

Lindauer, Thomas

Nicht im leeren Raum - Überlegungen zur sprachlichen Enkulturation im System Schule

Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 22 (2017) 42, S. 87-102



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lindauer, Thomas: Nicht im leeren Raum - Überlegungen zur sprachlichen Enkulturation im System Schule - In: *Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 22 (2017) 42, S. 87-102 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168826 -

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168826>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

EDITORIAL	3
DEBATTE	
<i>Michael Becker-Mrotzek</i> Das Schreiben zurückholen – Anmerkungen zur Funktion des materialgestützten Schreibens in den Bildungsstandards	4
<i>Lisa Schüler</i> Materialgestütztes Schreiben: Vorschläge zur Konkretisierung der Aufgabenart	12
<i>Anna Ulrike Schütte</i> Materialgestütztes (informierendes) Schreiben aus der Perspektive der Sekundarstufe I	20
<i>Thomas Zabka</i> Zu Anforderungen und Gefahren des Textinformationen verarbeitenden Schreibens	26
FORSCHUNGSBEITRAG	
<i>Stefan Wahl, Iris Rautenberg, Stefanie Helms</i> Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung	32
VORTRÄGE	
<i>Helmuth Feilke</i> „auf offener See“ – Beobachtungen zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge	53
<i>Juliane Köster</i> Kulturelle Implikationen didaktischer Normen	70
<i>Thomas Lindauer</i> Nicht im leeren Raum – Überlegungen zur sprachlichen Enkulturation im System Schule	87

REZENSIONEN UND NEUERSCHEINUNGEN

Petra Wieler

Zuweilen grenzüberschreitend 103

Neuerscheinungen 106

Thomas Lindauer

NICHT IM LEEREN RAUM – ÜBERLEGUNGEN ZUR SPRACHLICHEN ENKULTURATION IM SYSTEM SCHULE¹

Einleitung

Sich in verschiedenen sozio-kulturellen Räumen sprachlich angemessen zu verhalten und die fürs sprachliche Handeln nötigen Werkzeuge wie Stift und Papier, Tablet und Computer, Korrekturprogramm und Wörterbuch etc. zu beherrschen, ist anspruchsvoll und erfordert eine bewusste, strukturierte Enkulturation im Gesamtsystem Schule. Der Umgang mit verschiedenen sprachlichen Varietäten erfordert es, dass man fähig ist, unterschiedliche Sprachgebräuche wahrzunehmen, zu reflektieren, sein Redeverhalten je nach sozialer Situation zu wählen und die dafür angemessenen sprachlichen Werkzeuge versiert zu nutzen.

Im Folgenden gehe ich zuerst auf den Begriff «sprachliche Enkulturation» ein, um danach einige Gedanken zu einer strukturierten schulischen Enkulturation mit Blick auf schulisch bedeutsame Sprachcodes, Sprachtechniken und -strategien sowie auf die bewusste Vermittlung des Gebrauchs von Sprachwerkzeugen auszuführen.

1 Vier Felder der (sprachlichen) Enkulturation

Unter Enkulturation versteht Fend in seiner «Theorie der Schule» die ungesteuerte und gesteuerte Einführung in das kulturelle Erbe einer Gemeinschaft. Der Begriff

bezieht sich auf die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person [...]. Durch diese Kulturinitiation werden Kinder in ihrer jeweiligen Kultur heimisch, sie bleiben nicht Fremde im eigenen symbolischen Umfeld (Fend 2008: 49).

Enkulturation ist mit der berufsrelevanten Qualifikation, der Stellung in der Sozialstruktur (Allokation) und der politischen Teilhabe (Integration) eine der vier grundlegenden sozialen Funktionen des Systems Schule und soll «die Autonomie der Person im Denken und Handeln stärken» (Fend 2008: 53). Schulische Enkulturation bedeutet eine bewusst gestaltete und lernpsychologisch strukturierte Transmission

¹ Der Beitrag ist auf dem 21. Symposium Deutschdidaktik in Ludwigsburg als Plenarvortrag gehalten worden. Für diese Publikation ist der Vortrag bearbeitet worden, die Vortragsform wurde aber beibehalten, entsprechende Perspektivenwechsel nicht immer geglättet.

von kulturellen Werten, Wissensbeständen, Kulturtechniken und Kulturgütern von der einen Generation (oder Kultur) und eine Integration dieser Elemente von der anderen Generation (bzw. Kultur):

Die Richtung von intergenerationaler und kultureller Transmission wird in der Literatur häufig so gesehen, dass Werte und Erfahrungen («symbolisches Weltwissen») von der älteren zur jüngeren Generation weitergegeben werden. Hingegen belegen neuere Studien zum einen, dass Transmission auch horizontal erfolgen kann, also zwischen Altersgleichen. Zum anderen erfolgt intergenerationale Transmission nach dem heutigen Forschungsstand nicht als unidirektionaler Prozess (Trommsdorff 2005: 259).

Durch Enkulturation werden Heranwachsende also befähigt, die sie umgebenden kulturellen Zeichen- und Sinnsysteme zu verstehen und mitzugestalten, sich damit auch in den sozialen Kontext zu integrieren und als Individuen zu positionieren. Beim (frühkindlichen) kulturellen Lernen spielen dabei nachahmendes, instruiertes und kollaboratives Lernen eine zentrale Rolle (vgl. Tomasello/Kruger/Ratner 1993). In Bezug auf die sprachliche Enkulturation lassen sich in Anlehnung an Trommsdorff (2005) vier Felder unterscheiden, wobei die Grenzen fließend und die wechselseitigen Bezüge vielfältig sind:

1. *Sprach-Codes*: Sprachliche Enkulturation meint als Erstes, dass man die Register derjenigen Sozialgruppen beherrscht, in denen man verkehrt und in denen man sprachlich handelt.
2. *Sprachtechniken*: Sprachliche Enkulturation heißt auch, dass man die fürs Sprachhandeln relevanten Techniken und Strategien erwirbt.
3. *Sprachwerkzeug*: Zur Enkulturation bzw. zu den Kulturtechniken gehört auch der Werkzeuggebrauch: Werkzeuggebrauch ist eines der zentralen Merkmale menschlicher Kultur, dies gilt natürlich auch für den Gebrauch von sprachlichen Werkzeugen wie Tablets, Bleistift, Lineal, Schreibprogrammen etc.
4. *Sprachliche Artefakte*: Schließlich gehört zu einer Sprachkultur bzw. zur sprachlichen Enkulturation auch ein Wissen über sprachkulturelle Artefakte im engeren und weiteren Sinn; also eine Kenntnis sprachlicher Kultur-Erzeugnisse – wie Hör-, Print- und E-Books, Online-Zeitungen, aber auch Orte wie das Theater oder ganze Kulturformen wie die Literatur und die Sprache als Gegenstand der Linguistik.

Im Folgenden werde ich die ersten drei Enkulturationsfelder etwas näher in den Blick nehmen und skizzieren, welche Gelingensbedingungen für eine bewusste sprachliche Enkulturation im System Schule zu beachten sind.

2 Sprachliche Enkulturation und Schule

In der Folge von Bernstein und der daran anschließenden Diskussion um einen restringierten und elaborierten Code, der Diskussion um sprachliche Barrieren etc. zeigte sich zunehmend, dass sich unsere Gesellschaft nur bedingt als ein System von

hierarchischen Sozialschichten darstellen lässt, sondern besser als ein System beschrieben wird, das aus differenten (Sprach-)Kulturen bzw. Diskursräumen besteht (vgl. Rössel 2012): Die meisten Menschen leben heute in mehreren sprachlich differenten Kulturräumen, entsprechend agil muss man sich sprachlich verhalten können, denn soziale Teilhabe zeigt sich insbesondere in einem gruppenadäquaten Sprachgebrauch.

Angesichts einer facettenreichen Sprachsituation muss sich die Schule und die Sprachdidaktik damit auseinandersetzen, welche Gebrauchsformen von Sprache, welche kommunikativen Formate und Techniken in der Schule sinnvollerweise wie vermittelt und reflektiert werden sollen, um alle Schüler und Schülerinnen möglichst breit sprachlich zu enkulturieren. Eine Auswahl ist nötig, denn Schule kann nicht auf alles im Leben vorbereiten, auch nicht exemplarisch, aber Schule muss zumindest und zuvorderst auf das Leben in der Schule vorbereiten. Die Schule bildet so gesehen einen eigenen Kulturraum, an dem man mit Gewinn teilhaben kann, wenn man bestimmte sprachliche Prozeduren beherrscht. Mit anderen Worten: Teilhabe an schulischer Bildung erfordert eine entsprechende sprachliche Enkulturation:

Zu dieser Eigenständigkeit der Schule als spezifischem Lebensraum gehört auch ein eigenes Sprachregister, welches seine eigenen Kennzeichen aufweist und nicht identisch sein soll und identisch sein kann mit der Sprache des Alltags. Die Schule kann und muss nicht für den sprachlichen Alltag vorbereiten! Dafür ist der Alltag besser geeignet. Die Schule hat genug damit zu tun, die Schülerinnen und Schüler für die sprachliche Bewältigung ihrer eigenen Domäne vorzubereiten (Cathomas 2007: 188).

3 Bildungssprache und schulische Bildungssprachen

Das Phänomen Bildungssprache wird in den letzten Jahren sowohl in der Linguistik als auch in der Deutschdidaktik breit diskutiert (vgl. Morek/Heller 2012, Kilian et al. 2016). Die inhaltliche Füllung des Begriffs und die Merkmalskataloge zu diesem Sprachregister bzw. zu diesen Sprachregistern sind jedoch je nach Perspektive und disziplinärem Diskurs unterschiedlich (vgl. Gogolin/Duarte 2016). Bedeutsam für die folgenden Ausführungen sind diejenigen Sprachregister, die bei der Vermittlung und Darstellung von schulischem Wissen relevant sind – das heißt die schulischen, zum Teil auch schulfachspezifischen Bildungssprachen.

3.1 Soziale Distinktion von Bildungssprache

Mit Blick auf die 1960er-Jahre erfährt die Diskussion um Sprachbarrieren zwischen Gebildeten und Bildungsfernen eine Renaissance. Das erstaunt nicht, denn trotz aller Bemühungen um Chancengerechtigkeit wird die Bedeutung der sozialen Herkunft im Verlauf der Schulzeit sogar verstärkt (vgl. Angelone et al. 2013). Wer aufgrund seiner sozialen Herkunft nicht bereits bei Schuleintritt über zentrale Prozedu-

ren der schulischen Bildungssprachen verfügt, hat also einen Startnachteil, der auch während der Schulzeit nicht ausgeglichen, sondern je nach Konstellation sogar noch verstärkt wird.

In Anlehnung an Bourdieus Theorie von Habitus und Feld werden auch die schulischen Bildungssprachen als eine Form sozialen Kapitals gesehen (vgl. dazu zu Recht kritisch Feilke 2012): Im Rahmen des natürlichen Spracherwerbs eignen sich Schüler und Schülerinnen die gruppenspezifischen sprachlichen Prozeduren aus ihrem privaten Umfeld an. Kinder aus bildungsnahen Familien erfahren einen Startvorteil, weil ihre Familiensprache große Nähe zu den schulischen Bildungssprachen aufweist. Sie geben sich damit (unbewusst) als Teil einer bestimmten, auch schulisch erfolgreichen Schicht zu erkennen. Kinder aus bildungssprachfernen Familien hingegen bringen die für schulisches Lernen vorausgesetzten sprachlichen Prozeduren nicht oder nur teilweise mit. Entsprechend bezeichnen Vollmer/Thürmann (2010) die schulische Bildungssprache

als ‹Geheimsprache› der Bildungs- und Lebenschancen zuteilenden Institution Schule bzw. als ihr eigentliches, aber geheimes Curriculum [...], das bislang kaum transparent und eindeutig kodifiziert ist und an dem sich viele Lernende mächtig reiben oder gar scheitern (Vollmer/Thürmann 2010: 109).

Schulische Bildungssprache als nicht-transparente Geheimsprache zu bezeichnen, beschreibt das Sprachverhalten von Lehrpersonen nicht ganz zutreffend: Da Lehrpersonen häufig selbst aus bildungsnahen oder bildungsaffinen Familien stammen, verfügen sie über eine erfolgreiche bildungssprachliche und schulische Biografie. Schulische Bildungssprachen sind daher für Lehrpersonen quasi natürliche Sprachregister, die ihnen meist seit Schulbeginn vertraut sind – sie erfahren und verwenden daher die schulischen Bildungssprachen nicht als eine ‹Geheimsprache›, sondern als eine scheinbar selbstverständliche. Entsprechend gehen sie davon aus, dass ihre Schüler und Schülerinnen mit dieser Sprache ebenso vertraut sind wie sie selbst. Die schulischen Bildungssprachen selbst zum Lerngegenstand zu machen, was für viele der Schüler und Schülerinnen dringend nötig wäre, kommt ihnen daher kaum in den Sinn – allenfalls im Kontext von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sind ihnen sprachliche Hürden bewusst. Für Lehrpersonen sind also schulische Bildungssprachen mehr unbewusstes Habitat als (bewusster) Habitus. Der Lehrerbildung erwächst hier eine noch zu wenig wahrgenommene Aufgabe: Bei den Lehrpersonen ein Bewusstsein für die Besonderheiten der schulischen Bildungssprachen zu schaffen, muss eine zentrale Aufgabe der Lehrerbildung werden, und dies nicht nur im Rahmen der Deutschdidaktik, sondern im Kontext aller Fachdidaktiken.

3.2 Schulische Bildungssprachen als Medium von Wissenstransfer und Werkzeug des Denkens

Bildungssprache kann nicht nur eine soziale Abgrenzung bewirken, sondern die Form der Bildungssprache ist im Sinne von Hallidays funktionalen Registern durch-

aus angemessen für Wissensvermittlung (vgl. dazu ausführlicher Morek/Heller 2012, Feilke 2012, Steinig 2016). Form und Funktion von Bildungssprache stehen in einer für das Darstellen von komplexen Sachverhalten funktional angemessenen Beziehung. Daher hat die Bildungssprache

[...] die Funktion des Transportmittels für die Wissensbestände, zu der die Schulbildung Zugang verschaffen soll, und andererseits wird die Schule selbst als diejenige Instanz identifiziert, die die Verantwortung dafür übernimmt, dass sich Lernende die erforderlichen [Sprach-]Kompetenzen aneignen können (Gogolin/Duarte 2016: 483).

Mit einer solchen Bildungssprache gewinnt man also ein Instrument zum Denken, mit dem man sich im diskursiven Austausch mit anderen die Welt erschließen kann. Dafür ist es aber auch nötig, dass den Schülern und Schülerinnen, die die entsprechenden sprachlichen Mittel und Prozeduren nicht aus ihrem außerschulischen Sprachgebrauch mitbringen, diese sprachdidaktisch strukturiert in allen Fächern vermittelt werden:

Was unter dem Stichwort «Bildungssprache» in den Blick genommen wird, das sind die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet (Feilke 2012: 5).

Häufig wird die schulische Bildungssprache auch als Teil der konzeptionellen Schriftsprache verstanden: Zumindest für die Sprachsituation in den Schweizer Schulen greift dies zu kurz, denn in ihnen ist neben der deutschen Standard- bzw. Schriftsprache auch eine bildungssprachliche Dialekt-Varietät in Gebrauch (vgl. Sieber/Sitta 1988). Vor allem in den unteren Schulstufen und im Kindergarten ist diese dialektale Bildungssprache prominent, aber auch in Fächern wie Zeichnen, Musik, Turnen oder in Phasen der Gruppenarbeit – auch an Hochschulen – wird sie verwendet. Und da Dialekt auch im öffentlichen Diskursraum gesprochene Bildungssprache ist, müssen sich Deutschschweizerinnen und -schweizer auch eine dialektale, nicht-schriftsprachliche Bildungssprache aneignen, mit der sie beschreiben, erklären oder analysieren können. Dieser Bildungssprache wird noch zu wenig sprachdidaktische Aufmerksamkeit zuteil.

Von der schulischen Bildungssprache grenzt Feilke sinnvollerweise eine «Schulsprache im engeren Sinn» ab:

Unter Schulsprache i. e. S. verstehe ich auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen (Feilke 2012: 5).

Diese Schulsprache im engeren Sinn ist also auch die Sprache der Aufgaben, bspw. die in Aufgaben typischen Formulierungen wie: «Kannst du das auch?» oder «Dir kommen sicher noch viele weitere Beispiele in den Sinn», auf die die meisten Schüler und Schülerinnen mit einer erwartungskonformen Aktivität reagieren und nicht

einfach mit der lapidaren Antwort «Ja, klar». Mit anderen Worten: Obwohl die Sprache in Aufgaben häufig unterspezifiziert ist, das Lernen der Schüler und Schülerinnen nicht oder nur schwach leitet, wissen schulbildungsnahe Lernende, mit welchen Handlungen sie auf diese indirekten Aufforderungen reagieren müssen. Schüler und Schülerinnen, die mehr Strukturierung für einen erfolgreichen Lernprozess benötigen, stehen hier orientierungslos im leeren Raum.

Damit Aufgaben auch den Lernprozess von (lernstruktur)schwächeren Schülern und Schülerinnen leiten, müssen sie grundsätzlich in lernpsychologisch sinnvolle Teilschritte und je für sich bearbeitbare Handlungsschritte gegliedert sein. Dies setzt auch eine Schulsprache i. e. S. voraus, die diesbezüglich verbal explizit und klar formuliert ist. Klar formuliert heißt neben der eigentlichen Verständlichkeit auf Wort- und Satzebene, dass Schülern und Schülerinnen durch das Aufgabenarrangement eine Zielorientierung gegeben wird und dass ihnen durch die Aufgabenformulierung und -strukturierung klar wird, welche Handlungsschritte sie mit welchem (Produkt-)Ziel vollziehen müssen. Denn insbesondere lernstrukturschwache Schüler und Schülerinnen brauchen eine enge Begleitung beim Bearbeiten von komplexen Aufgaben – das heißt: eine klare Zielorientierung, eine möglichst präzise Vorstellung über die von ihnen erwarteten Handlungen bzw. Produkte sowie die dafür relevanten Qualitätsmerkmale.

So verstanden sind Aufgaben und ihre sprachliche Explikation Leitbahnen, die kognitive Prozesse so aktivieren und leiten, dass bei möglichst vielen die intendierten Lernprozesse einsetzen. Aufgabenformulierungen sind dann die materiellen Träger, um Handlungen zu strukturieren und anzuleiten, damit ein Ziel erreicht bzw. ein Produkt erstellt wird. Je weniger selbstständig die Schüler und Schülerinnen ihren Lernprozess steuern können, je strukturbedürftiger sie sind, desto expliziter muss die verbale Leitung durch die Aufgabenformulierung sein.

Dass Schüler und Schülerinnen durchaus auch auf unterspezifizierte Aufgabenstellungen hin schulkonforme Antworten liefern, sich mithin auch kooperativ und vor allem auch schulisch enkulturiert zeigen, illustriert die berühmte Kapitänsaufgabe: «Auf einem Schiff befinden sich 26 Schafe und 10 Ziegen. Wie alt ist der Kapitän?» – so lautete die Aufgabe zu einem Bild, auf dem ein Schiff mit den Schafen und Ziegen, aber sonst nichts weiter, abgebildet war (Baruk 1989). Von insgesamt 97 teilnehmenden Zweit- und Drittklässlern haben 76 das Alter des Kapitäns mit 36 Jahren angegeben. Nur die wenigsten verweigerten den Auftrag. In einer ähnlichen Studie zeigte sich, dass in der 3. und 4. Klasse ebenfalls rund 70% die Tiere zusammenzählten, aber bei jüngeren Kinder nur etwa 10% bereit waren, die Aufgabe als Addition zu «lösen» (vgl. Selter/Spiegel 1997).

4 Sprach-Code und Sprachtechniken: Sprachliche Enkulturation im sprachbewussten Fachunterricht

Lernen im System Schule ist mit zunehmendem Alter und zunehmender Fächerdifferenzierung vor allem symbolisches Lernen. Träger dieses symbolischen Lernens ist die Sprache bzw. sind sprachliche Begriffe und sprachliche Prozeduren. Diese zu vermitteln ist eine der zentralen Aufgaben des Deutschunterrichts, aber nicht nur seine. Vielmehr gelingt sprachliche Enkulturation erst dann, wenn Lehrpersonen aller Fächer ihren Unterricht sprachbewusst gestalten. Das erfordert – wie oben ausgeführt –, dass auch Fachlehrpersonen bildungssprachbewusst werden. Dafür brauchen sie einerseits ein fundiertes Wissen über die Struktur und Funktionsweisen schulischer Bildungssprachen, damit sie wahrnehmen, dass häufig eine Diskrepanz zwischen den in den Fächern gepflegten schulischen Bildungssprachen und den Sprachkompetenzen der Lernenden besteht. Andererseits brauchen sie ein Wissen darüber, wie sie die Lernenden mit den für ihr Fach relevanten Sprachtechniken bzw. Sprachstrategien unterstützen müssen.

Verfügen Schüler und Schülerinnen bspw. nicht über die für den Wissenstransfer vorausgesetzten Lesekompetenzen, muss die Sprache der Texte, der Sprach-Code an die Verstehensmöglichkeiten der Lernenden angepasst sein, und die Lernenden müssen zu den für das Verstehen der Texte relevanten Sprachstrategien explizit angeleitet werden. Diese Überlegungen hat Leisen (2012) in folgender Grafik dargestellt:

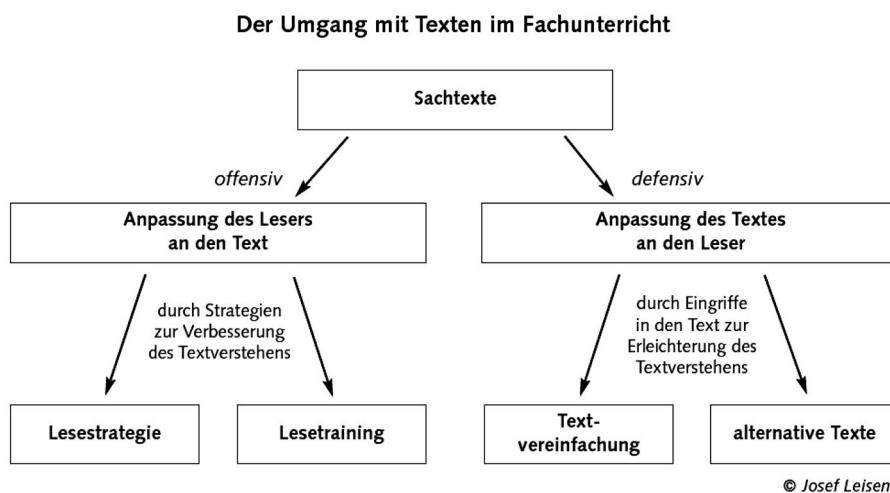


Abb. 1 Umgang mit Sachtexten, Leisen 2012: 4

Aber nicht nur Text und Leser bedürfen einer «Anpassung», sondern auch Lehrpersonen: Sprachliche Enkulturation heißt ja nicht nur, dass ein Subjekt sich eigenaktiv

in der Auseinandersetzung mit Objekten enkulturiert, sondern der Begriff impliziert auch, dass ein Akteur, der über die angestrebten kulturellen Codes und Techniken verfügt sowie die dafür nötigen Werkzeuge kennt und gebrauchen kann, den Enkulturationsprozess aktiv gestaltet – und im Kontext Schule sind dies die Lehrpersonen. Claudia Schmellentin und ich haben daher die Darstellung wie folgt erweitert:

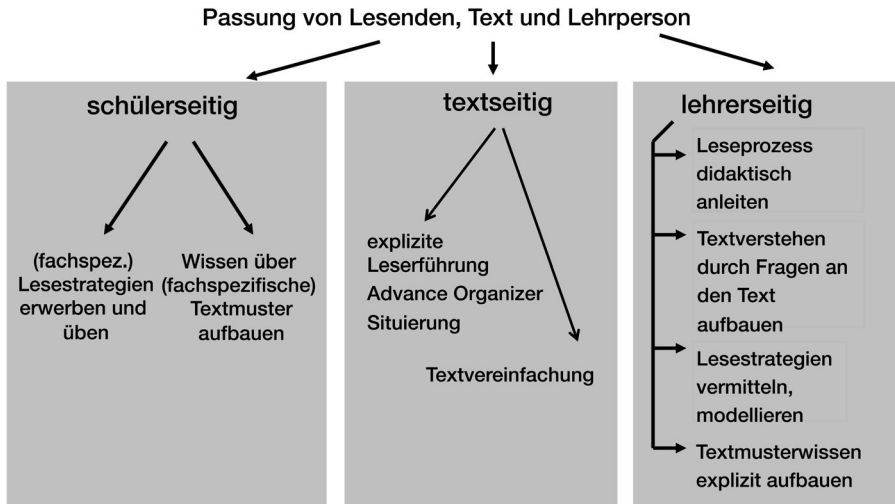


Abb. 2 Texte lesen in der Schule

Allen Lehrpersonen erwächst die Aufgabe, die fachspezifische sprachliche Enkulturation ihrer Schüler und Schülerinnen sprachdidaktisch zu gestalten bzw. das Lesen von Fachtexten anzuleiten, denn Texte – bzw. sprachliche Prozeduren – lassen sich aus zwei Gründen nicht beliebig vereinfachen: 1) Mit Blick auf die funktionale Angemessenheit sind bestimmte Diskurstypen wie Argumentieren sprachlich immer auch anspruchsvoll (vgl. dazu auch das Konzept der Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses von Pohl 2010), und insbesondere Sprachschwächere bedürfen hier der gezielten Unterstützung. 2) Im Sinne der fachspezifischen Enkulturation müssen schulische Fachsprachen zudem immer auch diskurs-adäquaten Anschluss an die Bezugsdisziplinen bieten – dies nicht nur mit Blick aufs Gymnasium, sondern auch mit Blick auf die Berufsschule. Mit anderen Worten: Eine umfassende sprachliche Enkulturation kann also nicht nur im Deutschunterricht erfolgen, sondern bedarf auch einer fachspezifischen Enkulturationsleistung.

Grenzen bestehen schülerseitig auch in Bezug auf allgemeine Sprachstrategien bzw. auf die eingangs genannten Sprachkultur-Techniken: Unterschiedliche Textstrukturen erfordern unterschiedliche Verarbeitungsstrategien. So kann in einem Geschichtstext das Markieren wichtiger Inhalte zielführend sein, bei informationsdichten naturwissenschaftlichen Texten hingegen ist diese Technik wenig hilfreich.

Allgemeine Lesetechniken wie Markieren, wie sie im Deutschunterricht an den für den Deutschunterricht relevanten Inhalten vermittelt werden, sind also für die Be- und Verarbeitung schulischer Texte in anderen Fächern nur bedingt hilfreich.

Mit anderen Worten: Es geht nicht nur darum, die Schüler und Schülerinnen an *ein* bildungssprachliches Register heranzuführen und allgemeine Sprachtechniken und -strategien zu vermitteln, sondern mit dem Erwerb von fachlichen Konzepten muss auch der Erwerb der damit verbundenen (fach-)sprachlichen Kompetenzen einhergehen, entsprechend ist eine umfassende sprachliche Enkulturation Aufgabe aller Fächer und damit gleichzeitig auch Gegenstand aller Fachdidaktiken. Über die Konzeption einer solchen sprachlicher Bildung muss sich die Deutschdidaktik daher in einem interdisziplinären Diskurs mit den anderen Akteuren des Bildungswesens, insbesondere mit anderen Fachdidaktiken, verständigen (vgl. Lindauer et al. 2016).

5 Wie sprachliche Enkulturation in Schule gestalten?

Heller/Morek (2015), Maurer (2016) und anderen folgend kann man zwei unterschiedliche, sich ergänzende methodische Zugänge für eine schulisch gesteuerte sprachliche Enkulturation ansetzen: 1) eine situative, in den Unterricht integrierte Sprachförderung, die Lernen auch sprachbewusst gestaltet, 2) eine lehrergesteuerte, hoch strukturierte direkte Instruktion, welche sprachliche Teilkompetenzen bewusst macht und zum Teil auch isoliert einüben lässt.

5.1 Unterrichtsintegrierte Förderung

Im unterrichtsintegrierten Setting wird das fachliche bzw. lebensweltliche Lernen mit dem sprachlichen Lernen verschränkt und damit die sprachliche Enkulturation mit dem fachlichen Lernen verbunden. Ein solches Lernsetting kann dann seine Wirkung entfalten, wenn es kohärent und kontinuierlich und vor allem auch sprachbewusst gestaltet wird. Dafür muss das fachliche Lernen zwar verlangsamt werden, das Verstehen gewinnt jedoch an Tiefe:

Werden solche potenziellen lokalen Diskursgelegenheiten – zum Erklären, Argumentieren, Berichten o.ä. – kontinuierlich, z.B. zu Gunsten schnellerer unterrichtlicher Progression, geopfert, geht in der Summe enormes Lernpotenzial von Unterricht in diskursiver und fachlicher Hinsicht verloren (Heller/Morek 2015: 5).

Die für einen solchen Unterricht erforderlichen Handlungsfähigkeiten gerade mit Blick auf ein sprachliches Förderpotenzial entstehen nicht aus sich selbst heraus. Dafür bräuchte es ein intensives sprachorientiertes Handlungstraining für alle Lehrpersonen, das nur sehr langsam im System der Lehrpersonenausbildung zu etablieren sein wird (vgl. Fries/Souvignier 2015).

Das Konzept einer unterrichtsintegrierten (Sprach-)Förderung – damit dieses Konzept auch in einen Fachunterricht implementiert werden kann – muss zudem unter einer gegenläufigen Perspektive betrachtet werden: Das Bewusstmachen fach-

sprachlicher Prozeduren im Fachunterricht dient nicht nur der sprachlichen Enkulturation, sondern sie muss – unter der Perspektive der Fachlehrpersonen – vor allem dem fachlichen Lernen dienen. Es geht unter dieser Perspektive also nicht um ein Sprachlernen in allen Fächern, sondern um einen Fachunterricht, welcher fachliches Lernen durch Minimierung sprachlicher Hürden und durch die Vermittlung fachspezifischer Sprachtechniken befördert.

Damit ein unterrichtsintegrierter Sprachförderansatz in einem sprachbewussten Fachunterricht überhaupt greifen kann, müssen schließlich schülerseitig bereits gewisse bildungssprachliche Redemittel, Diskursmuster und Sprachtechniken aufgebaut worden sein. Insbesondere mit Blick auf sprachlich wenig agile Schüler und Schülerinnen stellt sich dann die Frage, mit welchen expliziten Strukturierungshilfen eine sprachliche Enkulturation für das Lernen in unterschiedlichen fachlichen Bildungssprachen gelingen kann.

5.2 Teilaspekte im Rahmen von direkten Instruktionen fokussieren und isoliert üben

Ein Isolieren von Teilaspekten sprachlicher Enkulturation muss als ein unter lernpsychologischer Perspektive angemessenes, gegenstandsadäquates Strukturieren im Sinne von Lipowsky (2015) vollzogen werden. Durch das Herausarbeiten und Isolieren von lernbaren Teilschritten kann ein Lernprozess so weit strukturiert werden, dass auch sprachschwächere Schüler und Schülerinnen mit Gewinn lernen können. Das Ziel des Isolierens muss auf jeden Fall eine Fokussierung auf einen klein gearbeiteten Lerngegenstand sein.

Dabei lassen sich drei methodische Zugänge unterscheiden, die im Verbund und in einer lernpsychologisch sinnvollen Abfolge genutzt werden müssen:

1. Zum einen werden Diskurspraktiken wie Argumentieren, Erklären, Beschreiben etc. oder Sprachtechniken wie Markieren, Überfliegen von Texten etc. direkt durch die Lehrperson verbal explizit und hoch strukturiert vermittelt.
2. Entsprechende Redemittel, Diskursstrukturen, Textmuster oder Handlungsschritte werden vorgegeben, explizit eingeführt und erläutert. In halbisolierten Settings wie Fish-Pool, Rollenspiele, aber auch in schriftorientierten Settings wie einer Schreibwelt können Diskurspraktiken und Redemittel in semi-integrierten Settings geübt werden.
3. Und schließlich werden die Diskurspraktiken bzw. Handlungsschritte mit Unterstützung durch die Lehrperson reflektiert: Sei es bei der Einführung oder sei es im Nachgang der Übungen in Form eines Peer-Feedbacks, einer Selbst- und/oder Fremdbeurteilung.

Einer solchen hohen Strukturierung durch die Lehrperson liegt die Annahme zugrunde, dass schwächere Schüler und Schülerinnen über wenig strukturierte, nur grobgedrigte (Sprach-)Handlungsschemata und nur teilweise über die dafür nötigen sprachlichen Prozeduren verfügen. Eine solche Fokussierung und hohe Struktu-

rierung von komplexen sprachlichen Prozeduren und Techniken kann durch die Verlangsamung des Lernprozesses, durch ein sprachdidaktisch modelliertes Lernen auch diesen Schülern und Schülerinnen zugänglich gemacht werden. Dabei spielt das Konzept der *Direct Instruction*, die aber «keinesfalls mit einem die Schüler über- oder unterfordernden fragend-entwickelnden Frontalunterricht gleichgesetzt werden» (Lipowsky 2015: 77) darf, eine zentrale Rolle.²

Für die Modellierung von Sprachstrategien ist der Ansatz von *Cognitive Apprenticeship* nutzbar zu machen (Lipowsky 2015: 78). Dieser Ansatz erfordert von der Lehrperson am Anfang eine aktive Rolle und eine starke Anleitung der Lernenden – ganz im Sinne von «Erklären und Zeigen» (vgl. Ossner 2012). Auch wenn dieser Ansatz hohe Anforderungen an die Handlungskompetenzen von Lehrpersonen stellt, kann die Fachdidaktik durch sprachbewusste Lehrmittel, die sich durch eine hohe Aufgabenstrukturierung, durch explizite, handlungsleitende und zielorientierte Aufgabenformulierungen auszeichnen, den Lehrpersonen eine Strukturierungshilfe geben (vgl. Lindauer/Senn 2016): Lehrpersonen kann durch hoch strukturierte und verbal explizite Lehrmittel oder Aufgabensettings ein Skript für das «Modeling» in die Hand gegeben werden. Die daran anschließenden Phasen «Coaching» und «Scaffolding» können durch eine geeignete didaktische Strukturierung des Lernens ebenfalls durch Lehrmittel bzw. durch ausgebaute Aufgaben und Materialien vorstrukturiert werden. Für den Lernprozess fruchtbar werden solche Aufgaben dann in der direkten Lehr-Lern-Interaktion im Unterricht: Auch ausformulierte Aufgaben und Materialien erfordern die Steuerung und Unterstützung durch die Lehrperson, insbesondere Schwächere können nicht einfach mit den Materialien im ansonsten leeren Raum stehen gelassen werden.

Eine der größten Herausforderungen stellt das «Fading», das sanfte Zurücknehmen der Unterstützung dar: Hier können Lehrmittel kaum noch Unterstützung bieten. Hingegen kann man Lehrmittel so anlegen, dass die Lernenden dazu angeregt werden, ihre Gedanken, Ideen und Lösungen bei der Arbeit mit den Aufgaben wiederzugeben, beispielsweise indem sie ihre Arbeitsschritte und Gedanken verschriften («Articulation»). Diese Produkte können dann durch Aufgaben, welche eine kooperative Bearbeitung – bspw. durch Peer- und Selbstbeurteilung – erfordern («Cooperation»), die Reflexion über Lösungen und Strategien anregen und die Verarbeitungstiefe erhöhen («Reflection»).

Isoliertes Einüben von Sprachkompetenzen muss dadurch gekennzeichnet sein, dass dabei sinnvolle, das heißt kognitions- und lernpsychologisch adäquate Teilaspekte bzw. Teilkompetenzen didaktisiert und vor allem auch explizit und strukturiert angeleitet werden. Die hohe Strukturierung ist dabei so zu gestalten, dass es in einem Unterrichtsetting auch bildungsstrukturschwachen Schülern und Schülerinnen

² Nach Hattie (2009) ist *Direct Instruction* mit einer Effektstärke von .59 relativ wirkungsvoll. Ein mittlerer Effekt konnte auch für das Sprachlernen von schwachen Schülern und Schülerinnen nachgewiesen werden – vgl. dazu die Metaanalyse von Grünke (2006) und zum Lesen Grosche (2011).

nen ermöglicht wird, sich sprachlich weiterzuentwickeln bzw. die sprachlichen Prozeduren der schulischen Bildungssprache und die fürs Verarbeiten bildungssprachlicher Prozeduren nötigen Sprachstrategien zu erwerben.

Fazit: Die beiden methodischen Zugänge deuten auf eine gewisse Aufgabenteilung zwischen Deutschunterricht und dem Fachunterricht hin:

- Im Deutschunterricht ist der Ort, an dem isoliertes, fokussiertes und vor allem auch ein reflektiertes Einüben von sprachlichen Teilkompetenzen Platz finden muss. Aufgabe des Deutschunterrichts ist es sicherzustellen, dass alle Schüler und Schülerinnen ein Set an bildungssprachlichen Prozeduren erwerben und vor allem zu grundlegenden Sprachstrategien kleinschrittig und strukturiert angeleitet werden.
- Im Fachunterricht hingegen sollen die im Deutschunterricht erarbeiteten Sprachtechniken verbal explizit für das fachliche Lernen genutzt werden. Im Fachunterricht, aber auch in den fachlichen Teilen des Deutschunterrichts, im Literaturunterricht und bei der Sprachreflexion, ist der Raum für eine unterrichtsintegrierte Sprachanwendung zu schaffen. Je nach Fach sind für die unterschiedlichen Argumentations- und Beschreibungsmuster auch andere Redemittel und Textstrukturen sowie unterschiedliche Sprachstrategien erforderlich. Welche das sind, wie die sprachliche Enkulturation in die jeweilige Schulfach-Sprache erfolgen muss, das müssen die Fachdidaktiken in einem interdisziplinären Diskurs mit der Sprachdidaktik erarbeiten.

6 Sprache und Sprachwerkzeuge

Das folgende Zitat von Arne Wrobel rückt zum Schluss das dritte Feld sprachlicher Enkulturation in den Vordergrund:

Was macht einen Text aus? Ist es eher sein gedankliches Konzept oder die spezifische Umsetzung im Medium der Schrift? Wozu braucht ein Schreiber seine Hände? Braucht er sie überhaupt? (Wrobel 2010: 27)

Wie in Abschnitt 1 dargelegt, bedeutet Enkulturation auch die Vermittlung und der Erwerb von Werkzeuggebrauch, nicht nur von kognitiven Fähigkeiten und kulturellen Codes. So ist etwa Schreiben verstanden als Textproduktion einerseits eine anspruchsvolle kognitive Tätigkeit, welche je nach Genre spezifische Redemittel erfordert; Schreiben setzt aber auch die motorisch anspruchsvolle Tätigkeit des Werkzeuggebrauchs voraus. Für Erwerbsprozesse ist das Verhältnis von kognitiven und motorischen Aktivitäten besonders relevant:

Nicht zuletzt konkurrieren die motorischen mit den kognitiven Aktivitäten um die begrenzten Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses. Dies gilt nicht nur für Schreibnovizen und -novizinnen, sondern auch für ältere Schüler und Schülerinnen sowie Erwachsene – wenn auch bei Schreibnovizen und -novizinnen in anderem Maße (Lindauer/Sturm 2016: 143).

Interessanterweise spielt in der heutigen Schreibdidaktik der Gebrauch von Schreibwerkzeugen – außer im Anfangsunterricht – keine oder eine nur wenig ausdifferenzierte Rolle,³ und dabei denke ich nicht nur an den Umgang mit Stift und Papier, sondern auch an den Umgang mit Schreibprogrammen und Tablets.

Dies steht in auffälligem Gegensatz zur Schule im 19. Jahrhundert bis Mitte des 20. Jahrhunderts, welche den Umgang mit den Schreib- und Zeichenwerkzeugen bis in die Sekundarstufe übte (vgl. Lindauer/Manz 2016). Schönschreiben war unbestrittener Teil des Kerncurriculums während der ganzen Schulzeit, und zu den Zielen des Schreibunterrichts gehörte das primäre Lernziel einer sauberen und auch ästhetisch gestalteten Schrift. Zum Teil wurde der Gebrauch von Schreib- und Zeichenwerkzeugen sogar in einem separaten Fach «Formenlehre» mit den Teilbereichen «a) Das Schreiben, b) Das Zeichnen, c) Die geometrische Formenlehre» (Lehrplan Kanton Aargau 1868: 48) zusammengefasst.

Die physische Beschaffenheit der fürs Schreiben anspruchsvollen (Stahl-)Federn und das damit verbundene Eintunken in ein Tintenfass erforderte es damals zwingend, dass die handwerklichen Aspekte des Schreibens und die dafür erforderliche Körper- und Handhaltungen explizit vermittelt wurden: Das Schreiben mit einer Spitz-Feder gelingt nur dann, wenn die ganze Körperhaltung, die Lage des Schreibpapiers, die Position des Tintenfasschens, das Löschblatt etc. bewusst wahrgenommen und kontrolliert werden – sonst reißt das Papier, kleckert die Tinte, verschmiert die Schrift.

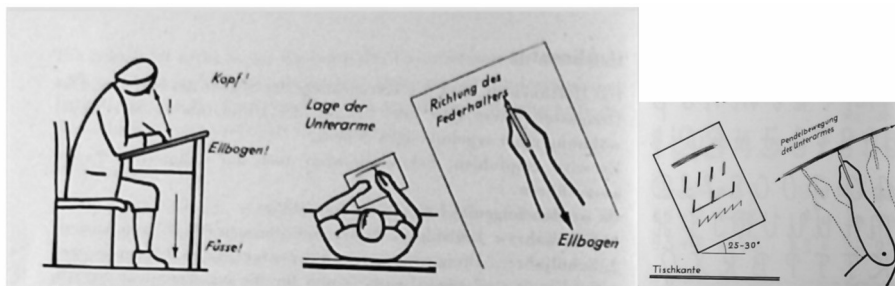


Abb. 3 Bewusste Körper- und Handhaltung: Aus dem «Lehrplan für den Schreibunterricht der deutschen Primarschulen, Sekundarschulen und Progymnasien des Kantons Bern 1946»

Das damit einhergehende «Sitz gerade!» war eine fürs Schreiben notwendige Voraussetzung – und damit Teil der sprachlichen Enkulturation –, und nicht nur eine Disziplinierungsmaßnahme. Diese primäre Funktion des Gebrauchs von Schreib-

³ Der Umgang mit Stift und Papier spielt auch heute nicht nur beim Schreiben von Aufsätzen und Prüfungen eine Rolle (wie Kepser 2012 kritisch meint), sondern insbesondere auch in der Geometrie, im Zeichenunterricht, beim Skizzieren und Notizenmachen – auch dafür findet sich heute keine explizite Didaktik des Gebrauchs von Schreib- und Zeichenwerkzeugen.

werkzeugen verlor aber angesichts der rapiden Entwicklung – von der Füllfeder hin zu Kugel- und Faserschreibern ab Mitte des 20. Jahrhunderts – zunehmend an Bedeutung. Im Laufe des technischen Wandels verschob sich die Begründung für einen bewussten Umgang mit Schreib-Werkzeugen von der sprachlichen Enkulturation zugunsten der Sekundärtugenden Sorgfalt, Sauberkeit und Disziplin. In der Folge wurde der Schönschreibunterricht zunehmend als unnötiger Drill empfunden und die Vermittlung handwerklicher Aspekte beim Schreiben wurde auf der Sekundarstufe zunehmend vernachlässigt bzw. in Teilen nur noch im Anfangsunterricht gepflegt.

Das Beispiel zeigt neben dem diachronen Wandel von Enkulturation noch etwas Zweites: Schule bzw. die Legitimation von Unterrichtsgegenständen neigt immer wieder dazu, an Unterrichtsstoff länger festzuhalten, als es funktional im Wandel der Zeit erforderlich wäre. Und umgekehrt neigt Schule dazu, neuere technische Entwicklungen nur sehr verzögert anzunehmen, zum Teil auch abzulehnen, wie dies zur Zeit noch in vielen Schulen in Bezug auf Smartphones und Tablets der Fall ist. Das Potenzial dieser modernen Sprachwerkzeuge sowie die Vermittlung für einen sprachbewussten Gebrauch gerade im Fachunterricht wird erst langsam mit Blick auf die sprachliche Enkulturation reflektiert und genutzt: Die nicht mehr so neuen Geräte wie Tablets und Smartphones bieten ein noch bei Weitem nicht ausgeschöpftes Potenzial als Schreib- und Sprachwerkzeuge (vgl. Wiesner 2015).

7 Zum Schluss

Wie eingangs gezeigt, lässt sich sprachliche Enkulturation in vier Feldern konzipieren. In all diesen Feldern kommen der Deutschdidaktik zwar besondere Aufgaben zu, aber nicht nur ihr: Über eine Ausgestaltung sprachlicher Bildung bzw. sprachlicher Enkulturation muss sie sich in einem inter- und transdisziplinären Diskurs mit den anderen Akteuren des Bildungswesens – insbesondere mit anderen Fachdidaktiken – verständigen.

Denn so wie die Schule einen über die Fächer hinausweisenden Bildungsauftrag hat, sollten auch die Fachdidaktiken ein nicht nur fachspezifisches, sondern ein darüber hinausweisendes Bildungskonzept in interdisziplinären Kooperationen mit den anderen Fachdidaktiken und Disziplinen der Bildungsforschung etablieren. Es gilt also nicht nur fachübergreifende Unterrichtsmodelle sprachlicher Enkulturation zu entwickeln und Strukturen für fachübergreifendes Sprachlernen zu schaffen, sondern es gilt auch im transdisziplinären Zusammenspiel aller an Schule Beteiligter eine vielfältige sprachliche Enkulturation zu ermöglichen.

Dem Fach «Deutsch» kommt dabei eine Doppelfunktion zu: Zum einen ist es das Fach, in dem die Schüler und Schülerinnen literalisiert werden, indem sie eines der wichtigsten Instrumente fürs schulische Lernen erwerben – die Schriftsprache. Ohne Lesen und Schreiben ist heute Schule nicht mehr denkbar, in fast allen Fächern spielen rezeptive und produktive Sprachkompetenzen eine zentrale Rolle.

Das Fach «Deutsch» ist unter dieser Perspektive nicht ein Fach mit Inhalten, wie die meisten anderen Fächer, sondern eine Art (Lern-)Methodik: «ein Fach <Sprache>, und auch das ist eigentlich kein <Fach>, sondern eine Grundlage alles Schulehaltens, nicht nur des Sprachunterrichts» (Glinz 1962: 12). Der Deutschunterricht ist also diejenige schulische Ordnungsstruktur, in der Sprachproduktions- und -rezeptionstechniken reflektiert und gezielt erworben werden sollen. Dieses erworbene Wissen muss dann aber auch in einem sprachbewussten Fachunterricht in der kommunikativen Echt-Situation angewendet und ausgebaut werden. Zum anderen hat der Deutschunterricht wie jedes Fach seine eigenen Inhalte, die es zu vermitteln gilt, da sie in keiner anderen schulischen Ordnungsstruktur Gegenstand des kulturellen Lernens sind: Dies ist ein Wissen über sprachliche Kultur bzw. Sprachgebrauchsweisen und Sprachstrukturen sowie über Literatur und ihre Kulturräume.

Literatur

- Angelone, Domenico/Keller, Florian/Moser, Urs (2013): Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Baruk, Stella (1989): Wie alt ist der Kapitän? Über den Irrtum in der Mathematik. Basel, Boston, Berlin: Birkhäuser Verlag.
- Cathomas, Rico (2007): Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik – das Ende der kommunikativen Wende? In: Beiträge zur Lehrerbildung BzL 25, S. 180–191.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen. In: Praxis Deutsch 231, S. 1–10.
- Fend, Helmut (2008a): Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fries, Stefan/Souvignier, Elmar (2015): Training. In: Möller, Jens/Wild, Elke (Hg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 401–419.
- Glinz, Hans (1962): Eine neue deutsche Grammatik in der Schule: Überblick. In: Deutsche Sprachlehre, Schulpraxis, S. 12–28.
- Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 478–499.
- Grosche, Michael (2011): Effekte einer direkt-instruktiven Förderung der Lesegenauigkeit. In: Empirische Sonderpädagogik 2, S. 147–161.
- Grünke, Matthias (2006): Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. In: Kindheit und Entwicklung 15, S. 238–253.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: leseforum, S. 1–23. [www leseforum.ch]
- Kepser, Matthias (2015): Für das Leben, nicht für die Schule sollen sie schreiben! In: Didaktik Deutsch 39, S. 19–22.
- Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (2016) (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin: De Gruyter.
- Leisen, Josef (2012): Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. In: leseforum, S. 1–15. [www leseforum.ch]

- Lindauer, Thomas/Manz, Karin (2016): Der (Schön-)Schreibunterricht zwischen Technikerwerb und Arbeitshaltung – Zur Genese eines neuen Schulfachs. In: leseforum 2, S. 1–15. [www leseforum.ch]
- Lindauer, Thomas/Schmellentin, Claudia/Beerenwinkel, Anne (2016): Sprachbewusster Naturwissenschafts-Unterricht – Werkstattbericht zu einem transdisziplinären Entwicklungsprojekt. In: Winkler, Iris/Schmidt, Frederike (Hg.): Positionen der Deutschdidaktik. Frankfurt a.M./Bern/New York: Lang, S. 225–246.
- Lindauer, Thomas/Senn, Werner (Hg.) (2016): Die Sprachstarken 2–9. Zug: Klett & Balmer.
- Lindauer, Thomas/Sturm, Afra (2016): Schreiben: Kognition und Körperlichkeit in einem. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 38, S. 143–158.
- Lipowsky, Frank (2015): Unterricht. In: Möller, Jens/Wild, Elke (Hg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 69–105.
- Maurer, Christian (2016): Strukturierung von Lehr-Lernsequenzen. Dissertation. Universität Regensburg.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57, S. 1–30.
- Ossner, Jakob (2012): Erklären und Zeigen. Didaktik Deutsch 34, S. 37–50.
- Pohl, Thorsten (2010): Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Jupp (Hg.): Deutsch als fremde Bildungssprache. Tübingen: Francke, S. 45–9.
- Rössel, Jörg (2012): Gibt es in der Schweiz soziale Schichten? In: Swiss Journal of Sociology 38, S. 99–124.
- Schmellentin, Claudia/Lindauer, Thomas/Furger, Julienne (2012): Fachlernen und Literalität. In: leseforum 3/12 [www leseforum.ch]
- Selter, Christoph/Spiegel, Hartmut (1997): Wie Kinder rechnen. Stuttgart: Klett.
- Sieber, Peter/Sitta, Horst (1988): Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Aarau: Sauerländer.
- Tomasello, Michael/Kruger, Ann Cale/Ratner, Hilary Horn (1993): Cultural learning. In: Behavioral and Brain Sciences 16, S. 495–511.
- Trommsdorff, Gisela (2005): Lernen und Gedächtnis als Grundlage für Enkulturation. In: Käsermann, Marie-Louise/Altorfer, Andreas (Hg.): Über Lernen – Ein Gedankenaustausch. Bern: EditionSolo, S. 252–266.
- Vollmer, Helmut/Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, S. 107–132.
- Wiesner, Esther (2015): myPad multimodal. Brugg: Zentrum Lesen. [www.zentrumlesen.ch]
- Wrobel, Arne (2010): Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Köln: Koesbe, S. 27–46.

Anschrift des Verfassers:

*Thomas Lindauer,
PH FHNW, Zentrum Lesen,
Bahnhofstraße 6 | 6.1D, CH-5210 Brugg-Windisch
thomas.lindauer@fhnw.ch*