

Bleiker, Johanna

Interdisziplinäre Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Begründung und Annäherung an eine Standortbestimmung

Dirim, Inci [Hrsg.]; Wegner, Anke [Hrsg.]: Deutsch als Zweitsprache. Inter- und transdisziplinäre Zugänge. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2021, S. 19-34. - (Mehrsprachigkeit und Bildung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Bleiker, Johanna: Interdisziplinäre Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Begründung und Annäherung an eine Standortbestimmung - In: Dirim, Inci [Hrsg.]; Wegner, Anke [Hrsg.]: Deutsch als Zweitsprache. Inter- und transdisziplinäre Zugänge. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2021, S. 19-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-239982 - DOI: 10.25656/01:23998

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-239982>

<https://doi.org/10.25656/01:23998>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Johanna Bleiker

Interdisziplinäre Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache
(DaZ) – Begründung und Annäherung an eine
Standortbestimmung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Der Aufsatz *Interdisziplinäre Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Begründung und Annäherung an eine Standortbestimmung* von Johanna Bleiker steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution- Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY 4.0-Lizenz und unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Der Aufsatz ist erschienen in:

Dirim, İnci und Anke Wegner (Hrsg.) (2021): Deutsch als Zweitsprache. Inter- und transdisziplinäre Zugänge. Opladen: Verlag Barbara Budrich.



Dieser Beitrag steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742379.02>).

ISBN 978-3-8474-2379-9

DOI 10.3224/84742379.02

Interdisziplinäre Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Begründung und Annäherung an eine Standortbestimmung

Johanna Bleiker

Ein Morgen im Klassenzimmer einer 4. Klasse¹ in der Schweiz, auf dem Stundenplan steht das Fach NMG (Natur – Mensch – Gesellschaft): Die Schüler*innen versuchen in Gruppen, ohne Anleitung einen Fallschirm zu basteln, der möglichst lange in der Luft bleibt. Dafür stehen den Kindern unterschiedliche Materialien zur Verfügung: Plastikfolie, Papierservietten, Korkzapfen, Schnur, Klebeband, Büroklammern. Die Schüler*innen basteln eifrig, aber scheinbar planlos vor sich hin, bis plötzlich ein Junge einen anderen, der gerade mit einer Schere in der Mitte einer Plastikfolie ein Loch ausschneiden möchte, fragt: „Und wozu soll das gut sein?“ Dieser Junge antwortet: „Für Luft!“ So sinnvoll seine Idee in physikalischer Hinsicht für die Konstruktion eines Fallschirms ist (vgl. Bölsterli Bardy/Schweizer 2017: 16), so wenig gelingt es ihm aufgrund seiner begrenzten Deutschkompetenzen, diesen Sachverhalt seinen Gruppenmitgliedern plausibel zu machen. Die Fortsetzung der Episode verläuft wenig überraschend: Er wird von den anderen Kindern daran gehindert, das Loch herauszuschneiden („Du machst den Fallschirm ja kaputt!“). Als der Fallschirm schliesslich getestet wird, kippt er sofort zur Seite, fällt in sich zusammen und stürzt zu Boden. Ein Loch in der Mitte des Schirms hätte ihn stabilisiert.

An dieser alltäglichen Episode wird unmittelbar deutlich, warum das Arbeits- und Forschungsfeld DaZ² interdisziplinäre Zugänge nicht nur nahelegt,

- 1 Die empirische Basis des vorliegenden Beitrags bilden Daten aus einem an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) angesiedelten Forschungsprojekt zur Schnittstelle zwischen medialer Mündlichkeit und medialer Schriftlichkeit im naturwissenschaftlichen Unterricht unter dem Titel „... und was schreiben wir jetzt auf?“ (uwasa, Projektstart: November 2018, Leitung: J. Bleiker). Datum der hier dargestellten Unterrichtsstunde: 12. Dezember 2018.
- 2 Ich weise gleich zu Beginn des vorliegenden Beitrags darauf hin, dass ich den Bereich DaZ-Didaktik als integralen Bestandteil der Deutschdidaktik sehe. Dies gilt ganz besonders im Hinblick auf die Praxis des Deutschunterrichts auf der Volksschulstufe: In den meisten Klassen sitzen zahlreiche Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache, Klassen mit ausschließlich monolingual deutschsprachigen Kindern sind kaum mehr zu finden. Auch wenn historisch betrachtet die Definition einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache als Indiz dafür gewertet werden kann, dass die Zielgruppe „Kinder mit Migrationshintergrund“ erkannt und ernst genommen wurde, birgt diese Separierung die Gefahr einer Abkapselung des

sondern sie geradezu erfordert, wenn man der Komplexität des Gegenstandes gerecht werden möchte. Im folgenden Beitrag werde ich diese Notwendigkeit aus drei Perspektiven begründen (Absatz 1). Anschließend nähere ich mich anhand eines Rückblicks auf das 22. internationale Symposium Deutschdidaktik (SDD) einer Standortbestimmung an, indem ich drei Typen von Interdisziplinarität unterscheide (Absatz 2). Den Abschluss meines Beitrags bildet ein vorläufiges Fazit (Absatz 3).

1 Das Loch im Fallschirm: Warum Interdisziplinarität im Bereich DaZ eine Notwendigkeit ist

Die Notwendigkeit interdisziplinärer Zugänge zur Thematik DaZ lässt sich aus drei Perspektiven begründen: aus jener der Schüler*innen, und aus jener der Lehrer*innen und aus jener der Forschung. Auch wenn diese Perspektiven eng miteinander verknüpft sind, werden diese im Folgenden kurz einzeln betrachtet, damit die unterschiedlichen Blickwinkel deutlicher sichtbar gemacht werden können.

1.1 Aus der Schüler*innenperspektive

Schüler*innen sprechen nicht nur im Sprachunterricht miteinander. Vielmehr ist ihr Schultag gekennzeichnet von sprachlichen Interaktionen unterschiedlicher Art: Sie erzählen sich auf dem Schulweg die wichtigsten Neuigkeiten, rufen einer Kindergruppe auf der anderen Straßenseite Schimpfwörter nach, verhandeln die Sitzordnung im Morgenkreis, flüstern einander Tipps beim Übungsdiktat zu, besprechen (wie im Eingangsbeispiel demonstriert) Lösungswege für Lernaufgaben in Sachfächern, kommentieren das Verhalten von Mitschüler*innen. Für Kinder ist Spracherwerb nichts Isoliertes (und schon gar nichts auf das Schulfach Deutsch Beschränktes), sondern Teil ihrer ganzen Entwicklung und Sozialisation: Sie erschließen sich ihre Lebenswelt unter anderem über sprachliche Interaktionen. Entsprechend sind Modelle und Methoden aus der Entwicklungs- und Sozialpsychologie ebenso von Relevanz wie lernpsychologische, sprachdidaktische und linguistische Zugänge. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache kommt hinzu, dass ihre sprachliche Sozialisation

DaZ-Unterrichts (vgl. Nodari 2009: 23). Gerade im Bereich des Erwerbs von Bildungssprache stellen sich für Kinder mit Deutsch als Erstsprache jedoch oft dieselben Probleme wie für DaZ-Kinder (vgl. Absatz 3 und Bleiker 2020).

durch den Eintritt in die Schule oft einen Bruch erfährt: Um sich sprachlich „richtig“ ausdrücken zu können, sind nicht nur Sprachkompetenzen auf der Ebene des *Sprachsystems* notwendig, sondern auch solche auf der Ebene des *Sprachgebrauchs* einer bestimmten Community of Practice (Eckert 2006). So konnte beispielsweise Heller (2012) in ihrer Studie zu Sprach- und Diskurspraktiken von Kindern deutscher, türkischer und vietnamesischer Familiensprache zeigen, dass die Erwartungen, die Lehrkräfte an Schulanfänger*innen stellen, längst nicht immer den kommunikativen Erfahrungen entsprechen, die Kinder in ihrer familialen Lebenswelt machen. Auch Bleiker (2013) stellte in ihrer Studie zu kommunikativen Praktiken von Kindern mit unterschiedlichem sprachlich-kulturellem Hintergrund fest, dass sich bei kommunikativen Aktivitäten, die normalerweise eher im familiären Umfeld als in der Schule stattfinden, im Hinblick auf die Rahmung einer Äußerung als Kritik oder als Ratsschlag Unterschiede zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft beobachten lassen. Möglicherweise erleben sich also Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in sprachlichen Interaktionen im Schulunterricht (aber auch auf dem Schulweg und in der Pause) plötzlich nicht mehr als so kompetent, wie das im Familienumfeld der Fall war. Dies dürfte umso mehr gelten, wenn Lehrkräfte sich unbewusst von einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) leiten lassen.

Weil für Kinder Spracherwerb untrennbar mit ihrer ganzen Entwicklung und Sozialisation verknüpft ist, muss der Blick auf den kindlichen Spracherwerb traditionelle Grenzen universitärer Disziplinen und schulischer Fächer überwinden und die Domänen miteinander verbinden. Dies gilt ganz besonders für Lehrkräfte, wenn es darum geht, ihre Schüler*innen beim Aufbau von Sprachkompetenzen zu unterstützen. Mit der Lehrer*innenperspektive beschäftigt sich deshalb der folgende Abschnitt.

1.2 Aus der Lehrer*innenperspektive

Die Lehrerin in der anfangs referierten Episode ist in Bezug auf ihre Unterrichtsfächer typisch für Schweizer Verhältnisse: Lehrkräfte von Kindern im Alter zwischen 4 und 12 Jahren unterrichten in der Schweiz meist (beinahe) das ganze Spektrum von Fächern, das von *Deutsch* und *Mathematik* über *Natur*, *Mensch*, *Gesellschaft* bis hin zu *Musik* und *Sport* reicht. Wenn schon das Berufsfeld und der Arbeitsalltag der Lehrkräfte so viele Disziplinen vereinen, sollten die angehenden Lehrkräfte in ihrer Aus- und Weiterbildung auch darauf vorbereitet werden, diese Chance zu nutzen, d.h. Theorien und Modelle aus unterschiedlichen Studienfächern aufeinander zu beziehen und interdisziplinär zu denken. Das gilt umso mehr, je heterogener eine Schulklasse insbesondere in sprachlicher Hinsicht ist: Der sprachliche Anteil des Mathematikunterrichts etwa wird Lehrkräften oft erst bewusst, wenn sie Kinder mit Deutsch als

Zweitsprache unterrichten. Gleichzeitig verfügen Mathematiklehrer*innen selten über eine spezifische Ausbildung für die sprachliche Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, um solchen Herausforderungen effektiv zu begegnen. Interdisziplinär angelegte Lehrveranstaltungen bereits in der Lehramtsausbildung sind deshalb zwingend notwendig. Die gesamte Verknüpfungsleistung den Lehrkräften in Eigenregie zu überantworten, dürfte in vielen Fällen eine Überforderung darstellen. Die Erfahrung in der Begleitung von Lehramtsstudierenden und in der Weiterbildung amtierender Lehrkräfte zeigt nämlich, dass fachdidaktische Konzepte, die Bestandteil der Lehrer*innenausbildung und -weiterbildung sind (z.B. Scaffolding, Lesestrategien, Narrativität), nicht automatisch und selbstverständlich über die Fachgrenzen hinaus miteinander verknüpft und im Unterricht wirksam werden.³

Wie eng etwa Sprachlernen und Sachlernen auch curricular verknüpft sind, zeigt nicht zuletzt ein Blick in die schweizerischen, deutschen und österreichischen Lehrpläne und Bildungsstandards (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) 2016; Kultusministerkonferenz (KMK) 2004; Bundesinstitut für Innovation und Qualitätsentwicklung (bifie) 2011). Sprachkompetenzen sind auch in den Sachfächern entscheidend, wenn die beschriebenen Kompetenzen erreicht werden sollen: „Die Schülerinnen und Schüler können Körperteile, deren Lage und Funktion beschreiben“, „Eigenschaften [...] zuordnen und die Bedeutung erfassen“, „Vorgänge und Funktionen [...] im Zusammenhang von Organsystemen beschreiben“, „Reaktionen [...] erkennen und Folgerungen ableiten“, „Zusammenhänge [...] erklären“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) 2016: NMG1.4) – all dies sind sprachliche Tätigkeiten. An diesen wenigen Beispielen aus dem Fachbereich Natur – Mensch – Gesellschaft (NMG) wird unmittelbar einsichtig, dass Sachlernen und Sprachlernen untrennbar zusammenhängen – was nicht nur, aber besonders auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erhebliche Konsequenzen für deren Erfolgsaussichten im Bildungssystem haben kann (Müller/Ehmke 2013; Gogolin/Lange 2011; Tajmel 2017 u. a.). Für die Schweiz kommt der nationale PISA-Bericht unter dem Titel „Ergebnisse in den Naturwissenschaften nach zu Hause gesprochener Sprache“ zu folgender Aussage: „Die Schülerinnen und Schüler, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als die Testsprache, erzielen eine schwächere Durchschnittsleistung als diejenigen, die die Testsprache auch zu Hause sprechen“ (Konsortium PISA.ch 2018: 36).

Im Zuge der neuen Lehrpläne erscheinen auch neue Lehrmittel, die eine Umsetzung der Lehrpläne in konkrete Unterrichtseinheiten anstreben. Exemplarisch soll hier auf das in vielen Schweizer Kantonen obligatorische oder

3 Auf die Tatsache, dass Lehrkräfte im Berufsalltag in multiprofessionelle Teams eingebunden sind (zusammen mit Fachkräften für DaZ, Logopädie, Heilpädagogik, Psychomotorik usw.), wird hier nicht weiter eingegangen, obwohl sie selbstverständlich eine weitere Dimension von Interdisziplinarität darstellt.

offiziell empfohlene neue Lehrmittel NaTech (Bölsterli Bardy/Schweizer 2017) verwiesen werden: Den Ausgangspunkt der Lerneinheiten bilden Aufgaben, anhand derer die Schüler*innen Phänomene aus Natur und Technik selbst erkunden und beschreiben sollen. Erst danach kommen erläuternde Texte und Abbildungen sowie weiterführende Fragen zum Einsatz. Anschließend sollen die Schüler*innen im sogenannten Forscherheft selbstständig weiterarbeiten. Dieses Forscherheft dient der schriftlichen Dokumentation eigener Forschungsfragen, -experimente und -ergebnisse. Die Arbeit mit einem solchen Lehrmittel setzt also entweder sehr hohe Sprachkompetenzen bei den Schüler*innen voraus oder aber das Lehrmittel ist hervorragend dafür geeignet, Sprachunterricht und naturwissenschaftlichen Unterricht miteinander zu verbinden. Das jedoch muss die Lehrkraft im Fall von NaTech selbst leisten. Die angebotenen Lehrmaterialien bieten dafür keine Unterstützung.

Aus der Lehrer*innenperspektive müsste angesichts der Kompetenzbeschreibungen in den Lehrplänen und Bildungsstandards klar sein: Interdisziplinarität ist im Unterricht kein Wunschprogramm, sondern ergibt sich zwingend aus den normativen Rahmenbedingungen, wie sie die aktuellen Lehrpläne und Bildungsstandards formulieren. Wenn die Lehrkräfte dann zu Lehrmitteln greifen, die sich auf die Lehrpläne stützen, ist zu hoffen, dass sie feststellen: Sachunterricht ist immer auch Sprachunterricht – und ihren Unterricht entsprechend gestalten. Die Tatsache, dass der Kompetenzaufbau im Sach- und im Sprachbereich untrennbar miteinander verknüpft sind, stellt nämlich nicht nur eine didaktische Herausforderung, sondern auch eine Chance dar (vgl. Bleiker 2020: „Zwei auf einen Streich!“).

1.3 Aus der Forschungsperspektive

Damit Aussagen möglich sind, wie Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gefördert und ihre Bildungschancen erhöht werden können, braucht es ein empirisch abgestütztes Wissen darüber, wie Unterricht tatsächlich vonstatten geht und welche didaktischen Herausforderungen sich für Lehrkräfte dabei stellen. Wenn nun Forschende aus der Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik feststellen, dass „Bildungssprache“ – seit mindestens zehn Jahren ein Leitbegriff im bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs – in allen Fächern gefördert werden müsse und dazu z.B. Mathematik-, Biologie- oder Geschichtsunterricht unter die sprachdidaktische Lupe nehmen, sind für fundierte Aussagen auch Grundkenntnisse der entsprechenden Theorien und Modelle aus den jeweiligen Fachdidaktiken notwendig. Um Unterrichtskommunikation wie im Eingangsbeispiel zu untersuchen, müsste eine Deutschdidaktikerin auch über Kenntnisse im Bereich Luftwiderstand, Strömung etc. verfügen, damit sie rekonstru-

ieren kann, welche Bedeutung die sprachlichen Äußerungen der involvierten Kinder für die zu bewältigende Unterrichtsaufgabe haben (können).

Kotthoff (2009: 136–141) demonstriert an Transkripten von Orthografie- und Grammatiklektionen eindrucklich, was geschieht, wenn ein Phänomenbereich aus linguistischer Sicht von der Lehrkraft nicht ausreichend überblickt und deshalb auch nicht adäquat aufgerollt wird. Zwar findet sich in ihren Beispielen „die aus didaktischer Perspektive wünschenswerte Überleitung vom Beispiel zur Erklärung und wieder zurück zur Übung“ (ebd.: 141). In der von Kotthoff besprochenen Unterrichtseinheit jedoch nützt das wenig, weil die Erklärungen und Impulse der Lehrperson zur Anbahnung eines adäquaten Verständnisses des Gegenstandsbereichs nichts beitragen. Unzureichendes Fachwissen führe in dieser Situation dazu, dass sich der Unterricht vom Erklären von fachlichen Zusammenhängen auf das Erklären des prozeduralen Vorgehens beim Lösen eines Übungsblattes verlagere. Angesichts von Kotthoffs Befunden stellt sich unweigerlich die Frage, ob das fehlende Fachwissen seitens der Lehrkraft der Forscherin auch aufgefallen wäre, wenn es sich um eine Mathematik-, Chemie-, Physik- oder Biologie-Lektion gehandelt hätte. Als Linguistin kann Kotthoff anmerken: „Die linguistische Fachliteratur verdeutlicht zwar, dass man zunächst ein Konzept von syntaktischer Phrase benötigt [...], um funktionelle Satzglieder zuordnen zu können. Hier versucht die Lehrerin aber, [...]“ (ebd.: 136). Ob eine solche Aussage auch im Fall einer aus fachlicher Sicht unzureichenden Erklärung in einem anderen Unterrichtsfach gelingen wäre, darf zumindest bezweifelt werden. Es ist also unabdingbar, dass auch Forschende über die fachlichen und fachdidaktischen Grundlagen des Fachs verfügen, dessen Unterricht sie untersuchen.

In Personalunion dürfte dies realistischerweise nur begrenzt leistbar sein. Umso wichtiger wird es für die Zukunft sein, dass Forschungsteams interdisziplinär zusammengesetzt sind und auf diese Weise Unterricht, Lehrmittel und Lernarrangements mit unterschiedlichen methodischen Zugängen und kumuliertem Fachwissen analysieren.

Inwieweit solche interdisziplinären Zugänge in aktuellen Forschungsprojekten im Bereich DaZ bereits eine Rolle spielen, möchte ich im zweiten Teil meines Beitrags anhand eines Rückblicks auf das 22. internationale Symposium Deutschdidaktik (SDD), das vom 16. bis 19. September 2018 an der Universität Hamburg stattfand, skizzieren. Dies bietet sich insofern an, als das SDD einen verhältnismäßig breiten Einblick erlaubt, welche Fragen in der Deutschdidaktik im (amtlich) deutschsprachigen Raum zu einem gegebenen Zeitpunkt erforscht und diskutiert werden. Zu diesem Zweck werden in erster Linie die Beiträge in der Sektion zum Thema „Herkunftssprachen, Zweitsprache, Bildungs- und Fachsprachen – Spracherwerb erforschen und Sprachbildung gestalten“ (Symposium Deutschdidaktik e.V. 2018) unter der genannten Perspektive betrachtet. Aber auch in anderen Sektionen zeigte sich, dass interdisziplinäre Zugänge gewählt wurden (oder retrospektiv festgestellt wurde,

dass solche hätten gewählt werden sollen bzw. für weiterführende Untersuchungen erstrebenswert wären).

2 Das Loch im Fallschirm: Wie interdisziplinär es im Bereich DaZ aktuell betrachtet wird

Die eingangs beschriebene Schulstunde kann aus verschiedenen forschungsdisziplinären Perspektiven betrachtet werden. Einer Erziehungswissenschaftlerin fällt möglicherweise auf, dass diese Lehrerin in Bezug auf „Inhaltsdesign“, „Prozessdesign“ (Reusser 2003) und Klassenführung in der betreffenden Unterrichtsstunde erfolgreich ist: Alle Kinder arbeiten still und eifrig an einer sinnvollen Aufgabe. Ein Sprachdidaktiker wird gerade dieses Nicht-Sprechen in einer Gruppenarbeit befremden; er wird darin eine verpasste Übungsgelegenheit im Bereich bildungssprachlicher Praktiken (wie BEGRÜNDEN oder ERKLÄREN, vgl. Heller/Morek 2015) sehen. Eine (Schweizer) Physikdidaktikerin wird erkennen, dass zwar an der Kompetenz NMG 5.1d⁴ des Schweizer Lehrplan 21 gearbeitet wird, der Verständnisaufbau inhaltlich-fachlicher Zusammenhänge jedoch aufgrund der Fokussierung auf das Basteln in den Hintergrund zu rücken droht. Weitere Perspektiven dürften sich eröffnen, wenn Lehrkräfte diese Schulstunde analysierten: Eine DaZ-Lehrkraft würde beispielsweise feststellen, dass der Schüler noch Mühe mit der Artikelverwendung zu haben scheint, eine Regelklassen-Lehrkraft etwa, dass sich der Schüler noch nicht seinen Fähigkeiten entsprechend am naturwissenschaftlichen Unterricht beteiligen kann. Für die Lernfortschritte des fokussierten Schülers mit Deutsch als Zweitsprache sind diese Beobachtungen alle bedeutsam. Deshalb ist er auf interdisziplinäre Zugänge in Forschung und Unterrichtspraxis angewiesen.

Wie groß sind die Chancen des oben erwähnten Schülers, dass seine schulische Realität tatsächlich interdisziplinär beleuchtet wird? Um dieser Frage nachzugehen und eine Art Standortbestimmung in Bezug auf Interdisziplinarität im Bereich DaZ vorzunehmen, ist eine Strukturierung notwendig. Im Folgenden wird deshalb aus heuristischen Gründen zwischen drei Typen von Interdisziplinarität unterschieden.⁵

4 „Die Schülerinnen und Schüler [...] können zentrale Elemente von Konstruktionen bei Bauteilen und technischen Geräten und Anlagen entdecken, modellartig nachkonstruieren und darstellen (z.B. [...] Fallschirm, Heissluftballon)“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) 2016: NMG 5.1d).

5 Auf grundsätzliche Fragen zur Interdisziplinarität und insbesondere auf die Diskussionen rund um die begrifflichen Unterscheidungen zwischen Interdisziplinarität, Transdisziplina-

Interdisziplinarität Typ I: Die Bezeichnung „Deutschdidaktik“ weist schon dem Wort nach auf die interdisziplinäre Ausrichtung der Deutschdidaktik hin. Germanistik und Didaktik sind jedoch nicht ihre einzigen Bezugsdisziplinen. Budde/Riegler/Wiprächtiger (2012) vertreten sogar die Position, dass die Allgemeine Didaktik ihren früheren Status als Leitwissenschaft für alle Fachdidaktiken nahezu vollständig eingebüßt habe. Insbesondere seit der empirischen Wende nach PISA 2000 orientiere sich vor allem die empirische Sprachdidaktik in ihrer Forschungsmethodik stark an den Methoden pädagogisch-psychologischer und soziologischer Forschung (vgl. ebd.: 14).⁶ Wenn also unter Interdisziplinarität verstanden wird, dass Deutschdidaktiker*innen in ihren Forschungsprojekten neben sprach- und literaturwissenschaftlichen Methoden auch Methoden und Gütekriterien aus Psychologie, Didaktik, Soziologie, Pädagogik oder der empirischen Bildungsforschung anwenden, dann wird man in den meisten Projekten, die am Symposium Deutschdidaktik 2018 vorgestellt wurden, interdisziplinäre Ansätze feststellen.

Interdisziplinarität Typ II: Eine weitere Form von Interdisziplinarität erfreut sich im Rahmen der Modelle „Sprachlichkeit des Fachunterrichts“ (Vollmer/Thürmann 2010), „Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung“ (Gogolin/Lange 2011), „Sprache im Fach“ (Becker-Mrotzek et al. 2013), „sprachsensibler Fachunterricht“ (Leisen 2013: 2017), „Förderung der Schulsprache in allen Fächern“ (Neugebauer/Nodari 2016) usw. zunehmend großer Beliebtheit: Sprachdidaktiker*innen untersuchen nicht Sprachunterricht, sondern den Umgang mit Sprache in den Sachfächern wie Mathematik, Biologie usw. In diesem Fall resultiert die Interdisziplinarität oft daraus, dass mit dem theoretischen Hintergrund und mit Methoden von Linguistik und Sprach-

rität und Multidisziplinarität gehe ich an dieser Stelle nicht ein, sondern verweise auf den Sammelband von Jungert et al. (2014).

Für die Deutschdidaktik (zu der ich auch die Didaktik für Deutsch als Zweitsprache zähle, vgl. Fußnote 2), stellt sich seit ihrer Entstehung die Frage nach der disziplinären Verortung und/oder ihrem Status als eigenständige Disziplin. Diese wird unterschiedlich beantwortet (vgl. dazu z.B. Wieser 2015), was sich nicht zuletzt darin äußert, dass das Fach Deutschdidaktik an einigen Universitäten (z.B. Hamburg) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft angesiedelt ist, während es anderswo (z.B. an der Universität zu Köln) einen Bestandteil des Instituts für deutsche Sprache und Literatur bildet.

- 6 Ein Beispiel für diese Form von Interdisziplinarität im Bereich DaZ ist etwa der Sammelband von Redder/Weinert (2013a), der den Begriff der Interdisziplinarität sogar im Titel führt. Der Blick in die Beiträge zeigt, dass oft interdisziplinär angelegte Projekte aus forschungspraktischen Gründen entlang traditioneller Disziplinengrenzen in Teilprojekte aufgegliedert werden (wie z.B. das Projekt BiSpr, das explizit zwischen einem „psychologisch-erziehungswissenschaftlichen Teilprojekt“ (Berendes et al. 2013: 29) und einem „linguistischen Teilprojekt“ (Uesseler/Runge/Redder 2013: 42) unterscheidet). Interdisziplinär angelegt ist der Band von Redder/Weinert (2013a) also in seiner Gesamtheit aufgrund der Tatsache, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen Beiträge verfasst haben und insbesondere das Review-Verfahren disziplinenübergreifend organisiert wurde (Redder/Weinert 2013b: 15).

didaktik Unterrichtskommunikation, Lehr-Lerngespräche, Schulbücher usw. in Sachfächern analysiert werden (Beispiel: Heller 2015 untersucht Mathematikunterricht gesprächsanalytisch).

Interdisziplinarität Typ III: Um eine dritte Form von Interdisziplinarität schließlich handelt es sich, wenn theoretische Konzepte, Methoden und Forschungsfelder aus unterschiedlichen Disziplinen (wobei hier aus der Schüler*innen- und Lehrer*innenperspektive an Schulfächer, aus der Forschungsperspektive an universitäre Disziplinen zu denken wäre) miteinander verbunden und fruchtbar gemacht werden (Beispiel: Tajmel 2017 für den Bereich Physikdidaktik).

Diese kurz skizzierte mögliche Strukturierung des Feldes der Interdisziplinarität wird im Folgenden für den oben angekündigten Rückblick auf das Symposium Deutschdidaktik (SDD) 2018 genutzt. Im Zentrum steht die Sektion zum Thema „Herkunftssprachen, Zweitsprache, Bildungs- und Fachsprachen – Spracherwerb erforschen und Sprachbildung gestalten“. Die Darstellung versucht sich einer Standortbestimmung im Hinblick auf interdisziplinäre Forschungszugänge zu Deutsch als Zweitsprache anzunähern, ohne jedoch Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Im Bereich der frühen Bildung wurden mehrere Projekte vorgestellt, die sich dem oben skizzierten Typ III von Interdisziplinarität zuordnen lassen. So werden im Projekt MePraS (Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Fachpersonen in Spielgruppen) Videosequenzanalysen immer in interdisziplinär zusammengesetzten Gruppen vorgenommen. Im Team sind folgende Disziplinen vertreten: Psychologie, Bildungssoziologie, Erziehungswissenschaften, Deutschdidaktik und Schulpraxis. Ziel dieser Art der qualitativ-rekonstruierenden Analyse ist, aus unterschiedlichen Perspektiven eine gemeinsame Lesart herauszuarbeiten und so den kommunikativen Alltag mehrsprachiger Kinder in Spielgruppen zu beschreiben, konzeptionell zu fassen und auf dieser Basis Ansatzpunkte für Weiterentwicklungen der Fachpersonen herauszuarbeiten (Kirchhofer/Dursun/Isler 2018: 169).

Auch Naujoks Studie „Erzählbrücken“ (Naujok 2018a) fällt unter den Typ III von Interdisziplinarität: Naujok begleitete während eines halben Jahres ausgebildete Erzählerinnen, die einmal wöchentlich in „Willkommensklassen“ Geschichten erzählten. Dabei wurden verschiedene unterstützende Elemente kombiniert: ausgeprägte Musterhaftigkeit der Geschichten, stark mimisch, gestisch geprägte sowie rhythmisch strukturierte Erzählweise, Nutzung von Bildern und Requisiten. Naujok analysierte das Zusammenspiel der Ausdrucksmodalitäten und von Kindern genutzte Partizipationsmöglichkeiten, die auch jenseits gesprochener Sprache liegen. Sie interpretiert ihre Befunde als Verweise auf die „Notwendigkeit, die Deutschdidaktik interdisziplinär zu öffnen“ (Naujok 2018b: 148).

Wenn ältere mehrsprachige Kinder und Jugendliche in den Fokus genommen wurden, geschah dies oft unter der Perspektive der „Bildungssprache“. In diesem Forschungsfeld wird zwar oft explizit *nicht* zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern unterschieden, sondern stattdessen auf Unterschiede im Bereich des sozioökonomischen Status und der „Bildungsnähe“ hingewiesen, die hier eine bedeutendere Rolle spielten. Insgesamt lässt sich feststellen, dass interdisziplinäre Forschungsprojekte zu bildungssprachlichen Kompetenzen sehr oft dem Interdisziplinaritätstyp II entsprechen: Mit dem theoretischen Hintergrund und mit Methoden von Linguistik und Sprachdidaktik werden Unterrichtskommunikation, Lehrmittel usw. in Sachfächern untersucht, jedoch wird nur am Rande danach gefragt, wie der Kompetenzaufbau aus fachdidaktischer Sicht in Fächern wie Biologie, Physik, Mathematik oder Geschichte modelliert wird (z.B. Borgmeier et al. 2018; Hee 2018; Fornol 2018).

Anders präsentiert sich die Situation im Beitrag von Ohlhus (2018). Die dargestellte Fallanalyse ist Teil eines interdisziplinären Projekts im Sinne von Typ III: Seine Untersuchungen sind in enger Zusammenarbeit von Vertretern der Sprach- und der Mathematikdidaktik entstanden (Kern/Ohlhus/Rottmann 2017). Ohlhus fokussierte den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen in einer videografierten mathematischen Einzelförderungssituation und zeigte auf, wie Diskurserwerb und fachliches Lernen ineinander verschränkt sind. Er stellte fest, dass die Multimodalität (Rechenrahmen, Finger als Hilfsmittel) im Laufe des Lernprozesses abnimmt, während sich die Sprachlichkeit im Gegenzug erhöht. Konkret zeigte sich im Fallbeispiel, wie der Schüler nicht nur das Zerlegen von Zahlen lernt, sondern insbesondere auch, wie dieses Zerlegen mit Worten begleitet werden muss, damit die Lehrkraft Kompetenzerwerb im mathematischen Bereich feststellen kann. Die Arbeit mit dem Rechenrahmen scheint nicht nur dem Erwerb mathematischer Fertigkeiten zu dienen, sondern auch dem Erwerb adäquater Formen des sprachlichen Umgangs mit diesem Hilfsmittel.

Auch das Projekt SchriFT (Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Herkunftssprachenunterrichts Türkisch) darf dem Typ III zugeordnet werden. Das Projekt untersuchte in einer umfangreichen quantitativen Studie Zusammenhänge zwischen Fachwissen, fachlicher und fachübergreifender Schreibkompetenz im Deutschen in den Fächern Physik, Technik, Geschichte sowie Politik und zusätzlich Schreibkompetenzen im Deutschen und Türkischen bei deutsch- und türkischsprachigen Schüler*innen (Gürsoy/Kaulvers 2018). Als Ergebnis der Studie wurde formuliert, dass die Schreibkompetenz im Deutschunterricht nur einen geringen Einfluss auf die Schreibkompetenz im Fachunterricht habe, dass also Schreibkompetenz im Fachzusammenhang durch eine Koordination von Deutsch-, Herkunftssprachen- und Fachunterricht im Sinne einer mehrsprachigen Sprachbildung angestrebt werden müsse. Der Transfer von Schreibkompetenzen im Fach Deutsch auf das Schreiben im Fachunterricht scheint nicht von selbst stattzufinden, was

für die Notwendigkeit von Interdisziplinarität in der Schulpraxis spricht (vgl. Absatz 1.1 „1.1 Aus der Schüler*innenperspektive“ und Absatz 1.2 „1.2 Aus der Lehrer*innenperspektive“).

Die Untersuchungsanlagen der drei letzten Symposionsbeiträge, die hier erwähnt werden, entsprechen dem – wie oben erwähnt – am weitesten verbreiteten Interdisziplinaritätstyp I. Sie widmeten sich der Einstellung von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit: Kaplan (2018) untersuchte die Einstellung von Lehramtsstudierenden zu sprachlicher und kultureller Vielfalt im Klassenzimmer und deren Umgang damit nach dem Besuch des in NRW obligatorischen DSSZ-Moduls (Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte). Ihre Befunde können wie folgt zusammengefasst werden: Die angehenden Lehrkräfte sind zwar für das Problem sensibilisiert, aber äußern Unsicherheiten in Bezug auf die praktische Umsetzung. Daraus schließt Kaplan, dass zusätzliche Vorbereitung durch mehr Inhalte im Studium notwendig sei.

Bien-Miller und Andronie wählten als Ausgangspunkt für ihre Studie zu Einstellungen von Grundschullehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit die Einschätzung, dass Einstellungen von Lehrkräften einen zentralen Einflussfaktor nicht nur für die Unterrichtsgestaltung, sondern auch für den Bildungserfolg dieser Zielgruppe darstellten (Bien-Miller/Andronie 2018). Sie nutzten für ihre Fragebogenerhebung das in der Sozialpsychologie verortete Drei-Komponenten-Modell (kognitiv – affektiv – konativ, vgl. Werth/Mayer 2008).

Eine Interventionsstudie zur Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht stellten Fürstenau, Böttjer und Celik vor (Fürstenau/Böttjer/Celik 2018): Sie beleuchteten den Einfluss einer Qualifizierungsmaßnahme zum Konzept der „Language Awareness“ auf Überzeugungen von Grundschullehrkräften und deren Handlungspraxen.

3 Fazit und Ausblick

Geht man davon aus, dass das Symposium Deutschdidaktik (als internationale Konferenz mit rund 500 Teilnehmer*innen und 160 Vorträgen in 12 Sektionen) einen verhältnismäßig aussagekräftigen Einblick erlaubt, was in der Fachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache im (amtlich) deutschsprachigen Raum zu einem gegebenen Zeitpunkt erforscht und diskutiert wird, dann zeigt sich in Bezug auf interdisziplinäre Ansätze allgemein und in Bezug auf interdisziplinäre Ansätze im Bereich DaZ folgendes Bild:

- *Interdisziplinarität des Typs I* ist weit verbreitet. Das erstaunt wenig angesichts der Tatsache, dass die Deutschdidaktik seit jeher Berührungsflächen mit der Sprach- und Literaturwissenschaft, der Ent-

wicklungs-, Lern- und Sozialpsychologie sowie der Pädagogik hat. Die Annahme, diese Form der Interdisziplinarität sei deswegen problemlos und keine gedanklichen Auseinandersetzungen mehr wert, ist jedoch trügerisch: Noch kann keineswegs als geklärt betrachtet werden, inwieweit eine fachdidaktische Spezifizierung von übernommenen Konzepten aus der Psychologie (z.B. der Ansatz der subjektiven Theorien), der Linguistik (z.B. gesprächsanalytische Modelle) oder der Soziologie (z.B. das Konzept der Deutungsmuster) notwendig wäre. Auch die Gefahr fehlender Passung von aus anderen Disziplinen geborgter Methodik ist zu reflektieren (Wieser 2015: 21).

- *Interdisziplinarität des Typs II* findet sich als Folge der Konjunktur von (ursprünglich erziehungswissenschaftlichen) Konzepten wie „Durchgängige Sprachbildung“ und „Bildungssprache“ (Gogolin/Lange 2011 u.a.) häufig. Dabei wird oft nicht (mehr) zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern unterschieden, sondern zwischen Kindern aus bildungsnahen und bildungsfernen Familien.
- *Interdisziplinarität des Typs III* findet sich besonders in Studien im Bereich der frühen Bildung, nimmt jedoch ab, wenn die untersuchten Schüler*innen älter werden und sich deren Schulunterricht zunehmend in zahlreiche Einfächer aufgliedert (und damit verbunden: von verschiedenen Fachlehrer*innen erteilt wird).

Die hier formulierten Beobachtungen mögen angesichts der Tatsache, dass es sich beim vorliegenden Beitrag schwerpunktmäßig um einen Rückblick auf das Symposium Deutschdidaktik 2018 in Hamburg handelt, eine Momentaufnahme darstellen. Führt man sich jedoch den Stellenwert dieses Organs innerhalb der Scientific Community der Deutschdidaktik vor Augen, darf mit gutem Grund angenommen werden, dass es sich lohnen würde, diesen Auffälligkeiten systematischer nachzugehen und gegebenenfalls interdisziplinäre Studien in den unterrepräsentierten Bereichen voranzutreiben.

Wie im ersten Teil dieses Beitrags dargestellt, spricht vieles für interdisziplinäre Zugänge zu DaZ, aus der Schüler*innenperspektive, aus der Lehrer*innenperspektive und aus der Forschungsperspektive. Im Hinblick auf die Anleihe von Konzepten und Methoden aus anderen Disziplinen ist jedoch mit Wieser (2015: 22) festzuhalten: „Es ist jeweils zu prüfen, inwiefern die häufig zu beobachtenden und aus den fachdidaktischen Fragestellungen resultierenden Kombinationen von methodischen Zugängen noch auf einer kongruenten theoretischen Basis zu verorten sind“. Diese Überprüfung dürfte in interdisziplinär zusammengesetzten Forschungsteams am besten zu leisten sein, weil in disziplinenübergreifenden Diskussionen Inkongruenzen die größere Chance haben, aufgedeckt zu werden, als wenn man sich lediglich mit Vertretern der eigenen Disziplin austauscht. Hier bleibt also noch einiges zu leisten – aber es ist, wie der vorliegende Beitrag hoffentlich ansatzweise gezeigt hat, unumgänglich und erfolgsversprechend zugleich.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen (3). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Berendes, Karin et al. (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 17–41.
- Bien-Miller, Lena/Andronie, Melina (2018): Einstellungen zu Mehrsprachigkeit von angehenden und tätigen LehrerInnen. In: Symposium Deutschdidaktik e.V. (Hrsg.): Programmheft 22. Symposium Deutschdidaktik. Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln. Hamburg: Universität Hamburg, S. 173.
- Bleiker, Johanna (2013): Heikle Gespräche unter Kindern. Kommunikative Praktiken in Kritik- und Beratungsgesprächen von Schulkindern mit unterschiedlichem sprachlich-kulturellem Hintergrund. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 2012. Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht, Band 5. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bleiker, Johanna (2020): Zwei auf einen Streich! Zusätzliche Wege zu Literalität dank Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: leseforum.ch 2020, 1, 1-23.
- Bölsterli Bardy, Katrin/Schweizer, Gaby (2017): NaTech. Natur und Technik 3. und 4. Schuljahr. Themenbuch. Bern, Zürich: Schulverlag plus; LMVZ Lehrmittelverlag Zürich.
- Borgmeier, Hendrik et al. (2018): Bildungslexik oder Fachlexik? Auswirkungen schriftlicher Lernarrangements auf das mündliche Erklären in den Sachfächern der Sekundarstufe I. In: Symposium Deutschdidaktik e.V. (Hrsg.): Programmheft 22. Symposium Deutschdidaktik. Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln. Hamburg: Universität Hamburg, S. 69.
- Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja ²(2012): Sprachdidaktik. Akademie-Studienbücher Sprachwissenschaft. Berlin: Akademie Verlag.
- Bundesinstitut für Innovation und Qualitätsentwicklung (bifie) (2011): Kompetenzmodell Naturwissenschaften 8. Schulstufe. http://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_nawi_kompetenzmodell-8_2011-10-21.pdf [Zugriff: 17.12.2018].
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Lehrplan 21. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php> [Zugriff: 13.12.2018].
- Eckert, Penelope ²(2006): Communities of Practice. In: Brown, Keith (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Linguistics. Amsterdam: Elsevier, S. 683–685.
- Fornol, Sarah (2018): Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe. In: Symposium Deutschdidaktik e.V. (Hrsg.): Programmheft 22. Symposium Deutschdidaktik. Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln. Hamburg: Universität Hamburg, S. 180.
- Fürstenau, Sara/Böttjer, Farina/Celik, Yagmur (2018): Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht. In: Symposium Deutschdidaktik e.V. (Hrsg.): Programmheft 22. Symposium Deutschdidaktik. Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln. Hamburg: Universität Hamburg, S. 174.

- Gogolin, Ingrid ²(2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1991. Internationale Hochschulschriften, Bd. 101. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.
- Gürsoy, Erkan/Kaulvers, Jana (2018): Mehrsprachige Schreibförderung durch Koordinierung des Deutschunterrichts mit dem Fach- und Herkunftssprachenunterricht - Empirische Ergebnisse. In: Symposion Deutschdidaktik e.V. (Hrsg.): Programmheft 22. Symposion Deutschdidaktik. Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln. Hamburg: Universität Hamburg, S. 175.
- Hee, Katrin Denise (2018): Konzeptionelle Schriftlichkeit im Unterrichtsdiskurs. Empirische Befunde zur Sprache von Schülern in medialitäts- und lehr-lernformübergreifender sowie erwerbsbezogener Perspektive. In: Symposion Deutschdidaktik e.V. (Hrsg.): Programmheft 22. Symposion Deutschdidaktik. Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln. Hamburg: Universität Hamburg, S. 66.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Zugl.: Dortmund, Tech. Univ., Diss., 2012. Stauffenburg Linguistik, Band 67. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2015): Academic discourse practices in action: Invoking discursive norms in mathematics and language lessons. In: *Linguistics & Education*, 31, S. 187–206.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: *leseforum.ch* 2020, 3, S. 1–23.
- Jungert, Michael et al. (Hrsg.) ²(2014): Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme. Darmstadt: WBG.
- Kaplan, Ina (2018): „Und einfach diese Vielfalt, die man hat, als Chance nutzen...“ – Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlicher und kultureller Vielfalt im Klassenzimmer nach Abschluss des DSSZ-Moduls. In: Symposion Deutschdidaktik e.V. (Hrsg.): Programmheft 22. Symposion Deutschdidaktik. Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln. Hamburg: Universität Hamburg, S. 25.
- Kern, Friederike/Ohlhus, Sören/Rottmann, Thomas (2017): Zur Rolle von Sprache und multimodalen Ressourcen beim Erwerb von Rechenstrategien. In: Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/Schmellentin, Claudia (Hrsg.): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 225–246.
- Kirchhofer, Katharina/Dursun, Betül/Isler, Dieter (2018): Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Pädagogischen Fachpersonen in Spielgruppen. In: Symposion Deutschdidaktik e.V. (Hrsg.): Programmheft 22. Symposion Deutschdidaktik. Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln. Hamburg: Universität Hamburg, S. 169.
- Konsortium PISA.ch (2018): PISA 2015: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Bern, Genf: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.

- Kotthoff, Helga (2009): Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 120–146.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 16.12.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf [Zugriff: 17.12.2018].
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, Josef (2017): Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Müller, Katharina/Ehmke, Timo (2013): Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, Manfred/Sälzer, Christine/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 245–274.
- Naujok, Natascha (2018a): Erzählbrücken - Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder und das unterstützende Potenzial von Literalität. In: leseforum.ch 2018, 2, S. 1–17.
- Naujok, Natascha (2018b): Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen szenischer Erzählangebote. In: Symposium Deutschdidaktik e.V. (Hrsg.): Programmheft 22. Symposium Deutschdidaktik. Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln. Hamburg: Universität Hamburg, S. 148.
- Neugebauer, Claudia/Nodari, Claudio ⁴(2016): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld Kindergarten bis Sekundarstufe I. Impulse zur Unterrichtsentwicklung. Bern: Schulverlag plus AG.
- Nodari, Claudio (2009): Es gibt nur eine Deutschdidaktik. In: Clalüna, Monika/Etterich, Barbara (Hrsg.): Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Rundbrief/Arbeitskreis DaF, Sondernummer, S. 11–24.
- Ohlhus, Sören (2018): Herstellen und Bearbeiten von Partizipation beim interaktiven Lernen. In: Symposium Deutschdidaktik e.V. (Hrsg.): Programmheft 22. Symposium Deutschdidaktik. Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln. Hamburg: Universität Hamburg, S. 64.
- Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.) (2013a): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika/Weinert, Sabine (2013b): Sprachliche Handlungsfähigkeiten im Fokus von FiSS. Zur Einleitung in den Sammelband. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 7–16.
- Reusser, Kurt (2003): Was ist das „Allgemeine“ an der Allgemeinen Didaktik? Anmerkungen zu Ansprüchen und Problemen der Allgemeinen Didaktik aus kognitionspädagogischer Sicht. Vortrag im Rahmen der Internationalen Tagung „Allgemeine Didaktik revisited“ vom 10. September 2003 an der Pädagogischen Hochschule

- Zürich. https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffdc60c64d/Allg_Didaktik03.pdf [Zugriff: 12.03.2020].
- Symposion Deutschdidaktik e.V. (Hrsg.) (2018): Programmheft 22. Symposion Deutschdidaktik. Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln. Hamburg: Universität Hamburg.
- Tajmel, Tanja (2017): *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Uessler, Stella/Runge, Anna/Redder, Angelika (2013): „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Redder, Aangelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 42–67.
- Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike ²(2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Verlag, S. 107–132.
- Werth, Lioba/Mayer, Jennifer (2008): *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- Wieser, Dorothee (2015): Theorie(?)-Praxis-Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–34.