Vorwort. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (1. Aufl.) (S. 7–11). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–27). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6).
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. FörMig-Material, Bd. 3. Waxmann. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf>. [Überarbeitete und erweiterte Neuauflage erscheint im November 2020]
- Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 630–43). Waxmann.
- Knoblauch, H., Tuma, R. & Schnettler, B. (2010). Interpretative Videoanalysen in der Sozialforschung. *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online*, 1-40. <https://doi.org/10.3262/EEO07100074>.
- Lange, I. (2018). Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln: Zur Erzeugung und Bewältigung von Ungewissheit. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 20-27). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_10).
- Lange, I. (2020). Bildungssprache. In I. Gogolin, A. Hansen, P. Leseman, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 43-48). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_7)
- Lange, I. (in Vorbereitung). *Reflexionsphasen als bildungssprachliche Praktik. Analysen aus einer videobasierten Unterrichtsstudie zu bildungssprachförderlichem Lehrerhandeln in sprachlich heterogenen Schulklassen*.
- Lange, I., Beckmann, V., & Gallig, I. (2017). Teaching Academic Discourse Practices in Multilingual Classrooms: Insights into Coding Results and Qualitative Analyses of a Video Study“. In H. Peukert & I. Gogolin (Eds.) *Dynamics of Linguistic Diversity* (6th Ed.) (pp. 217-34). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hsl.6.11lan>
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57(1), 67-101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). Videointeraktionsanalyse. In *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*, 85-104. Qualitative Sozialforschung. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18732-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18732-7_6)

**Schlagworte:** Bildungssprache; Unterricht; Videostudie; Lehrerhandeln; bildungssprachliche Praktiken

### «Ce n'est pas si simple» : pratiques langagières éducatives en classe

#### Résumé

L'article traite de l'étude des pratiques langagières en classe et se concentre sur le concept de « pratiques langagières éducatives ». L'accent est mis sur une sélection de séquences d'enseignement issues d'une étude vidéo portant sur des pratiques d'enseignement favorisant le langage scolaire. Les analyses montrent comment les enseignant-e-s de l'étude permettent à leurs élèves de participer activement aux pratiques langagières éducatives.

**Mots clés:** Langue scolaire ; enseignement ; étude vidéo ; pratiques d'enseignement; pratiques langagières éducatives

**«Non è così facile»: Pratiche linguistiche educative in classe****Riassunto**

L'articolo affronta un'indagine sulle pratiche linguistiche in classe focalizzandosi sul concetto di pratiche linguistiche educative. L'attenzione è posta su sequenze didattiche selezionate da uno studio didattico basato su video che esamina l'azione dell'insegnante che promuove il linguaggio educativo. Le analisi mostrano come gli insegnanti dello studio permettono ai loro studenti di partecipare attivamente alle pratiche linguistiche educative.

**Parole chiave:** Linguaggio scolastico; interazione in classe; studio di video; pratiche discorsive di insegnamento scolastico

**«It's not that easy»: Academic discourse practices in class****Summary**

The paper deals with the study of language practices in the classroom and focuses on the concept of academic discourse practices. The focus is on selected transliterated sequences from a video study examining teaching practices of academic language support. The analysis shows that teachers, both during phases of whole-class work and individual work, offer pupils to participate actively in academic discourse practices.

**Keywords:** Academic language; classroom interaction; video study; teaching academic discourse practices

**Imke Lange**, Dr. des., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg. Ihre Forschungs- und Arbeitsbereiche sind Sprachliche Bildung, Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen, Mehrsprachigkeit im Regelunterricht und Schreibdidaktik.

Universität Hamburg, Projekt ProfaLe, Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Bogenallee 11, D-20144 Hamburg  
E-Mail: imke.lange@uni-hamburg.de