University of Groningen

Bildungssprache

Gogolin, Ingrid; Duarte, Joana

Published in:
Handbuch Sprache in der Bildung

DOI:
[10.1515/9783110296358](https://doi.org/10.1515/9783110296358)

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2016

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Killian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Eds.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (pp. 478-499). (Handbücher Sprachwissen (HSW)). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110296358>

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

23. Bildungssprache

Abstract: Der Begriff ‚Bildungssprache‘, wie er in diesem Beitrag verstanden und erläutert wird, hat in einem knappen Jahrzehnt sehr weite Verbreitung gefunden. Er wurde auf der Grundlage von Beobachtungen zu den Gründen dafür entwickelt, dass Schüler(innen) mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem geringere Leistungen erzielen als solche aus altansässigen Familien. Solche Gründe liegen in benachteiligenden Aspekten der Lebenslage, etwa der sozio-ökonomischen Lage zugewanderter Familien. Untersuchungen zeigen aber, dass diese nicht zur Erklärung differenziellen Bildungserfolgs von Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund ausreichen. In der Bildungsforschung wurde daher die Frage gestellt, welche Merkmale der sprachlichen Gestaltung von Schule und Unterricht für die Differenzen mitverantwortlich sind, und komplementär dazu: wie diese sich zu den sprachlichen Bildungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verhalten. Unser Beitrag führt in die Entstehungsgeschichte sowie die theoretische Fundierung des Begriffs Bildungssprache ein. Vorgestellt werden sodann Forschungsergebnisse zur Gestalt von Bildungssprache im Deutschen sowie zum Lehren und Lernen dieser Variante der Sprache.

- 1 Einleitung
- 2 Bildungssprache – die Genese eines Leitbegriffs
- 3 Sprachwissenschaftliche Fundierung von ‚Bildungssprache‘
- 4 Merkmale des Deutschen als Bildungssprache
- 5 Familiäre Sprachpraxis als Quelle für Bildungssprache
- 6 Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und schulischer Erfolg
- 7 Bildungssprache und Lehrerhandeln
- 8 Fazit
- 9 Literatur

1 Einleitung

Der Begriff Bildungssprache findet sich seit den frühen 2000er Jahren weit verbreitet in Texten der unterschiedlichsten Provenienz, die sich im engeren oder weiteren Sinne um die Frage drehen, wie man Kinder und Jugendliche – unabhängig von ihrer Herkunft – zu gutem Bildungserfolg führen kann. Er findet sich in bildungspolitischen Texten (Bandenburger u. a. 2012), in Richtlinien und Bildungsplänen (Brameier/Fraedrich 2011; von Rein u. a. 2011), in Berichten aus der Bildungspraxis oder/und (Jäger 2008) in didaktischen und wissenschaftlichen Publikationen (Gogolin u. a. 2010; Lange/Gogolin 2010; Gogolin/Lange 2011; Gogolin u. a. 2013). Anlass für die ‚Karri-

ere‘ dieses Begriffs war es, dass wiederkehrend enorme Disparitäten im Bildungserfolg und in gemessenen Kompetenzen zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt wurden. Der Versuch der Erklärung dieses Befunds richtete sich vor allem auf Merkmale der Lebenslage der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie ihre speziellen Bildungsvoraussetzungen. Jenseits davon aber etablierte sich auch ein Forschungszusammenhang, in dem die Frage leitend war, welche Merkmale der Bildungseinrichtungen und ihrer Praxis auch zu dem unerwünschten Resultat der Bildungsbenachteiligung beitragen.

Aus diesem Forschungszusammenhang stammt das Nachdenken über Bildungssprache in dem Verständnis, das in diesem Beitrag vorgestellt wird. Grundannahme ist, dass spezielle Eigenschaften schulischen Sprachgebrauchs mitverantwortlich dafür sind, dass Kindern oder Jugendlichen Zugang zum schulisch relevanten Wissen eröffnet wird oder verschlossen bleibt. Je nach ihrer Lebenslage bringen die Lernenden sprachliche Bildungsvoraussetzungen in die Schule und den Unterricht mit, die diesen Eigenschaften näher oder ferner sind. Je näher die Voraussetzungen den sprachlichen Anforderungen der Bildungsinstitution sind, desto eher – so die Grundannahme – eröffnen sich den Lernenden Chancen auf Bildungserfolg. Verschiedene Lebensbedingungen machen es mehr oder weniger wahrscheinlich, dass Kinder oder Jugendliche die bildungsrelevanten sprachlichen Mittel in die Bildungseinrichtung mitbringen. Das Leben in einer Familie mit Migrationsgeschichte, das möglicherweise zudem geprägt ist durch materielle Sorgen und eine geringe Bildungsnähe der Familie, gehört zu den Bedingungen, die es weniger wahrscheinlich machen, dass reiche bildungsrelevante Spracherfahrungen vorliegen.

Diese Grundannahmen leiten die Forschung und Entwicklung, die sich unter dem Thema Bildungssprache im Verständnis dieses Beitrags versammeln lassen. Wir stellen im zweiten Kapitel die Genese des Begriffs genauer vor und beleuchten die verschiedenen Facetten seiner Bedeutung je nachdem, welche Fragestellung und disziplinäre Perspektive im Vordergrund steht. Das dritte Kapitel unseres Beitrags richtet sich auf die eingehendere Erläuterung sprachwissenschaftlicher Grundlagen für die Füllung des Begriffs Bildungssprache. Vor diesem Hintergrund wird im vierten Kapitel die Forschung vorgestellt, die sich mit der Identifizierung und Beschreibung von Merkmalen der deutschen Sprache als Bildungssprache befasst. Die folgenden Kapitel unseres Beitrags richten sich auf die Frage, welche Faktoren daran mitwirken, dass Kinder sich mit der Aneignung bildungssprachlicher Mittel leichter oder schwerer tun. Zunächst berichten wir über die Forschung zum Einfluss der familialen Sprachpraxis auf die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. Daran anschließend beziehen wir uns auf Studien, die nach den Voraussetzungen fragen, die Lehrkräfte für die Erfüllung von Aufgaben der Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mitbringen. Wir schließen mit einem zusammenfassenden Fazit, in dem noch einmal reflektiert wird, auf welches gesicherte Wissen zum Problem Bildungssprache wir uns stützen können – und wo noch Forschungsbedarf besteht.

2 Bildungssprache – die Genese eines Leitbegriffs

Die heute verbreitete Bedeutung des Begriffs Bildungssprache ist das Resultat einer eklektischen Genesis, die sich in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen vollzog und sich verschiedener Perspektiven und Forschungsergebnisse bedient hat. *Bildungssprache* ist im pädagogischen Sprachgebrauch keine neue Erfindung. Der Begriff taucht in Texten des 19. Jahrhunderts und frühen 20. Jahrhunderts bereits auf. Dabei wurde er vor allem benutzt, um eine Hierarchisierung der verschiedenen Varianten zum Ausdruck zu bringen, die jede Sprache aufweist. Es ging also nicht um die Bezeichnung einer Sprache (also etwa Deutsch, Griechisch). Vielmehr ging es darum, eine ‚besonders wertvolle‘ Varietät zu kennzeichnen. In diesem Sinne wird Bildungssprache vor allem als Gegensatz zur Mundart aufgefasst: Sie ist die Sprache der Gebildeten und gehobenen Sozialschichten, während die weniger Begüterten und Angesehenen sich der Mundarten bedienen. Ein Beispiel für dieses Verständnis findet sich in einem pädagogischen Lexikon aus den 1920er Jahren, in dem zum Stichwort Bildungssprache die Beschreibung geboten wird, dass es sich um eine ‚hohe‘ und ‚reine‘ Sprache handele (Drach 1928).

Dieses Verständnis des Begriffs ist vermutlich im Alltagssprachgebrauch auch heute noch weit verbreitet. Davon unterscheidet sich jedoch der wissenschaftliche Sprachgebrauch, der sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts, und besonders intensiv seit Anfang der 2000er Jahre, im Kontext des Nachdenkens über Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit und Bildung herauskristallisiert hat. Diesem wissenschaftlichen Sprachgebrauch liegen empiriebasierte bildungswissenschaftliche und linguistische Erkenntnisse zugrunde.

Mario Wandruszka (1981) verwendete den Begriff der Bildungssprache als einer der ersten Autoren, die auf die Verschiedenheit der Varietäten einer Sprache hinwiesen. Seine Intention war es, aus linguistischer Perspektive die unterschiedlichen innersprachlichen Varianten einer Sprache aufzuzeigen. Damit verband er das Ziel, den Begriff der Mehrsprachigkeit auch als zutreffend für die Kennzeichnung einer einzelnen Sprache in das Bewusstsein zu heben. Nach diesem Verständnis verfügt jeder Mensch über – mehr oder weniger – verschiedene Ausdrucksweisen *seiner* Sprache, die jeweils in unterschiedlichen Kontexten funktional und angemessen sind. Die Verschiedenheit der Funktionalität weist zugleich darauf hin, dass aus dieser linguistischen Perspektive alle Varianten gleichwertig sind, vorausgesetzt, dass sie im angemessenen Kontext benutzt werden. Bildungssprache in diesem Verständnis ist die Variante, die für Bildungskontexte angemessen und in diesen funktional ist.

Im Zusammenhang mit der Forschung über die Folgen der Migration für Bildung und Erziehung wurde diese Sichtweise aufgegriffen, jedoch in Nuancen differenziert. Es tauchte die zusätzliche Frage auf, welche Zusammenhänge zwischen der Beherrschung der Sprachvariante Bildungssprache und der Chance auf Bildungserfolg bestehen. Besonders intensiv wurde diese Frage zuerst in den Forschungen und Entwicklungen behandelt, die im Kontext des Modellprogramms FöRMIG (Förderung von

Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) initiiert wurden (Gogolin u. a. 2011). Die in diesem Kontext entwickelte Definition des Begriffs ist weit verbreitet; an ihrer empirisch begründeten inhaltlichen Füllung wird sowohl in theoretischen als auch in empirischen Kontexten intensiv gearbeitet (Berendes u. a. 2013; Gantefort 2013).

In dieser Sichtweise werden zusätzlich zu den sprachlichen die sozial-strukturellen Aspekte berücksichtigt, die mit Sprachaneignung und Sprachgebrauch verbunden sind. Ein Ausgangspunkt waren Basil Bernsteins schichtbezogene Studien zum Zusammenhang zwischen sprachlicher Sozialisation und Schulerfolgchancen (Bernstein 1972; Bernstein 1974; s. a. Steinig, Art. 4 in diesem Band). Diese betonten die Relevanz sozio-ökonomischer Lebensbedingungen für die Entwicklung eines *elaborierten Sprachcodes*. Dieser *Code* (also diese Variante von Sprache) umfasst auch schul- und bildungsrelevante Merkmale des Sprachgebrauchs. In seiner Gestalt unterscheidet er sich von dem *restringierten Code*, in dem spezifische Merkmale normorientierter bildungsrelevanter Sprechweisen zu beträchtlichen Teilen fehlen. Bernstein legte dar, dass in bürgerlich-bildungsorientierten Familien ein hohes Maß an Überlappung zwischen außer- und innerschulischen Kommunikationsmerkmalen vorfindlich sei. Die Kinder seien mit einem *elaborierten Code* schon aus familiärer Praxis vertraut, was erhöhte Bildungschancen für sie mit sich bringe. Bernstein sieht somit einen der Hauptgründe für die Reproduktion von Chancenungleichheit im Bildungssystem darin, dass schichtspezifische Unterschiede im Zugang zum schulspezifischen Sprachcode bestehen.

Ein *elaborierter Code* zeichnet sich nach Bernstein durch detailreichen, kontextentbundenen und begrifflich expliziten Sprachgebrauch aus (Bernstein 1964; Schleppegrell 2001; Schleppegrell 2004; Harren 2011). Hieran wurde bei der Einführung des Begriffs der Bildungssprache im Kontext der Forschung über Folgen der Migration für Bildung und Erziehung angeknüpft. Die Grundidee von sprachbezogenen Bildungsbarrieren wurde nun aber angereichert um eine weitere Theoriedimension, nämlich das Zusammenspiel von Sprache und Macht bzw. gesellschaftlicher Teilhabe.

Aufgegriffen wurde hierfür Bourdieus Begriff der *legitimen Sprache* (Bourdieu 1991), verbunden mit seinen Reflexionen darüber, welchen Stellenwert der gesellschaftliche Ort eines Menschen für die Anerkennung von Sprachvermögen besitzt. Als ‚illegitim‘ gilt demnach nicht das in irgendeiner Weise von einer Norm abweichende Sprechen an und für sich: Den Mitgliedern herrschender Klassen werden Normverstöße (etwa das dialektgefärbte Sprechen) ‚verziehen‘; bei den Mitgliedern sozialer Unterklassen werden sie als Ausweis der niederen Klassenzugehörigkeit interpretiert und entsprechend geahndet. Im Kontext der Folgen von Migration für Bildung und Erziehung wird dieser Mechanismus daran deutlich, dass der ‚fremde Akzent‘ eines Kindes aus einer hochangesehenen Familie schmunzelnd, wenn nicht wohlwollend zur Kenntnis genommen wird, wogegen ein vergleichbarer Akzent beim Kind aus einer ‚Migranten-Arbeiterfamilie‘ als Kennzeichen für Unvermögen oder Gefährdung gewertet wird.

Einen weiteren Grundstein für die Füllung des Begriffs Bildungssprache nach unserem Verständnis bilden Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen sprachlichen Anforderungen und den mit ihnen verbundenen kognitiven Leistungen, auf die vor allem in der Zweitspracherwerbsforschung in Kanada und den USA aufmerksam gemacht wurde. Vorreiter hier ist Jim Cummins (Cummins 1979; Cummins 2000), der die Begriffe *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) und *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) prägte, um die in Bildungskontexten gesetzten Anforderungen von denen im alltäglichen Sprachgebrauch zu unterscheiden. In CALP sind demnach eng an die schriftförmige Sprache gebundene Fähigkeiten enthalten, die kognitiv anspruchsvoll und abstrakt sind und in Lehr-Lern-Kontexten gebraucht werden. BICS hingegen sei die sprachliche Form, in der sich alltägliche Verständigung – tendenziell im Medium der Mündlichkeit – vollzieht. Ein ungenügender Erwerb von CALP sei also mitverantwortlich für schulischen Misserfolg.

Bei Kindern, die in zwei oder mehr Sprachen leben, nimmt Cummins an, dass grundlegendes sprachliches Wissen, das in einer der Sprachen bereits erworben wurde, auf die nächste(n) übertragen werden kann. Er formulierte die *Interdependenzhypothese* (Cummins 1991), die von der Existenz einer *common underlying proficiency* ausgeht. Die metasprachlichen Fähigkeiten, also implizites oder explizites Wissen über Sprachen, die einen Teil von CALP ausmachen, sind demnach einzelsprachunabhängig und übertragbar. Das Wissen betrifft zum Beispiel Ansprüche, die an die Gestaltung von Äußerungen gestellt werden. Hier wird angeschlossen an Ryles (Ryle 1973) Unterscheidung von sprachlichem Wissen und sprachlichem Können. Das Erste betrifft die Funktionsweisen von Sprachen, das Zweite den konkreten Einsatz der einzelsprachlichen Mittel. Im Falle zwei- oder mehrsprachiger Kinder stelle es einen Vorteil dar, wenn sie ausdrücklich dazu angehalten und befähigt werden, ihr implizites oder explizites Wissen über Sprache für das Lernen von Sprache einzusetzen (Cummins 2006). Mit diesem Hinweis knüpft Cummins auch an Ergebnisse der psycholinguistischen Forschung an, in der der Aspekt des Wissens über Sprache im Vergleich einsprachig und zwei- oder mehrsprachig aufwachsender und lebender Menschen untersucht wird. Gezeigt wird hier, dass die Zwei- und Mehrsprachigen solches Wissen in besonderer Weise besitzen. Daher ist Zwei- oder Mehrsprachigkeit mit kognitiven Vorteilen verbunden, die im Übrigen nicht nur in der Kindheit bestehen, sondern auch im Alter (Bialystok 2001; Bialystok/Poarch 2014).

An der Auffassung, dass es spezifische Sprachregister gibt, die einen Schlüssel zum Bildungserfolg bergen, und dass die Verwendung dieser Register mit höheren kognitiven Leistungen verbunden sei, wird auch Kritik geübt (Rolstad 2005). Sie verleite zu einer Hierarchisierung zwischen literaten und nicht-literaten Sprechern und zu einer defizitorientierten Sichtweise auf Menschen, die noch dabei sind, ihre Sprachkompetenzen zu entwickeln (Gee 1986). In der Beschreibung von *academic language* sei ein ‚Mittelklassen-Bias‘ enthalten (Hart/Risley 1995), der der Sprachpraxis der höheren Schichten den höheren Wert zuerkenne. Der hier geführte ethisch-moralische Diskurs erkennt freilich zum einen, dass die gesellschaftliche Bewertung

sprachlicher Fähigkeiten nicht durch das Bildungssystem bestimmt und veränderbar ist; hier wird die Machtfülle dieses Systems verkannt. Zum anderen wird übersehen, dass der Zugang zu möglichst vielen Varianten von Sprache auch gesellschaftliche Teilhabechancen mit sich bringt. Die ethisch begründete Anerkennung der prinzipiellen Gleichwertigkeit von Sprachen und Varietäten steht deshalb in keinerlei Widerspruch dazu, dass es jungen Menschen ermöglicht wird, sich verschiedene, funktional differenzierte und in ihrer Form unterschiedliche Varietäten anzueignen.

Die hier angesprochenen Theorien, Forschungsergebnisse und Diskurse sind im Kontext der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Forschung über Folgen der Migration miteinander verknüpft worden. Insbesondere bei der Entwicklung der Grundlagen für das Modellprogramm FöRMig wurden sie aufgegriffen und auf den deutschen Bildungsraum übertragen. Für den deutschen Sprachraum war eine unmittelbare Übernahme des Begriffs *academic language*, der in der englischen Forschung verbreitet ist, aufgrund der üblichen Bindung an den tertiären Bildungsbereich – also die Universitäten und Hochschulen – nicht adäquat. Hingegen erschien der Begriff der Bildungssprache, wie er Ende der 1970er Jahre von Jürgen Habermas definiert wurde, des Aufgreifens wert (Habermas 1977). In seinen Überlegungen zum unterschiedlichen Sprachgebrauch in Alltag, Schule und Universität verwendete Habermas den Begriff der Bildungssprache für die Bezeichnung desjenigen Sprachregisters, mit dessen Hilfe man sich in der Schulbildung Wissen verschaffen kann (Gogolin 2007). Damit wird die spezifische Bedeutung dieser Form von Sprache für die schulische Laufbahn deutlich: Einerseits besitzt 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 Kompetenzen aneignen können. Somit fand ein Rekurs des ‚neuen Begriffs‘ auf europäische Bildungstraditionen statt, da auf die Bringschuld der Schule als zuständige Institution für die Aneignung von Bildung verwiesen wird.

Zusammenfassend kann der Diskussionsstand zum Begriff der Bildungssprache wie folgt umrissen werden:

- a) Soziologisch gesehen ist Bildungssprache ein soziales Distinktionsmittel; das Verfügen über diese Form der Sprache kann als Ausdruck kulturellen Kapitals (Bourdieu 1992) verstanden werden.
- b) Erziehungswissenschaftlich betrachtet ist Bildungssprache das Register, in dem Wissensaneignung in Bildungsinstitutionen erfolgt und zu dem diese Institutionen deshalb Zugang verschaffen müssen.
- c) Linguistisch betrachtet besitzt Bildungssprache die spezifischen Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit, auch wenn sie im mündlichen Medium gebraucht wird. Zudem ist sie in Varianten ausdifferenziert, die verschiedene Funktionen erfüllen – etwa fachliche Varianten.
- d) Bildungssprache wird mit abstrakten, kognitiven Leistungen assoziiert (Morek/Heller 2012).

Zwei- oder Mehrsprachigkeit sollte einerseits gute Voraussetzungen für die Aneignung von Bildungssprache mit sich bringen, da sie mit kognitiven Vorteilen verbunden sind. Gegenwärtig ist aber – mindestens im deutschen Bildungssystem – nicht erkennbar, dass diese Vorteile sich niederschlagen in guten Lernergebnissen oder hohen Bildungserfolgen.

Die sprachtheoretische und sprachwissenschaftliche Charakterisierung von Bildungssprache als Register sind für die deutsche Sprache nicht so vorangeschritten wie für das Englische, aber erste Grundlagen sind vorhanden (Lengyel 2010; Gogolin/Lange 2011; Morek/Heller 2012; Gantefort 2013). Seit seiner Wiedereinführung und spezifischen Füllung im Kontext des Modellprogramms FÖRMIG wurde der Begriff in Forschung, Bildungspolitik und Praxis breit aufgegriffen; er ist zu einem Leitbegriff in den Debatten zur Frage geworden, wie der Bildungserfolg von benachteiligten Kindern und Jugendlichen, zu denen diejenigen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig gehören, erhöht werden kann. Reich konstatiert hierzu, dass sich Leitbegriffe verbreiten,

weil sie die Lösung von Problemen versprechen, die die Menschen einer Epoche beschäftigen, und weil sie zu der Problemwahrnehmung dieser Menschen passen. (Reich 2013, 55)

Bildungssprache ist zu einem Leitbegriff der PISA-Ära geworden.

3 Sprachwissenschaftliche Fundierung von ‚Bildungssprache‘

Die sprachwissenschaftliche Fundierung des Begriffs Bildungssprache soll es erlauben, sowohl sprachübergreifende als auch auf Einzelsprachen bezogene Eigenschaften des Registers zu beschreiben.

In Untersuchungen im englischsprachigen Raum, die bei der Entwicklung des Begriffs Bildungssprache einbezogen wurden, wird z. B. der Terminus *language of schooling* verwendet (Schleppegrell 2001; Schleppegrell 2004). Theoretischer Rahmen ist hier die systemisch-funktionale Linguistik (Halliday/Hasan 1989; Halliday 1994). Diese distanziert sich von einer normativen Beschreibung einzelsprachlicher grammatischer Regeln. Sprache wird vielmehr als eine Quelle von Optionen für die Konstruktion unterschiedlicher Bedeutungen aufgefasst. Äußerungen werden also nicht in einer generischen Weise als normgerecht oder nicht normgerecht beurteilt. Kriterium ist vielmehr, ob Äußerungen der Thematik, der Kommunikationssituation und der medialen Form entsprechen, zu denen sie angewendet werden. Um innersprachliche Varietäten und die spezifischen Semantiken differenzieren zu können, die etwa für Kommunikation in Alltag, Technik, Institutionen, Wissenschaft geeignet sind (Becker/Hundt 1998), hat Halliday den Begriff des Registers eingeführt. Register sind

demnach Sprachvarietäten, die „marked out not by region but by function – by the contexts they are called on to construe“ (Halliday 1994, 307) sind. Sie weisen je nach Funktion spezifische semantische und grammatische Merkmale auf. Die Verwendung der unterschiedlichen Register hängt mit den Anforderungen der Kommunikationskonstellation zusammen. Diese lassen sich anhand dreier Bausteine der Registertheorie determinieren: *field*, *mode* und *tenor*. *Field* bezieht sich auf das Themenfeld der Kommunikation, also auf das Sach- und Fachgebiet, über das gerade gesprochen wird. Mit *mode* ist die mediale Form der Äußerung angesprochen; diese bewegt sich in einem von geschrieben zu gesprochenen Formen reichenden Kontinuum. Riebling erläutert, dass sich dies

nicht auf die Unterscheidung der beiden medialen Realisierungsformen sprachlicher Äußerungen phonisch/graphisch beschränkt, sondern in erster Linie auf strategische Konzeptionsmöglichkeiten bezogen [ist], die zahlreiche Abstufungen kennen [...]. (Riebling 2013, 113)

Mit *tenor*, dem dritten Element der Registervariation, wird auf die sozialen Beziehungen zwischen den Sprechern rekurriert.

Das *field* des Registers der Bildungssprache ist schulische Bildung. Ihre normativen Ziele gelten einem Zugang zu differenziertem Sprachgebrauch, dessen Merkmale sich vom Alltagssprachgebrauch unterscheiden (Gogolin 2008; Reich 2008). Für Ortner ist Bildungssprache

[...] die Sprache, in der besonderes Wissen auf eine besondere Weise behandelt wird: *Besonderes Wissen* heißt: Wissen, das über das Alltagswissen hinausgeht – sowohl was die Herkunft des Wissens betrifft als auch im Hinblick auf die Breite und Tiefe der Verarbeitung. (Ortner 2009, 2227, Hervorhebung im Original)

Das bildungssprachliche Register wird also in Kommunikationssituationen verwendet, in denen es um Vermittlung und Aneignung von Wissen geht, wobei es sich im Verlaufe der Bildungsbiographie um zunehmend komplexe Sachverhalte handelt (Snow/Uccelli 2009). In Anlehnung an Bernsteins Terminologie geschieht diese Kommunikation überwiegend in *vertikalem Diskurs* (Bernstein 1999; Bourne 2003), womit darauf angespielt wird, dass es sich um kontextentbundene, inhaltlich auf „specialized, explicitly assembled, symbolic structures“ (Bernstein 1996, 172) konzentrierte Äußerungsformen handelt – also um vorwiegend auf kognitive Tätigkeiten rekurrierende Sprech- oder Schreibweisen.

Im *modus* unterscheidet sich bildungssprachliche von alltagssprachlicher Kommunikation. Bildungssprache weist

tendenziell die Merkmale formeller, monologischer schriftförmiger Kommunikation auf, während Alltagssprachgebrauch eher dialogisch gestaltet ist und die Merkmale informeller mündlicher Kommunikation aufweist. (Gogolin 2009, 270; vgl. auch Habermas 1977, 39)

Im Verlaufe der Bildungsbiographie zunehmend, kommt bildungsbezogenes Wissen schriftlich zum Ausdruck. Die Differenz zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit wurde von Koch und Oesterreicher auf die Perspektiven *Sprache der Nähe* und *Sprache der Distanz* bezogen (Koch/Oesterreicher 1985). Demnach ist die *Sprache der Distanz* nicht zwingend durch die Verwendung im schriftlichen Medium gekennzeichnet, sondern vielmehr durch ihre konzeptionelle Gestalt, die von Monologizität, räumlicher Distanz, einem hohen Grad an Explizitheit geprägt ist. Folgerichtig kommt die konzeptionelle Schriftlichkeit der Bildungssprache „auch dann [zum Tragen], wenn es sich um Sprache im Medium des Mündlichen handelt“ (Gogolin 2007, 73).

Auf der Interaktionsebene *tenor*, also mit Blick auf den Status und die Rollen der in die Kommunikation Involvierten, besitzt Bildungssprache den Charakter öffentlichen und institutionellen Diskurses. Die Kommunikation ist gekennzeichnet durch emotionale Distanz, relative Fremdheit und eine offenkundige Hierarchie zwischen den Gesprächspartnern (vgl. auch Ortner 2009, 2228). Reich spricht von

schultypischen Diskursen wie Lehr-Lern-Dialogen, Aufgabenstellen-Aufgabenlösen-Lösungsbewertung, Wissensaufnahme-Wissensabfrage/Wissensbekundung-Wissensbeurteilung. (Reich 2008, 9)

Zur weiteren Charakterisierung von Bildungssprache gehört die Ebene spezifischer Texte. Auch hier kann an Schleppegrell (2004) angeknüpft werden, die schultypische Genres beschrieben hat. Sie unterscheidet Texte, in denen auf persönliche Erfahrungen zurückgegriffen wird (Narration oder Nacherzählung), von solchen, die der Darstellung von Fakten dienen (Berichten), und von solchen, die analytische Fähigkeiten voraussetzen (Erklärungen oder Argumentationen). Auch in Bezug auf diesen Aspekt ist es kennzeichnend, dass die sachlichen, und damit verbunden: sprachlichen Erfordernisse im Laufe der Bildungsbiographie zunehmen. „As students proceed through the levels of schooling, the kinds of genres they are expected to produce become more complicated [...]“ (Schleppegrell 2004, 85).

Deutlich sollte geworden sein, dass die Merkmale des Registers Bildungssprache nicht an eine Einzelsprache gebunden sind. Bildungssprache ist also nicht *eine Sprache* (also etwa die deutsche, weil sie hierzulande die Sprache der Schule ist), sondern vielmehr ein spezifischer, an den Kontext schulischer Bildung gebundener Typus des Sprachgebrauchs. Eine weitergehende Einbettung in eine allgemeine Sprachtheorie unterstützt die Klärung sprachlicher Merkmale und ihrer Zusammenhänge mit mentalen Aktivitäten (Gantefort 2013). Aber wohlgemerkt:

Es geht bei allen diesen Charakterisierungen nicht darum, wünschenswerte oder gar ideale Formen der Kommunikation im Bildungskontext vorzustellen. Es geht nicht einmal darum, die kommunikative Praxis in Bildungskontexten umfassend zu beschreiben. Diese mag sehr wohl, wie das in vielen Unterrichtsbeobachtungen

dokumentiert ist, die Züge Alltagssprachlicher Redeweisen besitzen. Ein gutes Beispiel hierfür ist ein Dialog aus dem Chemieunterricht:

- L: Wir haben uns bisher mit den Fetten beschäftigt. Grundstruktur. Was brauchen wir für die Fette? Was für beide/welche beiden Grundsubstanzen sind notwendig für Fette?
- S1: Glycerin und Fettsäure.
- L: Sehr schön. Glycerin als Grundbaustein. Was ist Glycerin?
- S2: Ein Stoff.
- L: Ein Stoff. Wenn du jetzt noch gesagt hättest, ein chemischer Stoff, okay, hätte ich nicht mal nein sagen können. Kannst du es etwas mehr präzisieren?
- S3: Ein fettischer Stoff?
- L: Nein. Was ist Glycerin? Von seiner Stoffklasse? In welche Stoffklasse zum Beispiel gehört/Sx (Gemurmel) Doppelbindung
- L: Nee, nix von alledem. Nein, nein, nein, nein, nein, nein, nein, nein.
- S4: Alkohol?
- L: Alkohol. Richtig. Glycerin ist ein Alkohol und zwar ein mehrwertiger Alkohol. (Zeichnet die Strukturformel an die Tafel) Warum ist dieses hier jetzt ein Alkohol?
- S2: Weils ne OH-Gruppe hat.
- L: Genauer. Du bist auf dem richtig Weg, also durchatmen, aber genauer gucken. Du sagtest, ich sag den Satz nochmal, weil es eine OH-Gruppe hat.
- S5: Nur eine.
- S2: Mindestens eine.
- L: Gut. Damit wird die Aussage richtig. Mindestens eine. Es hat exactement eins von diesen Dingen [...]. (Riebling 2013, 41)

Der Begriff Bildungssprache bezieht sich also weder auf wünschenswerte noch notwendigerweise auf die reale Kommunikation im Bildungskontext, sondern vielmehr auf die mit Bildung assoziierten Ziele der Aneignung von Wissen in Formen, die über die alltägliche Erfahrung hinausgehen. Dieses Wissen kann in spezifische Redemittel gekleidet sein, zu denen ein junger Mensch durch Bildung Zugang erhalten muss.

4 Merkmale des Deutschen als Bildungssprache

Eine steigende Zahl von empirischen Untersuchungen befasst sich mit der Identifizierung sprachlicher Merkmale des deutschen bildungssprachlichen Registers (Gogolin/Lange 2011; Morek/Heller 2012; Gantefort 2013). Einige dieser Untersuchungen sind verknüpft mit der Frage, ob und in welcher Weise das Verfügen über die entsprechenden sprachlichen Mittel zur Erklärung von Kompetenzunterschieden beiträgt, die zwischen einsprachig und zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen wiederkehrend ermittelt werden (Berendes u. a. 2013; Redder/Lambert 2013).

Erste Meilensteine für die Identifizierung spezifischer Merkmale des Deutschen als Bildungssprache bot eine sechsjährige wissenschaftliche Begleitung von bilingualen Grundschulklassen in Hamburg und Sachsen (Roth u. a. 2007; Grevé u. a. 2007;

Neumann/Roth 2009; Duarte 2011; Duarte/Pereira 2011). Mit dem Ziel, die Entwicklung schulrelevanter Sprachfähigkeiten zu beobachten, wurden mehrere Sprachstandsmessungen auf der Basis von Bildimpulsen durchgeführt, die mündliche und schriftliche Sprachproben in den unterschiedlichen Sprachen elizitierten. Theoretisch leitend bei der Entwicklung der Instrumente zur Sprachstandsmessung in diesen Untersuchungen waren Erkenntnisse über bi- bzw. multilingualen Spracherwerb sowie Modelle der Komplexitätserweiterung der deutschen Sprache, verbunden mit Beobachtungen zur Sprachentwicklung im Schulalter (vgl. Überblick in Ehlich u. a. 2008). Konstruiert wurden auf dieser Grundlage Instrumente, die dem Prinzip folgen, die vorhandenen Fähigkeiten und sprachlichen Potenziale der Getesteten zu identifizieren.

Die Auswertungsrationalen wurde in Anlehnung an Methoden der Profilanalyse entwickelt (Clahsen 1986). Betrachtet wurden die Bereiche Lexik, Morphosyntax, kommunikative Fähigkeiten sowie mehrsprachigkeitsbezogene Übergangserscheinungen. Die theoretischen Annahmen über die Komplexität sprachlicher Äußerungen, die mit den Impulsen eliziert werden konnten, wurden in anschließenden Faktorenanalysen überprüft. Diese bildeten die Grundlage für die Unterscheidung zwischen alltäglichen und bildungssprachlichen Mitteln des Deutschen. Im ersten Zugriff bezeichneten Gogolin und Roth die Letzteren als Mittel im *akademischen Modus*, noch stark angelehnt an das englische Vorbild *academic language* (Gogolin/Roth 2007). Konform mit den theoretischen Grundlagen bestand das aus den Untersuchungen vorliegende Korpus an Äußerungen im *akademischen Modus* aus Nominalisierungen, Komposita, unpersönlichen Ausdrücken, Passivkonstruktionen und der Benutzung des Konjunktivs. In Korrelationstests zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Verwendung dieses Modus und den Leistungen im Lesen, die mittels standardisierter Tests aus dem Bestand der PIRLS-Untersuchung (PIRLS: Progress In Reading Literacy Study) geprüft wurden (Gantefort 2012).

In verschiedenen weiteren Untersuchungen wurden darüber hinausgehend lexikalische, morpho-syntaktische und diskursive Aspekte des Deutschen als Bildungssprache identifiziert. Tabelle 1 präsentiert eine Auflistung ausgewählter sprachlicher, lexikalisch-semantischer und morpho-syntaktischer Indikatoren für das bildungssprachliche Register des Deutschen, ferner Beispiele und die Quellen, aus denen sie gewonnen wurden.

Tab. 1: Merkmale der Bildungssprache (nach Riebling 2013; Reich 2008; Gogolin/Lange 2011; Berendes u. a. 2013)

Lexikalisch-semantische Merkmale		
Linguistische Mittel	Beispiele	Quellen
Fachvokabular	<i>rechtwinklig, Metapher, Ökosystem, Dreisatz</i>	Reich (2008); Gogolin u. a. (2010); Leisen (2010); Ahrenholz (2010)
nichtfachliche Fremdwörter	<i>Desiderat, Definition</i>	Ortner (2009)
unpersönliche Ausdrücke	<i>man, es lässt sich, der Autor/der Verfasser</i>	Gogolin/Roth (2007); Reich (2008)
selten verwendete Wörter	<i>Obhut, Salzbergwerk</i>	Ortner (2009); Nippold (2007)
nominale Zusammensetzungen	<i>Winkelmesser, Periodensystem</i>	Gogolin/Roth (2007); Ohm u. a. (2007)
Präfix-/Suffixverben	<i>erhitzen, sich entfalten, sich beziehen</i>	Reich (2008); Ohm u. a. (2007)
Präfix-/Suffixadjektive	<i>verformbar</i>	Reich (2008)
Abkürzungen und Akronyme	<i>OECD, cm., m.</i>	Ohm u. a. (2007)
Nominalisierungen	<i>Erzeugung, Entstehung</i>	Gogolin/Roth (2007); Reich (2008); Ohm u. a. (2007)
anaphorische und kataphorische Referenten	<i>diese/-r/-s, jene/-r/-s, hier, dort</i>	Gogolin u. a. (2004)
differenzierende und abstrahierende Ausdrücke	<i>hochverdichtet, dünnflüssig</i>	Reich (2008)
viele und seltener verwendete Strukturwörter (Artikel, Partikeln, Pronomen, Zahlwörter, adverbiale Konstruktionen, Konjunktionen)	<i>obgleich, nach oben</i>	Eckhardt (2008)
Attribution durch Adjektive	<i>geradlinig, präzise</i>	Maas (2009); Chlosta/Schäfer (2008)
Verwendung von Operatoren	<i>beschreiben, vergleichen, analysieren</i>	Gogolin u. a. (2010)

Tab. 1 (fortgesetzt)

Morpho-syntaktische Merkmale		
Tempus (Futur, Präsens, Imperativ)	<i>Sauerstoff ermöglicht die Verbrennung. Beschreibe!</i>	Riebling (2013); Gogolin (2009); Roth/Gogolin (2007)
Satzgefüge (Relativsatz, Konjunktionalsätze, erweiterte Infinitive)	<i>Der Span, der zum Glühen gebracht wird. Das Blut wird in die Venen gepumpt, nachdem der Sauerstoff in den Kapillaren abgegeben wurde.</i>	Reich (2008); Maas (2009); Van Dijk/Kintsch (1983)
Junktionen	<i>sowie, sowohl... als auch, da, sodass</i>	Reich (2008)
Konjunktiv	<i>Er sagte, es sei ein Unfall gewesen</i>	Gogolin (2009); Roth/Gogolin (2007)
Passiv (Zustands- und Vorgangspassiv)	<i>Das Blut ist geronnen. Das Blut wird gepumpt.</i>	Gogolin (2009); Roth/Gogolin (2007); Riebling (2013); Reich (2008)
Passiversatzformen	<i>Es lässt sich festhalten. Der Stoff ist nicht wasserlöslich.</i>	Reich (2008)
Proformen	<i>Er wird zum Glühen gebracht.</i>	Kuplas (2010)
Funktionsverbgefüge	<i>in Abhängigkeit befinden von; etwas in Betracht ziehen</i>	Reich (2008); Koch/Österreicher (1985)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das bildungssprachliche Deutsch im lexikalisch-semantischen Bereich durch eine hohe lexikalische Dichte, durch den Einsatz von unterschiedlichen Reduzierungsmerkmalen wie Nominalisierungen und zusammengesetzten Wörtern sowie durch differenzierende und spezifizierende lexikalische Ausdrücke gekennzeichnet ist, die meist von niedriger Frequenz und abstrakter Natur sind (Tolchinsky 2004; Reich 2008; Nippold 2007).

Auf der syntaktischen Ebene sind Kohäsionsmarker wie Konjunktionen, Adverbien oder ähnliche Satzgliederselemente als Indikatoren für bildungssprachliche Äußerungen zu betrachten, ferner komplexe attributive Formen, meist in einer prä-nominalen Position (Ortner 2009). Nippold (2007) weist darauf hin, dass mittelschwere unterordnende Konjunktionen sowie adverbiale Konjunktionen Marker für bildungssprachliche Äußerungen darstellen. Weitere syntaktische Merkmale sind die Verwendung von unpersönlichen Konstruktionen, wie z. B. das Passiv (Gogolin/Roth 2007).

Bezüglich diskursiver Merkmale der Bildungssprache betont Reich (2008) die klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechseln, wie sie auch die Kommunikation in Bildungseinrichtungen bestimmt. Ferner weist er auf den hohen Anteil

monologischer Formen wie Aufsätze, Vorträge und Referate hin. Angelehnt an den genrebezogenen Zugang Schleppegrells (2004) identifiziert er ferner fachgruppentypische Textsorten wie Erörterungen, Berichte und Protokolle als Schulgenres, die eine bildungssprachliche Gestaltung verlangen. Kennzeichnend seien des Weiteren starke stilistische Konventionen wie Sachlichkeit, logische Gliederung oder angemessene Länge der Produktionen.

Die Verwendung bildungssprachlicher Mittel zielt auf sprachliche Dichte, Spezifizierung, Abstraktion, Textualität (Schleppegrell 2004; Leseman u. a. 2009; Duarte 2011). Dichte wird zum Beispiel durch den Gebrauch von Nominalisierungen und Komposita erzeugt. Spezifizierung wird z. B. durch attributive Ausdrücke und spezifizierendes bzw. technisches Vokabular erreicht. Der Abstraktion dienen Mittel der Entpersonalisierung wie der Gebrauch von Passivkonstruktionen oder anderer unpersönlicher Ausdrücke. Konnektivität von Texten kommt durch Satzgefüge (Van Dijk/Kintsch 1983) oder Attributkonstruktionen (Chlosta/Schäfer 2008) zustande.

5 Familiäre Sprachpraxis als Quelle für Bildungssprache

Die Institutionen der Bildung sind *per definitionem* für den Zugang zu bildungssprachlichen Fähigkeiten verantwortlich. Die Voraussetzungen aber, die Kinder für die Eroberung dieser Fähigkeiten in die Institutionen mitbringen, sind von Merkmalen der Lebenslage und individuellen Merkmalen beeinflusst. Zu den Merkmalen der Lebenslage gehört die familiäre Sprachpraxis. Eine Reihe von Untersuchungen geht der Frage nach, ob und wie diese Praxis die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten begünstigt bzw. erschwert. Diese Studien nehmen überwiegend mehrsprachige Kinder in den Blick und verfolgen das Ziel, Faktoren zu identifizieren, die für Bildungsdisparitäten zwischen mono- und multilingualen Kindern und Jugendlichen mitverantwortlich sind.

Die Forschung konzentriert sich auf die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen *Home literacy*-Aktivitäten und der Entwicklung von Bildungssprache. Unter *home literacy* werden sowohl Formen der sprachlichen Interaktion zwischen Eltern und Kindern verstanden – z. B. das Sprechen über Bücher, Geschichten, gesellschaftliche Themen oder Erlebtes in der Schule – als auch gemeinsame schriftbezogene Aktivitäten im engeren Sinne, wie gemeinsames Bücherlesen oder Schreiben. Solche Praxen kommen den schulrelevanten Mustern nahe.

Für die Entwicklung von Prinzipien der Schriftsprache konnten Studien aufzeigen, dass gesprochene Kommunikation in der Familie, die das gemeinsame Entdecken des Alphabets vor der Einschulung oder das Einüben von Schriftzeichen einschließt, die anfängliche Lesekompetenz in der Schule positiv beeinflusst (Schneider u. a. 2000; Sénéchal/LeFevre 2002). Die Autoren schlussfolgern, dass gemeinsame

mündliche Sprachpraxen, die sich auf solche Aktivitäten beziehen, dazu verhelfen, die für das Lesen erforderlichen – unter anderem phonologischen – Fähigkeiten der Kinder zu erweitern.

In longitudinaler Perspektive untersuchten Leseman und andere die Einflüsse des elterlichen Sprachinputs bei mono- und bilingualen Grundschulkindern auf die Sprachkompetenzen (Leseman 2007; Leseman u. a. 2009). Sie fanden einen starken Zusammenhang zwischen schriftnahen Sprachpraxen und einer hohen getesteten sprachlichen Performanz in allen überprüften Sprachen. Die literalen Aktivitäten in der Familie führten zu besseren Resultaten in den Tests, unabhängig von der Sprache, in der diese Praxen geschahen. Ferner wurden Hinweise darauf gefunden, dass es einen positiven Transfer zwischen einem bildungssprachnahen Input in der Familiensprache und der Performanz in den niederländischen Sprachtests gibt.

Die vorliegenden Untersuchungen konzentrieren sich weitgehend auf den frühkindlichen Bereich und die Phase des Schuleintritts bzw. der Sprachentwicklung in der Grundschule. Zu den wenigen mit älteren Sprecherinnen und Sprechern durchgeführten Untersuchungen gehört Ganteforts Analyse von *Home-literacy*-Aktivitäten. Er untersuchte 71 mono- und bilinguale Hauptschüler(innen) im Hinblick auf den Einfluss solcher Aktivitäten auf den Alltagssprachlichen bzw. bildungssprachlichen Wortschatz. Ermittelt wurde, dass es einen starken Einfluss der familialen Praxen auf den schriftlichen Gebrauch des bildungssprachlichen Vokabulars zu geben scheint, sowohl bei den untersuchten Zweisprachigen als auch bei der monolingual-deutschen Stichprobe. Insgesamt weiß man recht wenig über den Einfluss familialer sprachlicher Praxis auf die Sprachentwicklung Jugendlicher (Ilić 2012).

6 Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und schulischer Erfolg

Das Verfügen über bildungssprachliche Fähigkeiten wurde als bedeutend für den Schulerfolg herausgestellt (Gogolin u. a. 2011). Hingewiesen wurde insbesondere auf Differenzen in der Beherrschung dieses Registers bei Kindern unterschiedlicher Herkunft als mögliche Erklärung für Disparitäten im Bildungserfolg. Inzwischen sind erste Untersuchungen der Frage nachgegangen, ob diese Annahme zutrifft und für welche Bildungsstufen oder Bereiche sie gilt. Die Befundlage hier ist jedoch noch recht unbefriedigend und in Teilen widersprüchlich.

Heppt u. a. (2012) gingen der Frage nach, ob sich bildungssprachliche Aspekte schon im frühen Lernen differenzierend auf Leistung auswirken. Sie haben dafür Grundschul Kinder mit und ohne Migrationshintergrund sowie Kinder aus bildungsfernen Familien mit zwei Aufgaben getestet. Diese bezogen sich auf das Hörverstehen komplexerer Texteinheiten und die Verwendung von Konnektoren. Im Ergebnis steht, dass – unabhängig vom sprachlichen Hintergrund – sprachlich anspruchsvolle Hör-

aufgaben allen Kindern erhöhte Schwierigkeiten bereiteten. Beim Gebrauch der Konnektoren zeigten die Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunft signifikant geringere Leistungen als die Kinder deutscher Herkunft (Heppt u. a. 2012; vgl. auch bereits Eckhardt 2008). Insgesamt gesehen sei aber der differenzielle Effekt bildungssprachlicher Anforderungen in diesem Lernalter eher gering zu veranschlagen.

Eine ganz andere Sicht auf die Frage nach dem möglichen Zusammenhang zwischen (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten und Bildungserfolg werfen Studien auf, die sich der Leistungsfähigkeit von schulischen Modellen der Sprachförderung zuwenden. Im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit sind hier die Untersuchungen bilingualer Schulen hervorzuheben. Aus Deutschland liegen hierzu vor allem Studien über Modelle in Hamburg, Berlin und Sachsen vor (Roth u. a. 2007; Grevé u. a. 2007; Neumann/Roth 2009; Duarte 2011; Duarte/Pereira 2011).

In einer Studie über die Sprachentwicklung in bilingualen Modellen, in der Schüler(innen) über sechs Jahre beobachtet wurden, wurde für die Beherrschung des bildungssprachlichen Registers ein signifikanter Vorsprung derjenigen Schülerinnen und Schüler festgestellt, die die Zeit gemeinsam in einem bilingualen Unterrichtsmodell verbracht hatten. Dies bezog sich gleichermaßen auf die mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung. In einer Teilstudie mit einer monolingualen Kontrollgruppe in der Familiensprache Portugiesisch wurde überdies aufgezeigt, dass die bildungssprachlichen Kompetenzen der bilingual beschulten Kinder im Portugiesischen sich sogar signifikant positiv von denen der Monolingualen in Portugal unterschieden (Duarte 2011). Hier scheint sich Jim Cummins Feststellung zu bestätigen:

Bilingual instructional strategies are more effective than monolingual instructional strategies in promoting literacy engagement among immigrant and minority group students. (Cummins 2013, 19)

Entsprechende Ergebnisse finden sich auch in anderen Untersuchungen, die zeigen, dass produktive Kompetenzen in Familiensprache und der Sprache der Schule für die Entwicklung der Bildungssprache von Vorteil sind (August/Shanahan 2006). In diese Richtung deutet auch eine Studie über den Zusammenhang zwischen produktiven schriftsprachlichen Fähigkeiten in den Familiensprachen und bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen bei 94 türkisch- und russischsprechenden 15-Jährigen (Duarte, im Druck). Unter Kontrolle von sozio-ökonomischen und individuellen Merkmalen erwies sich hier das Verfügen über schriftsprachliche Fähigkeiten in der Familiensprache als der beste Prädiktor für Varianz in den bildungssprachlichen Fähigkeiten im Deutschen (Varianzaufklärung von 31 %). Insgesamt gesehen ist jedoch der Stand des gesicherten Wissens über Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit, der Aneignung von Bildungssprache und den Bildungserfolgchancen von Schülerinnen und Schülern noch eher rudimentär.

7 Bildungssprache und Lehrerhandeln

Eine weitere Facette der Betrachtung des bildungssprachlichen Registers im Zusammenhang mit Lernen und Bildungserfolg gilt den Fragen nach dem Lehrerhandeln bzw. dem Lehrwissen über diese Zusammenhänge. Dabei geht es vor allem um das sprachbezogene Lehrerhandeln in den Unterrichtsfächern. Der Fachunterricht, so Riebling (2013, 39), sei „zentraler Ort der Aneignung der domänenspezifischen Bildungssprache“. Gogolin (2007) geht davon aus, dass solche domänenspezifischen Ausprägungen der Bildungssprache umso mehr auftreten, je stärker der Unterricht fachlich ausdifferenziert wird. Ortner (2009, 2228) charakterisiert Bildungssprache als „innersprachliche Verkehrssprache“ zwischen den unterschiedlichen Registern der Fächer. In verschiedenen Analysen von unterrichtlichen Aufgabenstellungen wird aufgezeigt, dass die Texte, in denen den Schülerinnen und Schülern das Sach- und Fachwissen angeboten wird, zunehmende Anforderungen an ihre Beherrschung von bildungssprachlichen Mitteln stellen. Ein Beispiel hierfür ist Kuplas' (2010) Analyse eines Beispieltextes aus dem Fach Biologie; ein anderes Beispiel bietet Ahrenholz' Auseinandersetzung mit dem Sachunterricht (Ahrenholz 2010). In diesen Analysen wird darauf hingewiesen, dass Schüler(innen) mit und ohne Migrationshintergrund, mit oder ohne Mehrsprachigkeitserfahrung Schwierigkeiten mit der Aneignung von bildungssprachlichen Mitteln haben. Vermutet wird aber eine höhere Herausforderung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, und zwar insbesondere in späteren Abschnitten der Bildungsbiographie.

Vor diesem Hintergrund wurden Untersuchungen angestellt, die das Wissen von Lehrkräften über diese Zusammenhänge zu ermitteln und in Erfahrung zu bringen suchten, ob sie die Förderung des bildungssprachlichen Registers explizit als ihre Aufgabe sehen. Riebling (2013) untersuchte 229 Fachlehrkräfte der Naturwissenschaften zu diesen Fragen. Ihre Analysen zeigen, dass nur ein geringer Teil der Befragten die Förderung von domänenspezifischen sprachlichen Strukturen in den eigenen Unterricht einbezog. Die Lehrkräfte sahen überwiegend ihre sprachbildende Aufgabe fokussiert auf die Vermittlung von Fachtermini, aber auf textliche Zusammenhänge. Zudem berichtete der weit überwiegende Teil der Lehrkräfte, dass die Aufgabe der expliziten Förderung schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Mittel vor allem in der Grundschule und der Eingangsstufe der Sekundarschulen stattfinde. Bereits in den mittleren Jahren der Sekundarstufe finde keine explizite Sprachförderung mehr statt (vgl. ähnliche Ergebnisse bei Tajmel 2010).

Es ist nicht überraschend, dass die Auskünfte aus Untersuchungen zu den Voraussetzungen, die Lehrkräfte für ihre Aufgabe der Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten mitbringen, auf ein eher geringes professionelles Repertoire deuten. In der grundlegenden Lehrerbildung ist eine Vorbereitung auf dieses Aufgabenfeld bislang kaum verbreitet. Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte sind ebenfalls eher rar. Aber auch der Stand der Forschung zu diesem Problem ist noch wenig zufriedenstellend. Allgemeine Untersuchungen zur Frage nach professioneller Kompetenz

von Lehrkräften haben die Frage nach ihren Voraussetzungen für Aufgaben sprachlicher Bildung nicht tangiert (Kunter u. a. 2011).

8 Fazit

Der Stand der Theoriebildung und Forschung zum Thema Bildungssprache ist – je nachdem, wie man dies betrachtet – weit vorangeschritten oder eher rudimentär. Wenig umstritten ist die grundsätzliche Feststellung, dass das Verfügen über bildungssprachliche Fähigkeiten zu den wichtigen Voraussetzungen dafür gehört, dass Kinder und Jugendliche gute Bildungserfolgsaussichten besitzen. Einigkeit besteht außerdem darüber, dass die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen sich mehr oder weniger günstig darauf auswirken, dass sprachliche Bildungsvoraussetzungen zustande kommen, die die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten erleichtern oder erschweren. Konsens kann auch in Bezug darauf festgestellt werden, dass es eine Kernaufgabe der Bildungsinstitutionen selbst ist, die Lernenden an die sprachlichen Fähigkeiten heranzuführen, die sie für die Aneignung von Wissen und die Konstruktion von Bildung benötigen. Was aber die Details dieser globalen Feststellungen anbelangt, ist der Stand des gesicherten Wissens noch nicht befriedigend. So fehlt es an Untersuchungen, auf deren Basis der Zeitpunkt und die Merkmale des sprachlichen Könnens und Wissens genauer eingegrenzt werden könnten, die für die Disparitäten in Kompetenzen und Bildungserfolg von Schüler(innen) mit und ohne Migrationshintergrund mitverantwortlich sind. Ebenfalls eher rudimentär ist das forschungsgestützte Wissen darüber, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Lehrkräfte mitbringen müssten, damit sie imstande sind, ihren sprachbildenden Aufgaben – einem Kernelement ihrer fachlichen Aufgaben – gerecht werden zu können. Vor allem aber fehlt es an Forschung, die den Weg der Umsetzung von analytischen Erkenntnissen und Erklärungswissen in eine Bildungspraxis zeigen kann, die sich dafür eignet, Schülerinnen und Schülern eine Sprachentwicklung zu ermöglichen, die ihre Bildungschancen verbessert.

Erste Schritte in die Richtung, die Lücken zu füllen, wurden getan. Im Modellprogramm FöRMiG (Gogolin u. a. 2011) wurden Konzepte entwickelt, erprobt und empirisch überprüft, die den Weg zu einem bildungssprachförderlichen Unterricht weisen. Für die Qualifizierung von Lehrkräften wurden Konzepte entwickelt, die sich freilich erst noch in der Praxis bewähren müssen (Roth u. a. 2012). Erste empirische Untersuchungen nehmen die Frage in den Blick, welche Merkmale bildungssprachförderlicher Unterricht (Lengyel 2010; Fürstenau u. a. 2012; Fürstenau/Lange 2013) oder das darin zu beobachtende Lehrerhandeln (Riebling 2013) besitzt. Großangelegte Förderinitiativen sorgen dafür, dass sowohl auf der Ebene der Forschung als auch auf der Ebene forschungsbegleiteter Bildungspraxis Entwicklungen in Gang kommen, von denen sowohl die Erweiterung der grundlegenden Wissensbasis erwartet werden kann als

auch die Konsolidierung handlungsbezogener Erkenntnisse (Redder/Weinert 2013). In einem Forschungsschwerpunkt, der seit 2014 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird, entstehen Untersuchungen, die diese Lücke schließen. Im Thema Bildungssprache steckt also eine starke Dynamik. Unser Beitrag bietet eine Momentaufnahme; es wird sich lohnen, die Entwicklung weiterzuverfolgen.

9 Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen.
- Ahrenholz, Bernt (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, 15–35.
- Anstatt, Tanja (Hg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen.
- August, Diane/Timothy Shanahan (2006): Developing literacy in second-language learners: report of the national literacy panel on language minority children and youth. Mahwah/New Jersey/London.
- Bandenburger, Anja u. a. (2012): Adaptation der europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW). Dortmund.
- Becker, Andrea/Markus Hundt (1998): Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung. In: Ludger Hoffmann u. a. (Hg.): Fachsprachen. Berlin/New York, 118–133.
- Berendes, Karin u. a. (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder/Weinert, 17–41.
- Bernstein, Basil (1964): Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. In: *American Anthropologist* 66, 55–69.
- Bernstein, Basil (1972): A socio-linguistic approach to socialization with some reference to educability. In: John Grumperz/Dell Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics*. New York, 465–497.
- Bernstein, Basil (1974): Soziologie und Soziologie der Erziehung. In: Klaus Hurrelmann (Hg.): *Soziologie der Erziehung*. Weinheim, 47–62.
- Bernstein, Basil (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory Research and Critique*. London.
- Bernstein, Basil (1999): Vertical and horizontal discourse: An essay. In: *British Journal of Sociology of Education* 20(2), 157–173.
- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge.
- Bialystok, Ellen/Greg Poarch (2014): Language experience changes language and cognitive ability. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(3), 433–446.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge.
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In: Pierre Bourdieu (Hg.): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg, 49–75.
- Bourne, Jill (2003): Vertical Discourse: the role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language. In: *European Educational Research Journal* 2(4), 496–521.
- Brameier, Ulrich/Wolfgang Fraedrich (2011): *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Geographie*. Freie und Hansestadt Hamburg. <http://www.hamburg.de/contentblob/2373304/data/geographie-gym-seki.pdf> (18.4.2015).
- Chlosta, Christoph/Andrea Schäfer (2008): Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: Bernt Ahrenholz/Ingeborg Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler, 280–297.
- Claßen, Harald (1986): *Die Profilanalyse*. Berlin.

- Cummins, Jim (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: *Working Papers on Bilingualism* 19, 121–129.
- Cummins, Jim (1991): Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Ellen Bialystok (ed.): *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge, 70–89.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon.
- Cummins, Jim (2006): Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen der Machtbeziehungen. In: Paul Mecheril (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster, 36–62.
- Cummins, Jim (2013): Immigrant students' academic achievement: Understanding the intersections between research, theory and policy. In: Gogolin u. a., 19–41.
- Drach, Erich (1928): Bildungssprache. In: Hermann Schwarz (Hg.): *Pädagogisches Lexikon*. Bd. XII. Bielefeld, 665–673.
- Duarte, Joana (2011): *Bilingual Language Proficiency. A Comparative Study*. Münster.
- Duarte, Joana (2015): Cross-linguistic transfer in multilingual adolescents. In: Hagen Peukert (ed.): *Transfer Effects in Multilingual Language Development. Hamburg Studies on Linguistic Diversity*. Amsterdam/Philadelphia, 221–248.
- Duarte, Joana/Dulce Pereira (2011): Didactical and school organisational approaches in bilingual schools: The cases of Portuguese-Creole in Lisbon and Portuguese-German in Hamburg. In: Brian Hudson/Meinert Meyer (eds.): *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching*. Opladen/Framington Hills, 319–328.
- Eckhardt, Andrea G. (2008): *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg : Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster.
- Ehlich, Konrad u. a. (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen*. Berlin/Bonn.
- Fürstenau, Sara/Imke Lange (2013): Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Einblicke in eine videobasierte Unterrichtsstudie. In: Gogolin u. a., 188–219.
- Fürstenau, Sara u. a. (2012): Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln in Grundschulklassen mit hohen Anteilen migrationsbedingt mehrsprachiger Kinder. Reflexionsphasen im individualisierten Unterricht. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 6(2), 65–78.
- Gantefort, Christoph (2012): Academic and everyday language proficiency among educationally disadvantaged pupils. In: *Tertium Comparationis* 18(2), 147–189.
- Gantefort, Christoph (2013): „Bildungssprache“ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin u. a., 71–105.
- Gee, James (1986): Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. In: *TESOL Quarterly* 20, 719–746.
- Gogolin, Ingrid u. a. (2004): *Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. Abschlussbericht*. Hamburg.
- Gogolin, Ingrid (2007): Herausforderung Bildungssprache. Textkompetenz aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.): *Textkompetenzen*. Tübingen, 73–80.
- Gogolin, Ingrid (2008): Sprache: Schlüssel zur Integration. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Integration braucht faire Bildungschancen*. Gütersloh, 215–224.
- Gogolin, Ingrid (2009): „Bildungssprache“ – The importance of teaching language in every school subject. In: Tanja Tajmel/Klaus Starl (eds.): *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*. Münster u. a., 91–102.
- Gogolin, Ingrid u. a. (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FöRMig – Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster/New York.

- Gogolin, Ingrid/Imke Lange (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, 107–127.
- Gogolin, Ingrid u. a. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster.
- Gogolin, Ingrid u. a. (2013): Herausforderung Bildungssprache. Münster.
- Gogolin, Ingrid/Hans-Joachim Roth (2007): Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, 31–46.
- Grevé, Annette u. a. (2007): Abschlussbericht zum Schulversuch Bilinguale Grundschule Hamburg. Hamburg, Universität Hamburg. Bericht an die Behörde für Bildung und Sport, Hamburg.
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hg.): Jahrbuch 1977. Göttingen, 36–51.
- Halliday, Michael/Alexander Kirkwood (1994): An Introduction to Functional Grammar. London.
- Halliday, Michael/Alexander Kirkwood/Ruqaiya Hasan (1989): Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective. Oxford.
- Harren, Inga (2011): Die verborgene Arbeit der Fachlehrer – sprachliche Anforderungen im Fachunterricht. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 80 (Kommunikation und Interaktion im Unterricht), 123–191.
- Hart, Betty/Risley Todd (1995): Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore, Maryland.
- Heppt, Birgit u. a. (2012): Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern in der Grundschule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, 349–356.
- Ilić, Vesna (2012): Home-literacy practices and academic language skills of migrant pupils. In: Tertiūm Comparationis 18(2), 190–208.
- Jäger, Michael (2008): Wenn Ideen Schule machen. Anregungen zum Transfer von FörMig-Prinzipien und bewährter Praxis. Münster.
- Koch, Peter/Wulf Oesterreicher (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld zwischen Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15–43.
- Kunter, Mareike u. a. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster.
- Lange, Imke/Ingrid Gogolin (2010): Handreichung Durchgängige Sprachbildung. Unter Mitarbeit von Britta Hawighorst und Dorothea Griebbach. Münster/New York.
- Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn.
- Lengyel, Drorit (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (Themenheft Mehrsprachigkeit), 593–608.
- Leseman, Paul u. a. (2009): Bilingual development in early childhood and the languages used at home: competition for scarce resources? In: Ingrid Gogolin/Ursula Neumann (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden, 289–316.
- Leseman, Paul (2007): Home literacy as a special language environment to prepare children for school. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10(3), 334–355.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Grazer Linguistische Studien 73, 21–150.
- Morek, Miriam/Vivien Heller (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57, 67–101.
- Neumann, Ursula/Hans-Joachim Roth (2009): Multilingual primary schools in Germany – Models and Research. In: Maria Torres-Guzmán/Joel Gómez (eds.): Global perspectives on multilingualism: Unity in diversity. New York, 85–105.

- Nippold, Marilyn (2007): *Later Language Development. School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. Austin/Texas.
- Ohm, Udo u. a. (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster.
- Ortner, Hanspeter (2009): *Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache*. In: Ulla Fix u. a. (Hg.): *Rhetorik und Stilistik (Rhetorik and Stilistics)*. Teilband 2. Berlin/New York, 2227–2240.
- Redder, Angelika/Sabine Weinert (2013): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven*. Münster.
- Reich, Hans H. (2008): *Materialien zum Workshop „Bildungssprache“. FörMig – Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung“*. Hamburg.
- Reich, Hans H. (2013): *Durchgängige Sprachbildung*. In: Gogolin u. a., 55–70.
- Riebling, Linda (2013): *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter Heterogenität*. Münster.
- Rolstad, Kellie (2005): *Rethinking academic language in second language instruction*. In: James Cohen u. a. (eds.): *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Sommerville.
- Roth, Hans-Joachim/Ingrid Gogolin (2007): *Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit*. In: Anstatt, 31–46.
- Roth, Hans-Joachim u. a. (2007): *Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*. Hamburg. Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung.
- Roth, Hans-Joachim u. a. (2012): *Inclusive academic language training: Das Europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung*. In: Elmar Winters-Ohle u. a. (Hg.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster, 93–114.
- Ryle, Gilbert (1973): *The Concept of Mind*. Harmondsworth.
- Schleppegrell, Mary Jane (2001): *Linguistic features of the language of schooling*. In: *Linguistics and Education* 12(4), 431–459.
- Schleppegrell, Mary Jane (2004): *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey.
- Schneider, Wolfgang (2000): *Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs*. In: *Journal of Educational Psychology* 92, 284–295.
- Sénéchal, Monique/Jo-Anne LeFevre (2002): *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*. In: *Child Development* 73(2), 445–460.
- Snow, Catherine/Paola Uccelli (2009): *The challenge of academic language*. In: David Olsen/Nancy Torrance (eds.): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge/New York, 112–133.
- Tajmel, Tanja (2010): *DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Unterricht*. In: Ahrenholz, 167–184.
- Tolchinsky, Liliana (2004): *The nature and scope of later language development*. In: Ruth Berman (ed.): *Language Development Across Childhood and Adolescence*. Amsterdam, Philadelphia, 233–248.
- van Dijk, Teun/Walter Kintsch (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York.
- von Rein, Hiltrud u. a. (2011): *Bildungsplan Stadtteilschule Sekundarstufe I Deutsch. Freie und Hansestadt Hamburg*. <http://www.hamburg.de/contentblob/2372470/data/deutsch-sts.pdf>. (18.4.2015).
- Wandruszka, Mario (1981): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München.