

Gyger, Mathilde

Zugänge zur Welt: sprachlich realisiert und didaktisch reflektiert.

Sprachliche Bildung im Zyklus 1

Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]: Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 85-101. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Citation:

Gyger, Mathilde: Zugänge zur Welt: sprachlich realisiert und didaktisch reflektiert. Sprachliche Bildung im Zyklus 1 - In: Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]: Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 85-101 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222069 - DOI: 10.25656/01:22206

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222069>

<https://doi.org/10.25656/01:22206>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

**Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung**



**Sara Bachmann / Franziska Bertschy
Christine Künzli David / Tobias Leonhard
Ruth Peyer
(Hrsg.)**

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

**Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule**

Bachmann / Bertschy / Künzli David /
Leonhard / Peyer

**Die Bildung der Generalistinnen
und Generalisten**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Sara Bachmann
Franziska Bertschy
Christine Künzli David
Tobias Leonhard
Ruth Peyer
(Hrsg.)

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule

*Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller
anlässlich ihrer Emeritierung als Leiterin
des Instituts Kindergarten-/Unterstufe*

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Herausgabe des Bandes wurde von der Pädagogischen Hochschule FHNW finanziert.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2021.ig. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: © Theo Gamper, Solothurn/Tobias Leonhard.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5860-1 digital

doi.org/10.35468/5860

ISBN 978-3-7815-2455-2



*Prof. Dr. Charlotte Müller
Leiterin des Instituts Kindergarten-/Unterstufe
der Pädagogischen Hochschule FHNW von 2009 bis 2021*

Inhaltsverzeichnis

Vorworte

Sabina Larcher Klee
,Vielfachlichkeit und Eigensinniges‘ 9

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,
Tobias Leonhard und Ruth Peyer*
,Ich will jetzt endlich mal die Plots sehen!“ 11

Teil 1: Einführung und Problemaufriss

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,
Tobias Leonhard und Ruth Peyer*
Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten
Einleitung, Problemaufriss und Fragehorizont 17

Teil 2: Fachliche Perspektiven auf generalistische Handlungsanforderungen

Barbara Wyss
Flirten mit der Vernunft
Weltzugang und Welterzeugung durch Ästhetische Bildung
Bildnerisches und Technisches Gestalten im Zyklus 1 41

*Elke Gramespacher, Susanne Störch Mehring,
Zita Bucher und Claudia Klostermann*
Bewegungsbildung für Kinder:
Für „Generalistinnen“ und „Generalisten“ nicht nur eine
sportdidaktische Herausforderung! 63

Mathilde Gyger
Zugänge zur Welt: sprachlich realisiert und didaktisch reflektiert
Sprachliche Bildung im Zyklus 1 85

Christine Streit und Thomas Royar
 Zahlen, Formen und Beziehungen
 Lernen und Lehren von Mathematik im Zyklus 1 102

Jürg Zurmühle
 Musik im Kindergarten und in der Unterstufe der Primarschule 121

Franziska Bertschy
 Vielperspektivität und Perspektivenverbindung
 Bildungsprozesse im Sachunterricht ermöglichen 141

**Teil 3: Konzeptionen zur Stiftung einer professionsspezifischen
 Kultur von Fachlichkeit für den Zyklus 1**

Christine Künzli David und Edwin J. de Sterke
 Mehr als Fachlichkeit
 Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1
 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen
 dieser Stufe 165

Tobias Leonhard
 Fachlichkeit in zwei Praxen zur Geltung bringen
 Beiträge der Berufspraktischen Studien zur fachlichen
 Professionalisierung von Lehrpersonen des Zyklus 1 194

Anja Blechschmidt und Leticia Venâncio
 Im Team für ALLE Kinder in der inklusiven Bildung unterwegs 210

Nachwort

Tobias Leonhard im Gespräch mit Charlotte Müller
 Dem Eigensinn Raum geben
 Annotationen zu Bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule 231

Autorinnen- und Autorenverzeichnis 249

Mathilde Gyger

Zugänge zur Welt: sprachlich realisiert und didaktisch reflektiert

Sprachliche Bildung im Zyklus 1

1 Einleitung

Im landläufigen Verständnis bedeutet sprachliche Bildung in erster Linie Sprachlehre, insbesondere Rechtschreibung und Grammatik – allenfalls noch Literaturvermittlung. Dabei geht es um mehr: Sprachliche Bildung schafft und vertieft das Bewusstsein für die Möglichkeiten und Grenzen der sprachlichen Verständigung und des durch Sprache vermittelten Weltbildes. Sie schafft Zugänge zu begrifflichen Grundlagen und Sichtweisen von Gemeinwesen und Politik und zur Welt von Literatur und Kunst, höherer Berufsbildung und Wissenschaft. Sprachliche Bildung in Zyklus 1 ist einerseits darauf ausgerichtet, kulturelle Basiskompetenzen – Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben – zu fördern; sie ist andererseits bestrebt, Funktionen, Sinn und Bedeutung dieser Kompetenzen deutlich zu machen und die Reflexion über Sprache und Literatur anzuregen.

Nach einleitenden Bemerkungen zur Bildungsrelevanz des Fachbereichs „Deutsch“ werden im Folgenden dessen Bezugsdisziplinen benannt und es wird das Verhältnis von Germanistik und Deutschdidaktik umrissen. Schulisches Lernen und Lehren haben Implikationen für den Studienbereich „Deutsch“, die sowohl die Vermittlung sprachlicher Basiskompetenzen betreffen als auch den reflektierten Umgang mit diesen Kompetenzen. Der Abschnitt zum Lernen im Fachbereich „Deutsch“ skizziert die Voraussetzungen des Lehrens in Zyklus 1: individuelle Sprachentwicklung und literale Sozialisation, die in früher Kindheit angelegt und mit schulischen Mitteln weitergeführt werden. Dies geschieht im Kontext einer Lerngemeinschaft mit der besonderen Qualität einer vergleichsweise grossen sprachlichen Heterogenität, denn der Zyklus 1 und insbesondere der Kindergarten sind die erste Instanz der schulsprachlichen Sozialisation. Im Abschnitt zum Lehren kommen die Grundanlage der sprachlichen Bildung in Zyklus 1 und stufenspezifische Unterschiede zwischen Kindergarten und Primarschule zur Sprache. Eine Skizze des Studienbereichs und Bemerkungen zu einer didaktischen Grundhaltung, die um das Potenzial weiss, das die Zusammenarbeit verschiedener Fachbereiche mit sich bringt, schliessen den Beitrag ab.

2 Bildungsrelevanz des Fachbereichs „Deutsch“ in Zyklus 1

Im Selbstverständnis der aktuellen Deutschdidaktik geht es bei der sprachlichen Bildung auf allen Stufen um das eine Ziel, das sich in der Formel der „Enkulturation in eine sprachliche und literarische Praxis“ (Zabka 2019, 12) fassen lässt. Das Ziel der sprachlichen Bildung ist eine Einführung in ein „System von geteilten Bedeutungen, Begriffen und Diskursmodi“ (Schneider 2013, 114). Kulturelle Teilhabe ist ohne Sprachkompetenz, vor allem auch ohne Vertrautheit mit literarischer Praxis und ohne ein sprachlich vermitteltes Basiswissen über gesellschaftliche Strukturen und Prozesse so gut wie undenkbar. Zyklus 1 vermittelt kulturelle Basiskompetenzen und eröffnet dem Kind neue Perspektiven auf die Welt. Beides gemeinsam ermöglicht den Zugang zu komplexerem Fachwissen und gesellschaftlichen Diskursen. „Mit der Sprache erwerben die Schülerinnen und Schüler ein grundlegendes Instrument der Wissens- und Kulturaneignung, des Austauschs und der Reflexion in allen Fachbereichen.“ (D-EDK 2016b, 3).

Der Erwerb der elementaren Kulturtechniken des Lesens und Schreibens, der Literalität insgesamt, ermöglicht die Verknüpfung eigener Erfahrungen mit solchen anderer Menschen und die Begegnung mit ungewohnten und neuen Sichtweisen der Welt. Literalität meint dabei mehr als mediale Schriftlichkeit, mehr als den Umgang mit geschriebener Sprache. Literalität ist eine soziale Praxis mit den Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit, also ein Sprachgebrauch, der insgesamt – in gesprochener wie geschriebener Form – den grammatischen und stilistischen Normen schriftlicher Kommunikation folgt (z.B. komplexer Satzbau und Explizitheit, Nominalstil; vgl. Koch/Oesterreicher 1994). Dies ermöglicht es, die raum-zeitliche Distanz zwischen Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartnern zu überbrücken und sich unabhängig von situativen Gegebenheiten zu verständigen.

Zielgerichtetes Kommunizieren wird durch die Einübung unterschiedlicher sprachlicher Muster (Erklärungen, Begründungen, Beschreibungen) und die zunächst mündliche, aber zunehmend schriftliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Textsorten (Briefe, Berichte, Anleitungen, fiktionale Texte wie Geschichten und Gedichte) gefördert. Die Begegnung mit Literatur fordert Kognition und Emotion gleichermaßen. Der sprachliche Austausch über entsprechende Einsichten und Emotionen erweitert die Möglichkeiten verständlicher und sozial angemessener Kommunikation.

Sprache ist nicht das einzige Medium, das Zugang schafft zu den Inhalten und Sichtweisen weiterer Fachbereiche, aber ein zentrales. Im Hinblick auf Schulbildung und Schulerfolg hat der Fachbereich „Deutsch“ eine „Transferfunktion“, weil er zu erfolgreichem Lernen beiträgt: „Die Fähigkeit zu lesen, zu schreiben, zu sprechen vor und mit anderen sind [sic] grundlegend für das Lernen in fast allen Fächern. Erfolg oder Misserfolg in diesen Bereichen schlagen sich daher in

den schulischen Leistungen und Bildungsabschlüssen nieder“ (Pompe/Spinner/Ossner 2018, 50).

3 Bezugsdisziplinen des Fachbereichs „Deutsch“

Der Fachbereich „Deutsch“ nutzt unterschiedliche lebensweltliche Ressourcen und wissenschaftliche Erkenntnisse einer ganzen Reihe akademischer Bezugsdisziplinen, wobei neben der Germanistik und der Deutschdidaktik am häufigsten die Erziehungswissenschaften, aber auch die interdisziplinäre Schreib- und Schriftlichkeitsforschung oder die Rhetorik genannt werden (Bredel 2006, 12). Die Germanistik nimmt in verschiedener Hinsicht eine Sonderstellung ein, denn sie stellt den ursprünglichen akademischen Hintergrund ihrer Schwesterdisziplin dar, der Deutschdidaktik. Die Germanistik, die Deutsche Philologie oder die Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft kennen drei grosse Teilgebiete: die Mediävistik oder Philologie der mittelalterlichen Sprache und Literatur, die Linguistik oder deutsche Sprachwissenschaft und die Neuere Literaturwissenschaft, die sich mit der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart beschäftigt. Die unterschiedlichen Gegenstandsbereiche sind seit jeher – dank ihrer Aufgliederung in weitere Teildisziplinen und dank eines hohen Spezialisierungsgrads der Forschung – mit unterschiedlichen Perspektiven und Arbeitsweisen verbunden. Sie sind ausserdem offen für neue Ausrichtungen, etwa an den Kultur- und Medienwissenschaften (vgl. Rothstein 2019, 13).

Das Verhältnis zwischen Germanistik und Fachdidaktik „Deutsch“ ist aus verschiedenen Gründen ein sehr komplexes und noch nicht endgültig ausdiskutiertes (vgl. dazu die Debatten in der Zeitschrift „Didaktik Deutsch“, Heft 46 und 47). Die schulische Vermittlung germanistischer Wissensbestände kann nicht der primäre Gegenstand der Fachdidaktik „Deutsch“ sein. Dies hätte besonders für Zyklus 1 eine fehlende Passung mit Lehrplänen, Bildungsstandards und Lehrmitteln zur Folge: Diese benennen nicht die Arbeitsbereiche Mediävistik, Sprach- und Literaturwissenschaft, sondern die Kompetenzbereiche Hören und Sprechen sowie Lesen und Schreiben. Es besteht ein Einvernehmen, dass die Deutschdidaktik sich vornehmlich „an den besonderen Anforderungen der Praxis des Deutschunterrichts“ orientieren solle (Kilian 2018, 16). Die Didaktik sprachlicher Bildung setzt dennoch einen Überblick über die Objektbereiche und aktuelle Diskurse der Germanistik voraus, da diese gegebenenfalls von der Sprachdidaktik gewinnbringend rezipiert werden können. Ein sehr offensichtliches Beispiel dafür ist die Rezeption der pragmatischen Wende der Germanistischen Linguistik. Diese hat eine sprachliche Bildung geprägt, die kommunikationsorientierte Lernziele verfolgt und die Allgemeingültigkeit historischer stilistischer Vorbilder in Abrede stellt. In

Ergänzung dazu haben sich reformpädagogische Ansätze in Form produktionsorientierter Schreibdidaktik etabliert, die bereits auf der Unterstufe Räume des freien und kreativen Schreibens öffnet. Auf den Einfluss der kognitiven Wende ist ein Interesse am Schreibprozess selbst und an den damit verbundenen kognitiven Prozessen zurückzuführen (Pompe et al. 2018, 23). Die Deutschdidaktik in Zyklus 1 richtet ihr Augenmerk sodann auf diejenigen Themen, deren Bedeutung für die sprachliche Bildung von Kindern im Alter von vier bis acht Jahren relevant ist (vgl. Abschnitt 5).

4 Lernen im Fachbereich „Deutsch“

Das Lernen in Zyklus 1 baut in vielerlei Hinsicht auf Voraussetzungen auf, die das Kind bei Schuleintritt mitbringt. Dies gilt auch für die individuelle Sprachentwicklung und die sprachliche Sozialisation. Da dieses Fundament für den weiteren Lernweg und das Lehren in Zyklus 1 grosse Bedeutung hat, lohnt es sich, einige Schwerpunkte im Folgenden zu umreissen: die Begriffsbildung, die diskursiven Sprachfähigkeiten, die Literalität und die Lesesozialisation. Ein besonderes Augenmerk gilt ausserdem der Tatsache, dass sprachliches Lernen in Zyklus 1 in einer Lerngemeinschaft mit einer besonderen Qualität geschieht: einer vergleichsweise grossen sprachlichen Heterogenität.

4.1 Individuelle Sprachentwicklung und Lesesozialisation

Bei Eintritt in den Kindergarten im Alter von vier Jahren sind die Fundamente der Sprache bereits gelegt. „Vierjährige Kinder haben einen enormen sprachlichen Lernprozess hinter sich“ (Baumann Schenker/Spuler/Stalder Mayer/Tschopp 2012, 154). Der Erwerb der Lautung (phonetische/phonologische Kompetenzen) oder elementarer sprachlicher Handlungsmuster (Fragen, Bitten, Erzählen) ist bereits im Alter von drei Jahren in der Regel weitgehend abgeschlossen. Wortbildung und Satzbau, die morphosyntaktischen Kompetenzen, kommen mit Eintritt in den Kindergarten in eine sensible Phase ihrer Entwicklung, sind aber bis im Alter von sechs Jahren grösstenteils gefestigt (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008, 20).¹ Die Ausdifferenzierung von Wortschatz und Begriffsbildung setzt sich bis ins Erwachsenenalter fort. Das Gleiche gilt für diskursive Sprachfähigkeiten, das heisst für ein Sprachhandeln, das Interaktionen gestaltet und Ziele verfolgt (beispielsweise Erklären und Argumentieren). Bei Eintritt in den Kindergarten überwiegt zunächst das kindliche monologische Sprechen. Ein Bewusstsein dafür, dass eigene Redebeiträge an Gesagtes anknüpfen sollten und für Gesprächspartner verständ-

1 Abgesehen von komplexeren Phänomenen wie dem Passiv, dem Plusquamperfekt oder komplexen Nebensatzkonstruktionen.

lich gestaltet werden sollten, existiert bereits in Ansätzen und kann durch intrinsische Motivation gefördert werden, beispielsweise wenn ein Kind einem erwachsenen Gegenüber eigene Wünsche begreiflich machen möchte (vgl. Edelmann/Wannack/Schneider 2018, 28). Zu den diskursiven Kompetenzen zählt auch die Erzählfähigkeit, welche im Kindergartenalter ausgebaut und im Primarschulalter in Wechselwirkung mit dem schriftlichen Erzählen weiterentwickelt wird.

All diese Kompetenzen entwickeln sich nicht linear oder wie Ehlich et al. (2008, 24) betonen: „Zu den wichtigsten Erkenntnissen in der Sprachaneignungsfor-schung gehört [...] die Einsicht, dass die Aneignung sprachlicher Strukturen ein Bündel komplexer und zum Teil diskontinuierlicher Prozesse bildet.“ Kindersprache oder Lernaltersprache sind nicht einfach defizitäre Erscheinungsweisen der zu erlernenden Zielsprache, sondern in ihren einzelnen Stadien als eigenständige Systeme zu begreifen, die jedoch „hinreichend labil“ und offen sind, um in sich in Richtung Vygotskys „Zone der nächsten Entwicklung“ (Ehlich et al. 2008, 24) zu verändern. Mit dieser Erkenntnis geht auch eine Wahrnehmung des „Fehlers“ einher, der in erster Linie nicht als Folge von Ungenügen, sondern als Anzeichen für einen Lernfortschritt zu werten ist. Wenn ein Kind neue Flexionsformen verwendet, wird es zunächst nicht nur zu korrekten, sondern auch zu „falschen“ Anwendungen kommen, bis eine Regel durch ausreichenden zielsprachlichen Input gefunden und gefestigt ist.

Auch die Anfänge der Auseinandersetzung mit Literalität liegen bereits im Kleinkindalter. In den mündlichen Sprechhandlungen des Informierens, Erklärens, Argumentierens, beim Reflektieren über Sprache und beim Thematisieren sprachlicher Phänomene sind Anfänge konzeptioneller Schriftlichkeit bereits bei Kindern im Alter von fünf bis sechs Jahren zu beobachten (Isler 2016, 18).

Der erste Zugang zur Literatur, die „primäre literarische Initiation“, wird im Vorschulalter bzw. in der frühen Kindheit verortet. Bereits im Elternhaus kann der Zugang zur Literatur geschaffen und der Umgang mit geschriebener und gedruckter Sprache angeregt werden. Auf einen gelingenden Schriftspracherwerb, der um den Schuleintritt herum beginnt, folgt die Phase der „lustvollen Kinderlektüre“ im 8. bis 12. Altersjahr, bevor mit der Pubertät die literarische Lesekrise einsetzt (Philipp 2011, 20). Die primäre literarische Initiation im Elternhaus ist in zweierlei Hinsicht entscheidend: Neben der „Einführung in die Welt des Literarischen“ durch literale Angebote wie Vorlesen, Kinderlieder, Sprachspiele und Erzählen von Geschichten schafft sie auch die Grundmotivation, sich auf den schulischen Schriftspracherwerb einzulassen. Es besteht immerhin die Aussicht, sich einen eigenständigen Zugang zu der als lustvoll erlebten Welt der Literatur zu schaffen (vgl. Philipp 2011, 21). Ein sprachlich anregendes, bildungsorientiertes Elternhaus vermittelt also nicht nur literale Praktiken und macht literale Angebote, sondern auch eine positive Grundeinstellung: „Das gemeinsame Lesen mit einer hohen affektiven Qualität [...] scheint ein Fundament für eine höhere Lesemoti-

vation und das Lesen zum Vergnügen im Kindesalter zu sein“ (Philipp 2011, 90). Dieses Fundament sorgt dafür, dass auch schulische Leseimpulse grundsätzlich willkommen sind. Fehlt dieses Fundament, so muss es in Zyklus 1 gelegt werden, damit keine negative Haltung und keine Abwehr dem Lesen gegenüber als „rein schulische[r] Pflichttätigkeit“ (Philipp 2011, 104) entstehen, mit negativen biografischen Konsequenzen: Literale Kompetenzen sind auch für den Zugang zu beruflichen Bildung entscheidend.

4.2 Sprachliche Heterogenität der Lerngemeinschaft in Zyklus 1

Kennzeichen der Lerngemeinschaft in Zyklus 1 ist eine „enorme Heterogenität“ (Edelmann et al. 2018, 26). Selbst innerhalb der homogen scheinenden Gruppe bildungsorientierter Mittelschichtfamilien zeigen sich bei genauerem Hinsehen grosse Unterschiede in den „literalen Familienkulturen“, beispielsweise in der Ausprägung literaler Praxis als realitätsbezogener oder als fiktionaler Kommunikation oder im Thematisieren sprachlicher Phänomene, wie Isler (2016, 141f.) zu zeigen vermag.

Der familiäre Kontakt zu einer anderen Erstsprache als Deutsch kann für Lernende eine zusätzliche Herausforderung, aber auch einen Vorteil bedeuten. Kinder, die mit einer gering ausdifferenzierten Familiensprache aufwachsen und ohne oder nur mit sehr geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintreten und die es nicht gewohnt sind, Sprache zu objektivieren, benötigen mehr gezielte Förderung beim Zweitspracherwerb als mehrsprachige Kinder mit einer ausdifferenzierten Erstsprache. Für sie können ausserdem die mediale Diglossie² in der Deutschschweiz und die für die Schriftlichkeit notwendige Unterscheidung von Mundart und Standardsprache eine zusätzliche Lernaufgabe bedeuten.

Wer hingegen in einem bildungsaffinen zweisprachigen Elternhaus aufwächst, hat die Chance sich zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig anzueignen. „Mehrsprachigkeit und die Begegnung mit Schrift in verschiedenen Sprachen und Modi [können] zur Entwicklung des Schriftspracherwerbs“ beitragen, hält Ritzau (2019, 2) fest. Wer eine Zweitsprache sukzessive vor dem Hintergrund einer bereits sicher erworbenen und ausdifferenzierten Erstsprache lernt, profitiert von übereinzelsprachlich gültigen Kompetenzen. Bei diskursiven und pragmatischen Kompetenzen ist vielfach ein positiver Transfer sprachlicher Handlungsmuster, z.B. von Erzählstrukturen, von der Erst- in die Zweitsprache möglich. Erst- und Zweitsprache stützen die Aneignung gegenseitig. Dies gilt auch für literale Grundkompetenzen, das Verständnis für schriftliche Kommunikation und Textmuster sowie institutionell gebundene Sprachhandlungen. Isler vermag zu zeigen, dass

2 „Mediale Diglossie“ bezieht sich auf die Verwendung der Standardsprache im schriftlichen Sprachgebrauch und der Dialekte in der mündlichen Kommunikation, offizielle institutionelle Kommunikation (Ansprachen in den Medien, Hochschullehre etc.) ausgenommen.

Mehrsprachigkeit weitere Vorteile bringt, wenn Kinder nicht nur in den konzeptionell und medial schriftlichen Sprachgebrauch eingeführt werden, sondern auch lernen, über Sprache zu sprechen, z.B. über Wortbedeutungen und Formulierungen, und mit Sprache zu experimentieren (vgl. Isler 2016, 148). Im günstigen Fall entwickeln sich so besondere Kompetenzen wie die Fähigkeiten zu dolmetschen, „Vergleiche zwischen zwei Sprachen anzustellen und insbesondere das Deutsche ‚von aussen‘ zu betrachten“ oder die Angemessenheit eines bestimmten Sprachgebrauchs zu beurteilen (Schader 2000, 36).

5 Lehren im Fachbereich „Deutsch“

Zyklus 1 ist wie beschrieben nicht der erste Ort der sprachlichen Bildung. Sprachförderung beginnt in der Familie und in Tagesstrukturen wie Kita oder Spielgruppe. Der Unterricht in Zyklus 1 führt die Enkulturation mit schulischen Mitteln fort. Der Fachbereich „Deutsch“ hat die Aufgabe, das Kind beim Erwerb komplexerer und literaler Sprachfähigkeiten zu unterstützen, den Umgang mit sprachlich realisierter sozialer Praxis einzuüben und reflektierend den Zugang zu Welten zu eröffnen, die jenseits des unmittelbaren Erfahrungshorizontes des Kindes liegen.

5.1 Sprachliche Bildung in Zyklus 1

Die Komplexität der Bildungsprozesse von Kindern im Alter von vier bis acht Jahren in Verbindung mit begrenzten zeitlichen Ressourcen macht eine Gewichtung und Auswahl der Schwerpunkte notwendig. Die Auswahl ist durch verschiedene Kriterien gesteuert: die allgemeine Bildungsrelevanz, die Angemessenheit für die Zielstufe, die Kompatibilität und die Synergie mit Inhalten und Lernzielen anderer Fächer, kollektive Gegebenheiten im schulischen Umfeld (Lebenswelt Stadt oder Land, sprachliche Kontakte und Mehrsprachigkeit) sowie individuelle Voraussetzungen der Lernenden (entwicklungspsychologisch, sprachlich).

Sprachbildung in Zyklus 1 ist vorwiegend entwicklungsorientiert und thematisch angelegt, denn „junge Kinder erwerben sprachliche Fähigkeiten nicht isoliert, sondern eingebettet in interessengeleitetes und sinnstiftendes soziales Handeln“ (Isler/Kirchhofer/Hefli/Simoni/Frei 2017, 13). Sprachbildung erfolgt daher im Kindergarten noch nicht in eigens dafür vorgesehenen schulischen Lektionen, sondern situativ eingebettet in alltägliche Abläufe. Erst in der Unterstufe der Primarschule beginnt der schrittweise Umstieg auf einen eigentlichen Fachunterricht in Form von Lektionen zu Erstlesen und Ersts Schreiben oder zur Arbeit mit einem Sprachlehrmittel.

Kindergarten und Schule unterscheiden sich ferner im Umfang alltagsintegrierter Sprachbildung in Verbindung mit fächerübergreifendem Lernen gegenüber

expliziter Sprachförderung und fachlichem Lernen. Alltagsintegrierte Sprachbildung nutzt das natürliche Gespräch als lebensweltlich eingebettete Anregung sprachlicher Muster, die sich um das Handeln des Kindes bzw. eine aktuelle Situation drehen. Explizite Sprachförderung lenkt die Aufmerksamkeit hingegen auf die Sprache selbst, um ausgewählte Sprachbereiche – Wortschatz oder bestimmte Strukturen – gezielt zu fördern (vgl. Kannengiesser/Kappeler Suter/Aggeler-Lätsch/Plangger 2013).

5.2 Sprachliche Bildung im Kindergarten

Sprachbildung im Kindergarten fördert die zentralen mündlichen Kompetenzen des Hörens und Sprechens und die Vorläuferfähigkeiten von Lesen und Schreiben. Die sprachlichen Grunderfahrungen im Bildungsbereich Sprache betreffen den Umgang mit sprachlichen Mitteln wie standardisierten Sätzen oder Satzteilen (Redemittel). Hinzu kommt im Schnittpunkt von Mündlichkeit und Schriftlichkeit die Förderung von literalen Vorläuferfähigkeiten durch Erfahrungen mit Schriftzeichen und anderen Symbolen und von phonologischer Bewusstheit im engeren und weiteren Sinn. Dabei geht es um das Identifizieren einzelner Laute sowie um die Wahrnehmung von Reimen und anderen lautlichen Mustern. Das Einüben und Reflektieren von Sprechhandlungen, die für die Entwicklung der Bildungssprache relevant sind, z. B. diejenigen des Beschreibens und Erklärens („Erklär mir, wie das Spiel geht“), und die Erweiterung des Wortschatzes sind weitere Schwerpunkte. Das Verfolgen eines zusammenhängenden Textes, einer Geschichte oder eines Gesprächs, Begegnungen mit mündlich vermittelter Literatur und das Sprechen über literarische Texte, ein artikulatorisch deutlicher und inhaltlich verständlicher Ausdruck, die Beteiligung an einem Gespräch und die Wiedergabe eigener Beobachtungen stehen dabei im Vordergrund. Erlebnisse der Kinder werden als Erzählanlässe genutzt. Dies fördert die Entwicklung pragmatischer Kompetenzen, die ein institutionell angemessenes Sprachhandeln ermöglichen, und verstärkt das Interesse am literalen Zugang zur Welt. Die Einführung von Gesprächsregeln und -ritualen und die Sprachenvielfalt der Lerngemeinschaft regen dazu an, Sprachgebrauch zu beobachten und im Gespräch zu reflektieren.

Die Schriftlichkeit umfasst zunächst das Erkennen und Verstehen von Bildern und Piktogrammen sowie einzelner Buchstaben, meist derjenigen des eigenen Namens, den Erwerb feinmotorischer Fähigkeiten als Grundlage der Handschrift sowie eigenes Verfertigen von Kritzelbriefen, Listen und Plakaten anhand von praktischen Beispielen und Vorbildern. Die Begegnung mit literarischen Texten erfolgt in Form von Bilderbüchern und vorgelesenen Geschichten. Lehrpersonen des Kindergartens setzen ausserdem auf die Arbeit mit Bilderbüchern als Grundlage für Nacherzählungen literarischer Texte. Diese geben Anlass, Fiktion und Wirklichkeit zu verknüpfen, sich in fiktive Figuren hineinzusetzen und Geschichten im szenischen Spiel lebendig werden zu lassen. Zu den meistgenutzten

Formen der Sprachförderung im Kindergarten gehören ausserdem Verse und Reime, oft in Verbindung mit Liedern und Liedtexten. Auch das freie Spiel bietet Raum für solche sprachlichen Aktivitäten (Edelmann et al. 2018, 109). Lehrmittel spielen eine untergeordnete Rolle oder werden auszugswise eingesetzt, wenn sie Materialien enthalten, die sich gut in den thematisch angelegten Unterricht einbauen lassen, wie beispielsweise der „Sprachschlüssel“ (Baumann Schenker et al. 2012), ein Lehrmittel mit Materialien und Spielen für eigenaktive Auseinandersetzung und kooperatives Lernen in Gruppen, das gut mit den übergreifenden Quartalsthemen des Kindergartens koordiniert werden kann. Eines der wichtigsten Settings im Kindergarten sind ferner Spiel- und Lernumgebungen, die fachbereichsübergreifend an einem Thema aus der Lebenswelt der Kinder orientiert sind. Die für den Bildungsraum Nordwestschweiz entwickelten „Orientierungspunkte Kindergarten – sprachliche und mathematische Grunderfahrungen“ (Bildungsraum Nordwestschweiz 2015) machen Angebote zur Gestaltung solcher Spiel- und Lernumgebungen.

Alltagintegrierte Sprachbildung hat sich bei jüngeren Kindern als besonders wirksam erwiesen (Isler et al. 2017, 16). Abgeleitet von seiner Studie über familiäre Praktiken, die sich als förderlich für die Sprachentwicklung und den Zugang zur Literalität erweisen, formuliert Isler (2016) Hypothesen dazu, wie der Kindergarten und die Schuleingangsstufe Kinder vermehrt „beim Erwerb literaler Fähigkeiten unterstützen“ (Isler 2016, 158) könnten. Dazu gehört das situative Objektivieren von Sprache in Alltagssituation durch das Thematisieren und Experimentieren mit Sprache und Schriftsymbolen (z.B. „Haben wir das neue Plakat gesehen? Was ist neu? Was bedeutet die Farbe Orange gegenüber Hellblau? Was bedeuten die Zeichnungen? Könnte man das auch anders machen? Versuchen wir es einmal.“). Weitere Elemente sind die Reflexion über verschiedene sprachliche Ausdrucksformen (z.B. „Grüssen wir unsere Grosseltern anders als unsere Cousins und Cousinen auf dem Spielplatz? Wenn ja, wie und weshalb?“), eine „intensive didaktisch ausgestaltete Nutzung von Sachmedien“ (Sachbilderbüchern) (Isler 2016, 158), die Möglichkeit einer aktiven Beteiligung an Gesprächen sowie die Erprobung und die Reflexion von konzeptionell schriftlichen Sprachhandlungen wie denjenigen des Erklärens und Argumentierens. Die „Sprachbildung in Alltagssituationen“ verlangt seitens der Lehrenden viel Wissen über das Potenzial bildungssprachlichen Handelns sowie Kreativität bei der Anleitung der Kinder im Scaffolding (vgl. Isler 2016), das heisst bei der Unterstützung, Ergänzung und gemeinsamen reflektierenden Einordnung des kindlichen Sprachgebrauchs.

Im Kindergarten gilt es kognitiven und emotionalen Entwicklungsunterschieden sowie der grossen Vielfalt an sprachlichen Voraussetzungen gerecht zu werden und gegebenenfalls erste Zugänge zur deutschen Sprache und zur Bildung zu schaffen. Der sprachlichen Heterogenität versucht der Kindergarten auch durch individuelle Förderung und Kooperation mit Fachpersonen für Deutsch als Zweitsprache,

Logopädie oder Heilpädagogik gerecht zu werden (vgl. Edelmann et al. 2018, 112). Die Zusammenarbeit und der stete Austausch mit Kolleginnen und Kollegen dieser Disziplinen gehört zum Alltag einer Lehrperson im Kindergarten. Die sprachliche Heterogenität der Lerngruppe kann zur Reflexion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen genutzt werden. Zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) kommen Lehrmittel mit einem systematischen Aufbau und Einheiten für gezieltes Sprachtraining zum Einsatz (z.B. Bai/Neugebauer/Nodari/Peter/Locatelli/Bächli 2020).

5.3 Sprachliche Bildung in der Unterstufe der Primarschule

Während im Kindergarten literale Vorläuferfähigkeiten gefördert werden, liegt der Schwerpunkt des ersten Schulalters auf dem Erstlesen und dem Schriffterwerb. Die nächsten Schritte gelten der Aneignung spezifischer Merkmale schriftlicher Kommunikation von orthografischen Regeln bis hin zu Textmustern, Textgrammatik und pragmatischen Aspekten der Literalität. Der Erwerb der literalen Grundkompetenzen, das heisst das Lesen- und Schreibenlernen, folgt nicht mehr vornehmlich individuellen Lernschritten der Lernenden, sondern den Vorgaben von Lehrmitteln und Lehrplänen. Diese Steuerung nimmt in unterschiedlichem Mass Rücksicht auf unterschiedliche Erstlesestrategien der Kinder und die starke Vernetzung der Lernbereiche. Während der Einfluss der Teilkompetenz der phonologischen Bewusstheit (Laute, Silben, Reime identifizieren) und der Buchstabenkenntnis für das Erlesen von Wörtern in Lehrmitteln berücksichtigt wird, gilt dies für die Förderung des Wortschatzes bisher nicht in gleichem Mass. Der Zusammenhang zwischen Leseleistung und Wortschatzumfang ist jedoch belegt: Der Umfang des Wortschatzes „wirkt indirekt über die Förderung der phonologischen Bewusstheit auf das Wortlesen“ (Juska-Bacher/Beckert/Stalder/Schneider 2016, 20). Wortlesekompetenzen zeigen allerdings nur Momentaufnahmen aus dem vielschichtigen Prozess der literalen Sozialisation.

Auf der Unterstufe der Primarschule erhält die explizite Sprachförderung mittels spezifischer Sprachlehrmittel gegenüber alltagsintegrierten Angeboten mehr Gewicht, allen voran der Einsatz von Lehrmitteln für den Anfangsunterricht in Lesen und Schreiben, wie z.B. des Lese- und Schreiblehrgangs „Leseschlau“ (Rickli 2010). Ein solches Lehrmittel regt zudem anhand ausgewählter Lesetexte die Auseinandersetzung mit literarischen Texten und deren ästhetischer Wirkung an und macht die Kinder mit einzelnen Autorinnen und Autoren der Kinder- und Jugendliteratur bekannt. Die Sprachförderung im Unterricht wird begleitet durch individuelle Unterstützung durch Trainings- und Förderprogramme, die aufgrund von Ergebnissen von Standortbestimmungen individuell zur Anwendung kommen, z.B. anhand von Instrumenten wie „Parcours Sprache“ (Baumann Schenker/Knechtel/Kruse 2010) oder „Sprachgewand“ (Schneider/Lindauer/Dittmar/Landert Born 2018).

Trotz der neuen Gewichtung des expliziten Fachunterrichts nimmt in Zyklus 1 das situierte Lernen weiterhin den grössten Raum ein, denn „Sprache lernt man vor allem in komplexen Situationen, die für die Lernenden inhaltlich bedeutsam sind“ (Lindauer/Senn 2010, 122). Isoliertes Sprachtraining hat vor allem dort seine Berechtigung, wo es darum geht, Teilfertigkeiten so weit zu automatisieren, dass sie sich in „komplexen Handlungssituationen“ bewähren (Lindauer/Senn 2010, 122). Die Leitsätze des Lehrmittels „Die Sprachstarken“ für wirkungsvollen Sprachunterricht charakterisieren Sprachlernen als „grundsätzlich selbstgesteuertes, entdeckendes Lernen auf eigenen Wegen [...] an bedeutsamen Themen und in interessierenden Handlungskontexten“ und als „kooperatives Lernen in kommunikativ bedeutsamen Situationen“ (Lindauer/Senn 2010, 125f.).

Heterogenität und sprachlich-kulturelle Vielfalt sind Kontexte des Unterrichts in den ersten Schuljahren. Sprachliche Bildung, die einzig einer monokulturellen Tradition verpflichtet ist, verpasst die Chancen, die in der multikulturellen Realität stecken. Die Integration der Herkunftssprachen der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler in den Unterricht der Primarunterstufe gehört ebenfalls zu den Chancen, wenn „gegenseitige Hilfestellungen und kooperative Gespräche“ in der Herkunftssprache nicht verhindert werden oder Eltern ermutigt werden, mit ihrem Kind die Sprache zu sprechen, die ihnen am geläufigsten ist (Schader 2000, 92). Es ist von Vorteil, dass die schulische Förderung darum weiss, unter welchen sprachlichen Voraussetzungen ein neu zugezogenes Kind den Erwerb der Zweitsprache Deutsch in Angriff nimmt. Solche Voraussetzungen können anhand von Materialien zur Einschätzung schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache beurteilt werden (vgl. online unter www.erstsprachkompetenz.ch und Gyger/Heckendorn/Kassis/Ritzau 2017).

„Die Art und Weise, wie die Sprache im Schulalltag behandelt wird und ‚zu Wort kommt‘, beeinflusst das Selbstbild des Kindes“ (Lubos 2010, 7). Einen wichtigen Beitrag zu einer positiven Entwicklung einer mehrsprachigen Identität leisten Lehrmittel wie „eintauchen“, das Bildergeschichten mit Vorlese- und Erstlesetexten in einigen der häufigsten Herkunftssprachen sowie Deutsch bereithält. Didaktische Anregungen (Supino/Kronenberg/Lubos/Rickli 2010) geben der kulturellen Verschiedenheit als Normalfall den gebührenden Raum und machen gleichzeitig neugierig „auf andere Länder, Feste, Spiele, Traditionen, Sprachen und Schriften“ (Lubos 2010, 7).

6 Der Studienbereich der Deutschdidaktik, Zyklus 1

Die Deutschdidaktik nennt derzeit Sprachdidaktik, Lese-/Literaturdidaktik und Mediendidaktik als ihre hauptsächlichen Gegenstandsbereiche (vgl. Pompe et al.

2018). Alle sind in sich eigenständige Disziplinen, deren Exponentinnen und Exponenten Forschungsbeiträge, Unterrichtskonzepte und Lehrmodelle mit einem hohen Mass an Spezialisierung und Diversifizierung hervorbringen. Dies gilt auch für die Didaktik der sprachlichen Bildung in Zyklus 1. Um die Erkenntnisse der Deutschdidaktik zielführend nutzen zu können, werden angehende Lehrpersonen daher befähigt, empirisch gewonnene Forschungsergebnisse zu rezipieren, damit „das schulische Handeln [...] zusammenführen [kann], was für wissenschaftliche Zwecke vereinzelt wird“ (Bredel 2006, 12). Das schulische Handeln wiederum ist dem übergeordneten Ziel der Enkulturation in sprachliche und literarische Praktiken verpflichtet und damit der Einübung kultureller Basiskompetenzen genauso wie der Reflexion über deren Funktion und gesellschaftliche Bedeutung.

Gelingender Unterricht bringt die „Fähigkeiten und Interessen“ der Lernenden mit den „Unterrichtsinhalten und -methoden“ zur „Passung“ (Pompe et al. 2018, 47). Angehende Lehrpersonen sollten angesichts einer leistungsmässig, sprachlich und kulturell heterogenen Schülerschaft um den engen Zusammenhang von Bildungssprache – im Unterschied zur Alltagssprache – und Schulerfolg wissen.³ Sie sollten über ein Bewusstsein für die Tatsache verfügen, dass vorschulische Erfahrungen nicht nur sprachliche, literale und mediale Kompetenzen prägen, sondern dass diese didaktisch auch genutzt werden können, indem sie aufgegriffen, wertgeschätzt und erweitert, ergänzt und reflektiert werden.

Der didaktische Einsatz von Werken der Kinder- und Jugendliteratur verlangt nach einem Überblick über die Primärliteratur und Kenntnisse von Interpretationsansätzen und Merkmalen zur Beurteilung literarischer Qualität. Die Arbeit mit Erstleselehrmitteln und Materialien der expliziten Sprachförderung und die Anwendung von Trainings- und Förderprogrammen setzen bei Lehrpersonen fachdidaktisches Wissen über Stadien des Schrifterwerbs, Entwicklungsphasen der schriftlichen Erzählkompetenz, Teilprozesse des Lesens, Dimensionen des Hörverstehens sowie Prozesskompetenzen im Bereich der Gesprächsdidaktik voraus. Dies schliesst auch Wissen über Möglichkeiten und Formen der formativen und summativen Aufgabenstellung und Beurteilung ein – nicht zuletzt und selbstverständlich auf der Grundlage einer sicheren Sprachkompetenz und eines differenzierten Sprachbewusstseins, einschliesslich der Kenntnis von Rechtschreibregeln und Grammatikbegriffen.

Die Öffnung eines Unterrichts, der möglichst viele kulturelle und sprachliche Ressourcen einzubinden vermag, verlangt eine weitere Palette an Kompetenzen seitens der Lehrperson, wie Spezialwissen zu Mehrsprachigkeit, zu Lerner Sprache und Deutsch als Zweitsprache, zu Materialien der Sprachstandsermittlung und zu Förderangeboten, ferner ein Bewusstsein für die Komplexität von Fachtexten und Handlungsanweisungen in Aufgabenstellungen sowie die Bereitschaft, mehrspra-

3 Zur Definition von Bildungssprache vgl. Feilke (2019).

chigen Unterricht zu erproben. Ideen, wie sie beispielsweise Neugebauer und Nodari (2012) oder Schader (2000) bereithalten, erfordern ein ausgeprägtes Gespür für sprachförderliche Situationen und implizites Sprachlernen.

Aufgrund der genannten Anforderungen setzt der Studienbereich „Deutsch“ für den Zyklus 1 folgende Schwerpunkte:

- Spracherwerb und Mehrsprachigkeit,
- Förderung der Sprachbewusstheit; Vermittlung von Grammatik und Rechtschreibung, Textkorrektur; Möglichkeiten alltagsintegrierter und expliziter Sprachförderung,
- Aufbau von Gesprächskompetenzen (Urteils-, Ausdrucks- und Dialogfähigkeit), Erzähl- und Hörförderung, handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Texten,
- Erstlese- und Erstschreibentwicklung; Methoden, Stufenmodelle und Lehrmittel des Schriftspracherwerbs,
- didaktische Modelle der Lese- und Schreibförderung,
- literarische Gattungen, Textsorten und Qualitätsmerkmale der Kinder- und Jugendliteratur,
- Textanalyse und -interpretation,
- aktuelle literarische Trends und neue Medienangebote.

Der Studienbereich vermittelt Lehrpersonen sowohl ein fachliches Fundament als auch interdisziplinäre Perspektiven, die dazu anregen, Synergien unterschiedlicher fachlicher Zugänge didaktisch zu nutzen – was bereits Comenius im 17. Jahrhundert in der Verbindung von Wortschatzförderung und illustriertem Sachunterricht nahelegte (Pompe et al. 2018, 16). Vor diesem Hintergrund werden Lehrpersonen befähigt, innerhalb der Lernbereiche, die den unverzichtbaren Kern des Fachs ausmachen, ihre didaktischen Zielsetzungen und Vorhaben auszuwählen, sie mit dem Kompetenzaufbau abzugleichen, der in Lehrplänen und Bildungsstandards mit definierten Stufen in jedem Zyklus festgehalten ist, und sie für weiterführende Zielsetzungen zu nutzen.⁴

⁴ Bis zum Ende von Zyklus 1 geht es gemäss Lehrplan 21 darum, in den Bereichen „Sprechen und Zuhören“, „Lesen und Schreiben“ und „Sprachen“ durch die Untersuchung des Sprachgebrauchs und die Auseinandersetzung mit literarischen Texten die folgenden Kompetenzen zu fördern: das Verstehen in monologischen Hörsituationen, d.h. einem kurzen Hörtext zu folgen und dessen Inhalt wiederzugeben; sich in Mundart und Standardsprache angemessen und verständlich auszudrücken und sich aktiv an Dialogen zu beteiligen, Gesprächen zu folgen und Gesprächsregeln einzuhalten; sich die Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens anzueignen, Informationen aus Sachtexten zu entnehmen, literarische Texte zu verstehen und sie mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung zu bringen sowie eigenes Leseverhalten und Leseinteresse zu reflektieren; in einer persönlichen Handschrift leserlich und geläufig zu schreiben, bestimmte Textmuster zu erkennen (Briefe, Geschichtenmuster, Informationstexte wie Plakate), einen eigenen Text zu planen und darin selbst Informationen zu verarbeiten, eigene Ideen und Gedanken in eine verständliche und sinnvolle Ab-

7 Der lohnende Blick über den Horizont des Fachbereichs „Deutsch“ hinaus⁵

Sprachliche Bildung in Zyklus 1 profitiert von fachbereichsverbindendem Lernen. Die Kooperation mit anderen Fachbereichen wie Mathematik, Sachunterricht oder Musik zur Bearbeitung von bedeutsamen Themen in komplexen Handlungskontexten fördert die situative Anwendung und Weiterentwicklung sprachlicher Teilfertigkeiten. Sie setzt allerdings auch voraus, dass der Kompetenzerwerb in den beteiligten Bereichen sorgfältig synchronisiert wird. Unter dieser Voraussetzung motiviert fachbereichsverbinder Unterricht die Lernenden dazu, Kompetenzen zielgerichtet anzuwenden und auszubauen und den eigenen Spielraum kommunikativen Handelns zu vergrössern (Beispiel: Medien- und Literaturrecherche). Dies entspricht zudem den überfachlichen Bildungszielen für alle Schülerinnen und Schüler: „Sie erwerben soziale und kommunikative Fähigkeiten und lernen, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, Konflikte zu lösen und mit Vielfalt umzugehen. Sie erwerben umfassende sprachliche Kompetenzen, lernen mit Informationen sachgerecht umzugehen und entwickeln Problemlösefähigkeiten“ (D-EDK 2016b, 4).

Die Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen ist für das Anliegen der sprachlichen Bildung einerseits gewinnbringend, weil in dieser Zusammenarbeit bedeutungsvolle komplexe Handlungsfelder sprachlich erschlossen werden können. Andererseits sensibilisiert die Zusammenarbeit mit dem Fachbereich „Deutsch“ andere Bereiche dafür, dass sprachliche Produkte ver- bzw. erarbeitet werden, die sprachliche Kompetenzen erfordern und zu fördern vermögen.⁶ Obwohl in Zyklus 1 die Informationsdichte und die Komplexität von Fachtexten noch vergleichsweise gering sind und der Schwerpunkt auf dem entdeckenden Lernen liegt, vermag der Fachbereich „Deutsch“ die sprachlichen Anforderungen bewusst zu machen, die Texte aus anderen Fachbereichen stellen. Die Deutschdidaktik regt dazu an, Texte systematisch und sorgfältig lesend zu erschliessen (Fachwortschatz einführen und erläutern oder bestimmte Wendungen und Redemittel, z.B. „wenn ... dann“, „das zeigt sich daran, dass ...“; vgl. Lindauer/Schmellentin/Beerenwinkel/Hefli/Furger 2013, 25f.) und Schritt für Schritt an die schreibende Verarbeitung von Informa-

folge zu bringen und eigene Texte inhaltlich und sprachformal (Rechtschreibung, Grammatik) zu überarbeiten; Sprachen zu vergleichen und sich über Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen auszutauschen, eine phonologische Bewusstheit und ein erstes Verständnis für orthografische Regeln zu entwickeln; Erfahrungen mit literarischen Texten zu sammeln sowie spielerisch und kreativ mit literarischen Texten umzugehen (z.B. Geschichten szenisch nachspielen) (vgl. D-EDK 2016a).

5 Vgl. dazu den Beitrag von Künzli David und de Sterke in diesem Band.

6 Sachtexte in Lehrmitteln stellen „fachspezifisch unterschiedliche Anforderungen an die Lesekompetenzen“ (Lindauer et al. 2013, 7).

tionen heranzuführen (Notizen machen – Präsentationen erarbeiten – klar formulieren, um besser zu verstehen).

In der Zusammenarbeit der Fachbereiche wird der Wechsel der fachlichen Perspektiven angeregt. So lässt sich beispielsweise beim Forschen nach Dingen und Lebewesen, die Namen tragen (Menschen, Tiere, Strassen, Fluren, Waren) die eigene Lebenswelt neu entdecken und es kann Fragen nachgegangen werden wie „Welche Flurnamen gibt es in unserer Gemeinde? Kennt man ihre Bedeutung? Was haben die Strassennamen im Quartier gemeinsam, der Forellenweg, der Karpfensteg, die Reusenplatz? Weiss man, weshalb es dazu gekommen ist?“, „Was bedeutet mein Vorname? Gibt es ihn auch in anderen Sprachen und, wenn ja, wie lautet er dann?“ oder „Weshalb hat mein Sneaker einen Namen? Was verbinde ich mit diesem Namen?“ (vgl. Gyger 2006). Allein schon aufgrund des Wechsels zwischen den „spezifisch fachlichen Symbolsystem bzw. Sprachspielen und Codes“ (Dressler 2013, 196) entsteht das Bewusstsein dafür, dass ein- und derselbe Sachverhalt unter ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachtet werden kann. Keine dieser Perspektiven kann für sich eine alleinige Gültigkeit beanspruchen. Es ist das Ziel der sprachlichen Bildung in Zyklus 1, die Einsicht reifen zu lassen, dass solche Mehrperspektivität entscheidend dazu beiträgt, die Welt zu ergründen, und lehrt, Zusammenhänge besser zu verstehen. Wer die Vielfalt der Weltzugänge und unterschiedliche „Perspektiven der Weltwahrnehmung“ (Dressler 2013, 187) nicht als bedrohlich wahrnimmt, sondern als berechtigt und gewinnbringend, wird die eigene Wahrnehmung der Welt reflektieren und weiterentwickeln. Dies ist Grund genug, im Studienbereich „Deutsch“ das Potenzial der Zusammenarbeit mit benachbarten Fachbereichen wann immer möglich zu thematisieren und anzuregen.

Literatur

- Bai, G., Neugebauer, C., Nodari, C., Peter, S., Locatelli, M. & Bächli, G. (2020): Hoppla. Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Baumann Schenker, S., Knechtel, N. & Kruse, G. (2010): Parcours Sprache. Ein förderdiagnostisches Instrument zur Beobachtung und Entwicklung von Sprachkompetenzen. Bern: Schulverlag plus.
- Baumann Schenker, S., Spuler, T., Stalder Mayer, E. & Tschopp, V. (2012): Mein Sprachschlüssel. Sprachförderung im Kindergarten. Zug: Klett und Balmer.
- Bildungsraum Nordwestschweiz (2015): Orientierungspunkte Kindergarten: sprachliche und mathematische Grunderfahrungen.
Online unter: <https://www.bildungsraum-nw.ch/programm/volksschule/orientierungspunkte>.
- Bredel, U. (2006) (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – Ein Handbuch (2 Bände, 2. Auflage). Paderborn: Schöningh UTB.
- D-EDK (2016a): Lehrplan 21: Deutsch. Kompetenzaufbau 1./2. Zyklus. Luzern: D-EDK.
- D-EDK (2016b): Lehrplan 21: Grundlagen. Luzern: D-EDK.
- Dressler, B. (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius, K. (Hrsg.), Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen: Budrich, 183-202.

- Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018): Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Band 29/I Bildungsforschung). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Feilke, H. (2019): Bildungssprache. Online unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61963/1/Feilke_Bildungssprache.pdf.
- Gyger, M. (2006): Sprache beobachten und die Welt mit Namen erschliessen. In: H. Forneck, M. Gyger & Ch. Maier Reinhard (Hrsg.): *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung* Bern: hep, 193-212.
- Gyger, M., Heckendorn, B., Kassis, M. & Ritzau, U. (2017): Erfolgreich integrieren. Materialien zur Ermittlung schulsprachlicher Ressourcen in der Erstsprache neu zugezogener Schülerinnen und Schüler. In: *Babylonia*, 27. Jg. (H. 1), 56-58.
- Islar, D. (2016): *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien. Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Islar, D., Kirchofer, K., Hefli, C., Simoni, H. & Frei, D. (2017): *Fachkonzept „Frühe Sprachbildung“*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Juska-Bacher, B., Christine Beckert, Ch., Stalder, U. & Schneider, H. (2016): Die Bedeutung des Wortschatzes für basale Lesekompetenzen. In: *Didaktik Deutsch*, 21. Jg. (H. 40), 20-40.
- Kannengiesser, S., Kappeler Suter, S., Aggeler-Lätsch, F. & Plangger, N. (2013): *Nashorner haben ein Horn. Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Kilian, J. (2018): Welche Praxis braucht die Deutschdidaktik als schulbezogene Fachwissenschaft? Konstruktiv-kritische Anmerkungen zur praxisorientierten Forschung und Lehre in der germanistischen Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch*, 23. Jg. (H. 44), 15-20.
- Koch, P. & Oesterreicher, U. (1994): *Schriftlichkeit und Sprache*. In: J. Baurmann et al. (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin: de Gruyter, 597-604.
- Lindauer, Th., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefli, C. & Furger, J. (2013): *Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht*. Aarau: Bildungsraum Nordwestschweiz.
- Lindauer, Th. & Senn, W. (2010): *Die Sprachstarken 2. Deutsch für die Primarstufe. Kommentarband mit CD-ROM*. Zug: Klett und Balmer.
- Lubos, Ch. (2010): *Treibhaus der Zukunft. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. In: F. Supino, S. Kronenberg, Ch. Lubos & U. Rickli (Hrsg.), *eintauchen. Bildergeschichten für die 1. und 2. Klasse*. Solothurn: Lehrmittelverlag Solothurn, 6-10.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012): *Förderung der Schulsprache in allen Fächern*. Bern: Schulverlag plus.
- Philipp, M. (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pompe, A., Spinner, K. H. & Ossner, J. (2018): *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung* (2. Auflage). Berlin: Erich Schmidt.
- Rickli, U. (2010): *Leseschlau. Lesen lernen mit Sprechbewegungsbildern*. Solothurn: Lehrmittelverlag Solothurn.
- Ritzau, U. (2019): *Mehrsprachiges Schreiben vor und während der Schuleingangsphase. Eine Fallstudie*. In: *Leseforum* 28. Jg. (H. 2). Online unter: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/674/2019_2_de_ritzau.pdf.

- Rothstein, B. (2019): Allein gelassen? Lehramtsstudierende zwischen Fachwissenschaftlicher germanistischer Ausdifferenzierung und integrativem Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch* 24. Jg. H. 46, 13-18.
- Schader, B. (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich: Orell Füssli.
- Schneider, H. (2013): Literale Sozialisation, Sinn und Situierung. In: C. Rosebrock & A. Bertsch-Kaufmann (Hrsg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim: Beltz Juventa, 111-122.
- Schneider, H., Lindauer, Th., Dittmar, M. & Landert Born, K. (2018): *sprachgewandt Kindergarten und 1. Klasse. Kompetenzraster und Beobachtungbögen mit Erläuterungen*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Supino, F., Kronenberg, S., Lubos, Ch. & Rickli, U. (2010): *eintauchen. Bildergeschichten für die 1. und 2. Klasse*. Solothurn: Lehrmittelverlag Solothurn.
- Zabka, Th. (2019): Akademisches Fachwissen für den Deutschunterricht? Anmerkungen zu Status und Funktion. In: *Didaktik Deutsch* 24. Jg. (H. 47), 10-15.