

Karin Aguado

Sprachliche Routinen als Wegbereiter für den Erwerb bildungssprachlicher Handlungsfähigkeit im schulischen DaZ-Kontext

Abstract: Die Bildungssprache ist gekennzeichnet von einer Vielzahl sprachlicher Routinen, die für die erfolgreiche Bewältigung spezifischer Handlungssituationen unverzichtbar sind. Voraussetzung für den Erwerb einer angemessenen bildungssprachlichen Handlungsfähigkeit ist eine gut entwickelte alltagssprachliche Kompetenz, die jedoch insbesondere bei Kindern aus einem eher bildungsfernen Umfeld häufig nicht gegeben ist. Diese Lerner/innen bedürfen daher einer besonderen schulischen Unterstützung, indem ihnen gezielt geeignete sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt werden, die sie zur Durchführung bildungssprachlicher Kernhandlungen wie z. B. ‚Beschreiben‘, ‚Erklären‘ oder ‚Begründen‘ nutzen können. Solche Routinen erfüllen gleichzeitig mehrere Funktionen: sie verhelfen den Sprecher/innen zur Bildung grammatisch korrekter und idiomatisch angemessener Äußerungen, geben ihnen Formulierungssicherheit und unterstützen sie auf diese Weise beim Erwerb der erforderlichen Handlungsfähigkeit.

Keywords: Bildungssprache, sprachliche Routinen, Sprachdidaktik, Sprachförderung, Sprachentwicklung, Chunks, Kollokationen, phraseologische Ausdrücke

1 Einleitung

Jede Sprache bzw. jede Sprechergemeinschaft verfügt über verschiedene spezifische Sprachgebrauchsformen bzw. Varietäten, die von ihren Sprechern im jeweiligen sozialen Kontext erworben werden. Die Bildungssprache ist eine Varietät des sozial-funktionalen Kontexts ‚Schule‘ bzw. ‚Bildung‘. Sie enthält historisch einzelsprachlich geprägte sprachliche Mittel und stellt somit eine wichtige „kulturelle Ressource“ (vgl. Feilke 2012) dar, die es zu erhalten und ggf. weiterzuent-

Karin Aguado: Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, Universität Kassel, Kurt-Wolters-Str. 5, D-34125 Kassel, e-mail: karin.aguado@uni-kassel.de

wickeln gilt. Im Rahmen des FörMig-Programms¹ wird unter Bildungssprache Folgendes verstanden:

Schulerfolg setzt die Beherrschung einer Sprachebene voraus, die durch Formen von Schriftlichkeit geprägt und damit deutlich abgehoben ist von der allgemeinen, mündlichen Umgangssprache. Je weiter Schüler in ihrer Bildungsbiographie voranschreiten und je mehr sich Unterricht in Fächer ausdifferenziert, umso mehr kommt es darauf an[,] Inhalte ohne erklärende Kontexte, sondern allein mit fachsprachlichen Mitteln verstehen und ausdrücken zu können. Dieses sprachliche Register nennen wir Bildungssprache. (<http://www.foermig-berlin.de/konzeption.html>, 09.09.2014)

Die Aufgabe der Schule besteht daher darin, Schüler/innen eine „bildungssprachliche Kompetenz zu vermitteln, die sie zum Handeln in dekontextualisierten Kommunikationssituationen befähigt“ (Ohm 2010: 88). Lange Zeit ist davon ausgegangen worden, dass diese Kompetenz beiläufig erworben wird bzw. als gegeben vorausgesetzt werden kann. In jüngster Zeit zeigt sich jedoch immer häufiger, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache sprechen bzw. erlernen und deshalb u. U. noch nicht über sichere alltagsprachliche Wissensbestände („BICS“)² verfügen, aber auch Kinder mit Deutsch als Muttersprache, die aus sozial benachteiligten und eher bildungsfernen Familien stammen, Schwierigkeiten mit dem Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen („CALP“)³ haben und daher einer spezifischen Unterstützung bedürfen (s. Haberzettl in diesem Band). Falls die für den Erwerb erforderlichen frühkindlichen sozialen Erfahrungen also nicht in dem Maß vorhanden sind, dass sich Schüler/innen aktiv an sprachbasierten unterrichtlichen Aufgaben beteiligen können, müssen die fehlenden Ressourcen und Fähigkeiten durch gezielte schulische Unterstützung entwickelt werden – auch damit sich die wechselseitige Wirksamkeit von kognitiven und sprachlichen Kompetenzen optimal entfalten kann. Etwa ab der 4. Klasse unterscheidet sich die im schulischen Unterricht verwendete Sprache zunehmend von der Alltagssprache. Die zu verarbeitenden Unterrichtsinhalte werden anspruchsvoller und abstrakter, die Relevanz des ‚Hier-und-Jetzt‘ verringert sich, und auch die Möglichkeiten der Bezugnahme auf eigene Erfahrungen nehmen kontinuierlich ab. Damit Schüler/innen diese stetig steigenden Anforderungen bewältigen können, müssen sie eine über alltagsprachliche Kompetenzen hinausgehende bildungssprachliche Handlungsfähigkeit entwickeln (vgl. dazu auch Feilke 2012).

¹ Mehr zum BLK-Programm FörMig (= Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) ist unter <http://www.foermig.uni-hamburg.de> (09.09.2014).

² BICS = *Basic Interpersonal Communicative Skills*, vgl. dazu Cummins (1979).

³ CALP = *Cognitive Academic Language Proficiency*, vgl. dazu Cummins (1979).

Sowohl die normale Alltagssprache als auch die allgemeine Bildungssprache ist gekennzeichnet von bevorzugten und somit erwartbaren Ausdrücken und Formulierungen unterschiedlichen Umfangs (vgl. dazu z. B. Feilke 1996). Solche zum geteilten Sprachgebrauchswissen zählenden Routinen werden im Laufe der (primären, sekundären und tertiären) Sozialisation erworben. Ein kompetenter Gebrauch sprachlicher Varietäten zeichnet sich u. a. durch die Fähigkeit aus, mittels typischer und gebräuchlicher Formulierungen situativ angemessen und ‚flüssig‘ zu handeln (vgl. dazu Pawley & Syder 1983). Pragmatisch dienen solche formelhaften Routinen dem Ausdruck von Zugehörigkeit und durch die interaktive, kooperative Aushandlung bzw. wechselseitige Angleichung (vgl. Trofimovich 2013) der Partizipation an der jeweiligen (ziel)kulturellen Praxis (vgl. Adolphs & Durow 2004) bzw. am jeweiligen Diskurs und damit der Integration in die betreffende Sprechergemeinschaft (vgl. Dörnyei et al. 2004).

Nach einer Skizzierung der Spezifika der beiden Varietäten ‚Alltagssprache‘ und ‚Bildungssprache‘ und den daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Unterricht folgt eine knappe Zusammenfassung der wesentlichen Merkmale und Funktionen von sprachlichen Routinen im Sprachgebrauch und Spracherwerb unterschiedlicher Lernergruppen, bevor abschließend Überlegungen zu der Frage angestellt werden, inwiefern die gezielte Vermittlung von sprachlichen Routinen insbesondere DaZ-Sprecher/innen in ihrem Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützen kann.

2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von ‚Alltagssprache‘ und ‚Bildungssprache‘ und ihre Implikationen für den schulischen Unterricht

Zwar sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der ‚Alltagssprache‘ und der ‚Bildungssprache‘ schon andernorts ausführlich beschrieben worden (vgl. z.B. Schleppegrell 2001). Dennoch sollen die zentralen Aspekte dieser beiden Varietäten noch einmal kurz skizziert werden, und zwar mit Bezug auf die Lern(er)perspektive. Es soll gezeigt werden, worin die Schwierigkeiten für Lernende liegen können, deren Sprachkenntnisse aus verschiedensten Gründen nicht so entwickelt sind, wie es der schulische Unterricht meist voraussetzt – also wenn z.B. die in der Schule verwendete Sprache nicht die Erst-, sondern die Zweitsprache der Lernenden ist.

Viele Lernende – und auch Lehrende – gehen irrtümlicherweise davon aus, dass sich die Bildungssprache in erster Linie durch ihren Wortschatz von der

Alltagssprache unterscheidet.⁴ Dies ist zwar ein offensichtliches und auch wichtiges Kennzeichen dieser Varietät, das jedoch um weitere, z. T. komplexere Merkmale auf der morphologischen, syntaktischen und lexiko-grammatischen Ebene ergänzt wird. Doch zunächst zu den typischen Merkmalen der Alltagssprache: Unser alltäglicher Sprachgebrauch ist generell stark kontextualisiert, Bedeutungen werden in der direkten *face-to-face*-Interaktion ko-konstruiert bzw. ausgehandelt: Die Interaktanten können praktisch jederzeit in den Verstehens- und Produktionsprozess des jeweils anderen eingreifen und tun dies auch. D. h. die Alltagssprache ist konzeptionell mündlich und wird normalerweise dialogisch gebraucht, die Gesprächsbeteiligten vervollständigen gegenseitig ihre oft kurzen und z. T. elliptischen Äußerungen. Die produktiven und rezeptiven Verwendungen der Alltagssprache sind also eng miteinander verzahnt. Sprachliche Äußerungen werden i. d. R. von Nonverbalia begleitet bzw. unterstützt; allerdings kommt es auch vor, dass sie vollständig von ihnen ersetzt werden. Psychologisch betrachtet besteht im alltagssprachlichen Gebrauch normalerweise eine Nähe zwischen den Interaktanten, meist kennen sie einander und teilen kommunikative Erfahrungen, aus denen entsprechende gegenseitige sprach- und handlungsregulierende Erwartungen an die jeweils dialektal, soziolektal oder idiolektal geprägten Spezifika ihres Sprachgebrauchs erwachsen.

In der Bildungssprache haben wir es hingegen mit einer an der Standardsprache ausgerichteten, primär geschriebenen, zumindest aber konzeptionell schriftlichen Varietät zu tun (vgl. Koch & Österreicher 1985, 1994). Bildungssprachliche Texte sind grundsätzlich situationsunabhängig, monologisch und haben keinen konkreten Adressaten. Die Sätze in dieser Varietät sind i. d. R. länger, ihre Syntax hypotaktischer, ihre Grammatik komplexer. Zu den bildungssprachlichen Spezifika, die Lerner/innen sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion Schwierigkeiten bereiten, gehören komplexe Komposita, Nominalisierungen, Passivkonstruktionen, (synthetischer) Konjunktivgebrauch, Partizipialkonstruktionen, komplexe Konnektoren, hypotaktische Satzkonstruktionen sowie sprachliche Routinen bzw. phraseologische Ausdrücke. Um bildungssprachliche Texte verstehen zu können, ist auf Seiten der Sprachbenutzer/innen neben der Beherrschung der genannten Merkmale eine gewisse Antizipationsfähigkeit erforderlich, die sich jedoch erst mit zunehmender Erfahrung entwickeln kann.

⁴ Dies nehmen im Übrigen auch viele Studienanfänger in Bezug auf die Wissenschaftssprache an – was ein möglicher Grund für die in den ersten Fachsemestern vielfach zu beobachtenden Schwierigkeiten bei ihrer angemessenen rezeptiven und produktiven Verwendung sein könnte.

Was Feilke (2003: 7) in Bezug auf die sprachliche Basishandlung ‚Beschreiben‘ festgestellt hat, nämlich dass sie die Wahrnehmung nicht einfach nur abbildet, sondern sie darüber hinaus auch strukturiert, gilt meiner Auffassung nach ebenso für alle anderen bildungssprachlichen Sprechhandlungen wie ‚Berichten‘, ‚Erzählen‘, ‚Zusammenfassen‘, ‚Instruieren‘, ‚Vergleichen‘, ‚Bewerten‘, ‚Erklären‘, ‚Begründen‘, ‚Argumentieren‘ und ‚Schlussfolgern‘. Auch bei ihnen wird durch die jeweils erforderliche Formulierungsarbeit Wissen nicht nur abgerufen und wiedergegeben, sondern auch aufgebaut und erworben. Von besonderer Relevanz erscheint mir in diesem Zusammenhang auch die Idee Ortners, die Bildungssprache als ‚Themenentfaltungsmodus‘ zu begreifen,

in dem Schul- und Orientierungswissen entwickelt, d. h. bearbeitet und dargestellt wird. Um in diesem Modus arbeiten zu können, benötigt ein Schreiber umfangreiches Szenario- und Frame-Wissen,⁵ aber auch lexikalische Ausdrücke, mit denen textsortenspezifische Operationen vollzogen werden, z. B. wenn unterschiedliche Teile einer Argumentation moderierend aufeinander bezogen werden (Ortner 2009: 2233).

In den ersten Schuljahren werden die zuvor genannten Sprechhandlungen noch bevorzugt mit alltagssprachlichen Mitteln realisiert – im Laufe der Zeit werden die Inhalte kognitiv anspruchsvoller und die sprachliche Form entsprechend komplexer. Ohne eine gute alltagssprachliche Basis kann es dabei zu keiner erfolgreichen Weiterentwicklung kommen. Für Ortner (2009: 2229) stellt sich das Verhältnis der beiden Varietäten zueinander so dar, dass „die Alltagssprache im Zuge der weiterführenden Bildung zur Bildungssprache ‚veredelt‘“ wird. Für den Fall, dass die erforderlichen Basiskenntnisse, die im Laufe der Sozialisation in der alltagssprachlichen Kommunikation durch Imitation, Interaktion und Aushandlung erworben werden, nicht in dem erforderlichen Maß vorhanden sind, müssen sie im schulischen Unterricht u. a. durch eben diese Strategien entwickelt werden.

⁵ Gemeint sind damit ganzheitlich aktivierte „handlungs- und geschehensbezogene Wissensbestände“ (Busse 2009: 81) bzw. Wissensrahmen, denen allgemeine Strukturprinzipien der menschlichen Kognition zugrunde liegen (vgl. v.a. Minsky 1974, Fillmore 1977 sowie Schank & Abelson 1977) und die auf typischen, standardisierten kollektiven zwischenmenschlichen Situationen und Erfahrungen beruhen.

3 Merkmale und Funktionen von sprachlichen Routinen im Sprachgebrauch

Die im vorliegenden Beitrag fokussierten sprachlichen Routinen sind linguistisch betrachtet höchst unterschiedlich – sie reichen von Diskursmarkern über Kollokationen und Muster⁶ bis hin zu phraseologischen Ausdrücken. Fragen der formalen Klassifikation sind im vorliegenden Zusammenhang jedoch nicht von Bedeutung und werden hier deshalb nicht weiter diskutiert. Im Zentrum der Betrachtung soll vielmehr die Rolle dieser idiomatisch geprägten Ausdrucksmittel im Sprachgebrauch und im Spracherwerb stehen, d. h. sie sollen hinsichtlich ihrer pragmatischen und psycholinguistischen Funktionen aus der Sprachbenutzer- bzw. aus der Lernendenperspektive beleuchtet werden.

Die hier besprochenen Sequenzen sind Wahrnehmungs- und Gedächtniseinheiten. Die hohe Geschwindigkeit einer kompetenten – d. h. mühelosen, flüssigen und effizienten – Sprachproduktion ließe sich ohne die Verwendung solcher memorisierten komplexen Formulierungen gar nicht erklären (vgl. dazu u. a. de Bot 1992). Sie können entweder ganzheitlich erworben und memorisiert oder aufgrund von Regeln gebildet und anschließend automatisiert worden sein. Entsprechend können sie also auf unterschiedliche Weisen mental repräsentiert sein; es ist daher grundsätzlich auch möglich, dass sie in der Lernaltersprache gleichzeitig auf verschiedene Weisen „vorhanden“ sind (wie Ann Peters bereits im Jahr 1983 annahm) und dabei entweder in freier Variation stehen oder in Abhängigkeit von noch zu ermittelnden Faktoren (wie z. B. dem jeweiligen Sprachstand oder der Situation) komplementär verwendet werden.⁷

Sprachliche Routinen spielen auf allen Ebenen und in allen Modi der Sprachverarbeitung eine Rolle. Sie tragen sowohl bei der Rezeption (d. h. beim Hören und Lesen) als auch bei der Produktion (d. h. beim Sprechen und Schreiben) zu einer verbesserten Verarbeitung bei (vgl. Wray 1999: 213): Durch die Verwendung von langzeitgespeicherten Formulierungen kommt es zu einer Entlastung des Arbeitsgedächtnisses und zur Freisetzung von kognitiven Ressourcen für parallel stattfindende – sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche – Prozesse.

⁶ Unter Mustern versteht man beispielhafte Strukturen, die das Ergebnis sprachlich-sozialen Handelns sind. Muster weisen unterschiedliche Grade an Festigkeit bzw. an festen und variablen Bestandteilen auf.

⁷ Da sich zunehmend auch Neurowissenschaftler wie z. B. Tremblay & Baayen (2010) für formelhafte Sequenzen und deren Verarbeitung interessieren, sind hier in absehbarer Zeit sicherlich interessante Einsichten im Hinblick auf ihre mentale Repräsentation zu erwarten.

Zusätzlich zu den vom Sprachsystem vorgegebenen und den in der Interaktion ausgehandelten Routinen schaffen sich insbesondere L2-Lerner/innen häufig ihre eigenen, z. T. hochgradig idiosynkratischen (und daher zielsprachlich nicht immer korrekten bzw. angemessenen) Routinen: D. h. für gut befundene Formulierungen – seien sie aufgrund von interlingualem Transfer, per L2-Analogie oder anderweitig selbst konstruiert – werden gespeichert und wiederverwendet, was zu unidiomatischen Äußerungen führen kann, die – wenn sie nicht rechtzeitig erkannt und korrigiert werden – aufgrund ihrer selbstverstärkenden Wirkung leicht fossilisieren können.

4 Gemeinsamkeiten, Unterschiede und individuelle Besonderheiten beim Erwerb von sprachlichen Routinen durch unterschiedliche Altersgruppen⁸

Für den L1-Erwerb gilt es als empirisch gesichert, dass Kinder zunächst unanalysiert memorisierte und verwendete Sequenzen im Laufe der Zeit segmentieren, die ihnen zugrundeliegende grammatische Information entnehmen, diese produktiv verwenden und auf diese Weise ihre weitere sprachliche Entwicklung aktiv vorantreiben (vgl. dazu z. B. Lieven et al. 1997). Im Alter von etwa acht Jahren ist Wray & Perkins (2000) zufolge die Sprachkompetenz von L1-Kindern so weit entwickelt, dass die analytische Komponente die nicht-analytische zeitweilig dominiert. Langfristig erfolgt der L1-Sprachgebrauch dann aber offenbar wieder stärker vorgefertigt (vgl. dazu v. a. Perkins 1999) – dem analytischen System kommt dabei die Funktion eines Monitors zu.

Genau wie L1-Erwerber verwenden kindliche L2-Erwerber in der sozialen Interaktion komplexe Formulierungen zunächst unanalysiert, und erst später entnehmen und nutzen sie die darin enthaltenen grammatischen Informationen für ihre weitere sprachliche Praxis (vgl. dazu z. B. Tomasello 2003 und 2006).

Auch jugendliche und erwachsene L2-Lernende verwenden *Chunks*, allerdings bevorzugt in ihrer kommunikations- bzw. produktionsstrategischen und weniger in ihrer erwerbsstrategischen Funktion. Grundsätzlich lässt sich jedoch feststellen, dass ältere Lernende stärker auf Einzelelemente und nicht so sehr auf

⁸ Für einen Überblick zur Rolle von formelhaften Sequenzen für den L2-Erwerb siehe Aguado (2002); zum Zusammenhang der Nutzung von *Chunks* und dem Faktor ‚Alter‘ vgl. Aguado (2013).

Sequenzen achten (vgl. dazu z. B. Handwerker & Madlener 2009). Dieser Fokus resultiert offenbar aus einem Mangel an Bewusstheit über die Formelhaftigkeit von Sprache, was häufig zu direkten Übersetzungen aus der L1 und damit zu einem unidiomatischen und somit markierten L2-Gebrauch führt (vgl. dazu Fitzpatrick & Wray 2006). Dieses Verhalten könnte eine Folge der im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht nach wie vor bevorzugt praktizierten Art der Wortschatzarbeit sein, nämlich Präsentation, Memorisierung und Abruf von Wortpaaren bzw. -gleichungen. Es ist zweifelsohne kognitiv aufwendiger, sich anstelle eines Einzellexems eine Sequenz von Lexemen einzuprägen, so dass es nachvollziehbar ist, wenn Lernende diesen Aufwand scheuen und stattdessen auf kleinere Einheiten fokussieren. Aber weil – wie korpuslinguistische Analysen belegen (vgl. z. B. bereits Sinclair 1991 oder Biber et al. 1999) – der alltägliche Sprachgebrauch voller rekurrenter Sequenzen ist und eine kompetente Sprachbeherrschung ihre Verwendung umfasst, erscheint es geboten, Lernende dafür zu sensibilisieren, gezielt auf solche Sequenzen im Input zu achten und anschließend in ihr eigenes Formulierungsrepertoire zu übernehmen.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass (insbesondere nicht-kindliche) L2-Lernende bei der Rezeption von zielsprachlichen Äußerungen bevorzugt auf den Inhalt bzw. die Bedeutung achten, was dazu führen kann, dass sie ihre Aufmerksamkeit ‚abschalten‘ und die sprachliche Form ignorieren, sobald sie glauben, eine Äußerung inhaltlich verstanden zu haben und zu wissen, um was es geht. In Bezug auf die erforderliche Genauigkeit bei der Wahrnehmung von komplexen unterrichtstypischen Formulierungen, aber auch von vergleichsweise einfachen Ausdrücken wie z. B. (transparenten) Kollokationen (wie *ein Buch aufschlagen*, *eine Berechnung durchführen*, *einen Vergleich vornehmen*, *eine Einschätzung abgeben*) ist dies jedoch ungünstig und führt nachgewiesenermaßen zu Schwierigkeiten und Fehlern bei der anschließenden eigenen Verwendung solcher Sequenzen (vgl. dazu die Studien von Zöfgen 2001 oder Bardovi-Harlig 2008). D. h. nicht nur hinsichtlich der Grammatik, sondern auch in Bezug auf komplexe Lexik ist auf die sprachliche Form zu achten. Da die meisten Lernenden dies nicht wissen, richten sie darauf keine Aufmerksamkeit, was häufig fehlerhafte Äußerungen zur Folge hat, insbesondere je kontextfreier und abstrakter – also je bildungssprachlicher – die Formulierungen gebraucht werden. Während Kinder aus eher bildungsnahen Familien, die mit nur einer L1 aufwachsen, nicht nur viel mehr zielsprachlichen Input erhalten, sondern ihn darüber hinaus im Rahmen der Familienkommunikation viel intensiver aushandeln, sind Kinder, die ihre Deutschkenntnisse unter anderen, ungünstigeren Bedingungen erwerben, hier im Nachteil. Hinzu kommen unterschiedliche, z. T. individuelle, aber z. T. auch sozioökonomisch bedingte Spracherwerbsstile wie referentiell/analytisch vs. expressiv/holistisch (vgl. z. B. Szagun 2006), die sich unterschiedlich auf den Erwerbsprozess auswirken können.

Dörnyei et al. (2004) haben im Rahmen ihrer empirischen Untersuchung des Zusammenhangs zwischen individuellen Unterschieden und dem Erwerb vorgefertigter Sequenzen im Zweitspracherwerb erwachsener Lerner Folgendes beobachtet:

Success in the acquisition of formulaic sequences appears to be the function of the interplay of three main factors: language aptitude, motivation and sociocultural adaptation. (Dörnyei et al. 2004: 105)

Wenngleich bei Kindern grundsätzlich von einer hohen Motivation und einem starken Bedürfnis nach Anerkennung und Akzeptanz durch Gleichaltrige und somit von der Bereitschaft zur soziokulturellen sowie zur psychosozialen Anpassung (vgl. dazu Birdsong 2005) ausgegangen werden kann – d. h. eine zentrale Voraussetzung für den Erwerb formelhafter Sequenzen ist bei den meisten DaZ-Kindern als gegeben anzunehmen –, müssen sie aufgrund nicht ausreichender *BICS*-Grundlagen dennoch stärker als die meisten DaM-Kinder in ihren Erwerbshemühungen hinsichtlich bildungssprachlicher Routinen unterstützt werden, insbesondere wenn sie aus eher bildungs- und schriftfernen Elternhäusern kommen, in denen sie bis zum Schuleintritt nicht die erforderliche Sprachkompetenz erworben haben.⁹

L2-Lernende, die sich gezielt bemühen, eine Sprache inklusive ihrer diversen Register – wie z. B. die Bildungssprache – so zu verwenden, wie es kompetente Sprecher/innen dieser Sprache tun, erwerben quasi nebenbei auch die wesentlichen Partizipationsvoraussetzungen – d. h. Wissen über Präferenzen, Normen und Werte der Zielkultur (vgl. Coulmas 1979). In Bezug auf den Erwerb von bildungssprachlichen Sequenzen scheint hier die partielle oder vollständige Imitation besonders erfolgversprechend, weil diese Ausdrucksmittel durch ihre ganzheitliche Wahrnehmung, Memorisierung und Anwendung erworben werden müssen und nicht – wie die meisten grammatischen Phänomene – alternativ durch das Verstehen und Anwenden von Regeln oder per Analogie erschlossen werden können. Sprachlich korrekte und pragmatisch-situativ angemessene Formulierungen können Lernenden als ‚Sicherheitsinseln‘ (vgl. auch Raupach 1984) ein Gefühl der Souveränität im Umgang mit der Zielsprache vermitteln, was sich nicht zuletzt auch positiv auf die für den Lernerfolg so wichtige Aufrechterhaltung der Motivation auswirken kann.

⁹ Aus Platzgründen kann an dieser Stelle nicht auf den hier m. E. wichtigen individuellen Faktor der ‚Sprachlerneignung‘ eingegangen werden – also einer Expertise, die sich auf der Grundlage vielfältiger Beziehungen zwischen individuellen Lernervariablen und kognitiven Anforderungen der jeweiligen L2-Umgebung entwickelt. Für einen Überblick vgl. Schlak (2008) – einen der wenigen deutschsprachigen Beiträge zu dieser Thematik – oder Granena & Long (2013).

Im Unterschied zu erwachsenen L2-Lernenden, die aufgrund ihres Alters und ihrer abgeschlossenen erstsprachlichen und erstkulturellen Sozialisation häufig Hemmungen haben, identitätsstiftende zielsprachen- und zielkulturspezifische Merkmale – wie z. B. Aussprache und Prosodie sowie sprachliche Routinen – durch gezielte Imitation und häufige Wiederholung zu erwerben, sind diese Strategien kindlichen L2-Lernenden meist noch nicht so fremd. Kinder sind es gewohnt, ihre Sprache kontinuierlich zu verändern und zu restrukturieren. Ihr Weltwissen sowie ihre Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf Sprache sind insgesamt noch nicht so umfangreich und noch nicht so verfestigt – was in Bezug auf die Förderung der Bildungssprache in vielfältiger Weise genutzt werden kann.

Zusammenfassend lässt sich aufgrund der zuvor grob skizzierten Unterschiede zwischen kindlichen, jugendlichen und erwachsenen L2-Lernenden feststellen, dass ihre altersbedingt unterschiedlich gelagerten sozialen und kommunikativen Bedürfnisse sowie die an sie gerichteten Erwartungen und Anforderungen im Hinblick auf Korrektheit, Flüssigkeit und Komplexität und Angemessenheit ihres Sprachgebrauchs eine wesentliche Rolle auch im Hinblick auf den erfolgreichen Erwerb von sprachlichen Routinen spielen, denen Rechnung zu tragen ist. Wie dies im Hinblick auf bildungssprachliche Routinen im DaZ-Kontext aussehen kann, soll im folgenden Abschnitt skizziert werden.

5 Schlussfolgerungen für den unterrichtlichen Einsatz von bildungssprachlichen Routinen im DaZ-Kontext

Da – wie zuvor bereits erwähnt – bildungssprachliche Spezifika im Allgemeinen nicht beiläufig mitgelernt werden (vgl. dazu auch Grundler 2010: 67), müssen sie zum Lerngegenstand gemacht werden. Für die Ausbildung einer optimalen bildungssprachlichen Handlungsfähigkeit sollte Schüler/innen ein den schulspezifischen Anforderungen angepasstes Repertoire von sprachlichen ‚Fertigteilen‘ angeboten werden, denn:

Häufig werden in Lernsituationen feste Formulierungen und Wendungen verwendet (Fragen stellen, Versuchsbeobachtungen formulieren, Argumentieren, Erklären usw.). Hier ist es insbesondere für Zweitsprachenlerner wichtig, dass sie Redemittel und unterschiedliche sprachliche Handlungsmuster in mündlicher und schriftlicher Form erwerben, sie in unterschiedlichen kommunikativen Situationen verwenden und ihre Wirkung erfahren. (Budde 2012: 88)

Budde (2012: 89) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Sprachgeländer“ zur Unterstützung der Gestaltung von monologischen und dialogischen Redebeiträgen – eine Bezeichnung, die sich gut in das Bild des in jüngster Zeit vermehrt diskutierten *scaffolding*-Ansatzes (siehe z. B. Gibbons 2002, 2006) einfügt, bei dem es unter Bezugnahme auf Vygotskys (1978) Konzept von der ‚Zone der proximalen Entwicklung‘ (ZPD) darum geht, Lernende durch angepasste didaktische Maßnahmen darin zu unterstützen, sich neue fachliche und sprachliche Inhalte zu erschließen und dabei an den äußersten Rand ihrer ZPD zu gehen, indem sie erfolgreich Aufgaben bearbeiten, die anspruchsvoller sind als diejenigen, die sie allein bewältigen könnten. Ziel ist die schrittweise systematische Erarbeitung einer korrekten und angemessenen Sprachverwendung: Von den Lehrkräften zur Verfügung gestellte bildungssprachliche Sequenzen können hier als Orientierungsgrundlage dienen, auf der Schüler/innen ihre Aufgabenlösungen in sprachlich angemessener Weise formulieren, ohne dabei allzu viel über die konkrete sprachliche Gestaltung nachdenken zu müssen. Mit zunehmender Sicherheit in Bezug auf den Lerngegenstand bzw. den fachlichen Inhalt können Lernende dann auf dieser Basis die bereits erworbenen Formulierungen variieren und ihre Äußerungen allmählich freier und kreativer formulieren. Da die im schulischen Unterricht gebräuchlichen bildungssprachlichen Routinen nur bedingt selbsterklärend sind und zumindest von DaZ-Lerner/innen in ihren Funktionen nicht ohne Weiteres verstanden und korrekt angewendet werden, müssen sie in ihrer idiomatisch geprägten Musterhaftigkeit explizit thematisiert werden. Alle im Abschnitt 2 genannten bildungssprachlichen Kernhandlungen vom ‚Beschreiben‘ bis zum ‚Schlussfolgern‘ können mithilfe von formelhaften Routinen oder Mustern (wie z. B. *Es wird gezeigt, dass...*, *Zusammenfassend ist festzustellen, dass ...*, *Im Gegensatz/Unterschied zu ...*, oder *Meiner Einschätzung/Meinung/Auffassung nach ...*, *Es fällt auf, dass ...*, *Daraus kann man schließen, dass ...*, *Dagegen könnte man einwenden, dass ...*) realisiert werden, die als solche zwecks kognitiver Entlastung der Formulierungsarbeit als Modelle bzw. als „Sprachgeländer“ zur Verfügung gestellt und anschließend gezielt eingeübt werden sollten (vgl. dazu z. B. Budde 2012). Ihre kompetente Verwendung erfordert Kenntnis und Verständnis des Gebrauchszusammenhangs (vgl. dazu bereits Nattinger 1980: 341) und entsprechendes Textsortenwissen, d. h. Wissen über die zu vollziehenden Handlungen. Lackman (2011) schlägt vor, sich hinsichtlich sprachlicher Routinen auf die Vermittlung von Strategien zu konzentrieren, wobei er die Schaffung eines Bewusstseins für die Formelhaftigkeit von Sprache für zentral hält:

The idea is not so much that students remember the structure of various lexical chunks, for there are far too many to remember, but that they become aware of the structural nature of

the language beyond the traditional grammar structures. Once they have some awareness of how language is chunked together, they are more likely to notice how a particular lexical chunk is structured and that dissection process is a step not only towards retaining that structure but also other structures like it. (Lackman 2011: 5)

Dabei lediglich auf der metakognitiven Ebene zu bleiben oder ausschließlich auf umfangreichen, situativ eingebetteten und strukturierten Input zu setzen, erscheint jedoch nicht ausreichend. Lernende können noch so viel Input angeboten bekommen, wenn sie die darin enthaltenen Formulierungen – nachdem sie sie bewusst wahrgenommen haben (Stichwort: *noticing*) – nicht selbst in situativ angemessenen Kontexten wiederholt anwenden und somit aktiv verarbeiten, werden diese nicht zu *Intake*¹⁰ (vgl. dazu u. a. auch Taguchi 2008). Im Idealfall sollten L2-Lernende auch im Unterricht als sie selbst handeln und authentische, für sie relevante und nützliche Sprechhandlungen – ohne kontraproduktive „wohlmeinende Vereinfachungen“ (Ohm 2010: 103) – vollziehen, bei denen sie die ihnen zur Verfügung gestellten Formulierungen der Zielvarietät ‚Bildungssprache‘ verwenden. Durch die kollaborative Bewältigung von Aufgaben, bei der Schüler/innen gemeinsam Wissen konstruieren und strukturieren, das sie unter Zuhilfenahme sprachlicher Routinen mündlich und schriftlich korrekt, angemessen und damit sicher formulieren, können sie die für ihren schulischen Erfolg erforderlichen bildungssprachlichen Kompetenzen erwerben und festigen (für eine Reihe von guten methodisch-didaktischen Überlegungen und unterrichtspraktischen Vorschlägen vgl. z. B. Budde 2012).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass wir hinsichtlich der empirischen Erforschung des Erwerbs bildungssprachlicher Handlungsfähigkeit noch ganz am Anfang stehen. Von besonderem Interesse scheint mir u. a. die Frage zu sein, ob es hinsichtlich der bildungssprachlichen Handlungsfähigkeit tatsächlich einen kategoriellen Unterschied zwischen DaM- und DaZ-Kindern gibt oder ob in der Schule nicht grundsätzlich viel mehr an der Sprachbewusstheit *aller* Kinder gearbeitet werden sollte, um der wichtigen Rolle der Sprache für den Erwerb und die Strukturierung von Wissen Rechnung zu tragen.

10 Unter *Intake* versteht man den von Lernenden wahrgenommenen, verstandenen und anschließend in das eigene lernersprachliche System integrierten *Input*.

6 Literatur

- Adolphs, Svenja & Durow, Valerie (2004): Social-cultural integration and the development of formulaic sequences. In Schmitt, Norbert (ed.): *Formulaic sequences. Acquisition, processing and use*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 107–126.
- Aguado, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37: 27–49.
- Aguado, Karin (2013): Sprachenlernen mit Chunks. Welche Rolle spielt der Faktor ‚Alter‘? In Blachut, Edyta; Jarosz, Józef; Malgorzewicz, Anna & Opilowski, Roman (Hrsg.): *Sprachwissenschaft im Fokus germanistischer Forschung und Lehre*. Wrocław, Dresden: Neisse, 231–242.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2008): Recognition and production of formulas in L2 pragmatics. In Han, Zhao-Hong (ed.): *Understanding second language process*. Clevedon: Multilingual Matters, 205–222.
- Biber, Douglas; Johansson, Stig; Leech, Geoffrey; Conrad, Susan & Finegan, Edward (1999): *The Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Birdsong, David (2005): Why not fossilization? In Han, Zhao-Hing & Odlin, Terence (eds.): *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 173–188.
- Budde, Monika (2012): *Über Sprache reflektieren*. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Kassel: kassel university press.
- Busse, Dietrich (2009): *Semantik*. Eine Einführung. München: Fink.
- Coulmas, Florian (1979): On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of Pragmatics* 3: 239–266.
- Cummins, James (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49/79: 222–251.
- de Bot, Kees (1992): Bilingual production model: Levelt’s ‘speaking’ model adapted. *Applied Linguistics* 13: 1–24.
- Dörnyei, Zoltán; Durow, Valerie & Zahran, Khawla (2004): Individual differences and their effects on formulaic sequence acquisition. In Schmitt, Norbert (ed.): *Formulaic sequences*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 87–106.
- Ellis, Nick (2001): Memory for language. In Robinson, Peter (ed.): *Cognition and second language instruction*. Cambridge, MA u. a.: Cambridge University Press, 33–68.
- Erman, Britt (2009): Formulaic language from a learner perspective: What the learner needs to know. In Corrigan, Roberta; Moravcsik, Edith; Ouali, Hamid & Wheatley, Kathleen (eds.): *Formulaic Language*. Vol. 2: Acquisition, loss, psychological reality and functional explanations. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 323–346.
- Feilke, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (2003): Basisartikel Beschreiben und Beschreibungen. *Praxis Deutsch* 182: 6–14.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233: 4–13.
- Fillmore, Charles C. (1977): Scenes-and-Frames Semantics. In Zampolli, Antonio (ed.): *Linguistic structures processing*. Vol. 5. Amsterdam u. a.: North-Holland, 55–81.

- Fitzpatrick, Tess & Wray, Alison (2006): Breaking up is not so hard to do: individual differences in L2 utterances in L2 utterance memorization. *Canadian Modern Language Review* 63/1: 35–57.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning*. Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen*. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u. a.: Waxmann, 269–290.
- Granena, Gisela & Long, Mike (2013): *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate attainment*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Grunder, Elke (2010): Argumentieren in der Zweitsprache. In Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr-Attempto, 55–68.
- Handwerker, Brigitte & Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF*. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (inkl. DVD). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36/85: 15–43.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use*. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Berlin, New York: de Gruyter, 587–604.
- Lackman, Ken (2011): *Lexical Approach Activities*. Methods for more effective teaching with less preparation. KL + Ken Lackman and Associates – Educational Consultants.
- Lewis, Michael (ed.) (1997): *Implementing the Lexical Approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lieven, Elena V. M.; Pine, Julian M. & Baldwin, Gillian (1997): Lexically-based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language* 19: 287–310.
- Minsky, Marvin (1971): A framework for representing knowledge. In *Artificial Intelligence Memo* No. 306, M.I.T. Artificial Intelligence Laboratory.
- Nattinger, James (1980): A Lexical Phrase Grammar for ESL. *TESOL Quarterly* 14: 337–344.
- Ohm, Udo (2010): Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr-Attempto, 87–105.
- Ortner, Hanspeter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In Fix, Ulla; Gardt, Andreas & Knape, Joachim (Hrsg.): *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, 2227–2240.
- Pawley, Andrew & Syder, Frances H. (1983): Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In Richards, Jack C. & Schmidt, Richard W. (eds.): *Language and Communication*. London: Longman, 191–227.
- Perkins, Mick R. (1999): Productivity and formulaicity in language development. In Garman, Michael; Letts, Carolyn; Richards, Brian; Schelleter, Christina & Edwards, Susan (eds.): *Issues in Normal and Disordered Child Language: From Phonology to Narrative*, Special Issue of The New Bulmershe Papers. Reading: University of Reading, 51–67.
- Peters, Ann M. (1983): *The units of language acquisition*. New York: Oxford University Press.

- Raupach, Manfred (1984): Formulae in second language speech production. In Dechert, Hans et al. (eds.): *Second language productions*, Tübingen: Narr, 114–137.
- Schank, Roger & Abelson, Robert (1977): *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schlak, Torsten (2008): Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 3–30.
- Schleppegrell, Mary J. (2001): Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education* 12/4: 431–459.
- Sinclair, John (1991): *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Szagun, Gisela (2006): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz.
- Taguchi, Naoko (2008): Building language blocks in L2 Japanese: Chunk learning and the development of complexity and fluency in spoken production. *Foreign Language Annals* 41: 130–154.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2006): Acquiring linguistic constructions. In Kuhn, Deanna & Siegler, Robert (eds.): *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Tremblay, Antoine & Baayen, Harald (2010): Holistic processing of regular four-word sequences: A behavioral and ERP study of the effects of structure, frequency, and probability on immediate free recall. In Wood, David (ed.): *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication*. London: The Continuum International Publishing Group, 151–173.
- Trofimovich, Pavel (2013): *Linguistic convergence in dialogue. Interactive alignment as language learning?* Plenarvortrag auf der 23. EUROSLA, Amsterdam, 31. August 2013.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wray, Alison (1999): Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching* 32: 213–231.
- Wray, Alison & Perkins, Mick R. (2000): The functions of formulaic language: An integrated model. *Language & Communication* 20: 1–28.
- Zöfgen, Ekkehard (2001): Lexikalische Zweierverbindungen: ‚Vertraute Unbekannte‘ im mentalen Lexikon germanophoner Französischlerner. *französisch heute* 31: 89–107.

