



Annegret Eickhorst

# Sprachliche Bildung in der Grundschule

Grundlagen und Anregungen für die Praxis

Eickhorst  
**Sprachliche Bildung  
in der Grundschule**





Annegret Eickhorst

# Sprachliche Bildung in der Grundschule

Grundlagen und Anregungen für die Praxis

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2015

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2015.Kl. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile 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.

Coverfoto: Dirk Krüll, Düsseldorf.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2016-5

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	7
<b>1 Zum Konzept „Sprachliche Bildung“ in der Grundschule</b> .....	11
1.1 Sprachliche Bildung und „Literacy“ .....	11
1.2 Bildungssprache und Schul- bzw. Unterrichtssprache .....	19
1.3 Sprachbildung als „durchgängige Bildungsaufgabe“ .....	23
1.4 Sprachliches Lernen im Fachunterricht.....	27
Zusammenfassung: Ein integriertes Konzept für Sprachbildung?.....	33
<b>2 Erst- und Zweitsprache, Mehrsprachigkeit</b> .....	37
2.1 Ansätze zum Spracherwerb in der Erst- und Zweitsprache.....	37
2.2 Mehrsprachigkeit in der Schule .....	41
2.3 Deutsch als Zweitsprache .....	45
Zusammenfassung: Sprachliche Förderung in der Lehrerbildung.....	52
<b>3 Spezifische Anforderungen an Sprache unter institutionellen Rahmenbedingungen</b> .....	61
3.1 Sprache im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.....	61
3.1.1 Vorschulische Sprachförderung und phonologische Bewusstheit.....	65
3.1.2 Verfahren zur Überprüfung des Sprachstandes .....	74
3.2 Sprache im Kontext von Schulentwicklung .....	80
3.2.1 Ganztagsgrundschule.....	81
3.2.2 Bilinguale Schule – bilingualer Unterricht .....	88
Zusammenfassung: Sprachbezogene Schulentwicklung als Herausforderung .....	93
<b>4 Sprachliche Bildung in zentralen Handlungsfeldern</b> .....	99
-Kompetenzorientierung in der Schule – zur Einführung .....	99
4.1 Sprechen und Zuhören.....	105
4.1.1 Theoretische Grundlagen.....	106
-Zuhören als „erste Sprachfertigkeit“ .....	106
-Sprechen, Gespräche führen.....	112
4.1.2 Standards und Kompetenzen .....	115
-Kompetenzmodell zum Zuhören mit Beispielaufgaben .....	118
-Kompetenzmodell zum Sprechen und zur Gesprächsführung mit Beispielaufgaben .....	121
4.1.3 Didaktisch-methodische Gestaltung .....	125
-Hören und Zuhören .....	125

-Sprechen und Gespräche führen.....	130
-Szenisches Spiel.....	134
4.1.4 Projekte, Praxisbeispiele, Materialien .....	135
-Hören und Zuhören .....	135
-Sprechen und Gespräche führen.....	138
4.2 Schreiben – Texte verfassen.....	144
4.2.1 Theoretische Grundlagen.....	145
4.2.2 Standards und Kompetenzen .....	152
4.2.3 Formen der didaktisch-methodischen Umsetzung .....	158
4.2.4 Praktische Konzepte und Materialien.....	166
4.3 Schreiben – richtig schreiben.....	171
4.3.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Rechtschreibung.....	171
4.3.2 Standards und Kompetenzen .....	177
4.3.3 Didaktisch-methodische Überlegungen und Aufgaben .....	180
4.3.4 Übungsformen und Praxisbeispiele.....	182
-Exkurs: Schreibfertigkeiten.....	188
4.4 Lesen.....	197
4.4.1 Theoretische Grundlagen.....	198
4.4.2 Standards und Kompetenzen .....	204
-Exkurs: Lesesozialisation .....	208
4.4.3 Lesekompetenz unter didaktischer Perspektive.....	209
-Leseflüssigkeit .....	210
-Lesestrategien .....	212
-Selbstreguliertes Lesen.....	214
4.4.4 Didaktisch-methodische Gestaltung .....	217
4.4.5 Umgehen mit Texten: Sachtexte und literarische Texte.....	230
-Sachtexte: Bedeutsamkeit von Vorwissen und Textstruktur.....	233
-Literarische Texte: Interpretation und ästhetische Anforderungen.....	239
4.4.6 Projekte, Praxisbeispiele und Materialien .....	242
4.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.....	248
4.5.1 Ausgangslage .....	248
4.5.2 Standards und Kompetenzen .....	250
4.5.3 Didaktisch-methodische Überlegungen und Aufgaben .....	255
4.5.4 Übungsformen und Praxisbeispiele.....	258
<b>Ausblick: Sprachliche Bildung in der inklusiven Schule .....</b>	<b>265</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>271</b>
<b>Verzeichnis der Abbildungen .....</b>	<b>287</b>

## Einleitung

Sprache als Medium menschlicher Kommunikation gehört zu den Bereichen von Bildung, die auch für die Entwicklung der Persönlichkeit von großer Bedeutung sind. Sprache bindet zudem ein in die Kultur einer Gemeinschaft und ermöglicht eine Identifikation mit dieser. Über Sprache ist aber nicht nur eine Anbindung an die Tradition möglich, sondern auch Raum gegeben für eigenständige Variation und kreative Veränderung bzw. Weiterentwicklung. Zwischenmenschliche Beziehungen werden wesentlich durch Sprache geprägt; höhere geistige Tätigkeiten vollziehen sich unter Verwendung von Sprache. Sprachliche Bildung ist damit schon für sich ein Ziel; dient aber ebenso als Grundlage des Wissenserwerbs. Von daher begründet sich der hohe Stellenwert, den sie im Kontext schulischen Lernens einnimmt.

Auch wenn der Mensch über die Anlagen für Sprache und Sprechen verfügt, kommt er nicht mit einer fertigen Sprache auf die Welt, sondern muss sich diese als seine Mutter- oder Erstsprache zunächst erarbeiten. Erwerb und Ausbau der *einen* Sprache reichen unter den aktuellen Lebensbedingungen allerdings nicht mehr aus. Im Kontext sprachlicher Bildung in der Schule kommt Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit stets mit in den Blick. Hier sind Migration, Globalisierung und das Zusammenwachsen Europas als entscheidende gesellschaftliche Faktoren zu sehen, welche dazu beitragen, dass auch für die nicht unmittelbar selbst migrierenden Teile der Bevölkerung eine Verständigungsmöglichkeit in mehr als einer Sprache zur Herausforderung wird. Für die bei uns lebenden Kinder und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund kommt hinzu, dass sie auf das Beherrschen von Deutsch – in sehr vielen Fällen als ihrer Zweitsprache – angewiesen sind, um den sprachlichen Anforderungen in der Schule und im alltäglichen Umgang gewachsen zu sein.

In der Grundschule ist – wie im institutionellen Rahmen von Schule überhaupt – sprachliche Bildung in weiten Bereichen *schriftsprachliche* Bildung. Es kommt aber auch darauf an, die mündliche Sprache in unterrichtlichen Kommunikationsprozessen zu pflegen und über gezielte Angebote anzuregen. Hier sind gesprochene und geschriebene Sprache eng aufeinander verwiesen. Dabei ist von einer traditionell gegebenen Zuständigkeit nur des Deutschunterrichts gegenwärtig nicht mehr auszugehen. Sprachliche Bildung ist als didaktische Grundaufgabe in allen Schulfächern präsent. Dies bedeutet auch, dass das Verhältnis der muttersprachlichen Bildung zu den sprachlichen Angeboten in verschiedenen Unterrichtsfächern wie auch in Bezug auf die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler neu vermessen werden muss. Zudem liegt ein besonderes Augenmerk auf der im



schulischen Kontext gebrauchten „Bildungssprache“, die sich – gerade durch ihre Fixierung auf eine spezifische Struktur und Wortwahl – für Kinder aus anderen Ländern oder für diejenigen mit sprachlicher Beeinträchtigung als „Hürde“ erweisen kann.

*Zielgruppe* des Buches sind zuallererst Studierende und Lehrkräfte der Lehrämter an Grundschulen und der ersten Klassenstufen der Sekundarstufe I. Aber auch für Studierende anderer Lehrämter wie für Schülerinnen und Schüler, die z.B. mit Maßnahmen und Hilfestellungen in der Sprachförderung betraut sind, werden Anregungen gegeben. Diese dürften auch von Interesse sein für Eltern und alle anderen Personen, die es mit der Bereitstellung sprachlicher Angebote für Kinder und Jugendliche zu tun haben.

Der vorliegende Band ist als *Studienbuch* konzipiert. Das komplexe Feld der sprachlichen Bildung ist als übergreifende Querschnittsaufgabe außerhalb der Deutschdidaktik noch wenig konturiert. Um es als schulisches Arbeitsfeld sichtbar werden zu lassen, sind sowohl die zu den jeweiligen sprachlichen Handlungsbereichen vorliegenden Theorieangebote wie didaktisch-methodische Ansätze und erprobte Unterrichtsbeispiele mit – soweit vorliegend – Hinweisen auf Materialien für die praktische Umsetzung zusammengestellt. Dabei sollen fundierende Übersicht und praxisbezogene Anregungen in gleicher Weise gegeben werden.

Verschiedene – in den Band aufgenommene – Elemente tragen diesem Anliegen Rechnung. In unregelmäßiger Abfolge eingefügte *Reflexions- und Arbeitsaufgaben*, die individuell oder in der Gruppe bearbeitet werden können, dienen zur Reflexion des eigenen Vorverständnisses, geben Anstöße für weitergehende Überlegungen bzw. tragen zur Festigung des neuen Wissens bei. Die *Zusammenfassungen* am Ende der Abschnitte bündeln vorgetragene Sachverhalte jeweils unter einem neuen Aspekt und führen diesen auch perspektivisch aus. Der „Ausblick“ zum Ende des Buches geht auf die Inklusion als neue Herausforderung für die sprachliche Bildung in der Grundschule ein.

Das Buch muss nicht zwingend in der Abfolge der einzelnen Kapitel durchgearbeitet werden, sondern ermöglicht eine Vertiefung zu ausgewählten Feldern sprachlicher Bildung. Entsprechend sind Hinweise auf Materialien und „Link-tips“ jeweils am Ende der größeren Abschnitte aufgeführt.

Die konkrete Ausgestaltung einer – auch übergreifend gedachten – sprachlichen Bildung bleibt auf eine Orientierung an den Kompetenzbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch verwiesen. Die im Jahre 2004 von der Kultusministerkonferenz vorgelegten länderübergreifenden Bildungsstandards für den Primarbereich sehen eine Untergliederung in vier Felder vor: *Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien umgehen sowie Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*.

Die Strukturierung des zentralen zweiten Teils dieses Bandes folgt weitgehend der Vorgabe der KMK. Im Anschluss an einführende Überlegungen zur Kompetenzorientierung im Bildungswesen werden die genannten sprachlichen Handlungsfelder mit ihren jeweiligen theoretischen Grundlagen, den ausgewiesenen Bildungsstandards und didaktisch-methodischen Überlegungen differenziert vorgestellt. Dabei kommen auch kritische Anfragen und mögliche Ergänzungen zu den Standardvorgaben zur Sprache. Den vielfältigen Bezügen zwischen den Bereichen wird durch Querverweise Rechnung getragen. Mit Blick auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung bleibt eine eigenständige didaktische Reflexion der Handelnden auch in einem kompetenzorientierten Unterricht unverzichtbar, was den Bildungsstandards eine Anregung und Hilfe gebende Funktion zuweist. Die ersten beiden Kapitel beschäftigen sich zunächst grundsätzlich mit dem Konzept „*Sprachliche Bildung*“, geben einen kurzen Einblick zu Ansätzen der *Erst- und Zweitsprache* sowie zu *Mehrsprachigkeit* und wenden sich den Besonderheiten der Schul- und Unterrichtssprache sowie der sprach(förder)lichen Gestaltung des Fachunterrichts zu. Im dritten Kapitel wird eingegangen auf die besonderen Anforderungen, wie sie für den Umgang mit Sprache unter den *institutionellen Rahmenbedingungen* der Grundschule gegeben sind. Dabei gerät sprachliche Bildung beim *Übergang* vom Kindergarten in die Grundschule in den Blick, wobei insbesondere die von den Bundesländern eingeführten Sprachstandsverfahren sowie ausgewählte Ansätze zur vorschulischen Sprachförderung angesprochen sind. Die spezifischen Voraussetzungen, wie sie sich – im Rahmen von *Schulentwicklung* – mit der Ganztagsgrundschule und in einem bilingualen Unterricht darstellen, werden in eigenen Abschnitten thematisiert.

Mein Dank gilt allen, die mich auf der langen Wegstrecke zum fertigen Manuskript unterstützt haben: meinen studentischen Hilfskräften an der Universität Paderborn für Literaturrecherchen und Korrekturlesen einzelner Kapitel, meiner Familie für die vielfältige Hilfe. Dem Klinkhardt-Verlag danke ich für die Unterstützung bei der Herstellung des Bandes und für die Übernahme in das Verlagsprogramm.

Schwanewede, im Oktober 2014

Annegret Eickhorst



# 1 Zum Konzept „Sprachliche Bildung“ in der Grundschule

## 1.1 Sprachliche Bildung und „Literacy“

Grundlegend für die Beschäftigung mit Sprache sind Ansätze der Sprachtheorie, die in einer systematischen Weise wesentliche Aspekte des Aufbaus und der Funktionsweise ihres Gegenstandsbereichs wiederzugeben versuchen und von daher auch wirksam sind bis in didaktisch-methodische Überlegungen hinein.

Zu den bekannten theoretischen Konzeptionen gehört das – bereits 1934 entwickelte – „Organon-Modell“ von Karl Bühler; in Kurzform dargestellt bei Günther/Günther (2004, S. 24f.) bzw. bei Bartnitzky (2000, S. 65f.). Sprache wird hier – entsprechend der griechischen Bedeutung von „organon“ – als „Werkzeug“ verstanden und als Zeichen wiedergegeben, das zu drei konstitutiven Faktoren, dem Sender, Empfänger und Denotat – als Bezeichnung für Gegenstände und Sachverhalte – in Beziehung steht.



Abb. 1: Organon-Modell von Bühler (1934) – vereinfachte Darstellung nach Günther/Günther (2004, S. 24)

Diese Beziehung beruht auf drei unterschiedlichen semantischen Funktionen, die in der Realität auch vermischt auftreten:

Während sich die *Darstellungsfunktion* in erster Linie auf Sachverhalte und Gegenstände bezieht, die in informierender, darstellender oder dokumentierender Weise wiedergegeben werden, wählt das Moment des *Ausdrucks* die Perspektive vom Sprechenden oder Schreibenden aus und stellt sich „... z.B. als expressiv-formulierend, persönlich kommentierend, wertend“ dar (Bartnitzky 2000, S. 65). Die *Appellfunktion* zeigt sich als auf den Leser oder Hörer hin ausgerichtet und lässt sich mit den Merkmalen „beeinflussend, werbend, appellierend, überzeugend“ kennzeichnen (vgl. ebd.). Die Aufmerksamkeit des Zuhörers soll gewonnen werden, um mögliche Veränderungen anzustoßen. In Sprachsituationen erweist sich häufig eine der drei Funktionen als dominant (z.B. der „Appell“ in der Werbung).

Sprachbezogene unterrichtliche Aufgabenfelder nehmen auf das Modell Bezug. Während in der Entwicklung des Aufsatzunterrichts die Intentionen der „Darstellung“ (Beschreibung und Bericht) und des Ausdrucks (Erzählung, Schilderung) von je her vertreten waren, wird die Funktion des Appells erst in neuerer Zeit stärker im Deutschunterricht berücksichtigt (Einladung, Anweisung, Aufforderung; vgl. ebd., S. 66).

Das Organon-Modell wird auch herangezogen zur theoriebezogenen Einordnung des Gesprächs als „Grundform der Kommunikation“ (Potthoff u.a. 2008, S. 17f.; vgl. auch Abschnitt 4.1). Sprecher und Hörer stellen sich in diesem Fall als „Gesprächspartner“ dar, deren Rollen wechseln können. Dabei werden neben sprachlichen und sprecherischen auch körpersprachliche und ggf. visuelle Zeichen eingesetzt. Diese übernehmen neben der Darstellungs- auch die Ausdrucksfunktion. Der Sprecher bezieht sich nicht nur auf Sachverhalte der außersprachlichen Wirklichkeit, sondern bringt immer etwas über sich selbst zum Ausdruck und unterstreicht dies durch Mimik und Gestik. Auch hier übernehmen die Zeichen gegenüber dem Hörer eine Appellfunktion. Stehen die angesprochenen – und für ein Gespräch konstitutiven – Faktoren nicht in einem „ausgewogenen Verhältnis“ zueinander (ebd., S. 18), kann eine Verständigung schwierig sein. Auch sollten personale und sachliche Ebene gleichermaßen Berücksichtigung finden. Darüber hinaus ist der situative Rahmen von Bedeutung.

Im Hinblick auf den Stellenwert von Sprache im schulischen Kontext kann gegenwärtig vor allem an zwei übergreifende Konzepte angeschlossen werden: die auf die bildungstheoretische Tradition verweisende „Sprachliche Bildung“ wie die im Gefolge der internationalen Vergleichsstudien sehr populär gewordene anglo-amerikanisch geprägte Vorstellung von „Literacy“.

*Reflexionsaufgabe:* Bevor Sie weiterlesen – überlegen Sie einmal, in welchem Zusammenhang sind Ihnen die Begriffe „Sprachliche Bildung“ bzw. „Literacy“ bereits begegnet? Versuchen Sie eine einfache Umschreibung zu geben! Tauschen Sie sich dazu in der Gruppe aus!

*Sprachliche Bildung* als der Begriff, der hier in einem übergreifenden Sinne gebraucht wird und entfaltet werden soll, sieht sich angesichts der aktuellen Domi-

nanz des Kompetenzbegriffs mit kritischen Nachfragen bezüglich seiner Relevanz konfrontiert. So werden in diesem Zusammenhang – unter Bezugnahme auch auf die literarische Bildung – seine Verbindung zu bildungsbürgerlichen Vorstellungen, seine bereits erfolgte „Entwertung“ durch die funktional-pragmatische Ausrichtung im Kontext der lernzielorientierten Didaktik in den 1960er Jahren, die mit der Wissensexpansion einhergehende Unübersichtlichkeit bezüglich wünschenswerter Inhalte einer „allseitigen“ Bildung, seine durch die Migrationsbewegung ins Wanken geratene nationalsprachige Ausrichtung angeführt (vgl. Spinner 2008, S. 212f.). Auch wenn die nunmehr erfolgte Kompetenzorientierung gewisse Einseitigkeiten des Bildungsbegriffs abzumildern vermag, erscheint seine Beibehaltung sinnvoll; kann er doch eine gleichzeitige Beachtung von Aufgaben „zur kritischen Überprüfung“, als „Grundorientierung“ sowie als „Denkrahmen“ gewährleisten (ebd., S. 222; vgl. auch die einführenden Überlegungen zum 4. Abschnitt).

Grundsätzlich finden sich unterschiedliche Verwendungsweisen des Begriffs „Sprachliche Bildung“ in der Diskussion. So wird beispielsweise – unter Bezugnahme auf den allgemeinen Bildungsbegriff – nach spezifischen Bildungspotenzialen des Deutschunterrichts gefragt. Ausgehend von Mehrsprachigkeit als Kennzeichen für unsere Gesellschaft „als Ganze“, geht es bei Gogolin (2000) z.B. um die Bewältigung von Vielsprachigkeit, während Luchtenberg (1995) eine Gleichsetzung mit interkultureller Bildung vornimmt (vgl. Härle/Rank 2008, S. 6f.). Im Anschluss an das Verständnis von Sprachbildung bei Wilhelm v. Humboldt ist mit dem Begriff dagegen nicht die „Bildung von Menschen“, sondern „... die einer Sprache selbst“ gemeint (ebd., S. 7). Diese prägt im Laufe der Geschichte ihre Struktur aus und differenziert und verfeinert sich dabei zusehends. Erst durch ihren Gebrauch gelangt eine Sprache zu weiterer Ausbildung und trägt damit zur „Bildung des Menschengeschlechts“ bei (ebd., S. 8f.; zit. nach v. Humboldt 1820). Die in dieser Vorstellung angelegte Herausforderung – auch für den individuellen Bildungsprozess – wird darin gesehen, dass im Zusammenhang sprachlichen Lernens, die im eigenen Sprechenkönnen angelegten Potenziale unabhängig von äußeren Zielvorgaben zur Entfaltung gelangen (ebd., S. 9). Mit Blick auf gegenwärtige Lernbedingungen wird eine Vielfalt noch „offener Fragen“ durch diese Betrachtung angestoßen, die sich vor dem Hintergrund der verschiedenen – hier im zweiten Teil des Bandes entfalteten – Handlungsfelder (Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen) jeweils neu stellen: „Lässt sich sprachliches Können unabhängig von der Auseinandersetzung mit einer Einzelsprache ausbilden? Gibt es sprachliche Fähigkeiten, die sprachübergreifend sind? In welchen Bereichen bzw. in welchen Dimensionen entwickeln sich sprachliche Fähigkeiten im Schulalter noch?“ (ebd., S. 9).

Die Orientierung an *allgemeiner Bildung* bringt es mit sich, dass die Fachsystematik (für die Erstsprache) aus dem Blick zu geraten droht. Dies scheint auch



der Fall zu sein, wenn angesichts des – bereits angesprochenen – Ausgangs von vorherrschender Mehrsprachigkeit die Bindung an ein Fach zugunsten einer „allgemeinen sprachlichen Bildung“ aufgegeben wird (ebd., S. 6). Dies spiegelt sich hier z.B. im Hinblick auf die Abschnitte 1.2 bis 1.4, die sich an dieser Position weitgehend orientieren. Dem kritischen Anstoß, „... dass Kinder, um ihre sprachlichen Fähigkeiten im notwendigen Umfang entfalten zu können, im Schulalter Lernprozesse durchlaufen müssen, die erheblich tiefer gehen“ (ebd., S. 7), soll hier insofern Rechnung getragen werden, als im zweiten Teil dieses Bandes differenziert auf die sprachliche Bildung der Lernenden in den verschiedenen Handlungsfeldern eingegangen wird. Dabei erscheint denn auch eine Orientierung an den fachlichen Vorgaben für den Deutschunterricht unerlässlich zu sein. Sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit werden zudem ausdrücklich mit bedacht.

Seitdem in den internationalen Vergleichsstudien der aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum übernommene Begriff „Literacy“ (hier insbesondere als Ausdifferenzierung eines so bezeichneten „Grundbildungskonzepts“ in den Ausprägungsformen: „Reading Literacy“, „Mathematical Literacy“ und „Scientific Literacy“) Verwendung gefunden hat (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 19ff.), ist sein häufiger Gebrauch im deutschen Sprachraum zu beobachten, wobei sich eine allgemein anerkannte Definition derzeit noch als schwierig erweist. Hinzu kommt, dass deutsche Begriffe wie „Literalität“ oder „Schriftkultur“ ebenso herangezogen werden, deren Bedeutungsgehalt ebenfalls nicht klar herausgearbeitet ist.

Wie die internationalen Vergleichsstudien weisen auch Bertschi-Kaufmann und Rosebrock (2009, S. 7) den Aspekt gesellschaftlicher Teilhabe als ein zentrales begriffliches Merkmal aus. Insofern öffentliches Leben in modernen Gesellschaften durch „Formen schriftlicher Kommunikation“ wesentlich bestimmt ist, wird Lesen- und Schreibenkönnen zu einer unabdingbaren Voraussetzung, um „Anschluss“ an Informations- und Austauschprozesse zu erhalten. Gleichzeitig wird aber auch der Blick auf den umgekehrten Prozess gerichtet: Von den Individuen wird schriftkulturelle Praxis gestaltet und verändert. Somit steht selbstbestimmte und aktive soziale Teilhabe mit stetig sich verändernden gesellschaftlichen Voraussetzungen in Zusammenhang. Im pädagogisch-didaktischen Kontext hat der Begriff zudem eine *normative* Seite „...: Es geht um die Kompetenzen im Umgang mit Schriftlichkeit, die nötig sind, um die soziale Handlungsfähigkeit der Subjekte zu sichern“ (Hurrelmann 2009, S. 23).

Auch in den einleitenden Überlegungen zur PISA-Studie (Baumert u.a. 2001, S. 20) wird ein weiter gefasstes Verständnis von „Literacy“ bzw. auch (kultureller) „Literalität“ zunächst gesehen (Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift, sicherer Umgang mit mathematischen Modellen und Symbolen), als es dann in der Untersuchung selbst faktisch zum Tragen kommt. Hier wird der Begriff eher gekennzeichnet als ein „enges, funktionalistisches Literacy-Konzept“ (vgl. Hurrelmann 2009, S. 24). Dagegen verweisen Baumert/Stanat/Demmrich (2001, S. 20) darauf, dass „Kommunikations-

und Lernfähigkeit“ als Merkmale einer „universalisierten Grundbildung“ im Rahmen einer Neubestimmung von Allgemeinbildung durchaus ihren Platz haben (zit. nach Tenorth 1994).

Die im Gefolge der PISA-Studien eingeführten Bildungsstandards entsprechen einem eng auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichteten Kompetenzbegriff (vgl. einführende Überlegungen zu Kapitel 4). Sie werden dann jedoch – bezogen auf das Fach Deutsch in der Grundschule – zu umfassenderen Teilbereichen geordnet, wie sie im zweiten Teil dieses Bandes ausführlich dargelegt sind. Zudem nimmt die Lesesozialisationsforschung unter anderem in Anspruch, sich auf ein „komplexes Gefüge gesellschaftlicher Bildungsnormen zu beziehen“ und auch im Blick zu haben „..., dass die Schule nicht die einzige Instanz der Vermittlung von Literalität ist“ (vgl. Hurrelmann 2009, S. 27).

Nickel (o. J., S. 5) bezieht sich in seinen Überlegungen zum Begriff auf den elementarpädagogischen Bereich und nähert sich dessen Gebrauch in einer weiten Fassung über das Verständnis von „Erzähl-, Lese-, Schreib- und Buchkultur“ an. Gerade für diese frühe Bildungsstufe umfasst seine Umschreibung denn auch neue Aspekte, insofern als Kinder – ausgehend von der Faszination von Sprache und Schrift – einen spielerisch-lustbetonten Umgang damit erfahren sollen. Dies stellt sich vor allem für Kinder aus einer bildungsfernen Schicht als eine besondere Herausforderung dar. Je nach Fachrichtung (z.B. Psychologie, Soziologie, Kulturanthropologie) werden für das Literacy-Konzept andere Akzentuierungen gesetzt. Als derzeit verbreitete Auffassung wird ein Verständnis aufgenommen, das Literacy „... als set einzelner Teilfertigkeiten (skills) begreift“, das eine starke Nähe zum Bildungssektor aufweist. Damit wird der Begriff mit einer „... kompetenten Verwendung des Lesens und Schreibens“ (ebd., S. 7) gleichgesetzt. Daneben wird aber auch von dieser Engführung des Begriffs Abstand genommen. So heißt es z.B. bei Ulich (2003, S. 6):

„Er umfasst die Fähigkeiten wie Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache oder literarischer Sprache bzw. sogar Medienkompetenz“.

Letztlich ist – darüber hinausgehend – auch auf den bereits angesprochenen gesellschaftlichen Rahmen und damit auf die kulturelle Dimension von Literalität zu verweisen welche die „Organisationsformen der Gesellschaft als ganzes“ betrifft und auch eine historische Ebene einschließt (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009, S. 7).

Den Blick auf den alltäglichen gesellschaftlichen Umgang mit „Literacy“ spiegelt die *sozialökologische* Sichtweise (z.B. in dem Ansatz von David Barton 1994; zit. nach Nickel o.J., S. 7ff.). Das Konzept fungiert zunächst einmal als *soziale Praxis*

und ist in die vielfältigen Aktivitäten eines jeweiligen Tagesablaufs einbezogen. Es ist damit *situiert*: so beim morgendlichen Zeitunglesen oder Abrufen der E-Mails. Diese Praxis ist als eine dynamische zu sehen und muss in unterschiedlichen Kulturen, Milieus oder Schichten, die auf je spezifische Einstellungen und Werthaltungen verweisen, stets wieder neu ausgehandelt werden.

Eingebettet in den alltäglichen Kontext von „Literacy Praxis“ lassen sich „Literacy Events“ ausmachen. Sie stellen sich als kommunikative Situationen dar, in denen sprachliches Handeln eine Rolle spielt. So kann das Unterschreiben eines Schecks oder das Schreiben des Einkaufszettels als eine solche herausgehobene Praxis gelten (vgl. ebd., S. 8). Zudem ist jeder Mensch in unterschiedliche „Literacy-Praktiken“ eingebunden, je nachdem, ob eine Person jeden Tag am Frühstückstisch die Tageszeitung durchblättert, ihrem Kind am Abend etwas vorliest oder jeden Tag eine SMS an die Tochter aus dem Urlaub schreibt. Zusammen mit den Merkmalen der in historischer und kultureller Hinsicht gegebenen Wandelbarkeit und der Situationsabhängigkeit kann auch davon ausgegangen werden, dass völlig verschiedene und voneinander unterscheidbare Formen von Literacy vorkommen. Diese sind darüber hinaus mit den jeweils vorgegebenen Lebensbereichen assoziiert (Familie, Arbeitsplatz, Schule). Sprache wird in den Aktivitätsbereichen unterschiedlich gebraucht. Konkrete Orte für die Verwendung von Schrift lassen sich jedoch nicht ausmachen. Hier werden Formate von einem Lebensbereich in den anderen hinübergebracht (z.B. das Erledigen von Hausaufgaben).

Durch die Einbindung in eine Vielzahl von Aktivitäten und die Übernahme verschiedener Rollen wird der Literacy-Gebrauch in unterschiedlicher Weise beeinflusst. Damit einher geht auch die Herausbildung der je eigenen *Identität*. Varianten werden hervorgerufen durch kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen sowie durch die je eigene individuelle Entwicklung, in der es Zeiten mit intensivem oder nur zurückhaltendem Gebrauch von Literacy geben kann. Auch politische und technologische Veränderungen können unterschiedliche Anforderungen an Literacy nach sich ziehen. Ein Beispiel könnte der Gebrauch des Computers sein, wie er an einer Vielzahl von Arbeitsplätzen und auch in der Schule genutzt wird. Eine große Zahl schriftsprachlicher Gestaltungsmöglichkeiten – wie z.B. die Produktion von Grafiken – ist damit vereinfacht worden. Aber auch die Frage zu negativen Auswirkungen auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz wird nachhaltig gestellt.

Aus sprachdidaktischer Sicht nimmt Nickel (ebd., S. 13f.) eine Unterscheidung von Feilke (2007) auf und ordnet den entsprechenden Kategorien Erkenntnisse der Schriftlichkeitsforschung zu:

- Unter dem *Kulturaspekt* kann der Erwerb von Literacy als literale Sozialisation bestimmt werden. Bedeutsam werden hier das Erkennen und Nutzen der Funktion von Schrift. In Abhängigkeit von kulturell vermittelten Gebrauchsweisen entwickeln sich für den Umgang mit Schrift unterschiedliche Werte, Interessen

- und kognitive Schemata. Verantwortlich für die Ausgestaltung dieser Ebene können die Familie, die Peergroup sowie der Elementarbereich gesehen werden.
- Der *Handlungsaspekt* beschreibt den Erwerb von Literacy mit dem begrifflichen Inventar der Entwicklungspsychologie und analysiert dabei die kognitive und sozialkognitive Entwicklung. Die dabei aufgemachte entscheidende Differenz ist die zwischen „Sprechen und Hören“ auf der einen sowie zwischen „Schreiben und Lesen“ auf der anderen Seite. Dieser Aspekt lässt sich durch die Unterscheidung der beteiligten Organe sowie in temporaler (z.B. „flüchtig/prozesshaft“ vs. „fixiert/konstant“) und semiotischer Hinsicht (z.B. „verbal“ vs. „paraverbal/nonverbal“) kennzeichnen.
  - Unter dem *Struktur-aspekt* sind grundlegende Strukturen der mündlichen und schriftlichen Sprache im Blick. In medialer Hinsicht erscheint Sprache in phonischer Form (dynamische Schallwellen) oder grafisch (in Form von statischen Symbolen). Konzeptionell kann zwischen einer eher schriftlichen (literal) oder mündlichen Ausprägung von Sprache (oral) differenziert werden. Eine konzeptionell schriftliche Sprache ist „... abstrakter, stärker monologisch strukturiert und hypotaktischer organisiert, sie ist elaborierter und dichter bzw. komplexer“ (ebd., S. 14). Dabei kommen graduelle Mischformen vor. So sind gesprochene Fernsehnachrichten in einem hohen Maße eher konzeptionell schriftliche Texte; E-Mails weisen vielfach Merkmale von Mündlichkeit auf. Zudem verlangt der Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit, dass Wörter selbst zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden müssen und der Adressat nur in der Vorstellung vorhanden ist (siehe auch Abschnitt 4.2). Dies verlangt nach einem absichtsvollen und bewussten Vorgehen, das zudem auch motivationale Prozesse voraussetzt. Auf diese Weise werden Erkenntnisse über den Aufbau von Schrift gewonnen: als Trägerin von Bedeutung, als lautorientierte Form der Wiedergabe, als zu lesen von links nach rechts, als gekennzeichnet durch eine bedeutungsvolle Raumlage der Buchstaben, als willkürliche Zuordnung von grafischem Zeichen und gesprochenem Laut, als nicht eindeutige Zuordnung zwischen Lautzeichen (Phonem) und Schreibzeichen (Graphem).

In den vorangegangenen Ausführungen ist die Bedeutsamkeit des Vertrautwerdens mit Sprache und Schrift und seine Verwiesenheit auf die genannte „Family Literacy“ bereits angesprochen und auf die Beeinflussung durch das Milieu hingewiesen worden. Von Bedeutung sind daher Projekte, die sich dieses Feldes in besonderer Weise angenommen haben.

Einen Preis der UNESCO erhielt ein Hamburger Projekt, das als Teil des BLK-Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig 2004-2009 – entwickelt und umgesetzt wurde (vgl. Rabkin 2010a und 2010b). Angesiedelt an der Schnittstelle des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschu-

le, war das Ziel eine Sprach- und Literalitätsförderung in den Familien. Dabei ging es insbesondere um jene, die eine geringe formale Bildung aufweisen konnten. Zentrale „Eckpfeiler“ waren (ebd., 2010a, S. 56f.): aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht – vornehmlich in der offenen Anfangsphase; Elternarbeit parallel zum Unterricht (z.B. Vorbereiten von Materialien unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit); gemeinsame außerschulische Aktivitäten (z.B. zusammen geplante Ausflüge und Unternehmungen). Bestandteil der von den beteiligten Kolleginnen entwickelten Materialien war ein „Sprachförderkoffer für Eltern“ mit Sprachspielen, Kinderbüchern und CDs, „Story-Telling-Bags“ mit ergänzenden Materialien zu vertiefender und handlungsorientierter Weiterarbeit mit Bildbüchern; persönliche Geschichten zu Familienfotos, um individuell bedeutsame Situationen mehrsprachig bearbeiten zu können (vgl. ebd., 2010b, S. 25f.). Der Beendigung des Projekts im Jahre 2009 schloss sich eine Implementierungsphase an, in der dieses pro Schuljahr an 25 Schulen – jeweils an Standorten mit einem besonderen Förderbedarf – umgesetzt wurde. Zusätzliche Vernetzungen mit anderen Projekten zur sprachlichen Förderung erscheinen sinnvoll.

Ein weiteres – an einer Brennpunktschule erprobtes und von der RAA (o.J.) konzipiertes – Modell setzt auf die Entwicklung der „Family Literacy“ über die Zusammenarbeit mit Eltern und die Förderung von *Eltern-Kind-Aktivitäten* (vgl. Vach 2012). Um die häusliche Lesekultur zu unterstützen, gab es monatliche Literaturabende und lesebezogene Gesprächsrunden. Die Literaturabende begannen mit einer „Stöberphase“, in welcher die Eltern einen Überblick zum Buchangebot bekommen sollten. Gegenseitiger Austausch über eigene Erfahrungen und Beratung erwiesen sich als sehr hilfreich. Darüber hinaus waren Eltern-Kind-Aktivitäten im Unterricht vorgesehen. So wurde zu fest installierten Lesezeiten eingeladen, der Zugang zu Sprache und Kultur über zweisprachige Lesungen eröffnet und auch das kulturelle Umfeld – z.B. für gemeinsame Aktivitäten – erschlossen.

*Reflexionsaufgabe und Anregung:* Eine Auseinandersetzung mit dem Literacy-Konzept lässt sich sehr gut auf die selbst erfahrene soziale Praxis mit Sprache und Schrift beziehen. Nickel (o. J., S. 10f.) hat dazu Anregungen gegeben:

- Teilen Sie Ihren Alltag in Lebensbereiche und Orte ein, in denen Literalität ausgeübt wird (z.B. Schule, Uni, Freizeit, zu Hause). Welche literalen und sozialen Praxen lassen sich hier finden? Welche „Literacy Events“ kommen in diesen Bereichen jeweils vor? Treten Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Praxen und den Events auf?
- Denken Sie an die Zeit zurück, in der Sie (bzw. Ihre Eltern und Großeltern) lesen und schreiben gelernt haben. Welche Technologien und Materialien standen damals zur Verfügung? Was hat sich im Vergleich zu heute verändert?

Welche bisherigen Entwicklungen bewerten Sie positiv bzw. negativ? Wie könnte die Entwicklung auf diesem Feld weitergehen? Ergeben sich möglicherweise veränderte Handlungsspielräume?

## 1.2 Bildungssprache und Schul- bzw. Unterrichtssprache

Derzeit scheint sich die Ausgangssituation so darzustellen, dass die „Bildungssprache“ zu einer Art „Leitvokabel“ im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs geworden ist (vgl. Feilke 2012, S. 4). So gibt es – auf der einen Seite – die Klage über schlechte Deutschkenntnisse; auf der anderen Seite ist aber gerade auch das Bewusstsein für Sprache als einem zentralen Medium und Gegenstand von Bildung gestiegen.

Zu sehen ist, dass die Schule die Beherrschung bestimmter sprachlicher Formen als selbstverständlich voraussetzt. Sie schafft sich für die Zwecke des Lehrens und Lernens eigene sprachliche Anforderungen. Mithin kommt es zu spezifischen schulischen Formen des Sprachgebrauchs, die in dem angesprochenen Sinne als „bildungssprachlich“ angesehen werden können. Vermittlung und Erwerb von Wissen wie auch der Zugang zu spezifischen Domänen (wie Recht und Religion) sind – zumal in einer von Schriftsprachlichkeit geprägten Gesellschaft – mit der Bildungssprache verbunden (vgl. Schmölzer-Eibinger u.a. 2013, S. 14).

Von einem hohen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Erstsprache werden die vorausgesetzten Sprachkompetenzen jedoch nicht mit in die Schule eingebracht. Für sie stellt die hier gebräuchliche Bildungssprache eine besondere Hürde dar, zumal es sein kann, dass die Alltagskommunikation auf dem Schulhof oder in der Pause mühelos gelingt. Der Bildungssprache kommt somit immer auch ein *normativer* Gehalt zu, insofern sie sich auf ein – sprachwissenschaftlich so bezeichnetes – „Register“ bezieht.

Beim Übergang von der Elementarstufe in die Grundschule erscheinen die Anforderungen relativ klar:

- Verfügung über einen guten Basiswortschatz
- Einfache Dialoge durchhalten können
- Die Stellung des Verbs im Satz beachten
- Mitteilungen äußern können, die aus mehr als einem Satz bestehen.

Weiter entwickelte Kinder können auch bereits Begründungen formulieren und zusammenhängende kleine Geschichten erzählen. Sätze können miteinander verbunden und Nebensätze gebraucht werden (vgl. Gogolin 2008, S. 17).

Die mit öffentlicher Bildung verbundenen Ziele werden mithin für die Setzung der Norm bedeutsam und stellen Ansprüche, dass der Erwerb von Bildungssprache allen offen zu stehen habe (vgl. Gogolin/Dirim/Klinger u.a. 2011, S. 16). Der damit einhergehende Ausschluss von Schülerinnen und Schülern, die durchaus unter einer anderen Hinsicht als kompetent angesehen werden können, ist kritisch zu sehen. In einer breiteren Umschreibung spricht Feilke (2001, S. 5) eine mögliche Definition an:



„Was unter dem Stichwort ‚Bildungssprache‘ in den Blick genommen wird, das sind die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie *Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern* etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet“.

Grammatische Mittel sind entsprechend gewählt, es finden sich in ihr Partizipalkonstruktionen und die Form des Passivs. Eine zusätzliche Erschwernis stellt die Bezugnahme auf abstrakte Sachverhalte dar, wie sie beispielsweise in der Mathematik zum Ausdruck gebracht werden. Kompliziert ist auch der Gebrauch von Komposita, zumal in ihnen „... höchst komplexe Zusammenhänge sprachlich festgehalten“ werden (vgl. ebd., S. 11). Dies ist z.B. bei Begriffen wie „Kochkäse“ oder – in abstrakter Form – „Meereshöhe“ der Fall. Mit einem alltagssprachlichen Verständnis kommt der Lernende hier nicht weiter, da in den Begriffen „... in erheblichem Umfang schon Vorverständnisse konserviert worden sind“ (ebd., S. 11). Auch die Produktion der Bildungssprache stellt besondere Ansprüche, insofern das, was für das Verstehen notwendig ist, auf grammatischer, lexikalischer und textlicher Ebene explizit gemacht werden muss. Hier ist die Rede von einer „*Explizitformenerwartung*“, die mit der Funktionalisierung von Sprache für Zwecke des Lernens zusammenhängt. Dazu gehört beispielsweise:

- Einen Begriff definieren
- Ein Konzept strukturieren
- Einen Text zusammenfassen.

Ein besonderes Verdienst des im folgenden Abschnitt ausführlicher angesprochenen Projekts FörMig ist es, die Vermittlung von Bildungssprache als Medium des Lernens ausdrücklich als Aufgabe des Bildungssystems – auf allen Klassenstufen und in allen Fächern – herausgestellt zu haben.

Von der Bildungssprache her zeigen sich fließende Übergänge zur sogenannten *Schulsprache*, wie sie in der Übersetzung englischsprachiger Konzepte des „*language of schooling*“ und „*schooled language*“ bezeichnet werden kann (ebd.). Während sich die Bildungssprache in jeder Einzelsprache historisch ausgeprägt hat, ist die Schulsprache ausdrücklich in didaktischer Absicht konstruiert und verweist daher eher auf einen schulgeschichtlichen Kontext. Die Bildungssprache erscheint vor diesem Hintergrund als eine „Schulsprache im weiteren Sinne“. Unter Schulsprache im *engeren Sinne* versteht Feilke (2012, S. 5; unter Bezugnahme auf eigene weiterführende Überlegungen):

„... auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu *didaktischen Zwecken gemachte* Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen. ... Dazu gehören z.B. die didaktischen Gattungen der Fächer, etwa die Erörterung. Ihre eng gefassten Vorgaben sind auf didaktische Zwecke bezogen“.

Obwohl im Alltagssprachlichen Gebrauch das Schreiben von Erörterungen wohl von niemandem verlangt wird, kann dieser Anforderung eine schulsprachliche Funktion zugeschrieben werden. Denn die Form des *Erörterns* ist von Bedeutung in vielen Kontexten und textlichen Zusammenhängen schulischen Lernens. Entsprechende Fähigkeiten können bereits in der Grundschule aufgegriffen und gefördert werden. So sollte es beispielsweise gelingen, Gegensätze auszudrücken und auch Sachverhalte als Möglichkeiten und Annahmen zu formulieren.

Das so genannte „Basisvokabular“ zur praktischen Organisation von Unterricht verweist wiederum auf eine weitere schultypische Sprach- und Kommunikationsform. Hierzu gehören die täglich wiederkehrenden Formen der Begrüßung und Verabschiedung von Schülerinnen und Schülern; aber auch bestimmte Anweisungen und Fragen, wie sie in wiederkehrenden Unterrichtssituationen gestellt werden. Beispiele dafür wären: „Holt die Hefte raus“, „Wer hat in dieser Woche Tafeldienst?“, „Wer sammelt das Geld für die Klassenkasse ein?“

Schule kann damit als ein „ganz eigener sprachlicher Handlungsraum“ (Schmölzer-Eibinger 2012, S. 15) angesehen werden, der großen Einfluss darauf hat, in welcher Weise Sprache verwendet und akzeptiert wird.

Belegt werden konnte in verschiedenen Einzeluntersuchungen, dass im Hinblick auf den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten nicht nur die Lerner einer Zweitsprache, sondern auch muttersprachliche deutsche Lerner große Probleme haben. Soziale Herkunft und familialer Kontext scheinen für die sprachlichen Benachteiligungen einen herausragenden Stellenwert zu besitzen. Gerade für den Schulerfolg erweisen sich die „Fortschritte im schul- und bildungssprachlichen Register der Zielsprache“ als entscheidend und damit wird auch das durch unterrichtliche Spracherfahrungen geprägte „schulsprachliche Selbstvertrauen“ zu einer ausschlaggebenden Größe (ebd., S. 8).

Zur Kennzeichnung vorhandener bildungssprachlicher Kompetenzen wird die Metapher der Bildungssprache als „kulturelles Kapital“ gebraucht (ebd., S. 9). Bildungssprache kann damit als Ressource aufgefasst werden.

Im Hinblick auf die Förderung deutscher Sprachkompetenzen haben sich in besonderer Weise die Sommercamps hervorgetan. Das Erste fand 2004 in Bremen als „Jacobs-Sommercamp“ – für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund – statt und hat sich vornehmlich der Frage zugewandt, ob explizite und/oder implizite Sprachförderkomponenten effektiver sind (vgl. Rösch 2008, S. 233). Die explizite Förderung fand als so genannte „DaZ-Reise“ in 15 Etappen mit jeweils zwei Zeitstunden am Vormittag statt, während die implizite Förderung nachmittags im Rahmen eines Theaterprojekts erfolgte. Dabei erwies sich die Kombination aus expliziter und impliziter Förderung einer nur impliziten Förderung als deutlich überlegen. Auch in den eigens geübten Sprachphänomenen zeigte sich am Ende des Kurses in einer Lernerfolgskontrolle eine deutliche Verbesserung. Weitere Feriencamps folgten in Nordrhein-Westfalen für Grundschü-

lerinnen und Grundschüler (ebenfalls mit dem Element der „DaZ-Reise“) sowie seit 2006 in Berlin für Schüler der Sekundarstufe I im Rahmen von Mercatorprojekten und Feriencamps (vgl. ebd., S. 233f.).

Für diagnostische Zwecke sind im Rahmen des FörMig-Projekts Indikatoren entwickelt worden, die eine Bildungssprache kennzeichnen und die auch als „Anzeiger“ für bestimmte Kompetenzniveaus stehen können: „*Passiv, unpersönliche Ausdrücke, Konjunktiv, Konstruktionen mit ‚lassen‘, Substantivierungen, Komposita und Attribute unterschiedlicher Komplexität*“ (Feilke 2012, S. 9, zit. nach Gogolin/Neumann/Roth 2007, S. 58ff.).

Von Bedeutung ist darüber hinaus, dass Bildungssprache stets in Kontexte eingebunden ist. Diese können etwa auch als fachsprachliche Besonderheiten gekennzeichnet werden. Verwiesen wird in diesem Zusammenhang zudem auf die bisher am ausführlichsten vorliegenden Beschreibungen für die englische Sprache sowie auf die laufenden deutschen Untersuchungen (vgl. Gogolin/Dirim u.a. 2011, S. 179).

Auch auf der Textebene lassen sich bildungssprachliche Merkmale angeben. Dazu gehört es, dass ein Textzusammenhang hergestellt wird durch die Wiederaufnahme zentraler Begriffe, die Verwendung von Pronomina und rückverweisende Adverbien. Formale Merkmale sind dagegen von Sprache zu Sprache unterschiedlich. Im Deutschen gehört die häufige Verwendung von Satzverbindungen (z.B. Konjunktionalsätze und Infinitivkonstruktionen) dazu (vgl. ebd., S. 179). Der Versuch einer Ordnung bildungssprachlicher Kompetenzen orientiert sich an den Dimensionen des *Inhaltsaspekts* (Aussageinformation) und des *Beziehungsaspekts* (Sprecherabsicht). Auf der Ebene des Sprechers und Schreibers sind dem komplementäre Strategien zuzuordnen (vgl. Feilke 2012, S. 10).

Für den Aufbau der Bildungssprache wird ein stufenförmiger Entwicklungsprozess angenommen, in dem narrative, deskriptive und argumentative Fähigkeiten aufeinanderfolgen, sich Lern- und Aneignungsstrategien weiter ausdifferenzieren und auch die Bedeutung planvollen sprachlichen Handelns wie auch die metasprachliche Reflexion zunehmen. Auch die Beherrschung der Handhabung verschiedener Textsortenmuster entwickelt sich in einem Stufenverlauf. Unter einer anderen Perspektive wird ein Fortschreiten sichtbar von der „konzeptionellen Mündlichkeit“, welche die Präsenz der Gesprächspartner voraussetzt, über den „gesprochenen Bericht“ zu einem Ereignis bis zu einem geschriebenen Text über das Geschehen.

Die Aufgaben zur Produktion von Textsorten sollten von einem altersangemessenen Anspruchsniveau ausgehen und aufeinander aufbauende Hilfen bereitstellen. Dies können Hinweise auf ein wesentliches Textsortenmerkmal sein, die Bereitstellung eines Textrahmens oder auch eine Vorgabe lexikalischer und syntaktischer Elemente (vgl. Gogolin/Dirim/Klinger u.a. 2011, S. 180f.).

Auch die Entwicklung des Leseverstehens kann unter dem Aspekt der zunehmenden Verwendung bildungssprachlicher „Register“ gesehen werden (ebd., S. 182ff.). Unter dieser Perspektive soll die Kompetenz des Textverstehens bereits im Elementarbereich mit Blick auf eine konzeptionelle Schriftlichkeit angebahnt und im bildungsbiografischen Verlauf ausgebaut werden. Verwiesen sei hier auf die entsprechenden Abschnitte zum mündlichen Erzählen, das besonders über die Mimik und Gestik des Erzählers die Verstehensprozesse der Zuhörer fördern kann. Über die Verwendung fester Formeln und Textmuster ist es möglich Kindern, die DaZ-Lerner sind, grammatische Erscheinungen, differenzierten Wortschatz und Sprachaufmerksamkeit zu vermitteln (vgl. das Projekt nach Merkel 2006). Hinzu kommt das Vorlesen zunehmend anspruchsvoller Schrifttexte, das auch in familienorientierte Projekte einer „Literacy-Erziehung“ eingebettet sein kann, die ausdrücklich mit dem Anliegen einer Förderung in der Zweitsprache verbunden sind.

Auch Angebote zur Förderung der Lesemotivation sowie die Vermittlung von Methoden der Texterschließung und Lesestrategien gehörten beispielsweise im FörMig-Projekt dazu.

### 1.3 Sprachbildung als „durchgängige Bildungsaufgabe“

Das Konzept von Sprachlicher Bildung als einer „durchgängigen Bildungsaufgabe“ wurde im Wesentlichen angestoßen durch die zahlreichen Aktivitäten im Rahmen des FörMig Modellprojekts, das offiziell im Jahre 2004 gestartet ist und nach 5-jähriger Laufzeit im Jahre 2009 beendet wurde.

Unter Federführung des Instituts für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg sind in den beteiligten zehn Bundesländern unter Koordination des Landes Hamburg zahlreiche Einzelprojekte durchgeführt worden. Neben der Universität Hamburg waren vor allem die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung wie auch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft an der finanziellen Förderung des Projekts beteiligt. Nach Laufzeitende des Programms wurde mit Unterstützung des Landes Hamburg eine Forschungstransferstelle eingerichtet, die von 2010 bis Ende 2013 als „FörMig-Kompetenzzentrum“ gearbeitet hat.

Anstoßgebend war die als besonders bestürzend empfundene Ausgangslage, wie sie sich aus der vertiefenden Auswertung von Daten aus der PISA-Studie 2003 dargestellt hat. In nahezu allen Ländern schnitten die Jugendlichen der so genannten „2. Generation“ der Migranten besser ab als diejenigen der relativ frisch zugewanderten „1. Generation“. In Dänemark, dem flämischen Teil Belgiens und in Deutschland war das nicht der Fall. Es zeigten sich sogar deutlicher Schwächen als bei den neu Zugewanderten (vgl. Gogolin 2008, S. 13). Darüber hinaus ergaben sich aus der auf die Fächer Deutsch und Englisch bezogenen DESI-Studie (vgl.

zusammenfassend Klieme 2006b) Hinweise darauf, dass nicht Zwei- oder Mehrsprachigkeit an sich für das sprachliche Lernen ein Hindernis darstellt, sondern eher als „Potenzial“ angesehen werden kann, „... das beim Lehren und Lernen des Deutschen unausgeschöpft bleibt“ (zit. nach Gogolin 2008, S. 17).

Gerade dieses grundlegende Vermögen zwei- oder mehrsprachiger Kinder sollte im Rahmen des Modellprogramms FörMig für das sprachliche Lernen genutzt werden. Als besonderes Verdienst des Modellprojekts kann gesehen werden, dass – gestützt durch entsprechende Forschungsergebnisse – „... spezielle bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt“ wurden (Gogolin/Dirim/Klinger u.a. 2011, S. 15). Insbesondere im weiteren Verlauf der je eigenen Bildungsbiografie gewinnen diese Fähigkeiten, die sich deutlich vom Repertoire der Alltagssprache unterscheiden, einen deutlich höheren Stellenwert gegenüber dieser. Die Vermittlung von *Bildungssprache*, wie sie mit ihren Merkmalen im vorangegangenen Abschnitt dargestellt worden ist, stellt den zentralen Orientierungspunkt des Konzepts der „durchgängigen Sprachbildung“ dar, in dessen Zentrum für den gesamten Unterricht die Verbindung des fachlichen und sprachlichen Lernens steht.

Als „Desiderata“ vorangegangener Bemühungen in diesem Feld werden die folgenden Gedanken herausgestellt:

- Die bei uns so bezeichnete „Sprachförderung“ wird vor allem als spezifische Aufgabe des Sprachunterrichts angesehen und wird nicht mit anderen Aufgabenfeldern von Unterricht in Verbindung gebracht.
- Eine die Institutionen übergreifende Zusammenarbeit bzw. Kooperationen zwischen allen an der Sprachentwicklung und -förderung beteiligten Instanzen sind bisher in Deutschland wenig üblich. Sprachliche Kompetenzen sollen eher „mitgebracht“ werden, und Treffen bzw. Absprachen zwischen Kindergarten und Schule bzw. Grundschule und Sekundarbereich sind noch nicht im erwünschten Maße umgesetzt.

Im Rahmen der einzelnen Projekte im Kontext von FörMig wurden je nach Problemlage in den Bundesländern und der Bedarfslage vor Ort unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, wobei Kenntnisse, Expertise und Fähigkeiten der jeweils auf den einzelnen Ebenen tätigen Personen eine herausragenden Stellenwert erhielten, was sich in den dann letztlich erarbeiteten Ergebnissen niederschlug.

Als für die Arbeit vor Ort zuständige Bereiche ergaben sich so genannte „Basisseinheiten“, die sich in der Regel um Schulen oder Kindertagesstätten als federführende Einrichtungen herum gruppierten. Diese entwickelten sich zu so genannten „Sprachbildungsnetzwerken“ mit vielfältigen Kooperationspartnern weiter. Die Dimensionen der „durchgängigen Sprachbildung“ spiegeln die Ebene der „vertikalen Kooperation“ zwischen den abgebenden und aufnehmenden Bildungseinrichtungen an den Schnittstellen der Bildungsbiografie (Übergänge: Kita – Grundschule und Grundschule – Sekundarstufe I sowie Sekundarstufe I – Sekundarstufe II/Beruf). Auf der Ebene der „horizontalen

Kooperation“ gehörte dazu die Zusammenarbeit der Beteiligten innerhalb einer Bildungseinrichtung und zwischen Bildungseinrichtungen und anderen Partnern (vgl. ebd., S. 27).

Das letztlich im Rahmen des FörMig-Programms realisierte Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ spiegelt die beschriebene Programmstruktur wider. Durch ein Ineinandergreifen so bezeichneter „Top-down“- und „Bottom-up“-Prozesse sollte an bereits vorliegende Erfahrungen im lokalen Feld auf dem Gebiet der sprachlichen Bildung angeknüpft und gleichzeitig der zentralen Zielorientierung des Programms Rechnung getragen werden.

Kennzeichnendes Merkmal des Projekts war es, dass vielfältige Anregungen für sprachliche Fähigkeiten aufeinander bezogen realisiert werden sollten, um so zu einer gegenseitigen Ergänzung und Erweiterung zu kommen. Somit war es ein Ziel, auch die schon im vorschulischen Alter gemachten Erfahrungen mit Schriftkultur in der Schule aufzunehmen und weiterzuführen sowie die in der Familiensituation gegebene Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Bildungssystem anzuerkennen. Auf diesem Weg setzte sich die Auffassung durch, dass Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund nicht ausschließlich als eine „punktuelle Zusatzaufgabe“ zu begreifen sei, sondern als Teil einer „*allgemeinen durchgängigen Sprachbildung*“ aufgefasst und umgesetzt werden sollte (ebd., S. 53).

Zudem spielte die Ausgangssituation eine Rolle, dass bis dahin im Bildungssystem noch kein *Gesamtsprachenkonzept* vorlag, das in der Lage gewesen wäre, den DaZ-Unterricht wie auch den herkunftssprachlichen Unterricht zu integrieren und ebenso Vorkehrungen zu treffen, damit „Brüche“, wie sie im Bildungssystem durch die verschiedenen Übergänge zur nächsthöheren (Schul-)Stufe angelegt sind, möglichst vermieden werden können (vgl. auch den zusammenfassenden Abschnitt zu diesem Kapitel). Mit dem Konzept der „Bildungssprache“ wird dieser übergreifende Anspruch gleichsam mitbedacht und für den wissenschaftlichen Diskurs erschlossen.

Bei einer koordinierten Förderung – z.B. zweier Sprachen – kann es gelingen, Beziehungen zwischen den Sprachen aufzuzeigen, was schon in der zweiten Klasse dazu beiträgt, dass Transferleistungen zwischen den Sprachen hergestellt werden, wie ein Hamburger Schulversuch zur bilingualen Erziehung gezeigt hat (vgl. Gogolin 2008, S. 19). Transfers ergaben sich insbesondere in Bezug auf Vorläuferfähigkeiten zu den Redemitteln der literarischen Kompetenz. Sprachliche Bildung könnte daher umso aussichtsreicher sein, je mehr die sprachlichen Bereiche, an denen das Kind teilhat (Deutschunterricht, herkunftssprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht), miteinander vernetzt sind und die jeweils beteiligten Instanzen (Elternhaus, Kindergarten, Schule) kooperieren.

Eine weitere Begründung findet sich in den Ergebnissen der PISA-Studie, die gezeigt hat, dass unterdurchschnittliche fachliche Leistungen eng zusammenhängen



mit dem Leseverstehen in der Sprache, in der die Tests verfasst sind. Das führte zu Schwierigkeiten für Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien, für die Deutsch in der Regel die Zweitsprache ist, und verweist wiederum auf die Notwendigkeit einer Stärkung der Bildungssprache, die sich grundsätzlich durch die Merkmale der „Explizitheit“ und „Situationsentbundenheit“ (ebd., S. 55) kennzeichnen lässt (vgl. Abschnitt 1.2).

Neben dem FörMig-Projekt ist jüngst das praxisnahe Konzept „*Sprachintensiver Unterricht*“ vorgelegt worden, das zurückgeht auf ein Projekt des Autorenteams „Integrierte Sprachförderung 3+4“ welches im Sommer 2009 im Heidelberger Raum begann und für das zeitgleich Materialien entwickelt werden (vgl. Kurtz/Hofmann u.a. 2014, Vorwort). Zudem liegen dazu in der Praxis erprobte Unterrichtsbeispiele vor. Anknüpfend an den Zusammenhang von Sprachkompetenz und Bildungserfolg, legen die Autorinnen ein Konzept vor, „... das den weit verzweigten Förderbedarfen in verschiedenen Sprachbereichen ... präventiv begegnet und so die Notwendigkeit zusätzlicher und außerunterrichtlicher Fördermaßnahmen auf ein Minimum beschränkt“ (ebd., S. 1). Auf diese Weise soll Schülerinnen und Schülern „Zugang zu anspruchsvollen Texten und Aufgaben ermöglicht werden“, die durch ein reduziertes Differenzierungsangebot davon eher ausgeschlossen blieben. Wie auch beim beschriebenen Programm FörMig ist an die Einbeziehung aller Fächer für die Sprachfördermaßnahmen gedacht. Wie sich in der Verwendung des Förderbegriffs zeigt, wird jedoch sehr deutlich an eine „Sachlage festgestellten Aufholbedarfs“ angeknüpft (ebd., S. 3). Der Einzelne soll auf der Basis eines individuellen Sprachprofils über längere Zeit bei „anfallenden Sprachhandlungen“ von schulischem Personal unterstützt werden. Diese als „Intervention“ bezeichnete Maßnahme kann sich auch auf die Gruppe oder ganze Klasse beziehen. Für den dagegen deutlich als „präventiv“ ausgewiesenen sprachintensiven Unterricht ist auf didaktischer Ebene an eine „... inhaltlich-thematische Verdichtung von Lerninhalten, also umfangreichere Text- und Aufgabenpensen mit längerem Verweilen bei einem Themengebiet“ gedacht, was wiederum zum Erwerb der Bildungssprache beitragen soll (ebd., S. 1).

Hinsichtlich des Vorgehens im Unterricht sprechen die Autorinnen verschiedene Modelle an. So gibt es die *prioritäre* Sprachförderung für separate Sprachlernklassen, die häufig für so bezeichnete „Seiteneinsteiger“ realisiert wird. Diese weist den Nachteil auf, dass die Lernenden in diesen Klassen von ihren Mitschülerinnen und -schülern separiert unterrichtet werden. Diese Trennung ist auch kennzeichnend für die Form der „*additiven* Sprachförderung“, die am Vormittag im Rahmen so bezeichneter „Förderbänder“ für unterschiedliche Förderaspekte eingerichtet werden kann oder die als Zusatzangebot auf den Nachmittag verlegt wird. Weitgehend leistungshomogene Kleingruppen sollen dazu nach Testung oder aufgrund von Empfehlungen der Lehrkraft zusammengestellt werden.

Dagegen ist im Rahmen der „integrierten Sprachförderung“ vorgesehen, die Förderstunden in den Regelunterricht zu integrieren. Dafür ist es wünschenswert, im Teamteaching mit Sprachförderkräften auch individualisierte Angebote für besondere Förderbedarfe bereitzustellen. Noch weiter geht der – hier bereits vorgestellte – *sprachintensive* Unterricht, der auf eine systematische Förderung von Sprachlernprozessen hin angelegt ist und dies insbesondere über langfristige und vertiefend angelegte Themenfelder erreichen will. Schülerinnen und Schüler mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit sollen dabei ebenso einbezogen werden wie solche mit sprachlichen Auffälligkeiten oder Lernbeeinträchtigungen. Um die für dieses Konzept notwendige Gestaltung des Curriculums vornehmen zu können, sind besondere zeitliche Ressourcen für Lehrkräfte notwendig. Auch ergibt sich ein erhöhter Bedarf an Angeboten für die Weiterbildung.

*Arbeitsaufgabe:* Arbeiten Sie in der Kleingruppe positive und negative Aspekte zu der additiven bzw. integrierten Form der sprachlichen Förderung heraus! Berücksichtigen Sie dabei die jeweils betroffenen Personengruppen der Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte sowie das zusätzliche Personal zur Unterstützung der sprachlichen Förderung.

#### 1.4 Sprachliches Lernen im Fachunterricht

Der Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen hat nicht zuletzt durch das beschriebene Projekt FörMig eine starke Aufmerksamkeit erfahren und ist in vielen Schulfächern weiterverfolgt worden. Insofern Fachlehrkräfte verstärkt dazu angehalten sind, sowohl den bildungs- wie den fachsprachlichen Anforderungen gerecht zu werden, stellen sich grundlegende Herausforderungen in der Lehrerbildung wie im beruflichen Selbstverständnis. Letztlich bringt dies auch mit sich, dass neue methodisch-didaktische Wege bekannt und diagnostische Kompetenzen vervollständigt werden.

Die Forderung nach der Gesamtverantwortung von Schule für die sprachliche Bildung aller Lernenden in allen Fächern ist in Deutschland nicht neu. So verweisen Vollmer/Thürmann (2013, S. 42) auf die Handreichung des nordrhein-westfälischen Schulministeriums (1999), die zum einen methodische Anregungen für die sprachliche Förderung im Fachunterricht gibt und zum anderen ein „fächerübergreifend koordiniertes Vorgehen“ vorschlägt, welches das sprachliche Lernen unterstützen soll.

Zentrale Prinzipien fachsprachlicher Texte erlangen in fachlichen Zusammenhängen eine spezifische Bedeutung und Auslegung (vgl. Gogolin/Dirim/Klinger u.a. 2011, S. 199f.):

- *Explizitheit* ist so zu verstehen, dass Vollständigkeit gegeben ist in Bezug auf die im Hinblick auf das fachliche Erkenntnisziel notwendigen Aussagen.

- *Situationsentbundenheit* bezieht sich auf eine abstrakte und unpersönliche Darstellung, die lediglich notwendige Fachkenntnisse voraussetzt.
- *Gedankliche Ordnung* nimmt Bezug auf Gliederungskonventionen, die eingehalten werden müssen – wie Versuchs- oder Beobachtungsprotokolle, Erfahrungs- oder Erkundungsberichte, Zusammenfassung von Informationen sowie Interpretation von Tabellen und Abbildungen.

Mithin verfügt jede Fachsprache – in der Orientierung an einer Bezugsdisziplin – über ihre eigenen Textformen und Begriffe, spezifischen Ausdrucksformen aus dem fachlichen Diskurs wie auch über nonverbale Zeichen wie Symbole, Formen und Grafiken. Zum Verständnis ist es vielfach nötig, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sein müssen, sprachliche und nicht-sprachliche Ausdrucksformen aufeinander zu beziehen. So sollten grafische Darstellungen verbalisiert und auch Textabschnitte in Tabellen oder Grafiken umgewandelt werden können (vgl. Schmolzer-Eibinger 2013, S. 15).

*Reflexionsaufgabe:* Denken Sie einmal an die Fächer, die Sie unterrichten. – Suchen Sie nach Besonderheiten, die für Kinder mit einer anderen Erstsprache oder einer sprachlichen Beeinträchtigung schwierig sein könnten. Sammeln Sie Ideen und Vorschläge, wie Sie im Unterricht vorgehen wollen, um den Zugang zu den Fachinhalten zu erleichtern.

Im Zentrum eines so bezeichneten fachsensiblen Unterrichts stehen *Fachtexte*. Dies können eigene geschriebene bzw. vorzutragende Texte sein; aber auch solche, die gelesen bzw. die verarbeitet und verstanden werden sollen. Auch die Fachsprache ist – wie die Bildungs- und Schulsprache – durch „konzeptionelle Schriftlichkeit“ geprägt. Dies heißt, unabhängig davon, ob sie in schriftlicher oder mündlicher Form realisiert wird, verweist sie auf bestimmte Kommunikationsbedingungen (z.B. raumzeitliche Trennung, Themenfixierung) und Strategien der Versprachlichung (vgl. ebd., S. 15). Dabei geht das eigene Erschließen der Inhalte aus Texten dem Schreibenkönnen immer voraus. Letzteres ist durch gezielte Hilfen, Rückmeldungen usw. zu begleiten. Die zunächst auf rezeptivem Wege nahegebrachten bildungssprachlichen Elemente werden allmählich auch für das Erarbeiten eigener Texte herangezogen. Hier sind wiederholtes praktisches Anwenden unter Einbeziehung bewältigbarer Aufgaben sowie hilfreiche Rückmeldungen erforderlich, um die Lernenden an das eigene Schreiben heranzuführen. Wieweit gesondert auf die sprachlichen Mittel einzugehen ist, hängt neben dem jeweiligen Wissensstand der Schülerinnen und Schüler davon ab, welchen Grad an Dekontextualisierung ein Fachtext aufweist. Durch „Verdichtung“ von Informationen kann z.B. im naturwissenschaftlichen Bereich aus der Wiedergabe einer persönlichen Beobachtung („*Als ich die Flüssigkeit abgoss, sah ich einen braunen Bodensatz*“) über weitere Zwischenstufen die Formulierung eines „objektiven und wiederholbaren“ Zusammenhangs werden („*Nach Abgießen der Flüssigkeit ist ein*