

Zwischen allen Stühlen?

Bildungssprache Deutsch

Inga Rudin

Juni 2023

Inhalte

1	DER DRITTE BERICHT ZUR LAGE DER DEUTSCHEN SPRACHE	3
2	THEMA DER VERANSTALTUNG UND PROBLEMAUFRISS	4
3	DIE ERGEBNISSE IM ÜBERBLICK.....	5
3.1	WIE AUS WÖRTERN WORTSCHATZ WIRD – DER SCHULISCHE ERWERB DES SCHRIFTSPRACHLICHEN WORTSCHATZES (MOTI MATHIEBE)	5
3.2	NICHT NUR NOMEN – SCHULISCHER GRAMMATIKERWERB AM BEISPIEL DER NOMINALGRUPPE (MIRIAM LANGLOTZ)	9
3.3	SPRACHLICHE BILDUNG, MEHRSPRACHIGKEIT, DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE (BEATE LÜTKE).....	14
4	SYNTHESE.....	16
5	GRUNDBEGRIFFE UND THEORETISCHE EINORDNUNG	18
5.1	SCHRIFTSPRACHE	18
5.2	SCHULSPRACHE/UNTERRICHTSSPRACHE	18
5.3	BILDUNGSSPRACHE	18
5.4	FAMILIENSPRACHE	20
5.5	LERNERSPRACHE.....	20
5.6	KONZEPTIONELLE SCHRIFTLICHKEIT.....	20
5.7	MEHRSPRACHIGKEIT.....	21
6	LITERATURVERZEICHNIS.....	22
7	AUF DEM PODIUM – IN ALPHABETISCHER REIHENFOLGE.....	25

1 Der dritte Bericht zur Lage der deutschen Sprache

Die in unregelmäßigen Abständen erscheinenden Sprachberichte durch die Akademieunion und die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung beleuchten in der Öffentlichkeit viel diskutierte Themen zum Gegenstand „Sprache“ aus einer wissenschaftlichen Perspektive. Der aktuelle Sprachbericht mit dem Titel „Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden“ (Deutsche Akademie 2021) befasst sich mit verschiedenen Facetten der Sprache in deutschen Schulen. Er folgt damit auf den 2013 veröffentlichten Bericht „Reichtum und Armut der deutschen Sprache“ und den zweiten Sprachbericht „Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache“ aus 2017.

Der Bericht lenkt den Fokus auf drei wesentliche Bereiche der Sprache in den Schulen. Allen voran geht es um den *Erwerb der Bildungssprache*, die zu beherrschen für die Teilhabe an schulischem Lernen in allen Unterrichtsfächern unumgänglich ist. Vivien Heller und Miriam Morek lenken im Beitrag „Der Erwerb der Bildungssprache in Familie und Schule“ den Blick auf familiäre und unterrichtliche Hintergründe und Voraussetzungen des Erwerbs. Der Beitrag „Sprache der Lehrer/-innen – Sprache der Schüler/-innen“ von Katrin Kleinschmidt-Schinke beleuchtet die Sprache der Lehrenden und ihren Einfluss auf die Sprachentwicklung der Lernenden. Einen Fokus auf den sprachlichen Ausdruck in Texten von Schülerinnen und Schülern wirft der Beitrag „Vom Satz zum Text – Der ‚schriftliche Ausdruck‘ im Werden“ von Helmut Feilke.

Zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts in der Schule sind die Themen *Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung*. Moti Mathiebe untersucht in ihrem Beitrag „Wie aus Wörtern Wortschatz wird – Der schulische Erwerb des schriftsprachlichen Wortschatzes“ den Zusammenhang von Wortschatz und Textschreiben hinsichtlich der Einflussfaktoren Klassenstufe, Schulart und Familiensprache. Mit dem Erwerb und der Verwendung grammatischer Strukturen in der Bildungssprache beschäftigt sich Miriam Langlotz im Beitrag „Nicht nur Nomen – Schulischer Grammatikerwerb am Beispiel der Nominalgruppe“. In seinem Beitrag „Menschen, Tiere, Dinge? – Untersuchungen zur Entwicklung der Großschreibung“ beschreibt Dirk Betzel Veränderungen der Großschreibungspraxis bei Schülerinnen und Schülern in den vergangenen 40 Jahren und untersucht Zusammenhänge zwischen der historischen Entwicklung der Großschreibung und schulischem Lernen. Den Blick auf Interpunktionszeichen und insbesondere das Komma lenken Kristian Berg und Jonas Romstadt im Beitrag „Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute“, in dem sie die Kommasetzungspraxis im Laufe der Zeit vergleichen.

Nicht zuletzt ist die Sprache in den Schulen nicht ohne die Themen *Medien, Medienwandel und Mehrsprachigkeit* zu denken. Ursula Bredel gibt in ihrem Beitrag „Schreiben im Wandel – Vom Handschreiben zum Tastaturschreiben zum Diktieren?“ Einblicke „in die Geschichte des Handschreibens und der Schulschriften und skizziert neuere Entwicklungen zum Einsatz digitaler Medien als Schreibwerkzeuge in der Schule.“ (Bredel 2021: 239) Mediale Angebote aller Art (Messenger-Dienste, Erklärvideos etc.) nehmen Einfluss auf die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen. Michael Beißwenger untersucht im Beitrag „Digitalisierung der sprachlichen Bildung? – Neue Kommunikations- und Lernformen“ deren Auswirkungen auf den schriftlichen Sprachgebrauch und das sprachbezogene Lernen der Schülerinnen und Schüler. Beate Lütke schließlich skizziert in ihrem Beitrag „Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache“ das weite Feld der Mehrsprachigkeit und gibt Einblicke in den aktuellen Forschungsdiskurs.

2 Thema der Veranstaltung und Problemaufriss

Jeder Schüler und jede Schülerin durchlebt Schule unter individuellen Bedingungen: Die Familiensprache, der sozioökonomische Status, die besuchte Schulform und vieles mehr haben einen Einfluss auf die Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen und führen zu ungleichen Voraussetzungen für den Bildungserfolg. Die Auswirkungen dieser Heterogenität zeigen sich neben vielen weiteren Bereichen auch im Spracherwerb. „Schulartenunterschiede [beispielsweise] spiegeln – vielfach bestätigt – auch soziale Ungleichheiten, vor allem im Blick auf die familiären Bildungsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern. Dies schlägt sich im schulartabhängigen Gebrauch bildungssprachlicher Merkmale deutlich nieder.“ (Bredel, Feilke 2021a: 326f.) Dabei sind die bildungssprachlichen Kompetenzen eine der wesentlichen Stützen für den Bildungserfolg, woraus sich die Aufgabe ergibt, fächerübergreifend und durchgängig, bildungssprachliche Kompetenzen zu fördern. Die Veranstaltung fragt nach dem Verhältnis zwischen heterogenen Erwerbsvoraussetzungen und bildungssprachlichen Anforderungen im schulischen Alltag.

Nachdem zu Beginn der Bericht im Ganzen (Kap. 1) und das Thema der Veranstaltung (Kap. 2) dargestellt wurde, soll im Folgenden zunächst ein Überblick über die für die aktuelle Veranstaltung wichtigen Artikel des Sprachberichts (Kap. 3 & 4) gegeben werden. Hintergrundwissen zur begrifflichen Einordnung von Bildungssprache bietet Kapitel 5. Allgemeine Lektürehinweise finden sich abschließend in Kapitel 6.

3 Die Ergebnisse im Überblick

3.1 Wie aus Wörtern Wortschatz wird – Der schulische Erwerb des schriftsprachlichen Wortschatzes (Moti Mathiebe)

Der Wortschatz spielt für die Sprachkompetenz und Sprachfähigkeit von Schülerinnen und Schülern eine ebenso wichtige Rolle wie das Beherrschen von Grammatik und Rechtschreibung. Moti Mathiebe widmet sich diesem Forschungsfeld. Sie betrachtet den schulischen Wortschatzerwerb in Bezug auf das Texteschreiben und leistet damit einen wichtigen Beitrag für die Forschung zur Schülersprache. „Dabei richtet sie die Aufmerksamkeit auch auf Teilwortschätze, die eben nicht nur begriffliches Weltwissen fassen, sondern wichtig sind für den Gebrauch der Sprache in Texten des Alltags, hier in Kochrezepten. Der vermeintlich triviale Gegenstand entpuppt sich als aussagekräftiges Untersuchungsgebiet für eine Bestimmung der Wortschatzkompetenz in der Schule.“ (Bredel/Feilke 2021b: 25) Die Autorin berücksichtigt dabei mehrere Faktoren für den Wortschatzerwerb: Alter, Schulform und Familiensprache. Überraschen mag, dass Schüler mit Deutsch als Erst- und als Zweitsprache sich nicht im Umfang des Wortschatzes, wohl aber mit Blick auf die Angemessenheit und Differenziertheit ihres Wortgebrauchs unterscheiden.

3.1.1 Mentales Lexikon

Der Wortschatz eines Menschen umfasst einfache Wörter (z.B. Topf), komplexe Wörter (z.B. Kochtopf) sowie Wendungen (z.B. etwas zum Kochen bringen) und wird im sogenannten *mentalen Lexikon*, einem Teil des Langzeitgedächtnisses, gespeichert. (vgl. Mathiebe 2021: 129) Alle Einträge im mentalen Lexikon enthalten Informationen auf mehreren Ebenen. Auf der „Lemmaebene (Funktionsebene), die als Einheit von Bedeutung und Wortart verstanden wird [...] [,] werden die sprachspezifischen semantischen (bezogen auf die Bedeutung) und syntaktischen (bezogen auf den Satzbau) Informationen des jeweiligen Wortes gespeichert. Demgegenüber sind auf der Lexemebene (Strukturebene) die phonologischen (bezogen auf die Lautstruktur), graphematischen (bezogen auf das Schriftbild) und morphologischen Merkmale (bezogen auf den Wortaufbau bzw. grammatische Aspekte) angeordnet.“ (Mathiebe 2021: 127f.) All diese Merkmale eines Wortes müssen die Sprachbenutzerinnen und Sprachbenutzer erlernen und entsprechend abspeichern. Insbesondere die Verknüpfung von grammatischem Aufbau und Bedeutung eines Wortes kann Kinder vor Herausforderungen stellen. „Während der Sprachentwicklung muss ein Kind genau diese Verbindung erlernen, denn beispielsweise hat der Zeichenausdruck *Tisch* nichts Tischhaftes, und es gibt keinen speziellen Grund, warum das Konzept mit genau diesem Zeichenausdruck verknüpft wird.“ (Mathiebe 2021: 127) Untersuchungen zum Wortschatz sind – so zeigt sich – sehr komplex. Wie gut ein Wort beherrscht wird, hängt demnach von verschiedenen Dimensionen der Sprachnutzung ab: Es ist einerseits zwischen Sprachverständnis und Sprachproduktion zu unterscheiden, „denn ein Kind versteht zu Beginn wesentlich mehr Wörter, als es produzieren kann“ (Mathiebe 2021: 128). Auch sind mündliche und schriftliche Sprache getrennt zu betrachten. Schließlich besteht auch ein Unterschied zwischen Wortschatzbreite und Wortschatztiefe. Je mehr Informationen eines Wortes im mentalen Lexikon abgespeichert sind, desto tiefer ist das entsprechende Wortwissen und desto sicherer kann ein Wort im Sprachgebrauch verwendet werden. (vgl. Mathiebe 2021: 128f.)

3.1.2 Problemaufriss und Vorgehen

„Beim Eintritt in die Schule verfügt ein Kind über 3000 bis 6000 Wörter produktiv und 9000 bis 14.000 Wörter rezeptiv“ (Mathiebe 2021: 129). Im Laufe der Schulzeit wird dieser Wortschatz weiter auf- und ausgebaut. Mathiebe untersucht, wie sich die Wortschatzfähigkeit von Schülerinnen und Schülern unter Beachtung von Klassenstufe, Schulart und Familiensprache verhält. 277 Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassenstufen und Schularten wurden gebeten, anhand einer „Bildfolge von sechs Bildern“ (Mathiebe 2021: 135) „ein Rezept zum Nudelkochen für ein Kochbuch in der Klasse“ (Mathiebe 2021: 135) zu verfassen. Tabelle 1 zeigt die Aufteilung der Stichprobe. Die Angaben in Klammern geben dabei jeweils die Zahlen für Schüler mit ausschließlich deutscher Familiensprache (dF) an. Bei nichtdeutscher Familiensprache (ndF) wird neben Deutsch eine weitere Familiensprache gesprochen. Bei sechs Schülern wurde zuhause kein Deutsch gesprochen.

Familiensprache (dF/ndF)	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamt
Klassenstufe 5	43 (17/26)	49 (12/37)	54 (29/25)	146 (58/88)
Klassenstufe 9	39 (23/16)	40 (18/22)	52 (36/16)	131 (77/54)
Gesamt	82 (40/42)	89 (30/59)	106 (65/41)	277 (135/142)

Tabelle 1: Aufteilung der Stichprobe nach Klassenstufe, Schulart und Familiensprache (Mathiebe 2021: 135)

Die entstandenen Texte wurden hinsichtlich folgender Fragen untersucht:

- (1) Gibt es Unterschiede im Gebrauch bildungssprachlich-lexikalischer Mittel in Abhängigkeit von der Klassenstufe und der Schulart in der Sekundarstufe I?
- (2) Inwieweit wirkt sich die Tatsache, ob zu Hause (noch) eine andere Familiensprache gesprochen wird, auf die Verwendung von bildungssprachlich-lexikalischen Mitteln in den Schülertexten aus?
- (3) Führt der Gebrauch bildungssprachlich-lexikalischer Mittel zu einer besseren Qualität der Texte?

Die betrachteten bildungssprachlich-lexikalischen Maße sind in Tabelle 2 dargestellt. Die ersten drei Maße wurden quantitativ untersucht. Der Parameter TTR drückt das Verhältnis der Zahl der verschiedenen Wörter in einem Text (Types) zur Häufigkeit ihres Vorkommens aus (Tokens) und ist damit ein Maß der Vielfalt im Wortschatzgebrauch. CTTR ist hier eine nochmal methodisch optimierte Variante des Maßes.

Die Ergebnisse der letzten beiden Maße basieren auf Einschätzungen von Expertinnen und Experten der Linguistik: Ist ein Verb eher bildungssprachlich oder eher nicht, und wird das Verb im Textkontext angemessen gebraucht?

Darüber hinaus wurde die Textqualität in der Studie durch ein Ratingverfahren mit fünf allgemeinen Fragen an den Text erhoben (z.B. Ist der Text adressatenorientiert?), die von jeweils zwei Studierenden aus dem Bereich der Sprachdidaktik bzw. Linguistik zu beantworten waren.

I Maße erhoben auf Basis von Quantifizierung
Lexikalische Vielfalt: – Corrected Type Token Ratio (CTTR): Types/SQRT(2*Tokens)
Lexikalische Besonderheiten: – Anzahl an Fachbegriffen und Fremdwörtern
Wortbildung: – Anzahl an Derivationen, Komposita und Abkürzungen (auf Basis der Types)
II Maße erhoben auf Basis von Einschätzung
Bildungssprachlichkeit der verwendeten Vollverben: – Anteil an umgangs- vs. alltags- und bildungssprachlichen Vollverben
Angemessenheit der zu erwartenden Vollverben: – Anzahl an angemessenen Vollverben der zu erwartenden Teilhandlungen

Tabelle 2: Darstellung der fünf bildungssprachlich-lexikalischen Maße für die Untersuchung der 277 Schülertexte (Mathiebe 2021: 136)

3.1.3 Ergebnisse

Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse der Untersuchung im Überblick. Die oberste Zeile gibt dabei die hypothetisch erwarteten Zusammenhänge an.

Erwartete Richtung der Designfaktoren		Klassenstufe: 5 < 9	Schulart: H < R < G	Familien- sprache: ndF < dF
Lexikalische Vielfalt	CTTR	✓	✓	∅
Wortbildung	Anzahl an Derivationen, Komposita und Abkürzungen (Typebasis)	✓	✓	∅
Lexikalische Besonderheiten	Anzahl an Fachbegriffen und Fremdwörtern	∅	∅	∅
Bildungssprachlichkeit der verwendeten Vollverben	Anteil an umgangssprachlichen Vollverben (an allen vorhandenen Vollverben)	✓ 5 > 9	✓ H > R > G	✓ ndF > dF
Angemessenheit der zu erwartenden Vollverben	Anzahl an angemessenen Vollverben der sieben zu erwartenden Teilhandlungen	✓	✓	✓

Tabelle 3: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse; H = Hauptschule; R = Realschule; G = Gymnasium; ndF = nicht deutsche Familiensprache; dF = deutsche Familiensprache; ∅ = Erwartungen nicht bestätigt (kein signifikanter Unterschied); ✓ = Erwartungen bestätigt (signifikanter Unterschied zwischen den jeweiligen Gruppen; $p < .05$) (Mathiebe 2021: 138)

- Hinsichtlich der Frage nach Unterschieden in Abhängigkeit von der Klassenstufe und der Schulart (1) wurde erwartet, „dass Schülerinnen und Schüler niedrigerer Klassenstufen weniger bildungssprachlich-lexikalische Mittel in ihren Texten

gebrauchen als die höheren Klassenstufen“ (Mathiebe 2021: 134). Diese Annahme konnte hinsichtlich der untersuchten bildungssprachlich-lexikalischen Maße weitestgehend bestätigt werden.

- Beim Gebrauch von Fachbegriffen und Fremdwörtern zeigen sich entgegen den Erwartungen weder bei der Klassenstufe, noch bei der Schulart und auch nicht im Blick auf die Familiensprache Abstufungen, was vermutlich daran liegt, dass das Schreiben eines Rezeptes zum Nudelkochen naturgemäß nur wenige Fremdwörter und Fachbegriffe erfordert.
- Weiterhin wurde erwartet, „dass Schülerinnen und Schüler an Schulen mit höherem Bildungsabschluss mehr bildungssprachlich-lexikalische Mittel verwenden als jene an Schulen mit niedrigerem Bildungsabschluss.“ (Mathiebe 2021: 134) Unter Vernachlässigung der unerwarteten Ergebnisse bei den Fremdwörtern und Fachbegriffen konnte die Annahme auch hier bestätigt werden.

Diese Ergebnisse zeigen, dass sich der Wortschatz der Kinder und Jugendlichen verändert. „Je älter die Schülerinnen und Schüler und je höher der angestrebte Bildungsabschluss, desto vielfältiger und differenzierter bzw. angemessener ist der Wortschatz, der beim Schreiben von Texten verwendet wird.“ (Mathiebe 2021: 142)

Ein differenzierteres Bild ergibt sich im Falle der Familiensprache (2). Hier wurden die Erwartungen in Bezug auf die Anzahl der verwendeten sprachlichen Mittel nicht erfüllt, während sich die Ergebnisse in Bezug auf die Art der Verwendung als erwartungskonform darstellten. Das heißt: Bilingual aufwachsende Kinder und Jugendliche „unterscheiden sich von monolingual Deutsch sprechenden Kindern nicht in Bezug auf den Umfang, aber in Bezug auf die Differenziertheit und Angemessenheit beim Gebrauch bildungssprachlich-lexikalischer Mittel.“ (Mathiebe 2021: 142) Typische Beispiele sind hier *jmdm. etwas geben* vs. *jemandem etwas servieren* oder *etwas reintun* vs. *etwas hineingießen*. (vgl. Mathiebe 2021:143)

Die Auswirkungen des Gebrauchs bildungssprachlich-lexikalischer Mittel auf die Textqualität konnten in den meisten untersuchten Bereichen nachgewiesen werden. Das heißt: Umfang und Differenzierung des bildungssprachlichen Inventars sowie die Bildungssprachlichkeit der Vollverben und die Angemessenheit ihres Gebrauchs wirken sich auf die Einschätzung der Textqualität aus. Wie stark dieser Zusammenhang ausgeprägt ist, lässt sich in Tabelle 4 erkennen: Werte über .5 sprechen für einen starken, Werte zwischen .3 und .5 für einen mittleren und Werte unter .3 für einen schwachen Zusammenhang. (vgl. Mathiebe 2021: 141)

Erhobene bildungssprachlich-lexikalische Maße	Klassenstufe 5	Klassenstufe 9
CTTR	.26	.33
Anzahl an Derivationen, Komposita und Abkürzungen	.25	–
Anzahl an Fachbegriffen und Fremdwörtern	–	–
Anteil an <u>nicht</u> umgangssprachlichen Vollverben (an allen vorhandenen)	.35	.33
Anzahl an angemessenen Vollverben der sieben zu erwartenden Teilhandlungen	.59	.26

Tabelle 4: Zusammenhangmuster gemessen am Korrelationskoeffizienten (r) zwischen den aus den Texten generierten bildungssprachlich-lexikalischen Variablen und der Textqualität; für Klassenstufe 9 ($n = 131$) und Klassenstufe 5 ($n = 146$); $p < .05$ (Mathiebe 2021: 141)

Auch wenn die vorgestellte Untersuchung nicht als repräsentativ eingestuft werden kann, lassen sich dennoch einige vorsichtige Konsequenzen für die schulische Praxis ableiten:

- Die Wortschatzarbeit sollte nicht im Vokabellernen bestehen; für den Aufbau differenzierter Einträge im mentalen Lexikon müssen Wörter in vielfältigen Kontexten in Gebrauch genommen werden.
- In der unterrichtlichen Praxis sollte der Blick verstärkt auf die „Art der Umsetzung und damit die Angemessenheit sprachlicher Äußerungen“ (Mathiebe 2021: 142) gelenkt werden. Dies betrifft insbesondere Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Familiensprache.
- „Aus den Befunden [...] ließe sich [beispielsweise] als ein unterrichtlicher Förderaspekt die Arbeit an Verben ableiten.“ (Mathiebe 2021: 143) Der Fokus sollte dabei auf Verben und ihrer zentralen Rolle im Satz und für den Text liegen.

3.2 Nicht nur Nomen – Schulischer Grammatikerwerb am Beispiel der Nominalgruppe (Miriam Langlotz)

Fragt man nach bildungssprachlichen syntaktischen Strukturen, ist die Beschäftigung mit Nominalgruppen unumgänglich. Sie haben für bildungssprachliche bzw. fachliche Texte eine große Bedeutung und sind daher auch für Bildungserfolg zentral. Miriam Langlotz untersucht die Verwendung von Attributen als zentralem Bestandteil komplexer Nominalgruppen auf der Basis von insgesamt 480 Schülertexten. Dabei geht sie folgenden Fragestellungen nach: Wie verändert sich der Attributgebrauch bei Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Vergleich zu solchen der 5. Jahrgangsstufe? Gibt es Attributformen, die häufiger auftreten als andere? Ist die Verwendung von Attributen abhängig von der jeweiligen Gattung, der ein Text zugeordnet werden kann? Lassen sich Unterschiede im Attributgebrauch von Schülerinnen und Schülern am Gymnasium und an der Gesamtschule erkennen?

3.2.1 Grammatische Strukturen und bildungssprachliche Funktionen am Beispiel der Nominalgruppe

Grammatische Strukturen werden dann als bildungssprachlich wahrgenommen, wenn sie funktional für bildungssprachliche Handlungen sind und dabei konventionellen sprachlichen Mustern der konzeptionellen Schriftlichkeit folgen. Feilke (2012) unterscheidet zwischen vier funktionalen Aspekten bildungssprachlichen Handelns: Verallgemeinern, Diskutieren, Explizieren und Verdichten.¹ Bildungssprachliches Handeln zeichnet sich darüber hinaus durch die Verwendung fester Redewendungen, d.h. häufig vorkommende Wortverbindungen aus (z.B. etwas zum Kochen bringen). „Dabei enthalten solche Sprachgebrauchsmuster häufig Slots, d.h. flexibel zu füllende Leerstellen“ (Langlotz 2021: 151). Die bildungssprachlichen Funktionen sind eng mit grammatischen Strukturen verbunden. Ein gutes Beispiel dafür sind komplexe Nominalgruppen.

Die Nominalgruppe ist eine Wortgruppe mit einem Nomen als Kern. „Der nominale Kern wird häufig durch einen Artikel begleitet und durch Attribute spezifiziert.“ (Langlotz 2021: 153) Die nachfolgende Tabelle 5 zeigt verschiedene Möglichkeiten, wie der nominale Kern durch Attribute erweitert werden kann.

¹ Für eine vertiefende Darstellung dieser funktionalen Aspekte siehe Kapitel 5.3.

Artikel	Pränominales Attribut	<u>Kern</u>	Postnominale Attribute	
Die	vertretene	<u>Meinung</u>		
	Partizipialattribut			
Die	eigene	<u>Meinung</u>	einer Schülerin	
	Adjektivattribut		Genitivattribut	
Die	eigene	<u>Meinung</u>	einer Schülerin,	dass Spielgeräte angeschafft werden sollen
	Adjektivattribut		Genitivattribut	Nebensatzattribut
Die	von Peter vertretene	<u>Meinung</u>	zu Spielgeräten,	die angeschafft werden sollen
	Partizipialattribut		Präpositionalattribut	Nebensatzattribut

Tabelle 5: Aufbau der Nominalgruppe (Langlotz 2021: 153)

„Nominalgruppen haben grundsätzlich die Funktion der Gegenstandskonstitution“ (Langlotz 2021: 154). Erweiterungen durch Attribute führen zudem zu einer Verdichtung und Bündelung der Informationen im Satz (vgl. Langlotz 2021: 154). Dies kann bis hin zu einer Zusammenfassung eines ganzen Satzes innerhalb einer Nominalgruppe gehen. Der Satz „Mit Hausaufgaben vertiefen Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsstoff.“ (Langlotz 2021: 154) kann beispielsweise durch eine der folgenden Nominalgruppen ausgedrückt werden: „Die den Unterrichtsstoff vertiefenden Hausaufgaben“ (Langlotz 2021: 155) oder „Die Vertiefung des Unterrichtsstoffs durch Hausaufgaben“ (Langlotz 2021: 155). Der Prozess wird somit sprachlich durch die Nominalisierung „verdinglicht“. „Insbesondere für das fachsprachliche Lernen haben attribuierte Nominalgruppen eine große Bedeutung, da mit ihnen auch musterhafte Strukturen für spezifische fachliche Lerngegenstände codiert werden können.“ (Langlotz 2021: 155)

3.2.2 Problemaufriss und Vorgehen

Die Komplexität der Nominalgruppe nimmt mit zunehmender Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler zu. (vgl. Weiss/Meurers 2019; Schellhardt/Schroeder 2015) Ebenso sind „Schülerinnen und Schüler mit einer längeren Bildungsbiographie in Deutschland fortgeschrittener im Erwerb des Nominalgruppenausbaus [...], und das weitgehend unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund“ (Langlotz 2021: 157; vgl. Siekmeyer 2013, Petersen 2014). Miriam Langlotz fragt daran anschließend: Wie lernen Schülerinnen und Schüler, bildungssprachliche grammatische Strukturen im schriftsprachlichen Sprachhandeln zu verwenden und wie manifestiert sich darin „Sprache im Werden“? Dazu wird der Attributgebrauch in Schülertexten hinsichtlich verschiedener Kategorien miteinander verglichen: Schulform (Gymnasium vs. Gesamtschule), Jahrgangsstufe (Jahrgangsstufe 5 vs. Jahrgangsstufe 9) sowie Gattungen (Argumentation vs. Erzählung vs. Bericht). Die Studie basiert auf insgesamt je 240 Schülertexten der Jahrgangsstufe 5 und Jahrgangsstufe 9, die sich wie in Tabelle 6 dargestellt zusammensetzen. Alle Schülerinnen und Schüler haben je 2 Texte produziert.

Jgst. 5	Gym	GS		Jgst. 9	Gym	GS	
Erzählung	60		60	Erzählung	60		60
Argumentation	60	60	120	Argumentation	60	60	120
Bericht		60	60	Bericht		60	60
	120	120	Σ240		120	120	Σ240

Tabelle 6: Zusammensetzung des Textkorpus (vgl. Langlotz 2021: 158f.)

3.2.3 Ergebnisse

In der Schreibforschung sind Textlänge und Textqualität positiv miteinander korreliert: Wer längere Texte schreibt, schreibt häufig auch die besseren Texte (vgl. Müller/Busse 2023). Beim Vergleich der durchschnittlichen Textlänge in Wörtern ist ein Anstieg mit zunehmender Jahrgangsstufe erkennbar, wobei die Texte am Gymnasium signifikant länger sind als die an der Gesamtschule. Ebenso ist eine Entwicklung bei der Anzahl der Nominalgruppen sowie der Attribute pro Text erkennbar. Auch hier ist eine Zunahme mit steigender Jahrgangsstufe zu beobachten, wobei die Werte der Gesamtschule weit hinter denen des Gymnasiums bleiben. (vgl. Langlotz 2021: 158f)

Die Untersuchung schlüsselt den Attributgebrauch nach Gattung, Jahrgangsstufe und Schulform auf (vgl. Tabelle 7). Die Zahl der gebrauchten Attribute nimmt von der Jahrgangsstufe 5 bis zur Jahrgangsstufe 9 sowohl gattungs- als auch schulformübergreifend zu. „Die Gattungen unterscheiden sich in Bezug auf das Vorkommen von Attributen in folgender aufsteigender Reihenfolge: Argumentation Gesamtschule < Erzählung Gymnasium < Argumentation Gymnasium < Bericht Gesamtschule (bezogen auf den 9. Jahrgang).“ (Langlotz 2021: 161) Aus dem Gymnasium lagen leider keine Berichte, und aus der Gesamtschule lagen keine Erzählungen vor. Aussagen über schulformbedingte Unterschiede können deshalb nur mit Bezug auf die argumentativen Texte gemacht werden. Dabei zeigen die Daten anhand der beobachteten Standardabweichungen im neunten Schuljahr eine deutlich größere Heterogenität in der Gesamtschule. Hochgerechnet auf 100 Nominalgruppen beträgt die Standardabweichung für die Argumentation im Gymnasium 25,5 und für die Gesamtschule 35,5 (vgl. Langlotz 2021: 160f.). Und während im Gymnasium die Heterogenität vom fünften bis zum neunten Schuljahr zurückgeht (SD 32,4 > SD 25,5), nimmt sie in der Gesamtschule weiter zu (SD 20,3 > SD 35,5).

	NG ohne Attribut	NG mit 1 Attribut	NG mit 2 Attributen	NG mit 3 Attributen	NG mit 4 Attributen	Gesamt
5. Jahrgang						
Erzählung Gymnasium	76,78 %	19,31 %	3,44 %	0,37 %	0	100 %
	1650	415	74	8		2147
Argumentation Gymnasium	68,35 %	26,72 %	4,28 %	0,65 %	0	100 %
	527	206	33	5		771
Bericht Gesamtschule	70,06 %	26,02 %	3,05 %	0,87 %	0	100 %
	482	179	21	6		688
Argumentation Gesamtschule	77,96 %	19,49 %	2,24 %	0,32 %	0	100 %
	277	61	7	1		346
9. Jahrgang						
Erzählung Gymnasium	67,21 %	25,39 %	5,60 %	1,23 %	0,33 %	100 %
	2017	762	168	37	10	2994
Argumentation Gymnasium	62,38 %	28,60 %	6,89 %	1,62 %	0,17 %	100 %
	733	336	81	19	19	1188
Bericht Gesamtschule	55,84 %	34,78 %	6,93 %	0,87 %	0	100 %
	387	241	48	6		676
Argumentation Gesamtschule	76,74 %	20,54 %	1,94 %	0,39 %	0	100 %
	396	106	10	2		504

Tabelle 7: Anzahl Attribute pro Nominalgruppe relativ (Langlotz 2021: 163)

Die Schülertexte der Jahrgangsstufe 5 weisen, wie Tabelle 7 zeigt, noch einen hohen Anteil (ca. 70%) von Nominalgruppen ohne Attribut auf, der bis zur Jahrgangsstufe 9 leicht sinkt. Gleichzeitig nimmt vom 5. bis zum 9. Schuljahr der Anteil der Nominalgruppen mit einem und mehr Attributen zu. Nominalgruppen mit 4 Attributen kommen nur in den Schülertexten der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vor und auch Nominalgruppen mit 3 Attributen sind in den Daten sehr selten (<2%). „Der Vergleich der Argumentationen des Gymnasiums mit denen aus der Gesamtschule zeigt, dass in der Gesamtschule ca. 10% mehr Nominalgruppen ohne Attribut verwendet werden.“ (Langlotz 2021: 163) Interessant ist die Beobachtung, dass in den Berichten der Gesamtschule des neunten Schuljahrs die Attributdichte höher ist als in den Argumentationen des Gymnasiums. Das ist ein Hinweis darauf, dass die Textsorte und der darauf bezogene Unterricht eine wichtige Rolle spielen: Berichte sollen möglichst detailliert sein, und das spiegelt sich auch im Attributgebrauch.

Die in allen Textgruppen häufigste Attributform ist die des Adjektivattributs. Abbildung 1 zeigt die Verteilung der unterschiedlichen Attributformen auf Jahrgangsstufe und Gattung.

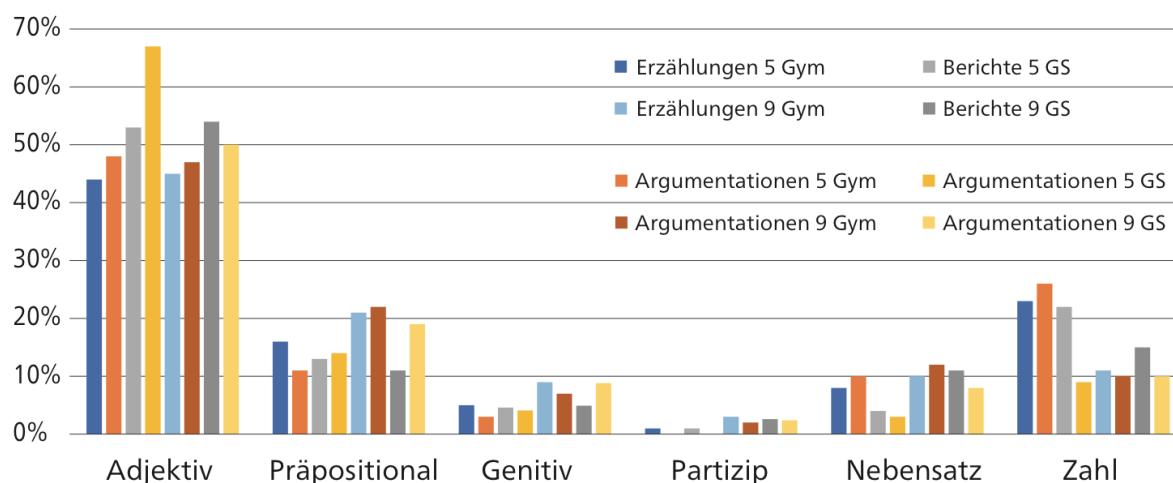


Abbildung 1: Verhältnis der Attribute in Gattung und Jahrgang (Langlotz 2021: 165)

„Der Gebrauch von Präpositionalattributen, Genitivattributen und Partizipialattributen steigt in nahezu allen Gattungen vom 5. zum 9. Jahrgang an“ (Langlotz 2021: 167), während Adjektivattribute durch andere Formen abgelöst zu werden scheinen. Besonders „Schülerinnen und Schüler am Gymnasium nutzen eine höhere Varianz von Attributformen.“ (Langlotz 2021: 167)

„Die Ergebnisse legen nahe, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Strategien des Attributgebrauchs nutzen je nach Textfunktion und didaktischer Gattung.“ (Langlotz 2021: 168)

Beispielsweise sind Präpositional- und Genitivattribute funktional häufig in Stellungnahmen zu Sachverhalten eingebettet (z.B. *Ich finde die Abschaffung von/der Hausaufgaben gut*) oder in eine Metakommunikation über das argumentative Vorgehen (z.B. *Meine Meinung zu Hausaufgaben/ Ein Argument für/gegen die Abschaffung von Hausaufgaben*). Der Attributgebrauch – wie auch der Gebrauch anderer bildungssprachlicher grammatischer Strukturen – lässt sich also aus textsortenspezifischen Funktionen erklären. Hierzu gehört etwa die Anforderung, sich zu einem kontroversen Sachverhalt zu positionieren oder Argumente zu kontrastieren.

Das heißt, dass der Erwerb der verwendeten grammatischen Strukturen „eng mit dem ‚Sich-Einschreiben‘ in bestimmte textuelle Muster und Sprachgebrauchsmuster sowie deren schulischer Förderung“ (Langlotz 2021: 171) verbunden ist. „Dieses ‚Sich-Einschreiben‘ findet unter bestimmten curricularen Vorgaben und in einer didaktischen Rahmung statt, die in Form von Aufgaben, Beispielen und Instruktionen an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden. So entsteht ein sprachliches Gerüst (Scaffold) für das Schreiben“ (Langlotz 2021: 171).

„Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Repertoire an sprachlichen Formen erweitern können, sind vor allem eine strukturierte und gezielte Förderung durch gute Beispieltex te sowie die Aufmerksamkeitslenkung auf sprachliche Strukturen und eine Schaffung von Sprachbewusstheit.“ (vgl. Langlotz 2021: 172)

Zusammenfassend zeigt die Untersuchung, dass die Schülerinnen und Schüler mit fortschreitendem Alter und motiviert durch den Unterricht zu bestimmten Textsorten

zunehmend komplexere Nominalgruppen gebrauchen. Allerdings sind hier die Unterschiede sowohl zwischen den Schularten, aber auch durchaus innerhalb der Jahrgangsstufen beträchtlich.

3.3 Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache (Beate Lütke)

Die Begriffe Mehrsprachigkeit, sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache sind nicht erst seit den großen Fluchtbewegungen der letzten 10 Jahre von Interesse für die Forschung. Dennoch gewinnen sie derzeit immer mehr Aufmerksamkeit. Beate Lütke gibt in ihrem Beitrag einen Überblick über aktuelle Forschungen und mögliche Konzepte und Modelle zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule. Dabei ist die Diskussion von zwei gegensätzlichen Perspektiven bestimmt: Die eine Seite hebt hervor, dass der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen das primäre Förderziel sein sollte, auch weil davon der Bildungserfolg insgesamt stark abhängig ist. Zentral ist hier das sogenannte Time-on-Task-Argument, nach dem Erwerbsfortschritte direkt von der für das Erwerbsziel investierten Lernzeit abhängig sind. Demgegenüber betont die andere Seite den Wert von Mehrsprachigkeit, was unter anderem auch die Forderung nach Wertschätzung und Förderung herkunftssprachlicher Kompetenzen mit einschließt. Hier wird vor allem mit einer durch Mehrsprachigkeit geförderten Sprachbewusstheit und der Annahme argumentiert, die Beherrschung der Herkunftssprache sei Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache. Es wird in der Forschung weiter danach zu fragen sein, wie die Erstsprache von Schülerinnen und Schülern für den Zweitspracherwerb gewinnbringend eingesetzt werden kann. Die Entwicklung und Erprobung von Konzepten und Modellen für die schulische Praxis sind dafür von großer Wichtigkeit.

3.3.1 Migration und Mehrsprachigkeit

„In einer Migrationsgesellschaft wie der deutschen sind die von zugewanderten Menschen mitgebrachten Sprachen ebenso wie Deutsch als L1-, L2- und Landessprache konstituierende Elemente gesellschaftlicher Realität und Normalität. Schulen spiegeln in der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft diese gesellschaftliche und sprachliche Realität wider.“ (Lütke 2021: 303) Auch wenn die Themen Migration und Mehrsprachigkeit schon über Jahrzehnte hinweg eine Rolle im schulischen Alltag spielen, unterliegt der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Unterricht) einem stetigen Wandel. Die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler im DaZ-Unterricht ist inzwischen sehr divers. „Die Tatsache, dass mindestens ein Drittel der Schüler/-innen im Alltag in mehreren Sprachen kommuniziert, führt zu [...] Überlegungen, wie diese mehrsprachige Praxis im Deutsch-, DaZ- und Fremdsprachenunterricht sowie eingeschränkt, in geeigneten Teilbereichen, auch im Fachlernen in den Sachfächern aufgegriffen werden kann“ (Lütke 2021: 306). Je nach Schule kommen unterschiedliche Modelle zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache und von Mehrsprachigkeit zum Einsatz. Die Möglichkeiten reichen von einer (zeitlich begrenzten) Parallelbeschulung in der L1 und in der L2 – wie beim HSU (Herkunftssprachlicher Unterricht) oder anderen Transitionsmodellen – über das Konzept des Sprachbades, „in dem der Fachunterricht ganz oder in Teilen in der Fremdsprache [d.h. der L2] stattfindet“ (Lütke 2021: 307) (CLiL = Content and Language integrated Learning), bis hin zu Translanguaging-Ansätzen,

die alle verfügbaren Sprachressourcen in den (Fach-)Unterricht einbindet. (vgl. Lütke 2021: 306f)

3.3.2 Deutsch als Zweitsprache bei Kindern und Jugendlichen

Die Lernenden erleben im Alltag zahlreiche Sprachlerngelegenheiten, die zu einem großen Teil ungesteuert sind. So bietet beispielsweise das gemeinsame Spiel mit Gleichaltrigen auf dem Pausenhof ungesteuert sprachlichen Input. Gleichzeitig durchlaufen die Schülerinnen und Schüler im DaZ-Unterricht einen gesteuerten Spracherwerb. (vgl. Lütke 2021: 308) „Der individuelle L2-Aneignungsprozess wird durch ein komplexes Zusammenwirken innerer und äußerer Faktoren beeinflusst, die sich mit zunehmendem Alter, dem Voranschreiten der kognitiven Entwicklung und der Teilhabe an schulischen Bildungsprozessen verändern.“ (Lütke 2021: 308) Dabei geht die in der aktuellen Diskussion wichtige *Theorie der Lernervarietäten* davon aus, dass der Spracherwerb sich weder im Sinn einer einfachen Übernahme von Strukturen und Formen der Zielsprache (etwa nach dem Modell des Vokabellernens) vollzieht, noch als Transfer von der Erstsprache auf die zu erwerbende Sprache (Zielsprache) erfolgt. Vielmehr bauen die Lerner im Erwerbsverlauf eigene, durchaus regelhafte Strukturen auf, die sich der Grammatik der Zielsprache sukzessive annähern (Lernervarietäten). Wichtig ist es, diese Lernervarietäten nicht als defizitär gegenüber der Zielsprache zu betrachten, sondern sie als Lernchancen zu begreifen und daran im Unterricht anzuknüpfen.

3.3.3 Lese- und Schreibkompetenzen in der L2 Deutsch

Für schulische und gesellschaftliche Teilhabe sind die Lese- und die Schreibkompetenz zentral. Beim Aufbau der Lesekompetenz haben insbesondere Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Status, mit weniger Lerngelegenheiten in der L2, z.B. aufgrund abweichender Familiensprachen, sowie kürzlich zugezogene Kinder und Jugendliche Schwierigkeiten. (vgl. Lütke 2021: 315)

Ein etwas anderes Bild ergibt sich hinsichtlich der Schreibkompetenz:

- „Von einem systematischen Auf- und Ausbau bildungssprachlicher Registerkompetenz profitieren alle Schüler/-innen (unabhängig vom sprachlichen Hintergrund). Förderbedarf wird insbesondere an Haupt-, Real- und Gesamtschulen identifiziert. [...]
- Wenn Unterschiede zwischen den L1- und L2-Gruppen festgestellt werden, betreffen sie Satzkomplexität und Wortschatz [...], weniger den Bereich der Textstruktur. Förderbedarf wird auch hier insbesondere für Haupt-, Real- und Gesamtschulen angenommen.
- Textsortenbezogene Unterrichtsschwerpunkte (mit Leitfragen zur Textstruktur und Formulierungshilfen) können zur Textqualität beitragen.
- Literale Registerkompetenzen in der L1 können den Erwerb dieser Kompetenzen in der L2 erleichtern.“ (Lütke 2021: 317)

Es ist festzustellen, dass Sprachförderung für den Zweitspracherwerb in Deutschland zwar vorhanden, im Vergleich zu vielen anderen Ländern jedoch bisher schlecht ausgebaut ist. Es liegen verschiedene Modelle zur Sprachförderung vor, die jedoch weder hinreichend erprobt noch flächendeckend eingesetzt werden.

4 Synthese

„An Deutschlands Schulen lernt eine vielfältige Schülerschaft.“ (Lütke 2021: 301) Alle Lernenden bringen beim Eintritt in die Schule eigene soziale und sprachliche Voraussetzungen mit. Die Schule hat die Aufgabe, die Ressourcen der Schüler und Schülerinnen möglichst differenziert aufzugreifen und den Erwerb der Bildungssprache mit passenden Lernangeboten zu ermöglichen.

Die vorgestellten Beiträge des dritten Sprachberichts konzentrieren sich auf sehr unterschiedliche Bereiche bildungssprachlicher Anforderungen. Moti Mathiebe legt den Fokus auf den schriftsprachlichen Wortschatzerwerb und zeigt auf, dass Wortschatzkompetenz nicht durch das Beherrschen einzelner Wörter, sondern erst durch das sichere Verwenden von Wortkombinationen entsteht. Sie stellt den Umgang mit Verben als besonders zentral heraus, da diese für die Struktur im Satz unerlässlich sind. Miriam Langlotz beleuchtet den schulischen Grammatikerwerb, indem sie Nominalgruppen näher in den Blick nimmt. Einfache Nomen können durch Attribute zu komplexen Nominalgruppen erweitert werden, die auf engstem Raum eine hohe Informationsdichte aufweisen. Diese beiden Beiträge liegen in gewisser Hinsicht komplementär zueinander. „Während dort [bei Mathiebe] das Verb – für Anleitungstexte leicht nachvollziehbar – eine wichtige Rolle spielt, ermöglicht es die Nominalgruppe mit ihren Attributen, komplexe Sachverhalte gewissermaßen zu einem einzigen Thema zu machen und weiter zu bearbeiten.“ (Bredel, Feilke 2021b: 26) Beate Lütke gibt einen Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse zum Einfluss der Mehrsprachigkeit auf den (schulischen) Bildungsspracherwerb. Sie beschreibt, wie sich die Voraussetzungen für gezielten Zweitsprachenunterricht in der Schule durch den Wandel von Arbeitsmigration hin zu Fluchtmigration verändert haben. Zudem legt sie Chancen und Schwierigkeiten der Mehrsprachigkeit bei Schülerinnen und Schülern dar und wirbt für eine vertiefte Beschäftigung mit der Frage, wie Mehrsprachigkeit bei Schülerinnen und Schülern in der Schule begegnet werden kann. So unterschiedlich die Beiträge sind, können aus ihnen dennoch einige allgemeine Erkenntnisse gewonnen werden.

Gut situierte Schreibaufgaben helfen Schülerinnen und Schülern zunächst beim Erwerb sprachlicher Formen, die dann in einem nächsten Schritt erweitert und auf andere Schreibgelegenheiten übertragen werden können.

Der gezielte Umgang mit **Textprozeduren** kann einerseits zu einem Ausbau des bildungssprachlichen Wortschatzes führen, andererseits kann so auch der Umgang mit bestimmten Gattungen geschult werden. Immer wiederkehrende Formulierungen prägen sich im mentalen Lexikon ein und können für Texte aller Art eingesetzt werden. Gleichzeitig helfen sie beim Strukturieren der Texte.

Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Familiensprache sehen sich im Alltag verschiedenen Sprachen gegenüber: Im häuslichen Umfeld kommunizieren sie häufig in ihrer nichtdeutschen Familiensprache, mit Peers und in Kontexten außerhalb der Schule ist das Register der Alltagssprache angemessen, während in der Schule die Register der Schul- bzw. Bildungssprache verlangt werden. Alle haben eigene Besonderheiten (siehe Kapitel 5). Zwischen all diesen Registern zu wechseln und die passenden Worte zu finden, kann auch für Kinder und Jugendliche mit deutscher Familiensprache herausfordernd sein. Sowohl der **Formenerwerb** als auch die **Angemessenheit** im Sprachgebrauch sind wichtige Bezugspunkte der Förderung. Wie die Untersuchung von Miriam Langlotz zu komplexen Nominalphrasen und die Untersuchung Moti Mathiebes zum Wortschatzerwerb zeigen, spielt für den Erwerb

die Einbindung in den Schriftgebrauch, also den produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten eine elementare Rolle. Gerade mit Blick auf den Aufbau einer bildungssprachlichen Kompetenz bestehen hier für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache wie auch mit Deutsch als Zweitsprache durchaus dieselben Hürden und Probleme. Für die Bearbeitung dieser Herausforderungen sind die durchgängige Förderung des schulischen Spracherwerbs und ein Curriculum für das fächerübergreifende Sprachlernen wichtige Desiderate.

5 Grundbegriffe und theoretische Einordnung

Die Beschäftigung mit Sprache erfordert eine Differenzierung des Gegenstands. Im allgemeinen Sprachgebrauch ist mit Sprache die Standardsprache gemeint. Es muss jedoch zwischen zahlreichen weiteren Sprachvariationen unterschieden werden. Ein für diesen Bericht hilfreiches Unterscheidungskriterium sind außersprachliche Parameter, insbesondere Gruppe/Schicht und Situation. (vgl. Lexikon Sprachwissenschaft) Einige solcher Sprachvariationen sind für diese Veranstaltung besonders wichtig. Feilke und Bredel stellen die Varietätenvielfalt in Form von Gegensatzpaaren dar.

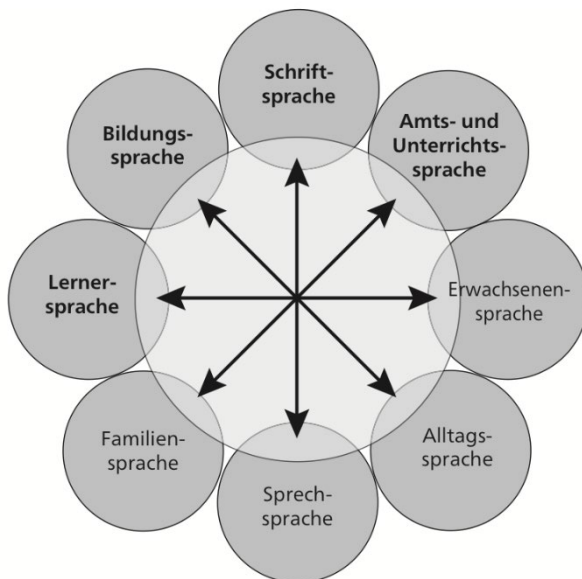


Abbildung 2: Sprachliche Variationen (Bredel, Feilke 2021b: 14)

5.1 Schriftsprache

Der Terminus Schriftsprache oder auch Schriftstandard bezeichnet die sprachliche Varietät, wie sie etwa in Printmedien zu finden ist. Sie bildet die Grundlage für das schulische Lernen, einschließlich Grammatik und Rechtschreibung. „Der Schriftstandard bildet die normative Basis für die Sprache in Lehrwerken, aber auch für die Korrektur und Bewertung von Schülerleistungen.“ (Bredel, Feilke 2021b: 15)

5.2 Schulsprache/Unterrichtssprache

Die Schulsprache, auch Unterrichtssprache, entspricht der jeweiligen Amtssprache eines Landes. Sie wird im Schulunterricht in gesprochenen und geschriebenen Äußerungen erwartet. In Deutschland gibt es mit dem Deutschen nur eine einzige Amtssprache. In einigen anderen Ländern, etwa der Schweiz, stehen mehrere Amtssprachen nebeneinander. In diesen Fällen wird eine der Amtssprachen, häufig abhängig von der Region, als Schulsprache genutzt.

5.3 Bildungssprache

Die durch die enttäuschenden Ergebnisse der PISA-Studie 2001 ausgelöste Diskussion um bildungssprachliche Kompetenzen führte zu einer Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildungssprache. Wenngleich eine allgemeingültige Definition bislang nicht vorliegt, besteht Konsens darüber, dass Bildungssprache zwischen der Alltags- und der Fachsprache anzusiedeln ist. (Habermas 1981)

Funktional betrachtet sind vor allem Handlungsmuster wie Berichten, Beschreiben, Erklären, Argumentieren oder Interpretieren – insbesondere auch in umfangreicheren Äußerungen und textlicher Form – die Gebrauchsformen der Bildungssprache in der Schule. Sie ist damit fächerübergreifend die Sprache des Lernens. Als diese ist sie sowohl Gegenstand des Lernens als auch Voraussetzung des Lernens.

Bildungssprache ist eine *Voraussetzung des Lernens*. Besonders in vermeintlich sprachfernen Fächern wie Mathematik, Chemie oder Physik liegt der Fokus häufig auf dem Erwerb der Fachsprache. Bildungssprachliche Kompetenzen werden dabei schon vorausgesetzt. Allerdings ist durch mehrere Studien belegt, dass sowohl Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache als auch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache dahingehend Defizite aufweisen.

Bildungssprache ist insoweit *Gegenstand des Lernens*, als bildungssprachliche Kompetenzen im Unterricht erst aufgebaut werden müssen. Bildungssprache ist konzeptionell schriftlich. Distanziertes Darstellen ermöglicht, dass Texte situationsunabhängig verstanden werden können. Das Erlernen sprachlicher Ausdrucksformen des Erklärens beispielsweise, das eine distanzierte Darstellungsform verlangt, ist Gegenstand schulischen Unterrichts.

Bildungssprache ist weit mehr als ein reiner Bildungswortschatz, der im alltäglichen Verständnis als Bildungssprache bezeichnet wird. Bildungssprache beherrschen heißt, sprachliche Praktiken zu beherrschen (z.B. Beschreiben, Erklären etc.), Textmuster gezielt einsetzen zu können (z.B. Berichte mit den relevanten Informationen, episch-literarische Formen jedoch mit bewussten Leerstellen zu versehen) sowie grammatische und lexikalische Formen und Konstruktionen normentsprechend in eigenen Texten gebrauchen zu können (z.B. Verwendung von Komposita oder komplexer Nominalphrasen). Der Bildungswortschatz ist folglich nur ein kleiner Teil dessen, was mit „Bildungssprache“ gemeint ist. Dennoch: Eine umfassende Auflistung bildungssprachlicher Merkmale liegt trotz zahlreicher Bemühungen nicht vor. Sprachliche Kategorien, die in diesen Listen aufgeführt werden könnten – komplexe Wortbildungen oder Passiv oder Konjunktiv – sind keine exklusiven Besonderheiten der Bildungssprache. Sinnvoller ist es deshalb, vom sprachlichen Handeln auszugehen und nach den Funktionen der sprachlichen Mittel zu fragen. So unterscheidet Feilke (2012) zwischen sprachlichen Mitteln des Explizierens, Verdichtens, Verallgemeinerns und Diskutierens.

Abbildung 3: Funktionale Aspekte der Bildungssprache (Feilke 2012: 8f.)

5.4 Familiensprache

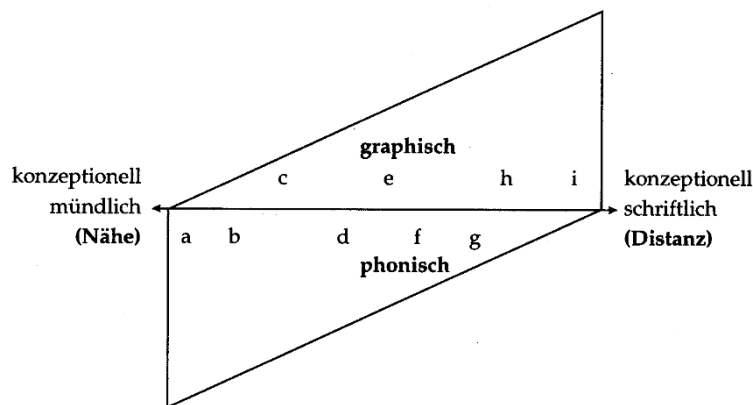
Im Schema von Feilke und Bredel komplementär zur Schulsprache (s. Abb. 3) angeordnet ist die Familiensprache. Es ist diejenige Sprachvarietät, die Schülerinnen und Schüler zu Hause sprechen. Familiensprachen sind von unterschiedlichen Muttersprachen, Dialekten sowie dem jeweiligen sozialen Milieu einer Familie geprägt. Je nachdem wie stark die Familiensprache von der Spracherwartung der Schule abweicht, stellt der Erwerb der Bildungssprache für Schülerinnen und Schüler größere oder kleinere Hürden dar.

5.5 Lernaltersprache

Die Lernaltersprache ist eine Sprache in Ausbildung. „Das Hauptkennzeichen der Sprache im Werden ist, dass nicht nur Textformen, sondern gerade auch der Wortschatz ebenso wie die Grammatik weiter ausgebildet und geformt werden, also noch unfertig sind.“ (Bredel, Feilke 2021b: 17) Es ist die Aufgabe der Schule, Lerngelegenheiten – ansetzend am jeweiligen lernalterssprachlichen Niveau – verfügbar zu machen, die den nächsten Entwicklungsschritt abzustößen in der Lage ist.

5.6 Konzeptionelle Schriftlichkeit

Der Begriff der konzeptionellen Schriftlichkeit stammt aus dem Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher.



Schematische Anordnung verschiedener Äußerungsformen im Feld medialer und konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit:

(a = familiäres Gespräch, b = Telefongespräch, c = Privatbrief, d = Vorstellungsgespräch, e = Zeitungsinterview, f = Predigt, g = wissenschaftlicher Vortrag, h = Leitartikel, i = Gesetzestext)

Abbildung 4: Nähe-Distanz-Modell (Koch, Oesterreicher 1994: 588)

Die Autoren gehen davon aus, dass eine Äußerung entweder lautlich (d.h. medial mündlich) oder schriftlich (d.h. medial schriftlich) vollzogen wird. Außerdem variieren sprachliche Äußerungen zwischen konzeptioneller Schriftlichkeit und konzeptioneller Mündlichkeit. Dabei handelt es sich – im Gegensatz zur Medialität, die dichotom ist – um ein Kontinuum. Entscheidende Kriterien sind unter anderem der Grad der Vertrautheit bzw. Fremdheit oder raumzeitliche Nähe bzw. Distanz der Kommunikationspartner. So ist ein Vortrag zwar medial mündlich, konzeptionell jedoch schriftlich. Eine Postkarte an Freunde oder an die Familie hingegen ist medial schriftlich, konzeptionell jedoch eher mündlich.

Für das schulische Lernen spielt die konzeptionelle Schriftlichkeit eine große Rolle. Von Schülerinnen und Schülern wird erwartet, dass sie sich konzeptionell schriftlich ausdrücken können, und zwar sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Kommunikation. Der schriftliche Ausdruck wird im Schulunterricht – insbesondere im Deutschunterricht – systematisch gelernt und weiterentwickelt. Mit dem Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ im Unterrichtsfach Deutsch ist der medial mündliche, aber konzeptionell schriftliche Ausdruck in den Bildungsstandards (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004) verankert.

5.7 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche verwenden in ihrem Alltag mehr als eine Sprache. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Kindern und Jugendlichen, die nicht nur Deutsch als Familiensprache haben (z.B. wenn sie aufgrund unterschiedlicher Erstsprachen der Eltern mehrsprachig erzogen werden) und solchen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch. (vgl. Wanka 2021a) Während die erste Gruppe einen doppelten Erstspracherwerb durchläuft, haben die Personen der zweiten Gruppe nur eine Erstsprache und erlernen Deutsch als Zweitsprache. „Zweitspracherwerb bedeutet, dass eine Person eine oder mehrere Sprachen zusätzlich zur Erstsprache (auch als L1 bezeichnet) erwirbt. In Abgrenzung zum Erstspracherwerb (L1-Erwerb) wird die Zweitsprache (L2) nicht von Geburt an erworben, sondern der Erwerb beginnt sukzessive nach dem Ende des dritten Lebensjahres oder später.“ (Wanka 2021b: 1)

6 Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, Michael (2022): Sprachliche Bildung in der heterogenen Gesellschaft (S.1-11), in: Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 9 (8).
- Becker-Mrotzek, Michael/ Grabowski, Joachim/ Steinhoff, Torsten (2017): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Höfler, Martha/ Woerfel, Till (2021): Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden (S.250-259), in: Swiss Journal of Educational Research, 43 (2).
- Bohl, Thorsten/ Budde, Jürgen/ Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2023): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen [2. aktualisierte Auflage]. Bad Heilbrunn: UTB.
- Brandt, Hanne (2021): Sprachliche Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Herangehensweisen und Überzeugungen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann.
- Bredel, Ursula (2021): Schreiben im Wandel. Vom Handschreiben zum Tastaturschreiben zum Diktieren? (S.329-269), in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/ Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bredel, Ursula/ Feilke, Helmuth (2021a): Verschiebung, Erweiterung, Transformation – Ein Nachwort (S.325-328), in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/ Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bredel, Ursula/ Feilke, Helmuth (2021b): Die Lage der deutschen Sprache in den Schulen – Zur Einleitung (S.11-33), in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/ Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bulut, Necle/ Bredthauer, Stefanie (2022): Einfluss von Mehrsprachigkeit auf schriftsprachliche Kompetenzen. (S.79-96), in Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hg.): Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann.
- Danilovich, Yauheniya/ Putjata, Galina (Hg.) (2019): Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/ Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.) (2021): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Dirim, Inci/ Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Eickhorst, Annegret (2015): Sprachliche Bildung in der Grundschule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln (S.4-13), in: Praxis Deutsch 233.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren (S.11-34), in: Bachmann, Thomas (Hrsg.), Werkzeuge des Schreibens. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

- Feilke, Helmuth (2017): Schreib- und Textprozeduren (S.51-57), in: Baurmann, Jürgen/ Kammler, Clemens/ Müller, Astrid (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Kallmeyer.
- Feilke, Helmuth/ Rezat, Sara (2020): Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen (S.4-13), in: Praxis Deutsch 281.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2021): Textprozeduren und der Erwerb literaler Kompetenz. In: der Deutschunterricht 5, S. 69-79.
- Feilke, Helmuth (2022): Bildungssprache. aus: Franken, Anna-Ulrike/Pertzel, Eva (Hg.) (2022): 12 Perspektiven auf den Deutschunterricht. Wissenswertes für Deutschlehrkräfte. QUALIS NRW. Soest. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/jambus/handreichung/index.html>
- Fischer, Christian/ Rott, David (Hg.) (2022): Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule. Münster: Waxmann.
- Földes, Csaba/ Roelcke, Thorsten (Hg.) (2022): Handbuch Mehrsprachigkeit. Berlin/ Boston: de Gruyter.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – Und wie man sie meistert. Münster/ New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/ Lengyel, Drorit/ Bainski, Christiane/ Michel, Ute (Hg.) (2020): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht [2. überarbeitete und erweiterte Auflage]. Münster: Waxmann.
- Grießhaber, Wilhelm (2022): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Münster: Waxmann.
- Habermas, Jürgen (1981): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache (S.340-363), in: Kleine politische Schriften I-IV. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kilian, Jörg (2021): Wortschatz lernen und reflektieren. Grundlagen, Befunde, Methoden für den Deutschunterricht in den Sekundarstufen I und II. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Kilian, Jörg/ Brouër, Birgit/ Lüttenberg, Dina (Hg.) (2016): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin/ Boston: de Gruyter.
- Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache (S.587-603), in: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Bd.1. Berlin, New York: de Gruyter.
- Langlotz, Miriam (2020): Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Bielefeld: wbv Media.
- Langlotz, Miriam (2021): Nicht nur Nomen – Schulischer Grammatikerwerb am Beispiel der Nominalgruppe (S.147-175), in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/ Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Lexikon Sprachwissenschaft, Hg. von Hadumod Bußmann. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 2008. S.772.
- Lütke, Beate (2021): Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache (S.301-324), in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/ Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Mathiebe, Moti (2018): Wortschatz und Schreibkompetenz. Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann.

- Mathiebe, Moti (2021): Wie aus Wörtern Wortschatz wird – Der schulische Erwerb des schriftsprachlichen Wortschatzes (S.125-146), in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/ Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Müller, N./Busse, V. (2023): Herausforderungen beim Verfassen von Texten in der Sekundarstufe – Eine differenzielle Untersuchung nach Migrationshintergrund und Familiensprachen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01158-8> (16.6.2023)
- Petersen, Inger (2014): „Das von ihnen dargestellte Problem zur Leistungsbewertung in den Schulen“ – Komplexe Nominalphrasen in Texten von ein- und mehrsprachigen Schüler/innen und Studierenden (S.125-147), in: Ahrenholz, Bernt/ Grommes, Patrick (Hg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin/ Boston: de Gruyter.
- Peuschel, Kristina/ Burkard, Anne (2019): Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Pohl, Inge/ Ulrich, Winfried (Hg.) (2022): Wortschatzarbeit [=Deutschunterricht in Theorie und Praxis]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riebling, Linda (2013): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster: Waxmann.
- Schellhardt, Christin/ Schroeder, Christoph (2015): Nominalphrasen in deutschen und türkischen Texten mehrsprachiger SchülerInnen (S.241-261), in: Köpcke, Michael-Klaus/ Ziegler, Arne (Hg.): Deutsche Grammatik in Kontakt. Berlin: de Gruyter.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf
- Siekmeyer, Anne (2013): Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und in geschriebenen Texten. Zum Gebrauch komplexer Nominalgruppen als Merkmal literaler Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen. Saarbrücken: Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek. Online verfügbar unter: <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/handle/20.500.11880/23682>.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wanka, Rebekka (2021a): Erstspracherwerb. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).
- Wanka, Rebekka (2021b). Zweitspracherwerb. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).
- Wecker, Verena/ Langlotz, Miriam/ Binanzer, Anja (2019): Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen. Erwerbs-, Entwicklungs- und Förderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weiss, Zahra/ Meurers, Detmar (2019): Analyzing Linguistic Complexity and Accuracy in Academic Language Development of German across Elementary and Secondary School (S.380-393), in: Proceedings of the 14th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA) at ACL 2019.
- Ziegler, Arne/ Köpcke, Klaus-Michael (2015): Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht. Berlin/ Boston: de Gruyter.

7 Auf dem Podium – in alphabetischer Reihenfolge

Ursula Bredel, Prof. Dr. (Moderation)

Ursula Bredel ist seit 2010 Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität Hildesheim. Sie ist Mitglied im *Rat der deutschen Rechtschreibung*. Sie arbeitet zu den Themenfeldern Grammatik, Orthographie und Erzählen und ihrer jeweiligen Didaktik.

Helmuth Feilke, Prof. Dr. (Moderation)

Helmuth Feilke ist seit 2001 Professor für Germanistische Linguistik und Sprachdidaktik an der Universität Gießen. Er ist Mitherausgeber der *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* sowie der Zeitschrift *Praxis Deutsch*. Er beschäftigt sich unter anderem mit dem Erwerb von Sprachkompetenzen und bildungssprachlicher Kompetenzen, Sprache und Medien, Lernmedien, Textroutinen, sowie mit dem schulischen Aufgabentyp „Materialgestütztes Schreiben“.

Miriam Langlotz

Miriam Langlotz ist seit 2022 Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Kassel. Sie ist Mitherausgeberin der Reihe *Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht*. Sie lehrt und forscht zu den Themen Grammatikdidaktik, Orthographieerwerb und -didaktik sowie ein- und mehrsprachiger Schreibeentwicklung. Derzeit leitet sie das durch das BMBF geförderte Projekt *Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule*.

Beate Lütke

Beate Lütke ist seit 2016 Professorin für Didaktik der deutschen Sprache/ Deutsch als Zweitsprache an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie ist Mitherausgeberin der Reihen DaZ-Forschung und DaZ-Handbücher und arbeitet zu den Themen Sprachentwicklung und Sprachdidaktik – insbesondere hinsichtlich der Mehrsprachigkeit. Zudem beschäftigt sie sich mit der Professionalisierung der Lehrkräfte in diesen Bereichen. Seit 2020 leitet sie ein Projekt im durch die DFG geförderten Sonderforschungsbereich Register 1412 zum fachsprachlichen Registererwerb.

Moti Mathiebe

Moti Mathiebe ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie der Leibniz Universität Hannover. Neben Arbeiten zur Wortschatzentwicklung und -förderung arbeitet sie zu den Themen Schreibkompetenz sowie Lesekompetenz und Leseentwicklung. Seit 2022 leitet sie das Projekt *Textbasierte Erfassung bildungssprachlicher Fähigkeiten in der Sekundarstufe* der Leibniz Universität Hannover.

Textfassung erarbeitet von Inga Rudin (Langenselbold). Nach ihrem Studium des Lehramts an Gymnasien für die Fächer Deutsch und Mathematik ist sie seit 2021 Promovendin an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Sie untersucht sprachliche Aspekte von Textaufgaben der Mathematik.