

Sprache und Bildung

Die Lage der deutschen Sprache
in den Schulen

Familiensprache
Schulsprache
Lehrersprache

Ein Projekt der

DEUTSCHE
AKADEMIE FÜR
SPRACHE UND
DICHTUNG



Stiftung
Polytechnische
Gesellschaft
Frankfurt am Main

Familiensprache – Schulsprache – Lehrersprache

Welche Rolle spielt die Familie für den Erwerb der Bildungssprache? Wie können Lehrkräfte den Erwerb der Bildungssprache fördern?

Inga Rudin

September 2022

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	ZUM ERWERB DER BILDUNGSSPRACHE (HELLER, MOREK).....	5
3.2	SPRACHE DER LEHRER/-INNEN – SPRACHE DER SCHÜLER/-INNEN (KLEINSCHMIDT-SCHINKE)	8
4	SYNTHESE.....	11
5	DISKUSSIONSANREGUNGEN.....	13
6	THEORETISCHE EINORDNUNG	16
6.1	SCHRIFTSPRACHE	16
6.2	SCHULSPRACHE	16
6.3	BILDUNGSSPRACHE	16
6.4	FAMILIENSPRACHE	18
6.5	LERNERSPRACHE	18
6.6	KONZEPTIONELLE SCHRIFTLICHKEIT	18
7	WEITERFÜHRENDE LITERATURHINWEISE UND LINKS	20
8	LITERATURVERZEICHNIS	21
9	AUF DEM PODIUM – IN ALPHABETISCHER REIHENFOLGE.....	22

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 Mathiebs 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

Das Beherrschen oder Nicht-Beherrschen bildungssprachlicher Praktiken ist ein zentraler Faktor für schulischen Erfolg in allen Fächern. Nicht umsonst sprechen Morek und Heller auch von Bildungssprache als „Visitenkarte“ (Morek, Heller 2012: 78ff.). Doch das benötigte sprachliche Können kann nicht bei allen Lernenden in gleichem Maße vorausgesetzt werden. In der Schule kommen Schülerinnen und Schüler mit ganz unterschiedlichen sprachlichen Vorkenntnissen zusammen: unterschiedliche Muttersprachen, unterschiedliche Dialekte, unterschiedliche soziale Milieus. Diese Unterschiede bewusst zu machen und den Unterricht danach auszurichten, zählt zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern aller Fächer. Denn: Sprachliches Lernen liegt nicht allein im Erlernen von Grammatik und Rechtschreibung und damit primär bei den Deutschlehrkräften. Sprachliches Lernen findet in allen Unterrichtsfächern statt.

Wie stellt sich die Schule auf die unterschiedlichen Ausgangslagen ein? Wie sprechen Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer mit Heranwachsenden? Wie wirkt diese Interaktion zurück auf das Sprachlernen von Schülerinnen und Schüler?

Die Veranstaltung gibt Einblicke in die kommunikativen Praktiken von Eltern und Lehrkräften und zeigt Möglichkeiten auf, wie Kinder und Jugendliche beim Erwerb der Bildungssprache unterstützt werden können.

Dennoch: Eine Handlungsempfehlung für guten Unterricht kann und möchte der dritte Sprachbericht nicht sein. Er ist ebenso keine vollständige Darstellung über Sprache in den Schulen. Vielmehr stellt er aktuelle Forschungsergebnisse dar und bietet Anlass zur differenzierten Auseinandersetzung mit einer Sprache im Werden. Die Formulierung „Sprache im Werden“ bringt dabei zum Ausdruck, dass die Sprache von Schülerinnen und Schülern stets Sprache in Ausbildung ist, wo vielfach mit entsprechender Unbeholfenheit und Unfertigkeit zu rechnen ist. Zugleich ist diese Sprache in den beobachtbaren Lernfortschritten geprägt durch den bildungssprachlichen Zielhorizont der Schule.

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. Daraus ergeben sich Fragen (Kap. 5), die im Anschluss kurz dargestellt werden und mit weiterführenden Literaturhinweisen versehen sind. Hintergrundwissen zur begrifflichen Einordnung von Bildungssprache bietet Kapitel 6. Allgemeine Lektürehinweise finden sich abschließend in Kapitel 7.

Die folgenden beiden Kapitel 3 und 4 versuchen Antworten u.a. auf folgende Fragen zu geben:

Was heißt es eigentlich, ‚bildungssprachlich‘ zu sprechen? Geht es um mehr als um Fehlervermeidung und Wortschatzlernen? Wie hängen familiäre Gesprächsmuster und bildungssprachliches Lernen zusammen? Wie wiederum wirken sich unterrichtliche Kommunikationsmuster auf den Erwerb und die Förderung bildungssprachlicher Praktiken aus? Insbesondere auch: Wie sieht ein den bildungssprachlichen Erwerb förderndes Sprechen von Lehrkräften aus, und woran kann man das erkennen?

3 Die Ergebnisse im Überblick

Dass Sprache ein wichtiger Faktor für Bildungserfolg ist, ist weitgehend bekannt. Allerdings wird meist verkürzt an gut ausgebaute Kenntnisse in der schulischen Verkehrssprache Deutsch mit einem breiten Wortschatz, die Anzahl der Bücher sowie Lektüreerfahrungen in der Familie gedacht. Lehrkräften wird allenfalls eine Rolle als Sprachvorbild eingeräumt, während ihre besondere Rolle im Spracherwerb der Heranwachsenden meist verneint und ihre Aufgabe in der Vermittlung von Unterrichtsinhalten gesehen wird. Die beiden im Folgenden dargestellten Studien von Vivien Heller und Miriam Morek sowie von Katrin Kleinschmidt-Schinke zeigen jedoch, dass diese Vorstellungen stark verkürzt sind:

- 1) Bildungssprache erwerben heißt, diskursiv und zu Zwecken der Erkenntnisgenerierung kommunizieren zu lernen. Auch die Grammatik und der Wortschatz können in diesen Kontexten weiter ausgebaut und konsolidiert werden. Heller/Morek diskutieren in ihrem Beitrag lehrerseitige Kommunikationsanregungen, die zu einem gelingenden Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in diesem Sinne beitragen können.
- 2) Der Unterrichtskommunikation kommt eine wichtige Rolle im Spracherwerb zu. Wie Kleinschmidt-Schinke zeigen kann, spielt nicht nur die Kommunikationsanregung eine große Rolle, sondern auch die an die Schülerinnen und Schüler gerichtete Sprache von Lehrkräften, die als Einflussfaktor auf den Auf- und Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen erheblich unterschätzt wird.

3.1 Zum Erwerb der Bildungssprache (Heller, Morek)

3.1.1 Bildungssprachliche Praktiken

Der Terminus „bildungssprachliche Praktiken“ meint sprachliche Handlungen, die im Rahmen des Wissensaufbaus und der Wissensvermittlung vollzogen werden. Diese Handlungen können sowohl mündlich als auch schriftlich realisiert werden. Bildungssprachliche Praktiken sind immer kontextgebunden. Für den Vollzug bildungssprachlicher Praktiken werden drei Kompetenzen verlangt: Kontextualisierung, Vertextung, Markierung (vgl. Morek, Heller 2012).

Kontextualisierung: Bildungssprachliche Praktiken sind kontextgebunden. Es muss erkannt werden, welche Praktik in der jeweiligen Situation erwartet wird. Kontextualisierungskompetenz meint daher, sprachliche Handlungen der Situation angemessen einsetzen zu können. Entsteht in einem Gespräch beispielsweise eine begriffliche Unsicherheit, so muss eine Erklärung gegeben werden. Eine Ausführung über die Herkunft des Begriffs hingegen ist der Situation nicht angemessen.

Vertextung: Bildungssprachliche Praktiken erfordern eine Struktur innerhalb der Handlung. „Vertextungskompetenz [...] bezieht sich auf die Aufgabe, thematische Zusammenhänge einem bestimmten, i.d.R. gattungstypischen Aufbau entsprechend zu strukturieren.“ (Morek, Heller 2012: 89) Vertextungskompetenz haben heißt, einen Text sinnvoll strukturieren zu können. In einem (Unfall-)Bericht zum Beispiel müssen zunächst alle Informationen rund um die Situation gegeben werden und erst dann das Ereignis und die Folgen, die daraus resultieren.

Markierung: Bildungssprachliche Praktiken bedürfen einer der Handlung angemessenen Sprache, d.h. es muss funktional auf bildungssprachliche Mittel zurückgegriffen werden, etwa das Passiv zur Depersonalisierung/Verallgemeinerung und angemessene

Fachausdrücke (statt: *dann haben wir den Deckel auf das Glas gemacht – danach wird das Gefäß verschlossen* etc.).

3.1.2 Diskursive Praktiken/Gattungen

Mit diskursiven Praktiken sind interaktive, gesellschaftlich verfestigte Interaktionsformen gemeint, die jeweils einen bestimmten kommunikativen Zweck (z.B. Aushandlung widerstreitender Geltungsansprüche, soziales Teilen zurückliegender Erfahrungen) erfüllen. Der Vollzug diskursiver Praktiken bedarf mehrerer Äußerungen. Beim Vollzug der jeweiligen diskursiven Praktik orientieren sich die Interaktanten an bestimmten inhaltlichen Aufbaumustern und an bestimmten sprachlichen Formen, die typisch sind für eine Äußerung. Bildungssprachliche Praktiken sind der Teilbereich diskursiver Praktiken, der sich mit Wissensaufbau und -vermittlung befasst, z.B. Erklären und Argumentieren.

3.1.3 Globale und lokale Zugzwänge

Unter Zugzwängen werden die mit der eigenen Frage bzw. Äußerung an den Anderen gerichteten Erwartungen an dessen Antwort bzw. sprachliche Reaktion verstanden. Das ist eine wichtige Größe auch im Sprachverhalten von Lehrkräften im Unterricht. Es ist dabei zwischen lokalen und globalen Zugzwängen zu unterscheiden. Lokale Zugzwänge stellen an die Schülerinnen und Schüler niedrigschwellige Anforderungen. Es handelt sich beispielsweise um Frage-Antwort-Sequenzen, in denen auch komplexe Sachverhalte kleinschrittig bearbeitet werden. Lokale Zugzwänge sind daher sehr stark lenkend und orientieren sich an geschlossenen Aufgabentypen.

Bei globalen Zugzwängen müssen „für eine Antwort mehrere Äußerungen verbunden werden: Die Erklärung wird in einen Kontext eingebaut, es werden unterschiedliche Schritte zu einem textlichen Zusammenhang verbunden und dieser Zusammenhang wird sprachlich markiert.“ (Bredel, Feilke 2021: 23) Globale Zugzwänge sind daher deutlich komplexer als lokale: mit ihnen wird sowohl sprachliches als auch fachliches Lernen angeregt.

3.1.4 Problemaufriss & Forschungsfrage

Schulisches Lernen wird immer von Vorwissen beeinflusst, das Schülerinnen und Schüler bereits außerschulisch erworben haben. Dies führt gelegentlich zu Schwierigkeiten im Unterricht, da die Kompetenzniveaus innerhalb einer Lerngruppe sehr unterschiedlich sein können. Besonders kritisch ist die sprachliche Kompetenz. Bildungssprache ist oftmals stillschweigend – wie bereits erläutert – *Voraussetzung des Lernens*. Da bildungssprachliche Praktiken auch außerschulisch erworben werden können, erscheint dies zunächst wenig problematisch. Allerdings „zeigen empirische Studien, dass nicht in allen Familien Gebrauch von schulisch relevanten diskursiven Praktiken wie Argumentieren und Erklären gemacht wird“. (Heller, Morek 2021: 44) Die dadurch entstehende Schere zwischen Lernenden mit weit ausgeprägten bildungssprachlichen Kompetenzen und Lernenden, die nicht oder kaum über bildungssprachliche Kompetenzen verfügen, beleuchten Heller und Morek in ihrem Beitrag. Sie gehen der Frage nach, wie groß diese Schere tatsächlich ist und welchen Beitrag die Schule und Lehrkräfte leisten können, um sie zu schließen.

Lernende, die bildungssprachliche Praktiken beherrschen, sind fähig, die von ihnen geforderte (sprachliche) Handlung zu erkennen (kontextualisieren), die relevanten Inhalte strukturiert darzustellen (vertexten) und dafür angemessene sprachliche Mittel zu verwenden (markieren). „Bildungssprachliche Praktiken zu nutzen heißt also, kommunikative Probleme der Wissenskonstruktion, -demonstration und -vermittlung zu erkennen und über Ressourcen

für deren Lösung zu verfügen.“ (Heller, Morek 2021: 42) Dass die entsprechenden Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen unterschiedlich stark ausgeprägt sind, müsse, so Heller und Morek, auch den Lehrkräften bewusst sein bzw. bewusst gemacht werden, um geeignete Lernangebote entwickeln zu können.

Gegenstand der Untersuchung waren – neben ausgewählten Ausschnitten aus einem Korpus von audiografierten Familiengesprächen – 106 videografierte Unterrichtsstunden in den Jahrgangsstufen 5 und 6 verschiedener Schulformen (Gymnasium, Gesamtschule, Hauptschule). Unterrichtsgespräche bieten über den Aufbau eines Bildungswortschatzes und den Erwerb grammatischer Formen hinaus die Möglichkeit des Erwerbs sowie der Anwendung diskursiver Praktiken. (vgl. Heller, Morek 2021: 48) Sie bieten demnach Potenzial, sowohl fachliches als auch sprachlich-diskursives Lernen anzuregen.

3.1.5 Ergebnisse

Heller und Morek konnten verschiedene Formen von Unterrichtsgesprächen beobachten und auswerten, die auf unterschiedliche Weise zur Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten beitragen.

Die in der Untersuchung am häufigsten beobachtete Form des Unterrichtsgesprächs stellt an die Schülerinnen und Schüler ausschließlich lokale Zugzwänge und fordert knappe Antworten. Die erwartete Äußerung der Lernenden soll sich auf wenige Wörter beschränken. Anregungen zur Verbalisierung des Gesamtzusammenhangs durch die Schülerinnen und Schüler bleiben aus.

Sehr häufig beantworten Lehrkräfte die gestellten Aufgaben gleich selbst. Die Wartezeit nach einer gestellten Frage ist sehr kurz, und die Lernenden bekommen keine Möglichkeit, bildungssprachliche Praktiken anzuwenden.

Als am wenigsten effektiv für den Erwerb bildungssprachlicher Praktiken bewerten die Autorinnen Unterrichtsgespräche, die mit ihren Anforderungen für das Begründen und Erklären unterhalb des Niveaus der Schülerinnen und Schüler bleiben, bei denen also nicht in der Zone der nächstfolgenden Entwicklung agiert wird. Auf diese Weise erhalten Schülerinnen und Schüler kaum die Chance, eigenständig einen Zusammenhang sprachlich zu elaborieren und hierin sprachlich besser zu werden.

Die oben ausgeführten Formen von Unterrichtsgesprächen werden von Heller und Morek als wenig effektiv für den Erwerb und die Anwendung bildungssprachlicher Praktiken bewertet. Sie schlagen als „diskurserwerbsförderliches Handeln“ (Heller, Morek 2021: 54) eine weitere beobachtete Form des Unterrichtsgesprächs vor, in dem Lernende durch globale Zugzwänge zu Handlungen aufgefordert werden. Diese globalen Zugzwänge fördern den Erwerb von Vertextungs- und Markierungskompetenzen. Je nach Formulierung der Äußerung wird dabei den Schülerinnen und Schülern das Kontextualisieren leicht gemacht (z.B. „Erklär mal, warum...“) oder es muss aus einer Lehrerfrage („Hm – was ist hier los?“) erschlossen werden. Dabei sollte das Anforderungsniveau innerhalb des Gesprächs in der nächst höheren Anforderungsstufe zur Entwicklung der Lernenden liegen, damit ein Kompetenzerwerb angeregt wird. Im Vergleich der betrachteten Schulformen konnten Heller und Morek Unterschiede feststellen. In den Gymnasialklassen konnte eine tendenziell höhere Frequenz globaler Zugzwänge festgestellt werden als in anderen Schulformen (vgl. Heller, Morek 2021: 55, Tab 1).

3.2 Sprache der Lehrer/-innen – Sprache der Schüler/-innen (Kleinschmidt-Schinke)

3.2.1 Konzeptionelle Schriftlichkeit

Konzeptionelle Schriftlichkeit erstreckt sich im Unterricht, so Kleinschmidt-Schinke, über vier Dimensionen der Sprache: Komplexität, Integration, Differenziertheit, Planung.

Komplexität (im Sinne einer numerischen Komplexität): „[D]er Satz *Das Gefäß ist leer* mit vier Wörtern ist weniger komplex als der Satz *Das Gefäß enthält keine Flüssigkeit* mit fünf Wörtern.“ (Kleinschmidt-Schinke 2021: 63)

Integration (syntaktischer Abhängigkeiten): „Während die folgenden Hauptsätze (1) *Du singst. Das mag ich nicht.* syntaktisch voneinander unabhängig sind, stehen diese beiden Teilsätze (2) *Ich mag es nicht, dass du singst.* syntaktisch in einem hierarchischen Zusammenhang.“ (Kleinschmidt-Schinke 2021: 63)

Differenziertheit („Varianz des Ausdrucksspektrums“ (Kleinschmidt-Schinke 2021: 67)): „Wenn eine Schülerin in ihrem Beitrag eine größere Zahl unterschiedlicher Adjektive nutzt als ein anderer Schüler, ist der Beitrag der Schülerin bezüglich der Adjektive als differenzierter und damit als konzeptionell schriftlicher anzusehen.“ (Kleinschmidt-Schinke 2021: 67)

Planung (Strukturierung): „[E]in Schülervortrag, der von der Schülerin/dem Schüler gedanklich vorbereitet werden konnte, [ist] als konzeptionell schriftlicher einzuschätzen [...] als ein spontan produzierter Unterrichtsbeitrag.“ (Kleinschmidt-Schinke 2021: 67)

3.2.2 Interaktionale Stützmechanismen

Unter interaktionalen Stützmechanismen sind Neuformulierungen von Äußerungen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft zu verstehen. Diese Neuformulierungen sind einerseits Feedback für die Lernenden zu ihren eigenen Kompetenzen und decken auf, „dass ihre eigenen Formulierungen noch verbessert werden“ (Kleinschmidt-Schinke 2021: 80) können. „[G]leichzeitig erhalten die Lernenden mit dem Formulierungsangebot aber auch ein Modell guten Gelingens.“ (Kleinschmidt-Schinke 2021: 80) Kleinschmidt-Schinke unterscheidet in ihrer Untersuchung drei Formen interaktionaler Stützmechanismen: Expansion, Reformulierung, Umformulierung.

Expansionen: Die ursprüngliche Äußerung der Schülerinnen und Schüler wird durch „zusätzliche Morpheme, Wörter oder Wortgruppen“ (Kleinschmidt-Schinke 2021: 81) ergänzt. Antworten in Halbsätzen beispielsweise können so durch die Lehrkraft vervollständigt werden. Die Lehrkraft ergänzte in einer beobachteten Sequenz die knappe Schüleräußerung „Dachs?“ zu einem vollständigen Satz: „Das ist der Dachs, richtig!“ (Kleinschmidt-Schinke 2021: 81)

Reformulierungen: Durch Ersetzungen, Streichungen oder Umstellungen wird die Äußerung der Schülerinnen und Schüler auf eine höhere Niveaustufe überführt. Die Schüleräußerung „Dass man nicht so viel Testosteron bildet.“ wurde in einer beobachteten Unterrichtssequenz durch die Lehrkraft zu „Dann wird weniger Testosteron gebildet.“ reformuliert. (Kleinschmidt-Schinke 2021: 81)

Umformulierungen: Eine nahezu vollständige Neuformulierung von Äußerungen der Schülerinnen und Schüler findet durch Umformulierungen statt. Es werden neue

Begrifflichkeiten in die Ausführungen aufgenommen und die Äußerung wird präzisiert: „Ähm die geht zu und auf?“ wird durch Umformulierung durch den Lehrer zu „Die hat also einen Anfang und ein Ende, was man eventuell sogar verknüpfen könnte.“ (Kleinschmidt-Schinke 2021: 82)

3.2.3 Problemaufriss & Forschungsfrage

Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen verfügen nicht nur aufgrund ihrer außerschulischen Erfahrungen über unterschiedlich stark ausgeprägte bildungssprachliche Kompetenzen. Um ihnen geeignete Lernangebote machen zu können, sollten Lehrkräfte diese Entwicklungsniveaus kennen und die Unterrichtsgestaltung danach ausrichten. Katrin Kleinschmidt-Schinke fragt danach, „ob und wie Lehrpersonen ihren Sprachgebrauch an das jeweilige sprachliche Entwicklungsniveau der Schüler/-innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen anpassen und die Lernenden auf diese Weise zur Bildungssprache der Schule führen, zur konzeptionellen Schriftlichkeit“ (Kleinschmidt-Schinke 2021: 63). Kurz: Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Sprachgebrauch der Lehrkräfte und dem Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler?

3.2.4 Vorgehen

Durch Beobachtung von vier Grundschullehrkräften (3. Sj) und vier gymnasialen Sekundarstufenlehrkräften in Unterrichtsgesprächen der Unterstufe (Klassen 5/6), Mittelstufe (Klassen 7 bis 10) und Oberstufe (Klassen 11 bis 13) konnte Kleinschmidt-Schinke sowohl das adaptive Sprachangebot der Lehrkräfte (Lernen am Modell der Lehrersprache) – mit Fokus auf die Komplexitäts- und die Integrationsdimension – als auch interaktionale Stützmechanismen (Reaktion der Lehrkraft auf Äußerungen der Schülerinnen und Schüler) auswerten.

3.2.5 Ergebnisse

Hinsichtlich des adaptiven Sprachangebots konnte Kleinschmidt-Schinke nachweisen, dass Komplexität und Integration in Äußerungen der Lehrkräfte mit steigender Jahrgangsstufe stärker ausgeprägt sind. Diese Zunahme spiegelt sich auch in der Sprache der Schülerinnen und Schüler wider. Die Schülerinnen und Schüler folgen in ihrem Gebrauch bildungssprachlicher Formen zeitversetzt dem Sprachangebot der Lehrkräfte.

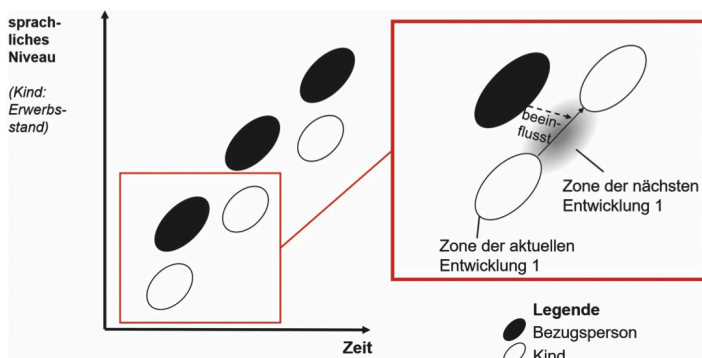


Abbildung 1: fine-tuning in der Zone der nächsten Entwicklung (Kleinschmidt-Schinke 2021: 69)

Die sogenannten interaktionalen Stützmechanismen des Unterrichtsgesprächs werden zur „Förderung der konzeptionellen Schriftlichkeit in den Schüleräußerungen“ (Kleinschmidt-Schinke 2021: 83) eingesetzt. In allen Jahrgangsstufen konnte eine erhöhte konzeptionelle Schriftlichkeit bei den Äußerungen der Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu den

Äußerungen der Schülerinnen und Schüler beobachtet werden. Auf diese Weise erhalten die Schülerinnen und Schüler implizite Lernangebote zur sprachlichen Verbesserung ihrer Äußerungen. Kleinschmidt-Schinke konnte außerdem zeigen, dass der Einsatz verschiedener Unterstützungsmechanismen auf die jeweilige Jahrgangsstufe angepasst zu sein scheint. Expansionen, die am nächsten an den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sind, nehmen mit steigender Jahrgangsstufe leicht ab. Umformulierungen, die von Äußerungen der Schülerinnen und Schüler weit entfernt sind, nehmen mit steigender Jahrgangsstufe zu. „Während die Lehrpersonen in jüngeren Jahrgangsstufen noch ein stützendes sprachliches Gerüst für die Schüler/-innen bereitstellen, bauen sie dieses in den höheren Jahrgangsstufen immer mehr ab.“ (Kleinschmidt-Schinke 2021: 86) Darüber hinaus konnte Kleinschmidt-Schinke in einer früheren Studie bereits zeigen, dass der relative Redeanteil der Lehrkräfte mit steigendem Alter der Schülerinnen und Schüler zurückgeht. (Kleinschmidt-Schinke 2018) Beide Beobachtungen unterstützen die These des „Fading out“ im reziproken Lehren, nach der die Unterstützungsaktivität der Lehrkraft mit steigender Kompetenz der Lernenden schrittweise zurückgeht. (Pangh 2009)

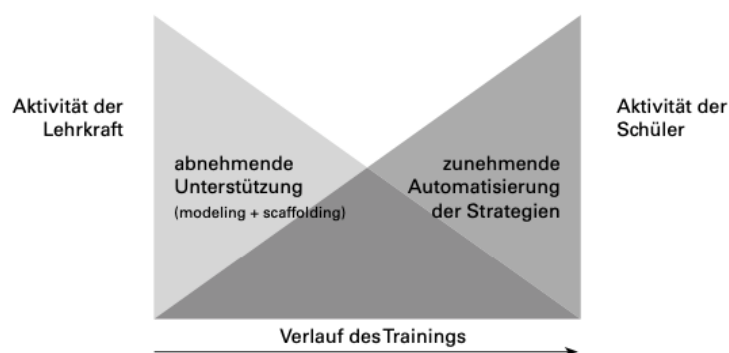


Abbildung 2: Aktivitäten von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern im Verlauf des Kompetenzerwerbs (Pangh 2009: 15)

Wenngleich der hohe Redeanteil von Lehrkräften im Unterrichtsgespräch häufig als negativ bewertet wird, konnte mit dieser Untersuchung gezeigt werden, dass sich daraus auch ein Nutzen ableiten lässt. Weiterführend ist allerdings noch zu fragen, wie sich der Einsatz der beschriebenen Unterstützungsmechanismen auf die Sprachhandlungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

4 Synthese

Am Anfang stand die Frage nach dem Zusammenspiel von Familiensprache, Schulsprache und Lehrersprache. Es konnte gezeigt werden, wie unterschiedlich die familialen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind und inwiefern sie sich auf schulischen Erfolg auswirken. Weiterhin wurde dargestellt, inwiefern die unterschiedlichen Voraussetzungen für den schulischen Unterricht eine Herausforderung sind. Lehrkräfte müssen im täglichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern ein Gleichgewicht zwischen angemessenen Erwartungen und Unterstützungssystemen finden. Es geht um Erwartungen hinsichtlich des Beherrschens bildungssprachlicher Praktiken, die Voraussetzung für schulisches Lernen sind. Und es geht um Unterstützungssysteme hinsichtlich der Tatsache, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler in gleichem Maße auf den Erwerb bildungssprachlicher Praktiken vorbereitet sind. Schließlich konnten mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen einige Erkenntnisse über das Sprachlernen der Schülerinnen und Schüler gewonnen werden:

Sowohl Kleinschmidt-Schinke als auch Heller und Morek stützen ihre Erkenntnisse auf Unterrichtsbeobachtungen unterschiedlicher Jahrgangsstufen und Schulformen. Jeweils mit einem anderen Fokus konnten in beiden Untersuchungen vielfältige Beobachtungen gemacht werden und Überlegungen zu ihrer Wirksamkeit angestellt werden.

Als wenig effektiv für sprachliches Lernen stellten Heller und Morek das Setzen lokaler Zugzwänge heraus, die in ihrer Untersuchung die häufigste Form des Unterrichtsgesprächs waren. Während fachliches Lernen in Frage-Antwort-Sequenzen und lokale Zugzwänge beispielsweise als Einstieg in den Unterricht oder als Sicherung am Ende des Unterrichts durchaus sinnvoll sein können, sind derartige Unterrichtsgespräche für das sprachliche Lernen wenig effektiv. Die Schülerinnen und Schüler sind nicht gefordert, ihr Wissen und Können zu vertexten (Vertextungskompetenz) oder zu markieren (Markierungskompetenz), da sie sich auf kurze Äußerungen – teils in unvollständigen Sätzen – beschränkt sehen. Auch wenn Lehrkräfte selbst die Antwort auf Fragen im Unterrichtsverlauf übernehmen, werden Schülerinnen und Schüler darin gehemmt, sich in bildungssprachlichen Praktiken auszuprobieren und weitere Kompetenzen aufzubauen. Dennoch: Auch für sprachliches Lernen zunächst wenig effektive Formen des Unterrichtsgesprächs können einen Nutzen bergen. So argumentiert Kleinschmidt-Schinke, dass Lernen am Modell Schülerinnen und Schülern durchaus helfen kann, bildungssprachliche Praktiken kennenzulernen und auf ihr eigenes Handeln zu übertragen. Entscheidend für einen Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler ist, dass sie die Möglichkeit erhalten, beobachtete Praktiken adaptiv zu übernehmen und so ihre Kompetenz auszubauen.

Lehrerinnen und Lehrer passen, so die Ergebnisse von Kleinschmidt-Schinke, ihre eigenen Äußerungen an das jeweilige Niveau der Schülerinnen und Schüler an. Die Ausprägung der verschiedenen Merkmale einer Äußerung verändert sich mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler und auch der relative Redeanteil der Lehrkräfte passt sich den Kompetenzen der Lernenden an. Auf diese Weise liegen die Äußerungen der Lehrerinnen und Lehrer idealerweise immer leicht über den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, wodurch den Lernenden kleinschrittige und gut erreichbare Lerngelegenheiten ermöglicht werden. Die Lernenden erhalten zudem durch interaktionale Stützmechanismen wie Expansionen, Reformulierungen und Umformulierungen einerseits Feedback zu ihren eigenen Äußerungen, andererseits werden ihnen so alternative Formulierungen aufgezeigt, die sie dann in ihren eigenen Sprachgebrauch übernehmen können.

Die dargestellten Ergebnisse zeigen sehr deutlich: Entscheidend für einen sukzessiven Lernzuwachs sind Lerngelegenheiten, die zum selbstständigen sprachlichen Handeln anregen. Lehrerinnen und Lehrer können dann unterstützend tätig werden, wenn sie diese Gelegenheiten schaffen und angemessen auf Äußerungen der Schülerinnen und Schüler reagieren – beispielsweise durch erneute, leicht veränderte Formulierungen von Schüleräußerungen.

5 Diskussionsanregungen

Für Lehrkräfte ergeben sich aus den Untersuchungen von Heller/Morek und Kleinschmidt-Schinke Möglichkeiten, ihre Unterrichtspraxis zu reflektieren und sie mit recht einfachen Mitteln noch weiter in eine Richtung auszubauen, die die Schülerinnen und Schüler zum Erwerb der Bildungssprache anregen kann. Angesprochen sind mindestens zwei Dimensionen sprachlichen und zugleich fachlichen Lernens: (1) Das Anstoßen globaler Zugzwänge, die die Schülerinnen und Schüler ermutigen, sich im Erklären, Berichten, Beschreiben, Argumentieren etc. auszuprobieren. (2) Die Nutzung interaktionaler Stützmechanismen, mit denen den Schülerinnen und Schülern Modelle für die Weiterarbeit an ihren bildungssprachlichen Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden.

Weil sich beide Praktiken leicht im Rahmen des allgemeinen fachlichen Austauschs im Unterricht verwirklichen lassen, können sie fächerübergreifend zu einer Weiterentwicklung der schülerseitigen Kompetenzen beitragen.

Vielleicht stehen einer Umsetzung aber auch bestimmte institutionelle oder pädagogische Anforderungen im Weg (z.B. Zeitknappheit wegen der Herausforderungen des Curriculums (Erklärungen von Lernenden verbrauchen viel Zeit); Bedenken, dass Erklärungen von Schülerinnen und Schülern sachlich (noch) nicht zielführend sind, sich die Mitschülerinnen und Mitschüler evtl. Falsches einprägen; pädagogische Maximen, möglichst wenig in die Sprachproduktionen der Lernenden einzugreifen und die pädagogische Skepsis gegenüber dem „Lehrerecho“, die es vermutlich erschweren, schülerseitige Äußerungen wiederholend/modifizierend aufzugreifen).

Das Spannungsverhältnis zwischen institutionellen und pädagogischen Anforderungen auf der einen und fachdidaktischen Anforderungen auf der anderen Seite könnte einen interessanten Diskursrahmen aufspannen, der es wert ist, über Fächergrenzen hinaus diskutiert zu werden.

Für Lehrkräfte liegt die entscheidende Frage in der Anwendbarkeit der Untersuchungsergebnisse, für die zum Teil weitere Forschung erforderlich ist: So bleibt zu fragen, wie sprachliche Aspekte im alltäglichen Unterricht tatsächlich berücksichtigt und thematisiert werden können. Das gilt besonders auch für den Einsatz der oben dargestellten Unterstützungsmechanismen in verschiedenen Unterrichtsfächern.

Diese Frage ist eng mit dem Bereich des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts verbunden:

Leisen, Josef (2022): Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht in den Naturwissenschaften. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Michalak, Magdalena (2021): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Butler, Martin/ Goschler, Juliana (2019): Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer.

Leisen, Josef (2017): Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Pineker-Fischer, Anna (2017): Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Wiesbaden: Springer VS.

Eickhorst, Annegret (2015): Sprachliche Bildung in der Grundschule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Michalak, Magdalena/ Lenke, Valerie/ Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Becker-Mrotzek, Michael/ Schramm, Karen/ Thürmann, Eike/ Vollmer, Helmut (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster, New York: Waxmann.

Benholz, Claudia/ Kniffka, Gabriele/ Winters-Ohle, Elmar (2013): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses ‚Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen‘. Münster, New York: Waxmann.

In der Lehrkräfte-Ausbildung wird sprachsensibler Fachunterricht zwar thematisiert, die oben beschriebenen Unterstützungsmechanismen finden jedoch vermutlich zu einem sehr großen Teil intuitiv und ohne fachliche Begleitung statt. Welche niedrigschwelligen Angebote können ausgebildete Lehrkräfte nutzen, um sich durch die Berücksichtigung sprachlicher Förderung im Fach nicht überfordert zu fühlen? Im Maßnahmenpaket des Hessischen Kultusministeriums zur Stärkung der Bildungssprache finden sich zahlreiche Initiativen, die sich mit der Sprache in den Grundschulen und im Übertritt von der Grundschule zur Sekundarstufe beschäftigen.¹

Auswahl an Schulungsmaßnahmen für Lehrkräfte in Hessen:

Fachtag mit literaturdidaktischen Workshops zum 100. Geburtstag von Ursula Wölfel:
<https://lehrkraefteakademie.hessen.de/fortbildung-und-beratung/bildungssprache-deutsch/fachtag-mit-literaturdidaktischen-workshops>

Fachtage zur „Handreichung zum Grundwortschatz Hessen“:
<https://lehrkraefteakademie.hessen.de/fortbildung-und-beratung/bildungssprache-deutsch/fachtage-zum-grundwortschatz-hessen>

Sprache im Fach – Schüler*innen nicht deutscher Herkunftssprachen im Fachunterricht unterstützen:
https://akkreditierung.hessen.de/web/guest/catalog/detail?tspi=218663_

Kleinschmidt-Schinke erläutert in ihrem Beitrag, dass die Sprache der Lehrkräfte sich immer auf einer Stufe über der Kompetenzstufe der Schülerinnen und Schüler bewege. Aus praktischer Sicht ist hier zu fragen, wie Lehrkräfte diese Kompetenzstufen einschätzen können. Welche Kriterien geben Aufschluss darüber, in welcher Kompetenzstufe sich die Schülerinnen und Schüler befinden und auf welcher Stufe sie sich am Ende eines vorgegebenen Zeitraums befinden sollten? Gibt es möglicherweise eine am Lehrplan orientierte Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer?

Damit verbunden ist das Konzept der durchgängigen Sprachbildung:

Stahl, Christine (2022): Bildungssprache als Herausforderung. Bad Heilbrunn: UTB.

Gogolin, Ingrid/ Lengyel, Drorit/ Bainski, Christiane (2020): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.

¹ <https://kultusministerium.hessen.de/unterricht/bildungssprache-deutsch/massnahmenpaket-zur-staerkung-der-bildungssprache-deutsch>

Dobutowitsch, Friederike/ Neumann, Ursula/ Michel, Ute (2013): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 2. Qualitätsmerkmale für Sprachbildungsnetzwerke. Münster, New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster, New York: Waxmann.

Salem, Tanja/ Neumann, Ursula/ Michel, Ute/ Dobutowitsch, Friederike (2013): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele. Münster, New York: Waxmann.

Lange, Imke/ Gogolin, Ingrid (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster, New York: Waxmann.

Lehrkräfte stehen im Unterricht dauerhaft Schülerinnen und Schülern mit individuellen Kompetenzen gegenüber. Wie oben beschrieben, beeinflusst die Familiensprache das Lernen der Jugendlichen in hohem Maße – insbesondere das sprachliche Lernen. An welchem Niveau sollten sich Lehrerinnen und Lehrer im Unterrichtsgespräch orientieren, um schwächere Lernende nicht zu überfordern und starke Lernende nicht im Kompetenzerwerb zu hemmen? Gibt es möglicherweise unterrichtliche Sozialformen, die sich für sprachliches Lernen besonders anbieten?

Heterogenität in der Schule wird insbesondere in der dritten Veranstaltung dieser Reihe thematisiert werden. Es geht dabei im weitesten Sinne um sprachliche Bildung:

Brandt, Hanne (2021): Sprachliche Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Herangehensweisen und Überzeugungen von Lehrkräften in der Sekundarstufe. Münster: Waxmann.

Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hand-Joachim (2016): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann.

Kilian, Jörg/ Brouër, Birgit/ Lüttenberg, Dina (2016): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston: De Gruyter.

Fürstenau, Sara (2012): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.

6 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.

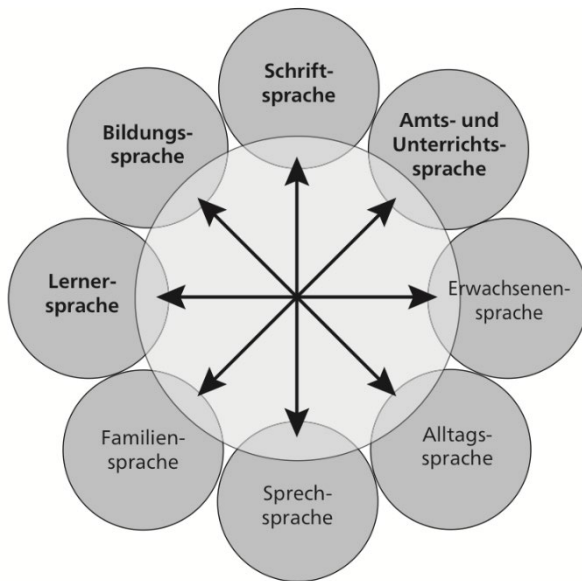


Abbildung 3: Sprachliche Variationen (Bredel, Feilke 2021: 14)

6.1 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 2021: 15)

6.2 Schulsprache

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.

6.3 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 *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.

Explizieren	<ul style="list-style-type: none"> • „Sachverhalte und ihre Zusammenhänge für den Leser möglichst nachvollziehbar, d.h. explizit darstellen und fokussieren“ • sprachliche Mittel: komplexe Sätze und Phrasen
Verdichten	<ul style="list-style-type: none"> • „Sachverhalte, die expliziert und bekannt sind, sprachlich ohne finites Verb ausdrücken und in neue Aussagen integrieren“ • sprachliche Mittel: Komposita und Nominalisierungen
Verallgemeinern	<ul style="list-style-type: none"> • „Sachverhalte als unabhängig von persönlichen, zeitlichen und lokalen Situationsbezügen darstellen und als allgemein gültig behaupten“ • sprachliche Mittel: unpersönliche Ausdrucksweisen, generische Formen, Passiv
Diskutieren	<ul style="list-style-type: none"> • „Sachverhalte als ‚Gegenstände‘ eines Fachdiskurses vorstellen und Behauptungen als hypothetisch, vorläufig und diskussionswürdig darstellen“ • sprachliche Mittel: Konjunktiv, modale Konstruktionen

Abbildung 4: Funktionale Aspekte der Bildungssprache (Feilke 2012: 8f.)

6.4 Familiensprache

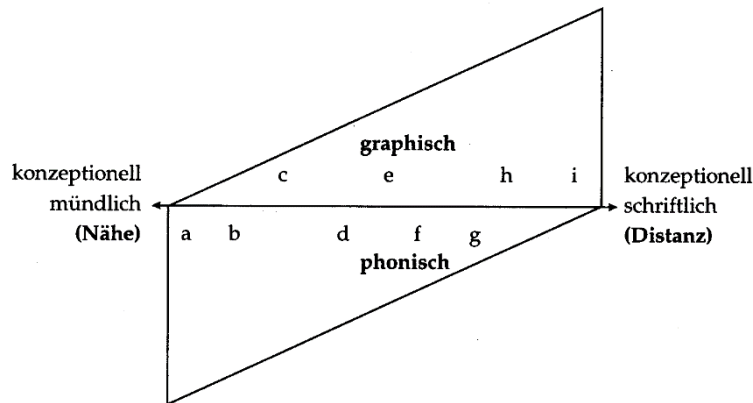
Im Schema von Feilke und Bredel komplementär zur Schulsprache (s. Abb. 3) angeordnet ist die Familiensprache. Es ist diejenige Sprachvarietät, die Schülerinnen und Schüler zu Hause sprechen. Familiensprachen sind von unterschiedlichen Muttersprachen, Dialekten sowie dem jeweiligen sozialen Milieu einer 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.

6.5 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 2021: 17) Es ist die Aufgabe der Schule, Lerngelegenheiten – ansetzend am jeweiligen lernaltersprachlichen Niveau – verfügbar zu machen, die den nächsten Entwicklungsschritt abzustößeln in der Lage ist.

6.6 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 5: 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.

7 Weiterführende Literaturhinweise und Links

Bach, Vanessa (2021): Wie können Lehrkräfte ihren Fachunterricht sprachsensibel aufbereiten? Checkliste zur Entwicklung sprachsensibler Unterrichtsmaterialien. München: Science Factory.

Quehl, Thomas/ Trapp, Ulrike (2020): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster, New York: Waxmann.

Selimi, Naxhi (2020): Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis. Bielefeld: wbv Media.

Franken, Anna Ulrike/ Pertzel, Eva (2019): Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 7-10). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht. Münster, New York: Waxmann.

Schnoor, Birger (2019): Soziale Herkunft und Bildungssprache. Humankapitalinvestitionen in deutschen, türkischen und vietnamesischen Familien. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Gadow, Anne (2016): Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Pertzel, Eva/ Schütte, Anna Ulrike (2016): Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht. Münster, New York: Waxmann.

Benholz, Claudia (2015): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Quehl, Thomas/ Trapp, Ulrike (2015): Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster, New York: Waxmann.

Wessel, Lena (2014): Fach- und sprachintegrierte Förderung durch Darstellungsvernetzung und Scaffolding. Ein Entwicklungsforschungsprojekt zum Anteilbegriff. Wiesbaden: Springer Spektrum.

Schütte, Marcus (2009): Sprache und Interaktion im Mathematikunterricht der Grundschule. Zur Problematik einer impliziten Pädagogik für schulisches Lernen im Kontext sprachlich-kultureller Pluralität. Münster, New York: Waxmann.

<https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oeffentlichkeit/materialien/mehrsprachigkeit-im-unterricht.html>

<https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache>

<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/>

<http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de>

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/sprachsensibler-fachunterricht>

<http://www.daz-portal.de>

<https://www.biss-sprachbildung.de/btools/scaffolding-scaffolding-im-fachunterricht-nach-gibbons/>

8 Literaturverzeichnis

- 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 (2021): 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.
- 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
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln (S.4-13), in: Praxis Deutsch 233.
- Habermas, Jürgen (1981): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache (S.340-363), in: Kleine politische Schriften I-IV. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heller, Vivien/ Morek, Miriam (2021): Der Erwerb der Bildungssprache in Familie und Schule (S.37-62), 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.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS): Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe, Berlin, Boston: De Gruyter. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783110569001>.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2021): Sprache der Lehrer/-innen – Sprache der Schüler/-innen (S.63-90), 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.
- 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.
- Lexikon Sprachwissenschaft, Hg. von Hadumod Bußmann. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 2008. S.772.
- Morek, Miriam/ Heller, Vivien (2012): Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs (S.67-101), in: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57.
- Pangh, Claudia (2009): „Jetzt hab ich`s!“ . Reciprocal Teaching: ein Förderkonzept zum selbstständigen verstehenden Lesen, in: lernchancen 67. Online verfügbar unter: https://gutenbergschule-ka.de/wp-content/uploads/2016/04/LC_67_14-23MH.pdf.
- Quasthoff, Uta/ Heller, Vivien/ Morek, Miriam (2021): Glossar – Diskurskompetenz und diskursive Partizipation (S.35-42), in: dies. (Hrsg.), Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen, Online verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110707168/html>.
- 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

9 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“.

Katrin Kleinschmidt-Schinke, Prof. Dr.

Katrin Kleinschmidt-Schinke ist seit 2020 Professorin für Didaktik der deutschen Sprache am Institut für Germanistik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie ist dort u.a. Mitglied im Forschungscluster *Fortgeschrittener Spracherwerb*. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen u.a. in den Bereichen der Unterrichtssprache und -kommunikation und des adaptiven Sprachhandelns mit einem speziellen Fokus auf Lehrer/-innensprache.

Miriam Morek, Prof. Dr.

Miriam Morek ist seit 2018 Professorin für germanistische Sprachdidaktik an der Universität Duisburg-Essen. Unter anderem arbeitet sie gemeinsam mit Vivien Heller im Projekt *Sprint. Sprachbildung interaktiv*. Zudem beschäftigt sie sich mit *Interaktionen zum Schreiben(lernen) im Deutschunterricht und außerschulisch* sowie mit der Professionalisierung von Lehrkräften. Ihre Forschungsschwerpunkte sind darüber hinaus: sprachliches und fachliches Lernen, gesprächsanalytische und fachdidaktische Unterrichtsforschung, Sprache und soziale Ungleichheit und sprachliche Sozialisation.

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.