

LinguS 8

LINGUISTIK UND SCHULE

Von der Sprachtheorie zur
Unterrichtspraxis

ELVIRA TOPALOVIĆ
JULIA SETTINIERI

Sprachliche Bildung

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Sprachliche Bildung

LinguS 8

**LINGUISTIK
UND SCHULE**

Von der Sprachtheorie zur
Unterrichtspraxis

Herausgegeben von
Sandra Döring und Peter Gallmann

Elvira Topalović / Julia Settinieri

Sprachliche Bildung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783823392651>

© 2023 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2566-8293
ISBN 978-3-8233-8265-2 (Print)
ISBN 978-3-8233-9265-1 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0495-1 (ePub)



Inhalt

1	Einleitung	7
2	Sprache(n) erwerben	15
2.1	Erwerbstypen: L1, L2 ... – Erstsprache, Zweitsprache ...	16
2.2	Statt Semilingualismus: Emergenter Spracherwerb	19
2.3	Spracherwerb: Von Theorien und Lernaltersprachen	22
2.4	Erwerbssequenzen und Meilensteine	28
2.5	Aufgaben	32
2.6	Weiterführende Literatur	33
3	Sprach(en)repertoires: Mehrsprachig sein	35
3.1	Innere und äußere Mehrsprachigkeit	36
3.2	Konzeptionelle Mündlichkeit/Konzeptionelle Schriftlichkeit	40
3.3	Oral und literat: Spracherwerb als Sprachausbau	43
3.4	BICS und CALP	45
3.5	Alltagssprache – Bildungssprache – Fachsprache	48
3.6	Aufgaben	53
3.7	Weiterführende Literatur	53
4	Durchgängige Sprachbildung	55
4.1	Vertikale und horizontale Dimensionen	56
4.2	Gelingensbedingungen und Qualitätskriterien	60
4.3	Aufgaben	63
4.4	Weiterführende Literatur	65
5	Sprachliches Lernen	67
5.1	In der Zone der nächsten Entwicklung lernen	69
5.2	Sprach(en)bewusstheit entwickeln	74
5.3	Über Sprache(n) sprechen	77
5.4	Mehrsprachig (vor)lesen	85
5.5	Aufgaben	89
5.6	Weiterführende Literatur	89

6	Fachliches Lernen	91
6.1	Scaffolding	93
6.1.2	Planungsrahmen	95
6.1.3	Unterrichtsphasierung	96
6.2	Unterrichtsmaterialien	97
6.3	Unterrichtsinteraktion	100
6.4	Ausblick	101
6.5	Aufgaben	102
6.6	Weiterführende Literatur	102
7	Sprachentwicklung analysieren	103
7.1	Zielsetzungen und Normen	103
7.2	Sprachdiagnostische Grundverfahren	104
7.2.1	Tests	106
7.2.2	Profilanalysen	110
7.2.3	Sprachdiagnostische Verfahren im Vergleich	112
7.3	Lernersprachenanalyse	115
7.4	Zusammenfassung	120
7.5	Aufgaben	121
7.6	Weiterführende Literatur	122
	Lösungshinweise zu den Aufgaben	123
	Kapitel 2	123
	Kapitel 3	124
	Kapitel 4	125
	Kapitel 5	126
	Kapitel 6	127
	Kapitel 7	128
	Abkürzungsverzeichnis	131
	Literatur	135

1 Einleitung

Die Frage, was genau **sprachliche Bildung** bedeutet, ist nicht leicht zu beantworten. In manchen Einführungen wird sprachliche Bildung von literarischer und medialer Bildung (im weiteren Sinne auch digitaler Bildung) unterschieden. Damit werden die Bereiche **Sprache**, **Literatur** und **Medien** – und die wissenschaftlichen Teildisziplinen Sprachdidaktik, Literaturdidaktik und Mediendidaktik – in ihrer Besonderheit gestärkt (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2018). Ihre Schnittstellen treten zunächst in den Hintergrund. Zuweilen wird sprachliche Bildung auch mit dem Erwerb von **Bildungssprache** gleichgesetzt und beide – je nach wissenschaftlicher (Teil-)Disziplin oder Forschungsdiskurs – mit dem Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit, literater Sprachstrukturen, von **Cognitive Academic Language Proficiency** (= CALP) oder sprachlich-kulturellem Kapital (→ 3). Allen gemeinsam ist, dass sie jeweils sprachliche Ausbauprozesse bzw. Sprachhandlungsfähigkeiten in den Blick nehmen, die in der Schule in besonderem Maße initiiert, begleitet und unterstützt werden sollen. Unabhängig von der gewählten Definition sind zwei Schlagwörter grundlegend: einerseits **Sprache** und damit ein für die Gattung Mensch spezifisches Kommunikationssystem, das Kinder in kulturellen Rahmungen erwerben, und andererseits **Bildung**, die in literalen Gesellschaften nicht nur in Familien, sondern auch institutionell in Bildungseinrichtungen erworben wird – von der Kita bis hin zu Berufskolleg oder Universität, letztlich jedoch ein Leben lang. Eine sowohl kultur- als auch – im aktuellen bildungspolitischen Diskurs – kompetenzorientierte Definition von Bildung bieten Kilian/Brouër/Lüttenberg (2016, XI) an:

„Unter **Bildung** wird Konstruktion, Konstitution und Transfer kulturell geprägten Wissens und Könnens verstanden [...]. Dabei umfasst die Begriffsbedeutung sowohl den Prozess als auch das Produkt dieser Wissensformung und -übergabe.“

Was sprachliche Bildung an **sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten** implizieren kann, wird über die sprachlichen Grundfertigkeiten deutlich:

1. (Zu)hören
2. Sprechen
3. Schreiben
4. Lesen

Erweitert um die Inklusionsperspektive könnten ergänzt werden:

5. Gebärden
6. Gebärden verstehen

Unterteilen kann man die sechs Grundfertigkeiten auch in a) rezeptive (verstehende) Sprachfähigkeiten und b) produktive (handelnde) Sprachfähigkeiten. Sie gelten für jede Sprache und finden sich auch in den **Bildungsstandards** von der Primarstufe bis zur Allgemeinen Hochschulreife. Die Fähigkeit zu bestimmten **Sprachhandlungen** brauchen Lernende im Unterricht aller Fächer. Hier kommen Sprachhandlungen vor wie: ERZÄHLEN, BESCHREIBEN, ERKLÄREN, ARGUMENTIEREN, ERÖRTERN. Sie erscheinen in Aufgabenstellungen häufig als Handlungsanweisungen (Operatoren).¹ Eine Fähigkeit, die sich auf den ersten Blick nicht aus den Grundfertigkeiten ableiten lässt, ist die **Sprachbewusstheit** bzw. **Sprach(en)bewusstheit**. Sie ist explizit das Ziel des Lernbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und wird häufig mit Schlagwörtern verbunden wie **Sprachreflexion**, **Sprachaufmerksamkeit** oder **Language Awareness**.

„Sprachbewusstheit zielt darauf ab, das menschliche Sprachvermögen besser zu verstehen, seine Rolle beim Denken, Lernen und im sozialen Leben zu begreifen, sich der Macht und Kontrolle durch Sprache bewusst zu werden und die verwickelten Beziehungen zwischen Sprache und Kultur zu erkennen. Es kommt darauf an, dass Schüler Sprache als einen lebendigen Teil ihres eigenen Menschseins erleben, verstehen und kritisch begleiten und so sich selbst und andere besser verstehen lernen.“ (Steinig/Huneke 2011, 184)

Streng genommen ist sie jedoch – zumal in einem **integrativen Deutschunterricht** – Ziel *aller* Lernbereiche des Deutschunterrichts. Sprachbewusstheit ist aber nicht nur im Fach Deutsch, sondern in allen schulischen Fächern von großer Bedeutung. Denn **fachliches Lernen** ist immer auch **sprachliches Lernen**. Mehr noch: Sprachfähigkeiten entscheiden mit über den Erwerb fachlicher Fähigkeiten, z. B. im Fach Mathematik (vgl. Prediger et al. 2013). Zu beachten ist, dass auch das **Fach Deutsch** natürlich ein „Fach“ ist und hier also in besonderer Weise sprachliches und fachliches Lernen zusammenfallen (z. B. bei grammatischer Terminologie oder literarischen Gattungen).

1 Isler/Wiesner/Künzli (2016, 4) zeigen anhand der Sprachhandlung BESCHREIBEN, dass „Formen eines ‚schulnahen‘ Sprachgebrauchs“ bereits im Kindergarten erworben werden können.

Der Erwerb von Sprache wird häufig mit dem Erwerb und dem Zusammenhang von zwei sprachlichen Bereichen verknüpft: **Wortschatz** und **Grammatik** (vgl. z. B. Szagun 2013). Beiden wird nicht selten auch eine besondere Rolle im Deutschunterricht zugewiesen. Gesprochen wird dann von „Wortschatzarbeit“ und „Grammatikarbeit“. Gleichwohl wird ihre Vernetzung gefordert. Da sie „sprachfördernde Funktionen“ haben, sollten sie „nicht zum Selbstzweck unterrichtet werden“ (Oomen-Welke/Kühn 2011, 140). Wir erwerben allerdings nicht nur **Sprachsysteme**, die rein linguistisch beschrieben werden können (z. B. auf der Ebene der Morphologie, Syntax oder Semantik). Wir wachsen sprachlich auch in eine Welt hinein, ein soziales Umfeld, in dem bestimmte Werte und Normen gelten. Und diese beeinflussen unser Wahrnehmen und Fühlen, unser Denken und Handeln, unsere eigenen Werthaltungen und Einstellungen. Spracherwerb ist also immer auch der Erwerb einer Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft, einer Gemeinschaft, einer Gruppe und damit auch der Erwerb von Kultur und Identität. Oder anders gesagt: Kinder erwerben Sprache über verschiedene (interaktive) Formate, die immer „in eine kulturelle Matrix“ (Bruner 2002, 102) eingebunden sind. Sprache(n) zu erwerben, bedeutet also immer auch, Kultur(en) zu erwerben. In **mehrsprachigen Gesellschaften** sind die sprachlichen und kulturellen Zugehörigkeiten selbstredend komplex. Zu Mehrsprachigkeit kommt es unter anderem durch das Miteinander von Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache, aber auch von Fremd- und Migrationssprachen. In der Migrationspädagogik wird entsprechend vermehrt von „Transnationalem“, von „Mehrfachzugehörigkeiten“, von „Hybridität“ gesprochen (vgl. z. B. Castro Varela/Mecheril 2010, 51 ff.). Auch Identitäten sind dann hybrid bzw. fluid zu denken. Sprachliche Bildungsprozesse erfassen im Idealfall die Gesamtheit der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die einem Individuum zur Verfügung stehen, d. h. sein gesamtes **Sprach(en)repertoire**.

Wir werden die **sprachliche Bildung** begrifflich weit fassen und auch „ästhetische Zugänge zu sprachlicher Bildung“ (Steinbrenner 2018, 15) thematisieren. Die eingangs formulierte künstliche Trennung von Sprache, Literatur und Medien wird damit wieder aufgehoben. In den Blick genommen werden dann sowohl die **Literalität**, die Wissen über Schrift(kulturen) und damit über Lese- und Schreibkultur(en) meint, als auch die **Literarität** – im Sinne von Erfahrungen mit literarischen Stoffen und Motiven. Mit anderen Worten: **Literacy**. Wird Literacy weiter ausdifferenziert, dann können nach Kümmerling-Meibauer (2012) unterschieden werden:

1. *Verbal Literacy* (Sprache)
2. *Visual Literacy* (Bilder, Symbole)
3. *Literary Literacy* (Literatur)
4. *Media Literacy* (Printmedien/AV-Medien)

Erweitert um die Digitalkultur kann auch von 5. *Digital Literacy* gesprochen werden. Nun kann Literacy gleich in mehreren Sprachen (d. h. multilingual) und mehreren Modi ausgebildet werden, d. h. „with linguistic, visual, audio, gestural and spatial modes of meaning [...] in everyday media and cultural practices“ (Cope/Kalantzis 2009, 166) (vgl. Kasten). Entsprechend wird auch von *Multiliteracies* oder Multiliteralität und Multiliterarität gesprochen.

Multilingual meint die Integration *mehrerer Sprachen* (lat. *lingua* ‚Zunge‘).

Multimedial meint die Integration *mehrerer Medien* (analoger/digitaler Speichermedien u. a.), z. B. Buch, Film und Hörbuch.

Multicodal meint die Integration *mehrerer Codes* (Zeichen-/Symbolsysteme), z. B. Gesten und Lautsprache oder (Schrift-)Text und Bild.

Multimodal meint die Integration *mehrerer Modi* (Sinne), z. B. des visuellen (Sehen) und auditiven (Hören) Sinns. Multimodal wird häufig auch als Oberbegriff für *multicodal* und *multimedial* gebraucht und umfasst dann mehrere Codes und Modi (zur Abgrenzung u. a. von Multimodalität und Multicodalität vgl. z. B. Weidenmann 2002).

Um die (sub)kulturelle, sozial-situative und diskursiv-interaktionale Geprägtheit sprachlicher Bildungsprozesse, aber auch ihre Mehrdimensionalität, Mehrsprachigkeit und Multimodalität zu verdeutlichen, wollen wir das **IALT-Sprachmodell** nutzen.² Es orientiert sich sprachtheoretisch an Martin/Rose (2008) und steht für das sprachliche Konzept von EUCIM-TE (= *European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education*). Im Rahmen dieses multilateralen Comenius-Projekts wurde das *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching* (= ECC IALT) entwickelt, das sprachliches und fachliches Lernen in Zweitsprachen miteinander verbindet (vgl.

2 Das IALT-Sprachmodell wird auch in Fortbildungen für Lehrkräfte und Multiplikator:innen genutzt, u. a. bei „BikUS“ (= Berater_in für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung NRW).

EUCIM-TE 2011). Wir haben das IALT-Sprachmodell weiter ausdifferenziert und adaptiert (= AA-IALT-Sprachmodell). Dabei haben wir auch das Fünf-Ebenen-Modell von Rose (2018) mit einbezogen. Die in Klammern gesetzten Pluralformen sollen sowohl die Dynamik als auch die Variabilität (z. B. in der begrifflichen Weite) symbolisieren: So kann der Kulturkontext weiter gefasst werden (z. B. regional, national, gesamtgesellschaftlich), aber auch enger; er bezieht sich dann z. B. auf Schul-, Fach- und Unterrichtskultur(en).

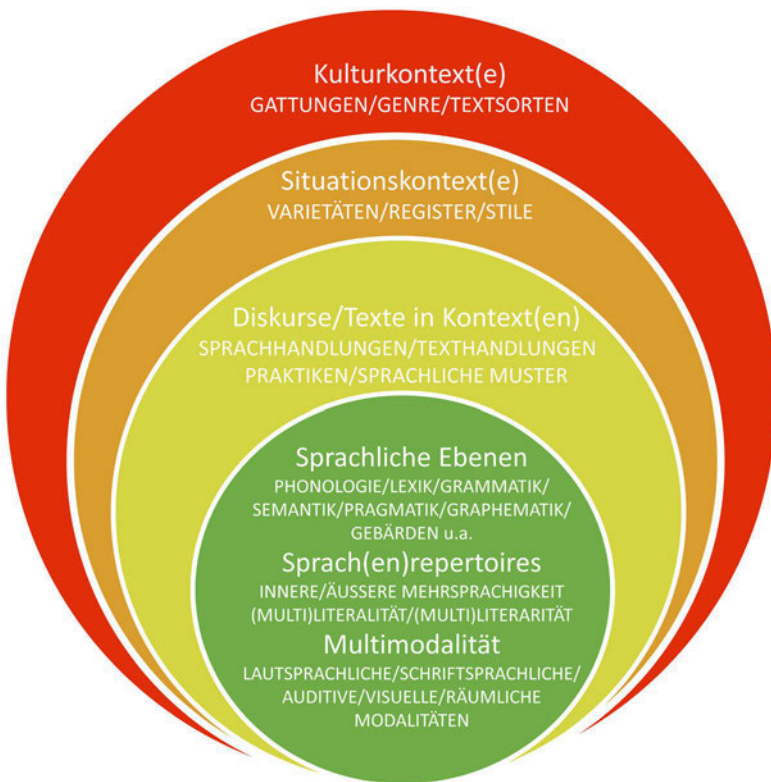


Abb. 1: Ausdifferenziertes und adaptiertes IALT-Sprachmodell (= AA-IALT-Sprachmodell)

Das AA-IALT-Sprachmodell ist **ausdifferenziert**, weil es Ansätze verschiedener Wissenschaftsdisziplinen miteinander verbindet. Dazu gehören neben der systemisch-funktionalen Linguistik (SFL) die ethnomethodologische Konversationsanalyse, die Psycholinguistik, die Varietätenlinguistik, die Text- und Gesprächslinguistik, aber auch die Literacy-Forschung und die Mehrsprachigkeits-

forschung und -didaktik. Darüber hinaus bezieht das Modell die Multimodalität von Kommunikation mit ein (z. B. Text-Bild-Relationen verstehen; Gestik und Lautsprache gebrauchen). Und es berücksichtigt die Sprach(en)repertoires der Lernenden, die in der Schule weiterentwickelt werden. Das AA-IALT-Sprachmodell ist **adaptiert**, weil es in Anlehnung an Rose (2018) *alle* linguistischen bzw. (schrift)sprachlichen Ebenen aufnimmt, bis hin zur Graphematik und Gebärden. Es beschränkt sich also nicht wie das IALT-Modell vor allem auf die Bereiche Grammatik und Wortschatz (vgl. EUCIM-TE 2011, 14; Quehl/Trapp 2015, 24). Und darüber hinaus: Wir sehen das Modell als **grundlegend für jeden sprachlichen Erwerb** (Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb usw.) und für Sprachbildungsprozesse in allen Schulfächern an. Gemeint sind dann z. B. sowohl naturwissenschaftliche Fächer als auch alle sprachlichen Fächer – ganz im Sinne eines **Gesamtsprachencurriculums** (vgl. Hufeisen/Topalović 2018). Auf die jeweiligen Ebenen des AA-IALT-Sprachmodells werden wir in den jeweiligen Kapiteln zurückgreifen. Die verschiedenen Perspektiven auf Sprache schließen sich dabei nicht gegenseitig aus, sondern ergänzen sich. Wenn es z. B. um die Unterscheidung von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache geht (→ 3.5), thematisieren wir bei den Varietäten den Register-Begriff von Halliday (1985), aber auch die „bildungssprachlichen Praktiken“ nach Morek/Heller (2019).

Die multimodalen **Literacy-Erfahrungen**, die Kinder vor der Schule in Familie und Kita machen, werden in den Bildungsstandards und Lehrplänen für das Fach Deutsch als „Ansatzpunkte für die weitere systematische Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung“ (NRW-Lehrplan 2021, 11) verstanden. Zum **Professionswissen** von (angehenden) Lehrkräften gehört entsprechend auch linguistisches, spracherwerbstheoretisches, didaktisches und methodisches Wissen, das in den folgenden Kapiteln dargelegt wird:

- ▶ **Kapitel 2** beschreibt, wie Sprachen erworben und weiterentwickelt werden. Der Schwerpunkt liegt auf theoretischen und empirischen Ergebnissen, die von schulischer Relevanz sind.
- ▶ **Kapitel 3** zeigt, wie die Sprach(en)repertoires der Lernenden modelliert werden können. Es führt Modelle unterschiedlicher Forschungstraditionen zusammen, die die gesamte Bandbreite an mündlichen und schriftlichen Sprach(handlungs)fähigkeiten abzubilden versuchen.
- ▶ **Kapitel 4** ist der durchgängigen Sprachbildung gewidmet. Der kontinuierliche Sprachausbau – insbesondere auch in schulischen Kontexten – wird

dabei als Selbstverständlichkeit verstanden, gültig für *alle* Menschen mit *all* ihren Sprachen und Sprachvarietäten.

- **Kapitel 5** zeigt Möglichkeiten, wie Lernende in einem integrativ-inklusive Deutschunterricht ihre Sprach(en)repertoires für *sprachliches* und *literarisches Lernen* nutzen können. Ein Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung von Sprach(en)bewusstheit.
- **Kapitel 6** setzt den Fokus auf *sprachliches* und *fachliches Lernen* und stellt verschiedene Konzepte und Methoden für sprachbildenden Fachunterricht vor, z. B. Planungsrahmen innerhalb von Scaffolding-Konzepten.
- **Kapitel 7** beschreibt ausgewählte Verfahren, mit denen Sprachdaten von Lernenden analysiert und Sprachstände informell und standardisiert erhoben werden können.

Wir wollen in allen Kapiteln – wann immer möglich – auf aktuelle **empirische Studien** zurückgreifen. Sie werden (angehenden) Lehrkräften die nötige Handlungssicherheit geben, wenn es um umfassende **sprachliche Bildung** in Schule und Unterricht geht – auch im Sinne von *Wissen, Können* und *Einstellungen*.

