

---

Konrad Ehlich

## **Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule<sup>1</sup>**

---

### **Zusammenfassung**

*Die Schule als eine weithin versprachlichte Institution erfordert eine hinreichende sprachliche Qualifizierung der Kinder. Zur Modellierung der Aneignungsprozesse von Sprache werden verschiedene Basisqualifikationen unterschieden, die in wechselseitiger Abhängigkeit und Interdependenz Sprachaneignung ausmachen. Wissensgesellschaften sind in besonderer Weise davon abhängig, dass die junge Generation eine hinreichende und umfassende sprachliche Qualifizierung erfährt, weil ihre Lebenswelt von sprachlich geprägtem und wissenschaftlich gewonnenem Wissen durchtränkt ist. Dies stellt eine große Herausforderung für die schulischen Curricula dar – aber nicht die einzige; denn zugleich gilt es, die faktische Mehrsprachigkeit der Gesellschaft curricular zu berücksichtigen. Dieser hohen Bedeutung von Sprache für schulische Lern- und Aneignungsprozesse sollte deshalb durch ein Gesamtsprachencurriculum entsprochen werden.*

*Schlüsselwörter: Sprachaneignung, sprachliche Basisqualifikationen, Wissensgesellschaft, alltägliche Wissenschaftssprache, Gesamtsprachencurriculum*

### **Basic Linguistic Qualifications, Their Acquisition, and the School**

#### **Summary**

*The paper argues for a comprehensive notion of language acquisition. It discusses consequences for schooling (sect. 1) and for curriculum development. Language is the major tool for communication. It is composed of a series of basic qualifications (sect. 2) that are interrelated and interdependent (sect. 3). There is a combined responsibility on the part of the individual and on the part of the society to achieve successful language acquisition processes (sect. 4). Knowledge societies are dependent upon language and its*

---

<sup>1</sup> Der Artikel ist eine Ausarbeitung im Rahmen des Projektes „proDaZ“ der Mercator-Stiftung und der Universität Duisburg-Essen (vgl. URL: [www.uni-due.de/prodaz/](http://www.uni-due.de/prodaz/)).

*adequate acquisition by the young generation (sect. 5). The multilingual character of modern societies constitutes a specific challenge for the school and for the further development of its curricula with regard to the acquisition of language(s).*

*Keywords: language acquisition, basic linguistic qualification, phonic qualification, pragmatic qualifications, semantic qualification, morphological-syntactic qualification, discourse qualification, literal qualifications, knowledge society, ordinary scientific language, comprehensive linguistic curriculum*

## 1. Die Sprache und die Schule

Sprache gehört nicht nur zu den herausragenden Lern- und Lehrgegenständen der Institution Schule, sondern diese bedarf schon um ihrer selbst willen einer hinreichenden sprachlichen Qualifizierung, denn sie ist eine versprachlichte Institution. In der Mehrzahl der unterrichtlichen Fächer wird Wissen in sprachlicher Form an die Schüler und Schülerinnen weitergegeben. Die Aneignungsprozesse des Wissens bedürfen daher entsprechender sprachlicher Fähigkeiten. Aber auch für das Gelingen der schulischen Interaktion selbst ist eine hinreichende sprachliche Qualifizierung unabdingbar. Der Übergang von vorschulischen Bildungsinstitutionen in die Schule bedeutet für die Kinder, dass sie sich verstärkt auf Interaktionen einlassen müssen, in denen unmittelbar praktische Aktivitäten zunehmend weniger eine Rolle spielen. Zugleich erfahren die Kinder, dass sprachliche Verfahren, die in ihrem bisherigen Alltag erfolgreich waren, anders eingesetzt und genutzt werden. Eine neue Organisation des Redens und Schweigens in der größer gewordenen Gruppe verlangt sorgfältigere Planung des eigenen sprachlichen Handelns. Die neue Rolle von Sprache in der Institution wirkt sich auf den Alltag der Kinder massiv aus. Die Anpassung an die neuen kommunikativen Verhältnisse erfordert – nach relativ kurzen Übergangsphasen – ein abstrakteres Verhältnis zu dem Handlungsmittel Sprache als das, welches die Kinder in die Schule mitgebracht haben.

Diese Übergänge in der sprachlichen Befähigung werden keineswegs von allen Schülerinnen und Schülern in gleicher Weise gemeistert. Die bisherigen Spracherfahrungen spielen für die Frage des Gelingens oder Misslingens der Adaptierung an die sprachlichen Erfordernisse der neuen kommunikativen Umgebung Schule eine erhebliche Rolle. Die Progressionen des unterrichtlichen Handelns erfordern ein schnelles Mitgehen der Kinder und später der Jugendlichen. Dies bringt für alle diejenigen große Schwierigkeiten mit sich, die bei dieser Geschwindigkeit nicht mithalten können. Die Schule wäre freilich nicht die so dauerhafte Institution, die sie ist, wenn es nicht einer großen Zahl von Schülern und Schülerinnen doch gelänge, trotz dieser erheblichen Anforderungen erfolgreich in ihr zu handeln.

Die weitere Sprachqualifizierung der Kinder und Jugendlichen bedeutet für sie, dass sie sich neue gesellschaftlich vorhandene sprachliche Handlungsmöglichkeiten in schneller Folge subjektiv erschließen. Dies wird vielleicht am deutlichsten in Bezug auf den ersten, elementaren Erweiterungsprozess, nämlich den Erwerb der Fähigkeit des Lesens und des Schreibens. Beide Kulturtechniken sind phylogenetisch relativ jung. Ihre Herausbildung hat Tausende von Jahren gebraucht. Einmal entwickelt, ermöglicht das Schriftsystem jedoch die Aneignung in kürzester Zeit. Innerhalb von ein oder zwei Jahren gelingt es den meisten Kindern, sich die sprachliche Kulturtechnik zu Eigen zu machen und sie als eine eigene Handlungsressource zu nutzen.

Verbunden damit ist eine qualitative Veränderung im Verhältnis zur Sprache. Indem die Sprache aus der Flüchtigkeit des Hörbaren in die Dauerhaftigkeit des Sichtbaren umgesetzt wird, wird Sprache selbst zu einem anschaulichen Objekt.

Die kognitive Leistung, die die Aneignung von Schrift, und damit die Ausbildung der Fähigkeit zu lesen und zu schreiben, bedeutet, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. So ist es auch nicht erstaunlich, dass das, was für viele der Kinder gelingt, bei anderen fehlschlägt. Dort, wo die Aneignung hinter der sichtbaren „Normalität“ zurückbleibt, bleiben die Kinder selbst sehr schnell für das weitere kommunikative Handeln in der Institution in Bezug auf deren Anforderungen und Bewertungen zurück – mit einer Fülle daraus folgender Probleme.

## 2. Sprachliche Basisqualifikationen

Das Sichtbarwerden von Sprache in der Schrift verobjektiviert auch für die Lehrer und Lehrerinnen individuelle sprachliche Fähigkeiten der Kinder und deren tatsächliches Verhältnis zu den curricularen Erfordernissen. Die Notwendigkeit, dass einzelne Kinder spezifische Förderungen erhalten, um ihre Aneignungsprozesse à jour zu bringen, sie also zu beschleunigen, wird hier am ehesten deutlich. Weniger deutlich ist dies für viele andere Bereiche von Sprache und Sprachaneignung. Das hat eine Reihe von Gründen. Einer der zentralen Gründe ist das Sprachkonzept, das sowohl im Alltag als auch in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft wie in Teilen der Linguistik unterhalten wird. Es reduziert Sprache auf ein Doppelmodell von Grammatik und Lexikon. Dieses Konzept ist so sehr zu einer schieren Selbstverständlichkeit geworden, dass es oft schwierig ist, darüber auch nur kritisch zu sprechen. Ohne Zweifel hat es auch große Verdienste. Dazu gehört, dass wir durch dieses Grammatik-Lexikon-Konzept von Sprache eine Terminologie haben, mit der wir uns über Sprache verständigen können. Und doch transportiert es quasi automatisch eine Verkürzung in Bezug auf das mit, was Sprache ist, die für unser Verstehen von Sprachaneignung und für unser Verstehen von Sprachförderung unliebsame bzw. negative Konsequenzen hat.

Die Sprachkonzeption, die als gesellschaftlich verallgemeinert gelten kann und die auch den curricularen Konzepten weithin zugrunde liegt, findet ihre Grenzen in einem engen Feld von Formen- und Satzlehre in Kombination mit einem Lexikon, das als ein Konglomerat von Wörtern gesehen wird, eine Vokabelliste. Dieses Konzept verkürzt das drastisch, was Sprache für das kommunikative Handeln der Einzelnen wie der Gesellschaft bedeutet. Die Aneignung von Sprache wird so nur in einem Teilausschnitt überhaupt wahrnehmbar. Sprache ist jedoch:

- kommunikatives Handlungsmittel für vielfältige und sich beständig ändernde Interaktionsanforderungen;
- ein herausragendes Mittel für die Aneignung und Veränderung von Wissen;
- Sprache ermöglicht denen, die sie sich angeeignet haben, die Erfahrung von Zugehörigkeit.

Ein umfassendes Verständnis von Sprachaneignung nimmt deshalb einen breiten Fächer von Basisqualifikationen (BQ) in den Blick. Mindestens die folgenden Basisqualifikationen sind dabei zu unterscheiden:

- A die *rezeptive und produktive phonische Qualifikation* (phonetische und phonologische Lautunterscheidung und -produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmental-prosodischen Strukturen (Wort- und Satzintonation), sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion (Betonung, Schreien vs. Flüstern usw.));
- B die *pragmatische Qualifikation I* (aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen);
- C die *semantische Qualifikation* (die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen);
- D die *morphologisch-syntaktische Qualifikation* (zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen);
- E die *diskursive Qualifikation* (Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, zur Narration (Erzählfähigkeit), zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten);
- F die *pragmatische Qualifikation II* (die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedliche soziale Wirklichkeitsbereiche zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend zu nutzen);
- GI die *literale Qualifikation I* (Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt);

GII die *literale Qualifikation II* (Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit). (Ehlich 2013; vgl. Ehlich/Bredel 2005, S. 12, sowie Ehlich u.a. 2008a, S. 18-21)

### 3. Sprachliche Basisqualifikationen – Erläuterungen

1. Die Liste der Basisqualifikationen gibt kurze und abstrakte Beschreibungen, die analytisch aus Prozessen der Sprachaneignung extrapoliert wurden. Sie sind nicht für sich stehende, unabhängige Module, sondern gehen in den konkreten Sprachaneignungsprozessen der Kinder vielfältige Verbindungen miteinander ein. Schon die ersten lautlichen, Sprache vorbereitenden Äußerungen des Kindes sind auf praktische Handlungszwecke bezogen, die das Kleinkind verfolgt. Seine Sprachaneignung erfährt kontinuierliche Stimulierung durch den Erfolg bei seinem sprachlichen Handeln, und dieser Erfolg wird von den Bezugspersonen nachhaltig gestärkt und ermuntert. Sprachaneignung vermittelt den Kindern in großem Umfang positive Erlebnisse, die für ihre Entfaltung von grundlegender Bedeutung sind, und wird damit zu einem der wichtigsten Stimulatoren für das eigene Handeln.
2. Verflechtungen der Basisqualifikationen innerhalb der Sprachaneignung bestehen zwischen allen Basisqualifikationen. Steuernd wirkt dabei die pragmatische Basisqualifikation (BQ B). Die Aneignung von *Welt*, die das Kind mit und in seiner *Sprachaneignung* aktiv betreibt, erweitert seine Handlungsmöglichkeiten und erweitert dadurch zugleich auch die Welt, in der die Handlungen des Kindes geschehen. Dafür benötigt das Kind eine erhebliche Ausweitung seiner semantischen Möglichkeiten, um seine komplexer werdende Welt zu strukturieren und diese Möglichkeiten in kommunikativen Prozessen einsetzbar zu machen (BQ C). Dies geschieht durch eine enge Kombination von sprachlichen Einheiten und Einheiten der das Kind umgebenden Wirklichkeit in den kindlichen Wissensstrukturen. Aber nicht nur das: Die einmal für die eigene Wissensstrukturierung und die Kommunikation mit anderen erarbeitete semantische Basisqualifikation erlaubt auch die Loslösung aus der Welt der sinnlichen Wahrnehmbarkeit hin in eine Wissenswelt, in der durch das wissende Habhaftwerden der Objekte die Verbindung zur sinnlichen Wahrnehmbarkeit gekappt wird. Die Herausbildung von sprachlich strukturierten Vorstellungen ermöglicht eine „sekundäre Verobjektivierung“ und die Emanzipation aus dem Hier und Jetzt, das für die sinnliche Zugänglichkeit unabdingbar ist.
3. Die Wirklichkeit besteht nicht aus für sich existierenden, isolierten Einheiten, und das Wissen über sie verlangt mehr als die bloße sprachliche Identifikation und Bezeichnung. Im Handeln des Kindes selbst wird Welt als veränderbar erfahren, zugleich auch als etwas, das verändernd auf das Kind einwirkt. Anders als es die verbreiteten Philosophien vom Sein nahelegen, ist Welt ein Ensemble

von Geschehnissen, Ereignissen und Handlungen. Sprachen halten Möglichkeiten vor, Zusammenhänge zwischen Objekten ebenso zu versprachlichen wie solche Geschehnisse und Handlungen. Die syntaktischen Strukturen (BQ D) bieten Grundschemata, wie solche Zusammenhänge verbalisiert werden können. Dabei sind elementare formale Strukturen einsetzbar, und zwar sprachspezifisch. Eine Sprache wie das Deutsche hat dafür eine ausgearbeitete Morphologie besonders bei den Ausdrücken für Ereignisse und Handlungen, den Verben, und für Gegenstände im weitesten Sinn und deren Eigenschaften bei den Nomina. Die in der Sprache bestehenden Satzformen sind „Baupläne“ für die Kombinatorik dieser verschiedenen Elemente. Je komplexer die Einsicht in die Wirklichkeit und ihre denkende Verarbeitung werden, desto mehr erfährt das Kind das Erfordernis, mehr als nur elementare Satzformen zu benutzen. Das sprachliche Angebot für die kommunikative und kognitive Verarbeitung solcher Komplexität ermöglicht dem Kind eine erhebliche Erweiterung seiner interaktiven Möglichkeiten und seiner Wissensstrukturierungen.

4. Weil Sprache Kommunikationsmittel ist, ein Werkzeug (oder Organon) des Gedankens und der Interaktion, gehört zu den Basisqualifikationen die Befähigung, mit anderen zu sprechen. Dieses Miteinander-Sprechen, der Diskurs, geschieht von Angesicht zu Angesicht (BQ E). Der Diskurs ist eine elementare Form der Interaktion und macht dem Kind Grundstrukturen dieser Interaktion deutlich. Die Verteilung der Teilnahmemöglichkeiten am Gespräch gehört zu elementaren Ordnungserfahrungen des Kindes. Die Verbindung solcher Kommunikation mit anderen Handlungen, die Kombination von sprachlicher Interaktion und Aktion, erfährt das Kind in seiner primären Bezugsgruppe und in allen weiteren Handlungszusammenhängen, die sich ihm eröffnen und in die es eingebunden ist. Zu seinen wichtigen Erfahrungen gehört dabei auch die Möglichkeit, die Beziehung zu den anderen, mit denen es in seinem Handeln verbunden ist, zu verinnerlichen, sich selbst also zum Adressaten seines eigenen Sprechens zu machen. Dies geschieht besonders im Umgang mit Objekten, indem das Kind seine eigenen Tätigkeiten sprechend begleitet. Unter dem Terminus „egozentrisches Sprechen“ ist dies (mit unterschiedlichen Interpretationen) sowohl von Piaget als auch von Vygotskij als eine zentrale Etappe der kindlichen Sprachaneignung verstanden worden. Zugleich erfährt das Kind im Diskurs, dass es nicht nur selbst Ziele verfolgt und sprachliche Handlungsmuster dafür zweckgemäß einsetzt, sondern dass auch andere solche Ziele verfolgen. Die Entstehung eines Bewusstseins vom anderen ist also wesentlich durch Sprache vermittelt. Unter der vielleicht etwas irreführenden Metapher einer „theory of mind“ ist dies in der Sprachaneignungsforschung zunehmend deutlich geworden. Die diskursive Qualifikation und die pragmatische Qualifikation gehen hier Hand in Hand.
5. Zu deren komplexerer Aneignung (BQ F) gehört die wachsende Befähigung des Kindes, die unterschiedlichen Wirklichkeitsbereiche, in die es eintritt, in ihren pragmatischen Anforderungen und den Handlungsmöglichkeiten, die ihm selbst zukommen, zu erfassen und zu verstehen. Auf der Grundlage einer solchen rei-

chen Befähigung entwickeln sich die literalen Qualifikationen (BQ GI, BQ GII), von denen oben schon die Rede war. Auch sie beschränken sich nicht auf den Umgang mit Schriftzeichen (BQ GI). Schon die Umsetzung mündlicher Sprache in schriftliche Sprachprodukte im Schreiben und die Rückumsetzung schriftlicher Sprachprodukte in sprachbezogene kognitive Leistungen, zunächst einmal vermittelt über das laute Lesen, geben dem Kind neue Möglichkeiten, mit Sprache umzugehen. Diese aber sind erst der Ausgangspunkt für die Öffnung hin zur gewaltigen Welt der schriftlichen Texte und damit zum gesellschaftlichen Wissen. Die literale Basisqualifikation II (BQ GII) ermöglicht dem Kind eine Ausweitung seiner kognitiven wie seiner Handlungsmöglichkeiten in einem ungeheuren Ausmaß.

Damit dieser Kosmos der schriftlichen Texte und des darin gebundenen gesellschaftlichen Wissens nicht zu einem Chaos wird, das sich der Aneignung entzieht und sie unmöglich macht, bedarf es der systematischen Bahnung von Wegen in diese Textwelten. Die Aneignung komplexer Textarten, ihre Umsetzung in Diskursivität und umgekehrt bestimmen den weiteren biographischen Weg des Kindes und das Gelingen einer Biographie zentral.

#### **4. Lebenswelten und Sprache – Sprachaneignung und Selbstverantwortung**

Die Breite der dargestellten Basisqualifikationen weist mit Nachdruck darauf hin, dass die Verengungen von Sprachaneignung im Sinne des überkommenen Grammatik-Lexikon-Konzepts die Komplexität, Umfänglichkeit und Wechselbeziehungen von Sprache als kommunikativem Handlungsmittel verfehlen. Ein Kind, das eine Ermöglichungsstruktur für das eigene Handeln in seinen sprachlichen Aneignungsprozessen vielfältig erfährt, wird dadurch in seinen Anstrengungen gestärkt und immer wieder ermutigt. Dies lässt sich freilich auch anders formulieren: Dort, wo solche Ermutigung eher sporadisch, wenn überhaupt, erfolgt, verliert sich die Motivation, die eigene Sprachaneignung auf immer neue Stufen zu heben. Der Ausdruck „Aneignung“ selbst macht deutlich, dass es sich hierbei um eine aktive Tätigkeit des Kindes handelt. Sowohl in seiner produktiven Sprachverwendung als auch in seiner rezeptiven Sprachverwendung, also sowohl als Sprecher wie als Hörer ist das Kind damit befasst, seine eigenen Handlungsmöglichkeiten zu bewähren und zu erweitern.

Die verschiedenen Institutionen, die die Lebenswelt des Kindes von seinen ersten Jahren bis weit in die Adoleszenz hinein ausmachen, bieten ihm vielfältige Möglichkeiten zur kommunikativen Interaktion, zum Einsatz von Sprache im gemeinsamen Handeln, zur Auseinandersetzung mit Sprache und zur Erweiterung seiner mentalen Möglichkeiten durch Sprache. Jedoch sind diese Lebenswelten nicht für alle gleich. Die gesellschaftlich eingerichteten Institutionen, die den Kindern und den

Eltern jenseits der Familie (in welcher konkreten Form auch immer) zur Verfügung stehen, müssen deshalb auch Agenturen dafür sein, dass die Sprachaneignung möglichst vieler Mitglieder der jungen Generation in einer die Kinder wie die Gesellschaft substantiell befriedigenden Weise verläuft. Gerade die komplexeren sprachlichen Befähigungen sind dabei auf ausgearbeitete Ermöglichungsstrukturen angewiesen.

Auf der Grundlage der Basisqualifikationen, insbesondere dann auf deren Zusammenfassung und teilweisen Transformation innerhalb der literalen Basisqualifikation II und durch sie, bietet die Institution Schule dem jungen Menschen die Möglichkeit, sich fit für eine Lebenswelt zu machen, die in einem emphatischen Sinn als Wissensgesellschaft ausgelegt ist. Mit der Akzeleration, der Beschleunigung des Erwerbs der Schreib- und Lesefähigkeit gleich zu Beginn seiner Existenz in der Schule erfährt das Kind hier ein Angebot, aber auch eine Anforderung zu einer Weiterentwicklung, deren Bedeutung es erst allmählich subjektiv einsieht.

## **5. Wissensgesellschaften und Sprache**

Gegenwärtige Gesellschaften sind mit einer ganzen Reihe von Umbrüchen konfrontiert. Die offen zutage liegenden, besonders die ökonomischen, werden wahrgenommen, erfahren und nur allzu oft auch erlitten. Weniger offensichtlich sind Veränderungen, die die Wissensstrukturen der Mitglieder dieser Gesellschaften und ihre kommunikative Praxis betreffen. Je nach ihrem Entwicklungsstand ist aber deutlich, dass die Aneignung von Sprache nicht mehr als ein im Wesentlichen naturwüchsiger Prozess angesehen werden kann, der zudem weithin durch die Einbindung in eine begrenzte Zahl von praktischen Tätigkeiten charakterisiert ist. Für alle Mitglieder entwickelter Gesellschaften gehört die Befähigung, Sprache in komplexer Form zu beherrschen, zu den Grundvoraussetzungen für ein erfolgreiches Leben. Wenn solche Gesellschaften als „Wissensgesellschaften“ charakterisiert werden, so schlägt sich darin die erhebliche Bedeutung von nicht mehr selbstverständlichem und sich schnell veränderndem Wissen nieder.

Wissensgesellschaften verlangen sprachliche Befähigungen von großen bis größten Teilen der jeweiligen Schülerinnen- und Schülergeneration in einem Umfang, wie er noch für die vorausliegenden Generationen kaum vorstellbar war. Die Übergänge von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und dann in die Sekundarstufe II (in ihren verschiedenen Ausprägungen) erweisen sich für die sprachlichen Fähigkeiten ebenso sehr als dramatische Schwellen wie für den Umgang mit Wissen und die Organisation des innerinstitutionellen Zusammenlebens. Eigenverantwortung für diese Prozesse lässt sich nicht durch externe Steuerungen ersetzen. Bildungsinstitutionen haben aber ihre Aufgabe darin, für diese Prozesse – gerade auch in der für sie charakteristischen beschleunigten Form – geeignete und ermutigende Umgebungen bereitzustellen.



Sprachlich sind die Sekundarstufen Übergänge zur „alltäglichen Wissenschaftssprache“, die für eine Durchdringung der Lebenswelt mit Wissensstrukturen steht, die ihren Ursprung in den Fortschritten des wissenschaftlichen Wissens haben. Bis weit in die alltäglichsten Praxen und Lebensgestaltungen finden solche Wissens-Umsetzungen und ihre sprachlichen Strukturierungen statt. Nur wenn die sprachlichen Basisqualifikationen in der individuellen Biographie umfassend angeeignet und ausgearbeitet wurden, sind diese Übergänge möglich.

## 6. Curriculare Herausforderungen

Die curriculare Gesamtsituation in Bezug auf den Bereich der Sprachaneignung entspricht den faktischen Anforderungen nur bedingt. Dies betrifft zunächst den Stellenwert von Sprache als Lehrgegenstand. Der Bezug auf die Basisqualifikationen verlangt eine umfassende curriculare Umsetzung, in der insbesondere die Weiterentwicklung der Basisqualifikationen bis hin zur Befähigung, in der Wissensgesellschaft kompetent sprachlich zu handeln, systematisch konzeptualisiert und vermittlungsmethodisch bearbeitet wird.

Die sprachlichen Aufgaben der Schule stehen aber zugleich vor einer weiteren zentralen Herausforderung, nämlich der, sich auf die veränderte gesellschaftliche Sprachlichkeit einzustellen. Ihr Sprachdenken ist nicht nur durch ein verengtes Sprachkonzept beschränkt; es ist zugleich dadurch eingeschränkt, dass selbstverständlich von einer quasi naturgegebenen Einsprachigkeit ausgegangen wird („Muttersprachunterricht = Deutschunterricht“). Dieses Konzept ist durch sprachliche und sprachvermittlungsbezogene Erfordernisse einer anderen Grundkonstellation bestimmt, als sie heute vorliegt, nämlich der im Nationalstaat abgesicherten Verteilung von Sprachlichkeit. Große Teile der jeweiligen Generation von Lernenden erwarben die Hochsprache in ihren Grundzügen und elementare Lese- und Schreibfähigkeiten. Nur sehr viel kleinere Teile der jeweiligen Generation wurden darüber hinaus dazu qualifiziert, sich die entwickelte Nationalsprache möglichst umfassend anzueignen. Dies geschah weithin zugleich im Rahmen einer Dreiheit der unterrichtlichen Gegenstände Muttersprache – alte Fremdsprache(n) – neue Fremdsprache(n). Nationalsprachliche Homogenität galt als vorausgesetzt. Dies bestimmt sprachenbezogene Curricula bis in die Stundentafeln hinein bis heute.

Gegenüber einer solchen nationalsprachlichen Homogenität ist die heutige gesellschaftliche Lebenswelt auch in den europäischen Nationalstaaten bestimmt durch eine faktische Mehrsprachigkeit. Sie ist wesentlich durch erhebliche Migrationsbewegungen und durch Internationalisierungstendenzen bedingt. Dies stellt eine große Herausforderung für die Sprachvermittlung dar – eine Herausforderung, die es erforderlich macht, sorgfältiger über die Qualifizierungsziele nachzudenken

und Bestimmungen dieser Ziele anzustreben, die den faktischen kommunikativen Erfordernissen entsprechen.

Eine Antwort auf diese veränderte Sprachensituation wäre die Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums. In ihm würde die arbeitsteilige, miteinander unverbundene bloße Kombination von Deutsch- und Fremdsprachenunterricht (oder faktisch: Englischunterricht) aufgehoben zugunsten eines Sprachenunterrichts, in dem auch die Sprachen der Kinder ihren Ort haben, deren Muttersprache nicht das Deutsche ist. Ein solches Curriculum würde die Kinder auf eine zukünftige biographische Lebenssituation vorbereiten, in der Sprachenwechsel und praktizierte Mehrsprachigkeit mehr und mehr zur sprachlichen Normalität werden und die Fähigkeit, sich in einer oder mehreren anderen Sprachen als der aus der ersten Sozialisationsphase zu bewegen, zu den wichtigsten Qualifikationsmerkmalen gehört.

Ein Gesamtsprachencurriculum würde aber auch auf eine andere zentrale Herausforderung der heutigen Schule antworten: Da ja Schule eine weithin versprachlichte Institution ist, kommt Sprache ein zentraler Stellenwert für *alle* Unterrichtsfächer bzw. Unterrichtsbereiche zu.

Ein Gesamtsprachencurriculum müsste also eine vertikale und eine transversale, die verschiedenen Fächer durchdringende Dimension haben. Die umfassende sprachliche Qualifizierung der jungen Menschen wäre in ihm als Aufgabe erkannt und bearbeitet, die nicht zuletzt eine neue Form der Kooperation in der schulischen Praxis mit sich brächte. Dies konkret zu ermöglichen, wäre auch eine Herausforderung für die Schulorganisation. Zukunftsweisende Ansätze sind bereits zu erkennen – und die Veränderungen sprachlicher Vermittlungspraxis sind durchaus eine Aufgabe, die von unten angegangen werden kann.

## Literatur

Der Artikel führt Überlegungen fort, die insbesondere in den beiden vom BMBF in Auftrag gegebenen Expertisen Ehlich u.a. 2005 und Ehlich/Bredel/Reich 2008a und 2008b sowie einer Expertise für die Berliner Senatsverwaltung aus dem Jahr 2012 (Ehlich/Valtin/Lütke 2012) entwickelt wurden. Das Konzept der Basisqualifikationen wurde in der Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (Redder u.a. 2011) in den Entwurf für ein koordiniertes Forschungsprogramm eingebracht. Ausführliche Literaturangaben zur Thematik finden sich vor allem in Ehlich/Bredel/Reich 2008b sowie in Ehlich/Valtin/Lütke 2012 sowie in der Reihe FÖRMIG Edition im Waxmann Verlag.

Ehlich, K. (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, D./Reich, H.H./Roth, H.-J./Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster u.a.: Waxmann, S. 15-24.

- Ehlich, K. (2013): Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 83: Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule (erscheint im Juni 2013).
- Ehlich, K./Bredel, U. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn u.a.: BMBF (Bildungsreform 11).
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (2008a): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: BMBF (Bildungsforschung, Bd. 29.1).
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.) (2008b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Berlin: BMBF (Bildungsforschung, Bd. 29.2).
- Ehlich, K./Valtin, R./Lütke, B. unter Mitarbeit von Lambert, S., Mahnke, U. und Wagner, C. (2012): Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“. Bildungsserver Berlin Brandenburg, URL: [www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/index.html](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/index.html); Zugriffsdatum: 24.03.2013.
- Lengyel, D./Reich, H.H./Roth, H.-J./Döll, M. (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster u.a.: Waxmann (FÖRMIG Edition, Band 5).
- Redder, A./Schwippert, K./Hasselhorn, M./Forschner, S./Fickermann, D./Ehlich, K. u.a. (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von Strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. Hamburg: Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE), ZUSE Berichte 2.

*Konrad Ehlich*, Dr. Dr. h.c., geb. 1942, Honorarprofessor an der FU Berlin (Institut für Deutsche und Niederländische Philologie); Professor i.R. der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Anschrift: Hellebergeplatz 2, 14089 Berlin  
E-Mail: [konrad.ehlich@ehlich-berlin.de](mailto:konrad.ehlich@ehlich-berlin.de)