

HELMUTH FEILKE

Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln

Die Bildungssprache findet aktuell in der Öffentlichkeit großes Interesse, da die Schule die Beherrschung bestimmter sprachlicher Formen als selbstverständlich voraussetzt, den Umgang mit dieser Sprache aber nicht als Lerngegenstand ansieht. Doch Bildungssprache setzt Verstehen und abstraktes Bedeutungswissen voraus. Dieses Heft möchte auf sprachliche Basisqualifikationen für das Lernen aufmerksam machen, denn durch gezielte Förderung können bildungssprachliche Potentiale verfügbar gemacht werden.

Bildungssprache – die „vergessene“ Sprache des Lernens?

Akademien veranstalten Tagungen zum Thema, Zeitschriften geben Sondernummern heraus, die Feuilletons und politischen Seiten berichten darüber. „Bildungssprache“ ist zu einer Art Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs geworden. Seit Jahresbeginn unterstützt die Mercator-Stiftung an der Universität Köln mit einem zweistelligen Millionenbetrag die Förderungsforschung und das langfristige Ziel, dass „weniger Schüler an der Bildungssprache Deutsch scheitern“ (Mercator 2012). In der rasant gestiegenen Aufmerksamkeit sehen Gantefort und Roth (2010, S. 574) eine paradoxe Dynamik der Diskussion: „Die pauschale Klage über schlechte Deutschkenntnisse scheint in dem Maße zuzunehmen, in dem das Bewusstsein über die Bedeutung von Sprache als einem zentralen Gegenstand und Medium von Bildung steigt.“ Eine zentrale Ursache für das Interesse am Thema bringt Rico Cathomas (2007, S. 180) auf den Punkt, wenn er – aphoristisch pointiert – schreibt:

„Die Schule wollte für den außerschulischen Sprachalltag vorbereiten, hat dabei aber übersehen, dass sie selber eine eigene Sprachumgebung mit eigenen Regeln des Spracherfolges ist. Die Schule kann und muss nicht für den Alltag vorbereiten, dafür ist der Alltag besser geeignet. Sie hat genug damit zu tun, die Lernenden sprachlich für sich selber, für den «Lebensraum Schule» vorzubereiten.“

Das Zitat macht in der rhetorischen Zuspitzung deutlich, dass Schule für die Zwecke des Lehrens und Lernens eigene Sprachanforderungen schafft und schaffen muss. Diese sind zum Teil fachspezifisch, zu einem sehr großen Teil aber auch fächerübergreifend.

Schulische Sprachanforderungen und schulische Formen des Sprachgebrauchs zielen auf Lernprozesse und sind in diesem Sinne *bildungssprachlich*. Cathomas' Plädoyer fordert dazu auf, die schulische Sprache in dieser Eigenständigkeit ernstzunehmen. Auch sprachwissenschaftlich ist das Thema vernachlässigt. Erst eine Perspektive, die die engen funktionalen Zusammenhänge von Sprache, Lernen und Wissen theoretisch anerkennt, kann linguistisch zum Thema etwas beitragen.

Bildungssprache wird in der Schule nicht „gelehrt“

Dass Bildungssprache aktuell so viel Aufmerksamkeit findet, hat einen doppelten Grund: Es ist darunter ein großer Anteil sprachlicher Formen, deren Beherrschung die Schule für das Lernen selbstverständlich voraussetzt, deren Gebrauch sie aber gar nicht lehrt, und ein zunehmender Anteil von Schülern deutscher wie nichtdeutscher Muttersprache bringt die vorausgesetzten Sprachkompetenzen aber nicht in die Schule mit. Ein Beispiel sind etwa die sprachlichen Werkzeuge des Erklärens. Es funktioniert zunächst situationsgebunden mündlich (vgl. Neumeister/Vogt 2009; Grasser/Redder 2011, Redder 2012) und bezieht sich in seinem weiteren Ausbau zunehmend auf die Analyse und das Verstehen textlich dargestellter Zusammenhänge. Hier hat die Schule für ihr ureigenes Geschäft vieles nachzuholen. Etwas erklären zu können, ist eine sprachliche *Basisqualifikation* für das Lernen (Ehlich u. a. 2008). Das gilt für die Schulwirklichkeit wie für das sogenannte „wirkliche Leben“, das die Schule weder nachbilden soll noch kann, sondern von dem sie ein – auch sprachlich – höchst eigenständiger Teil ist. Das betrifft nicht nur das Erklären. Es betrifft das ganze Spektrum der für das Lernen und Lehren gebrauchten Sprache.



Das Verstehen und Beherrschen von Bildungssprache wird in vielen Bildungseinrichtungen - wie auch der Schule - vorausgesetzt. Der Erwerb dieser Kompetenz wird aber nur in seltenen Fällen zum Unterrichtsgegenstand gemacht, woraus sich Verständnis- und Ausdrucksprobleme ergeben können.

© kalejpp / photocase.com

Was ist unter Bildungssprache zu verstehen?

Bildungssprache ist nicht die Sprache der Kommunikation auf dem Schulweg, dem Schulhof oder im Lehrerzimmer. Was unter dem Stichwort „Bildungssprache“ in den Blick genommen wird, das sind die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie *Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern* etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet. Die entsprechenden grammatischen Mittel und wissensbildenden Funktionen finden sich auch in Texten mit Alltagsthemen, die sachlich komplexe Verhältnisse darstellen. So sind etwa in Passivkonstruktionen (*der Quark wird unter Rühren langsam erhitzt*), in Partizipialattributen (*die verflüssigte Masse mit Salz würzen*) und in Komposita (*Kochkäse*), jeweils komplexe Aussagen „eingepackt“: Das Passiv sagt nicht, wer wann und wo rührt; das Partizipialattribut setzt ein Passiv voraus, das Kompositum schließlich enthält gleich mehrere mögliche Aussagen, z. B. *Der Käse wurde gekocht* oder *Der Käse dient zum Kochen*, oder *Den Käse isst der Koch am liebsten* usw. Hier wird für das Verstehen jeweils schon ein Verständnis vorausgesetzt.

Wenn die Formen auf abstrakte, etwa mathematische Sachverhalte, bezogen werden, wird das Verstehen zusätzlich schwieriger: z. B.: *Die Summe wird multipliziert mit ..., die resultierende Differenz, ... die Schnittmenge*. Vollmer und Thürmann (2010, S. 110) sehen entsprechende Sprachformen „als Ausdruck jener sprachlichen bzw. kommunikativen Anforderungen in fachlichen Lernkontexten, hinter denen sich komplexe Herausforderungen in der Verwendung von Sprache als kognitivem Werkzeug verbergen“. Im Anschluss an englischsprachige Konzepte wie „*schooled language*“ und „*language of schooling*“ sprechen sie von „*Schulsprache*“, und in der Tat

könnte man die Bildungssprache auch eine *Schulsprache im weiteren Sinn* nennen (vgl. Schleppegrell 2010). Allerdings erscheint es mir sinnvoll, hier noch einmal zwischen Bildungssprache und Schulsprache im engeren Sinn zu unterscheiden.

Unterscheidung von Schulsprache und Bildungssprache

1. Schulsprache

Unter Schulsprache i. e. S. verstehe ich auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu *didaktischen Zwecken gemachte* Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen (vgl. Feilke 2012). Dazu gehören z. B. die didaktischen Gattungen der Fächer, etwa die Erörterung. Ihre eng gefassten Vorgaben sind auf didaktische Zwecke bezogen. Die Erörterung soll das Erörtern *schulen*. Ob und inwieweit das gelingt, ist eine kontroverse Frage (Winkler 2003). Außerhalb der Schule schreibt niemand Erörterungen.

Im Unterschied zur Schulsprache im engeren Sinn umfasst die Bildungssprache sehr viel allgemeinere Sprachhandlungsformen und grammatische Formen, die zwar nicht eigens für das Lernen „gemacht“ sind, aber epistemisch „genutzt“ werden. Das Erörtern als Handlung ist eine *bildungssprachliche* Funktion; sie spielt in vielen Kontexten und Texten eine Rolle, und im Deutschen haben sich hierfür spezielle grammatische Konstruktionen, lexikalische Ausdrücke und Textroutinen historisch ausgebildet, deren Erwerb für viele Schüler schwierig ist. Sie müssen auf die Teilhandlungen bezogen werden, aus denen das Erörtern textlich komponiert wird: z. B. *Positionen aus unterschiedlichen Texten zu referieren, Gegensätze auszudrücken, Sachverhalte als Möglichkeiten und Annahmen zu formulieren* usw. Hier handelt es sich um Fähigkeiten, die schon in der Grundschule gefördert werden können und die

später zur Voraussetzung für höhere Bildungsziele werden (vgl. z. B. Feilke/Lehnen 2011).

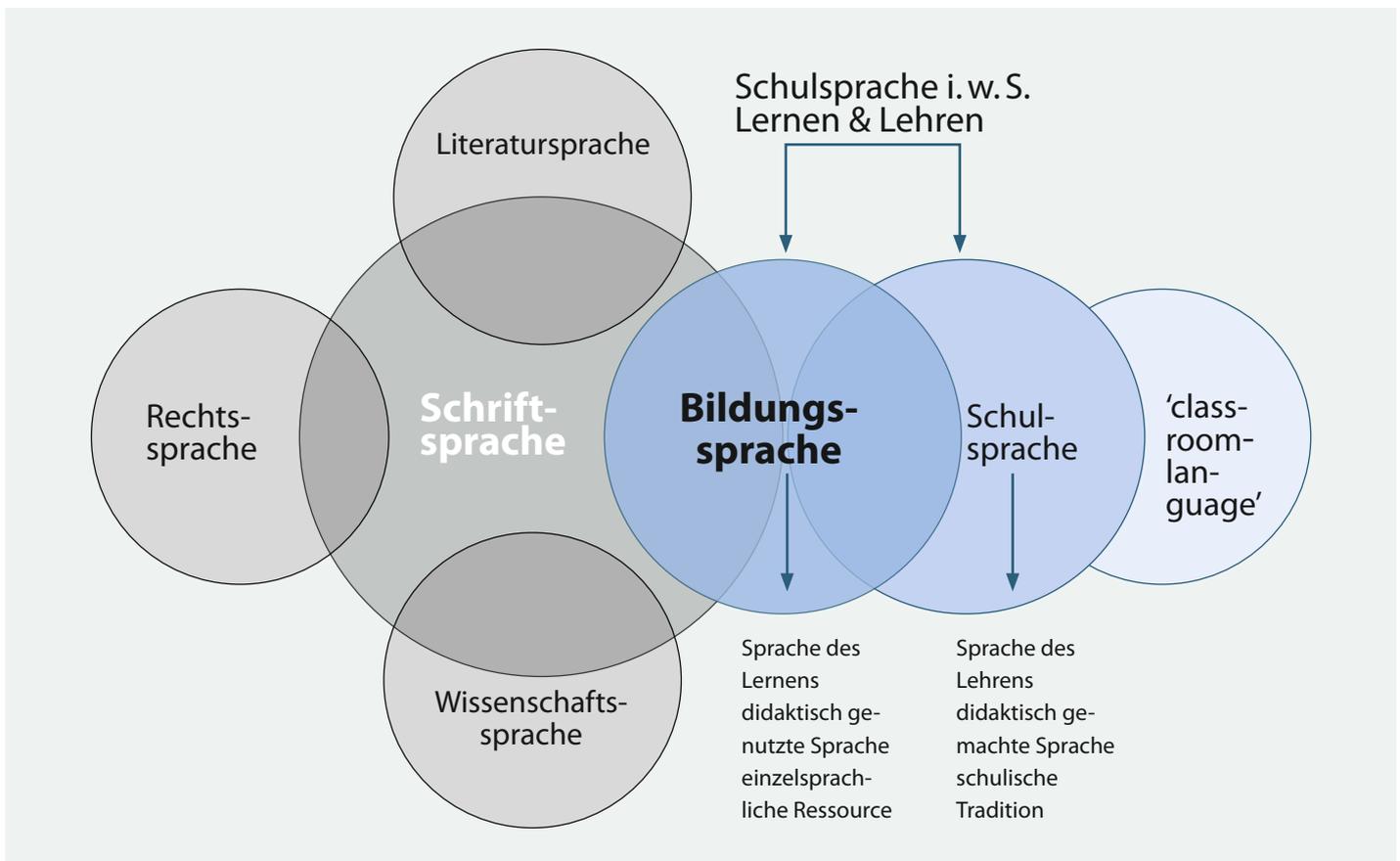
2. Bildungssprache

Bei der Bildungssprache geht es um historisch einzelsprachlich ausgeprägte Sprachmittel. Diese Ressourcen haben sich über mehrere Jahrhunderte ausgebildet und gehören zum Sprachsystem, etwa das Passiv oder das System der Modalverben im Deutschen und ihr epistemischer Gebrauch (z. B. Das *kann* die Ursache sein). Demgegenüber ist die „Schulsprache“ in didaktischer Absicht konstruiert und gemacht. Sie gehört nicht zur Sprachgeschichte, sondern primär zur Schulgeschichte.

Schulsprache und Bildungssprache werden soziolinguistisch auch als sprachliche „Register“ bezeichnet. Der Begriff fasst – anders als der räumlich einzugrenzende „Dialekt“ – die Sprachgebrauchsformen in einem bestimmten sozial-funktionalen Kommunikationsfeld, hier eben dem der Bildung und Schule. Die Bildungssprache ist gerade keine Fach- oder Wissenschaftssprache. Vielmehr ist es die „Hauptaufgabe

der Bildungssprache, zwischen Wissenschaft bzw. speziellem Sphärenwissen und Alltag zu vermitteln“ (Ortner 2009, S. 2232). Sie kann – wie etwa auch Rechtssprache, Wissenschaftssprache, Literatursprache – nach außen hin als Teil des umfassenderen Bereichs der *Schriftsprache* aufgefasst werden. Als „Verkehrssprache der Öffentlichkeit“ (Habermas) schafft sie Voraussetzungen dafür, dass Mitglieder der Gesellschaft „sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“ (Habermas 1981, S. 345).

Das Register der Bildungssprache ist kommunikativ auf vorwiegend schriftliche Situationen bezogen, auch wenn es zugleich medial mündlich im Gebrauch ist. Damit verbunden sind Sprachformen, die eine vom Situationskontext weitgehend abgelöste Verständigung ermöglichen und insofern von den Sprechern auch kognitiv ein abstrahierendes Sprachdenken verlangen (vgl. Donaldson 1982). Dabei steht nicht nur der Zusammenhang mit dem Lernen im Vordergrund; in der Schule wird auch *normativ* ein bestimmter Sprachgebrauch gefordert. Entsprechend schreiben Gogolin/Lange (2011, S. 111): „Auf der



Grafik: Das begriffliche Umfeld der Bildungssprache

Textaufgabe:

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? (aus: mathe live, 7. Sj, 2000, S. 19)

Schülerantwort A:

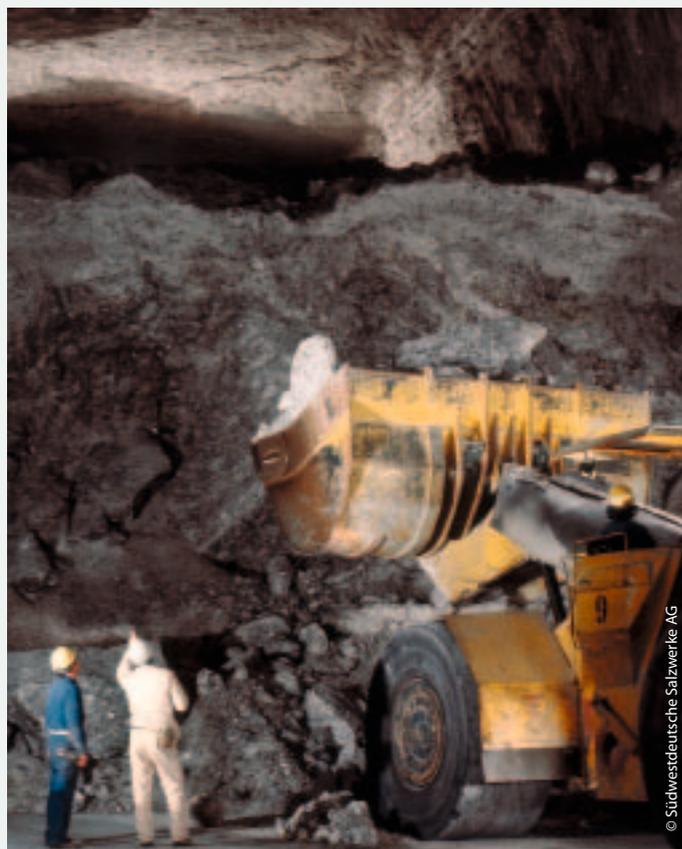
es steht also mmh – die wollen Steinsalz abbauen und das ist zwar in Salzbergwerk Bad Frieshalle – oder wie das hier steht – Friedrichshall – ja und mmh das das liegt aber vier/vierzig Millimeter unter des Meeres – ja vierzig Meter unter Meereshöhe – und aber die wollen während ähm aber die wollen bei 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 Strecken es eigentlich ist – mmh weil so ein För/Förderkorb bis zur Erdoberfläche zurück

Schülerantwort B:

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



normativen Ebene ist mit Bildungssprache dasjenige Register bezeichnet, dessen Beherrschung von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird.“ Diese normative Seite ist kritisch im Blick zu behalten, denn die Nichtbeherrschung des bildungssprachlichen Registers kann auch Schüler ausschließen, die sehr wohl lernfähig und kompetent sind.

3. Bildungs- und Schulsprache auf Lernen und Lehren bezogen

Bildungssprache und Schulsprache sind auf das Lernen und Lehren bezogen. Sie sind insofern leicht abgrenzbar von anderen schultypischen Sprach- und Kommunikationsformen, z. B. der sogenannten „classroom language“, die das Basisvokabular zur praktischen Organisation von Unterricht betrifft: Das geht von der allmorgentlichen Begrüßung bis zu „Hol die Hefte raus!“ und „Wer wischt die Tafel ab?“.

Die Grafik (S. 6) stellt die verschiedenen „Sprachbegriffe“ im Umfeld von Bildungssprache und Schulsprache im Zusammenhang vor. Der Schwerpunkt dieses Heftes liegt auf dem Bereich der bildungssprachlichen Kompetenzen und ihrem Zusammenhang mit schulsprachlichen Erwartungen und Formen. Was es damit konkret auf sich hat, zeigt das folgende Beispiel.

Was fordert die Schule?

Ein Beispiel

Die Schüler einer 7. Jahrgangsstufe hatten die Aufgabe, eine mathematische Textaufgabe (s. Infokasten oben) mit eigenen

Worten wiederzugeben. Die Schülerantworten sind entnommen aus Gogolin/Lange (2011, S. 115; vgl. auch Gogolin u. a. 2004, S. 81 ff.).

Die Schülerantwort A – es handelt sich dabei um eine muttersprachlich deutsche Schülerin – zeigt, dass der Schüler/die Schülerin erhebliche Schwierigkeiten mit der Aufgabe hat. Die Ursachen liegen zunächst im Bereich der Fähigkeit, die Zielrichtung der Aufgabe zu verstehen, also zu erkennen, was eigentlich verlangt ist. Hier unterscheiden sich beide Schüler klar voneinander. Die Brücke zum Verständnis und auch zur Aktivierung des relevanten Vorwissens aber liegt im sprachlichen Bereich. Die Schülerin A reformuliert den Passiv-Satz der Aufgabe im Aktiv (*die wollen Steinsalz abbauen*) und aktiviert damit das Schema für eine Geschichte, die sie der Aufgabe unterschiebt (*jetzt wissen sie nicht, welche Strecke sie nehmen sollen*). „Welche Strecke“ wird dabei nicht als Frage nach der Länge, sondern als Frage nach alternativen Wegen verstanden. Auch mit dem Kompositum „Meereshöhe“, konventionell verbunden mit den Präpositionen *unter* und *über*, hat sie Schwierigkeiten. Erwartbar wären auch Schwierigkeiten mit der Konjunktion „während“, die zunächst temporale Bedeutung hat, hier aber adversativ einen Gegensatz markiert. Passiv, Komposita, Präpositionen und fachsprachliche Ausdrücke (Strecke) werfen schon für das Verstehen erhebliche Schwierigkeiten auf. Die Erklärung der Aufgabe ist nicht zielführend.

Im Unterschied dazu zeigt die Antwort des Schülers B, der aus einer türkischen Familie stammt, die Fähigkeit, das in der Aufgabe Geforderte sprachlich direkt zu erfassen und den Lösungsweg zu begründen. Der Schüler bezieht die Ausdrücke

unter vs. über Meereshöhe direkt auf das Aufgabenschema der Ermittlung einer Differenz. Seine sprachliche Kompetenz stützt die mathematischen Fähigkeiten. Er kann den Lösungsweg formulieren: „Da das Bergwerk ..., muss man ..., weil, ...“. Hier greifen auch syntaktisch die Angabe der Bedingungen, der Konsequenz und der Begründung als Elemente des Erklärens direkt ineinander.

Neben mathematischen Fähigkeiten sind hier sprachliche Kompetenzen verlangt, die das Erfassen und Erklären der Aufgabe stützen. Auf solche komplexen Verstehens- bzw. Formulierungsaufgaben bereitet ein rein formenorientierter Grammatikunterricht kaum vor. Hier müssen – ausgehend vom Text – textorientierte, wortschatzorientierte und funktional-grammatische Zugänge ineinandergreifen.

Nicht nur ein Problem des Zweitspracherwerbs

Die bereits erwähnte Untersuchung von Gogolin u. a. (2004) zeigt, dass Schüler nichtdeutscher Muttersprache beim Erwerb der Bildungssprache größere Schwierigkeiten haben als muttersprachlich deutsche Sprecher; sie zeigt aber auch klar, und dafür stehen die beiden oben zitierten Schülerantworten, dass der Erwerb und die Förderung der Bildungssprache zunächst einmal eine von der Herkunftssprache unabhän-

gige Herausforderung ist. Die jüngere Forschung dazu belegt, dass Schwierigkeiten beim Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten nicht auf L2-Lerner beschränkt sind, sondern im Gegenteil auch muttersprachlich deutsche Lerner haben hier oft große Probleme (Siebert-Ott 2001, Gogolin u. a. 2004, Eckhardt 2008). Die Gewichtungen sind dabei unterschiedlich: Gogolin u. a. (2004) stellen eine migrationsspezifische Benachteiligung durch die sprachliche Herkunft heraus. Diese prägen auch den sozioökonomischen Status der Familien im Einwanderungsland. Demgegenüber betont etwa Eckhardt (2008, S. 150 ff.), dass sich bei einer Kontrolle des sozioökonomischen Status des Elternhauses in ihrer Untersuchung keine spezifisch herkunftssprachabhängigen Benachteiligungen mehr nachweisen lassen. Ausschlaggebend wäre danach nicht der Migrationsstatus, sondern die soziale Herkunft und der familiale Kontext.

Entscheidend für den Schulerfolg sind die Fortschritte im schul- und bildungssprachlichen Register der Zielsprache (Hopf 2011). Müller/Dittmann (2007, S. 76) heben hervor, dass sich dabei für einsprachige wie für mehrsprachige Schüler das „schulsprachliche Selbstvertrauen“ als eine ausschlaggebende Größe zeige. Dieses Selbstvertrauen wird nicht zuletzt auch durch die unterrichtlichen Spracherfahrungen selbst geprägt und bestimmt. Das gilt wie gesagt sowohl für L2-Lerner des

Leistungen der Bildungssprache

Äußerungsaspekt	Inhaltsaspekt Aussageinformation	
	Explizieren	Verdichten
Sprecher-Strategien	Explizieren	Verdichten
Leistungsbeschreibung	Sachverhalte und ihre Zusammenhänge für den Leser möglichst nachvollziehbar, d. h. explizit darstellen und fokussieren	Sachverhalte, die expliziert und bekannt sind, sprachlich ohne finites Verb ausdrücken und in neue Aussagen integrieren
Sprachliche Mittel	komplexe Adverbiale, Attribute und Sätze, explizite Konnexion z. B. konditionale und finale Konstruktionen, z. T. mit spezifischen semantischen Effekten, z. B. „während“ als adversativer Konnektor	Nominalisierungen (das Lesen, der Abbau, die Zusammenfassung) Komposita (Meereshöhe) Partizipialattribute (die siedende Flüssigkeit) Präpositionaladverbiale (unter Druck, durch Erhitzen) Funktionsverbgefüge und Nominalisierungsverbgefüge (zum Kochen bringen, zur Diskussion stellen, in Verbindung bringen, in Betracht ziehen, die Frage stellen, zur Frage führen) Die Mittel beruhen auf grammatischen Prozessen, sind aber größtenteils lexikalisch im bildungssprachlichen Wortschatz verfügbar.

Deutschen als auch für muttersprachliche Schüler. Die Perspektive der Mehrsprachigkeit allerdings macht deutlich, dass Bildungssprache bis heute im „blinden Fleck“ der schulischen Sprachwahrnehmung liegt.

Bildungssprache als „kulturelles Kapital“

Erklärtes Ziel der neueren bildungssprachlichen Konzepte ist die „explizite Vermittlung der Bildungssprache als kulturelles Kapital“ (Gantefort/Roth 2010, S. 576). Den empirischen Hintergrund für die methodische Prämisse einer expliziten Vermittlung bildet eine Interventionsstudie im sogenannten Jacobs-Sommercamp (vgl. Stanat u. a. 2005, Rösch 2007). Die Studie wurde 2004 in Bremen durchgeführt und untersuchte vergleichend die Effektivität impliziten Sprachlernens und expliziter Instruktion für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sie weist alleine für die explizite Instruktion einen nachhaltigen Fördereffekt nach. Dabei ging es inhaltlich allerdings nicht um bildungssprachliche Erwerbsfragen, sondern um die Aneignung grammatischer Grundkategorien des Deutschen, z. B. (Genus, Kasus; Strukturwortschatz: Artikel, Präposition, Pronomen). Für die Anforderungen an bildungssprachliche Kompetenzen im Sinne eines kulturellen Kapitals sind weitergehende Faktoren zu berücksichtigen (vgl. auch Haberzettl 2009).

Sprachkapital als Ressource

Die Metapher des „kulturellen Kapitals“ hat Stärken und Schwächen. Zu den Stärken gehört, dass sie Bildungssprache nicht als Etikette und Attitüde, sondern als Ressource sieht. In der von Hamburg aus koordinierten, bundesländerübergreifenden „FörMig-Initiative“ (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) ist für diagnostische Zwecke ein Satz von Indikatoren entwickelt worden, die als in besonderem Maße bildungssprachlich relevant gelten. An ihrem Vorkommen oder Nichtvorkommen lassen sich Kompetenzniveaus unterscheiden. Hierzu zählen: *Passiv, unpersonliche Ausdrücke, Konjunktiv, Konstruktionen mit „lassen“, Substantivierungen, Komposita und Attribute unterschiedlicher Komplexität* (Gogolin/Neumann/Roth 2007, S. 58 ff.).

Auf den ersten Blick wirkt diese Auswahl beliebig und auch etwas unsystematisch. Auf den zweiten Blick aber spiegeln sich darin Formen eines Sprachgebrauchs, wie sie aus Funktionen der Distanzkommunikation (Koch/Oesterreicher 2007) und literater Praktiken (Maas 2010) erwachsen. Maas sieht im schriftbestimmten Sprachgebrauch die Sprecher befreit von „kommunikativem Stress“; sie können ihre ganze Aufmerksamkeit dem grammatischen Ausbau des Darstellungsraums widmen.

**Beziehungsaspekt
Sprecherabsicht**

Verallgemeinern

Sachverhalte als unabhängig von persönlichen, zeitlichen und lokalen Situationsbezügen darstellen und als allgemein gültig behaupten

verallgemeinernde (generische) Formen, z. B. Verwendung der 3. Person, Vermeidung der 1. und 2. Person, Ausblendung des Handlungsträgers (Deagentivierung, z. B. Passiv-, man-, lassen-Konstruktionen) z. B. es wird gezeigt, dass; man kann zeigen, dass; es lässt sich zeigen, dass; kommt es dazu, dass

generischer Artikelgebrauch, generisches Präsens (Die Katze fängt Mäuse)
generisches Passiv (in X wird Steinsalz abgebaut),

Stützung durch lexikalische Mittel (Modalpartikel: ohne Zweifel, unter allen Umständen etc.) und Textrouninen, z. B. Definieren

Diskutieren

Sachverhalte als „Gegenstände“ eines Fachdiskurses vorstellen und Behauptungen als hypothetisch, vorläufig und diskussionswürdig darstellen

Modalverben (kann es dazu kommen, dass)
Modalisierungen z. B. Konjunktivformen (würde bedeuten dass, hätte zur Folge, dass), konzessive Konstruktionen (z. B. wenn auch, ... so doch; zwar ... aber ...)

Stützung durch lexikalische Mittel und entsprechende Textrouninen; z. B. Konzedieren; konditionale und modale Adjektive und Adverbien bzw. geprägte Adverbiale z. B. unter dieser Voraussetzung, unter diesem Aspekt,

bildungssprachliche Sprechaktverben (etw. angeben, behaupten, in Frage stellen, zur Diskussion stellen, in Betracht ziehen, in Zweifel ziehen etc.)



Hierzu passen die FörMIG-Indikatoren durchaus: z. B.
 komplexe Sätze und Phrasen → grammatisches Explizieren von Zusammenhängen
 Nominalisierungen, Komposita → begriffsförmige Verdichtung von Aussagen
 Passiv, unpersönliche Ausdrücke, Konstruktionen mit „lassen“ → Verallgemeinerungen und Ausblendung situativer Bezüge, modale Konstruktionen, Konjunktiv → hypothetisches Darstellen

Bildungssprachlich relevante Kompetenzen

Es gibt verschiedene Versuche, bildungssprachlich relevante Kompetenzen zu ordnen, z. B. in der Gegenüberstellung von Alltagssprachlichen und fachsprachlichen Merkmalen (z. B. Gogolin / Neumann / Roth 2007, S. 58 ff.; Cathomas 2007, S. 186; Reich 2008 zit. nach Gogolin / Lange 2011, S. 113; Bredel / Fuhrhop / Noack 2011, S. 213). Dabei wird in der Regel aber kaum darauf eingegangen, wie sprachliche Formen vom Handeln her kognitive Funktionen und die Erkenntnisleistung stützen. Der **Infokasten** (Seite 8–9) macht einen Vorschlag dazu, wie Merkmale der Bildungssprache mit solchen Gebrauchsfunktionen in Zusammenhang gebracht werden können. Das Schema nutzt Überlegungen von Dániel Czicza und Mathilde Hennig (2011) zum wissenschaftlichen Sprachgebrauch und stellt sie in einen pragmatisch erweiterten Kontext.

Es erscheint sinnvoll, bildungssprachliche Merkmale vereinfacht nach einem Inhaltsaspekt (Aussageinformation) und einem Beziehungsaspekt (Sprecherabsicht) der Kommunikation zu gliedern. Beiden Bereichen sind jeweils zwei komplementäre Strategien der Sprecher/Schreiber zuzuordnen, wobei die jeweils zweite die Effekte der ersten pragmatisch abmildert und ausgleicht: So geht es einerseits darum, Sachverhalte für

den Leser möglichst nachvollziehbar und explizit darzustellen (Explizierung). Andererseits aber soll der Leser nicht mit Bekanntem gelangweilt werden; deshalb ist komplementär die Bildungssprache auch darauf bezogen, die Information sprachlich zu verdichten, um Bekanntes in neue Aussagen integrieren zu können (Verdichtung).

Auf der Beziehungsebene geht es darum, für Aussagen zu Sachverhalten eine Allgemeingültigkeit zu beanspruchen. Deshalb tendiert die Bildungssprache (wie Fach- und Wissenschaftssprache) zur Entpersonalisierung und Abspaltung aller individuellen und situativen Bezüge der Beobachtung. Verallgemeinerung ist sprachlich die Voraussetzung für Erkenntnis und Erkenntniskommunikation. Aber wenn jemand verallgemeinert und starke Behauptungen aufstellt, ist das für alle Zuhörer oder Leser eine Zumutung. Deshalb ist es wichtig, die Ergebnisse sprachlich zugleich als diskutierbar und vorläufig darzustellen (Diskussion). Nur dieser Grundgedanke soll hier verdeutlicht werden. Er soll zeigen, dass die Bildungssprache nicht nur ein normatives Sediment des Gebrauchs ist, sondern eben funktional eng mit Anforderungen der Wissensdarstellung und Wissenskommunikation verbunden ist. Die Grafik stellt bevorzugt grammatische Zusammenhänge dar, aber die Argumentation lässt sich leicht auch auf den Wortschatz und Textformen erweitern.

Bildungssprache setzt Verstehen voraus

Sprache funktioniert als Mittel der Kommunikation nur, weil sie Verstehensergebnisse zeichenhaft festhält und für erneu-



te Verständigung – als ein Kapital – zur Verfügung stellt. Das gilt auch für die Bildungssprache, die in ihrer historischen Entwicklung Verstehensresultate aufgenommen und gewissermaßen „festgehalten“ hat. Für Menschen, die durch ihre Spracherfahrung keinerlei Zugang zu dieser Gebrauchsgeschichte haben, sind ihre Formen und Einheiten genau deshalb oft schwer verständlich. Sie setzen bereits ein abstraktes Bedeutungswissen voraus. So haben z. B. das Präsens und das Passiv in dem Satz „Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut“ eine verallgemeinernde Funktion bzw. eine generische Bedeutung. Der Beispielsatz bezeichnet nicht etwa einen hier und jetzt stattfindenden Vorgang, sondern er trifft eine überzeitlich gültige Feststellung. Dafür ist es völlig unerheblich, wer in Bad Friedrichshall, wann und wo gerade Steinsalz abbaut. Diese generische Funktion des Passivs ist ein Mittel der Bildungssprache.

Auch im Wortschatz, etwa einem Ausdruck wie „X Meter unter/über Meereshöhe“ sind schon höchst komplexe Zusammenhänge sprachlich festgehalten. Komposita sind deshalb gerade auch in fachtextlichen Zusammenhängen oft schwierig zu verstehen, dazu kommt hier die ebenfalls konventionalisierte Verbindung mit den Präpositionen unter und über. In einem von der üblichen bildungssprachlichen Bedeutung des Wortes noch unbeeinflussten Verständnis würde man „unter Meereshöhe“ vielleicht einige Fische und „über Meereshöhe“ vielleicht einige Seemöwen vermuten. Aber das bedeuten die Ausdrücke nicht. Sie referieren auf ein abstraktes Konzept der Höhenbestimmung. Die Meereshöhe ist keine individuell nachmessbare Größe; sie bleibt beim Tsunami und bei Ebbe die gleiche, und die Höhe des Meeres, etwa bei Flut, hat

mit der Meereshöhe nichts zu tun. Alltagsbedeutung und bildungssprachliche Bedeutung fallen auseinander.

Bildungssprache als Inventar von sprachlichen Mitteln

Die Bildungssprache ist in diesem Sinn ein Inventar von sprachlichen Mitteln, das einerseits für Bildungsprozesse eingesetzt wird, in dem aber zugleich in erheblichem Umfang schon Vorverständnisse konserviert worden sind. Sie ist deshalb gleichermaßen ein Bildungskapital, wie sie eine Hürde für das Verstehen sein kann. Auch bezogen auf die Produktion gibt es besondere Ansprüche der Bildungssprache: Erwartet wird, dass die Schüler das für das Verstehen Notwendige grammatisch, lexikalisch und textlich explizit machen. Diese Explizitformenerwartung (Maas 2010, Feilke 2012) ist nicht nur kommunikativ begründet. Gerade im Kontext der Schule hat das Explizieren nicht nur mit Verständigung zu tun, sondern verweist auf die kognitive Funktionalisierung der Sprache für Zwecke des Lernens: *einen Begriff definieren, ein Konzept strukturieren, einen Text zusammenfassen* usw. Historisch ist die Bildungssprache als ein Kapital aus solchen Praktiken hervorgegangen, die nicht nur, aber vor allem auch im Bildungsbereich eine wichtige Rolle spielen.

Die Schwierigkeit liegt im Gebrauch

Wo liegen die Schattenseiten der Metapher vom „kulturellen Kapital“? Die in der neueren Diskussion besonders betonte

Leitfragen für die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen

Wie kann für den infrage stehenden Kompetenzbereich des Modells ein pragmatisch situierter Lernkontext geschaffen werden?

Welche bildungssprachlichen Mittel und Textroutinen sind im damit geschaffenen Handlungsfeld relevant?

Wie kann Sprachaufmerksamkeit für die Mittel erzeugt werden? Wie können die Mittel durch die Schüler geordnet und für weitere Anwendungen zur Verfügung gestellt werden?

Wie kann dafür das unterschiedliche Vorwissen der Schüler genutzt werden und wie können in Kooperationen bildungssprachlich stärkere die schwächeren Schüler stützen?

Wie kann die Mittelanwendung modelliert und gezeigt werden? Lehrer oder auch Schüler sollten – wenn möglich – exemplarisch Problemlösungen inszenieren und „vorspielen“. Schüler, denen die entsprechende Spracherfahrung fehlt, profitieren von Modellen für die infrage stehenden Handlungen

Welche Lernaufgaben bieten den SchülerInnen geeignete Anlässe, die gewonnenen Mittel auszuprobieren und wieder in eigene Produktionen einzubetten?

Zielsetzung, dieses Kapital *explizit* zu vermitteln, ist sprachdidaktisch nicht unproblematisch. Auch der Zweitspracherwerb funktioniert nicht nach einem Muster expliziter grammatischer Instruktion (vgl. Diehl u. a. 2000). Die entsprechenden sprachlichen Formen gehören stets zu kulturell verankerten Sprachpraktiken und Einstellungskomplexen, deren Förderung mitbedacht werden muss. Zum Kapital kann die bildungssprachliche Münze nur für die werden, die eine Idee davon haben, wozu und wie sie eingesetzt werden kann. Ortner (2009, S. 2230) spricht deshalb sehr zutreffend von einem „bildungssprachlichen Handlungssystem“.

Für die Kompetenz kommt es entscheidend auf die Fähigkeit an, die bildungssprachlichen „Werkzeuge“ passend verwenden zu können. Eine explizite Vermittlung muss deshalb didaktisch an entsprechende Handlungskontexte und Funktionen angebunden werden (vgl. Ahrenholz 2009). Die *Situierung der Sprachanforderungen* ist ein wichtiges Merkmal bildungssprachlicher Didaktik. Es sollten Kontexte konstruiert werden, in denen der Formengebrauch ebenso wie deren Reflexion pragmatisch motiviert ist. Das können auch Szenarios, Spiele und Simulationen sein. Anzustreben ist eine funktionale Einbettung; zu vermeiden ist die Isolierung bildungssprachlicher Formen nach dem Muster „Wir kommen jetzt mal zum Passiv“.

Anforderungssituationen und bildungssprachliche Gebrauchsformen

Hier kommt im Blick auf die Bildungssprache ein weiterer Impuls der jüngeren Forschung zum Tragen. Der Versuch, Ankerpunkte für einen kompetenzorientierten Unterricht zu finden, hat die Aufmerksamkeit auf schon lange bekannte sprachliche

Handlungen gelenkt, die nun als sogenannte „Operatoren“ Karriere machen. Beispiele sind etwa (vgl. auch Schaubild Seite 10–11): *nennen, charakterisieren, beschreiben, erläutern, erklären, beweisen, zeigen, interpretieren, erörtern* etc. (vgl. Anderson/Krathwohl 2001, Vollmer/Thürmann 2010).

Solche sprachlichen Handlungen kann man als kommunikative und kognitive Problemlöseverfahren auffassen, die für eine erfolgreiche Durchführung oft an bestimmte sprachliche Mittel, Formulierungsmuster und Texttypen rückgebunden sind: Wie macht man das, wenn man etwas *erörtert*? Wie macht man das, wenn man etwas *charakterisiert* oder *beschreibt*? Die bildungspolitisch motivierte Operatorenkonjunktur ist durchaus kritisch zu sehen (z. B. Fingerhut 2010), die angesprochenen Sprachhandlungen aber sind didaktisch elementare Bezugsgrößen.

Die entsprechenden sprachlichen Kompetenzen sind einerseits fächerübergreifend, ja möglicherweise sogar sprach- und kulturübergreifend. Sie stehen danach übereinzelsprachlich als Potentiale des Lernens zur Verfügung, auch, wenn sie jeweils erst im Kontext des einzelsprachlichen Erwerbs aufgebaut werden müssen.

Bildungssprache ist eingebunden in Kontexte

Andererseits bleibt zu bedenken, dass die vermeintliche Universalität der Operatoren auf Schritt und Tritt eingebunden ist in bildungskulturspezifische Ausprägungen. Man muss nur an eine didaktische Gattung wie den Essay in den romanischen Ländern im Vergleich zur deutschen Erörterung denken.

Nicht nur nach den auch einzelsprachlich verankerten Bezugskulturen, auch nach den Fächern ergeben sich unterschiedliche Ausprägungen bildungssprachlicher Anforderungen. Vermeintlich gleiche Operatoren können dann auch sprachlich sehr unterschiedliches bedeuten:

„*Interpretieren* Sie den Graphen der Integralfunktion als Zeit-Weg-Diagramm“ (in der Mathematik). „*Interpretieren* Sie die Statistik in Hinblick auf die Einkommenssituation der Dorfbbevölkerung im Jahre 1897“ (im Fach Geschichte). „*Interpretieren* Sie das vorliegende Gedicht unter Berücksichtigung von inhaltlichen sowie formalen Aspekten“ (im Fach Deutsch). Hier sind jeweils sehr spezifische fachliche, aber eben auch sprachliche Leistungen verlangt, die großenteils genuin schulsprachlichen Darstellungsformen oder Genres (Schlepppegrell 2010) zu folgen haben.

Es ist einerseits ein Auftrag an alle Fächer, die oft implizite schul- und bildungssprachliche Verfasstheit ihrer Gegenstände und Anforderungen zu reflektieren. Andererseits ist es für den Deutschunterricht durchaus auch eine Chance, nicht nur in eigener Sache die Bildungssprache selbst reflexiv zu thematisieren. Hier schließt die für den Unterricht zentrale Frage nach Förderungsoptionen unmittelbar an.

Wie können bildungssprachliche Kompetenzen gefördert werden?

Mit dieser Frage ist der im engeren Sinn *schulsprachliche* Aspekt der Bildungssprache verbunden (vgl. Feilke 2012). Schule und Unterricht fassen die Gegenstände des Unterrichts nie unmittelbar auf, sondern stets didaktisch vermittelt. Dabei sind die sprachlichen Lern-Gegenstände und die jeweils darauf bezogenen Kompetenzziele so gemacht, dass sie den Erwerb stützen und fördern sollen..

Für die Zwecke der Förderung geht es darum, die sprachliche Verfasstheit des Lernens selbst anzuschauen, zu reflektieren, zu erproben und sich die bildungssprachlichen Potentiale auf diese Weise verfügbar zu machen. Das ist für alle Fächer und auch für den Deutschunterricht Neuland. Hierfür sind Ideen, Konzepte und Modelle erst zu entwickeln. Das Ziel wird mit teils bekannten Leitideen verknüpft. Hierzu gehört etwa das Prinzip einer „durchgängigen Sprachbildung“ (vgl. Gogolin/Lange 2011). Es bezeichnet das Ziel der Permanenz und Nachhaltigkeit der Sprachförderung durch fächerübergreifende (horizontale) und schulstufenübergreifende (vertikale) Kooperationen. Vor allem für die nichtsprachlichen Fächer kommt die Forderung nach einem „content and language integrated learning“ (CLIL) hinzu. Ahrenholz (2009, S. 33) weist auf die didaktisch stützende Rolle grammatischer und textbildender Routinen und Muster für den Erwerb hin (vgl. Feilke/Lehnen 2012). Für den Unterricht können im Sinn der bisherigen Argumentation Leitfragen formuliert werden, an denen eine Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen sich orientieren kann.

Literatur

- Ahrenholz, Bern: *Vom Nutzen der Zweitspracherwerbsforschung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 153 (2009), S. 26–38.
- Anderson, Lorin/Krathwohl, David (Hrsg.): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman 2001.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina: *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Marburg: Francke 2011.
- Cathomas, Rico: *Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik – das Ende der kommunikativen Wende?* Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 2 (2007), S. 180–191. Zu finden unter: www.bzl-online.ch/archiv/heft/2007/2 (letzter Zugriff 16.3.12)
- Czicza, Daniel/Hennig, Mathilde: *Zur Pragmatik und Grammatik der Wissenschaftskommunikation. Ein Modellierungsvorschlag*. In: Fachsprache 1–2 (2011), S. 36–60.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse: *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer 2000.
- Donaldson, Margaret: *Wie Kinder denken. Intelligenz und Schulversagen*. Bern: Huber 1982.
- Eckhardt, Andrea G.: *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann 2008.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H.: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen*. Bildungsforschung Bd. 20, hrsg. von BMFB. Berlin/Bonn 2008.

- Feilke, Helmuth: *Schulsprache - Wie Schule Sprache macht*. In: Günthner, Susanne et al. (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/New York: De Gruyter 2012.
- Feilke, Helmuth/Katrin Lehnen: *Wissenschaftliches Referieren – Positionen wiedergeben und konstruieren*. In: Der Deutschunterricht 5 (2011), S. 34–44.
- Fingerhut, Karlheinz: *Literarisches Lesen unter Bedingungen zentraler Leistungsprüfungen*. In: Der Deutschunterricht 1 (2010), S. 40–51.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, 2011.
- Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim: *Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 13 (2010), S. 573–591.
- Gogolin, Ingrid/Kaiser, Gabriele/Roth, Hans-Joachim/Deseniss, Astrid/Hawighorst, Britta/Schwarz, Inga: *Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität*. (DFG Go 614/6) Abschlussbericht, Hamburg 2004.
- Gogolin, Ingrid/Ursula Neumann/Hans-Joachim Roth: *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung*. Abschlussbericht. Hamburg 2007.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke: *Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau/Gomolla (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel*. Wiesbaden: Springer VS 2011, S. 107–129.
- Grasser, Barbara/Redder, Angelika: *Schüler auf dem Weg zum Erklären – eine funktionalpragmatische Fallanalyse*. In: Hütts-Graff, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg: Fillibach 2011, S. 57–78.
- Habermas, Jürgen: *Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache*. In: Kleine politische Schriften I–IV. Frankfurt a. M. 1981, S. 340–363.
- Haberzettl, Stefanie: *Förderziel: Komplexe Grammatik*. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Heft 153 (2009), S. 80–95.
- Hopf, Dieter: *Schulleistungen mehrsprachiger Kinder. Zum Stand der Forschung*. In: Hornberg, Sabine/Valtin, Renate (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis*. DGLS-Beiträge 12 (2011), Berlin, S. 12–31.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf: *Schriftlichkeit und kommunikative Distanz*. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 35.3. (2007), S. 346–375.
- Maas, Utz: *Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache*. In: Grazer Linguistische Studien 73 (2010), S. 21–150.
- Mercator 2012. Zu finden unter: <http://www.stiftung-mercator.de/themencluster/integration/mercator-institut-fuer-sprachfoerderung-und-deutsch-als-zweitsprache.html> (letzter Zugriff 16.3.2012)
- Müller Romano/Dittmann-Domenichini, Nora: *Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie*. In: Linguistik-Online 32/3 (2007), S. 71–93.
- Neumeister, Nicole/Vogt, Rüdiger: *Erklären im Unterricht*. In: Becker-Mrotzek, Michael, (Hg.) *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider 2009, S. 562–583.
- Ortner, Hanspeter: *Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache*. In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas, Knape, Joachim (Hrsg.): *Rhetorik und Stilistik*, Band 2. Berlin/New York: de Gruyter 2009, S. 2227–2240.
- Redder, Angelika: *Wissen, Erklären und Verstehen im Sachunterricht. Beitrag zur FS für Wilhelm Grießhaber*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr 2012.
- Rösch, Heidi: *Das Jacobs-Sommerncamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. In: Ahrenholz, Bern (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. 2. Aufl. Freiburg: Fillibach 2007, S. 287–302.
- Schleppegrell, Mary. J.: *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. New York: Routledge 2010.
- Siebert-Ott, Gesa: *Frühe Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Niemeyer 2001.
- Stanat, P./Baumert, J./Müller, A. G.: *Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommerncamp Projekt*. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005), S. 856–875.
- Vollmer, Helmut Johannes/Eike Thürmann: *Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache*. In: Ahrenholz, Bern (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2010, S. 107–132.
- Winkler, Iris: *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt a. M.: Lang 2003.