Naxhi Selimi

Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik

Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis

BILDUNGSSPRACHE DEUTSCH UND IHRE DIDAKTIK

Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis

Von

Naxhi Selimi

3., unveränderte Auflage

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Sprachliches Lektorat:
Sara Gianella
Texteria Gianella
sg@texteria-gianella.ch, www.texteria-gianella.ch

Gestaltung, Einband und Satz:
Gabriele Majer
Schneider Verlag Hohengehren

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›http://dnb.dnb.de‹ abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1795-6

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2020.
Printed in Germany – Druck: Stückle, Ettenheim

Inhaltsverzeichnis

Vorwort XI

1 ZENTRALE ASPEKTE DER BILDUNGSSPRACHE DEUTSCH

1.1 Einleitung 1

1.2 Dimensionen einer durchgängigen und wirksamen Bildungssprache 1

1.3 Ebenen einer umfassenden Bildungssprache 3

1.4 Qualitätsmerkmale einer durchgängigen Bildungssprache im Kontext der Ausbildung und der Praxis 7

1.5 Gute pädagogische Praxis und guter Unterricht als Grundlage für eine wirksame Bildungssprache 8

1.6 Inhaltliche Aspekte einer wirksamen Bildungssprache auf allen Schulstufen 10

1.6.1 Zyklus 1: Kindergartenstufe, Schuljahr 1 und 2 10

1.6.2 Zyklus 2: Schuljahr 3 bis 6 11

1.7 Spezifische Unterstützung für Lernende mit geringen Deutschkompetenzen 12

1.8 Lehrplan 21 13

1.8.1 Hören 13

1.8.2 Sprechen 13

1.8.3 Lesen 13

1.8.4 Schreiben 14

1.8.5 Sprache(n) im Fokus 14

1.8.6 Literatur und Kulturen im Fokus 14

1.9 Instrumente, Lehrmittel und Fördermaterial 15

Literatur 16

2 SCHRIFTLICHKEIT IM ANFANGSUNTERRICHT

2.1 Einleitung 19

2.2 Modelle zur Entwicklung der Schriftlichkeit: eine Auswahl 22

2.3 Ansätze und Methoden zur Einführung der Kinder in die Schriftlichkeit 27
2.4 Lesen durch Schreiben (Reichen-Methode) 31
2.5 Offene Schriftlichkeitsformen 34
2.6 Besonderheiten beim Schriftspracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder 37
2.7 Schrift und Schriftformen im Anfangsunterricht 40
2.8 Schrifttypen 41
Literatur 42

3 HÖREN

3.1 Einleitung 44
3.2 Modelle des Hörens 47
3.3 Stellenwert des Hörens im Unterricht 49
3.4 Hören als Kompetenzbereich in den Bildungsstandards und Lehrplänen 50
3.5 Förderung der Hörkompetenz im Deutschunterricht 51
3.6 Didaktische Vorschläge 52
3.7 Unterrichtsideen 54
3.8 Relevante Beurteilungsaspekte der Hörkompetenz 55
Literatur 58

4 SPRECHEN

4.1 Einleitung 60
4.2 Didaktische Einsichten: Rückblick und Ausblick 63
4.3 Miteinander Gespräche führen 66
4.4 Erzählen 68
4.5 Vortragen 71
4.6 Relevante Beurteilungsaspekte der Sprechkompetenz 85
Literatur 89

5 LESEN

5.1 Einleitung 91
5.2 Lesesozialisation 92
5.3 Vollzug des Leseverstehens 93
5.4 Strategien des Leseverstehens 95
5.5 Folgerungen für den Deutschunterricht 96
5.6 Modelle des Leseverstehens, der Lesekompetenz und des Leseverfahrens 98
5.7 Diskursive Leseverfahren im Überblick 100
5.8 Leseumgebung, Leseanimation, Lesekultur 102
5.9 Systematische Unterstützung der Lesekompetenz aller Lernenden 103
5.10 Lesevorschläge für die Primarstufe (Zyklus 1 und 2) 103
5.11 Sachtexte fächerübergreifend und kompetenzorientiert im Leseunterricht behandeln 107
5.12 Relevante Beurteilungsaspekte der Lesekompetenz 113
Literatur 115

6 SCHREIBEN

6.1 Einleitung 117
6.2 Handlungsorientiertes Schreiben auf der Primarstufe 117
6.3 Aufsatzdidaktik 120
6.4 Kommunikatives Schreiben als fester Bestandteil der Aufsatzdidaktik 121
6.5 Heuristisches Schreiben 121
6.6 Personales Schreiben 122
6.7 Kreatives Schreiben 122
6.8 Angeleitetes Schreiben 123
6.9 Einsatz von elektronischen Medien beim Schreiben 123
6.10 Planung und Durchführung des Schreibunterrichts 123
6.11 Praxisbeispiele für Zyklus 1 125
6.12 Praxisbeispiele für Zyklus 2 126

6.13 Kompetenzstufen der Schreibproduktion 129
6.14 Relevante Aspekte der Schreibproduktion 130
Literatur 137

7 MEHRSPRACHIGKEIT

7.1 Einleitung 139
7.2 Mehrsprachigkeit als Chance in Schule und Gesellschaft 141
7.3 Dialektale Sprachvarianten und Sprachenbewusstheit (language awareness) 142
7.4 Lehrkräfte als sprachliches Vorbild 144
7.5 Interkulturelle Aspekte im Deutschunterricht 146
7.6 Deutsch als Zweitsprache im schulischen Kontext 148
7.7 Beispiele 154
Literatur 159

8 SPRACHREFLEXION UND RECHTSCHREIBUNG

8.1 Aspekte der Sprachreflexion 163
8.2 Wortbildung im Deutschunterricht 165
8.3 Sprachreflexion 168
8.3.1 Planung und Umsetzung von sprachreflexiven Sequenzen im Unterricht 169
8.3.2 Didaktische Möglichkeiten des Grammatikunterrichts 170
8.4 Aspekte der Rechtschreibung 171
8.4.1 Prinzipien der Rechtschreibung 172
8.4.2 Stellenwert der Rechtschreibung 173
8.4.3 Rechtschreibung im Deutschunterricht 175
Literatur 179

9 BEURTEILUNGSFORMEN UND SPRACHDIAGNOSE

9.1 Aspekte der Beurteilung und Benotung 181
9.1.1 Einsatz von Beurteilungsverfahren 183
9.2 Sprachdiagnostische Verfahren und diagnostische Notwendigkeit 184
9.3 Diagnostische Ansätze 185
9.4 Förderbereiche 187

Literatur 187

Vorwort

Dieses Buch ist eine kompakte Einführung in die Bildungssprache Deutsch und Ergebnis der deutschdidaktischen Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Schwyz. Es beschränkt sich bewusst auf diejenigen Lernbereiche eines sprachbewussten Deutschunterrichts, die in den aktuellen Lehrplänen, Lehrmitteln und Programmen der Primarlehrerausbildung (Kindergarten bis sechstes Schuljahr der Grundschule) bevorzugt behandelt werden. Zeitgleich will es die Bedeutung der hier skizzenhaft behandelten Sprachaspekte betonen und neueren deutschdidaktischen Trends Rechnung tragen, ohne diese jedoch zu verabsolutieren.

Konzeptionell folgt das Buch einem fachdidaktischen Handeln, das bislang bewährte Erfahrungen und aktuelle Entwicklungen berücksichtigt, gewichtet und die dargestellten Sprachbereiche im Hinblick auf die schulrelevante Bildungssprache ergänzt.

Es berücksichtigt zudem die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen angehender Lehrkräfte und schlägt Unterrichtsideen vor, die ergänzend zu Deutschlehrmitteln sinnvoll eingesetzt werden können.

Die Kapitel zu den jeweiligen deutschdidaktischen Lernfeldern sind im Allgemeinen nach einem einheitlichen Schema aufgebaut: Zu Beginn jedes Kapitels werden fachdidaktische Hintergrundinformationen erläutert. Diese werden mit Blick auf den Transfer in die Praxis durch Unterrichtsideen und Hinweise ergänzt.

Das erste Kapitel richtet den Blick auf relevante Dimensionen und Ebenen einer durchgängigen Bildungssprache in der Grundschule. In diesem Zusammenhang wird auf theoretische Ansätze und fachdidaktische Aspekte eingegangen. Im zweiten Kapitel werden Modelle des Schriftlichkeitserwerbs im Anfangsunterricht dargestellt. Diesem folgt das Kapitel drei, das den Stellewert des Sprachbereichs *Hören* im Deutschunterricht und im Schweizer Lehrplan 21 darstellt. Modelle, praktische Beispiele und ein Beurteilungsraster sind ebenfalls Bestandteil dieses Kapitels. Auch die darauffolgenden Kapitel *Sprechen*, *Lesen* und *Schreiben* (Kapitel vier bis sechs) behandeln bereichsspezifische Aspekte und zeigen Praxisbeispiele, die teilweise in Kompetenzstufen dargestellt sind. Zur Einschätzung und Benotung von Schülerprodukten steht in jedem dieser Kapitel ein entsprechendes Beurteilungsblatt zur Verfügung. Kapitel sieben geht auf die Mehrsprachigkeit im Kontext der Deutschdidaktik und deren Förderung im Deutschunterricht ein. Das achte Kapitel widmet sich der Sprachreflexion und Rechtschreibung. Im knapp gehaltenen neunten und letzten Kapitel werden sprachdiagnostische Aspekte und Beurteilungsformen skizziert.

Für das Vertrauen und die Publikation dieser Arbeit bin ich dem Schneider Verlag Hohengehren zu grossem Dank verpflichtet. Mein besonderer Dank geht auch an

Prof. Dr. Dr. Basil Schader für seine fachdidaktische Unterstützung. Sara Gianella danke ich herzlich für das sprachliche Lektorat. Für die spontanen Rückmeldungen zu den Skripten, die nun Bestandteils dieses Buches sind, danke ich Studierenden der Pädagogischen Hochschule Schwyz. Susanne Steiner und ihren Lernenden danke ich für die Umsetzung eines improvisierten Theaterstücks.

In der Hoffnung, dass diese Publikation angehende und praktizierende Lehrkräfte der Grundschule sowie Dozierende der Deutschdidaktik in ihrem Unterrichtsalltag unterstützt, wünsche ich ihr ein breites Lesepublikum.

Richterswil, im September 2016 Naxhi Selimi

1 Zentrale Aspekte der Bildungssprache Deutsch

1.1 Einleitung

Die kompetente Beherrschung der durchgängigen Bildungssprache (auch Schulsprache genannt) ist ein mehrdimensionaler Prozess und beinhaltet ein Bündel von verschiedenen Sprachebenen: phonologisch-phonetische, lexikalisch-semantische, morphologisch-syntaktische, pragmatisch-diskursive, metasprachliche Ebene sowie Sprachfertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben (vgl. Ehlich et al. 2005, S. 22 ff.). Die Bildungssprache ist erfolgversprechend, wenn all diese zentralen Sprachebenen und Sprachfertigkeiten auf allen Schulstufen aufeinander abgestimmt und in altersgerechter Weise gefördert werden. Idealerweise ist sie interdisziplinär (entwicklungspsychologisch, pädagogisch, sprachlich) verankert und findet fächerübergreifend statt. Demnach nimmt sie sowohl die sprachlich-kognitive Förderung als auch die Begleitung und Unterstützung der Lernenden in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung in den Blick (vgl. Gogolin & Lange 2011a, S. 107 ff.; Reich 2008, S. 163 ff.).

Diese Erkenntnis führt seit einiger Zeit zu einer Annäherung der Sprachbildungstheorien und zu Kooperationen zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Beispielsweise sind sich Fachleute aus der Sprachwissenschaft, Psychologie, Pädagogik und Didaktik darüber einig, dass die zahlreichen Einflussfaktoren einer durchgängigen Bildungssprache in enger Wechselwirkung zueinander stehen und ein umfassendes Sprachkonzept erfordern (vgl. Jeuk 2010, S. 30).

Damit durch die schulischen Lernprozesse eine kontinuierliche und umfassende Bildungssprache auf allen Schulstufen und in allen Schulfächern erreicht wird, braucht es aufeinander abgestimmte Angebote, die alle obigen bildungsrelevanten Sprach- und Lernbereiche sowohl horizontal in allen Fächern berücksichtigen als auch vertikal einem konsistenten Gesamtkonzept folgen, das über die einzelnen Phasen kindlicher Bildungsprozesse hinausgeht (vgl. Ehlich et al. 2012, S. 25).

Somit umfasst eine durchgängige Bildungssprache alle im Lehrplan erfassten Lernbereiche und unterstützt alle Lernenden darin, zwischen der Alltags- und Unterrichtssprache zu unterscheiden und die erfolgsbestimmende Bildungssprache zu beherrschen. Daraus ergeben sich fünf Dimensionen, die im nachfolgenden Abschnitt kurz umrissen werden.

1.2 Dimensionen einer durchgängigen und wirksamen Bildungssprache

– **Dimension eines sprachbewussten Unterrichts:** Hier geht es um eine kumulative Erweiterung und Vertiefung der Sprachkompetenzen aller Lernenden in allen

bildungsrelevanten Sprachen und Fächern. Die Förderung der Bildungssprache erfolgt systematisch sowie koordiniert durch die Bildungsbiographie hindurch und beschränkt sich nicht nur auf den Sprachunterricht, sondern umfasst alle Lernfelder bzw. Fachdidaktiken, die auch der Lehrerausbildung an Pädagogischen Hochschulen zugrunde liegen. Ein Beispiel dazu: Das Thema „Gerechtes Teilen" im Kontext des Mathematikunterrichts zu behandeln, erfordert andere Ausdrucksweisen als in einem ethischen oder sozialwissenschaftlichen Unterricht.[1]

– **Thematische und interdisziplinäre Dimension**: Diese Dimension hängt mit der ersten zusammen und bezieht sich auf den kontinuierlichen Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen der Lernenden in allen Lernfeldern. Durch sprachbewusste Themen und Lernfelder eignen sich die Lernenden bildungs- und fachspezifisches Wissen und Können (= Kompetenz) an, das sie auch später im Studium und Beruf gebrauchen können.

– **Mehrsprachigkeitsdidaktik:** Gemeint ist hier ein wertschätzender Umgang mit der sprachlichen Vielfalt sowie die Förderung dieser Vielfalt im Deutschunterricht. Die meisten Lernenden sind bereits im Kindergartenalter mehrsprachig und erweitern diese Kompetenzen während der Schulzeit. Es liegt auf der Hand, dass angehende Lehrkräfte auf einen professionellen Umgang mit der Mehrsprachigkeit vorbereitet werden, um später die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden in den Deutschunterricht bewusst einbeziehen zu können. Parallel dazu sollten praktizierende Lehrkräfte, die mehrsprachige Klassen unterrichten, fortgebildet werden.

– **Kompetenzorientierter Deutschunterricht:** Im Mittelpunkt steht die Erweiterung und Vertiefung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen aller Lernenden in *Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben* – dies im Sinne von HarmoS und des Schweizer Lehrplans 21.[2] Lernende bauen dabei auch ihre überfachlichen Kompetenzen auf und werden befähigt, mit der Sprache situationsadäquat zu handeln sowie die Sprache ästhetisch und kreativ zu gebrauchen. Der kompetenzorientierte Deutschunterricht berücksichtigt die Sprach- und Lernvoraussetzungen aller Lernenden und trägt dazu bei, dass Letztere ihr lexikalisch-syntaktisches sowie sprachreflexives Repertoire mündlich und schriftlich auf andere Lernbereiche übertragen. Zudem bietet der Deutschunterricht Lernenden mit limitierten Sprach- und Lernkompetenzen spezifische individuelle Unterstützung bei der Aneignung der Bildungssprache. Angehende Lehrkräfte des

[1] Unter Leitung von Prof. Dr. Ingrid Gogolin hat das FörMig-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg eine Fülle an wertvollem Material rund um eine durchgängige Bildungssprache bzw. Sprachbildung erarbeitet (www.foermig.uni-hamburg.de).

[2] Der Lehrplan 21 stimmt hinsichtlich der Sprachbereiche und Kompetenzorientiertheit weitgehend mit den Bildungsstandards der Nachbarländer Deutschland und Österreich überein.

Deutschunterrichts sind sich bewusst, dass die Kompetenzen einen Orientierungsrahmen bilden und wissen, dass die Aneignung der Bildungssprache ihrer Lernenden nicht linear (von A nach B), sondern dynamisch verläuft.

– **Dimension eines sprachdiagnostisch bewussten Unterrichts:** Damit ist ein sachgerechter Umgang mit der sprachlich-pädagogischen Diagnose in einem kompetenzorientierten und bildungssprachbewussten Unterricht gemeint. Studierende werden im Rahmen der Deutschdidaktik an die verschiedenen Beurteilungsformen des Sprachunterrichts herangeführt und darauf vorbereitet, später mithilfe geeigneter Diagnoseverfahren die Sprachprogression ihrer Lernenden sachgerecht einzuschätzen sowie individuelle Förderungen zielführend und professionell zu planen und zu implementieren (vgl. Gogolin et al. 2011b, 8 ff.).

1.3 Ebenen einer umfassenden Bildungssprache

Als besonders wichtig für den Vollzug der Bildungssprache werden die phonetisch-phonologische, lexikalisch-semantische, morphologisch-syntaktische, prosodische, pragmatisch-diskursive und metasprachliche Ebene hervorgehoben (vgl. Ehlich 2005, S. 12, 22 ff.). Zu einigen dieser in Wechselbeziehung stehenden und teils synchron verlaufenden Ebenen der Bildungssprache erhalten die Kinder sehr früh Zugang, auf anderen entwickeln und erweitern sie ihre sprachlichen Fähigkeiten erst später, vor allem während der Schulzeit. Als gegenseitiges Bedingungsgefüge und als Verbindungen, die zum Teil durch die Interaktion der Kinder mit ihrer Umwelt entstehen, sind sie vielversprechend für die Bildungssprache, wenn sie gezielt in die Planung des Unterrichts aufgenommen und innerhalb der sprachlich-pädagogischen Diagnostik berücksichtigt werden.

– **Phonetisch-phonologische Ebene:** Die phonetisch-phonologische Ebene bezieht sich auf die Wahrnehmung gehörter und produzierter Sprachlaute. Phonetik und Phonologie betrachten die Lautsprache unter zwei verschiedenen Blickwinkeln: Während Erstere untersucht, wie Sprachlaute gebildet und akustisch wahrgenommen werden, betrachtet Letztere die Rolle der Sprachlaute, wenn es um die Unterscheidung von bedeutungstragenden Einheiten geht (vgl. Linke et al. 1996, S. 402 f.). Kinder verstehen die Laute, bevor sie diese zu produzieren beginnen (vgl. Menn et al. 1995, S. 359). Man unterscheidet zwischen der *phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne* als Vorläuferfähigkeit des Schriftspracherwerbs, z. B. Reime erkennen: Maus – Haus – Strauss, Mund – Pfund, Rand – Sand oder Wörter in Silben zerlegen: Kro-ko-dil; Na-se) und der *phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn*e (z. B. Anfangslaute erkennen: Was hört man am Anfang von *Igel*?; Endlaute identifizieren: Was hört man am Ende von *Baum*?; Anzahl der Laute in einem Wort erkennen: z. B. A-s-t; N-a-s-e; gedehnt vorgesprochene Wörter synthetisieren: beispielsweise F-isch, Ei-s; Wortlängen erkennen: Ist z. B. *Zug* oder *Schneemann* länger?; Silben von zwei Wörtern zusammensetzen: z. B.

Ziege/Kamel = Zie-mel; Elefant/Krokodil = Ele-dil; Entstehung eines neuen Wortes durch Entfernung des ersten Lautes: z. B. R-eis = Eis; Umkehr der Lautfolge: z. B. FU – UF.

Gute Fähigkeiten eines Kindes, lautliche Informationen effizient zu verarbeiten, weist auf eine gute phonologische Bewusstheit hin und wirkt sich positiv auf die Wortschatzkompetenz aus und umgekehrt (vgl. Juska-Bacher et al. 2016, S. 30). Hierzu ein Beispiel: Erkennt ein Kind, dass *Fluss* und *Schluss* ähnlich klingen, erkennt es vermutlich auch, dass der Laut *u* in beiden obigen Wörtern kurz ist. Aellig (vgl. 2012, S. 17) bezeichnet Doppelkonsonanten, wie z. B. *ss* als Code des Schreibers, damit der Leser den Vokal davor kurz ausspricht und erachtet dies als bedeutsam für die Rechtschreibung später.

Dieser Schritt bildet eine solide Brücke zur Schriftlichkeit und zur Entwicklung basaler Vorläuferkompetenzen im Umgang mit Zahlen. Daraus folgt, dass die Kinder über Basiskompetenzen in der phonologischen Bewusstheit verfügen sollten, bevor sie zum Lesen erster Buchstaben oder Wörter angehalten werden.

Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern, die sukzessiv Deutsch lernen, kann das Lautsystem ihrer Erstsprache das phonetisch-phonologische Repertoire im Deutschen als Zweitsprache teilweise beeinflussen. Je früher sie an die Lautbildung der deutschen Sprache herangeführt werden, umso grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie nebst dem Lautsystem auch die deutsche Sprachmelodie einwandfrei erwerben. Kinder, die in einer familienergänzenden Einrichtung oder im Kindergarten mit dem Erwerb des Deutschen Lautsystems beginnen, erreichen in der Regel bis Ende ihrer Kindergartenzeit eine altersgemässe phonologische Kompetenz. Die phonologische Bewusstheit vollzieht sich früher als andere Sprachbereiche, wie z. B. die lexikalisch-semantische Kompetenz, die ein ganzes Leben lang dauert (vgl. Lisker 2011, S. 24). Fachleute gehen davon aus, dass Kinder, die in den ersten Lebensjahren eine an Bewegung gekoppelte Sprachförderung erhielten, später in der Schule weniger sprach-motorische Schwierigkeiten haben (vgl. Stöcklin-Meier 2005, S. 16; Aellig 2012, S. 17).

– **Lexikalisch-semantische Ebene:** Die lexikalisch-semantische Ebene umfasst die im Gehirn gespeicherten Wörter und deren Bedeutungen. Hier geht es zunächst einmal weniger um grammatikalische oder orthographische Kenntnisse, sondern darum, Gesprochenes und Geschriebenes zu verstehen und zu produzieren. Der lexikalisch-semantische Erwerb verläuft bei einigen Kindern kontinuierlich, bei anderen explosionsartig. Eine sog. Explosionsphase des Wortschatzerwerbs (vocabulary burst) kann demnach nicht verallgemeinert werden (Bates et al. 1995, S. 105; Szagun 2013, S. 132). Gewisse Nomen (z. B. *Mama, Papa*), pragmatische Ausdrücke (z. B. *hallo, ja*), Adjektive (z. B. *kalt, heiss*) und deiktische Ausdrücke (z. B. *da, dort*) erwerben die Kinder in ihrer frühen Kindheit. Auch Verben wie etwa *essen*, *trinken* oder Verbvorläufer wie *zu* für *zumachen*

sowie Partikel wie *auch*, *nicht* erwerben sie in den ersten zwei Lebensjahren. Hingegen erwerben sie Funktionswörter, wie z. B. bestimmte und unbestimmte Artikel (*das*, *ein)*, Präpositionen (*auf*, *unter)* und Konjunktionen (*weil*, *dass)* erst ab der sog. dritten Phase, die ab dem dritten Lebensjahr eintritt und bis ins vierte Lebensjahr hinein dauert (vgl. Schulz 2008, S. 71). Zwischen ihrem vierten und fünften Lebensjahr beginnen die Kinder, Bedingungssätze, das Futur und Aussagen wie *vielleicht* zu verwenden und entwickeln ihre Zeit- und Raumvorstellung von *gestern, heute, links rechts* usw. Kinder, die leicht mit identifizierten Gegenständen experimentieren, können Details, wie z. B. Form oder Grösse besser unterscheiden und dadurch ihre lexikalisch-semantischen Kompetenzen stets erweitern (vgl. Nikolič 2006, S. 62 f.).

Nach Aitchison (vgl. 1997, S. 221 – 238) müssen die Kinder beim Erwerb von Wortbedeutungen drei miteinander verknüpfte Aufgaben bewältigen: etikettieren, sortieren und ein Netzwerk bauen. Mit *Etikettieren* meint die Sprachentwicklungsexpertin die vermutlich im zweiten Lebensjahr gebildete Fähigkeit der Kinder, Symbole zu gebrauchen. Beim *Sortieren* neigen sie zur Überdiskriminierung und Übergeneralisierung der Wortbedeutungen. Letztere beruhen oft auf „falschen" Analysen, d. h., Kinder orientieren sich an Prototypen, obwohl sie deren Merkmale oft anders analysieren. Sie achten also auf Wörter, die zusammen vorkommen. In einem langen Prozess bauen die Kinder schliesslich die erworbenen Wortbedeutungen in ein *Netzwerk* ein. Mit zunehmendem Alter erweitern sie ihre semantisch-lexikalische Fähigkeit auf zweideutige und konnotative Wortbedeutungen sowie Bedeutungen bildhafter Sprache (z. B. Metaphern). In diesem Zusammenhang erkennen sie, dass beispielsweise das Wort *Tisch* zunächst einmal ein Gegenstand ist, worauf man das Mittagessen stellt. Sobald sie die Bedeutung des Kompositums *Verhandlungstisch* erwerben, merken sie, dass unterschiedliche Bedeutungen eines Wortes in Beziehung zueinander stehen (Verhandlung + Tisch). Sie beleuchten zudem, dass ein Wort je nach Kontext als physiologischer oder als abstrakter Terminus vorkommen kann. Magen funktioniert bei Polypen als Verdauungs- und Ausscheidungsorgan. Beim Menschen dient Magen als Verdauungsorgan. Magen kommt auch als Familienname vor. In den ersten zwei Beispielsätzen erscheint Magen als physiologischer Ausdruck, im letzten stellt er ein abstraktes Wort dar (vgl. Selimi 2011, S. 25). Der lexikalisch-semantische Spracherwerb entwickelt sich fortwährend bis ins Erwachsenenalter hinein (vgl. Schulz 2008, S. 76) und hängt von der individuellen Situation eines Kindes ab. Qualität und Variation des Wortschatzinputs können erwiesenermassen den Erwerbsvollzug positiv oder negativ beeinflussen (vgl. Selimi 2014, S. 249).

– **Syntaktisch-morphologische Ebene:** Von der Interpretation der Satzstruktur abgesehen, erlernen die Kinder mit dem Erwerb der ersten Wortkombinationen

auch die Syntax. Bereits im Alter von ca. zwei Jahren gebrauchen sie die Verben an zweiter Stelle im Hauptsatz (z. B. *Papa kommt*). Modalverben kommen hinzu und erweitern das gesamte Verbspektrum. Nach und nach verwenden sie Nebensätze mit der richtigen Verbstellung am Satzende (z. B. *Mama, schau mal*, Lea geht). Es folgen Konjunktionen *weil, wie, wenn, dass, ob* und W-Fragen *warum, wer*, *wo?* Ab dem dritten bis vierten Lebensjahr beginnen die Kinder Passivsätze zu bilden: *Ich will von Mama gefüttert werden* (vgl. Schulz 2008, S. 72).

Im Bereich der Flexionsmorphologie übergeneralisieren die Kinder zunächst die Partizipien (z. B. *gelauft*). Normabweichend verwenden sie zudem das Imperfekt (z. B. *laufte*) oder das Präsens (*lauft*). Das grammatische Geschlecht des Nomens (Kasus) beherrschen die Kinder schon im Kindergartenalter praktisch fehlerfrei. Gewisse Akkusativ- und Dativmarkierungen bilden sie jedoch noch im Alter von fünf Jahren normabweichend. Ähnlich bilden sie teilweise den Plural nicht regelkonform (z. B. *Hünde* statt *Hunde*).

Infinitivsätze können sie ab ca. drei Jahren produzieren, haben dabei jedoch teilweise bis zum Schulalter Mühe, deren Bedeutung zu verstehen. Ein Beispiel: Im Satz *Petra versprach Anna, das Buch zu kaufen* ist Petra diejenige, die vielleicht das Buch kauft. Im Satz *Petra bat Anna, das Buch zu kaufen* ist hingegen Anna diejenige, die eventuell das Buch kauft. Für Kinder im Kindergartenalter ist Anna in beiden Beispielsätzen eher die potentielle Buchkäuferin und somit die handelnde Person im Nebensatz. Syntaktische Strukturen dieser Art beginnen die Kinder im Eingangsstufenalter (ab ca. fünf Jahren) zu erwerben. Auch den Bedeutungsunterschied gewisser Personal- und Reflexivpronomen erkennen die Kinder erst mit ca. sechs Jahren. Beispiel: *Papa spricht mit ihm* und *Papa spricht mit sich*. Dies hat damit zu tun, dass das Personalpronomen *ihm* auf unterschiedliche Referenten verweist (vgl. Schulz 2008, S. 72 ff.; Szagun 2013, S. 21 ff.).

Kinder nichtdeutscher Erstsprache erwerben die deutsche Satzstruktur exakt und fehlerfrei, je früher sie mit dem Deutscherwerb beginnen. Allerdings brauchen sie vor ihrem vierten Lebensjahr rund zweieinhalb Jahre, um beispielsweise die Verstellung im Nebensatz normgerecht zu gebrauchen (vgl. Lisker 2011, S. 24).

– **Prosodische Ebene:** Diese Ebene beinhaltet nebst der Aussprache auch wichtige Bereiche: Intonation, Akzentuierung, Melodie, Rhythmus, Tempo, Pausen, Tonhöhe und zum Teil auch nonverbale Elemente, wie z. B. Mimik und Gestik. Prosodische Fähigkeiten manifestieren sich vorwiegend in der gesprochenen Sprache, prägen und beeinflussen jedoch auch die prosodisch weit weniger differenzierte geschriebene Sprache (vgl. Nikolič 2006, S. 66; Ehlich 2005, S. 12). Mithilfe dieser Kompetenz können die Kinder ihre kommunikativen Handlungen strukturiert darstellen, eine Absicht strukturieren und ihre Aussagen differenzieren (bspw. betonen sie neue Aussagen in einem Gespräch, bekannte Elemente hingegen markieren sie weniger mit einer Betonung). Da die Abwechslung betonter und unbe-

tonter Silben von Sprache zu Sprache verschieden ist, müssen Kinder nichtdeutscher Erstsprache die prosodischen Regeln des Deutschen möglichst früh lernen, um akzentfrei zu sprechen.

– **Pragmatisch-diskursive Ebene:** Die pragmatische Kompetenz ergänzt die oben ausgeführten Sprachebenen und umfasst die kommunikativ angemessene Sprachanwendung in verschiedenen Zusammenhängen und Situationen. Pragmatisch-diskursiv kompetente Kinder wissen, in welchem sozialen Kontext, in welcher Weise was zu jemandem gesagt werden kann bzw. wie Aussagen zu interpretieren sind. Um in ihrem Umfeld sprachlich erfolgreich zu handeln, erkennen die Kinder demzufolge relativ früh, dass die Perspektive des Gegenübers von der eigenen abweichen kann (vgl. Ehlich 2008, zit. in Lisker 2011, S. 19 ff.).
– **Metasprachliche Ebene:** Die Fähigkeit der Kinder, über die Sprache als Objekt zu denken, entwickelt sich fortlaufend und ist bis zum achten oder neunten Lebensjahr nicht vollständig gebildet. Das heisst, die Kinder erachten in diesem Alter die Sprache mehr mit Fokus auf den Inhalt und dem Nutzen als Kommunikationsmittel als beispielsweise als Form einer Äusserung (vgl. Menn et al. 1995, S. 349 f.). Die Fähigkeit der Kinder, Inhaltsaspekte phasenweise zu verlassen und die Sprache nach formalen Aspekten zu ordnen, ist äusserst wichtig für den Aufbau ihrer Schriftsprachfähigkeiten. Sie gehen zunächst von der semantischen Perspektive der Sprache aus: Das Wort *Kuh* ist in ihren Augen länger als *Meerschweinchen*, weil Erstere um einiges grösser ist. Durch solche Wortvergleiche wird ihnen die formale Sprachstruktur nach und nach bewusst. Vor allem der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit kommt dabei eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Selimi 2014, S. 42).

1.4 Qualitätsmerkmale einer durchgängigen Bildungssprache im Kontext der Ausbildung und der Praxis

– Angehende Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register ‘durchgängige Bildungssprache’ und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her. Eine Voraussetzung dafür ist, dass Lernende zwischen Allgemein- und Bildungssprache ausdrücklich zu unterscheiden lernen. In der Allgemeinsprache (auch Alltagssprache) beziehen sich die Sprecher auf den gemeinsamen Kontext, auf das ‘Hier und Jetzt’. Bildungssprachliche Situationen beziehen Inhalte mit ein, die sich nicht unmittelbar aus dem Kontext erschliessen lassen. Daher muss die Sprecherin oder der Sprecher die Inhalte mit differenzierenden und teilweise abstrahierenden Ausdrücken deutlich machen. Dies erfordert Fachbegriffe. Häufig werden zudem auch unpersönliche Konstrukte (z. B. „wird gefüllt“) sowie fachgruppenspezifische Texte verwendet.
– Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse (hierbei handelt es sich um eine sprachlich-pädagogische

Diagnose, die kriteriengeleitet und kompetenzorientiert stattfinden soll): Die bewusste Planung von Unterricht im Hinblick auf das Register ‘Bildungssprache’ ist nur dann möglich, wenn die Lehrkräfte wissen, was die einzelnen Lernenden sprachlich mitbringen. Eine prozessbegleitende Dokumentation ist nötig.

– Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese: Sie setzen verschiedene Methoden ein, um die Lernenden beim Erwerb differenzierter sprachlicher Mittel zu unterstützen: Aufgabenstellungen, Wortschatzarbeit, Sprachrezeption, Sprachproduktion (mündlich und schriftlich). Sie passen ihre Sprache den Fähigkeiten der Lernenden an – sie modellieren den Unterrichtsgegenstand.
– Lernende erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
– Lehrkräfte unterstützen ihre Lernenden in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen: Im Unterricht von sprachlich heterogenen Gruppen stehen binnendifferenzierte Aufgaben mindestens teilweise zur Verfügung.
– Lehrkräfte und Lernende überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung (vgl. Gogolin et al. 2011c, S. 8 ff.).

1.5 Gute pädagogische Praxis und guter Unterricht als Grundlage für eine wirksame Bildungssprache[3]

Die Förderung aller Lernenden in der Bildungssprache findet zum einen im Rahmen des pädagogischen Handelns im Unterricht statt. Zum anderen strebt die Deutschdidaktik an, dass die Lehrveranstaltungen für die Studierenden ein stetiges Übungsfeld für eine bewusste Bildungssprache in allen Lernfeldern darstellen. Von dieser Grundprämisse ausgehend bedingt eine erfolgversprechende Förderung aller Lernenden in der Bildungssprache eine qualitativ gute pädagogische Praxis (Interaktions- und Beziehungsqualität) sowie einen guten Unterricht.

Die wichtigsten Qualitätsmerkmale sind mittlerweile durch zahlreiche Befunde aus der Unterrichtsforschung (vgl. Hattie 2009; Meyer 2011; Helmke 2012; Reusser et al. 2013; Schneider et al. 2013) und neuerdings auch durch die Forschung zur frühen Kindheit hinreichend empirisch belegt (vgl. z. B. Sticca et al. 2013). Somit ist die Qualität der pädagogischen Alltagspraxis und des Unterrichts dann gut, wenn:

– eine hohe Beziehungs- und Interaktionsqualität vorliegt und das Unterrichtsklima lernförderlich ist,

[3] Ein weiteres wichtiges Element der Bildungssprache, auf das hier nicht eingegangen wird, ist der bewusste Elterneinbezug. Als zentrale Sozialisationssäule spielen die Eltern bei der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder eine wichtige Rolle. In geeigneten Gefässen sensibilisiert die Deutschdidaktik die Studierenden auf die Bedeutung einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern und zeigt ihnen in geeigneter Form Möglichkeiten, wie sie z. B. mit den Eltern die Sprachförderung in der Familie thematisieren können.