

- dungsplanung und Forschungsförderung. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2007) (unter Mitarbeit von A. Grevé und Th. Klinger): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Hamburg (Universität Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung).
- Gogolin, I./Roth, H.-J. (2007): Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, T. (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen, S. 31-45.
- Holm, A./Holm, W. (1990): Rock Point, A Navajo way to go to school. In: Cazden, C. B./Snow, C. E. (Hrsg.) (1990): The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 508. Jg., S. 170-184.
- Holm, A./Holm, W. (1995): Navajo language education: Retrospect and prospects. In: Bilingual Research Journal, 19. Jg., H. 1, S. 141-167.
- Lambert, W.E./Tucker, R. (1972): Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment. Rowley, MA.
- Lindholm-Leary, K.J. (2001): Dual Language Education. Clevedon.
- Makoni, S. (1994): Mother-tongue Education: A literature review. In: ELTIC Reporter, 18. Jg., H. 1, S. 20-29.
- McCarty, T.L. (2003): Revitalising indigenous languages in homogenizing times. In: Comparative Education, 39. Jg., H. 2, S. 147-163.
- Otto, H.-U./Schrödter, M. (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Von der Assimilation zur Multikulturalität – und zurück? In: Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 8 (Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität), S. 1-18.
- Reich, H. H./Roth, H.-J. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Im Internet verfügbar unter <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/Gogolin/Gutachten.pdf>, download vom 20.7.2009.
- Söhn, J. (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Berlin: WZB, AKI-Forschungsbilanz 2. Im Internet verfügbar unter http://wzberlin.de/zkd/aki/files/aki_zweisprachiger_unterricht_online.pdf, download vom 20.7.2009.
- Valdés, G. (1998): The world outside and inside school: Language and immigrant children. In: Educational Researcher, 27. Jg., H. 6, S. 4-18.

Kapitel 5

Ingrid Gogolin | Imke Lange

Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung

Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien haben zwar erwiesen, dass die Kenntnis der Unterrichtssprache – gemessen als Lesefähigkeit – relevant für schulische Leistungsfähigkeit ist. Aber sie haben nicht genauer gezeigt, wie die sprachlichen Fähigkeiten beschaffen sein müssen, die die Aussicht auf schulische Leistungsfähigkeit erhöhen. Hier setzt das Konzept der *Bildungssprache* an. Es richtet sich nicht auf Sprachfähigkeit allgemein, sondern auf einen bestimmten Ausschnitt dieser Fähigkeit – genannt: ein Register –, der in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist. Dieses Register soll im ersten Teil vorgestellt werden. Maßnahmen zur sprachlichen Unterweisung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind häufig als additive Förderung konzipiert, die zusätzlich oder parallel zum Unterricht angeboten wird, wenn eine Schülerin oder ein Schüler Auffälligkeiten in der Zweitsprache Deutsch erkennen lässt. Der mit dem Konzept der Bildungssprache einhergehende Anspruch einer *Durchgängigen Sprachbildung* richtet sich hingegen auf den Unterricht insgesamt: auf die Gestaltung von Sprachbildung nach einem Gesamtkonzept, das über die Jahre, die Institutionen und die Fächergrenzen hinweg angelegt ist. Diese im deutschsprachigen Kontext neue Perspektive steht im Mittelpunkt des zweiten Teils unseres Beitrags.

1 Bildungssprache

Die Bezeichnung Bildungssprache an sich ist nicht neu. Auch heute noch weit verbreitet ist ein Verständnis, wie es in einem Pädagogischen Lexikon Ende der 1920er Jahre zu finden ist. Hier wird Bildungssprache als ‚hohe‘ und ‚reine‘ Sprache definiert (DRACH 1928, Sp.665 und 671). Gemeint ist vor allem die (Aus-)Sprache der Gebildeten, die in einen Gegensatz zur Mundart gestellt

wird. Mundart wird klassifiziert als Sprache der gesellschaftlichen Unterschichten. Dies ist vermutlich die in der Alltagswelt am weitesten verbreitete Vorstellung, die sich an den Begriff knüpft: die Vorstellung von einer ‚besseren‘, ‚höheren‘ Sprache, deren Gegensatz die niedriger bewerteten Varianten sind – und die Letzteren sind verbunden mit der Geringschätzung der Menschen, die sie benutzen.

1.1 Deutungen des Begriffs Bildungssprache

Dieses alltägliche Verständnis von Bildungssprache unterscheidet sich von der (erziehungs-)wissenschaftlichen Gebrauchswiese. Auch hier gibt es ein Spektrum von Auffassungen. Ein Verständnis von Bildungssprache ist ‚Sprache, in der Bildung in Institutionen vermittelt wird‘. Demnach ist Bildungssprache in Deutschland in der Regel Deutsch.

Näher an der Bedeutung, wie sie in diesem Lehrbuch vertreten wird, ist eine Definition von Jürgen HABERMAS. Er hat sie in einer Schrift zum Thema „Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache“ vorgestellt. Danach ist mit Bildungssprache dasjenige sprachliche Register bezeichnet, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann (HABERMAS 1977, S. 40). Damit ist der Bedeutungsbereich angezeigt, der für das hier vertretene Konzept charakteristisch ist: die spezifische Funktion des Registers für die Schulbildung, und zugleich: die spezifische Funktion der Schulbildung für die Aneignung des Registers.

1.2 Bildungssprache im Kontext der Schulleistungsforschung

Anlass für die Neufassung des Begriffs Bildungssprache war, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen schlechtere Leistungen erzielen als einsprachig lebende Kinder ohne Migrationshintergrund. Dieses in den letzten Jahren wiederkehrende Resultat der Bildungsforschung war die Motivation, nach Handlungsmöglichkeiten zu suchen, um solche Leistungsunterschiede auszugleichen. Dabei spielt ein spezifisches Verständnis der Funktion von Sprache im Bildungsprozess eine entscheidende Rolle.

Dass die unzureichende Beherrschung der Schul- und Unterrichtssprache Deutsch zu den Ursachen für die Leistungsunterschiede gehört, ist unstrittig. Belege dafür boten z.B. die Schulleistungsvergleichsstudien PISA, IGLU/PIRLS oder TIMSS, in denen sich wiederkehrend zeigt, dass unzureichende Lesekompetenz im Deutschen sich auf die Leistungschancen in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern negativ auswirkt (Bos u.a. 2007; Bos u.a. 2008; PISA-Konsortium 2007).

Wo liegen die Gründe für dieses Ergebnis? Vielfach ist es üblich, allein außerschulischen Bedingungen die Verantwortung zuzuweisen – insbesondere dem Umstand, dass in der Familie oder der Freizeit eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Dies ist aber nur in Grenzen plausibel. Hinweise darauf, dass die Leistungsnachteile von Kindern mit Migrationshintergrund nicht allein auf ihre ‚sprachliche Lebensführung‘ zurückzuführen sind, enthalten ebenfalls die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsvergleichsstudien: Auch Jugendliche, die angeben, in ihrem Alltag überwiegend deutsch zu sprechen, erreichen weder in Mathematik noch in den Lesefähigkeiten das durchschnittliche Kompetenzniveau in den jeweiligen Bundesländern (vgl. GOGOLIN/ROTH 2007, S. 32). Der überwiegende Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in die Studien einbezogen waren, blickt ausschließlich auf eine Bildungsbiographie in der deutschen Schule zurück. In drei PISA-Studien der Jahre 2000, 2003 und 2006 ergab sich ferner, dass die getesteten 15jährigen, die selbst zugewandert sind, höhere durchschnittliche Kompetenzen erreichen als jene, die ihre gesamte Bildungsbiographie in der deutschen Schule durchlaufen haben (vgl. PISA-Konsortium 2007). Hierfür sind Charakteristika der Migration mitverantwortlich (vgl. STANAT 2009). Analysen der PISA-Ergebnisse verweisen darauf, dass schlechte Leistungsergebnisse sowohl mit dem Gebrauch einer anderen Familiensprache als Deutsch als auch mit einem geringen formalen Bildungsstand der Familie zusammenhängen (vgl. z.B. RAMM u.a. 2005). Verlierer sind demnach vor allem die Kinder und Jugendlichen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen *und* deren sozioökonomischer Hintergrund niedrig ist. Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass sich der formale Bildungsstand der Familie möglicherweise nachhaltiger auf den Schulerfolg auswirkt als die gesprochene Familiensprache (sei es Deutsch oder eine andere Sprache) (MÜLLER 2007, S.243). In verschiedenen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass besonders der Mangel an Schriftorientierung des Elternhauses den Schulmisserfolg bestimmt (vgl. LESEMANN u.a. 2007 und Kapitel 6 in diesem Lehrbuch). Aber ungeachtet dieser Ergebnisse, die Umstände betreffen, an denen die Schule unmittelbar nichts ändern kann, spielt offensichtlich auch der *Unterricht* selbst eine Rolle dabei, welche für die schulische Leistungsfähigkeit relevanten sprachlichen Fähigkeiten Kinder und Jugendliche erwerben – oder nicht erwerben.

1.3 Grundlagen für ein neues Verständnis von Bildungssprache

Die Ausgestaltung eines neu akzentuierten Verständnisses von Bildungssprache geht vor allem auf Arbeiten zurück, die zur Grundlegung des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) vorgelegt wurden (zum Modellprogramm FÖRMIG vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de; GOGOLIN 2006).

Dabei wurde hauptsächlich auf Forschung aus englischsprachigen Ländern zurückgegriffen (vgl. Kasten 1). Die dort erzielten Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht das Verfügen über eine allgemeine, für alltägliche Kommunikation taugliche Sprachkompetenz – Alltagssprache – für den schulischen Erfolg entscheidend ist, sondern der Besitz spezifischer sprachlicher Fähigkeiten – eben der Bildungssprache. Im Englischen werden die Begriffe ‚academic language‘ und ‚academic discourse‘ zur Bezeichnung der spezifischen sprachlichen Anforderungen benutzt. Die deutsche Analogbildung Bildungssprache trägt unter anderem dem Umstand Rechnung, dass ‚academic‘ im Englischen eine umfassendere Bedeutung hat als das deutsche Adjektiv ‚akademisch‘.

KASTEN 1 ► M.A.K. Halliday – Basil Bernstein – Jim Cummins

Die Unterscheidung zwischen Bildungssprache als Register und Alltagssprache geht auf die Theorie der *Functional Grammar* von M.A.K. HALLIDAY zurück (vgl. HALLIDAY 1994). Dies ist ein Ansatz der Sprachbeschreibung, der sich daran orientiert, dass Äußerungen in verschiedenen Konstellationen – also nach ihrer jeweiligen Funktion – unterschiedlich ausfallen. So haben Äußerungen z.B. eine andere Form, je nachdem, ob sie in formellem oder in informellem Kontext fallen; ob sie an ein Fachpublikum gerichtet sind oder an Laien, etc. Nach der Funktion des Sprachgebrauchs bestimmen sich die Regeln, die jeweils angemessen sind.

Anregungen geben ferner die Untersuchungen des Soziolinguisten Basil BERNSTEIN. BERNSTEINs Studien tragen Erkenntnisse über schichtspezifische sprachliche Sozialisation und Schulerfolgchancen bei. Er unterscheidet einen horizontalen (alltäglichen) Diskurs von einem vertikalen (kontextentbundenen) Diskurs (BERNSTEIN 1971, S. 28f.).

Eine weitere wichtige Quelle sind die Arbeiten von Jim CUMMINS, der sich an der Universität Toronto seit langem mit Mehrsprachigkeit beschäftigt. Er hat den Begriff ‚Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)‘ geprägt (vgl. z.B. CUMMINS 2006). CUMMINS bezieht seine Überlegungen und Forschungen auf den Sprachgebrauch in der Schule im Kontext von Migration. Man könnte CALP mit ‚Bildungssprachfähigkeit‘ übersetzen (vgl. REICH 2008).

Studien, in denen die Erwerbsdauer bildungssprachlicher Kompetenzen untersucht wurde, gehen von ca. fünf bis acht Jahren aus, die Kinder und Jugendliche brauchen, um bildungssprachliche Kompetenzen in der Zweitsprache zu erwerben. Im Vergleich dazu benötigt der Erwerb Alltagssprachlicher Kompetenzen (CUMMINS nennt sie *Basic Interpersonal Communication Skills*, kurz: BICS) in der

Zweitsprache etwa sechs Monate bis zwei Jahre. Dies kann erklären, warum Kinder und Jugendliche, für die Deutsch die Zweitsprache ist, sich häufig mündlich in Alltagssituationen fließend verständigen, aber (noch) nicht die sprachlichen Anforderungen der Bildungseinrichtungen erfüllen können.

Mit Bildungssprache ist also ein bestimmter Ausschnitt sprachlicher Kompetenz bezeichnet. Gemeint ist ein formelles Sprachregister, d.h. eine Art und Weise Sprache zu verwenden, die bestimmte formale Anforderungen beachtet. Sehr grob charakterisiert, kann man sagen, dass Bildungssprache auch dann, wenn sie im Mündlichen vorkommt, an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert ist. Besonderes Gewicht besitzt das Register im Bildungskontext: Es wird bei Lernaufgaben, in Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial verwendet; es wird in Prüfungen und vielen Unterrichtsgesprächen eingesetzt. Je weiter eine Bildungsbiographie fortschreitet, je weiter sich der Unterricht in Fächer bzw. Fächergruppen ausdifferenziert, umso mehr wird das Register Bildungssprache verwendet und gefordert.

Auf der normativen Ebene ist mit Bildungssprache dasjenige Register bezeichnet, dessen Beherrschung von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird. Der Anspruch an die Kinder und Jugendlichen, sich bildungssprachlich auszudrücken und bildungssprachliche Ausdrucksweisen zu verstehen, spielt im schulischen Alltag stets eine Rolle – aber sehr oft wird er nicht explizit gemacht, sondern schwingt implizit in der Art der Kommunikation mit (vgl. Kasten 2). Dies kann, wie etwa die Forschung von BERNSTEIN verdeutlicht, insbesondere für jene Lernenden verhängnisvoll sein, die die sprachlichen Anforderungen im Bildungsprozess entweder aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder aufgrund der Herkunft aus einer anderen Sprache nicht ohne weiteres erfüllen können, weil sie kein ‚Gefühl‘ für die impliziten Botschaften im Unterricht haben.

KASTEN 2 ▶

**Bildungssprache – Alltagssprache –
Schulsprache – Fachsprache**

In *alltagssprachlichen Situationen* können sich die Sprecherinnen und Sprecher in der Regel auf einen gemeinsamen Kontext, auf das Hier und Jetzt beziehen. Daher ist z.B. die Verwendung von sog. deiktischen Mitteln (Mitteln, die von Zeigegesten begleitet sein könnten, wie ‚das da‘) oder Sätzen, die im strengen Sinne ‚grammatischer Korrektheit‘ unvollständig sind, durchaus angebracht. Ein Beispiel dafür ist ein Dialog wie der folgende:

Frage: „Wie komme ich denn zur X-Schule?“

Antwort: „Erste rechts, dritte links“ oder „Hier rechts, dann dahinten links“.

In *bildungssprachlichen Situationen* beziehen sich die Sprecherinnen und Sprecher auf Inhalte, die sich nicht im unmittelbaren, gemeinsamen Erlebniskontext befinden. Die sprachlichen Mittel müssen präzise gewählt sein, um gemeinsame, universale Bedeutungen zu konstruieren. Dies geschieht beispielsweise durch die ausdrückliche Formulierung von Zusammenhängen. Hier ist die Antwort aus dem Beispieldialog sprachlich komplexer gestaltet:

Antwort: „Biegen Sie in die erste Querstraße rechts ab. Gehen Sie dann geradeaus bis zur dritten Kreuzung und biegen Sie nach der Tankstelle links ab.“

Überschneidungen weist Bildungssprache mit den Begriffen *Schulsprache* und *Fachsprache* auf. Nach unserem Verständnis ist *Schulsprache* ein Ausschnitt der Bildungssprache: Es wird auf dasjenige sprachliche Repertoire verwiesen, das rein auf den Kontext Schule bezogen ist. Unter *Fachsprache* versteht man eine Ausprägung von Sprache, die zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient. Bildungssprache enthält schul- und fachsprachliche Elemente, und zwar vor allem im Bereich der Terminologie, also des Wortschatzes der Schule und der Unterrichtsfächer.

1.4 Deutsch als Bildungssprache – erste empirische Befunde

Das Register Bildungssprache unterscheidet sich auf lexikalischer, morpho-syntaktischer und textlicher Ebene von anderen Sprachregistern, wie z.B. Alltagssprache (vgl. SCHLEPPEGRELL 2004; LESEMAN u.a. 2007). Für den deutschen Sprachraum steht eine umfassende empirische Absicherung des Registers Bildungssprache erst am Anfang (vgl. MÜLLER/DITTMANN-DOMENICHINI 2007).

Hier wurde ein Modell entwickelt, das fünf Sprachhandlungen unterscheidet, denen jeweils spezifische Redemittel zugeeignet sind: Sprache planen, Sprache situieren, Sprache reparieren, Sprache realisieren und Sprache evaluieren. Die

Autoren und Autorinnen orientieren sich an der Differenzierung zwischen konzeptionell mündlicher und schriftlicher Sprache (vgl. Kapitel 6, Kasten 2).

Näherungen an die Merkmale von deutscher Bildungssprache aus fachspezifischer Perspektive sind schon vorgelegt worden (vgl. HOFFMANN 1998). Bislang nicht beschrieben sind den Bildungsprozess übergreifende Merkmale, wie sie für die englische Sprache SCHLEPPEGRELL (2004) vorgestellt hat. Hierbei handelt es sich um Sprachhandlungen, die nicht nur für ein Schulfach oder ein Themenfeld charakteristisch sind, sondern für sprachliche Interaktion im Unterricht überhaupt bzw. in fächerübergreifenden Domänen. Ein Beispiel: Die Sprachhandlungen Begründen oder Argumentieren spielen in zahlreichen Zusammenhängen im Bildungsprozess eine Rolle, sind also in diesem Sinne übergreifende Sprachhandlungen. Sie werden jedoch in unterschiedlichen sachlichen Kontexten verschieden ausgeführt: Eine Argumentation über eine faire Verteilung von Tortenstücken wird im Religions- oder Ethikunterricht anders geführt als in der Mathematik. Eine genaue Beschreibung des Bestands an Redemitteln müsste differenzierend die Mittel aufzeigen, die von der spezifischen Konstellation und Aufgabenstellung unabhängig, also übergreifend sind, und jene, die für die verschiedenen sachlichen und fachlichen Verzweigungen spezifisch sind (vgl. FÜRSTENAU/LANGE 2010).

Hinweise auf übergreifende Merkmale, in denen sich eine Entwicklung von alltagssprachlichem hin zu bildungssprachlichem Sprechen abzeichnet, liegen aus einer Untersuchung der sprachlichen Entwicklung von Grundschulkindern in einem bilingualen Schulversuch vor (vgl. GOGOLIN/ROTH 2007; ROTH/NEUMANN/GOGOLIN 2007). Ermittelt wurden z.B. eine häufige Verwendung von allgemeinen unspezifischen Verben (wie ‚sein‘ und ‚machen‘) in der Alltagssprache; auf dem Weg zur Bildungssprache wird ein zunehmender Einsatz von präzisen Verben beobachtet, und schließlich die Verwendung verbaler Anteile des Konjunktivs und des Passivs als bildungssprachliche Redemittel (GOGOLIN/ROTH 2007, S.42).

Erste Ansätze der Systematisierung der Merkmale von Bildungssprache hat Hans H. REICH, Germanist und Spezialist für das Deutsche als Zweitsprache, angeboten (nach REICH 2008):

Diskursive Merkmale betreffen den Rahmen und die Formen, die kennzeichnend für Bildungssprache sind, z.B.:

- eine klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel;
- ein hoher Anteil monologischer Formen (z.B. Vortrag, Referat, Aufsatz);
- fachgruppentypische Textsorten (z.B. Protokoll, Bericht, Erörterung);
- stilistische Konventionen (z.B. Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge).

Lexikalisch-semantische Merkmale beziehen sich auf Eigenarten des Wortschatzes und einzelne Bedeutungen. Kennzeichnend für Bildungssprache sind

- differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z.B. ‚nach oben transportieren‘ statt ‚raufbringen‘);
- Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (z.B. ‚erhitzen‘, ‚sich entfalten‘, ‚sich beziehen‘);
- nominale Zusammensetzungen (z.B. ‚Winkelmesser‘);
- normierte Fachbegriffe (z.B. ‚rechtwinklig‘; ‚Dreisatz‘).

Syntaktische Merkmale der Bildungssprache beziehen sich auf Besonderheiten im Satzbau:

- explizite Markierungen der Kohäsion (also des Textzusammenhangs);
- Satzgefüge (z.B. Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive);
- unpersönliche Konstruktionen (z.B. Passivsätze, man-Sätze);
- Funktionsverbgefüge (z.B. ‚zur Explosion bringen‘, ‚einer Prüfung unterziehen‘, ‚in Betrieb nehmen‘);
- umfängliche Attribute (z.B. ‚die nach oben offene Richter-Skala‘, ‚der sich daraus ergebende Schluss‘).

Über die Frage, ob Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland unterschiedlich von den Anforderungen betroffen sind, die die Aneignung des Registers Bildungssprache stellt, liegen bislang ebenfalls nur ansatzweise Untersuchungen vor (vgl. GOGOLIN/ROTH 2007). Offen ist zum Beispiel die Frage, ob es Bereiche der deutschen Sprache gibt, die für Kinder mit Migrationshintergrund mit besonderen Schwierigkeiten verbunden sind (MÜLLER 2007). Dies könnte nach Ergebnissen aus der Sprachkontaktforschung der Fall sein, jedoch ist bislang weitgehend unklar, worauf solche Schwierigkeiten zurückzuführen sein könnten. Ungeklärt ist beispielsweise die Frage, ob Ähnlichkeiten zwischen der Herkunftssprache und der Zweitsprache lernerleichternd wirken, oder ob sie sich auch lernerschwerend auswirken können – etwa, weil es durch vermeintlich bedeutungsähnliche Wörter zu unaufgeklärt bleibenden Missverständnissen kommt. Mit Untersuchungen zu dieser Frage beschäftigt sich aktuell ein Forschungsteam im Rahmen der Forschungsgruppe „*Linguistic Diversity Management in Urban Areas*“ der Universität Hamburg (vgl. www.lima.uni-hamburg.de). Geklärt scheint lediglich, dass es lernförderlich wirkt, wenn die Schülerinnen und Schüler sowohl in der Herkunftssprache als auch in der Zweitsprache, in der der Unterricht überwiegend stattfindet, Zugang zu Schrift haben. Hier scheinen sich positive Übertragungseffekte zu ergeben – jedenfalls dann, wenn beide Sprachen in ähnlichen Systemen verschriftlicht werden, also z.B. in ähnlichen Alphabeten (vgl. BIALYSTOK 2009).

An zwei Beispielen soll im Folgenden ausführlicher illustriert werden, wie sich alltagssprachliche und bildungssprachliche Herangehensweisen an eine Mathematikaufgabe unterscheiden. Die folgende Aufgabe stammt aus einer Untersuchung über die Frage, ob Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die eine zweisprachige Spracherfahrung besitzen, an Mathematikaufgaben anders herangehen als ihre einsprachigen Klassenkameraden (vgl. GOGOLIN u.a. 2004). Den Schülerinnen und Schülern wurden unter anderem Mathematikaufgaben aus gängigen Lehrbüchern vorgelegt mit der Bitte, diese zu lesen und mit eigenen Worten wiederzugeben. Dies war eine der Aufgaben:

Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut. Das Salz lagert 40 m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155 m über Meereshöhe liegt. Welche Strecke legt der Förderkorb zurück?

Die Aufgabe ist ein Beispiel für die Art und Weise, wie schulische Aufgaben formuliert werden, und damit auch ein Beispiel für einen bildungssprachlichen Text: Ein Sachverhalt wird passivisch formuliert („wird...abgebaut“), es gibt einige Fachbegriffe („Meereshöhe“, „Förderkorb“), die aus einem nicht-mathematischen Zusammenhang stammen. Und es gibt Wörter mit doppelter Bedeutung: das Wort „Strecke“ als die Variante eines Weges, als Fachbegriff aus der Geometrie und als Fachbegriff aus dem Bergbau.

Eine Schülerin löst die Aufgabe folgendermaßen:

es steht also mmh – die wollen Steinsalz abbauen und das ist zwar in Salzbergwerk Bad Frieshalle – oder wie das hier steht – Friedrichshall – ja und mmh das das liegt aber vier/vierzig Millimeter unter des Meeres – ja vierzig Meter unter Meereshöhe – und aber die wollen während ähm aber die wollen bei Fried/ Friedrichshall 155 Meter über das Meereshöhe Meereshöhe liegt – obwohl das da ober liegt und jetzt wissen sie nicht welche Strecke sie nehmen sollen und jetzt wollen sie wissen – wie viel Strecken es eigentlich ist – mmh weil so ein För/Förderkorb bis zur Erdoberfläche zurück

Was ist hier geschehen?

Die Schülerin personalisiert die Aufgabe („die wollen“) und orientiert sich an ihrer alltäglichen Vorstellung von „Strecke“ – dem Weg, den man zurücklegt. Entsprechend sieht sie als Problem, dass die beteiligten Personen nicht wissen, wo sie entlanglaufen sollen („welche Strecke sie nehmen sollen“). Ein bisschen misstrauisch über die eigene Lösung – schließlich war ihr ja klar, dass es um eine Mathematikaufgabe geht – führt sie noch etwas mit Zahlen ein: „jetzt wollen sie wissen, wie viel Strecken es eigentlich sind“. Das Mädchen übersieht in

der Informationsfülle der Textaufgabe den Schlüssel für die mathematische Verbindung der beiden Zahlen: die Strukturwörter im Text („über“, „unter“ und das Wort „während“), die die Richtung der erforderlichen Rechnung angeben. Die Schülerin scheitert an den sprachlichen Anforderungen, die der Text mit sich bringt und findet keine Lösung, die für den mathematischen Kern der Aufgabe relevant ist.

Ein anderer Schüler geht anders vor:

E: also – ähm [überlegend] – da das/der/das Bergwerk Bergwerk 40 Meter unter der Meereshöhe liegt und und Friedrichshall 155 über der Meereshöhe

I: ja

E: muss man 155 plus 40 machen – weil – dieser – ähmähm [überlegend] Förderkorb muss ja von 40 Meter 40 Meter unter Meeres/unter der Meereshöhe nach oben – das alles transportieren

Dieser Schüler konzentriert sich auf die beiden Zahlen in der Aufgabe und übersetzt das die beiden Zahlen verbindende Wort „während“ in eine Addition: „muss man 155 plus 40 machen“. Er wählt eine unpersönliche Formulierung („man“) – auch das ist der Aufgabe und dem Umstand gemäß, dass ihm mathematikbezogenes Sprechen abverlangt war. Zudem bietet er eine verbale Begründung für seinen Rechenvorschlag an, die mit einem Terminus abschließt, der im Kontext Unterricht (also nicht im Kontext Alltag) passend ist: „transportieren“. Charakteristisch für bildungssprachliche Kompetenz ist auch, dass dieser Schüler sich nicht mit dem sprachlichen Material aufhält, das für die verlangte Rechenleistung irrelevant ist: Er bleibt nicht hängen an „Bad Friedrichshall“ oder dem Salzbergwerk, sondern übergeht die für die Lösung der Aufgabe bedeutungslose Information, die lediglich dazu dient, die Zahlen einzukleiden.

Bildungssprachlich kompetente Schülerinnen und Schüler sind also imstande, sich auf die spezifischen sprachlichen Anforderungen einzustellen, die – je nach Aufgabenstellung, fachlichem oder situativem Kontext – funktional sind.

Festzuhalten bleibt, dass die Chance auf schulischen Erfolg in Deutschland derzeit vor allem denen offen steht, die nicht allein auf die Schule angewiesen sind, sondern sich Bildungssprache auch außerhalb von Bildungsinstitutionen erobern können – hauptsächlich in ihren Familien, weil diese eine enge Beziehung zu Schrift und dem Schrifttum haben. Das aber entspricht nicht dem Auftrag der Schule, und ebenso wenig ihrem Selbstverständnis. Deshalb stellt sich die Frage: Wie kann ein Unterricht aussehen, der das Register Bildungssprache explizit fördert – auch bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, die keine hervorragenden Voraussetzungen für seine Aneignung mitbringen? Eine Antwort ist das Konzept ‚Durchgängige Sprachbildung‘.

2 Sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht

Wie schon angesprochen, gibt es vor allem im englischsprachigen Raum schon längere Zeit unterschiedliche Konzepte, die sich mit sprachlichem Lernen über curriculare und einzelsprachliche Grenzen hinweg beschäftigen (vgl. Kasten 3).

KASTEN 3 ► Übergreifende Ansätze und Konzepte sprachlichen Lernens

Language across the curriculum (LAC) ist eine Entwicklung seit den 1980er Jahren in England in Reaktion auf Untersuchungen und Gutachten über Gründe für Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozial schlechtgestellten Familien. Fehlender Zugang zur Sprache der Bildung wurde als eine Ursache identifiziert, und es wurden Konzepte der Sprachförderung ‚durch das Curriculum hindurch‘, also in allen Lernbereichen und Fächern entwickelt.

Informationen zu diesen Ansätzen sowie zu ‚*Language Awareness*‘ findet man auf der Homepage des National Centre for Languages: www.cilt.org.uk/home.aspx; vgl. auch BYRAM 2007.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) verbindet (Fremd-)Sprachenlernen mit Sachunterricht. An sog. bilingualen Schulen findet das Konzept des ‚Integrierten Fremdsprachen- und Sachfachlernens‘ Anwendung. Die ersten Impulse für CLIL kamen aus Kanada und Kalifornien. Auch vom Europarat und der Europäischen Union wird CLIL unterstützt.

Weitere Informationen zu CLIL: www.clilcompendium.com (auf Englisch) oder www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/deindex.htm (auf Deutsch).

Language Awareness ist ebenfalls eine ursprünglich englische Entwicklung. Hier wurde die Konstellation der Mehrsprachigkeit in Schulen zum Ausgangspunkt für eine systematische Förderung von Sprachgefühl einerseits, Sprachbewusstheit andererseits genommen – der Begriff ‚*awareness*‘ umfasst beides. Bevorzugtes Mittel dieses Ansatzes ist das Vergleichen von Sprachen auf der Grundlage derjenigen Sprachkompetenzen, die zwei- oder mehrsprachige Kinder in den Klassenraum mitbringen. Der Vergleich kann alle sprachlichen Ebenen betreffen: Klänge, Schreibweisen, Bedeutung von Wörtern oder Redensarten, Verwendung von Sprachstrukturmitteln – oder auch: Bedeutung von Mimik und Gestik.

Anregungen zu diesem Ansatz gibt die Homepage der Association for Language Awareness: www.languageawareness.org/

An solchen Vorbildern hat das Modellprogramm FÖRMIG angeknüpft. In der Rahmensetzung von FÖRMIG wurde explizit sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht beschrieben. Der im Kontext von FÖRMIG geprägte Begriff dafür ist „Durchgängige Sprachbildung“ (vgl. Kasten 4).

KASTEN 4 ► Durchgängige Sprachbildung

„Sprach[bildung], wie sie in FÖRMIG-Projekten neu verstanden und erprobt werden soll, konzentriert sich auf schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Je weiter eine Bildungsbiographie fortschreitet, desto mehr unterscheiden sich die schulsprachlichen Anforderungen vom Repertoire der Allgemeinsprache. Das Anliegen der FÖRMIG-Projekte ist der kumulative Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten. Diese Fähigkeiten sind die Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit den Aufgaben des Verstehens, Verarbeitens, Denkens und Formulierens, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen in ihrem Bildungsprozess auseinandersetzen haben. Eine planvolle Förderung dieser sprachlichen Fähigkeiten soll für die Kinder und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiographie schaffen.“ (Programmträger FÖRMIG 2006)

Der Leitgedanke einer solchen planvollen Sprachbildung ist die Durchgängigkeit – die Dauerhaftigkeit und Kontinuität der Bemühungen um das Register Bildungssprache. Sprachliche Bildung bezieht sich auf die gesamte Bildungsbiographie eines Kindes und Jugendlichen. Dabei muss es zu Kooperationen und Brückenschlägen zwischen verschiedenen Beteiligten kommen – es sind unterschiedliche vertikale und horizontale Verbindungsstellen zu berücksichtigen:

Vertikale Verbindungsstellen sind die bildungsbiographischen Übergänge vom Elementar- in den Primarbereich, vom Primar- in den Sekundarbereich und vom Sekundarbereich in den Beruf. Im Laufe der Bildungsbiografie steigen die sprachlichen Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen. Bereits im Elementarbereich werden pädagogische Diskurse geführt (z.B. Wissensabfrage) und der Wortschatz erweitert. In der Primarstufe kommen schultypische Diskurse hinzu (z.B. Gruppenarbeit, Klassenrat) sowie erste Fachtexte. Mit dem Fachunterricht in der Sekundarstufe spielen fachspezifische Textsorten (z.B. Interpretation, Versuchsprotokoll) und Fachbegriffe eine zunehmend wichtige Rolle. In der Sekundarstufe II werden teilweise bereits wissenschaftliche Ansprüche

gestellt (z.B. in Facharbeiten). Beim Übergang in die Berufsbildung oder den Beruf kommen berufstypische Redemittel hinzu – von Fachwortschatz bis zu spezifischen Formen des Textes und Anforderungen an Interaktionen (z.B. stellen sich Fachkräften in Heil- und Pflegeberufen andere Kommunikationsaufgaben als Menschen in technischen Berufen oder im Handel).

Mit jeder neuen Form der sachlichen Anforderung verändern sich auch die sprachlichen Herausforderungen, die die Lernenden zu bewältigen haben. Es reicht daher nicht aus, nur innerhalb eines bestimmten Zeitraums, zum Beispiel im Elementarbereich, die Sprachentwicklung zu fördern. Bildungssprache wird auf den einzelnen Stufen der Bildungsbiographie schrittweise entwickelt und ausgebaut. Insbesondere für Kinder und Jugendliche, die in der Zweitsprache lernen, ist die durchgängige Unterstützung beim Erlernen der Bildungssprache erforderlich.

Horizontale Verbindungsstellen beschreiben (a) die Beziehungen zwischen den Sprachen unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche in der Schule (Sprachbildung in allen Fächern) sowie (b) zwischen den Sprachen schulischer, schulbegleitender und außerschulischer Lehr-Lern-Situationen (z.B. Einbezug der Eltern, Sprachbildung in Ganztagesangeboten) und (c) zwischen unterschiedlichen Sprachen (Erst-, Zweit- und Fremdsprachen).

Gesamtkonzepte sprachlicher Bildung, die eine Zusammenarbeit und ein Zusammenwirken der beteiligten und verantwortlichen Menschen über die Verbindungsstellen hinweg einschließen, lassen sich als Durchgängige Sprachbildung bezeichnen. Sie stellen Formen der vernetzten Sprachförderung über die vertikalen und horizontalen Schnittstellen hinweg zur Verfügung.

An dieser Stelle soll sprachliche Bildung als horizontale Querschnittsaufgabe von Unterricht (Sprachbildung in allen Fächern) illustriert werden.

Bei Kindern und Jugendlichen, für die die Sprache, in der Bildung vermittelt wird, Zweitsprache ist, liegen die Anforderungen im Unterricht auf zwei Ebenen: auf der inhaltlichen und auf der sprachlichen Ebene. Zwei Sachverhalte sind bedeutsam: Sie sollen in der Zweitsprache ein Sprachregister anwenden, das sich von der mündlichen Alltagssprache unterscheidet, während gleichzeitig die Bildungsinhalte in der Zweitsprache vermittelt werden.

Ein Lehrer beschreibt eben diese Erfahrung, die er selbst in einer Fortbildung gemacht hat: „Ich war auf einer FÖRMIG-Fortbildung [...]. Dort wurde ein naturwissenschaftlicher Versuch aufgebaut. Es war etwas mit Federwaagen und vielen Dingen, die einem nicht so unbedingt geläufig sind als Nichtnaturwissenschaftler. Die Teilnehmer wurden gebeten, diesen Versuchsaufbau in ihrer zweitbesten Sprache zu formulieren. Das war [...] für die meisten Englisch. Viele [...] können auch gut englisch, aber das haben nur wenige wirklich gut

hinbekommen. Und das [...] ist genau die Situation, in der viele Migrantenkinder sich befinden“ (LANGE/GOGOLIN 2010).

Aus den Anforderungen an ein Konzept der Durchgängigen Sprachbildung ergeben sich folgende Herausforderungen an alle Fächer:

- a) Explizitheit: Das Register Bildungssprache wird ausdrücklich thematisiert, sowohl im Hinblick auf die Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache als auch mit Blick auf die Differenzierung der ‚Jargons‘ der Lernbereiche und Unterrichtsfächer; die Lernenden erfahren Gründe dafür, dass eine bestimmte Redeweise in einem Kontext angebracht ist, in einem anderen aber nicht.
- b) Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit: Hier geht es darum, die Bildungsvoraussetzungen zu beachten, die besondere Bedingungen des Zweitspracherwerbs schaffen. Ein wichtiger Aspekt dessen ist die Berücksichtigung des Faktors Zeit (vgl. Kasten 1). Ein anderer Aspekt ist das Einbeziehen der Erstsprachen: Es erweitert den Horizont aller Lernenden, und es kann hilfreich für die Lernenden der Zweitsprache sein, sich auf ihre herkunftssprachliche Kompetenz stützen zu können.
- c) Bezug auf Bildungsstand und Schriftorientierung des Elternhauses: In der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus kann die Schriftnähe der Familien gestärkt werden. Dadurch bestehen höhere Chancen, dass die Kinder auch eigenaktiv der bildungssprachlichen Kompetenz näherkommen.
- d) Sprachliche Sensibilität und Vorbildfunktion der Lehrkräfte: Das Gesprächsverhalten der Lehrkräfte richtet sich am aktuellen und kommenden Können der Kinder aus; die Redeanteile der Schülerinnen und Schüler sind hoch, werden respektiert und wertgeschätzt. Die Lernenden werden sprachmutig gemacht – Fehler werden konstruktiv aufgegriffen und in den Lernprozess zurückgespielt (vgl. FÜRSTENAU 2009).

Das folgende Beispiel stammt aus dem Technikunterricht (dokumentiert in GRIESSBACH u.a. 2010 und HAWIGHORST 2010). Es zeigt, wie die sprachliche Grundlegung für den Lernprozess gestaltet werden kann – nämlich die Auseinandersetzung mit den spezifischen fachlichen Begriffen, die für ein Thema gebraucht werden, und den Stolperstellen, die diese mit sich bringen können. Lehrer, Schülerinnen und Schüler verständigen sich über Fachbegriffe, die zur

Beschreibung eines Versuchs benötigt werden. In dem Unterrichtsausschnitt geht es um den Fachbegriff Klemme:

- Lehrer: Und wir haben noch die Klemme. (...), hast du eine Idee?
- Schülerin 1: [liest aus dem Wörterbuch vor] „In der Klemme sitzen“ (...).
- Lehrer: Ein interessantes Sprichwort: In der Klemme sitzen. Schau doch mal, wer noch was sagen möchte.
- Schülerin 1: Oder war es: Zwischen die Türe klemmen ...
- Lehrer: Gutes Beispiel! Man kann sich ja in der Tür klemmen, dann tut das weh.
- Schüler 1: Man kann auch den Stromkreis einklemmen, damit der Strom nicht mehr weiter fließt.
- Lehrer: Den Stromkreis einklemmen ... ja, wie meinst du das?
- Schüler 1: Also – Stromkreis einklemmen, damit mein ich, damit der Strom nicht mehr weiter fließt. Zum Beispiel: Einen Draht durchschneiden, dann kann der Strom nicht mehr weiter fließen.
- Schüler 2: [liest aus dem Wörterbuch vor] Da steht auch: „die Zeitung unter den Arm klemmen“.
- Lehrer: Geht auch.
- Schüler 3: Es gibt auch Material. Zum Beispiel die Büroklammer klemmt auch etwas zusammen, zum Beispiel Blätter.
- Lehrer: Genau, man kann die Zeitung unter den Arm klemmen. Die Büroklammer, mit der kann man Blätter zusammen klemmen.
- Schülerin 2: Also bei der Klemme, die hier gemeint ist, wird die Klammer an eine Batterie geklemmt und dann hält die da daran.

Dieses Unterrichtsgespräch zeigt, dass dem Lehrer daran liegt, die Lernenden sich bewusst machen zu lassen, dass der Fachbegriff Klemme nicht selbstverständlich *eine* Bedeutung hat: Die Schülerinnen und Schüler tragen alltagssprachliche Verwendungen aus eigenen Wissensbeständen zusammen, durch das Nachschlagen im Wörterbuch werden neue unbekannte Redewendungen eingeführt, der Begriff Klemme wird immer wieder in den fachlichen Zusammenhang gestellt. Es geht hier um mehr als um eine Wortschatzübung: Es geht

um die Unterscheidung von Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache und die Vorbereitung einer schriftlichen Fachtextsorte.

So wie hier im Einzelbeispiel gezeigt, erfordert Durchgängige Sprachbildung eine systematische Auseinandersetzung mit den sprachlichen Anforderungen, die der jeweils nächste Lerngegenstand stellt, und den sprachlichen Voraussetzungen, die die Schülerinnen und Schüler bereits für die Bewältigung mitbringen. In der Bilanz von Anforderungen und Voraussetzungen entsteht Klarheit über die sprachlichen Mittel, die den Lernenden – mit hoher Wahrscheinlichkeit differenziert – zur Verfügung gestellt werden müssen, damit sie ein Thema oder eine Aufgabe auch in der Sache bewältigen können. Hilfreiche Grundlagen hierfür liefern Beobachtungsinstrumente (vgl. ERZIEHUNGSDEPARTMENT 2006; PROGRAMMTRÄGER FÖRMIG 2010).

Am sinnvollsten ist es, wenn auf der Basis solcher Analysen eine fächerübergreifende Kooperation und Arbeitsteilung zustande kommt – wenn also die Lehrkräfte einer Jahrgangsstufe verabreden, in wessen Unterricht welche sprachlichen Mittel zum Thema gemacht werden (vgl. GOGOLIN/LANGE/HAWIGHORST 2010 und Kapitel 8 in diesem Lehrbuch).

Durchgängige Sprachbildung ist auch auf Kooperationen mit Partnern über den Unterricht hinaus angewiesen – nicht zuletzt, damit die Lernenden genügend Gelegenheit haben, selbst sprachlich aktiv zu sein. Besonders engagierte und bevorzugte Partner hierbei sind die Eltern – vorausgesetzt allerdings, dass sie als Partner angesprochen und ernst genommen werden. In vielen FÖRMIG-Projekten wurden ausgezeichnete Erfahrungen der Kooperation mit Eltern gemacht, und zwar immer dann, wenn ihnen die Schule ein Angebot gemacht hat, in dem zum Ausdruck kam, dass die Eltern auch ihre Fähigkeiten in das Konzept der Sprachbildung einbringen können. Beispiele dafür sind Elterncafés, über die einerseits ein Unterstützungsangebot an die Eltern gemacht wurde, wenn gewünscht (z.B. Deutschkurse für Mütter), in denen aber andererseits auch aufgegriffen wurde, was von Eltern in die Sprachbildung eingebracht werden kann, z.B. mehrsprachige Vorleseangebote für die Kinder; bilinguale illustrierte Bücher, die Eltern für ihre Kinder schreiben (vgl. LANGE/GOGOLIN 2010).

3 Zusammenfassung

Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bedeutet die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten eine besondere Herausforderung: Sie haben im Unterricht stets die Doppelaufgabe zu leisten, sowohl eine Sache zu lernen als auch die Sprache zur Sache, die für sie in der Regel die Zweitsprache ist.

Zweitsprachigkeit als Lebensbedingung und Bildungsvoraussetzung bedeutet nicht per se eine Erschwernis für das Lernen – aber sie erfordert, dass spezifische Bedingungen geschaffen werden müssen, die die Besonderheiten des Zugangs zu Sprache, die ein Leben in zwei Sprachen mit sich bringt, angemessen berücksichtigen. Rücksichtnahme ist nicht zuletzt mit Blick auf die Lernzeit erforderlich: die Aneignung von Bildungssprache aus einer zweisprachigen Lebenslage heraus erfordert mehr Zeit als bei einsprachig Lebenden.

Die konsequente Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten erfordert eine Durchgängige Sprachbildung. Diese wiederum setzt die systematische und kooperative Anlage eines Gesamtkonzepts voraus, das nicht nur die Lehrenden aller Lernbereiche und Fächer einbezieht, sondern auch weitere Partner – unter anderem die Eltern. Die Erfahrungen des Modellprogramms FÖRMIG zeigen, dass eine Realisierung Durchgängiger Sprachbildung nur als Teil eines Institutionen- bzw. Schulentwicklungsprozesses denkbar ist, der auf lokale Bedürfnisse zugeschnitten ist: Sie übersteigt die Kräfte einzelner Beteiligter, und zugleich baut sie darauf, dass die einzelnen Mitglieder eines Kollegiums sich engagiert einbringen, und dass sie Unterstützung durch die Leitung ihrer Einrichtung erfahren. Ein vielversprechender Weg besteht darin, dass der Entwicklungsprozess zunächst in kleineren Schritten vonstattengeht, zum Beispiel angeregt durch eine Bestandsaufnahme zum ‚Sprachbildungsklima‘ in einem Kindergarten oder einer Schule. Beispiele dafür, wie Schulen die Aufgabe gelöst haben, zeigen die FÖRMIG-Modellschulportraits (HAWIGHORST 2010; PROGRAMMTRÄGER FÖRMIG/GOGOLIN 2010 und Kapitel 8 in diesem Lehrbuch).

Fragen und Denkanstöße

1. Eine Aufgabenstellung aus dem Fach Sachunterricht in der Grundschule lautet: „Wie verbreitet sich Löwenzahn? Beschreibe!“
Beantworten Sie die Frage schriftlich in Ihrer zweitbesten Sprache, ohne Hilfsmittel hinzuzuziehen! Überlegen Sie nach dem Formulieren: Welche sprachlichen Hilfestellungen hätten Ihnen die Beantwortung der Aufgabe erleichtert? Entwerfen Sie ein Aufgabenblatt zu der Frage (auf Deutsch), das sprachliche Hilfestellungen einschließt!
2. In Kasten 2 werden Merkmale von Alltagssprache, Bildungssprache, Schulsprache und Fachsprache beschrieben. Wo gibt es Überschneidungen zwischen den Begriffen? Wie lassen sich die Begriffe voneinander abgrenzen? Skizzieren Sie den Zusammenhang zwischen den Begriffen in Form einer grafischen Darstellung! Welche sprachbildenden Aufgaben fallen dem Unterricht zu?

3. Beobachten Sie eine Unterrichtsstunde oder erinnern sich an eine Unterrichtsstunde! Sammeln Sie Beispiele, Redemittel und Lernsituationen, in denen Alltagssprache oder Bildungssprache verwendet werden! (Zur Orientierung siehe Kapitel 6, Kasten 2: Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit).
4. Wählen Sie einen Text aus einem Schulbuch aus. Ziehen Sie die Merkmale von Bildungssprache (vgl. 1.4) hinzu und untersuchen den Text daraufhin, welche dieser Merkmale sich in dem Text wiederfinden! Welche Fragen ergeben sich aufgrund Ihrer Textanalyse für einen Unterricht, in dem dieser Text verwendet werden soll?
5. In Kasten 3 werden fächer- und sprachenübergreifende Ansätze und Konzepte zum sprachlichen Lernen vorgestellt. Informieren Sie sich über ein Konzept genauer! Fassen Sie die wichtigsten Merkmale zusammen und sammeln Sie Beispiele, wie sich Ihr gewählter Ansatz im (Fach)unterricht umsetzen lässt.

Literaturempfehlungen

GIBBONS, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: MECHERIL, P./QUEHL, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule, S. 269-290. Münster u.a. Die Australierin Pauline GIBBONS beschäftigt sich seit über 25 Jahren mit dem Thema TESOL (*Teaching English to speakers of other languages*). Einer ihrer aktuellen Schwerpunkte ist die Frage, wie in Unterrichtsgesprächen sprachliches und inhaltliches Lernen verbunden und unterstützt werden kann. In diesem Text illustriert sie, wie Schülerinnen und Schüler schrittweise darin unterstützt werden können, von kontextgebundener Sprache während eines Schülerexperimentes über angeleitetes mündliches Berichten zum Formulieren von schriftsprachlichen Texten gelangen.

TAJMEI, T. (2009): Ein Beispiel: Physikunterricht. In: FÜRSTENAU, S./GOMOLLA, M.: Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden, S. 139-155.

TAJMEI, T. (2010): Bildungssprache im Fach Physik. In: GOGOLIN, Ingrid, LANGE, Imke, MICHEL, Ute, REICH, Hans (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache, FörMig Edition, Waxmann, Münster 2010 (in Vorbereitung).

Die Physikdidaktikerin Tanja TAJMEI gibt aus fachdidaktischer Perspektive wertvolle Anregungen dazu, Texte, die im Unterricht verwendet werden, auf ihre bildungssprachlichen Anforderungen hin abzuklopfen und Anregungen dazu zu geben, wie differenzierte Unterstützung gegeben werden kann. Die Anregungen beziehen sich zwar auf den naturwissenschaftlichen Unterricht, sind aber auch auf andere Fächer und Lernbereiche übertragbar.

Literaturverzeichnis

- Bernstein, B. (1971): *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Boston.
- Bialystok, E. (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, I./Neumann, H. (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden, S.53-68.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Münster.
- Bos, W./Bonsen, M./Baumert, J./Prenzel, M./Selter, Ch./Walther, G. (Hrsg.) (2008): *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster u.a.
- Byram, M./Barré de Miniac, C./Hammann, M./Smidt, J. (Hrsg.) (2007): *Language Across the Curriculum in Primary Education. Three case studies and implications for a European 'Framework'*. Strasbourg.
- Cummins, J. (2006): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon.
- Drach, E. (1928): *Bildungssprache*. In: Schwarz, H. (Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon. Band XII*. Bielefeld, Sp. 665-673.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (Hrsg.) (2006): *Sprachprofile für die Volksschule Basel-Stadt. Ein Konzept zur Sprachförderung in allen Fächern*, Basel.
- Fürstenau, S. (2009): *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen*. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden, S. 61-84.
- Fürstenau, S./Lange, I. (2010): *Bildungssprache und schulischer Diskurs. Eine Spurensuche zu Sprache und Sprechen in der Grundschule*. In: Gogolin, I./Lange, I./Michel, U./Reich, H. H. (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache*. Münster. (In Vorbereitung)
- Gibbons, P. (2006): *Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache*. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, S.269-290. Münster u.a.
- Gogolin, Ingrid (2006): *Bilingualität und die Bildungssprache der Schule*. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster, S. 79-85.
- Gogolin, I./Kaiser, G./Roth, H.-J./Deseniss, A./Hawighorst, B./Schwarz, I. (2004): *Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität*. Universität Hamburg. Im Internet verfügbar unter http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/me_diabase/foermig/website_gogolin/dokumente/mathe_be_richt.pdf.
- Gogolin, I./Lange, I./Hawighorst, B./Bainski, Ch./Heintze, A./Rutten, S./Saalmann, W. in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG *Durchgängige Sprachbildung (2010): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Hamburg. Im Internet verfügbar unter www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf.

- Gogolin, I./Roth, H.-J. (2007): Bilinguale Grundschule. Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen, S. 31-46.
- Grießbach, D./Raatz, U./Gogolin, I./Michel, U. (2010): Sprache bilden - Sprache bildet. Das Modellprogramm FöRMiG: Durchgängige Sprachbildung und Bildungssprache am Übergang in die Sekundarstufe I (DVD). FöRMiG Kompetenzzentrum an der Universität Hamburg.
- Habermas, J. (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft. Jahrbuch 1977. Göttingen, S. 36-51.
- Halliday, M.A.K. (1994): An Introduction to Functional Grammar. Second Edition. London.
- Hawighorst, B. (2010): FöRMiG-Modellschulen im Portrait. Hamburg.
- Hoffmann, L. (1998ff.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin.
- Lange, I./Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung in der Praxis. Unter Mitarbeit Dorothea Grießbach. Münster.
- Lesemann, P. P. M./Scheele, A. F./Mayo, A. Y./Messer, M. H. (2007): Home literacy as special language environment to prepare children for school. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (3), S. 334-355.
- Müller, A.G. (2007). Aspekte schulbezogener Sprache als Barriere für schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache. Unveröffentlichte Dissertation, Freie Universität, Berlin.
- Müller, R./Dittmann-Domenichini, N. (2007): Die Entwicklung schulisch-standard-sprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. In: Linguistik online, Bd. 32, S. 71-93.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg. 2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie Münster u.a.
- Programmträger FöRMiG (2006): Was ist „Durchgängige Sprachförderung“? Im Internet verfügbar unter http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Material/Handreichung_Durchgaengige_Sprachfoerderung.pdf.
- Programmträger FöRMiG (2010): Analyse sprachlicher Kompetenzen. Diagnoseinstrumente. Im Internet verfügbar unter <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/index.html>.
- Programmträger FöRMiG/Gogolin, I. (2010): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster u.a. (in Vorbereitung).
- Reich, H. (2008): Materialien zum Workshop „Bildungssprache“. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FöRMiG-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“.
- Ramm, G./Walter, O./Heidemeier, H./Prenzel, M. (2005): Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003.

- Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster, S. 269-298.
- Roth, H.-J./Neumann, U./Gogolin, I. (2007): Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Hamburg: Universität Hamburg, Universität zu Köln.
- Schleppegrell, M. J. (2004): The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. New Jersey.
- Stanat, P. (2009): Kultureller Hintergrund und Schulleistungen -- ein nicht zu bestimmender Zusammenhang? In Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Kulturen der Bildung, Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, S. 53-70.