

Stephanie Schöber

Budrich
UniPress



Sprache im italienischen Erdkundeunterricht

Eine multiperspektivische Studie

Stephanie Schöber
Sprache im italienischen Erdkundeunterricht

Für meinen Vater Gerald,
in Erinnerung an seinen
Einsatz für Sprachförderung,
Alphabetisierung und Grundbildung.

Stephanie Schöber

Sprache im italienischen Erdkundeunterricht

Eine multiperspektivische Studie

Budrich UniPress Ltd.

Opladen • Berlin • Toronto 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2017 Dieses Werk ist bei Budrich UniPress erschienen und steht unter folgender
Creative
Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Budrich UniPress.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/86388303>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-743-8 (PoD)
eISBN 978-3-86388-303-4 (pdf)
DOI 10.3224/86388743

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Verlag Budrich UniPress Ltd.
<http://www.budrich-unipress.de>

1 Inhalt

1	Einleitung	21
1.1	Motivation der Studie.....	21
1.2	Aufbau der Arbeit	25
2	Theoretische Rahmung	29
2.1	Gesellschaftliche Sprachanforderungen und der Bildungsauftrag der Schule.....	29
2.2	Die Bildungssprache	32
2.2.1	„Weiterentwicklung des Denkens als Denken fürs Sprechen“ .	34
2.2.2	Merkmale der Bildungssprache	38
2.2.3	Vermittlung und Erwerb der Bildungssprache.....	40
2.3	Die Monolingualismus-Kontroverse	42
2.4	Sprache im Unterricht	45
2.4.1	scaffolding	46
2.4.2	Grammatische Metapher.....	54
2.4.3	Sprachförderliche Lese- und Schreibdidaktik.....	56
2.5	Bewertungspraxis für die Sprachförderung	64
3	Überblick über den Forschungsstand zur Mehrsprachigkeit in der italienischen Schule und zur sprachlichen Gestaltung der Lehrbücher	67
3.1	Sprachliche Heterogenität in der italienischen Schule	67
3.2	Das Unterrichtswerk und seine Schwächen als zentrales Lehrinstrument	76
3.2.1	Kritik an Lehrmitteln und Bildungspolitik in der italienischen Forschung	82
3.2.2	Der Wortschatz als Gegenstand der Lehrmittelforschung	86
3.3	Fazit	94
4	Der Erhebungskontext	97
4.1	Das italienische Bildungssystem und die Lehrerausbildung	97

4.2.	Die aktuellen Lehrpläne für das Fach Erdkunde in der achten Klasse und Richtlinien zur schulischen Sprachbildung.....	99
4.2.1	Lernziele im Fach Erdkunde am Ende der Mittelschule	99
4.2.2	Schulische Sprachbildung.....	101
4.3	Inhalte einer wirksamen Lehrerausbildung für sprachfördernde Zwecke.....	116
4.3.1	Sprach- und spracherwerbstheoretische Aspekte.....	116
4.3.2	Pädagogische und sprachdidaktische Aspekte	121
4.4	Arbeitsbedingungen im Kontext sprachlicher Heterogenität in den beobachteten Klassen	126
5	Methodische Betrachtungen zur Studie	129
5.1	Der Erhebungshintergrund	129
5.2	Die Erkundungsstudie	131
5.2.1	Auswahl der Erhebungsinstrumente zur Messung schriftlicher Sprachkompetenz.....	133
5.3	Die beobachteten Akteure	136
5.3.1	Informationsgewinnung anhand eines Fragebogens	139
5.4	Die Unterrichtsbeobachtungen	140
5.5	Die Lehrbuchanalyse.....	143
5.6	Erhebungsverfahren zur Ermittlung produktiver und rezeptiver schriftlicher Sprachleistungen der Lernenden	147
5.6.1	Die C-Tests	148
5.6.2	Weitere schriftliche Schülerdaten	150
6	Vorstellung der beobachteten Klassen	155
6.1	Auswahl der Schulen und allgemeine Informationen zur Klassenzusammensetzung und zur Durchführung des Erdkundeunterrichts	155
6.1.1	Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen	157
6.2	Klasse an der Morante.....	158
6.2.1	Lesegewohnheiten	159
6.2.2	Einstellung zum Erdkundeunterricht und zur Lehrkraft	161
6.2.3	Schülerangaben zum Lehrbuch.....	164

6.3	Klasse an der Vespucci	168
6.3.1	Lesegewohnheiten	169
6.3.2	Einstellung zum Erdkundeunterricht und zur Lehrkraft	171
6.3.3	Schülerangaben zum Lehrbuch.....	174
6.4	Klasse III A der Pestalozzi	176
6.4.1	Lesegewohnheiten	177
6.4.2	Einstellung zum Erdkundeunterricht und zur Lehrkraft	179
6.4.3	Schülerangaben zum Lehrbuch.....	181
6.5	Klasse III B der Pestalozzi	184
6.5.1	Lesegewohnheiten	185
6.5.2	Einstellung zum Erdkundeunterricht und zur Lehrkraft	187
6.5.3	Schülerangaben zum Lehrbuch.....	189
6.6	Klasse III C der Pestalozzi	192
6.6.1	Lesegewohnheiten	193
6.6.2	Einstellung zum Erdkundeunterricht und zur Lehrkraft	195
6.6.3	Schülerangaben zum Lehrbuch.....	197
6.7	Ein Fazit.....	199
6.7.1	Sozioökonomischer Status.....	206
7	Analyse der Unterrichtswerke	209
7.1	Die Bedeutung des Lehrwerks im beobachteten Erdkundeunterricht.....	209
7.2	Präsentation der in der Erhebungsgruppe verwendeten Lehrwerke	211
7.2.1	Erster Eindruck zu den Lehrwerken	213
7.3	Textauswahl	213
7.4	Analyse der Lehrbuchseiten.....	216
7.4.1	Das Nuovo Geolab der Schule Vespucci	216
7.4.2	Das Lehrbuch I nuovi territori dell'uomo an der Morante.....	231
7.4.3	Zaino in spalla der Klasse III A an der Schule Pestalozzi	234
7.4.4	Das Geograficamente der Klasse III B der Schule Pestalozzi	260
7.4.5	Nuovo Geolibro der Klasse III C an der Pestalozzi	263
7.5	Lehrbuchübergreifende Betrachtung und Gegenüberstellung der Ergebnisse	269
7.5.1	Der Fachwortschatz der untersuchten Lehrbuchseiten	271

8	Ergebnisse des C-Tests	295
8.1	Das Testdesign	296
8.2	Testergebnisse der fünf Klassen.....	302
8.2.1	Erste Gegenüberstellung der Ergebnisse in den einzelnen Klassen	305
8.3	Fehleranalysen	306
8.3.1	Vespucci	306
8.3.2	Morante.....	339
8.3.3	III A der Pestalozzi	357
8.3.4	III B der Pestalozzi	371
8.3.5	III C der Pestalozzi	393
8.4	Klassenübergreifende Zusammenfassung der Testergebnisse	414
9	Sprache im Fachunterricht: die Unterrichtsbeobachtungen.....	421
9.1	Rahmenbedingungen des beobachteten sprachlichen Handelns	422
9.1.1	Zeitliche Organisation des Erdkundeunterrichts.....	422
9.1.2	Lernförderliche Nutzung der Raumgestaltung.....	424
9.1.3	Die beobachteten Formen der Unterrichtsgestaltung.....	426
9.1.4	Mehrsprachigkeit im Unterricht.....	452
9.2	Das sprachliche Handeln im Fokus	456
9.2.1	Beobachtetes sprachförderliches Lehrerhandeln im Frontalunterricht	457
9.2.2	Sprachliche Herausforderungen und ihre Bewerkstelligung in den Abfragen	461
9.2.3	Sprachbezogene Interaktion im beobachteten Erdkundeunterricht	470
9.2.4	Wortschatzarbeit.....	483
9.2.5	Sprachbezogenes Feedback der beobachteten Lehrpersonen..	498
10	Schriftliche Textproduktionen der Lernenden.....	509
10.1	Schülertexte der Klasse an der Morante. Die indische Region	510
10.1.1	Schriftbild und graphische strukturelle Gestaltungsmittel	511
10.1.2	Zusammensetzung des Wortschatzes.....	512

10.1.3	Lexikogrammatikalische und morphosyntaktische Gestaltung	
	521	
10.2	Die Lehrbuchseiten zur indischen Region.....	545
10.2.1	Zusammensetzung des Wortschatzes.....	545
10.2.2	Lexikogrammatikalische und syntaktische Eigenschaften.....	557
10.3	Vergleich der Schülertexte mit den Lehrbuchseiten	572
10.4	Schülertexte der Klasse an der Vespucci	576
10.4.1	Schriftbild und graphische strukturelle Gestaltungsmittel	577
10.4.2	Zusammensetzung des Wortschatzes.....	577
10.4.3	Grammatikalische und syntaktische Eigenschaften	583
10.5	Inhaltlich-sprachlicher Vergleich der Texte beider Klassen	596
11	Fazit.....	601
	Literaturverzeichnis	607
	Anhang.....	641
1	Terminologie der sprachlichen Analysen.....	641
1.1	Abkürzungen der Wortarten	641
1.2	Abkürzungen der verwendeten Fachsprachen nach dem Gradi (De Mauro 1999/2000)	642
2	C-Tests	643
2.1	C-Test an der Schule Morante	643
2.2	C-Test an der Schule Vespucci.....	645
2.3	C-Test der Klasse III A an der Schule Vespucci	646
2.4	C-Test der Klasse III B an der Schule Vespucci.....	648
2.5	C-Test der Klasse III C an der Schule Vespucci.....	650
3	Zuordnung der Schüler-Aliasnamen aus Kapitel 9	651
3.1	Klasse an der Vespucci.....	651
3.2	Klasse an der Morante	652
3.3	Klasse III A der Pestalozzi.....	652
3.4	Klasse III B der Pestalozzi.....	652
3.5	Klasse III C der Pestalozzi.....	653
4	Textproduktionen der Lernenden zu geographischen Regionen	654

4.1	Textbeispiele aus der Klasse an der Schule Morante.....	654
4.2	Textbeispiel aus der Klasse an der Schule Vespucci	658

2 Tabellenverzeichnis

Kapitel 2

Tabelle 1: Merkmale der Bildungssprache z.T. nach Berendes, Dragon, Weinert, Heppt & Stanat (2013, S. 26).....	40
--	----

Kapitel 5

Tabelle 1: Phasen der Erhebung und Untersuchungsschritte	135
Tabelle 2: In die Studie involvierte Klassen	138
Tabelle 3: Angaben zur Anzahl der Lernenden und der beantworteten Fragebögen	140
Tabelle 4: Erhobene Schriftdaten	153

Kapitel 6

Tabelle 1: Zusammensetzung der Klassen	156
Tabelle 2: Einstellung zum Erdkundeunterricht und zur unterrichtenden Lehrkraft an der Morante	162
Tabelle 3: Einschätzung des Erdkundelehrbuchs, Lernende der Morante.....	165
Tabelle 4: Einstellung zum Erdkundeunterricht und zur unterrichtenden Lehrkraft an der Vespucci.....	172
Tabelle 5: Anwendung von Lernstrategien, Vespucci	175
Tabelle 6: Lesegewohnheiten der Lernenden in der III A, Pestalozzi ..	177
Tabelle 7: Bewertung des Erdkundelehrbuchs in der III A, Pestalozzi.	181
Tabelle 8: Anwendung von Lernstrategien in der III A, Pestalozzi	183
Tabelle 9: Einstellung zum Erdkundeunterricht und zur unterrichtenden Lehrkraft, Klasse III B, Pestalozzi	187
Tabelle 10: Bewertung des Erdkundelehrbuchs in der III B, Pestalozzi	189
Tabelle 11: Anwendung von Lernstrategien in der III B, Pestalozzi	191
Tabelle 12: Einstellung zum Erdkundeunterricht und zur unterrichtenden Lehrkraft, Klasse III C, Pestalozzi.....	195
Tabelle 13: Anwendung von Lernstrategien in der III C, Pestalozzi	199

Tabelle 14: Überblick über Angaben der Lernenden zum sprachlichen Hintergrund, Bildungsstand und zu den Lesegewohnheiten ...	200
Tabelle 15: Auffassungen der Lernenden zum Lehrbuch, zum Schul- und Erdkundeunterricht und zu den Lehrpersonen, alle Klassen	202
Tabelle 16: Lerngewohnheiten der Schülerinnen und Schüler.....	204
Tabelle 17: Angaben zum sozioökonomischen Status, alle Klassen....	207
Kapitel 7	
Tabelle 1: Informationen zu den verwendeten Lehrwerken.....	212
Tabelle 2: Überblick über die untersuchten Lehrbuchseiten	215
Tabelle 3: Terminologie der sprachlichen Analyse.....	217
Tabelle 4: Kürzel der Fachwortschatzbereiche und deutsche Übersetzungen	218
Tabelle 5: Untersuchungsergebnisse zu den Seiten 55 und 56 im <i>Nuovo Geolab</i> (Carazzi & Pizzetti 2010)	224
Tabelle 6: Wörter des allgemeinen (Co) und des technisch-spezifischen Wortschatzes (TS) auf S. 56 im <i>Nuovo Geolab</i> (Carazzi & Pizzetti 2010).....	228
Tabelle 7: Untersuchungsergebnisse zu den Seiten 62, 68, 134 f., 319 und 320 im <i>Nuovo Geolab</i> (Carazzi & Pizzetti 2010)	229
Tabelle 8: Untersuchungsergebnisse zu den Seiten aus <i>Nuovi Territori dell'uomo</i> (Bersezio 2005).....	231
Tabelle 9: Untersuchungsergebnisse zu den Seiten aus <i>Zaino in spalla</i> (Bastianelli, Rancati & Maestri 2010)	234
Tabelle 10: Zusammensetzung der hervorgehobenen Wörter auf den untersuchten Seiten aller fünf Lehrbücher	238
Tabelle 11: Hervorhebungen auf den untersuchten Seiten im <i>Nuovo Geolab</i> (Carazzi & Pizzetti 2010).....	239
Tabelle 12: Hervorhebungen auf den untersuchten Seiten im <i>Nuovi Territori dell'uomo</i> (Bersezio 2005).....	244
Tabelle 13: Hervorhebungen auf den untersuchten Seiten im <i>Zaino in spalla</i> (Bastianelli et al. 2010)	246
Tabelle 14: Hervorhebungen auf den untersuchten Seiten im <i>Geograficamente</i> (Dinucci & Dinucci 2008).....	249
Tabelle 15: Hervorhebungen auf den untersuchten Seiten im <i>Nuovo Geolibro</i> (Forte & Ubertazzi 2010)	255
Tabelle 16: Untersuchungsergebnisse zu den Seiten aus <i>Geograficamente</i> (Dinucci & Dinucci 2008)	260

Tabelle 17: Untersuchungsergebnisse zu den Seiten aus <i>Nuovo Geolibro</i> (Forte & Ubertazzi 2008)	264
Tabelle 18: Fachwortschatz (Ts, Co Ts) aller untersuchten Seiten der Lehrbücher	272
Tabelle 19: Fachwortschatzbereiche aller untersuchten Seiten der Lehrwerke	272
Tabelle 20: Fachwortschatz der untersuchten Seiten im <i>Nuovi territori dell'uomo</i> (Bersezio 2005)	276
Tabelle 21: Fachwortschatz auf den untersuchten Seiten im <i>Nuovo Geolibro</i> (Forte & Ubertazzi 2008)	278
Tabelle 22: Stärkste Ts-Bereiche und Zusammensetzung des Ts-Vorkommens nach Wortarten im <i>Nuovo Geolibro</i> (Forte & Ubertazzi 2008)	280
Tabelle 23: Fachwortschatz auf den untersuchten Seiten im <i>Geograficamente</i> (Dinucci & Dinucci 2008)	281
Tabelle 24: Stärkste Ts-Bereiche und Zusammensetzung des Ts-Vorkommens nach Wortarten im <i>Geograficamente</i> (Dinucci & Dinucci 2008)	284
Tabelle 25: Fachwortschatz auf den untersuchten Seiten im <i>Zaino in spalla</i> (Bastianelli et al. 2010)	284
Tabelle 26: Stärkste Ts-Bereiche und Zusammensetzung des Ts-Vorkommens nach Wortarten im <i>Zaino in spalla</i> (Bastianelli et al. 2010)	287
Tabelle 27: Fachwortschatz auf den untersuchten Seiten im <i>Nuovo Geolab</i> (Carazzi & Pizzetti 2010)	287
Tabelle 28: Stärkste Ts-Bereiche und Zusammensetzung des Ts-Vorkommens nach Wortarten im <i>Nuovo Geolab</i> (Carazzi & Pizzetti 2010)	289
Tabelle 29: Geographischer und wirtschaftlicher Fachwortschatz aller untersuchten Seiten	289
Tabelle 30: Geographischer Fachwortschatz und seine Vorkommnisse auf allen untersuchen Lehrbuchseiten	290
Tabelle 31: Wirtschaftlicher Fachwortschatz und seine Vorkommnisse auf allen untersuchen Lehrbuchseiten	292
Kapitel 8	
Tabelle 1: Ergebnisse des C-Tests an der Schule Vespucci	302
Tabelle 2: Ergebnisse des C-Tests an der Schule Morante	303

Tabelle 3: Ergebnisse des C-Tests der Klasse III A, Pestalozzi.....	303
Tabelle 4: Ergebnisse des C-Tests der Klasse III B, Pestalozzi	304
Tabelle 5: Ergebnisse des C-Tests der Klasse III C, Pestalozzi	304
Tabelle 6: Illustration des Testausgangs in allen fünf Lerngruppen.....	305
Tabelle 7: Getilgtes Wortvorkommen im C-Test der Vespucci mit Angaben zu den Falschlösungen.....	306
Tabelle 8: Übersicht über die Texte 1 und 2 des C-Tests an der Vespucci inklusive Lösungsvorschläge	309
Tabelle 9: Übersicht über die Texte 3 und 4 des C-Tests an der Vespucci inklusive Lösungsvorschläge	319
Tabelle 10: Häufige Fehler in den Texten 3 und 4 des C-Tests an der Vespucci	326
Tabelle 11: Übersicht über Text 5 des C-Tests an der Vespucci inklusive Lösungsvorschläge	329
Tabelle 12: Häufigste Fehler in Text 5 des C-Tests, Textauszug aus der Lehrbuchseite 68 (Carazzi & Pizzetti 2010).....	333
Tabelle 13: Getilgtes Wortvorkommen im C-Test der Vespucci nach Wortarten mit Angaben zu den Falschlösungen	336
Tabelle 14: Häufigste Falschlösungen im C-Test an der Schule Vespucci	338
Tabelle 15: Getilgte Wörter des C-Tests der Morante nach Gebrauchsmarken mit Angaben zu den Falschlösungen	339
Tabelle 16: Aus dem Lehrbuch entnommene Texte 1 bis 3 (Bersezio 2005, S. 59-61) des C-Tests an der Morante.....	340
Tabelle 17: Häufigste Falschlösungen in den Texten 1 bis 3 des C-Tests an der Morante.....	347
Tabelle 18: C-Testtexte 4 und 5 aus dem Lehrbuch von Bersezio (2005, S. 32 f.) inklusive Lösungsvorschläge (Morante).....	349
Tabelle 19: Zu ergänzende Wörter im C-Test der Morante nach Wortart mit Angaben zu den Falschlösungen	356
Tabelle 20: Getilgte Wörter des C-Tests der III A nach Gebrauchsmarken mit Angaben zu den Falschlösungen	357
Tabelle 21: Getilgtes Wortvorkommen des C-Tests der III A (Pestalozzi) nach Wortarten mit Angaben zu den Falschlösungen.....	358
Tabelle 22: Text 1 und 2 des Tests der Klasse III A, Pestalozzi (Textgrundlage Bastianelli et al. 2010, S. 118).....	359
Tabelle 23: Texte 3 bis 5 des C-Tests der Klasse III A, Pestalozzi (Textgrundlage Bastianelli et al. 2010, S. 116, 149)	365

Tabelle 24: Häufige Falschlösungen in den Texten 3 bis 5 des C-Test der Klasse III A (Textgrundlage Bastianelli et al. 2010, S. 116, 149).....	370
Tabelle 25: Getilgte Wörter des C-Tests der Klasse III B (Pestalozzi) nach Gebrauchsmarken mit Angaben zu den Falschlösungen .	372
Tabelle 26: Getilgtes Wortvorkommen des C-Tests der III B (Pestalozzi) nach Wortarten mit Angaben zu den Falschlösungen	373
Tabelle 27: Texte 1 bis 3 des C-Tests der Klasse III B, Pestalozzi (Textgrundlage Dinucci & Dinucci 2008, S. 238, 241)	374
Tabelle 28: Falschlösungen von mindestens fünf Lernenden in den ersten drei C-Testtexten der Klasse III B, Pestalozzi	379
Tabelle 29: Texte 4 und 5 des C-Tests der Klasse III B an der Schule Pestalozzi	385
Tabelle 30: Häufige Falschlösungen in den C-Testtexten 4 und 5 der Klasse III B an der Pestalozzi	389
Tabelle 31: Getilgte Wörter des C-Tests der III C (Pestalozzi) nach Gebrauchsmarken mit Angaben zu den Falschlösungen	393
Tabelle 32: Getilgtes Wortvorkommen des C-Tests der III C (Pestalozzi) nach Wortarten mit Angaben zu den Falschlösungen.....	394
Tabelle 33: Wortvorkommen und Lösungsvorschläge der ersten drei Texte des C-Tests der Klasse III C, Pestalozzi.....	395
Tabelle 34: Wortvorkommen und Lösungsvorschläge der Texte 4 und 5 des C-Tests der Klasse III C, Pestalozzi	406
Tabelle 35: Häufige Falschlösungen im vierten und fünften Text des C-Test der Klasse III C, Pestalozzi.....	410
Tabelle 36: Länge der Sätze mit Worttilgungen in den fünf C-Tests..	416
Tabelle 37: Getilgte Ts-Wörter der fünf C-Tests mit Angaben zu den Falschlösungen	418
Kapitel 9	
Tabelle 1: Durchführung des Erdkundeunterrichts in den beobachteten Klassen.....	423
Tabelle 2: Ergebnisse eines Worterklärungstests in der Klasse der Schule Morante	493
Kapitel 10	
Tabelle 1: Notenspiegel der Textproduktionen in der Klasse Morante	511
Tabelle 2: Klasse Morante, Länge der Texte und Sätze sowie Gebrauchsmarken und Anteile der Wortschatzbereiche VDB	

und FO am Gesamttext.....	512
Tabelle 3: Fachsprachliches Wortvorkommen in den Schülertexten der Morante.....	514
Tabelle 4: Phraseme in den Schülertexten der Morante	518
Tabelle 5: Prädikate der Schülertexte an der Morante	525
Tabelle 6: Zusammensetzung des Wortschatzes auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region (Bersezio 2005)	546
Tabelle 7: Zusammensetzung des CO-gekennzeichneten Wortvorkommens auf den Lehrbuchseiten	547
Tabelle 8: Fachwortschatz auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region (Bersezio 2005).....	553
Tabelle 9: Phraseme der Lehrbuchseiten zur indischen Region (Bersezio 2005).....	555
Tabelle 10: Konjunktionen der Lehrbuchseiten zur indischen Region (Bersezio 2005).....	557
Tabelle 11: Worttypen der Konjunktionen mit Vorkommnissen	558
Tabelle 12: Prädikate der Lehrbuchseiten zur indischen Region (Bersezio 2005).....	561
Tabelle 13: Mittelwerte sprachlicher Merkmale der Schülertexte und der Lehrbuchseiten zur indischen Region (Bersezio 2005)	574
Tabelle 14: Geographische Gebiete der Schülertexte (Vespucci).....	576
Tabelle 15: Text- und Satzlängen, Gebrauchsmarken und VDB- und FO- Anteile am Gesamtvolumen der Schülertexte (Vespucci)	577
Tabelle 16: CO-Wörter mit mindestens vier Tokens in den Schülertexten (Vespucci).....	579
Tabelle 17: Fachwortschatzsprachliche Ausdrücke in den Schülertexten (Vespucci).....	580
Tabelle 18: Phraseme in den Schülertexten (Vespucci).....	581
Tabelle 19: Konjunktionen in den Schülertexten (Vespucci).....	583
Tabelle 20: Prädikate der Schülertexte (Vespucci)	589
Tabelle 21: Partizipien, Gerundien und Infinitive in den Schülertexten (Vespucci).....	595
Tabelle 22: Klassenvergleich – Text- und Satzlängen, Gebrauchsmarken	597
Tabelle 23: Klassenvergleich – Prädikate	598
Anhang	
Tabelle 1: Terminologie der sprachlichen Analyse.....	641

Tabelle 2: Im GRADIT (De Mauro 1999/2000) verwendete Abkürzungen der Fachsprachen.....	642
---	-----

3 **Abbildungsverzeichnis**

Kapitel 2

Abbildung 1: <i>Designed-in scaffolding</i> nach Hammond und Gibbons (2005, S. 13)	49
Abbildung 2: Interaktionales <i>scaffolding</i> nach Hammond und Gibbons (2005, S. 21)	52

Kapitel 6

Abbildung 1: Maximale Bücherzahl im Haushalt und maximale tägliche Lesezeit (in min), Morante	159
Abbildung 2: Maximale Bücherzahl im Haushalt und maximale tägliche Lesezeit (in min), Vespucci.....	170
Abbildung 3: Maximale Bücherzahl im Haushalt und maximale tägliche Lesezeit (in min), III B Pestalozzi.....	186
Abbildung 4: Maximale Bücherzahl im Haushalt und maximale tägliche Lesezeit (in min), III C, Pestalozzi	193

Kapitel 8

Abbildung 1: Textbeispiel aus dem C-Test der Schule Vespucci	300
Abbildung 2: Textbeispiel ohne Lücken	301
Abbildung 3: Zusammensetzung der getilgten Wörter im C-Test der Vespucci	307
Abbildung 4: Sätze auf Seite 55 des Lehrbuchs von Carazzi und Pizzetti (2010) mit den häufigsten Fehlern	315
Abbildung 5: Der Lehrbuchseite 68 (Carazzi & Pizzetti 2010) entnommener C-Testtext mit Angaben zu den Falschlösungen	333
Abbildung 6: Getilgtes Wortvorkommen nach Gebrauchsmarken und ihrem prozentualen Anteil im C-Test, Morante	340
Abbildung 7: Getilgtes Wortvorkommen im C-Test der Klasse III A (Pestalozzi) nach Gebrauchsmarken und ihren prozentualen Anteilen	358
Abbildung 8: Getilgtes Wortvorkommen nach Gebrauchsmarken und ihrem prozentualen Anteil im C-Test der Klasse III B, Pestalozzi	372

Abbildung 9: Häufige Falschlösung im vierten C-Testtext der Klasse III B, der Lehrbuchseite 242 (Dinucci & Dinucci 2008) entnommene Sätze	390
Abbildung 10: Der Lehrbuchseite 242 (Dinucci & Dinucci 2008) entnommener letzter Satz im fünften C-Testtext der Klasse III B mit Anzahl der Falschlösungen.....	391
Abbildung 11: Zusammensetzung der getilgten Wörter im C-Test der III C (Pestalozzi).....	393
Abbildung 12: S. 122 des Lehrbuchs (Forte & Ubertazzi 2008) entnommener Satz mit Hervorhebung der getilgten Wörter, Fehlerzahl und Übersetzung	402
Abbildung 13: Dem Lehrbuch entnommener Satz (Forte & Ubertazzi 2008, S. 123) mit Hervorhebung der getilgten Wörter, Fehlerzahl und Übersetzung	413
Kapitel 9	
Abbildung 1: Auszug Unterrichtsmitsschrift III A, DIUs (I)	430
Abbildung 2: Auszug aus Unterrichtsmitsschrift III B, DIUs (II).....	431
Abbildung 3: Transkriptauszug Regiolekt Frau Mancuso.....	436
Abbildung 4: Auszug aus Unterrichtsmitsschrift Jugendsprache/Soziolekt Frau Cese (I).....	437
Abbildung 5: Auszug aus Unterrichtsmitsschrift Jugendsprache/Soziolekt Frau Cese (II)	437
Abbildung 6: Abfragung Herr Tigre, Asien	440
Abbildung 7: Abfragung Frau Cese, zum Auswendiglernen	443
Abbildung 8: Abfragung Frau Dante, zum Auswendiglernen.....	444
Abbildung 9: Auszug aus einem Unterrichtsgespräch an der Schule Vespucci, Mehrsprachigkeit	454
Abbildung 10: Abfragung Frau Rea, Pierpaolo, III A, Pestalozzi, Bestrebungen um bildungssprachlichen Ausdruck	461
Abbildung 11: Transkriptauszug Abfragung Frau Mancuso, Avas Versuch einer bildungssprachlichen Darstellung.....	462
Abbildung 12: Abfragung Frau Cese, Pamela, Bildungssprachversuche	467
Abbildung 13: Auszug aus Unterrichtsmitsschrift, Abfragung Frau Cese, Registerwechsel eines Schülers aufgrund von Wortfindungsschwierigkeiten	468
Abbildung 14: Auszug aus Unterrichtsgespräch Klasse III A, Pestalozzi, Textarbeit.....	470

Abbildung 15: Auszug aus Unterrichtsgespräch, Frau Rea, Costa, Textarbeit – Wortbedeutung	472
Abbildung 16: Auszug aus Unterrichtsgespräch Frau Rea, Bezug zur Lebenswelt der Schüler	474
Abbildung 17: Unterrichtsgespräch Frau Rea, Genozid.....	475
Abbildung 18: Transkriptauszug zu Unterrichtsgespräch Frau Mancuso, neutrale und komplexe Lehrbuchsprache, lexikalische Schwierigkeiten	476
Abbildung 19: Unterrichtsgespräch Frau Mancuso, Mikro- <i>scaffolding</i> – PIL.....	479
Abbildung 20: Frau Mancuso, Vereinfachung/Erklärung der Lehrbuchtexte	481
Abbildung 21: Transkriptauszug Herr Tigre, Textarbeit – unbekannte Wörter und ihre Erklärungen	485
Abbildung 22: Transkriptauszug Herr Tigre, Textarbeit – Wortschatz	492
Abbildung 23: Definitionsbeispiele aus dem Worterklärungstest an der Schule Morante.....	494
Abbildung 24: Abfragung Frau Cese, Aufforderung zum genaueren Erklären	499
Abbildung 25: Textarbeit Klasse Vespucci, <i>cioè</i>	500
Abbildung 26: Transkriptauszug Klasse Morante, <i>tipo</i> (I).....	501
Abbildung 27: Transkriptauszug Abfragung, Klasse Morante, <i>tipo</i> (II)	501
Abbildung 28: Gesprächsauszug III A, Pestalozzi, mündliches Ausdrucksvermögen – <i>forse</i>	502
Abbildung 29: Transkriptauszug Unterrichtsgespräch Herr Tigre, indirekt geäußerte Wissenslücke	503
Abbildung 30: Hausaufgabenbesprechung Frau Rea, III A, Pestalozzi, Betonung der Wichtigkeit des genauen Ausdrucks	504
Abbildung 31: Abfragung Frau Rea, III A, Pestalozzi, Unzufriedenheit mit Schüleräußerung (I).....	505
Abbildung 32: Abfragung Frau Rea, III A, Pestalozzi, Unzufriedenheit mit Schüleräußerung (II).....	507
Kapitel 10	
Abbildung 1: Partizipverwendung von <i>unito</i> in verschiedenen Texten, Morante.....	532
Abbildung 2: Textauszüge zum Partizip Perfekt <i>formata/formate</i> ,	

Morante.....	532
Abbildung 3: Implizite Relativsätze einer Schülerin an der <i>Morante</i> ..	534
Abbildung 4: Wortgetreue Übernahme des Lehrbuchtextes einschließlich der Partizipien, Schülerin A.....	534
Abbildung 5: Korrekte Verwendung eines bildungssprachlichen Begriffes, der nicht auf den entsprechenden Lehrbuchseiten erscheint.....	539
Abbildung 6: Wiederholungen von Lexemen aus derselben Wortfamilie.....	542
Abbildung 7: Gebrauch des generischen Substantivs <i>cosa</i> in den Schülertexten der <i>Morante</i>	543
Abbildung 8: Passivkonstruktionen auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region	564
Abbildung 9: Finalsätze mit Infinitiven auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region	570
Abbildung 10: Bildungssprachliche Versuche	587
Anhang	
Abbildung 1: Textproduktion der Schülerin M (Seite 1)	654
Abbildung 2: Textproduktion der Schülerin M (Seite 2)	655
Abbildung 3: Textproduktion der Schülerin B (Seite 1)	656
Abbildung 4: Textproduktion der Schülerin B (Seite 2)	657
Abbildung 5: Textproduktion der Schülerin E	658

Danksagung

Mein aufrichtiger Dank für die anregende Kritik und geduldige Unterstützung gilt meinen beiden Doktormüttern Sabine Koesters Gensini und Ingrid Gogolin. Ebenfalls danken möchte ich meiner Familie, Ralph Hendriks, Friederike Anz, Letizia Mancuso, Peter van Oostrum, Mareike Köhne und Günter Voss sowie allen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften, die am Gelingen dieser Studie mitgewirkt haben und sich auch außerhalb des Unterrichts Zeit für zusätzliche Erklärungen nahmen und meine Fragen beantworteten.

1 Einleitung

1.1 Motivation der Studie

Im Zentrum des vorliegenden Forschungsvorhabens stehen die sprachlichen Herausforderungen, mit denen Schülerinnen und Schüler in Italien am Ende der Sekundarstufe I (8. Klasse) im Fach Erdkunde konfrontiert sind. Nicht zuletzt die Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU sowie groß angelegte nationale Erhebungen auf der einen Seite und die Zunahme von SchülerInnen, deren Erstsprache nicht die Unterrichtssprache ist (Cesareo 2014, S. 7; Bertozzi 2014, S. 15; MIUR - Ufficio di Statistica 2015), auf der anderen haben in den vergangenen Jahren verstärkt ins Bewusstsein gerückt, dass etliche Schülerinnen und Schüler nur unzureichend über eine sprachliche Grundbildung verfügen, die für den schulischen und beruflichen Erfolg und die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in den westlichen Kulturen erforderlich ist (Colombo 2014; Gallina 2006). Die zentrale Rolle, die Sprache im Lern- und Entwicklungsprozess spielt, brachte Wittgenstein folgendermaßen auf den Punkt: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ (Wittgenstein 2003 (1921), Satz 5.6).

So wurde mit der Veröffentlichung der Ergebnisse dieser Schulleistungsstudien eine Diskussion zu einem Aspekt ins Rollen gebracht, der Persönlichkeiten wie z.B. Wittgenstein (1977 (1926), 2001 (1953, posthum)) und Lombardo Radice (1931, 1959 (1936)) schon vor langer Zeit klar vor Augen stand: Eine jede Unterrichtsstunde ist zugleich Sprachunterricht.¹ Da der Wissenstransfer und Kompetenzerwerb vorrangig über das Medium Sprache erfolgt, ist deutlich geworden, dass eventuelle Mängel in den Leistungen in nicht sprachlichen Fächern zum Teil auf Schwierigkeiten zurückzuführen sind, die sich in den einzelnen Disziplinen aus den Techniken ihrer sprachlichen Darbietung und Bewertung ergeben. Besondere Aufmerksamkeit hat dabei zunächst vor allem der Sprachgebrauch in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern erfahren (z.B. Guerriero 1988; Gallin & Ruf 1990; Zambelli 1994; Leisen 1998; Maier Schweiger 1999; Gogolin & Schwarz 2004, Ahrenholz 2010b), in denen die Ergebnisse vieler Teilnehmer an den PISA-Untersuchungen besonders schlecht ausgefallen sind (OECD 2014).

Das Interesse an den sprachlichen Praktiken in diesen Fächern ist auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass die mäßigen Leistungen mit der Vermittlung und Kontrolle von Lerninhalten einhergehen, die zu einem guten Teil fachsprachlich kommuniziert werden. Wird die Sprache in den Fachdidaktiken

1 Siehe diesbezüglich das Zitat von Lombardo-Radice zur Sprachbildung im Schulunterricht in Kap. 7.5, S. 269 f.

thematisiert, so rückt primär die Terminologie ins Blickfeld, zumal sich diese im Mathematik- und im naturwissenschaftlichen Unterricht oft klar als Fachsprache ausmachen lässt und man im schulischen Kontext auf lexikalischer Ebene eine stete Zunahme und auch Überladung an fachwortschatzsprachlichen Ausdrücken beobachten kann (Graf & Berck 1993, S. 25; Bascetta 1964).

Probleme mit dem vorrangigen Medium zur Inhaltsvermittlung und -bearbeitung in den nicht sprachlichen Fächern ergeben sich aber keineswegs ausschließlich oder vorrangig aus der Verwendung einer spezifischen Terminologie, die aus einem relativ überschaubaren Umfang von zu lernenden Fachausdrücken besteht (vgl. z.B. Lee 1996, S. 184; Ferreri 2005, S. 127 f.). Vielmehr geht es um die kognitive Herausforderung, die der Erwerb der Konzepte, die sich hinter den Fachausdrücken verbergen, mit sich bringt, und die Schwierigkeiten, die der Wortgebrauch generell verursachen kann. Das hängt direkt mit den spezifischen, im Kontext Schule verwendeten sprachlichen Registern zusammen, die potentiell sowohl produktive als auch rezeptive Hürden schaffen, die vor allem die Lesekompetenz und das Textverständnis sowie die schriftliche und mündliche Textproduktion betreffen und von den Lernenden unterschiedlich gemeistert werden. So betont auch Christie (2012, S. 96):

The technical language of subject specialisms like science is often unfamiliar and difficult, though it is misleading to suppose that students' difficulties in speaking, reading, or writing about science are primarily a matter of unfamiliar vocabulary, if by that we mean learning the meaning of words like "photosynthesis," "velocity," "peristalsis," or "atom." The issue is more complex, and here once again a functional grammar is helpful. The issue is one of the total pattern of discourse in which technical language is deployed and specialist meanings are made, creating texts that are dense, abstract, and seemingly remote from lived experience as children know it. The abstractions are often built using grammatical metaphor.

Welche Merkmale diese schulsprachlichen Register aufweisen, ist bisher weder für das Deutsche noch für das Italienische umfassend belegt, weshalb diese Arbeit durch detaillierte sprachliche Analysen von Lehrbuchtexten und Diskursformen von Lehrkräften einen Beitrag zu ihrer genaueren Beschreibung leisten möchte. Während nach den naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik die Aufmerksamkeit unter den geisteswissenschaftlichen Fächern vor allem Geschichte galt (Deon 1997; Bozzone Costa 2003, S. 114), ist für diese Untersuchung das Unterrichtsfach Erdkunde gewählt worden, da sich Studien mit seiner sprachlichen Gestaltung bisher nur vereinzelt befassen² und es sich

2 So gibt es etwa in Italien Untersuchungen zu diversen Erdkundebüchern nach hauptsächlich inhaltlichen und fachdidaktischen Aspekten (Faccioli 1988a), über die Zusammensetzung des Wortschatzes in den Lehrwerken sowie die lexikalischen und Textverständniskompetenzen von Schülern verschiedener Klassenstufen (Miglietta & Sobrero 2008, S. 210 f.) und über den Bestandteil von geographischen Fachwörtern im Gebrauchswortschatz und ihren Anteil in geographischen Schulbüchern (Ferreri 2005, S. 114 f.). Im angelsächsischen Raum beschäftigt sich eine Arbeit ausschließlich mit der Sprache im Erdkundeunterricht (Lee 1996) und bezieht dabei stärker als die italienischen Studien auch die Lehrpersonen und Lernenden

um ein Fach handelt, dessen Inhalte sich aus ganz unterschiedlichen Wissensfeldern zusammensetzen, die von gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten in z.B. Geschichte, Politik und Wirtschaft bis hin zu naturwissenschaftlichen wie der Geologie und Astronomie reichen.

Ausgangspunkt der Untersuchung war zunächst das Interesse an einer Bestandsaufnahme der sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache sich nicht mit der Unterrichtssprache deckt, sowie an der Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten. Doch was im Vorfeld beispielsweise durch Klagen von Professoren und Professorinnen über die schwachen schriftsprachlichen Kenntnisse italienischer Studierender bereits auffällig war (vgl. z.B. Bozzone Costa 2003; S. 121; De Santis & Gatta 2013; Piemontese & Sporetta 2014), und sich beim Einlesen in die Materie immer deutlicher zeigte, ist, dass eben auch einsprachige Schülerinnen und Schüler zum Teil erhebliche Defizite bei der Bewältigung der sprachlichen Anforderungen haben. Die Registerunterschiede zwischen ihrem alltäglichen Sprachgebrauch und der Unterrichtssprache bzw. der in den Lehrmitteln benutzten Sprache können dabei so groß sein, dass sie den Lernerfolg beeinträchtigen (Battimelli 1997; Ferreri 2005, S. 113), zumal sich die Defizite während ihrer Schullaufbahn eher noch vermehren, als dass sie abgebaut werden (vgl. z.B. Piemontese; Cavaliere 1997, S. 223; Maas 2008, z.B. S. 630; Bosi et al. 2014, S. 104). Dadurch hat sich das Forschungsinteresse auf den Umgang *aller* Lernenden mit den sprachlichen Praktiken im Geographieunterricht ausgeweitet.

Den Kern dieser Studie bildet eine empirische Untersuchung in fünf Klassen an drei verschiedenen Mittelschulen in Rom, die über den Zeitraum November 2012 bis Juni 2013 durchgeführt wurde. Die Schulen befinden sich in einem recht zentralen Stadtviertel mit einem Einzugsgebiet der mittleren und unteren Mittelklasse und werden auch von Lernenden zugewanderter Familien besucht. Für die Erhebung ist das letzte Jahr der Sekundarstufe I ausgewählt worden, da bezüglich der sprachlichen Schwierigkeiten im Bildungssektor in den letzten Jahren vor allem der vorschulische und der Primarbereich erforscht wurde und deutlich geworden ist, dass die Schnittstellen an den Bildungsübergängen von besonderer Bedeutung für die Bildungslaufbahn der einzelnen Lernenden sind (Christie 2012, S. 190; Gogolin et al. 2011).

Auf einen solchen Übergang bereitet in Italien das achte Schuljahr vor, da auf fünf Jahre Grundschule eine dreijährige Mittelschule folgt, bevor sich die Schülerinnen und Schüler nach bestandener Abschlussprüfung für unter-

ein, allerdings aus einem Blickwinkel, der sich auf diskursanalytische und Genderunterschiede konzentriert. Aus dem deutschsprachigen Raum stammt eine Dissertation über die Verwendung der Erdkundebücher im Unterricht, welche sich auch mit sprachlichen Aspekten beschäftigt, aber den Großteil ihrer Erkenntnisse aus qualitativen Lehrerinterviews und Unterrichtsprotokollen gewinnt, ohne dass der effektive Unterricht beobachtet oder die Leistungen der Lernenden näher erforscht worden wären (Thöneböhn 1995).

schiedlich ausgerichtete, mehr oder weniger stark berufsvorbereitende weiterführende Schulen zu entscheiden haben. Während die Grund- und Mittelschulen zunehmend in Form sogenannter *istituti comprensivi* gemeinsam geleitet werden und sich häufig im selben oder in benachbarten Gebäuden ansiedeln, gibt es große Unterschiede in den fachlichen Ausrichtungen und Leistungsanforderungen der zahlreichen Schultypen der Sekundarstufe II und wird zwischen den drei Schulformen Grund-, Mittel- und weiterführende Schule häufig ein übermäßiger Zuwachs der Ansprüche an die von den Lernenden zu erbringenden Leistungen beobachtet (Colombo & Pallotti 2014).

Als besonders typisch für den Unterricht an italienischen Schulen kann angesehen werden, dass dieser stark lehrbuchzentriert gestaltet ist (Jafrancesco 2002; MIUR 2015), wobei die kursierenden Unterrichtswerke von unterschiedlichen Akteuren, nämlich Lehrpersonen, Universitätsdozenten und Wissenschaftlern, generell als komplex und den sprachlich-kognitiven Entwicklungsstand der Lernenden übersteigend eingestuft werden (Bertocchi 2003, S. 22; Bozzone Costa 2003, S. 113). So halten viele Lehrkräfte die sprachliche Gestaltung der Schulbücher für zu schwierig und nicht für eine eigenständige Lektüre der Schülerinnen und Schüler geeignet – selbst dann nicht, wenn das Thema der zu lesenden Texte bereits im Unterricht behandelt worden ist (Bertocchi 2003, S. 22). Die seit Jahrzehnten anhaltende Kritik an den Lehrbüchern hat allerdings kaum dazu geführt, dass sich die Lehrkräfte von ihnen lösten und ihren Unterricht freier gestalteten, was vermutlich in erster Linie an einer starken Traditionsverbundenheit liegt, durch die sich viele an den Erfahrungen der eigenen Schulzeit und den Praktiken ihrer Lehrer orientieren, welche sie als *teaching models* heranziehen (vgl. Zeichner 1986, S. 264 in Maas 2008, S. 238; De Mauro 1976b in ead. 1979, S. 76 u. S. 86).³

So besteht die gängige Praxis einer Erdkundestunde häufig in der Paraphrasierung von Lehrbuchtexten durch die Lehrkraft und dem mündlichen Abfragen einzelner Schülerinnen und Schüler zu den auf diese Weise vermittelten Inhalten. Daraus ergaben sich die folgenden forschungsleitenden Fragen:

1. Wie sind die verwendeten Unterrichtswerke sprachlich gestaltet?
 2. Welche Diskrepanz besteht zwischen der sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler und dem im Lehrbuch verwendeten Register?
 3. Auf welche Art schlägt die Lehrperson eine Brücke zwischen dem Unterrichtswerk und den Fähigkeiten der Lernenden?
 4. Wie gestaltet sich die Kommunikation im Unterricht?
- 3 Weitere Gründe hierfür beruhen sicherlich auf Mängeln in der Lehrerbildung, die sich kaum mit innovativeren Methoden der Unterrichtsgestaltung befasst, und, bei einer oft kritisierten Unterbezahlung der Lehrpersonen, auf ihrer unzureichenden Motivation für den zusätzlichen Arbeitsaufwand, der sich bei der Unterrichtsvorbereitung für sie daraus ergäbe. Dahingegen hat die deutsche Studie von Thöneböhn (1995, S. 204) ergeben, dass selbst Lehrkräfte, die stark lehrbuchzentriert vorgehen, sich von den Büchern abwenden, wenn ihnen der Aufbau oder die Behandlung eines bestimmten Themas nicht zusagt.

Diese Studie hat das Anliegen, mit einem qualitativen Forschungsdesign möglichst genau abzubilden, was in den beobachteten Klassen sprachlich passiert und wie es in dieser Hinsicht um die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler steht. Folglich werden schulbezogene sprachliche Herausforderungen und Leistungen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und zueinander in Bezug gesetzt. Insgesamt soll damit ein Beitrag zum Füllen einer bestehenden Forschungslücke geleistet werden, da es zu den konkreten Anforderungen an die Lernenden und ihrer Bewältigung abgesehen von den bereits angesprochenen großangelegten Leistungserhebungen bislang wenig Untersuchungen gibt, welche über die Befassung mit einzelnen sprachlichen Aspekten wie beispielsweise der Verwendung von Konnektoren durch die Lernenden hinausgehen (Harren 2015, S. 20 f.; De Mauro 1997, S. 26).

1.2 Aufbau der Arbeit

Das zweite Kapitel liefert als theoretische Rahmung Informationen zu den gesellschaftlichen Ansprüchen an die Sprachkompetenz, zu dem daraus für die Schulen resultierenden Bildungsauftrag und zur Beschaffenheit der schulsprachlichen Register samt ihrer kognitionspsychologischen Bedeutung und Erwerbsbedingungen. Dabei werden auch Überlegungen berücksichtigt, warum der Sprachausbau in der Zweitsprache lernenden Schülerinnen und Schülern zum Teil nicht gut gelingt, die unter dem Schlagwort „Monolingualismus-Kontroverse“ (Gogolin 1994) zusammengefasst werden können. Im Weiteren befasst sich das Kapitel konkret mit der schulischen Sprachbildung. U.a. werden ein weitläufig rezipiertes Förderkonzept, der *scaffolding*-Ansatz (Wood, Bruner & Ross 1976; Gibbons 2002; Hammond & Gibbons 2005), und „grammatische Metaphern“ (Halliday 1985) als ein entscheidendes, häufig auftretendes Merkmal bildungssprachlicher Texte vorgestellt und die Bedeutung der Lese- und Schreibdidaktik im Lernprozess erörtert. Außerdem wird auf die sprachbezogene Bewertungspraxis an den Bildungsinstitutionen eingegangen.

Im dritten Kapitel erfolgt zunächst ein historischer und dann ein gegenwartsorientierter Überblick über die unterschiedlichen, teils mehrsprachigen Ausgangslagen der Lernenden an italienischen Schulen und die Anzahl, Verteilung und Herkunft der Zugewanderten. Aufgrund der zentralen Rolle der Lehrwerke in der Unterrichtsgestaltung wird hiernach der Stand der Lehrmittelforschung umrissen, wobei auch auf den partikulären, polemischen Ton eingegangen wird, der diese charakterisiert. Zwei Schwerpunkte der Lehrmittelforschung werden dabei eigens thematisiert, und zwar die Lesbarkeitsforschung (Lucisano & Piemontese 1988; Lumbelli 1989) und Untersuchungen zur Wortschatzverwendung. Letztere stützen sich teilweise auf das *Grande dizionario italiano dell'uso* (Großes italienisches Gebrauchswörterbuch) (De

Mauro 1999/2000), das auf einer Gruppierung des italienischen Wortschatzes in unterschiedliche Kategorien gemäß ihrer Streuung und Frequenz in gesprochenen und geschriebenen Texten beruht und auch in der vorliegenden Studie verwendet wurde, so dass es ebenfalls vorgestellt wird.

Kapitel vier befasst sich mit wesentlichen Hintergrundinformationen zum Erhebungskontext. Es schildert die Lehrerausbildung in Italien, die geltenden Lehrpläne für das Fach Erdkunde in der Sekundarstufe I und die Verankerung der Sprachbildung in den Lehrplänen und ministerialen Richtlinien. Der Ausbau der lexikalischen Kompetenz als wichtige Komponente der sprachlichen Fähigkeiten und ihre Berücksichtigung in den Lehrplänen werden ebenso beschrieben wie die Divergenzen zwischen den darin enthaltenen Forderungen und der tatsächlichen Unterrichtspraxis sowie dem in der Lehrerausbildung Vermittelten. Desweiteren wird auf den registerbezogenen Sprachausbau eingegangen, der vor allem während der Schulzeit erfolgt und zu dessen Beschreibung das Konzept des *spazio linguistico* (De Mauro 1980; sprachlicher Raum) von Interesse ist. Als wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Sprachausbaus wird die Entwicklung protoliterater Fähigkeiten im Vorschulalter erläutert und im Anschluss daran die Rolle von Sprachstandserhebungen und ihr eingeschränkter Einsatz in Italien beschrieben. Weitere Informationen über spracherwerbstheoretische und sprachpädagogische Aspekte und über die Arbeitsbedingungen in den während der Studie beobachteten Klassen an drei verschiedenen Bildungsinstitutionen schließen das Kapitel ab.

Im Folgenden werden die Erhebungsergebnisse vorgestellt, wozu das fünfte Kapitel zunächst die methodischen Überlegungen darlegt, die das Vorgehen geleitet haben, und das sechste Kapitel mit einer Präsentation der fünf beobachteten Klassen die Schilderung der Studie beginnt. Es stützt sich dabei auch auf Angaben der Lernenden, die anhand eines von ihnen bearbeiteten Fragebogens ermittelt wurden und ihren soziokulturellen und sprachlichen Hintergrund, ihre Einstellung zum Fach Erdkunde und seine Verfahrensweisen betreffen.

Das siebte Kapitel besteht aus einer sprachlichen Analyse ausgewählter Seiten der fünf verwendeten Erdkundebücher, die sich vorrangig auf die lexikalische Gestaltung konzentriert, aber auch andere Textmerkmale wie die Länge der Satzgefüge, die Zusammensetzung nach Wortarten und die Komplexität morphosyntaktischer Strukturen in den Blick nimmt.

Im achten Kapitel werden die Ergebnisse eines durchgeführten Sprachtests (C-Test; Raatz & Klein-Brayley 1985; Grotjahn z.B. 2010, 2006) vorgestellt, der auf der Grundlage von Texten der Unterrichtswerke entwickelt wurde und auf dem Tilgungsprinzip beruht: Die Testteilnehmer mussten die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes in mehreren kurzen Texten vervollständigen. Die Ergebnisse ermöglichen einen ersten Einblick in die Sprachkompetenz der Lernenden und geben Auskünfte über ihre sprachlichen Schwierigkeiten im Umgang

mit dem Unterrichtswerk. Da es sich aufgrund der unterschiedlichen Lehrwerksverwendung um fünf verschiedene C-Tests handelt, deren Bearbeitung detailliert analysiert wurde, stellt dieses Kapitel einen Schwerpunkt der Arbeit dar und ergänzt die Auswertung der Lehrbuchseiten um Aspekte, die unter bildungssprachlichen und didaktischen Gesichtspunkten relevant sind.

Darauf folgt ein neuntes Kapitel, in dem anhand konkreter Beispiele aus der Unterrichtspraxis ein Bild der spracherzieherischen Rolle der Lehrkräfte und der mündlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler gezeichnet wird. Kapitel 10 hingegen stellt schriftliche Textproduktionen der Lernenden vor, die mit dem Auftrag verfasst wurden, dem Charakter eines Lehrbuchtextes ihrer Klassenstufe zu entsprechen, um die Lernenden zu einem möglichst bildungssprachlichen Schreibstil zu bewegen. Abschließend fasst das elfte Kapitel die einzelnen Ergebnisse der Untersuchung noch einmal zusammen, zieht ein Fazit und bietet Vorschläge für mögliche anknüpfende Untersuchungen.

Hierbei sei vorweggenommen, dass eine effiziente und durchgängige Sprachbildung in allen Fächern nicht nur aus ökonomischer Sicht als unabdingbares Requisit für eine bessere Beschäftigungstauglichkeit und aus soziopolitischer für eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von enormer Wichtigkeit ist, sondern dass die Sprachentwicklung aufs Engste mit der kognitiven Entwicklung verwoben ist und damit wesentlich zur Freisetzung von individuellen Potentialen und zur Persönlichkeitsbildung beiträgt (vgl. Maas 2008, S. 394). Um es mit den Worten von De Mauro zu sagen, kann Sprache gesehen werden *„come compagno ed ordinatore di tutta la nostra vita mentale ed emotiva, come filtro attraverso il quale passa tutta la nostra capacità di rapporto con gli altri“* (De Mauro 1976b in ead. 1979, S. 77; meine Übersetzung (im Folgenden m.Ü./M.Ü. abgekürzt): als Begleiterin und Ordnerin unseres ganzen mentalen und emotiven Lebens, als Filter, durch den all unsere Fähigkeit läuft, mit den anderen in Beziehung zu treten).

2 Theoretische Rahmung

Die Sprachentwicklung aller Lernenden ist von primärer Wichtigkeit für erfolgreiche Schullaufbahnen und die Eingliederung in das berufliche und gesellschaftliche Leben. In diesem Kapitel werden theoretische Aspekte vorgestellt, welche die gesellschaftlichen Sprachanforderungen und den daraus resultierenden Bildungsauftrag der Schule illustrieren (2.1). Weil in der Schule andere Sprachregister verwendet werden, als die Mehrheit der Lernenden untereinander und in der alltäglichen Kommunikation nutzt, und diese mehrsprachigen und bildungsfernen Schülern und Schülerinnen Schwierigkeiten bei der Aneignung bereiten, werden diese Register (2.2), ihre kognitionspsychologische Bedeutung (2.2.1) und ihre sprachlichen Merkmale (2.2.2) vorgestellt. Darum, wie die schulsprachlichen Varietäten vermittelt und erworben werden, geht es im Unterkapitel 2.2.3. Im Anschluss daran werden Überlegungen in den Blick genommen, welche Gründe für Einschränkungen im Sprachausbau mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler und Vorschläge für eine gerechtere Sprachbildung aufzeigen, die unter dem Schlagwort „Monolingualismus-Kontroverse“ zusammengefasst werden können (2.3).

Der vierte Teil des Kapitels befasst sich konkreter mit dem schulischen Umgang mit Sprache (2.4) und stellt zunächst den *scaffolding*-Ansatz (2.4.1) als ein wesentliches Förderkonzept vor, welches sowohl auf einer unterrichtsplanenden Makroebene (2.4.1.1) als auch bei einer spontanen gerüstartigen Unterstützung des (sprachlichen) Lernens im Unterricht, also auf einer Mikroebene (2.4.1.2), zum Tragen kommt. Im Folgenden wird ein wesentliches und sehr frequentes Merkmal der schulsprachlichen Register vorgestellt, um an einem konkreten Beispiel zu veranschaulichen, wo es im Sprachaneignungsprozess durch die Lernenden einer systematischen Förderung bedarf (2.4.2). Von besonderer Bedeutung sind außerdem die Lesedidaktik (2.4.3.1) und die in zwei weiteren Unterkapiteln beschriebene (2.4.3.2 und 2.4.3.2.1) Schreibdidaktik. Dasselbe gilt für die Bewertungspraxis der Bildungsinstitutionen, deren Skizzierung das Kapitel abschließt (2.5).

2.1 Gesellschaftliche Sprachanforderungen und der Bildungsauftrag der Schule

Die Notwendigkeit einer weitreichenderen Sprachbildungspraxis in der Institution Schule findet ihre Bestätigung in den mäßigen schriftkulturellen Leistungen, die viele Lernende bei Schulvergleichsstudien auf nationaler (*Prove INVALSI*) und auf internationaler Ebene (*PISA*) erzielen, sowie in den Sondierungen zur funktionalen Alphabetisierung, *ALL (Adult Literacy and Life*

Skills). Piemontese und Sposetti (2014) erinnern daran, dass De Mauro in *La cultura degli italiani* (De Mauro 2010²) die für Italien von Gallina (2006) zusammengestellten Ergebnisse der Erhebung ALL folgendermaßen kommentiert: Italien befindet sich trotz ansteigender Beschulung unterhalb der Schwelle funktionaler Literalität, da nur 20 Prozent der Teilnehmer an ALL über ein Mindestmaß an Kompetenz im Lesen, Schreiben und Rechnen verfügen. Weiter ist es überraschend, dass 74 Prozent der Italiener trotz höherer Bildungsabschlüsse große Schwierigkeiten beim Verständnis oder Verfassen eines einfachen Textes zeigen (De Mauro 2010², S. 241 zit. in Piemontese & Sposetti 2014, S. 9 f.).⁴

Dem steht auf der anderen Seite eine deutliche Zunahme der rezeptiven und produktiven Anforderungen im Schriftsprachlichen gegenüber, die seit einigen Jahren in den westlichen Kulturen zu beobachten ist und zu einem guten Teil aus der Verlagerung der ökonomischen Interessen vom industriellen Sekundärsektor zu wissensbasierten Wirtschaftszweigen resultiert (Cummins 2002, S. V). Dies hat zur Folge, dass heute selbst in den traditionellen Tätigkeitsfeldern profundere sprachliche und mathematische Kenntnisse vorausgesetzt werden als früher, um etwa einen Ausbildungsplatz im Handwerk zu erhalten. Genauso werden in der Industrie inzwischen für die computergesteuerte Bedienung von Maschinen und Arbeitsabläufen solide Kompetenzen im Schreiben und Lesen erwartet (OECD 2000, S. 8; Steffens 2005, S. 31 f.). Gleichzeitig hat die Weiterentwicklung der Kommunikationsformen auch vor der Arbeitswelt nicht haltgemacht, wodurch beispielsweise Mitteilungen immer seltener mündlich formuliert, sondern als E-Mails an die Kollegen, Vorgesetzten und anderen Abteilungen versendet werden (Döbert & Hubertus 2000, S. 12, S. 18 f. mit Verweis auf Giese 1987). Daraus ergibt sich, dass laut wirtschaftswissenschaftlichen Untersuchungen die allgemeine Sprachkompetenz zwar kein Indikator für Beschäftigungstauglichkeit oder beruflichen Erfolg ist, schriftkulturelle Fähigkeiten aber eindeutig mit der Eingliederung in den Arbeitsmarkt korrelieren (Maas 2008, S. 667).

Maas beschreibt die sprachlichen Anforderungen an die Bürgerinnen und Bürger westlicher Kulturen wie folgt (ibid., S. 23 f.):

- 4 Auch Serianni (2010) verweist auf diese periodisch vehement beanstandete Situation des „Massen-Analphabetismus“, welche vielleicht zu relativieren, aber sicher nicht zu unterschätzen sei (Serianni 2010, S. X). Es ist möglich, dass sich der anscheinende Widerspruch zwischen hohen Bildungstiteln und niedrigen schriftkulturellen Fähigkeiten zu einem Teil durch die Notengebung der ItalienischlehrerInnen erklären lässt, wonach diese in der Vergabe von guten Noten auch für schwache Leistungen weitaus großzügiger seien als ihre Kollegen in den anderen Fächern (ibid., S. 43 f.). Deshalb könnte sich der Anteil der sogenannten Analphabeten *di ritorno* (zurück; der sekundäre Analphabetismus betrifft Personen, die alphabetisiert waren, aber diese Fertigkeit aufgrund unzureichender Praxis wieder verlieren (Hubertus 1995, S. 251)) in Wahrheit z.T. aus einer Gruppe von Personen zusammensetzen, die nie richtig literalisiert war, jedoch in der Schule trotzdem vorangekommen ist.

Im Inneren der wohlfahrtsstaatlich organisierten (nationalen) Gesellschaften schreitet die soziale Integration voran, wird auf immer erweitertem Niveau reproduziert. Dadurch wächst der Anspruch an die einzelnen Mitglieder dieser Gesellschaften für eine erfolgreiche Partizipation. Das gilt insbesondere für die sprachlichen Verhältnisse, die durch exponentiell wachsende Anforderungen an die symbolische Kontrolle der Handlungsabläufe bestimmt sind: im politischen Raum, am Arbeitsplatz und nicht zuletzt auch in der privaten Organisation der Lebensformen. Die sprachlichen Verhältnisse werden dabei zunehmend auf dezentrierte schriftkulturelle Praxisformen ausgerichtet, denen gegenüber die lokal verfassten (intimen) gesprochenen Sprachformen eine Umwertung erfahren: Im Feld der Registerdifferenzierung sind sie die Ressourcen zum schriftkulturellen Ausbau.

Auf diese Anforderungen vorzubereiten, ist also ein wesentliches Erziehungsziel der Schule, in welcher auf dreierlei Art Sprache gelehrt wird: *explizit* im Mutter- und Fremdsprachenunterricht, *in/durch* Sprache im Fachunterricht und *über* Sprache (Halliday 1993, S. 112). Da viele Lerninhalte auf Textbasis vermittelt werden, aber auch die Lehrpersonen im Unterrichtsgespräch andere sprachliche Register wählen, als es die Kinder und Jugendlichen tun, wenn sie informell miteinander kommunizieren, kommen die Lernenden so mit sprachlichen Strukturen in Berührung, mit denen sie je nach sozialer Herkunft mehr oder weniger vertraut sind.

Es handelt sich hierbei um schichtspezifische Unterschiede im Sprachgebrauch, welche im Zuge der soziolinguistischen Studien ab den 1960er Jahren vor allem durch die Arbeiten von Basil Bernstein (1959, 1964, 1971) mit seiner Unterscheidung zwischen einem restringierten und einem elaborierten Code einer breiteren Öffentlichkeit bewusst wurden (Pinto 1980, S. 94 f.), wobei diese Arbeiten jedoch aufgrund einseitiger Auslegungen schnell als politisch etwas inkorrekt in Verruf geraten sind (s. Weber 1973, S. 91; Maas 2008, S. 423). Eine auf den Beobachtungen des Soziologen Bernstein fußende differenziertere Hervorhebung der Registerunterschiede ist Jim Cummins zu verdanken, der in erster Linie durch seine Studien zum Bilingualismus bekannt geworden ist und in der pädagogischen und sprachwissenschaftlichen Forschung oft wegen seines Einsatzes für zweisprachige Erziehung erwähnt wird.

Für die Konzeptualisierung der sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden im Verhältnis zur Schulsprache ist seine modulare Aufgliederung des Sprachwissens in BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) von großem Nutzen, weil die Einführung dieses Begriffspaares mit dem bislang vorherrschenden holistischen Sprachverständnis bricht, welches den Blick auf die Anforderungen und Schwierigkeiten des Sprachausbaus verstellt (vgl. Maas 2008, S. 640 f.). Während die BICS auch in einer Zweitsprache in der Regel innerhalb von wenigen Monaten bis zu zwei Jahren erworben werden, braucht es einen Zeitraum von fünf bis acht Jahren, bis der kognitive Sprachausbau, auf dem die CALP basiert, grundlegend erfolgt ist. In diesem Zusammenhang geht Cummins (1979a) von einer Interdependenz-Hypothese aus, nach der zunächst ein gewisser Schwellenwert

in der kommunikativen Sprachfähigkeit (BICS) erreicht sein muss, damit der komplexere Ausbau (in der CALP) stattfinden kann.

Bevor w.u. erläutert wird, wie der kognitive Ausbau der Sprachfähigkeit dabei unabhängig von den idiomatisierten Sprachstrukturen, in denen er erfolgt, betrachtet werden kann, so dass nicht entscheidend ist, in welcher Sprache die Entwicklung der BICS vollzogen wird, sollen die in der Schule verwendeten Register detaillierter dargestellt werden.

2.2 Die Bildungssprache

Für die in der Schule verwendete Sprachvarietät gibt es verschiedene Bezeichnungen. Der auch von Cummins gebrauchte Begriff der *academic language* (Cummins 1979a) wird im Deutschen mit den Ausdrücken „Schulsprache“ und „Bildungssprache“ und im Italienischen mit *italiano per lo studio* (Favaro 2003, S. 13; Italienisch fürs Lernen) oder *italiano per capire* (Colombo & Pallotti 2014; Italienisch fürs Verstehen) wiedergegeben. Gleichzeitig findet man diesen Sprachgebrauch aber auch als *secret language* betitelt (Lee 1996, S. 20), da er lange Zeit und im Grunde immer noch von den meisten Lehrkräften nicht explizit vermittelt, sondern seine Beherrschung stillschweigend vorausgesetzt wurde (Gantefort & Roth 2010, S. 574 f.). Das resultiert zu einem guten Teil daraus, dass der Lehrkörper hauptsächlich der Mittelschicht entstammt und sein bildungsnaher familiärer Hintergrund u.a. durch die Vermittlung protoliterater Fähigkeiten (ibid., S. 576) und die Bekundung von Interesse für das in der Schule Erlernete (Maas 2008, S. 650 f.) einen sehr förderlichen Einfluss auf seine Sprachentwicklung und den Bildungserfolg hat. Deswegen sind ausgebaute Sprachkenntnisse hier der Normalfall und werden somit als fast „natürlich“ vorausgesetzt (ibid., S. 186), bzw. wird die Auffassung vertreten, dass sich der Weg ihrer Aneignung in der Schule durch das Eintauchen ins bildungssprachliche Register (Favaro 2003, S. 13) von selbst gehen lässt – schließlich haben die Lehrpersonen es sich auf diese Weise ja auch ziemlich „automatisch“ angeeignet.

So halten Gogolin und Lange (2010) fest (ibid., S. 11): „Auf der normativen Ebene ist mit Bildungssprache dasjenige Register bezeichnet, dessen Beherrschung von „erfolgreichen Schülerinnen und Schülern“ erwartet wird.“ Laut Wissenschaftlern wie Weber und Hattie hat diese „schulische [...] Reproduktion der Machtverhältnisse in der Sprache“ (Maas 2008, S. 186) darüber hinaus zur Folge, dass der Mittelschicht angehörende Lernende bei gleichen Leistungen von den Lehrpersonen stets besser bewertet werden als ihre Altersgenossen aus den unteren sozialen Schichten (Hattie 2013, S. 17; Weber 1973,

S. 38).⁵ Auf diese Weise setzt die Schule einen mächtigen Selektionsmechanismus in Gang, wenn sie sich nicht bemüht, das Sprachspektrum der bildungsferneren Schichten und der Lernenden mit Migrationshintergrund zu erweitern (Maas 2008, S. 186).

Der bei der Einführung des Hamburger Forschungsschwerpunktes FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund)⁶ empfohlene Begriff der Bildungssprache hat eine doppelte Bedeutung. Auf der einen Seite bezieht er sich auf die „Sprache, in der Bildung in Einrichtungen und Institutionen gestaltet wird“ (Gogolin & Lange 2010, S. 9); auf der anderen Seite bezeichnet er eine „spezielle Ausprägung des Deutschen [bzw. der jeweiligen Sprache, welche sich der Staat zu seiner Geschäftsführung gegeben hat]: Je weiter eine Bildungsbiographie fortgeschritten ist, desto mehr unterscheiden sich die sprachlichen Anforderungen in den Bildungseinrichtungen vom Repertoire der alltäglichen, mündlichen Sprachen“ (ibid.).

In der Schule werden permanent neue Inhalte erarbeitet, was oft in Form von Texten geschieht, die mit steigender Klassenstufe komplexer und häufig auch abstrakter werden, so dass die Lernenden über fundierte (v.a. konzeptionell schriftliche) sprachliche und kognitive Fähigkeiten verfügen müssen, um diese Inhalte verstehen, ordnen, miteinander vergleichen und schriftlich oder mündlich aushandeln zu können. Der Begriff Bildungssprache bezieht sich auf den Umgang mit Texten im weitesten Sinne und auf generelle Praxen des Wissenserwerbs und seiner Kommunikation. Damit geht er über den schulischen Sprachgebrauch hinaus (Bosisio 2003, S. 139), welcher für sich genommen als „Schulsprache“ bezeichnet wird (Gogolin & Lange 2010, S. 12), ist aber auch dort „Ausdruck jener sprachlichen bzw. kommunikativen Anforderungen in fachlichen Lernkontexten, hinter denen sich komplexe Herausforderungen in der Verwendung von Sprache als kognitivem Werkzeug verbergen“ (Vollmer

5 Vgl. in diesem Sinne Korte (1993²) mit Verweis auf Horkheimer (Schmidt & Altwicker 1986) (Korte 1993², S. 147): „Die Wege, die zur Macht führen, sind in der bürgerlichen Welt nicht durch die Verwirklichung moralischer Werturteile, sondern durch die geschichtliche Anpassung an die Verhältnisse gekennzeichnet“. Desweiteren Maas (2008, S. 35) und Weber (1973, S. 99).

6 FörMig ist ein Modellprogramm, das von 2004 bis 2009 in zehn deutschen Bundesländern unter der wissenschaftlichen Begleitung des Instituts für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg durchgeführt worden ist. 2010 ist dort das FörMig Kompetenzzentrum eröffnet worden, das sich bis 2013 mit der Entwicklung und Förderung einer durchgängigen, sich auf die ganze Schullaufbahn erstreckende Sprachbildung beschäftigt hat, welche die unterschiedlichen Ausgangslagen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund berücksichtigt und für mehr Chancengleichheit im Bildungssystem sorgen möchte. Hierbei ist in verschiedenen Projekten eng mit anderen Ländern zusammengearbeitet worden. Die Expertise hat mehrere Bände zum erforschten Themenkomplex sowie verschiedene Unterrichtsmaterialien und Diagnoseinstrumente zum Erfassen sprachlicher Fähigkeiten sowohl im Deutschen als auch in nicht deutschen Erstsprachen herausgegeben. Seit 2013 läuft die Forschung unter dem Namen DiVER – *Diversity in Education Research* weiter.

& Thürmann 2010, S. 110). Es handelt sich also weniger um sprachliche Oberflächenphänomene als um komplexe „kognitive, textbezogene Fähigkeiten“ (Gantefort & Roth 2010, S. 585), welche für eine effiziente Verwendung der bildungssprachlichen Register notwendig sind.

2.2.1 „Weiterentwicklung des Denkens als Denken fürs Sprechen“

Wissen kann nicht von der Sprache, über die es vermittelt wird, losgelöst werden. In diesem Sinne dient Sprache als vorrangiges Mittel zum Verständnis der Realität (Halliday 2007, S. 360 f.): *„Reality, the human experience of what is out there – and also of what is “in here”, the reality inside the head – is not something readymade and waiting to be acquired. It has to be construed; and language is the primary means we use for construing it.“*

Gleichsam ist Sprache die prinzipielle Ressource, über die das Lernen stattfindet (ibid., S. 60): *„Language is the most important instrument of human consciousness, as well as being the principal means by which we learn, whether we are thinking of common sense knowledge or of the knowledge that is taught in school.“* Wie sehr das schulische Lernen von der Sprachfähigkeit abhängt, beschreibt Corson im Beitrag *Language Across the Curriculum* für die von Spolsky herausgegebene Enzyklopädie *Educational Linguistics* (Corson 1999, S. 324):

Language plays a central role in learning. By engaging in purposeful talking and writing in curriculum areas, students assimilate new concepts. When they listen, talk, read, and write about what they are learning, they relate this to what they already know. Through talking and writing, language is linked to the thinking process. Language in use becomes a manifestation of the thinking that is taking place. As a result, by explaining and expressing their own interpretations of new items of learning across the curriculum, students clarify and increase their knowledge of the specialist concepts, they improve their understanding of the different forms of discourse used in each curriculum area. It follows that schools need to provide an environment in which students are encouraged to use language to explore concepts, to solve problems, to organize information, to share discoveries, to formulate hypotheses, and to explain personal ideas.

Die unauflösbare Verknüpfung von Sprache und Kognition wird auch mit dem Bild der Sprachentwicklung als Infrastruktur für die kognitive Entwicklung wiedergegeben, wobei nicht von einer harten biologischen Schwelle (s. Lenneberg 1967) im Spracherwerb auszugehen ist, aber dennoch hervorgehoben werden muss, dass der sprachliche Aneignungsprozess durch die vorhandenen kognitiven Strukturen determiniert wird (Maas 2008, S. 318):

Die Sprachentwicklung bildet im engeren Sinne die formale Seite (Infrastruktur) der kognitiven Entwicklung. Insofern ergibt sich eine enge Verschränkung von begrifflich-konzeptueller Entwicklung und formal-kommunikativ ausgeübter sprachlicher Entwicklung. In der Sprachentwicklung erschließen sich Potentiale, die kognitiv eröffnet werden, weil die Sprachstrukturen kognitiv verankert werden müssen (s.o. zur Grammatisierung). In anderer

Hinsicht gilt aber auch: um den Anforderungen der sozialen Partizipation nachzukommen, müssen die kognitiven Ressourcen erweitert werden – wie D. Slobin [1987] es formuliert hat: Das Denken wird als Denken fürs Sprechen weiter entwickelt. Dadurch sind auch die Phasen der Entwicklung in diesem Feld bestimmt: Wo das Kind in Hinblick auf seine praktischen Erfahrungen und Handlungsspielräume komplexere kausale Zusammenhänge noch nicht überblickt, zwischen verschiedenen Ereignissen keine hierarchische Ordnung herstellen kann, in ihnen keine referenziellen Konstanten differenziert u. dgl., kann es auch die entsprechenden sprachstrukturellen Ressourcen nicht nutzen.

Der theoretische Hintergrund dieser Annahme ist im Werk des Psychologen Lev Vygotskij (v.a. 1934) dargelegt, welcher zum einen das Sprachlernen als Auseinandersetzung mit der sozialen Umgebung des Lernenden, also als einen sozial beeinflussten Prozess auffasst und diesen zum anderen von den Entwicklungsstadien des heranwachsenden Menschen konditioniert sieht. Weiter unten wird ausführlicher auf seine weitläufig rezipierte Theorie eingegangen, um zu erklären, wie der Sprachlernprozess von außen unterstützt werden kann.⁷

Die besondere Bedeutung des Sprachausbaus für die Entwicklung kognitiver Kompetenzen tritt vor allen Dingen beim Schriftspracherwerb hervor. In dieser entscheidenden Phase der Sprachaneignung wird neben der Bildung metasprachlicher Kompetenzen das Wissen neu organisiert. Besonders Schreibpraktiken, welche für das schulische Lernen funktional sind, wirken sich dabei auf die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aus, weil durch sie die erworbenen Kenntnisse neu verarbeitet und strukturiert werden (Guerriero 2014, S. 164; Halliday 1993, S. 109).⁸ Hierbei korrelieren die vier sprachlichen Grundfähigkeiten, die Produktion und Rezeption von gesprochenen und geschriebenen Texten, mit der „kognitiven Mobilität“ (Guerriero 2014, S. 168) der Lernenden, welche Guerriero unter Bezugnahme auf Ferreri (2002) mit einigen Beispielen beschreibt (Guerriero 2014, S. 168): „[...] cioè la loro maggiore o minore difficoltà di “movimento” cognitivo, per esempio nello spostarsi dalle proprie conoscenze al testo e viceversa, o a muoversi all’interno del testo, a cercare riscontri sul testo delle ipotesi formulate, a effettuare controlli delle informazioni.“ (M.Ü.: das heißt, ihre größere oder geringere Schwingigkeit der kognitiven „Bewegung“, zum Beispiel beim Verlegen der eigenen Wissensbestände in den Text und umgekehrt oder beim Bewegen innerhalb des Textes, beim Suchen im Text nach Übereinstimmungen mit den formulierten Hypothesen, beim Kontrollieren der Informationen.)

So wirkt sich der Schreibprozess der Lernenden positiv auf ihre kognitive Entwicklung aus, weil er das Denken verfeinert und die Lernfähigkeit stärkt (ibid., S. 172, Hervorhebung im Original):

7 S. das Unterkapitel 2.4.1.

8 S.a. Ehlich (2007, S. 25): „Die Aneignung der (Mutter-)Sprache wird durch den Eintritt der Schrift erheblich und grundlegend umstrukturiert; das betrifft sowohl den Zugriff auf Sprache, die nun vergegenständlicht als Objekt zur Verfügung steht, die Formen der Sprachplanung und der Sprachrezeption wie das sprachliche Normbewusstsein.“

[L]a necessità di esplicitezza attraverso le risorse linguistiche incoraggia l'attivazione di connessioni tra idee e promuove l'esplorazione di affermazioni non analizzate. Se per Bereiter e Scardamaglia la creazione di nuovi contenuti attraverso la strategia della *trasformazione delle conoscenze* è il risultato di un'analisi condotta dallo scrivente sull'appropriatezza del suo testo rispetto alle sue intenzioni comunicative, Galbraith (1999) assume che i processi linguistici, applicati a unità di contenuto, generano unità di nuova conoscenza; la scrittura, dunque, in quanto trattamento semantico, lessicale, sintattico di idee assume un carattere epistemico: è questo un modello di scrittura definito come "costituzione di conoscenze".

(M.Ü.: Die Notwendigkeit von Explizität durch linguistische Ressourcen ermutigt die Aktivierung von Verbindungen zwischen Ideen und fördert die Exploration nicht analysierter Äußerungen. Wenn für Bereiter und Scardamaglia [1995] die Schöpfung neuer Inhalte durch die Strategie der *Transformation der Kenntnisse* das Resultat einer vom Schreibenden durchgeführten Analyse zur Angemessenheit seines Textes in Bezug auf seine Kommunikationsabsichten ist, geht Galbraith (1999) davon aus, dass die linguistischen Prozesse, die auf Inhaltseinheiten angewendet werden, Einheiten neuer Erkenntnisse generieren; das Schreiben nimmt also dadurch, dass es eine semantische, lexikalische und syntaktische Bearbeitung von Ideen ist, einen epistemischen Charakter an: Dies ist ein als „Bildung von Kenntnissen“ definiertes Modell des Schreibens.)

Auch Ehlich, der den Spracherwerb grob in drei wesentliche Phasen (0-3, 3-6 und 6-12 Jahre) unterteilt (Ehlich 2007, S. 34), betont die *gnoseologische* (erkenntnisbezogene) Funktion der Sprache, welche er zusammen mit der *kommunitären* und der *interaktiven* als die drei wesentlichen Funktionsbereiche der Sprache betrachtet, wobei die ersten beiden wesentlich weniger erforscht sind als die letzte. Demnach macht Sprache das Wissen formbar, beständig in der Zeit (*scripta manent*) und veränderbar (ibid., S. 18):

Sprache ist sowohl individuell wie für die jeweilige Sprechergruppe eine unabdingbare mentale Ressource. Erst die Versprachlichung verleiht Wissen die Komplexität und Plastizität, die Dauerhaftigkeit und Veränderbarkeit, die menschliches Wissen kennzeichnen. Es sind eher Strukturen des Lexikons, für die solche Aspekte von Sprache überhaupt ins Blickfeld gerückt werden.

Im bewussten produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten, der sich in der dritten Phase der Sprachentwicklung mit der Aneignung der schriftkulturellen Fertigkeiten einstellt, wird einer „der wichtigsten Prozessschritte überhaupt“ gesehen (ibid., S. 30). Desweiteren werde damit auch die Sprachreflexion stimuliert, welche für einen selbstständigen Sprachaneignungsprozess entscheidend ist (ibid., S. 37). Durch den modifizierten Zugriff auf Sprache, die nun nicht mehr nur oral und damit stark situationsgebunden auftritt, sondern „vergegenständlicht als Objekt zur Verfügung“ steht (ibid., S. 25), werden Formen der Sprachplanung und -rezeption ausgebaut, verfestigt sich das sprachliche Normbewusstsein. Über die Bildung von metasprachlichem Wissen hinausgehend, entwickeln die Lernenden dadurch ein Bewusstsein für ihre Sprachfähigkeiten, welches eine Grundlage für die im schriftkulturellen Spracherwerb überaus relevante Selbstevaluation formt, auch wenn dieser Aspekt Ehlich zufolge in der Didaktik noch kaum beachtet wird (ibid.).

Bezüglich der wesentlichen Rolle der Sprache in der kognitiven Entwicklung wird auch auf Gardners *sieben menschliche Intelligenzen* verwiesen (Stefinlongo 2002, S. 24 f.). Selbst wenn nach dieser Theorie Erwerb und Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten in einem bestimmten Erkenntnisbereich ziemlich unabhängig von denen in anderen Erkenntnisbereichen verlaufen, sind bestimmte Fähigkeiten doch als prioritär und fundamental für jegliche kognitive, Erkenntnis betreffende und soziale Entwicklung aufzufassen, und hier allen voran die Sprache. Begründet wird dies folgendermaßen (Gardner 1993, S. 21 zit. in Stefinlongo 2002, S. 24): „*Ciò dipende dal fatto che la lingua è, fra i sistemi di rappresentazione simbolica della realtà, il più duttile, potente e inestricabilmente connesso con le attività cognitive dell'essere umano.*“ (M.Ü.: Das hängt von der Tatsache ab, dass die Sprache unter den symbolischen Repräsentationssystemen der Realität das geschmeidigste, mächtigste und am unzertrennlichsten mit den kognitiven Tätigkeiten des Menschen verbundene ist.)

Dieses Primat kommt der als wichtigste der fünf „Fähigkeiten fürs Leben“ geltenden Sprachfähigkeit zu, bzw. genauer gesagt dem „*uso dell'informazione contenuta in testi scritti o stampati al fine di agire in modo efficace nella società e comunità di riferimento, per raggiungere i propri obiettivi e sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità*“ (CEDE 1999 zit. in Stefinlongo 2002, S. 25; m.Ü.: Gebrauch der in geschriebenen oder gedruckten Texten enthaltenen Information zum Zweck des wirksamen Handelns in der Bezugsgesellschaft oder -gemeinschaft, um die eigenen Ziele zu erreichen und seine Kenntnisse und Potenziale zu entwickeln).⁹

Die kognitiven und die bildungssprachlichen Kompetenzen stehen dabei in einer Wechselwirkung zueinander. Werden Erstere durch die Aneignung der Bildungssprache ausgebaut, so sind sie auf der anderen Seite in einer recht ausgeprägten Form erst einmal notwendig, damit der Aneignungsprozess der Bildungssprache überhaupt stattfinden kann. Beim wiederholten Resümieren, Analysieren, Interpretieren und Verfassen von Texten werden so „bestimmte Strategien oder Schemata entwickelt, die ab einem gewissen Zeitpunkt als prozedurales Wissen verfügbar sind“ (Gantefort & Roth 2010, S. 577). Diese Fähigkeiten zur Strategie- und Schemabildung können als „einzelsprachunabhängige Organisationszentren des sprachlichen Handelns“ (ibid., S. 578) betrachtet werden. Sie basieren auf Komponenten der *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), von denen Francis einige aufzählt und ebenfalls als sprachübergreifend charakterisiert (Francis 2000, S. 177 zit. in Gantefort & Roth 2010, S. 578; Hervorhebung im Original):

9 Die anderen vier sind arithmetische und mathematische Fähigkeiten, Fähigkeit zum analytischen Denken und zur Formulierung und Lösung von Problemen, Teamfähigkeit und die Fähigkeit, Informations- und Kommunikationstechnologien zu nutzen (s. CEDE 1999 zit. in Stefinlongo 2002, S. 25).

[...] core discourse competencies, text comprehension proficiencies, formal schemata, and organizational skills are not language bound. They are learned by means of language use in L1 or L2, or even by non-linguistic means. Subsequently, they are available for application to academic language tasks in either language. Rather than *transfer* from L1 to L2, or L2 to L1, (since CALP-type skills do not 'reside' or 'belong to' either in the strict sense), they are *accessed* from a CUP [*Common Underlying Proficiency*] that in essence is a kind of shared, non-verbal conceptual store.

Gegen eine Transfer-Vorstellung der literaten Fähigkeiten richtet sich auch Maas (2008, S. 649 f.) – vielleicht weil der Begriff des Transfers von Kompetenzen auf neue und andere Wissensbereiche oder Aufgaben aufgrund der Tatsache, dass es bei den schulisch vermittelten Inhalten immer mehr um ihre Applizierbarkeit auf die Arbeitswelt und lebenslanges (auch autonomes) Lernen geht, in den vergangenen Jahren zu einem internationalen Modewort in den Lehrplänen und ministerialen Richtlinien geworden ist. Schriftkulturelle Kompetenz ist eine für die Aneignung und Bearbeitung vieler Wissensbestände notwendige Ressource, und je ausgebauter sie ist, desto zielstrebigter erfolgt der Erwerb und die Verankerung neuer Erkenntnisse (ibid., Hervorhebung im Original):

In dieser Hinsicht hat das [...] Konzept des *Transfers* eine Schlüsselrolle. Trennt man dabei nicht systematisch orate von literaten Wissensbeständen, kann dieses Konzept den Blick mehr vorstellen als leiten. Bei der gerade auch didaktisch verbreiteten Reduktion von Schrift auf ihre skribale Seite liegt die Vorstellung des Transfers gewissermaßen als der Mitnahme eines Werkzeugkastens nahe, den man auch für andere Aufgaben heranzieht als den bisher damit bewerkstelligten. Versteht man aber literates Wissen als die Nutzung aller verfügbaren Ressourcen, um komplexe Aufgaben zu lösen, die orat nicht lösbar sind, ergibt sich ein anderes Koordinatensystem. Erfolgreiche Leser zeichnen sich offensichtlich dadurch aus, dass sie alle „Register“ ihrer kognitiven Kompetenzen ziehen können und deren Management optimieren – schlechte Leser sind in dieser Hinsicht festgelegt: Sie bleiben beim linearen Dekodieren der Anfänger stecken, oder sie überspringen die Dekodierungsprobleme und raten auf der Basis von assoziativen Inferenzen aus ihrem Weltwissen. Erfolgreiche Lernkarrieren zeichnen sich schon früh dadurch aus, dass nicht etwa ganz andere Wissensbestände genutzt werden – sondern dass die gleichen Wissensbestände anders gemanagt werden (und dann allerdings auch weiter ausgebaut werden). Literate Kompetenz wird erworben, indem dieses komplexe Management der kognitiven Ressourcen *gebootet* wird – ontogenetisch im Regelfall im Ausgang von einer bestimmten oraten Wissenskompetenz aus, aber in seiner Struktur davon unabhängig. Sie braucht daher auch nicht „transferiert“ zu werden – wenn sie zugänglich ist, kann sie eben auch mit anders idiomatisierten sprachlichen Ausgangsstrukturen (die allerdings eine gewisse Gewöhnungsbedürftigkeit beim Kodieren haben) genutzt werden.

2.2.2 Merkmale der Bildungssprache

Das im englischsprachigen Raum in den klassischen Einwanderungsländern von Halliday, Cummins und anderen entwickelte und empirisch fundierte Kon-

zept *academic language* ist bisher weder für das Deutsche noch für das Italienische empirisch abgesichert (Gogolin 2009a, S. 270; Ahrenholz 2010a, S. 33; Vollmer 2011, S. 2), aber es darf angenommen werden, dass etliche bildungssprachliche Strukturen sprachübergreifend gelten. So sind beispielsweise viele der für das Bildungsdeutsche zusammengetragenen Merkmale auch für das Italienische als typisch bildungssprachlich herausgestellt worden. Solche bildungssprachlichen Merkmale sind zum einen

- *lexematisch-semantische* wie eine möglichst genaue und explizite Wortwahl (Vollmer 2011, S. 6), differenzierende und abstrahierende Ausdrücke, Präfixverben und normierte Fachbegriffe (Gogolin & Lange 2010, S. 48 nach Reich 2008, S. 13), Komposita, Derivate, Konversionen (Eckhardt 2008, S. 70 ff.), drei- oder mehrsilbige, nicht frequente Wörter (Butler, Lord, Stevens, Burrego & Bailey 2004, S. 20)

und zum anderen

- *syntaktische und textuelle* Merkmale wie die Unterbindung von Wiederholungen des bereits Erwähnten (Bryant 1999, S. 167), eine explizite Markierung von Kohäsion zur erkennbaren Verknüpfung von Ideen und Satzteilen, Sätzen und Abschnitten für einen logischen Aufbau der Text- oder Redestruktur und eine überzeugende Themengestaltung mit möglichst vollständigen Informationen bzw. Argumenten (Vollmer 2011, S. 6), hypotaktische Satzgefüge (Konjunkional- und Relativsätze, satzwertige Infinitive und Partizipien), unpersönliche Konstruktionen wie das Passiv oder „man“ (im Deutschen und *si impersonale* im Italienischen), Funktionsverbgefüge, ein ausgeprägter Nominalstil und umfangreiche Attribute (Gogolin & Lange 2010, S. 48 nach Reich 2008, S. 13), wobei die Nomen oft durch adjektivierte Partizipien ergänzt sind (Neugebauer & Nodari 1999, S. 166). Außerdem findet sich in bildungssprachlichen Texten meist ein ausgebautes Verbsystem, das die Tempora Präteritum, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II sowie den Konjunktiv I einschließt (ibid.).¹⁰

Tabelle 1 fasst diese und einige weitere Merkmale stichwortartig zusammen.

10 Für eine tabellarische Übersicht über die von verschiedenen WissenschaftlerInnen aufgezeigten Merkmale von alltäglichem (BICS) gegenüber dem Bildungssprachgebrauch (CALP), auf die sich auch diese Darstellung u.a. stützt, vgl. Berendes, Dragon, Weinert, Heppt und Stanat (2013, S. 26).

lexematisch-semantische Merkmale der Bildungssprache	Studie	syntaktische und textuelle Merkmale der Bildungssprache	Studie
präzise Wortwahl	Vollmer (2011, S. 6)	keine Wiederholungen von bereits Erwähntem	Bryant (1999, S. 167)
differenzierende, abstrahierende Ausdrücke	Gogolin & Lange (2010, S. 48) nach Reich (2008, S. 13)	explizite Markierung der Kohäsion	Vollmer (2011, S. 6)
keine deiktischen Elemente	Favaro (2003, S. 15)	ausgeprägte logische Modifikation durch komplexe Syntax und vielfältige Konnektoren	Bernstein (2010, S. 53, S. 65; 1971)
Präfixverben	ibid.	hypotaktische Satzgefüge (Konjunktion- und Relativsätze, satzwertige Infinitive und Partizipien)	Gogolin & Lange (2010, S. 48) nach Reich (2008, S. 13)
drei- oder mehrsilbige, niedrigfrequente Wörter	Butler et al. (2004, S. 20)	Informationsverdichtung	Deon (1997, S. 47 f.)
normierte Fachbegriffe: Fach- und allgemeiner Wortschatz mit bestimmten Konnotationen (allgemeine Wissenschaftssprache)	ibid.; Ehlich (1999); Piemontese & Cavaliere (1997, S. 226)	unpersönliche Konstruktionen: Passiv, „man“ im Deutschen und si impersonale im Italienischen	Gogolin & Lange (2010, S. 48) nach Reich (2008, S. 13)
Komposita, Derivate, Konversionen	Eckhardt (2008, S. 70 ff.)	Funktionsverbgefüge	ibid.
		ausgeprägter Nominalstil	ibid.
		umfangreiche Attribute: Nomen oft durch adjektivische Partizipien ergänzt	ibid., Neugebauer & Nodari (1999, S. 166)
		ausgeprägtes Verbsystem mit großer Breite an Tempora und Modi	ibid.
		Dekontextualisierung, vorherrschend deskriptive Texte, selten narrativ	Favaro (2013, S.15)

Tabelle 1: Merkmale der Bildungssprache z.T. nach Berendes, Dragon, Weinert, Heppt & Stanat (2013, S. 26)

2.2.3 Vermittlung und Erwerb der Bildungssprache

Wie Vollmer hervorhebt, sind die „Schwierigkeiten im Erwerb [...] [der Bildungssprache] nicht solche von Regelan eignung allgemein, sondern solche des Erwerbs der spezifischen Sprachnormen und Sprachgebrauchsnormen des Systems Schule“ (Vollmer 2011, S. 2). Während alltagssprachliche Fähigkeiten also sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache rasch erworben werden, handelt es sich bei der Aneignung der bildungssprachlichen Strukturen um einen langen Weg, bei dem es darum geht, möglichst viel und möglichst aktiv mit den bildungssprachlichen Mitteln zu arbeiten, also zu üben, um sich das oder die Register anzueignen (Guerriero 2014, S. 164):

Praticare una pluralità di forme testuali mette utilmente in gioco la variabilità delle costruzioni testuali (lessico, organizzazione tematica, strategie comunicative) e serve a far sperimentare quanto il contesto pragmatico governi le scelte di chi scrive. In sintesi, lo “scrivere per comunicare”, la pratica di differenti forme testuali contribuisce a sviluppare il controllo di un ampio spazio linguistico (De Mauro, 1980).

(M.Ü.: Eine Vielzahl von Textformen zu praktizieren, bringt auf nützliche Weise die Veränderbarkeit der Textkonstruktionen ins Spiel (Wortschatz, thematische Organisation, kommunikative Strategien) und dient dazu, die Schüler experimentieren zu lassen, wie sehr der pragmatische Kontext die Wahlmöglichkeiten des Schreibenden regiert. Zusammengefasst trägt das „Schreiben zum Kommunizieren“, die Praxis verschiedener Textformen zur Entwicklung der Kontrolle des sprachlichen Raumes (De Mauro 1980)¹¹ bei.)

Guerrero betont bezüglich der Aneignung der schriftsprachlichen Kompetenz noch einmal die Wichtigkeit, sich in allen vier sprachlichen Fähigkeiten, also den rezeptiven und produktiven jeweils mündlichen und schriftlichen, zu üben, da diese nur gemeinsam effektiv weiterentwickelt werden können, anstatt sich beispielsweise auf die rezeptiven Fähigkeiten wie das Leseverständnis zu beschränken und die produktiven auszublenden (Guerrero 2014, S. 167 f.; Piemontese 2014, S. 9; Ehlich 2007, S. 25; Stefinlongo 2002, S. 15 f.). Dadurch wird klar, warum es so bedeutend ist, dass sich alle Lehrkräfte für eine ausgewogene Sprachbildung einsetzen, ohne die gesamte Arbeit einzig der Sprachlehrkraft zu überlassen. Nur so kommen die Lernenden mit möglichst vielen verschiedenen Text- und Diskursformen in Berührung und vervielfacht sich ihr Angebot an Übungsmöglichkeiten.

Auch wenn inzwischen verbreitet Einigkeit herrscht, dass die in der Schule verwendeten Sprachformen für alle schwächeren Lernenden zur Hürde werden können, sind diese Probleme doch vor allem durch die sprachliche Diversität der Schülerschaft in den Blick gerückt (s. Gogolin 1994), so dass es nicht verwunderlich ist, dass die pädagogische Diskussion um effiziente sprachliche Fördermaßnahmen in den Bildungsinstitutionen sich auch mit spezifischen Unterstützungsinitiativen für die allochthonen SchülerInnen wie muttersprachlichem Unterricht befasst und das von Monolingualismus geprägte sprachliche Selbstverständnis der Schule angreift. Das folgende Unterkapitel soll die wesentlichen Aspekte dieser Diskussion grob umreißen und sie mit dem sprachlichen Bildungsauftrag in Einklang bringen.

11 Dieses weitläufig rezipierte Konzept ist in Kap. 4.2.2.3 illustriert.

2.3 Die Monolingualismus-Kontroverse

In ihrer Habilitationsschrift *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* beschreibt Gogolin (1994), wie es an deutschen Schulen gängige Praxis war (und oft immer noch ist), das Verfügen über bildungsrelevante Fähigkeiten im Deutschen als quasi natürliche Ausstattung von SchülerInnen vorauszusetzen, anstatt auf die tatsächlich vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten einzugehen und bildungsrelevante Fähigkeiten aufzubauen – egal in welcher Varietät des Deutschen oder anderer Sprachen sie entwickelt sind. Dieses Vorgehen fußt darauf, dass „[d]ie Konzeptualisierung des Menschen als eines grundlegend einsprachigen [...] zutiefst in der westlichen Sprachauffassung verankert und offensichtlich kaum infrage zu stellen“ (Ehlich 2007, S. 26) ist, obwohl weltweit mehrsprachige Menschen in mehrsprachigen Nationen die Regel, nicht die Ausnahme sind (Brisk 2005, S.12). In den ca. 200 Staaten der Welt werden ungefähr 7.100 Sprachen gesprochen (Lewis, Simons & Fennig 2016), wobei der statistisch häufigste Fall „Gesellschaften mit einer *arbeitsteiligen Mehrsprachigkeit* [sind], bei der auf den verschiedenen Register Ebenen unterschiedliche Sprachen genutzt werden“ (Maas 2008, S. 23; Hervorhebung im Original).

Auf der apenninischen Halbinsel hat De Mauro ebenfalls schon in den 1970er Jahren den schulischen Monolingualismus moniert und seine historische Verwurzelung in den verschiedensten Kulturen verdeutlicht (De Mauro 1975a in ead. 1979, S. 125 f.). So zeigt er auf, wie etwa bereits in der Antike in China, Rom und Griechenland sowie im mittelalterlichen Europa überall Schüler dazu angehalten wurden, ein auf dem Schriftsprachlichen basierendes Modell einer ausgewählten Sprachform (literarisch-gehoben) zu erwerben, das aufs Engste mit Kultur, Religion, Nation und der herrschenden Klasse oder Kaste verbunden war. Der Mitbegründer der modernen italienischen Sprachwissenschaft, der später selbst das Amt des Bildungsministers bekleidete (Legislaturperiode 2000-2001), bezeichnet die schulische Sprachbildung, welche aus diesen historisch-kulturellen Wurzeln hervorgeht, als unilateralen „Drill zum Monolingualismus“, aus dem sich unsere Kulturen nur schwer befreien können, weil sie so sehr daran gewöhnt sind.¹² Diese monolinguale Sprachbildung stellt für ihn mit Rückgriff auf Bourdieu und Passeron eine „pädagogische Gewalt“ dar (ibid., S. 126), weil sie die Fähigkeiten derjenigen verfeinere, die mit einem bildungsnahen Kapital in die Schule kommen, während sie die bildungsferneren Schichten unweigerlich ausschließe (ibid.):

Il fenomeno è troppo esteso nel tempo e nello spazio, attraversa troppe epoche e troppe formazioni sociali per ridursi a frutto d'una scelta insipiente di singoli gruppi, i "padroni", la

12 Für eine Schilderung der gesellschaftlichen und (bildungs)politischen Umstände in Italien, die vermutlich zu dem im wissenschaftlichen Diskurs über die schulische Sprachbildung vorherrschenden polemischen Tenor geführt haben, vgl. die Ausführungen in Kap. 3.2.1.

„borghesia“, come qualcuno ha favoleggiato. Non basta condannarlo o proclamarne a parole il rifiuto per vederlo svanire. L'educazione linguistica ridotta ad addestramento monolinguis-tico ha radici profonde, e va considerata con grande impegno se vogliamo orientare diver-samente l'educazione linguistica nella scuola.

(M.Ü.: Das Phänomen ist zu sehr in Zeit und Raum ausgebreitet, durch zu viele Epochen und zu viele soziale Formationen, um sich darauf zu reduzieren, einer dummen Wahl einzelner Gruppen zu entspringen, den „Besitzern“, der „Bourgeoisie“, wie jemand gefabelt hat. Es reicht nicht aus, es zu verdammen oder mit Worten die Ablehnung auszudrücken, um es verschwinden zu sehen. Die auf monolinguis-tischen Drill reduzierte Sprachbildung hat tiefe Wurzeln und muss mit großem Einsatz berücksichtigt werden, wenn wir die Sprachbildung in der Schule anders orientieren wollen.)

Die Selektionsfunktion der Schule nehme u.a. dadurch Gestalt an, dass die tra-ditionelle Schulpolitik in der Absicht erfolge, nur einen kleinen Teil der Ge-sellschaft zu literalisieren, nämlich nur den, der für das (insbesondere ökon-o-mische) Wohlergehen des Staates unabdingbar ist. Hierbei betont er, dass die-ser Bildungsauftrag nicht wie in anderen Ländern vom Bürgertum bzw. der Mittelschicht ausgeführt wird, um die bildungsferneren Schichten zu beschu-len und ihre Lesegewohnheiten zu stärken. Stattdessen bestehe dieser Teil der Gesellschaft in Italien auf der einen Seite selbst aus weniger gebildeten Perso-nen und Analphabeten und auf der anderen Seite aus solchen, die versucht ha-ben, die soziopolitische und wirtschaftliche Lenkung des Staates Ihresgleichen zu überlassen (De Mauro 1976a in ead. 1979, S. 227):

Abbiamo avuto un simulacro di borghesia [...] che non ha cercato l'egemonia fondata sulla costruzione d'una cultura scientifica capace di garantire e promuovere il consenso, ma ha cercato di tenersi stretto il potere e prepotere attraverso l'attuazione di un simulacro di poli-tica scolastica. Verrebbe fatto di dire: in Italia non c'è stata, ancora stenta ad esserci una politica scolastica. Ma sarebbe sbagliato. C'è stata, c'è: è la politica scolastica volta a tenere il regime culturale di massa al livello di giri più basso possibile compatibilmente con le esi-genze minime dello sviluppo produttivo.

(M.Ü.: Wir haben ein Götzenbild einer Bourgeoisie gehabt, [...], die keine Hegemonie ge-sucht hat, die sich auf die Konstruktion einer zur Garantie und Förderung des Konsenses fähigen wissenschaftlichen Kultur gründet, sondern die versucht hat, die Macht und Über-macht durch die Verwirklichung eines Götzenbildes von Schulpolitik fest zu umklammern. Es käme einem in den Sinn zu sagen: In Italien hat es keine Schulpolitik gegeben und macht sie immer noch einen kümmerlichen Versuch. Aber das wäre falsch. Es gab sie, es gibt sie: Es ist die Schulpolitik, welche darauf ausgerichtet ist, das kulturelle Massen-Regime auf dem Pegel der niedrigstmöglichen Umdrehungen zu halten, die mit den minimalen Anforderungen der Produktionsentwicklung kompatibel sind.)

Diesem Kontext entspringt auch sein negatives Urteil an anderer Stelle (De Mauro 1975b), das sich konkreter auf die schulische Sprachbildung bezieht. Hier wird eine verbreitete traditionelle Vorgehensweise beschrieben, nach der Lehrkräfte bei der Sprachbildung davon ausgingen, dass die Lernenden zu Be-ginn der Schullaufbahn bereits Aussprache, Wortschatz und Syntax des Italie-nischen beherrschten. Diese Lehrkräfte ignorierten somit die sprachliche Rea-

lilität breiter Bevölkerungsschichten Italiens und hätten geradezu eine eingepflichtete Phobie vor allem Sprachlichen, das „vom italienischen Standard bürokratisch-politischen Schlages divergiert“ (ibid. in ead. 1979, S. 215 f.; m.Ü.). Das resultiere aus ihrer schulischen und universitären Ausbildung, welche sie nicht zu einem anderen Blick auf die sprachliche Realität befähige. So hätten sie teils die besten Absichten, doch passten sich unbewusst der Funktion von Ausführenden des politischen Projekts an, die soziokulturelle Gliederung des Staates aufrechtzuerhalten (De Mauro 1975c in ead. 1979, S. 184). Ihr Verhalten habe zur Folge, dass nur diejenigen Lernenden gefördert werden, die bereits über solide Fähigkeiten in der Standardsprache verfügen, während es die bildungsferneren an den Rand dränge. Auf diese Weise werde bewusst „*la costruzione di un esercito di riserva poco o non qualificato, carne da cannone dello sfruttamento capitalistico e di ciò che Togliatti individuò come 'l'organizzazione reazionaria del consenso di massa'*“ (Opere, v. III, p. 584). *Il capolavoro del fascismo, e non del fascismo soltanto*“ (De Mauro 1975b in ead. 1979, S. 215 f.; m.Ü.: die Bildung eines nicht oder wenig qualifizierten Reserveheeres, Kanonenfutter der kapitalistischen Ausbeutung und dessen, was Togliatti [1973] als „reaktionäre Organisation des Massenkonsenses“ (Opere, Bd. III, S. 584) ausgemacht hat. Das Meisterstück des Faschismus und nicht nur des Faschismus; vorangetrieben).

De Mauro hat diese Auffassung zu einer Zeit vertreten, als die wirtschaftliche Lage in Italien stabiler war als heute und als Arbeiten, für die keine schulische und berufsvorbereitende Ausbildung nötig war, wie die der Erntehelfer, Küchenhilfen oder Handwerkslehrlinge noch größtenteils von Italienern verrichtet wurden. Heute werden diese Tätigkeiten immer mehr von Einwanderern verrichtet. In Analogie zur dargestellten selektionsfördernden Sprachbildungspolitik und Unterrichtspraxis kann die These aufgestellt werden, dass Schülerinnen und Schülern nun die Rolle derjenigen zugeordnet wird, für die das Verfügen über sprachliche Fähigkeiten, die eine weitreichende gesellschaftliche Partizipation und die Übernahme von Leitungsfunktionen ermöglichen, nicht vorgesehen ist.

Im Falle der Zugewanderten eröffnet die Zwei- oder Mehrsprachigkeit, die sie durch ihre Lebenslage in den Bildungsprozess mitbringen, ein zusätzliches Argumentationsreservoir. Dieses speist sich aus einem Common Sense, also weitverbreiteten Ansichten, über Zweisprachigkeit, nach denen die Förderung der Sprache der Familie, wenn sich diese von der Schulsprache unterscheidet, die Sprachentwicklung in der Schulsprache behindere. Verbreitet ist die Vorstellung, dass die Sprachen sich den im Gehirn für Sprachwissen zugeordneten Speicher sowie die Zeit, in der die Lernenden mit den jeweiligen Sprachen Kontakt haben, teilen müssen (Cummins 1981, S. 27 f.). So komme es zum Phänomen der „doppelten Halbsprachigkeit“, nach dem Zweisprachige in keiner ihrer Sprachen über solide Fähigkeiten verfügen.

Dieser im Alltagsverständnis fest verwurzelten, auch im pädagogischen Kontext verbreiteten Auffassung stehen zahlreiche Forschungsergebnisse entgegen, die sich mit unterschiedlichen Details des Konzepts befassen (Gogolin & Neumann 2009). So ergeben Untersuchungen zur Frage, ob die Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit sich messbar negativ auf die Aneignung von Fähigkeiten in der Schul- und Unterrichtssprache auswirke, keine Bestätigung der Annahme. In Analysen bilingualer Unterrichtsmodelle zeigte sich z.B., dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler keine geringeren Kompetenzen in der Schul- und Unterrichtssprache erreichten als einsprachig unterrichtete Lernende. Zugleich aber hatten die zweisprachig Unterrichteten sich in derselben Unterrichtszeit Kompetenzen in beiden Sprachen angeeignet und mithin einen Gewinn davongetragen (Söhn 2005; Gantefort 2013).

Für meine Untersuchung sind diese Erkenntnisse relevant, weil in den fünf beobachteten Klassen sowohl mehrsprachige als auch einsprachig italienische Schülerinnen und Schüler vertreten sind, deren alltagssprachliches Repertoire sich stark von der im Unterricht und in den Lehrmitteln verwendeten Sprache unterscheidet. Die hieraus resultierenden Verständnis- sowie generellen Schwierigkeiten bei der Aneignung der sprachlichen Kompetenzen, welche ihnen der Schulerfolg abverlangt, manifestierten sie während der Erhebung in der Rezeption und in der Produktion der Schul- und Unterrichtssprache. Daraus ergibt sich, dass die schulische Sprachbildung immer noch kein Garant für den Sprachausbau aller Lernenden ist. Eine Offenlegung ihrer historischen Entwicklung und der mit den Sprachbildungspraktiken möglicherweise verfolgten versteckten Absichten – so wie sie von De Mauro und anderen seit 50 Jahren vorangetrieben wird – kann zur Bewusstmachung der Divergenzen zwischen sprachbezogenen Fähigkeiten auf der einen Seite und den sprachlichen Herausforderungen und ihrer schulischen Vermittlung auf der anderen Seite führen und damit einen wichtigen Schritt in Richtung einer veränderten Praxis darstellen.

2.4 Sprache im Unterricht

Aufgrund der stark ausgeprägten Differenzen zwischen den sprachlichen Registern der Schule und dem alltäglichen Sprachgebrauch vieler Lernender kann nicht davon ausgegangen werden, dass Letztere den erforderlichen Sprachausbau von selbst und sozusagen nebenbei im herkömmlichen Fachunterricht vollziehen. Stattdessen haben die Lehrpersonen eine Möglichkeit, den Prozess maßgeblich zu unterstützen, indem sie sprachliches Lernen wirksam mit fachlichem Lernen verbinden und Ersteres zu einer Konstante ihrer Unterrichtsgestaltung machen (Gibbons 2002, S. 5 f.). Denn sprachliches Lernen funktioniert dann besonders gut, wenn es an authentische Bedeutungsaushandlungen

und fachliches Lernen gebunden ist (ibid., S. 12). Ein weiterer wichtiger Faktor im Lernprozess ist die Eigenaktivität des oder der Lernenden, wodurch das Lernen vor allem dann erfolgreich ist, wenn Aufgaben in Angriff genommen werden, die alleine noch nicht gelöst werden können, sondern mit der Hilfe einer anderen Person bewältigt werden, bevor der/die Lernende dies zu einem späteren Zeitpunkt alleine schafft. Diese Form der Unterstützung wird in den nächsten Unterkapiteln genauer dargestellt, worauf ein Beispiel sprachlicher Merkmale der schriftlichen Texte folgt, bei deren Aneignung die Lehrkräfte behilflich sein sollten. Im Anschluss daran wird auf die Bedeutung einer wirksamen Lese- und Schreibdidaktik sowie sprachbezogenen Bewertungskultur eingegangen.

2.4.1 scaffolding

Eine gezielte Förderung des schriftkulturellen Sprachausbaus und die dazu nötige, nicht weniger komplexe und nur durch eine solide sprachwissenschaftliche Ausbildung zu erwerbende Fähigkeit, den Sprachstand der einzelnen Lernenden möglichst genau bestimmen zu können, stellen die Lehrpersonen vor eine enorm facettenreiche Herausforderung. Gerade Fachlehrkräfte fühlen sich für diese Aufgabe eher nicht zuständig und auch nicht kompetent genug (Duff 2005, S. 49; Atzeni & Milia 2008, S. 288; Harren 2015, S. 128). Es handelt sich dabei aber um ein umfangreiches Projekt, das kontinuierliche Investitionen erfordert (Piemontese 2014, S. 9) und eine größere Aufsicht auf Erfolg hat, wenn sich alle Lehrpersonen daran beteiligen.

Während viele Fachlehrkräfte ein intuitives Gespür dafür haben, dass die Vermittlung des Fachwortschatzes für den Lernerfolg in ihren Fächern bedeutsam ist, überlassen sie die übrigen Aspekte der Sprachbildung in der Regel den Sprachlehrkräften (Gogolin 2009a, S. 276; Christie 2012, S. 10 f.).¹³ Das ist im Übrigen nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass beispielsweise in den Lehrplänen in Italien zwar seit langem Spracherziehung von den Lehrkräften aller Schulfächer gefordert, die dazu nötige Ausbildung aber nicht erteilt wird. So stellt auch Nodari für den schweizerischen Schulkontext fest (Nodari 2010, S. 279):

13 S.a. Christie (2012), die in der fehlenden Konzentration der Fachlehrkräfte auf Sprachbildung einen der Gründe für die beobachteten Schwierigkeiten vieler Jugendlicher mit dem Sprachausbau und der Literalität sieht (Christie 2012, S. 106): „[...] *the changing school demands met by young people in the transition to secondary school; the nature of adolescence and the pressures felt in growing up; 'a lack of capacity, time and will for middle and high school teachers to teach literacy within the content areas'; and 'few strategies provided pupils at the end of their third grade for dealing with the rapid shift from narrative to expository text'* (Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy, [2009/] 2010 [...], p. 8)“.

Die Forderung nach einer Sprachförderung in allen Fächern ruft bei Fachlehrern und Fachlehrerinnen unverzüglich die Frage hervor, wie das denn gehen soll. Diese Frage ist mindestens aus drei Gründen berechtigt: Erstens haben Fachlehrer in ihrer Ausbildung keine didaktischen Anleitungen dazu bekommen, wie die Fachsprachen innerhalb des Fachunterrichts gefördert werden können. Zweitens steht in keinem Schweizer Fachlehrplan, welche Ziele in Bezug auf die Fachsprache angestrebt werden sollen. Drittens enthalten Fachlehrmittel nur selten sprachfördernde Elemente, die die Sprachförderung in den Fachlektionen unterstützen. Die Notwendigkeit einer fächerübergreifenden Sprachförderung kollidiert somit mit der schulischen Realität und Tradition – ein Problem, das allein durch Empfehlungen oder Forderungen an die Fachlehrperson nicht gelöst werden kann.

Sprachdidaktische Förderkonzepte und entsprechendes linguistisches Hintergrundwissen werden auch in Deutschland und Italien nur in einigen wenigen Einzelfällen (z.B. Wiese & Wiese 1998) innerhalb der Fachdidaktik vorgestellt (Ahrenholz 2010a, S. 4), sondern in der Sprachwissenschaft und Pädagogik vorangetrieben (s. z.B. Ahrenholz 2010b; Röhner & Hövelbrinks 2013).

In der italienischen Sekundarstufe I besteht zwar zumindest für die Fächer Erdkunde und Geschichte der Vorteil, dass sie in der Regel von der Italienischlehrkraft erteilt werden, die über ein gewisses Maß an sprachwissenschaftlicher Ausbildung verfügt, doch auch diese benötigt für einen effizienten sprachförderlichen Unterricht mehr als ein fundiertes Grundlagenwissen. Ein konkretes Werkzeug für eine Vermittlung der Lehrinhalte, die ihre sprachliche Gestaltung angemessen berücksichtigt, ist das australische Konzept des *scaffolding*. Es ist in den letzten Jahren zunehmend auch in Europa rezipiert worden, so dass inzwischen erste Studien zum hiesigen Einsatz im Fachunterricht vorliegen (z.B. Quehl 2009).

Scaffolding bezeichnet eine Praxis, die offensichtlich im Unterricht als zentral erachtet wird.¹⁴ Im Zuge ihres intensiven Beforschens dieses Ansatzes sind Gibbons und Hammond auch der Frage nachgegangen, was die Praktiken des *scaffolding* sowohl erzieherisch als auch sprachwissenschaftlich konkret ausmacht und wie sie genauer erfasst werden können (Hammond & Gibbons 2005, S. 6-8). Von Vygotskij selbst ist der Begriff zwar nicht verwendet worden, aber er steht für einen wesentlichen Bestandteil seiner Lerntheorie. Hiernach erfolgt das Lernen kollaborativ und interaktional (ibid., S. 8); das Unterrichten ist nicht nur Wissensvermittlung von einer Person an die andere, sondern „*a collaborative and negotiated social process, whereby knowledge is constructed between, rather than within, individuals*“ (Hammond & Gibbons

14 Eingeführt worden ist die *scaffolding*-Metapher zur Beschreibung der Eltern-Kind-Kommunikation von Wood, Bruner und Ross (1976 zit. in Gibbons 2002, S. 10). Bruner beschreibt Eltern als *expert scaffolders*, von denen Lehrpersonen viel lernen können (MacLure 1999, S. 203 f.; s.a. Maas 2008, S. 192). Hierbei ist es wichtig zu betonen, dass Familien- und Gemeinschafts-Kontexte in der Sprachsozialisation oft als der *prototype of effective learning environments* (Cazden 1999, S. 64) angesehen werden, aber auch Eltern ihr Kind keineswegs nur implizit sprachförderlich beeinflussen, sondern dass in vielen Kulturen beobachtet wurde, wie Kinder z.B. ausdrücklich dazu aufgefordert werden, ein bestimmtes Wort oder einen Satz zu produzieren (ibid.).

2005, S. 9). Was wann gelernt und gelehrt werden kann, ist durch die menschliche Entwicklung vorgegeben, wobei eine Steuerung des Lernprozesses diesen optimieren kann. Besonders effektiv ist laut Vygotskij (Wygotski 1977 (1934)) solches Lernen, das innerhalb der „Zone der nächsten Entwicklung“ stattfindet. Das bedeutet, dass für die Bewerkstelligung einer Aufgabe die bisher erworbenen Fähigkeiten nicht ausreichen und die oder der Lernende auf Hilfe angewiesen ist. Von *scaffolding* kann dann gesprochen werden, wenn diese Hilfe so bereitgestellt wird, dass die Lernenden zu einem späteren Zeitpunkt in der Lage sind, die Aufgabe selbstständig zu bewerkstelligen (ibid.; Lantolf 2005, S. 338).

Aus diesem Grund plädieren Gibbons und andere dafür, dass die in der Schule gestellten Aufgaben zu komplex sein sollten, um von den Schülern allein gelöst werden zu können, aber innerhalb des Rahmens ihrer Möglichkeiten, sofern ihnen durch entsprechende Hilfestellung ein Gerüst geboten wird, das sie schützt und gleichzeitig den Ausbau ihrer Fähigkeiten ermöglicht.

Dieser als besonders wirksam betrachteten Lehr- und Lernmethode (Hammond & Gibbons 2005, S. 8) liegt außerdem zugrunde, dass sie den Schülerinnen und Schülern zum einen eine Anwendung des Gelernten auf neue Kontexte ermöglicht, wodurch sie in ihrem Lernprozess nach und nach autonomer werden; zum anderen wird so gerade Lernenden, die Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache zeigen, geholfen (ibid.):

This emphasis on students' learning potential, and not simply on their current abilities, and the consequent raising of expectations of what is possible, seemed to us to be especially significant for students learning through the medium of their second language, where cognitive and conceptual understanding may outstrip English language development or, conversely, where abilities in English may constrain subject-specific learning.

Gibbons und Hammond stützen sich wie andere (z.B. van Lier 1996; Wells 1999) auf Ergebnisse verschiedener Studien, die eine wesentliche Voraussetzung für effektives Unterrichten in den Fähigkeiten der Lehrperson sehen, Unterrichtseinheiten sorgfältig zu planen und dabei aufgrund der divergierenden Leistungsprofile der Lernenden binnendifferenzierte Aufgaben zusammenzustellen. Auch ihre Eignung dafür, das Potential des lehrbaren Moments ganz und gar auszuschöpfen, spielt eine wesentliche Rolle. Das bedeutet, dass *scaffolding* auf einer Makro- und einer Mikroebene erfolgt. Auch wenn diese beiden zusammen ein Netzwerk bilden, ist ihre Unterscheidung durchaus sinnvoll, da es nicht so sehr um Aspekte der zwei Ebenen im Einzelnen geht, sondern um ihr Zusammenwirken, welches dieses System so effektiv macht (Hammond & Gibbons 2005, S. 10 f.).¹⁵

15 Zuengler und Cole (2005, S. 312) sowie Pennycook (2001) verweisen zudem auf die generelle Nützlichkeit der Unterscheidung von Makro- und Mikroebene im gesamten Forschungsfeld der angewandten Linguistik.

Bei der Analyse von Formen des *scaffolding* in verschiedenen Klassen und Fächern teilen die beiden Wissenschaftlerinnen van Liers Ansicht, dass die nützlichste pädagogische Theorie eine „reflexive Dimension der Praxis“ ist (van Lier 1994, S. 338 zit. in Hammond & Gibbons 2005, S. 11; m.Ü.). Deshalb entstammen alle Kategorien ihres *scaffolding*-Modells der Auswertung von Unterrichtsdaten, und fußt ihr Ansatz durch den Einbezug der Lehrkräfte auf der Forschungsmethode der *action research*.

2.4.1.1 Makro-*scaffolding*

Für die Vorbereitung des Unterrichts sind auf Makroebene sieben Punkte relevant, deren Beachtung eine gute Unterrichtsplanung generell ausmachen sollte, die zum Zweck einer unterstützenden Förderung des Sprachausbaus allerdings in ihrer Totalität zu berücksichtigen sind, zumal sie sich gegenseitig bedingen (Hammond & Gibbons 2005, S. 20):

- Kenntnisse und Erfahrungen, über die die Schülerinnen und Schüler schon verfügen;
- Auswahl der Aufgaben;
- Reihenfolge der Aufgaben;
- Zusammensetzung der Adressaten;
- semiotische Systeme;
- vermittelnde Texte (*mediational texts*);
- metasprachliches und metakognitives Bewusstsein.

Abbildung 1: *Designed-in scaffolding* nach Hammond und Gibbons (2005, S. 13)

Die Ermittlung des Wissensstandes der Lernenden bei der Einführung in ein neues Thema ist keineswegs eine innovative Lehrdisposition, beim *scaffolding* jedoch geschieht sie explizit (ibid., S. 14). Wichtig ist dabei immer der Blick auf den sprachlichen Raum, den die Lernenden aktuell beherrschen, und eine Einschätzung der zur Erarbeitung des neuen Lehrinhalts benötigten sprachlichen Mittel und Fähigkeiten. Dazu gehört bei mehrsprachigen Lernenden wenn möglich auch, die Fähigkeiten in der Erstsprache zu ermitteln und auf diese aufzubauen (u.a. Roth 2002; Szlabewski-Çavus 2002). Falls die Lernenden schon über Wissen verfügen, das sie alltagssprachlich mitteilen können, geht es darum, sie bei einer bildungssprachlicheren Artikulierung dieses Wissens zu unterstützen. Ein weiterer wesentlicher Punkt besteht darin, die Lernziele nicht nur vorher festzulegen, sondern die SchülerInnen darüber auch offen in Kenntnis zu setzen. Wong-Fillmore (1985) unterstreicht, dass dies gerade für in der Zweitsprache Lernende besonders wichtig ist, da es ihnen eine hilfreiche Orientierung beim Lernen neuer Inhalte und ihrer Versprachlichung

ermöglicht, zumal sie mit den sprachlichen und kulturellen Praktiken der Institution Schule weniger vertraut sein können (Hammond & Gibbons 2005, S. 14 f.).

Bezüglich der Sequenzierung der Aufgaben betonen die Autorinnen, dass ihre Bedeutung vor allem aus der Bewerkstelligung einer Aufgabe als Grundlage für die Ausführung der nächsten erwächst (ibid., S. 15):

Our analysis indicated that it was the relationship between sequential tasks, rather than choice of any one task, that was especially important in supporting the ESL [English as a Second Language] learners and in providing the context in which scaffolding occurred. The sequencing of the tasks thus became a larger activity, which took on significance beyond the learning outcomes of each individual task.

Ferner ermöglicht Variation bei der Zusammensetzung der Adressaten eine Binnendifferenzierung des Unterrichts mit unterschiedlichen Formen des *scaffolding* (die jedoch auf dasselbe Ziel orientiert sind) und gibt der Lehrperson die Gelegenheit, ihre Lernenden dazu zu bewegen, sich mit zunehmend komplexeren und anspruchsvolleren Aufgaben zu befassen. So kann sie beispielsweise zunächst im Klassenverband Hilfestellungen für die Bewerkstelligung einer Aufgabe an alle richten und während einer darauffolgenden Gruppenarbeitsphase die Unterstützung je nach den Schwierigkeiten den einzelnen Gruppen anpassen. Bestimmte Zusammensetzungen der Arbeitsgruppen im richtigen Moment führen außerdem zu einem selbstständigeren Arbeiten der Lernenden (ibid., S. 16).

Hammond und Gibbons haben während ihrer Unterrichtsbeobachtungen festgestellt, dass die Lehrkräfte sich für die Vermittlung von neuen Inhalten auf zusätzliche semiotische Systeme stützen, die für eine Reichhaltigkeit an Informationsträgern sorgen. Hiermit sind auf der einen Seite unterschiedliche Formen des Sprachgebrauchs gemeint (mündlich, schriftlich, von einem eher alltagssprachlichen Register bis zur Bildungs- und Fachsprache), aber auch weitere semiotische Unterstützung durch Wandplakate über Fachinhalte oder Tipps und Regeln für ihre Bearbeitung, Photos, Bilder, Diagramme, Graphen und mathematische Formeln. Darüber hinaus sorgten die Lehrpersonen für eine Kombination aus visueller und auditiver Unterstützung, indem sie beispielsweise Videos präsentierten oder mit dem Internet arbeiten ließen. Auch die taktile Komponente fand Einbezug, wenn die Lernenden in Aktivitäten involviert wurden, in denen sie Ergebnisse präsentieren oder Versuche durchführen sollten. Und schließlich wurden auch Momente körperlicher Bewegung und der Gebrauch von Gesten beobachtet.

Eine solche Reichhaltigkeit an semiotischen Botschaften erleichtert nicht nur ein besseres Verständnis der sprachlichen Strukturen, sondern beinhaltet auch Methoden wie das farbige Untermalen verschiedener Informationstypen in einem Geographietext. Das soll den Lernenden bei der Hypothesenbildung bezüglich des zu erwartenden Inhalts helfen. Eine weitere Taktik ist das vor-

herige Besprechen von relevanten Ausdrücken eines Textes, die voraussichtlich nicht allen Schülerinnen und Schülern bekannt sind. Ihre Fixierung beispielsweise an der Tafel in Form eines semantischen Netzes, eines Wortfeldes, bevor mit der Bearbeitung eines neuen Textes begonnen wird, fördert das Textverständnis der Lernenden.

Für diese semiotische Praxis wurde der Term *message abundancy* geprägt (Gibbons 2003). Unterstützende graphische Informationsträger werden oft als Verständnis fördernder „Hintergrund“ für die sprachliche Aufmachung betrachtet, doch Gibbons und Hammond berichten, in verschiedenen Unterrichtsmomenten Verfahren beobachtet zu haben, die besser als eine gerade für ZweitsprachlerInnen entscheidende „*symbiotic relationship between language and other modes of meaning, with the meaning potential being more explicitly foregrounded and integrated with the discourse*“ (Hammond & Gibbons 2005, S. 17) angesehen werden können.

Mit dem vorletzten Punkt, *mediational texts and artefacts*, sind Unterrichtsaktivitäten und Texte angesprochen, über die Lernstrategien und -inhalte erworben werden. Die SchülerInnen beschäftigen sich eingehend und/oder periodisch innerhalb der Unterrichtseinheit mit ihnen, wobei sie eine Art Anker für den Erwerb neuen Wissens bilden. Das kann ein Arbeitsblatt zu den Vorgehensweisen beim Lösen bestimmter mathematischer Aufgaben sein, ein Physikexperiment zur Vermittlung fachlicher Konzepte oder eine Kurzgeschichte im Sprachunterricht, um sich in der literarischen Textanalyse, der Interpretation verschiedener Charaktere und Themen oder der Ermittlung der Erzählperspektive zu üben (ibid., S. 18).

Für die Durchführung sprachförderlichen Unterrichts erachten die Autorinnen eine solide sprachwissenschaftliche Ausbildung als fundamental, welche ihrer Auffassung nach an einer systemisch-funktionalen Linguistik (vor allem mit Blick auf die Notionen Genre und Register) ausgerichtet sein sollte (s.u.). Diese Sprachtheorie helfe den Lehrkräften sowohl bei der Ermittlung des Sprachstandes ihrer Lernenden als auch bei der Berücksichtigung sprachlicher Anforderungen der Unterrichtsmaterialien. Die folgenden im Unterricht beobachteten Beispiele zeigen, wie Lehrkräfte hierbei ihr sprachtheoretisches Wissen anwenden (ibid.):

[R]eviewing previously learned work and building on those reviews to introduce new concepts and language; grounding the introduction of complex or abstract concepts by working systematically between concrete and more abstract linguistic realizations in classroom discourse; talking with students about appropriate language use in the context of curriculum learning; and building in opportunities for students to articulate what they had learned.

Dazu gehört, dass Sprache auch im Fachunterricht gelegentlich, aber kontinuierlich explizit gelehrt wird, was von einzelnen Wörtern und grammatischen Strukturen bis hin zu globaleren Textmerkmalen reichen sollte. Das dazugehörige Thematisieren der Sprache ist an sich sprachförderlich und hilft außerdem, eine Metasprache aufzubauen. So wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf

die Rolle der Sprache im Lernprozess gelenkt, und gleichzeitig erfolgt eine Stärkung ihrer metasprachlichen Fähigkeiten. Diese gehen neben ihrer Relevanz im Sprachausbau auch mit einer metakognitiven Bewusstheit einher, denn Unterrichtsgespräche über die Absichten einer Lerneinheit entstanden oft im Zuge der Behandlung ihrer sprachlichen Gestaltung (ibid., S. 19):

Students who had participated in these programs were able to talk about their own learning processes in ways that were insightful and that enabled them to adjust their own behavior if necessary as they interacted with their peers and teachers.

2.4.1.2 Mikro-*scaffolding*

Die Differenzierung von Makro- und Mikroebene ist durch zwei unterschiedliche Arten des *scaffolding* gekennzeichnet. Während die bisher vorgestellten Aspekte des unterstützenden Unterrichts im Vorfeld geplant werden können, ergeben sich Interventionen auf der Mikroebene im Unterrichtsgespräch und müssen daher spontan von der Lehrkraft vorgenommen werden. Hier treten die Methoden des *scaffolding* deutlicher in Erscheinung; allerdings bildet das Wirken auf der Makroebene den Rahmen, in dem unterstützende Eingriffe auf der Mikroebene erst ihre volle Wirksamkeit entfalten können (ibid., S. 20). Abbildung 2 zeigt die einzelnen Handlungsweisen, die für das Mikro-*scaffolding* von Bedeutung sind:

- linking to prior experience, pointing forward;
- recapping/ meta comment;
- appropriating;
- recasting;
- cued elicitation;
- increasing prospectiveness;
- stop;
- chose over.

Abbildung 2: Interaktionales *scaffolding* nach Hammond und Gibbons (2005, S. 21)

Nicht nur auf Makroebene, sondern auch bei der Interaktion im Unterricht ist die Bezugnahme auf das von den Lernenden bereits erworbene Wissen und ihre Erfahrungen bedeutend. In diesem Zusammenhang wurde beobachtet, wie Lehrpersonen Bezüge zu außerschulischen Erfahrungen der Lernenden (Freizeitgestaltung und Zuhause) herstellen und an Lehr- und Lernaktivitäten vorausgehender Unterrichtsstunden erinnern, um die gerade verhandelten neuen Inhalte zu verankern. Von ähnlicher Relevanz ist auch der Verweis auf zukünftige Lerninhalte bzw. weitreichendere Referenzrahmen der Unterrichtsplanung, damit die SchülerInnen über Wert und Nutzen der Aufgaben besser informiert sind und ihre Lernmotivation gesteigert wird (Hammond & Gibbons 2005, S. 21). Auch verschiedene andere WissenschaftlerInnen haben bezüglich

des Lernerfolgs generell und den Sprachausbau insbesondere unterstrichen, dass den Schülerinnen und Schülern der Nutzen der Aufgaben deutlich gemacht werden muss, damit mehr Motivation geweckt und dadurch bessere Aussichten auf einen Lernerfolg geschaffen werden können (z.B. Peyer 2011, S. 102; Weber 1973, S. 94 bzgl. sprachlicher Aspekte).

Mit diesem ersten Punkt der Liste in Abbildung 2 ist der zweite verknüpft, der im Vorgehen der Lehrkräfte besteht, regelmäßig gegen Ende der Unterrichtseinheit die wesentlichen Erkenntnisse der erfolgten Interaktion zusammenzufassen. Dadurch erfahren die Lernenden eine Unterstützung beim Herausfiltern der Hauptlerninhalte der jeweiligen Unterrichtsstunden. Derartige Zusammenfassungen beziehen sich auf die drei Bereiche fachlicher Inhalt, sprachliches und metakognitives Wissen, wobei mit letzterem Erkenntnisse darüber gemeint sind, was den Lernprozess vorangetrieben hat (Hammond & Gibbons 2005, S. 21).

Mit dem dritten Punkt der Appropriation und Neuformulierung von Schüleraussagen durch die Lehrkraft ist die sprach- und lernförderliche Maßnahme angesprochen, das Klassengespräch in die von den Lehrkräften gewünschte Richtung zu lenken und dabei aber die Lernenden aktiv in die Gestaltung und Entwicklung des Gesprächs einzubeziehen. Auch hier gilt wieder, dass diese Strategie erst dann ihre volle Wirkung entfalten kann, wenn die Interaktion regelmäßig von den Äußerungen der Lernenden ausgehend erfolgt und die Kontrolle der Lernenden über das Gespräch konstant erweitert wird (ibid., S. 23).

Mit einem getimten Elizitieren von präziseren und/oder umfangreicheren Schülerantworten, die sich in der verbreiteten Triade Lehrerfrage-Schülerantwort-Lehrerkommentar mit dem dritten Zug einstellen, wird den Lernenden Gelegenheit geboten, mehr zu sagen und explizit über ihre Beiträge und ihr Verständnis der verhandelten Inhalte zu reflektieren (ibid.). Das geschieht, wenn der dritte Zug nicht einfach in einem Werturteil zur Schüleräußerung besteht und damit die Interaktion beendet, sondern wenn darauf ein weiterer Beitrag der Schülerin oder des Schülers folgt. Bei derartigen Lehrerkommentaren wird also die Verantwortung für den Interaktionsfortgang an den/die Lernende(n) abgegeben und somit das Maß ihres Beitrags zur gemeinsamen Wissenskonstruktion gesteigert. Das erhöht ihre aktive Mitarbeit, die für die Effizienz des Lernprozesses und den Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten so entscheidend ist.

Die letzten drei Punkte des interaktionalen *scaffolding* sind hiermit verflochten, wobei der von Wells (1996) übernommene Terminus *increasing the prospectiveness* illustrieren soll, wie die vorgestellte Gestaltung des dritten Zuges für eine Verlängerung des Gesprächs sorgen und zu umfangreicheren und produktiveren Bedeutungssequenzen führen kann. Dadurch wird gleichsam das Unterrichtstempo entschleunigt.

Diese Ausführungen zum *scaffolding*-Ansatz sollten veranschaulicht haben, dass ihn mehr als Hilfestellungen wie das Aushändigen eines Arbeitsblattes mit Hintergrund- und erklärenden Informationen zum Unterrichtsthema ausmachen und seine Anwendung nicht bloß mit guten Unterricht gleichzusetzen ist: „*In our view, scaffolding, unlike good teaching generally, is specific help that provides the intellectual 'push' to enable students to work at the outer limits of the ZPD [Zone of Proximal Development]*“ (Hammond & Gibbons 2005, S. 25). Die Vorstellung dieses Ansatzes ist für die hier vorliegende Erhebung von Interesse, weil im Zuge der Unterrichtsbeobachtungen darauf geachtet wurde, ob und was für eine Art von Sprachbildung sprachwissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte im Fachunterricht betreiben und ob sich das sprachbezogene Lernen innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden abspielt.¹⁶

Ein wesentliches Merkmal der schul- und bildungssprachlichen Register, das auch bei der Analyse der Lehrbücher, die in den fünf an der Studie teilnehmenden Klassen verwendet wurden, hervortrat, besteht in der Nominalisierung verbaler Prozesse. Aufgrund der Häufigkeit, mit der die Lernenden im Kontext Schule vor allem dort auf sie stoßen, wo das Erarbeiten von Lehrbuchtexten im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens steht, und aufgrund der oftmals nicht implizit zu leistenden Aneignung wird es im folgenden Unterkapitel illustriert.

2.4.2 *Grammatische Metapher*

Im Spracherwerb können Momente der Regression beobachtet werden, wenn das sprachliche Repertoire erweitert wird, bevor es zu einer Verfestigung der neuen Strukturen kommt. Dies gilt insbesondere für den Erwerb skribaler Techniken (Halliday 1993). Dabei geht es nämlich nicht nur darum, ein neues Medium zu beherrschen, sondern es handelt sich um einen für die Lernenden vollkommen neuen Sprachgebrauch, der für eine andere Überlieferung des Wissens verantwortlich ist. Deshalb ist es nicht ungewöhnlich, dass Kinder, wenn sie mit dem Schreiben beginnen, eine semiotische Regression von bis zu drei Jahren aufweisen, welche sich in kurzen, schriftlichen Sätzen zeigt, die nicht miteinander verknüpft sind und oft auf die gleiche Weise beginnen, in der Regel mit der Nennung des Subjekts (*ibid.*, S. 109 f.). Ein markantes Beispiel dafür, wie sehr schriftlicher und mündlicher Sprachgebrauch voneinander differieren, ist das, was Halliday „grammatische Metapher“ nennt. Ihre Entwicklung ist in einer unterschiedlichen Perspektive auf die Realität vorgegeben (*ibid.*, S. 111; Hervorhebung im Original):

16 Vgl. hierzu vor allem die Schilderungen zur sprachbezogenen Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden im Erdkundeunterricht in Kapitel 9.

A written text is itself a static object (or has been until the event of computers): It is language to be processed synoptically. Hence it projects a synoptic perspective onto reality: It tells us to view experience like a text, so to speak. In this way writing changed the analogy between language and other domains of experience; it foregrounded the synoptic aspect, reality as object, rather than the dynamic aspect, reality as process, as the spoken word does. This synoptic perspective is then built into the grammar of the written language, in the form of grammatical metaphor: Processes and properties are construed as nouns, instead of verbs and adjectives. Where the spoken language says *whenever an engine fails, because they can move very fast, ... happens if people smoke more*, the written language writes *in times of engine failure, rely on their great speed, ... is caused by increased smoking*.

Diese für das Englische ermittelte Eigenschaft der Schriftsprache ist auch für die deutsche und die italienische Sprache mit ihren zahlreichen Nominalisierungen bezeichnend. Laut Halliday handelt es sich bei den beiden unterschiedlichen Möglichkeiten, dasselbe auszudrücken, nicht um synonyme Konstruktionen, da die prototypische Bedeutung eines Nomens eine Sache ist. Wenn also ein Prozess oder eine Eigenschaft als Nomen konstruiert werden, sind diese objektifiziert, worin das wesentliche Merkmal der grammatischen Metapher besteht (ibid.):

If there was no natural relationship between the semantics and the grammar, the difference between the two kinds of wording would be purely formal and ritualized; but there is such a natural relationship, and so the metaphor brings about a reconstrual of experience, in which reality comes to consist of things rather than doing and happening.¹⁷

Die grammatische Metapher wird von Halliday als letzter Schritt in einem Drei-Stufen-Modell der semiotischen Entwicklung gesehen (ibid.):

(Protosprache →) Generalisierung → Abstraktheit → Metapher

Grammatische Generalisierung scheint hierbei der primäre Mechanismus, mit dem der Spracherwerb und -gebrauch sowie der Aufbau eines systematischen Weltwissens seinen Lauf nimmt. Die Fähigkeit zum Umgang mit grammatischer Abstraktheit ermöglicht den Beginn des schriftkulturellen Sprachausbaus und die Aneignung des schulischen Wissens in der Primarstufe. Grammatische Metaphern hingegen können erst in einem Alter von neun Jahren verarbeitet werden, wobei es etlichen Kindern auch erst zu einem späteren Zeitpunkt gelingt (Christie 2012, S. 3, S. 189). Sie sind der Schlüssel zum Lernerfolg in der Sekundarstufe und zur Aneignung von technischem und anderem

17 Der Anteil von Nomen übersteigt allerdings nicht nur in den Fachsprachen den der Verben. Dies ergibt sich automatisch in jedem sprachlichen Register (und sowohl in den schriftlichen als auch den mündlichen), da Verben i.d.R. mehrere Nomen regieren, bzw., auch wenn sie nach der Valenztheorie theoretisch nur ein- oder zweiwertig sind, oft aus pragmatisch-semantischen Gründen weitere nominale Ergänzungen an sich binden (s. Adamzik 2004, S. 153). Ihr Anteil steigt jedoch proportional zur Informationsdichte und zum Planungsgrad des (schriftlichen oder mündlichen) Textes. So wurde beispielsweise beobachtet, dass eine telefonische Unterhaltung zwischen Freunden weniger Substantive enthält als die Rede eines Politikers (Voghera 2008, S. 193).

Fachwissen. Letzteres kann in seiner verschrifteten Form gar nicht ohne grammatische Metaphern konstruiert werden (Martin 1990 zit. in Halliday 1993, S. 111). Die grammatischen Metaphern dienten anfänglich dazu, eine Sprache für Technik und Naturwissenschaft zu entwickeln, deren Verwendung sich nach und nach auf fast jedes schriftsprachliche Register der Erwachsenenwelt ausgedehnt hat und vor allem in den institutionalisierten Registern der Staatsführung, Industrie, Finanzwelt, Wirtschaft u.a. auftritt (Halliday 1993, S. 112).

Erwachsene sind derart an diese Charakteristik der Schriftsprache gewöhnt, dass ihnen nicht mehr bewusst ist, wie sehr sie sich von der (mündlichen) Alltagssprache unterscheidet.¹⁸ Kinder bzw. Jugendliche hingegen bedürfen oft der Unterstützung, um ihr Lesen von Texten, die solche Formulierungen enthalten, nicht zu beeinträchtigen und vor allem, um selbst derartige Texte verfassen zu können. Das gewinnt gerade dann an Bedeutung, wenn das Verstehen von Texten eine zentrale Rolle einnimmt und Analysen der sprachlichen Beschaffenheit von Lehrmitteltexten die Notwendigkeit ergeben, die Lernenden durch eine sprachförderliche Lese- und Schreibpraxis bei der Herausbildung der für den Lernerfolg notwendigen Textkompetenz zu unterstützen. Das folgende Unterkapitel illustriert deshalb wesentliche Merkmale einer solchen Didaktik.

2.4.3 *Sprachförderliche Lese- und Schreibdidaktik*

2.4.3.1 Lesedidaktik

Weiter unten wird im Zuge der Analyse der in der Studie verwendeten Lehrbücher ausführlich auf die Lesbarkeit von Texten und Mittel ihrer Gestaltung, die das Verständnis erschweren können, eingegangen.¹⁹ Hier sei deshalb nur vorweggenommen, dass die Lehrbuchanalyse meiner Studie den italienischen Forschungsstand zur sprachlichen Komplexität der Lehrwerkstexte reflektiert, weshalb ein lese- und schreibdidaktisches Handlungswissen für alle Lehrkräfte von wesentlicher Bedeutung ist.

In Italien hat zunächst die beobachtete Divergenz zwischen den sprachlichen Anforderungen der Lernenden und ihren tatsächlichen Fähigkeiten sowie der im letzten Jahrzehnt festzustellende steigende Anteil von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern verstärkt für sprachwissenschaftlich-didaktische Vorschläge zur Erleichterung des Textverständnisses gesorgt. Diese finden

18 Vgl. Halliday (1993, S. 112; Hervorhebung im Original): „*We are so familiar with wordings like prolonged exposure will result in rapid deterioration of the item (from a care label), he always credits his former big size with much of his career success (from a television magazine), that we forget how far these are from the language of daily life – or how far the language of daily life has had to evolve for these to become a part of it.*“

19 Siehe Kap. 7 zur Lehrbuchanalyse und das Unterkapitel 3.2 über den Forschungsstand zur sprachlichen Gestaltung der Lehrmittel.

sich z.B. in dem von Grassi, Valentini und Bozzone Costa (2003) herausgegebenen Band *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione* (m.Ü.: Italienisch für das Lernen in der mehrsprachigen Schule: zwischen Vereinfachung und Erleichterung), in Lumbellis sprachwissenschaftlichen Beiträgen zum Textverständnis wie z.B. in *Fenomenologia dello scrivere chiaro* (1989; Phänomenologie des klaren Schreibens), in dem sie ihre zumindest in der Forschung weitläufig rezipierte Kategorisierung von Textverbindungselementen vorstellt, deren Fehlen oder unpassender Gebrauch das Textverständnis erheblich erschweren können²⁰, und in dem von Desideri herausgegebenen Band *La centralità del testo nelle pratiche didattiche* (1991; m.Ü.: Die Zentralität des Textes in der didaktischen Praxis).

Dort wird ein theoretisches Modell des Textverständnisses präsentiert (Corno 1991), welches Letzteres als Prozess auffasst und in kleinschrittige Komponenten zerlegt.²¹ Demnach bedarf es, um einen Text verstehen zu können, einer Vielzahl von Fähigkeiten, nämlich des Erkennens von Zusammenhängen zwischen Texteinheiten, des Entwickelns einer Hypothese zur Textaussage, welche die einzelnen Texteinheiten zusammenhält, sowie der Fähigkeit zur Gliederung der einzelnen Aussagen nach dem Grad ihrer Relevanz und nicht zuletzt des Aufspürens der Kernaussage, um die herum eine Interpretationshypothese entwickelt werden kann (ibid., S. 48). Dabei vertritt Corno die Auffassung, das Textverständnis hänge von drei prinzipiellen Aktivitäten ab: Fokalisierung, Inferenzen-Bildung und Interpretation (ibid., S. 51 f.). Dieses Vorgehen wird durch drei zugrundeliegende kognitive Fähigkeiten ermöglicht, und zwar:

- a) das Erkennen von relevanten Textaussagen,
- b) ihre kohärente Verknüpfung,
- c) das Konfrontieren mit dem eigenen Wissensspeicher (*bagaglio di conoscenze*, „Kenntnisgepäck“) zu ihrer Bewertung und eventuellen Verinnerlichung.

Alle drei Tätigkeiten werden von sogenannten Schemata/*frames* geleitet, welche beim Lesen aktiviert werden. Schemata sind eine Form von strukturierten Abbildungen des Erfahrenen und Erlernten im Gedächtnis, welche etwa beim Lesen zu einem bestimmten Thema wachgerufen werden und das Textverständnis ermöglichen. Corno betont, dass wir dann etwas Neues lernen, wenn wir uns der Aktivierung der Schemata und der Interferenzen, die wir beim Textverstehen anstellen, bewusst werden, da diese ansonsten bei uns bereits Vertrautem automatisch ablaufen (Corno 1991, S. 53-66).

Auf der Grundlage dieser Theorie wird für das schulische Textverständnis die Schlussfolgerung gezogen, dass Textarbeit die Qualität des Lernprozesses

20 Siehe hierzu die Ausführungen in Kap. 3.2.2.

21 Zur Didaktik des Textverständnisses, welche weniger auf das Ergebnis als auf den Prozess der Erschließung eines Textes konzentriert ist, vgl. auch Gensini (1991, S. 69-91).

spürbar verbessert, wenn den Schülerinnen und Schülern diese Kenntnisse in einer „Verstehens-Didaktik“ (ibid., S. 66) vermittelt werden, bei der vor allem die Prozesse der Fokalisierung, der Inferenzen-Bildung und der Interpretation geübt werden. Außerdem verfeinerten bestimmte, stark von der Verstehensfähigkeit abhängende Textformen wie Notizen, Zusammenfassungen, Umschreibungen und Kommentare das Verständnis. Und schließlich seien dabei auch die Motivation, die sich aus dem Interesse für einen Gegenstand ergibt, und das Reflektieren des eigenen Lernprozesses entscheidend (ibid.):

La comprensione è attività che dipende dalla capacità di provare interesse. D'altra parte, si prova interesse nel momento in cui si va alla ricerca di spiegazioni. Per questa ragione, ogni espediente metacognitivo, di autovalutazione, di esplicito commento sulle proprie prestazioni fa progredire l'abilità nel comprendere testi.

(M.Ü.: Das Verständnis ist eine Tätigkeit, die von der Fähigkeit, Interesse zu verspüren, abhängt. Auf der anderen Seite verspürt man in dem Moment ein Interesse, in dem man sich auf die Suche nach Erklärungen macht. Aus diesem Grund treibt jedes metakognitive Mittel, der Selbstbeurteilung, der expliziten Bewertung der eigenen Leistungen, die Fähigkeit zum Textverständnis an.)

2.4.3.2 Schreibdidaktik

Mit der Lesekompetenz korreliert auch die andere Seite der geschriebenen Sprache, die Schreibkompetenz, sehr stark (Stefinlongo 2002, S. 15 f.). In diesem Zusammenhang ist schon festgehalten worden, wie es sich beim Schreiben um eine Praxis handelt, welche einen enormen Einfluss auf den Sprachausbau insgesamt und auch auf die kognitive Entwicklung hat (Guerriero 2014, S. 172; Stefinlongo 2001, S. 24). Deshalb wird ihr verstärkter Einsatz in der Schule gefordert, wobei nicht nur einzelne Sätze, sondern auch längere Texte einer großen Bandbreite von Gattungen und Thematiken verschriftet werden sollten.

Dafür ist eine veränderte Schreibdidaktik vonnöten (Guerriero 2014, S. 161, S. 164; Stefinlongo 2001, S. 86, S. 108; Gensini 1991, S. 182), zumal sich die Mängel der traditionellen Didaktik in den schriftlichen Abiturprüfungen und bei Zulassungstests an den Universitäten zeigen (De Santis & Gatta 2012, S. 433). Die mäßige Qualität der dort verschrifteten Produkte weist vor allem auf Schwierigkeiten im Schriftsprachlichen hin, sobald das alltagssprachliche Register zum Formulieren des Textes nicht ausreicht (ibid., S. 431).

So ist in den letzten Jahren an den Universitäten eine Tendenz zur Einrichtung von Schreiblaboratorien erkennbar, in denen die Studierenden ihre skribalen Techniken ausbauen und verfeinern können. An einem solchen Schreibkurs teilnehmende Studierende wurden gebeten zu bewerten, was ihnen in der Schule über das Schreiben vermittelt worden ist. Das Ergebnis ist ein durchweg negativ ausfallendes Urteil über die dort erfahrene Förderung der Schreibkompetenz (Stefinlongo 2001, S. 37):

‘No, nelle scuole italiane non si insegna a scrivere, o si è geni o incapaci’; ‘[...] Solo eliminazione di errori grammaticali e sintattici più evidenti’; ‘No, non credo di aver ricevuto una vera e propria preparazione’; ‘No, solo temi di letteratura fatti a memoria o di attualità ripetendo ciò che si sente in TV’; ‘No, non mi è stato insegnato a scrivere testi per la vita reale’; [...] ‘No, tipo di scrittura molto scolastica e poco critica o personale. Eppoi non lo sapevano insegnare.’

(M.Ü.: ‚Nein, in den italienischen Schulen wird das Schreiben nicht gelehrt, entweder ist man ein Genie oder unfähig‘; ‚[...] Nur das Tilgen der evidentesten grammatischen und syntaktischen Fehler‘; ‚Nein, ich glaube nicht, eine wirkliche und passende Vorbereitung erhalten zu haben‘; ‚Nein, nur Literatur-Aufsätze, für die man auswendig lernt oder Aufsätze über aktuelle Themen, in denen man das wiederholt, was man im Fernsehen hört‘; ‚Nein, mir ist nicht beigebracht worden, wie man Texte für das wahre Leben schreibt‘; [...] ‚Nein, eine sehr schulische Art des Schreibens und kaum kritisch oder persönlich. Und dann wussten sie es nicht zu lehren.‘)

Ähnlich wie die ehemaligen Schülerinnen und Schüler kommt auch die italienische Forschung über die herkömmliche (und immer noch weit verbreitete) Schreibdidaktik zu dem Ergebnis, dass über lange Zeit Unterricht und gesellschaftliches Leben zwei voneinander getrennte Sphären waren und Texte in der Schule allein in ihrer literarischen Dimension Beachtung fanden (z.B. Gensini 1991, S. 69).

Erst langsam gibt es dort eine praktisch-funktionalere Ausrichtung der Schreib- und Lesedidaktik, die auch von Zeitungsartikeln und Gebrauchstexten ausgeht und beispielsweise die Fähigkeit vermittelt, ein Arztrezept zu verstehen oder ein Formular auszufüllen (ibid.; Guerriero 2014, S. 161). Trotzdem besteht noch im Schuljahr 2014-2015 einer von zehn Punkten, welche die wesentlichen Resultate der nationalen Erhebung von Schülerleistungen in den Fächern Italienisch und Mathematik synthetisch präsentieren, in der Feststellung, *„nella prova di italiano gli allievi mostrano maggiore difficoltà ad affrontare testi espositivi, argomentativi e discontinui, ossia meno praticati nella quotidianità dell’attività scolastica“* (INVALSI 2015; in der Italienischprüfung zeigen die Schüler größere Schwierigkeiten bei der Behandlung darlegender, argumentativer und diskontinuierlicher Texte, also bei den im Schulalltag weniger praktizierten).

Die traditionelle Schreibdidaktik mit ihrer Konzentration auf Orthographie, Grammatik und literarischen Ausdruck wirkt vor allem auf sprachlich weniger kompetente Lernende entwicklungshemmend. So wurde schon 1973 mit Blick auf die damals eben auf Aufsatzdidaktik reduzierte Schreibförderung betont (Weber 1973, S. 88):

‚Es ist denkbar, daß der Aufsatzunterricht, der Sozialisationsstile und daraus resultierende Formen des Sprachverhaltens nicht zur Kenntnis nimmt, mit bestimmten Aufsatzformen vor allem Kinder der Unterschicht (aber nicht nur diese) dauernd überfordert, ohne sie sprachlich zu fördern. Es ist denkbar, daß die Kinder über Jahre hin mit Erlebniserzählungen gequält und für trockene und farblose Erlebnisberichte ohne richtigen Höhepunkt usw. mit schlechten Zensuren bestraft werden, obwohl sie vor und außerhalb ihrer Schulzeit nie Gelegenheit hatten, ihre Erlebnisse und Erfahrungen, selbst wenn sie einen richtigen Höhepunkt hatten,

zu verbalisieren – zumindest nicht so, wie es Lehrer einer Mittelklassen-Institution für wünschenswert halten²². Es ist denkbar. Ist es denkbar?²²

Auch wenn mittlerweile die für die Einführungsphase in den Schriftspracherwerb typischen Erlebnis-Aufsätze und Erzählungen²³ in der Sekundarstufe durch andere Textformen ersetzt werden, kann es der Kompetenzentwicklung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern dienen, zumindest gelegentlich Texte in ihrer Erstsprache verfassen zu dürfen (Gibbons 2002, S. 69). Das verhilft den betreffenden Lernenden potentiell zu mehr Vertrauen in ihre Fähigkeiten, was sich motivierend auf ihre Schreibpraxis auswirkt.²⁴

Dass motivationale Aspekte wie für das Lernen generell, so auch für den Auf- und Ausbau der Schreibfähigkeit entscheidend sind, wird von vielen Seiten hervorgehoben (z.B. Weber 1973, S. 57; Peyer 2011, S. 102) und gilt vor allem für die Themenwahl (Müller 1997, S. 78). Deshalb sollten den Schülerinnen und Schülern Schreibimpulse oder -aufgaben gestellt werden, die sie ansprechen und ihnen verdeutlichen, dass Schreiben sinnvoll ist, weil es „als Erschließen von Inhalten gesehen“ (Maas 2008, S. 352 f.) und damit etwas bewerkstelligt werden kann, was im Mündlichen nicht zu schaffen ist (ibid., S. 652; Peyer 2011, S. 74).

Bei der Entwicklung einer umfangreicheren und funktionaleren Schreibkompetenz handelt es sich um einen langwierigen und oft mühseligen Prozess, dessen Nutzen gerade den FachlehrerInnen erkenntlich werden muss, damit sie bereit sind, die dafür notwendige Zeit und Geduld aufzubringen. Dass konzeptionelle Mündlich- und Schriftlichkeit zwei grundsätzlich verschiedene Dimensionen des Sprachgebrauch sind, wie zuvor mit den Hinweisen auf Hallidays Sprachtheorie schon angedeutet wurde, muss den Schülerinnen und Schülern explizit bewusst gemacht werden (Christie 2012, S. 220), damit konzeptionell mündliche Texte nicht weiterhin noch von Studierenden der Erstsemester verfasst werden, wie es beispielsweise De Santis und Gatta (2013) und Cacchione (2014) in Schreibproben beobachtet haben.²⁵ Anderenfalls bleibt das

22 Für eine Beschreibung sprachlicher Auffälligkeiten der Aufsätze der Unterschichtkinder s. Weber (1973, S. 99).

23 Man beachte hierbei allerdings, dass gerade Erzählungen laut Gibbons zwar zu den ersten Schreibaufgaben gehören, die Lernende zu bewältigen haben, aber ironischerweise wahrscheinlich zu den komplexesten zu rechnen sind (Gibbons 2002, S. 55).

24 Im Übrigen weist Hinkel darauf hin, dass es relativ wenig Forschung zum schulischen Schreiben in der Zweitsprache gibt, was ihres Erachtens daran liegt, dass die Auswertung solcher Texte sehr zeitaufwändig ist, zumal sie nicht computeranalysiert werden können (Hinkel 2005b, S. 624 f.).

25 Neben etlichen typisch mündlichen Zügen ihrer Schreibproduktion ist außerdem auffällig, dass die Studierenden einen egozentrischen Schreibstil haben und ihre Werturteile und Einstellungen überschwänglich formulieren, wie es für Kinder normal ist, im Laufe der Sekundarstufe aber überwunden werden sollte (vgl. Cacchione 2014, S. 79; Christie 2012, S. 187, S. 209 f.; Lavinio 1991, S. 113). Auch rein formale Aspekte, die eigentlich in der Eingangsphase des Schriftspracherwerbs intensiv geübt und dadurch erworben werden, halten sie oft

Schreibenlernen auf die Aneignung einer skribalen Technik reduziert, die an den heutzutage nötigen schriftkulturellen Sprachausbau bei Weitem nicht heranreicht (vgl. Maas 2008, S. 334 f., S. 650).

2.4.3.2.1 Prozessorientierte Schreibdidaktik

Wie in der Lesedidaktik wird daher auch in der Schreibdidaktik neben einer praxisnäheren Ausrichtung des Unterrichts für eine stärkere Konzentration auf den Prozess des Schreibens und weniger auf das fertige Produkt plädiert (z.B. Weber 1973, S. 101; Guerriero 1991, S. 168 f.; Müller 1997, S. 78; Czerniewska 1999; Duff 2005, S. 59).

Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre ist ein Forschungsansatz zum Schreiben entwickelt worden, der in den englischsprachigen Ländern einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung der Schreibdidaktik hatte, der *process approach* (Czerniewska 1999, S. 475). Mit Rückgriff auf Flower und Hayes (1980) betont Czerniewska die Komplexität unterschiedlicher kognitiver Aktivitäten, welche vor, während und nach dem Schreiben zum Tragen kommen (ibid.).²⁶ Der von Flower und Hayes gesetzte Fokus hat das Erforschen der Aktivierung mentaler Strategien beim Schreiben stimuliert, was beispielsweise zu experimentellen Studien führte, in denen die Gedanken des Schreibenden beim Verfassen erfragt und Schreibprotokolle angefertigt wurden.

Das Zergliedern des Schreibprozesses in überschaubarere Einzelkomponenten soll den Lernenden den Erwerb einer soliden Schreibkompetenz erleichtern, indem es sie kognitiv entlastet (s. schon Weber 1973, S. 101). Für das Erstellen eines Schulaufsatzes etwa kann man die Schülerinnen und Schüler so zu einer Diskussion über das Aufsatzthema im Klassenverband oder in kleineren Gruppen auffordern, bevor man wesentliche Stichpunkte individuell notieren lässt und mit dem Verfassen einer ersten Version begonnen wird. Da-

nicht ein. So schreiben viele von ihnen beispielsweise nicht einheitlich in Schreibschrift, sondern vermischen Schreib- und Druckschrift (Stefinlongo 2001, S. 97-100), wenden – falls sie diese gelernt haben – die Zeichensetzungsregeln nicht an (Chiantera 2005, S. 205) und sind sehr sparsam mit der Verteilung von diakritischen Zeichen wie Akzenten (Stefinlongo 2001, S. 107) (wobei eine Ausnahme die Verwendung von Anführungszeichen darstellt, die an allen möglichen Stellen auftauchen, nur kaum in der wörtlichen Rede (ibid., S. 109)). Desweiteren fehlen in ihren Texten oft visuelle Orientierungshilfen wie ein gewisser Abstand zwischen Überschrift und Text und die Gliederung in Absätze: „[...] i nostri corsisti hanno dimostrato di non possedere affatto questa sensibilità o di non aver ben presente la funzione di questa basilare forma di organizzazione e disposizione testuale, che, del resto, raramente viene spiegata a scuola“ (ibid., S. 94; M.Ü.: Unsere Kursteilnehmer haben gezeigt, dass sie überhaupt kein Gefühl dafür besitzen oder ihnen die Funktion dieser grundlegenden Form der textuellen Organisation und Disposition nicht präsent ist, die im Übrigen selten in der Schule erklärt wird).

26 Vgl. zum Schreibprozessmodell nach Flower und Hayes (1980) und einem darauf aufbauenden kognitiven Modell der Entwicklung der Schreibkompetenz auch Müller (1997, S. 24 ff.).

nach bietet sich erneut eine Peer-Diskussion an, woraufhin der Aufsatz überarbeitet und anschließend „druckreif“ gemacht und „publiziert“ werden kann (Czerniewska 1999, S. 475), wobei mit dem letzten Schritt entweder das Vortragen vor der Klasse oder die Abgabe an die Lehrperson, eine Veröffentlichung in der Schulzeitung oder in anderen Medien (Zeitschriften/Zeitungen oder Internet) verbunden ist, so dass es stets einen realen Empfänger des Schreibprodukts gibt.

Prozess-Theoretiker stellen unterschiedliche Sequenzierungen der einzelnen Komponenten auf (s. z.B. Graves 1983, Murray 1987²) und schließen daraus, dass sich der Schreibprozess nicht in starr festgelegten Handlungsabläufen abspielt, sondern eine komplex-dynamische Aktivität darstellt, die je nach Textsorte und Adressat variieren kann. Bei diesem Ansatz ist aus pädagogischer Sicht bedeutend, dass Schreiben als ein Handwerk konzipiert wird, das gelernt werden und über das man sich austauschen kann, um es sich möglichst geschickt anzueignen (Czerniewska 1999, S. 475). Wie im Handwerk gibt es dabei Meister – die Lehrpersonen –, welche es besser beherrschen und ihr Können an die „Lehrlinge“ weitergeben. Diese Auffassung ist also diametral zur in Italien immer noch anzutreffenden Ansicht ausgerichtet, Schreiben sei eine angeborene Gabe (Piemontese 2014, S. 10).²⁷

Der *process approach* differenziert sich von anderen Ansätzen ferner in der Rollenzuschreibung der Lernenden und der Lehrperson. Hier werden die SchülerInnen als Schreibende (Autoren) betrachtet, die lernen, wie Erfahrenere mit Problemen wie der „Angst vorm weißen Blatt“ oder der Überarbeitung ihres Textes umgehen. Auf diese Weise sollen sie Verantwortung für ihr Schreibprodukt übernehmen, entscheiden, was und was wann und für wen geschrieben

27 *„La seconda convinzione, altrettanto fallace ma diffusa e non estranea neppure ad alcuni addetti ai lavori, è che saper scrivere sia un dono, se non proprio divino, di natura. Non è infrequente ascoltare, a conclusione di certi discorsi, che saper scrivere non è da tutti, perché non è frutto solo di apprendimento (e insegnamento), perché è innanzitutto una dote innata. Prima che quest'idea cominciasse a essere scalfita, tanto sul piano teorico quanto nella pratica didattica, molti anni sono passati e molti danni sono stati fatti. Arrivare ad affermare che saper scrivere è, invece, un'arte oggettiva, come diceva don Lorenzo Milani, cioè il risultato di un processo consapevole, faticoso e teoricamente illimitato nel tempo, è stata una conquista lenta, di non poco conto e tuttora non del tutto ben accettata“* (Piemontese 2014, S. 10; m.Ü.: Die zweite genauso irreführende, aber verbreitete und auch einigen Fachleuten nicht ferne Überzeugung ist, dass Schreiben eine, wenn nicht göttliche, so doch natürliche Gabe sei. Es ist nicht selten als Schlussfolgerung bestimmter Diskussionen zu hören, dass Schreibenkönnen nicht allen liegt, weil es nicht nur ein Ergebnis des Lernens (und Unterrichts) ist, weil es vor allem eine angeborene Gabe ist. Bevor begonnen wurde, diese Idee sowohl auf theoretischer Ebene als auch in der didaktischen Praxis anzufechten, sind viele Jahre vergangen und viele Schäden angerichtet worden. Dazu zu kommen zu behaupten, dass Schreibenkönnen hingegen eine objektive Kunst ist, wie Don Lorenzo Milani sagte, das heißt, das Resultat eines bewussten Prozesses, der mühsam und theoretisch zeitlich nicht begrenzt ist, war eine langsame Errungenschaft von nicht geringer Bedeutung und ist noch heute nicht vollständig akzeptiert).

wird, und was mit dem fertigen Text geschieht. Aus dem Konzept der Lernenden als Eigentümer ihrer Schreibprodukte ist abzuleiten: „[...] *what the children own should be worth having, it should serve child-valued purposes*“ (Czerniewska 1999, S. 476).

Dieser Lernprozess sollte stattfinden, während die Lernenden mit dem Verfassen ihrer eigenen Texte beschäftigt sind, wobei ihnen eine größere Kontrolle über das Thema und den Adressaten eingeräumt wird. Die somit weniger dominante Lehrperson fungiert dabei Rat gebend und unterstützend; sie sorgt möglichst für eine lernförderliche Unterrichtsgestaltung, in der projektartige Aktivitäten wie Schreibwerkstätten und Schreibkonferenzen Platz finden (Czerniewska 1999, S. 476).

Viele der im Ansatz entwickelten didaktischen Vorschläge – das gemeinsame Verfassen eines Buches für jüngere SchülerInnen, Engagement für die Schülerzeitung, Briefe an berühmte AutorInnen, um herauszufinden, wie sie schreiben, das Anfertigen von Biographien über lokale Persönlichkeiten – sind nicht neu. Entscheidend wirken allerdings das tatsächliche Verschicken oder Veröffentlichen der Produkte im Gegensatz zum bloß simulierten Schreibanlass und die Zentralität, die das Verfassen von Texten im Unterricht einnimmt (ibid.). Aus letzterem Grund ist es sinnvoll, dass für prozessorientierte Schreibdidaktik von den Sprach- und den Fachlehrpersonen eine Zusammenarbeit angestrebt wird.

Obwohl der Kreativität der jungen Schreibenden auf diese Weise möglichst wenige Grenzen gesetzt werden sollen, sind die Lernenden doch nicht auf sich selbst gestellt, sondern werden in ihrem Vorgehen von der Lehrkraft unterstützt (ibid.). Dennoch ist der Ansatz kritisiert worden, weil vor allem bei der Themenwahl etwas zu viel Freiraum gelassen werde. Dadurch bestehe die Gefahr, dass schulisches Schreiben keine adäquate Vorbereitung auf die Schreibaufgaben darstellt, welche die Lernenden im späteren Leben erwarten (Czerniewska 1999, S. 476 f.).²⁸ So argumentieren Vertreter der Genre-Theorie wie Reid (1987), es sei nicht ausreichend, dass Lernende sich „reellen“ Schreibansätzen und „reellen“ Adressaten widmen, sondern sie bräuchten Unterstützung, um zu verstehen, auf welche Texte es im „realen“ Leben ankommt und wie diese formuliert werden (Czerniewska 1999, S. 477).

In diesem Zusammenhang ist ein Blick auf Gibbons generell für Hintergrundwissen und praktische Anwendungsbeispiele zum sprachförderlichen Unterrichten ergiebiges Buch *Scaffolding language, scaffolding learning* (2002) nützlich, in dem der in Australien entwickelte Genre-Zyklus vorgestellt

28 Studien in den USA zeigen, dass der schulische Schreibunterricht mit seiner Konzentration auf Grammatik und überhaupt keiner oder einer geringen Einführung von Aktivitäten wie Planung und Brainstorming vor dem Schreibprozess oft nicht aufs akademische (Aufsatz-)Schreiben vorbereitet (Duff 2005, S. 58 f.). Dadurch geschieht es, dass auch (vor allem in der Zweitsprache) Lernende, welche in der Schule zu den Besten zählten, an der Universität erst einmal English Writing-Klassen absolvieren müssen und dies als Demütigung erleben.

wird, mit dem Lernende die Merkmale und Unterschiede der verschiedenen Textsorten verinnerlichen und im Verfassen entsprechender Texte unterstützt werden sollen. Ihnen derartige Regeln vorzugeben und sie bei der Textproduktion zu leiten, schränke die Kreativität und Freiheit der Lernenden nicht ein, sondern ermögliche es ihnen im Gegenteil, Erstere mithilfe dieses Werkzeuges zu entfalten (Gibbons 2002, S. 68). Gibbons motiviert ein derartiges Vorgehen desweiteren folgendermaßen (ibid.):

If students are to have real choices about what and how they write, they need to be shown what the range of options is. Otherwise, they will simply remain with what they know, writing about a limited range of things in the same way. And it is important to remember that the “rules” and conventions that govern different types of writing have not been imposed by linguists, but simply describe what these texts look like in the real world.

Zum Prozess-Ansatz gehört nicht zuletzt auch eine veränderte Bewertungspraxis, deren Vorstellung dieses Kapitel abschließt.

2.5 Bewertungspraxis für die Sprachförderung

Mit dem Prozess-Ansatz rücken in der Bewertungspraxis neue Aspekte in den Vordergrund. Zum einen geht es darum, die Lernenden durch eine Textbeurteilung in ihrer Fähigkeit der Selbstkontrolle zu stärken. Denn viele von ihnen wissen ohne eine explizite Hilfestellung gar nicht, was sie an ihren Texten verbessern können, wenn man einmal von offenkundigen orthographischen Fehlern oder der Zeichensetzung absieht (De Santis & Gatta 2013, S. 425; Gibbons 2002, S. 74; Müller 1997, S. 77-81).²⁹ Dazu tragen Bewertungsmethoden der Lehrkräfte bei, die neben sprachlichen Oberflächenphänomenen explizit auch den Aufbau des Textes und seinen Inhalt beurteilen.

Solch eine detaillierte Bewertung, die in Italien in der Regel höchstens im Sprachunterricht im Zuge von Aufsätzen zur Leistungskontrolle erfolgt, sollte auf andere Textproduktionen des Sprach- und auch im Fachunterricht ausgeweitet werden. Gerade Fachlehrerinnen und -lehrer – wenn sie die Lernenden in ihrem Unterricht überhaupt schreiben lassen – korrigieren in der Regel nicht sprachbezogen, was u.a. daran liegt, dass ihnen die nötige Kompetenz dazu fehlt (Duff 2005, S. 55). Hier gilt wieder, dass ihnen die Relevanz eines solchen Vorgehens sowie das erforderliche Wissen während der Ausbildung zu vermitteln wären.

29 Vgl. hierzu auch Ehlich (2007, S. 25): „Entsprechende Selbstevaluationen (Fehlensensibilität) sind für die förderdiagnostische Arbeit von höchster Relevanz, werden bisher aber kaum beachtet.“

Zum anderen sollte die Bewertung die Literalitätsentwicklung der Lernenden erschließen.³⁰ Das ist allein schon deshalb ratsam, weil die SchülerInnen dadurch wirksamer in ihrem Sprachausbau unterstützt werden. Doch außerdem stellen profundere Analysen der Textproduktion für die Lehrperson eine gute Grundlage zur Ermittlung des aktuellen und individuellen Sprachstandes dar. Das ist eine wesentliche Voraussetzung für eine gezieltere Sprachförderung. In diesem Sinne empfiehlt es sich im Zuge einer prozessorientierten Schreibdidaktik nicht nur (aber gerade) für in der Zweitsprache lernende und einsprachige Schülerinnen und Schüler, die sich mit dem Schreiben schwerer tun, in die Bewertung einfließen zu lassen, wie gut das Schreibprodukt die Absichten seines Verfassers realisiert und welche Lernfortschritte bei der Textentwicklung jeweils erbracht wurden (Czerniewska 1999, S. 476).

Eine umfassende Bewertungspraxis ist nicht nur im Sinne der Förderung produktiver Textkompetenz ergiebig. Generell wird von verschiedenen Seiten für regelmäßige Leistungskontrollen plädiert, weil sie den am Lernprozess beteiligten Akteuren bescheinigen, wo sie stehen. Der Lehrperson erleichtert es die Planung ihres Unterrichts, indem sie genauere Informationen darüber erhält, welche Lerngegenstände noch nicht so gut beherrscht und deshalb wiederholt oder vertieft werden sollten (Weber 1973, S. 31), und wie es um den Sprachstand der Lernenden bestellt ist. Es geht also nicht darum, wie mit so manchem standardisierten Test eine Legitimierungsbasis zu finden, um das sprachliche Problem innerhalb der Verantwortung des schwächeren Lernenden anzusiedeln (Gibbons 2002 mit Verweis auf Cummins 2000, S. 123). Hingegen ist das Überprüfen der sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten für die Lernenden selbst von Vorteil, da sie auf diese Weise eine Unterstützung dabei erfahren, selbständiger zu werden und eigenständiger lernen zu können. Dadurch kommen sie einem entscheidenden Bildungsziel näher, zumal ihnen auch Wege zur Selbstkontrolle aufgezeigt werden. Es empfiehlt sich dafür, ein Bewertungsklima zu schaffen, in dem möglichst wenig Prüfungsangst entsteht, der Leistungsdruck nicht zu stark wird und sich eventuelles Konkurrenzverhalten unter den Lernenden nicht nachteilig auf sie auswirkt.

Untrennbar von der Bewertungspraxis scheint in unserer westlichen Kultur die Benotung zu sein. In diesem Zusammenhang stuft Weber die Notenvergabe der SprachlehrerInnen als zu wohlwollend ein, wie im Übrigen auch für den italienischen Kontext festgestellt worden ist: Dort gilt gerade die Aufsatzbewertung als tendenziell labil und zu gutmütig, um das Selbstwertgefühl schon in anderen Fächern schlecht benoteter Lernender nicht weiter zu schwächen und ihnen die Eingliederung in den Arbeitsmarkt nicht zu erschweren. Zu Recht kommt die Frage auf, warum das die Aufgabe der Sprachlehrkräfte sein

30 Zur Erleichterung einer solchen Praxis finden sich in Gibbons (2002, S. 74) nützliche Informationen einschließlich einer Tabelle mit Fragen, die das Bewerten in verschiedenen Sprachbereichen leiten können. Weitere Empfehlungen zur Aufsatzbewertung finden sich z.B. auch schon in Weber (1973) und in Fröhler (2008).