



Songül Kiliç

# **Bildungssprache Deutsch im Fach Gesellschaftslehre**

Überzeugungen von Gesellschaftslehre-  
Lehrkräften der Sekundarstufe I  
in Bezug auf sprachsensiblen Unterricht

**BELTZ** JUVENTA

Songül Kiliç

Bildungssprache Deutsch im Fach Gesellschaftslehre



Songül Kiliç

# **Bildungssprache Deutsch im Fach Gesellschaftslehre**

Überzeugungen von Gesellschaftslehre-  
Lehrkräften der Sekundarstufe I  
in Bezug auf sprachsensiblen Unterricht

**BELTZ** JUVENTA

Die Autorin

Dr. phil. Songül Kiliç, Jg. 1979, ist Dozentin im FB Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Schulforschung und Schulentwicklung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6117-8 Print

ISBN 978-3-7799-5417-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	11
-------------------	----

## **A Theoretische Grundlagen**

### **Kapitel 1**

<b>Bildungssprache Deutsch</b>	18
1.1 Stand der Forschung zur Funktion von Sprache	18
1.2 Definition Alltagssprache (BICS)	19
1.3 Definition Bildungssprache (CALP)	20
1.3.1 BICS und CALP (Cummins 1980)	23
1.3.2 Restringierter Code und elaborierter Code	24
1.3.3 Sprachliche Register (Riebling 2013)	24
1.4 Sprache im Fachunterricht I (Leisen 2013)	28
1.4.1 Fachwörter	29
1.5 Sprache im Fachunterricht II (Schmölzer-Eibinger 2013)	30
1.6 Sprache im Fachunterricht III (Vollmer/Thürmann 2013)	32
1.7 Zusammenfassung und erste Konkretisierung der Fragestellung	33

### **Kapitel 2**

<b>Sprache und Unterricht</b>	34
2.1 Definition Sprachförderung	36
2.2 FÖRMIG-Projekt (Gogolin et al.)	39
2.3 Diskursfunktionen (Vollmer/Thürmann 2010; 2013)	41
2.4 Exkurs: Merkmale guten Unterrichts (Meyer 2004)	46
2.5 Sprachsensibler Fachunterricht (Leisen 2013)	47
2.6 Methodisch-didaktische Konzepte für sprachsensiblen Fachunterricht	52
2.6.1 Content and Language Integrated Learning (CLIL)	52
2.6.2 Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP)	53
2.6.3 Language Across the Curriculum (LAC)	54
2.7 Scaffolding (Gibbons 2002; Pineker 2015)	54
2.7.1 Definition	55
2.7.2 Mikro- und Makro-Scaffolding	56
2.8 Zusammenfassung und zweite Konkretisierung der Fragestellung	60

### **Kapitel 3**

#### **Das Fach Gesellschaftslehre in der Sekundarstufe I**

<b>an Gesamtschulen</b>	61
3.1 Struktur des Faches Gesellschaftslehre	61
3.1.1 Formale Vorgaben	62
3.1.2 Inhaltsfelder	65
3.1.3 Fachliche Voraussetzungen	68
3.2 Die Gesamtschule: Rolle der Sprache	71
3.2.1 Die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen	72
3.2.2 Die Gesamtschule in Niedersachsen	78
3.3 Vergleich der beiden Bundesländer unter dem Aspekt Sprache	82
3.4 Zusammenfassung und dritte Konkretisierung der Fragestellung	83

### **Kapitel 4**

<b>Sprache im Fach Gesellschaftslehre</b>	85
4.1 Sprachförderung als Aufgabe aller Unterrichtsfächer	85
4.2 Sprachsensibler Gesellschaftslehre-Unterricht	86
4.2.1 Beispiel für sprachsensiblen Fachunterricht	87
4.2.2 Transfer der Methoden-Werkzeuge auf einen sprachsensiblen Gesellschaftslehre-Unterricht	90
4.3 Zusammenfassung und vierte Konkretisierung der Fragestellung	94

### **Kapitel 5**

<b>Überzeugungen (Beliefs) von Gesellschaftslehre-Lehrkräften in Bezug auf Sprachförderung im Fach Gesellschaftslehre</b>	95
5.1 Allgemeine Definition des Begriffes Überzeugungen/Beliefs	95
5.2 Teachers' Beliefs	97
5.2.1 Beliefs in Abgrenzung zu verwandten Begriffen	100
5.2.2 Wissen vs. Überzeugungen	101
5.3 Ansätze zu Lehrerbeliefs	103
5.3.1 Forschungsprogramm COACTIV (Baumert/Kunter 2011)	103
5.3.2 Beliefs und Mehrsprachigkeit I (Edelmann 2006)	104
5.3.3 Beliefs und Mehrsprachigkeit II (Hammer/Fischer/Koch-Priewe 2016)	106
5.3.4 Beliefs und Mehrsprachigkeit III (Haukås 2016)	108
5.3.5 Filterfunktion von Überzeugungen (Wischmeier 2012)	109
5.3.6 Kategorisierung von Überzeugungen (Blömeke 2008, 2010)	112
5.4 Zusammenfassung und letzte Konkretisierung der Fragestellung	117

## **Kapitel 6**

<b>Fragestellung der Studie</b>	119
6.1 Beliefs von Gesellschaftslehre-Lehrkräften	119
6.2 Hinführung	120
6.3 Bestimmung des Forschungsdesiderates	120
6.4 Konkretisierung der Fragestellung	123

## **B Empirischer Teil**

### **Kapitel 7**

<b>Die Studie</b>	126
7.1 Forschungsdesign	126
7.2 Erhebungsmethode	127
7.2.1 Gütekriterien qualitativer Forschung	132
7.3 Feldzugang	136
7.4 Durchführung der Interviews	137
7.5 Datenaufbereitung	141
7.5.1 Transkriptionen	141
7.5.2 Transkriptionsschlüssel	141
7.6 Datenauswertung und Analyse	142
7.6.1 Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring)	143
7.6.2 Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse	145
7.6.3 Übertragung der Ergebnisse auf das Kategoriensystem	147
7.7 Zusammenfassung	150

### **Kapitel 8**

<b>Ergebnisse</b>	152
8.1 Epistemologische Überzeugungen der befragten Lehrkräfte (K1, K2)	152
8.1.1 Natur und Wesen von Gesellschaftslehre (K1)	153
8.1.2 Bildungssprache Deutsch im Fach Gesellschaftslehre (K2)	156
8.2 Unterrichtsbezogene Überzeugungen (K3–K10)	158
8.2.1 Zielvorstellungen (K3)	159
8.2.2 Gesellschaftslehre-spezifische Sprachsituationen (K4)	159
8.2.3 Unterrichtsmethodische Präferenzen (K5)	161
8.2.4 Classroom-Management (K6)	162
8.2.5 Beurteilungskriterien (K7)	163
8.2.6 Differenzierung (K8)	163
8.2.7 Aspekte guten Unterrichts (K9)	164
8.2.8 Umgang mit Sprachdefiziten (K10)	168
8.3 Schul- und professionsbezogene Überzeugungen (K11–K14)	170

8.3.1	Funktion von Schule (K11)	170
8.3.2	Aufgaben der Lehrperson (K12)	171
8.3.3	Kollegium (K13)	172
8.3.4	Inhalte der Lehrerausbildung (K14)	173
8.3.5	Außerschulische Kooperationen (K15)	174
8.4	Selbstbezogene Überzeugungen (K16, K17)	174
8.4.1	Individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (K16)	175
8.4.2	Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (K17)	176
8.5	Typisierung der befragten Lehrkräfte	180
8.5.1	Der interessierte Erfahrungsarme (Typ 1)	182
8.5.2	Der Desinteressierte (Typ 2)	183
8.5.3	Der bewusste Unterstützer (Typ 3)	183
8.6	Porträts der befragten Lehrkräfte A–G	184
8.6.1	Lehrkraft A (Der interessierte Erfahrungsarme)	184
8.6.2	Lehrkraft B (Der interessierte Erfahrungsarme)	185
8.6.3	Lehrkraft C (Der Desinteressierte)	186
8.6.4	Lehrkraft D (Der bewusste Unterstützer)	187
8.6.5	Lehrkraft E (Der interessierte Erfahrungsarme)	188
8.6.6	Lehrkraft F (Der bewusste Unterstützer)	189
8.6.7	Lehrkraft G (Der bewusste Unterstützer)	191
8.7	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	192

## **Kapitel 9**

	<b>Ergebnisse mit Blick auf die Lehreraus- und -fortbildung</b>	194
9.1	Teachers' Beliefs – eine neue Definition	194
9.2	Rolle der Sprache in der Lehreraus- und -fortbildung	196

## **Kapitel 10**

	<b>Methodenkritik an eigener Untersuchung</b>	199
10.1	Reflexion der Rolle als Forscherin und Lehrerin	199
10.2	Kategorisierung von Überzeugungen	200
10.3	Reflexion des methodischen Vorgehens	202
10.4	Anwendung der Gütekriterien	205

## **Kapitel 11**

	<b>Schlussfolgerungen und Ausblick</b>	207
--	----------------------------------------	-----

	<b>Literaturverzeichnis</b>	212
--	-----------------------------	-----

## **Anhang**

Anhang I: Abbildungsverzeichnis	222
Anhang II: Tabellenverzeichnis	223
Anhang III: Anschreiben an die Schulen	224
Anhang IV: Interviewleitfaden	226
Anhang V: Kodierleitfaden	229
Anhang VI: Übersicht über die befragten Lehrkräfte	237
Anhang VII: Transkripte	238
Songül Kılıç – Teşekkür	239
Songül Kılıç – Danksagung	240



# Einleitung

Zahlreiche Schulleistungsstudien auf nationaler und internationaler Ebene zeigen, dass Kompetenzen im Bereich der Sprache maßgeblich den Schulerfolg beeinflussen. Die viel zitierte PISA-Studie (2012, 2016) offenbarte, dass in Deutschland insbesondere die soziale Herkunft in hohem Maße über den weiteren schulischen Werdegang mitbestimmt. So zeigte sich, dass Schüler<sup>1</sup> aus bildungsfernen Schichten geringere Bildungschancen haben. Ihr Zugang zu bildungsförderlichen Ressourcen wie z. B. zu einer Tageszeitung oder regelmäßigen kulturellen Angeboten ist qua Herkunft häufig eingeschränkt. Dies kann ich aufgrund meiner persönlichen Biographie als Arbeiterkind und Person mit Migrationshintergrund bestätigen.

Ähnliches gilt für die sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten und denen mit Migrationshintergrund. Kinder kommen mit den unterschiedlichsten sprachlichen Voraussetzungen und Erfahrungen zur Schule, werden hier aber alle mit der Bildungssprache<sup>2</sup> konfrontiert. Aus dem familiären und außerschulischen Umfeld bringen die Schüler jedoch meist nur Alltagssprachliche Kompetenzen mit. Da die Erlangung von und der Umgang mit Bildungssprache besonders relevant für den Schulerfolg ist, muss die Schule die Schüler entsprechend auf diesem Weg begleiten. Als Hauptakteure im Unterrichtsgeschehen sind insbesondere Lehrkräfte gefragt, diese Aufgabe zu erfüllen. Dies stellt hohe Anforderungen an das System Schule sowie an die einzelnen Lehrkräfte. Da die Bildungssprache in sämtlichen Fächern eine Rolle spielt, scheinen fächerübergreifende Ansätze erfolgversprechender zu sein. Dennoch zeigen Erfahrungen aus der eigenen Schulpraxis, dass die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen oft auf den Deutschunterricht reduziert wird und sich viele Fachlehrer für diesen Bereich nicht zuständig fühlen.

Möglicherweise spielen dabei Aspekte wie Überforderung, überfrachtete Lehrpläne und damit verbundene zeitliche Engpässe eine Rolle. Darüber hinaus können Beliefs/Überzeugungen<sup>3</sup> von Lehrkräften ein Grund sein, warum die Förderung sprachlicher Kompetenzen sich zumeist auf den Deutschunterricht

- 
- 1 Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit die männliche Sprachform verwendet. Gemeint sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gleichermaßen.
  - 2 Der von Gogolin (2008; 2013) geprägte Begriff Bildungssprache wird von anderen Autoren kritisiert. Darauf wird im Verlauf der Arbeit an entsprechender Stelle eingegangen.
  - 3 In der Literatur werden die beiden Begriffe Überzeugungen und Beliefs synonym gebraucht. Ich schließe mich dieser Verwendung an.

beschränkt. Untersuchungen haben gezeigt, dass neben Wissen und Können auch Überzeugungen von Lehrpersonen ihre professionelle Kompetenz bestimmen (Baumert/Kunter 2011). Dabei bezieht sich Wissen auf Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen, über das Lehrkräfte verfügen sollten, um angemessen und erfolgreich unterrichten zu können. Auch pädagogisch-psychologisches Wissen sowie Beratungswissen gehören dazu. Der Bereich des Könnens umfasst z.B. die Fähigkeit, Wissen zu vermitteln, sowie die methodische Umsetzung unterrichtlicher Prozesse. Während das Wissen und Können relativ intensiv erforscht worden sind (ebd.), liegen für den Bereich der Überzeugungen weniger Studien vor. Daher widme ich mich in der vorliegenden Arbeit diesem Feld. Neben Professionswissen spielen also professionelle Überzeugungen eine wichtige Rolle in Bezug auf das Lehrerhandeln. Blömeke (2008) sowie Blömeke/Oser (2012) bemerken, dass das Feld der Überzeugungen von Lehrkräften im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung im deutschsprachigen Raum bislang weitgehend ausgeblendet wurde, wengleich sie „einen kräftigen Einfluss auf die Steuerung des beruflichen Handelns haben“ (Blömeke/Oser 2012: 416). Während die bereits angesprochenen Kompetenzbereiche Wissen und Können von Lehrkräften relativ klar umrissen werden können, herrscht im Bereich der Überzeugungen Uneinigkeit hinsichtlich einer klaren Definition (vgl. Pajares 1992; Reusser 2011; Blömeke/Oser 2012; Wischmeier 2012; Weschenfelder 2014; Läge/McCombie 2015; Hammer/Fischer/Koch-Priewe 2016). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird diese Kontroverse nachgezeichnet, um sodann eine Begriffsbestimmung mit Blick auf die Zielsetzung sowie die Fragestellung vorzunehmen. Dabei soll deutlich gemacht werden, dass die beschriebene Schwierigkeit nicht zu einer Beliebigkeit des Begriffes der Überzeugungen führen sollte, sondern versucht wird, der Komplexität durch Präzisierung zu begegnen und somit einen Arbeitsbegriff zu entwickeln. In diesem Zusammenhang findet eine Anlehnung an das Kategoriensystem zu Überzeugungen von Blömeke et al. (2008) statt, welches ich für meine Untersuchung zugrunde gelegt und entsprechend meinem Erkenntnisinteresse weiterentwickelt habe.

Insbesondere fokussiere ich dabei sozialwissenschaftliche Unterrichtsfächer, denn während es für den naturwissenschaftlichen Bereich einige Untersuchungen gibt (vgl. MT21; TEDS-M; COACTIV; Leisen 2013; Pineker 2015), liegen für die Sozialwissenschaften kaum entsprechende Studien vor.

Insbesondere das Fach Gesellschaftslehre<sup>4</sup> hat bislang keine Berücksichtigung gefunden. Dieses Fach ist wichtig u. a. im Hinblick auf die Erlangung von Allgemeinbildung. Da ich selbst GL unterrichte und in meiner schulischen Praxis die Erfahrung gemacht habe, dass Sprache von sehr vielen Lehrkräften aus-

---

4 Im Folgenden mit „GL“ abgekürzt.

geblendet wird, habe ich mich entschieden, diesen Bereich genauer zu untersuchen. Dabei interessiert mich vor allem, welche Einstellungen GL-Lehrer in Bezug auf Sprache bzw. sprachsensiblen GL-Unterricht haben. Dadurch können die Gründe für das jeweilige Lehrerhandeln eruiert werden. Wenn man versteht, welche Beweggründe, Motivationen und Überzeugungen hinter bestimmtem Unterrichtshandeln stehen, können Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten abgeleitet werden. Darauf aufbauend könnten Konzepte entstehen, wie Lehrkräfte künftig sprachensible Unterrichtsarrangements bereitstellen können. So kann auch ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrerprofessionalisierung geleistet werden.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist, einen Beitrag zur Entwicklung der Lehrerprofessionalisierung zu leisten, indem der bislang wenig erforschte, jedoch wichtige Bereich der Beliefs in Bezug auf die Bildungssprache genauer untersucht wird. Zentrale Fragestellungen sind dabei:

- Was sagen GL-Lehrkräfte darüber, wie sie mit (Bildungs-)Sprache im GL-Unterricht umgehen?
- Welche Überzeugungen lassen sich bei GL-Lehrkräften feststellen?
- Was behaupten GL-Lehrkräfte über ihre Unterrichtspraxis?

Meine Arbeit gliedert sich in einen theoretischen (Kap. 1–5) und einen empirischen Teil (Kap. 6–8). Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen dargestellt. Hier nähere ich mich zunächst dem Begriff der Bildungssprache Deutsch an und definiere, was in der Literatur unter Bildungssprache verstanden wird. Darauf aufbauend wird die Bedeutung von Sprache im Fachunterricht erörtert, indem ich insbesondere den sprachsensiblen Fachunterricht (Leisen 2013 u. a.) erläutere. Weil ich mich auf das Fach GL beziehe, erfolgt im dritten Kapitel ein Überblick über dieses Fach mit Blick auf Curricula und ausgewählte schulinterne Lehrpläne. Ich untersuche, inwiefern Sprache in diesen Vorgaben eine Rolle spielt. Der Theorieteil endet mit der Darstellung von Grundlagen in Bezug auf Überzeugungen allgemein sowie Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich Sprache (Kapitel 5). Darüber hinaus stelle ich das von Blömeke et al. (2008) entwickelte Kategoriensystem zur Erfassung von Überzeugungen vor. Es besteht aus vier Hauptkategorien sowie weiteren Unterkategorien, die ich im Verlauf der Arbeit entsprechend meinen Analyseergebnissen modifiziert bzw. erweitert habe. Dadurch sollen GL-spezifische Überzeugungen herausgearbeitet werden. Die vier Hauptkategorien, an denen ich mich orientiert habe, sind epistemologische, unterrichtsbezogene, schul- und professionsbezogene sowie selbstbezogene Überzeugungen. An dieser Stelle wird ein Überblick über den Stand der Forschung im Themenbereich Überzeugungen gegeben. Darauf folgt die Bestimmung des Forschungsdesiderates, welches darin besteht, dass Überzeugungen von GL-Lehrkräften bislang nicht untersucht worden sind.

Im empirischen Teil wird zunächst die qualitative Interview-Studie vorgestellt. Es wurden Leitfadenterviews mit sieben Lehrkräften aus drei verschiedenen Gesamtschulen durchgeführt. Bei der Auswahl der Lehrkräfte wurde darauf geachtet, dass eine angemessene Geschlechter- und Altersverteilung gegeben ist, damit entsprechende kontrastive Vergleiche möglich werden. Ein weiterer Vergleichsaspekt betrifft die beiden Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, in denen sich die Schulen befinden. Die Präsentation des Forschungsdesigns beinhaltet des Weiteren die Vorstellung der Erhebungsmethode. Die Auswertung erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Die Ergebnisse aus den Leitfadenterviews wurden auf das von mir modifizierte Kategoriensystem übertragen, kodiert und analysiert. Dazu wurde ein Kodierleitfaden entwickelt (vgl. Anhang). Die vier Hauptkategorien von Blömeke et al. wurden dabei beibehalten. In Anlehnung an Wagner (2012) fügte ich Unterkategorien hinzu, so dass insgesamt 17 Unterkategorien entstanden sind. In einem ersten Schritt ging ich deduktiv vor und prüfte, inwieweit sich Überzeugungen der befragten Lehrkräfte in das besagte Kategoriensystem einordnen lassen. Im zweiten, induktiven Schritt untersuchte ich, ob weitere Kategorien identifizierbar waren. Es wird zu zeigen sein, dass bei den Unterkategorien eine neue Kategorie gefunden wurde. Nach der Präsentation der Ergebnisse werden diese in Bezug auf die theoretischen Vorüberlegungen diskutiert.

Im sich anschließenden Ergebniskapitel wird ausführlich analysiert, welche Überzeugungen die befragten Lehrkräfte in welchen Unterkategorien aufweisen. Es folgt ein Vergleich, bei dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Überzeugungen der Lehrkräfte herausgearbeitet werden. Diese bilden die Grundlage für eine von mir vorgenommene Typisierung der befragten Lehrkräfte. Es wird deutlich, dass Lehrkräfte sehr unterschiedlich mit Sprache im Fach GL umgehen. Mit Blick auf die Vorannahmen scheint diese Erkenntnis wenig überraschend zu sein, dennoch bieten die Ergebnisse interessante Anknüpfungspunkte für Erklärungsansätze in Bezug auf einzelne Handlungsmuster im Unterricht.

Im Anschluss werden die befragten Lehrkräfte anhand von Porträts vorgestellt, um einen Überblick über die einzelnen Lehrerpersönlichkeiten zu verschaffen und ihre Aussagen in einen Gesamtzusammenhang einbetten zu können. Nach der Diskussion der Resultate endet das Ergebniskapitel mit einer Methodenkritik sowie der Reflexion des methodischen Vorgehens. Dabei wird die Arbeit auch mit Blick auf die Gütekriterien qualitativer und inhaltsanalytischer Forschung reflektiert.

In Kapitel 8 werden die wichtigsten Forschungsergebnisse zusammengefasst. Die Ergebnisse werden in Kapitel 9 mit Blick auf die Lehreraus- und -fortbildung diskutiert. Dabei wird auf Möglichkeiten einer Anschlussforschung eingegangen und eine alternative, erweiterte Definition von Lehrerüberzeugungen vorgeschlagen.

Abschließend wird in Kapitel 10 eine Methodenkritik an der eigenen Untersuchung durchgeführt, bevor die Arbeit mit Schlussbetrachtungen und einem Ausblick endet.



# **A Theoretische Grundlagen**

# Kapitel 1

## Bildungssprache Deutsch

### 1.1 Stand der Forschung zur Funktion von Sprache

Zur Spezifizierung des untersuchten Gegenstandsbereiches ist es notwendig, die für das Erkenntnisinteresse relevanten Begriffe näher zu erläutern. Wenn es um Sprache geht, ist es besonders wichtig, klare Merkmale zu kennzeichnen, damit der Fokus entsprechend der Forschung ausgerichtet werden kann.

Die Erlangung von Bildungssprache zählt zu den wichtigsten Faktoren, die schulischen Erfolg begünstigen. Sie kann somit als eine Schlüsselkompetenz bezeichnet werden. Als Hauptakteure im Unterricht ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, die Schüler zur Bildungssprache hinzuführen und diese zu vermitteln. Doch über welche Kompetenzen sollten Lehrkräfte verfügen, damit sie dies leisten können? Wie können sie befähigt werden, adäquat mit Sprache auch und vor allem im Fachunterricht umzugehen? Wie gehen Lehrkräfte mit Sprache im Fach um? Insbesondere konzentriere ich mich auf den Bereich Sprache und Gesellschaftslehre. Eine ausführliche Begründung dazu sowie die Vorstellung des Forschungsdesigns folgt im empirischen Teil der Arbeit.

Bevor auf den Begriff der Bildungssprache eingegangen wird, erfolgt eine Hinführung anhand allgemeiner Informationen bzw. Definitionen zur Sprache generell. Dadurch soll zum einen der begriffliche sowie inhaltliche Rahmen der vorliegenden Arbeit abgesteckt werden und zum anderen begründet werden, warum das Thema Sprache im Fach wichtig ist und untersucht wird.

Sucht man den Begriff Sprache im Duden, findet man die folgende Definition: „(historisch entstandenes und sich entwickelndes) System von Zeichen und Regeln, das einer Sprachgemeinschaft als Verständigungsmittel dient; Sprachsystem“<sup>5</sup>. Sprache dient also der Kommunikation. Diese beginnt mit der Geburt und begleitet die Menschen über ihre gesamte Lebenszeit. Sprache kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Aus linguistischer Perspektive beschreibt Lehmann (2015) Sprache als „[...] das unbeschränkte Schaffen interpersonal verfügbarer Bedeutungen. Sprache ist mithin eine Tätigkeit, die sich auf zwei Hauptziele richtet, nämlich die Welt (wegen ‚Bedeutung‘) und den Mitmenschen (wegen ‚interpersonal‘)“<sup>6</sup>.

---

5 Duden – Die deutsche Rechtschreibung: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Sprache>; Zugriff 03.01.2016.

6 Aus den Erläuterungen von Lehmann (2015) auf seiner Internetseite: <http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html>; Zugriff 03.01.2016.

Die epistemische Funktion von Sprache bezieht sich auf die kognitive/objektive Seite der Sprache, die soziale Funktion auf die kommunikative, interpersonale oder subjektive. Der Autor weist darauf hin, dass es neben diesen Hauptfunktionen der Sprache noch weitere, untergeordnete bzw. sekundäre Funktionen gibt.

## 1.2 Definition Alltagssprache (BICS)

Neben der Mündlichkeit, die grundlegend für die Alltagssprache ist, spielt der Aspekt der Kontextabhängigkeit eine wesentliche Rolle. In der Alltagssprache finden sich sehr viele explizit bedeutungstragende Elemente. Sie sind konkret und haben einen illustrativ-anschaulichen Charakter. Ahrenholz (2010) unterscheidet zwischen Allgemeinsprache, Bildungssprache und Fachsprache. Danach meint Allgemeinsprache die Alltagssprache und bezeichnet die Gesamtheit der sprachlichen Ausdrucksmittel, die notwendig sind, um alltäglich Kommunikation zu bewältigen.

Cummins (1980) unterscheidet grundsätzlich zwischen zwei sprachlichen Ebenen: BICS und CALP. BICS steht für „Basic Interpersonal Communicative Skills“ und bezieht sich vor allem auf Mündlichkeit. Es geht hier um grundlegende Kommunikationsfähigkeiten. Diese sprachlichen Fähigkeiten sind im Bereich der Alltagskommunikation angesiedelt und entstehen durch den unmittelbaren persönlichen Austausch. Es handelt sich um die Sprache, die Kinder in ihren ersten Lebensjahren vor allem in der Familie und im näheren Umfeld erwerben.

Merkmale von BICS finden sich also im Bereich der Alltagssprache wieder, die von vielen para- und nonverbalen Mitteln begleitet wird und vorwiegend mündlich stattfindet. Im Gegensatz dazu ist Bildungssprache (vgl. Kap. 1.3) an der Schriftsprache orientiert. In der Schule trifft die Alltagssprache bzw. BICS auf die Bildungssprache, welche stark dekontextualisiert ist und damit andere, vor allem höhere Anforderungen an die Nutzer, in diesem Fall die Schüler, stellt. Die Begriffe Alltagssprache, BICS und Allgemeinsprache haben hinsichtlich ihrer Bedeutung große Schnittmengen. Eine synonyme Verwendung wäre jedoch ungenau und nicht hinreichend. Der Begriff der Alltagssprache scheint präziser, weil er bereits andeutet, dass die Aneignung dieser Sprache im Alltag erfolgt. Mit dieser Sprache kommen Schüler letztlich in der Schule an. Die Unterscheidung zwischen BICS und CALP (vgl. Kap 1.3) hat sich in der Literatur etabliert. Daher halte ich mich ebenfalls an diese. Zu bedenken ist jedoch, dass die Begrifflichkeiten nicht immer trennscharf sind und in bestimmten Unterrichtssituationen durchaus Elemente der Alltagssprache neben der Bildungs- und Fachsprache auftauchen können.

Pöhlmann-Lang (2015) fasst treffend zusammen:

„Die Basic Interpersonal Communicative Skills, kurz BICS-Fähigkeiten, sind die Sprachfähigkeiten, die Schüler aus Elternhaus und vorschulischer Erziehung mitbringen. Dabei geht es v. a. um Kommunikation über allgemeinsprachliche Themen sowie um Gespräche, an denen die Kommunikationspartner direkt, face-to-face beteiligt, sind“ (Pöhlmann-Lang 2015: 105).

Im Folgenden werden die angesprochenen Begriffe Bildungssprache, BICS und CALP genauer geklärt.

### 1.3 Definition Bildungssprache (CALP)

Die Abkürzung CALP steht für „Cognitive Academic Language Proficiency“ und beschreibt schulbezogene kognitive Sprachkenntnisse. Es handelt sich also um sprachliche Fähigkeiten, die durch den Umgang mit Sprache in kontextreduzierten schulischen Situationen, also im kognitiv akademischen Bereich bzw. im Bildungsbereich, erworben und angewendet werden. Für die vorliegende Arbeit ist vor allem CALP zentral, da es um Sprache in der Schule geht. Während sich die Alltagssprache ungesteuert durch Nachahmung im familiären Umfeld entwickelt, ist die Bildungssprache durch einen hohen Abstraktionsgrad gekennzeichnet. Des Weiteren beinhaltet diese öffentlich-formale Sprache kohärenzbildende Redemittel und Funktionswörter wie z. B. Artikel und Pronomen. Ein wesentliches Unterscheidungskriterium stellt der hohe Anteil symbolischer Aspekte dar, wie z. B. metaphorische Darstellung. Im Bereich der Bildungssprache herrscht eine De-Kontextualisierung vor, d. h. die Kommunikation kann z. B. auch unabhängig von der jeweiligen konkreten Situation stattfinden. Konzeptionelle Merkmale der Schriftlichkeit treten auch im mündlichen Sprachgebrauch hervor.

„Die Cognitive Academic Language Proficiency hingegen umfasst die Fähigkeiten, die unter Bildungssprache fallen: Im Austausch über Lernen und Gelerntes – gleich welchen Faches – nutzen wir eine Sprache, die eher dem Schriftlichen als dem Mündlichen nahe ist. Dabei ist es auch nicht unbedingt wichtig, seinen Gesprächspartner vor sich zu haben: Vieles muss und kann schriftlich formuliert werden, denke man an Arbeitsaufträge, Zusammenfassungen, Arbeitsblätter oder Tafelanschriften“ (Pöhlmann-Lang 2015: ebd.).

Schüler verfügen zunächst über die Alltagssprache und bringen diese mit in den schulischen Kontext. Dort werden sie wiederum erstmals mit der Bildungssprache konfrontiert. Lehrkräfte begleiten ihre Schüler auf dem Weg zur Erlangung und angemessenen Nutzung der Bildungssprache. Um dies leisten zu können, sollten sie über entsprechende Kenntnisse in diesem Bereich verfügen und diese

adäquat umsetzen können. Das gilt nicht nur für Deutschlehrkräfte, sondern für alle Fachlehrer, denn Sprache spielt in allen Fächern eine zentrale Rolle.

Habermas (1981) definiert Bildungssprache als „Verkehrssprache der Öffentlichkeit [die dazu dient, Anm. S.K.], sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen zu können“ (Habermas 1981: 345).

Laut dem Universal-Lexikon (2012) ist Bildungssprache die „Bezeichnung für die Sprache der Bevölkerungsschichten mit einem hohen Bildungsstand, die sich besonders durch Aussprache, Syntax und einen intellektuell geprägten Wortschatz (z.B. häufige Verwendung von Fremdwörtern) von der Umgangssprache abhebt“. Bei der Bildungssprache handelt es sich also um ein formelles Sprachregister, das auch außerhalb des Bildungskontextes zum Tragen kommt, z.B. in Zeitungen oder öffentlichen Bekanntmachungen. In Anlehnung an Habermas (1977) beschreibt Gogolin (2013) die Bildungssprache als „dasjenige sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich in der Schulbildung Wissen verschaffen kann“ (Gogolin 2013: 11).

Tajmel (2012) definiert Bildungssprache wie folgt:

„Bildungssprache bedeutet, dass sowohl fachliche als auch alltägliche Themen unabhängig von der Situation in eindeutiger Art und Weise, vollständig und in angemessener Form ausgedrückt werden. Dazu sind ein entsprechender Wortschatz (Eindeutigkeit, Situationsunabhängigkeit) und entsprechende grammatische Strukturen (angemessene Form) notwendig“ (Tajmel 2012<sup>7</sup>).

Schnack (2017) fasst dies treffend zusammen: „Während die Alltagssprache vor allem dazu dient, persönliche Beziehungen zu pflegen und den Alltag zu organisieren, hat die Bildungssprache die Aufgabe, komplexe Sachverhalte in allgemeiner Form personenunabhängig darzustellen“ (Schnack 2017: 6).

Nach Schmölzer-Eibinger (2013) ist Bildungssprache die Sprache, die nicht nur in der Schule, sondern in jeglichem Bildungskontext relevant ist (Schmölzer-Eibinger 2013). Neben den sozialen und kulturellen Praktiken der Sprachverwendung geht es auch darum, dass die Bildungssprache bei der Vermittlung und dem Erwerb von Wissen genutzt wird. Bildungserfolg ist also auch abhängig vom angemessenen Verstehen und der Verwendung von Bildungssprache. Daraus folgt der Anspruch an Bildungsinstitutionen, Bildungssprache zu vermitteln. Für die Schule bedeutet dies, dass Bildungssprache in allen Fächern systematisch gelehrt werden müsste, weil jeder Unterricht mit und durch Sprache vermittelt wird.

---

7 Tajmel, T. (2012): Von der Alltags- zur Bildungssprache. Aus: <http://www.faecher.lern-netz.de/faecherportal/index.php?DownloadID=4757>; Zugriff 13.03.2016.

Schulsprache ist wiederum die Sprache, die exklusiv in der Schule verwendet wird. Gleichzeitig ist Schulsprache aber auch die durch Schule hervorgebrachte und für schulische Zwecke eingesetzte Sprache (ebd.). Schulsprache ist also nicht gleichzusetzen mit Bildungssprache, stellt aber ein Instrument der Heranführung an die Bildungssprache dar.

Bildungssprache ist nach Vollmer/Thürmann (2013) die Verkehrssprache in der Öffentlichkeit und Garant für „einheitsstiftende Alltagsdeutungen“ (Habermas 1981: 346). Bei der Bildungssprache handelt es sich nicht um ein statisches Konstrukt, sondern sie ist „das Ensemble aller zentralen, generalisierbaren Sprachgebrauchsmuster [...], die in allen Fächern verankert und über alle Fächer hinweg von Bedeutung sind“ (Vollmer/Thürmann 2013: 44). Ähnlich wie Schmölzer-Eibinger (2013) sind auch Vollmer/Thürmann (2013) der Auffassung, dass die in der Praxis häufig zu beobachtende Zurücknahme kognitivsprachlicher Anforderungen im Fachunterricht kein geeignetes Mittel darstellt, um die Bildungschancen schwächerer Schüler zu erhöhen. Stattdessen plädieren die Autoren für Scaffolding, worauf ich im weiteren Verlauf der Arbeit genauer eingehen werde (vgl. Kap. 2.4).

Seit den 1970er Jahren sind insbesondere im englischsprachigen Raum Konstrukte entstanden, auf deren Grundlagen der Begriff Bildungssprache entstanden ist. Dazu gehört die Unterscheidung von BICS und CALP (Cummins), restringierter und elaborierter Code (Bernstein) sowie die Registertheorie (Riebling). In der deutschen Forschungsliteratur hat sich inzwischen der Begriff der Bildungssprache weitgehend durchgesetzt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Bildungssprache folgende Merkmale aufweist: Bildungssprache

- ist ein spezifisches sprachliches Register
- ist an die alltägliche Lebenswelt rückgebunden
- hat eine epistemische Funktion und ist geprägt von Zielen der Bildungsinstitutionen, besonders der Schule
- ist eine Sprache der Distanz sowohl im Bereich des tenor als auch im Bereich des mode

Auf dem Weg von der Alltags- zur Bildungssprache benötigen Schüler die Unterstützung durch angemessene sprachensible Unterrichtsarrangements, die Fachlehrer initiieren sollten (vgl. Kap. 2.2). Dabei sind nicht nur Deutschlehrer und der Deutschunterricht gefragt, sondern jeder Fachunterricht sollte zugleich Sprachunterricht sein, denn Sprache spielt in jeder menschlichen Interaktion eine Rolle.

Im Folgenden werden die drei wichtige Ansätze in ihren Grundzügen dargestellt, um die Entstehung und Entwicklung des Begriffes der Bildungssprache nachzuzeichnen. Dabei sollen die bestehenden Kontroversen in der wissen-

schaftlichen Diskussion dargestellt und analysiert werden um anschließend begründend darzulegen, welcher Richtung ich mich anschließe. In Kapitel 2 wird diese präzisiert und auf der Basis der Diskursfunktionen (Vollmer/Thürmann) und des Bereichs language of schooling (Schleppegrell) hinsichtlich der Forschungsfrage konkretisiert.

### 1.3.1 BICS und CALP (Cummins 1980)

Kenntnisse der Alltags- und Erstsprache können den gelingenden Erwerb der Bildungs- bzw. Zweitsprache positiv beeinflussen, sind jedoch nicht die einzigen Gründe für Leistungsunterschiede. Cummins (2013) stellt in diesem Zusammenhang fest: „Language differences between home and school are not a cause of underachievement“ (Cummins 2013: 19). Schüler mit Migrationshintergrund schneiden in Schulleistungsstudien, z. B. bei PISA, schlechter ab. Aber die Ursache ist eher im soziokulturellen Hintergrund zu suchen. Darauf wird an anderer Stelle genauer eingegangen. Eine weitere Unterscheidung, die auf Cummins zurückgeht, ist die zwischen conversational und academic language, welche vergleichbar mit den Bereichen BICS und CALP sind.

Zusammenfassend kann mit BICS der Bereich der Kommunikation im Alltag bezeichnet werden, wohingegen CALP sich auf die Kommunikation im Bildungsbereich bezieht (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: „Wechsel des Sprachregisters von der Alltagssprache in die Bildungssprache“ (aus: Leisen/Brehmen 2017: 9)

Kommunikation im Alltag	Kommunikation im Bildungsbereich
Sprechsituationen sind vertraut und bekannt	Sprechsituationen sind unvertraut und neu
es wird vorwiegend über Persönliches gesprochen	es wird meist über Unpersönliches gesprochen
konkrete Erfahrungen werden mitgeteilt	abstraktes Wissen wird kommuniziert
Sprachfehler sind geläufig und man versteht, weil man die Situation kennt	Sprachfehler fallen auf und entstellen den Sinn
ist fehlertolerant	ist nicht fehlertolerant

Auf den Begriff der sprachlichen Register wird in Kap. 1.3.3 genauer eingegangen.

### 1.3.2 Restringierter Code und elaborierter Code

Heute besteht weitgehend Konsens darüber, dass auch sprachliche Kompetenz den Schulerfolg mitbestimmt. Die sprachliche Kompetenz wird wiederum maßgeblich von der Familie und damit der sozialen Herkunft determiniert. Diesen Aspekt untersucht Bernstein (1971) und unterscheidet zwischen dem restringierten und dem elaborierten Code. Der elaborierte Code ist gekennzeichnet durch einen umfangreicheren Wortschatz und die häufigere Verwendung von Fachwörtern sowie grammatisch komplexerer Konstruktionen wie z. B. Passivkonstruktionen. Merkmale des restringierten Codes sind kurze, manchmal unvollständige Sätze, welche einfach gebaut sind. Es tauchen weniger Adjektive und Adverbien auf. Die Sprache von Arbeiterkindern entspricht dem restringierten Code, wohingegen die Sprache der Mittel- bzw. Oberschicht geprägt ist vom elaborierten Code. Es besteht also ein Zusammenhang zwischen dem Sprachgebrauch und der Schichtzugehörigkeit. Da die Bildungssysteme die Beherrschung des elaborierten Codes erfordern, sind Kinder und Jugendliche, die den restringierten Code nutzen, in der Schule benachteiligt. Der Ansatz von Bernstein ist in seinen Grundzügen nachvollziehbar, zumal jüngste Schulleistungsstudien immer wieder den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen festgestellt haben. Dennoch ist er zu kritisieren, weil er den Anschein erweckt, dass der elaborierte Code wertvoller als der restringierte sei. Damit wird ein defizitärer Charakter der Sprache der unteren Sozialschichten im Gegensatz zur wertvolleren Sprache der oberen Schichten suggeriert, die den elaborierten Code beherrschen. In diesem Zusammenhang sollte m. E. eher von einer Andersartigkeit die Rede sein, statt den elaborierten Code als Norm darzustellen.

### 1.3.3 Sprachliche Register (Riebling 2013)

Riebling (2013a) bezeichnet die Bildungssprache „als ein Register, d.h. als eine in konkreten Kontexten funktionale Variante des Sprachgebrauchs“ (Riebling 2013a: 123). Riebling (2013a) ordnet den Begriff des Registers in die Bezugsbereiche *field*, *mode* und *tenor* ein (vgl. Halliday & Hasan 1989). Der Bereich *field* charakterisiert die Bildungssprache und erfasst ihr Verhältnis zur Alltags-, Fach- und Wissenschaftssprache. Dieser Bereich untergliedert sich wiederum in die drei Unteraspekte *Alltag*, *Institutionen der allgemeinen Bildung* sowie *Wissenschaft/Theorie*. „Alltag“ wird dem Register *Alltagssprache* zugeordnet. Alle Mitglieder einer Gesellschaft nehmen an diesem Bezugsbereich teil. Er bildet den „Ausgangspunkt und die Bezugsgröße für alle anderen Bereiche“ (Riebling 2013a: 115). In der Kategorie *field* wird *Alltagssprache* als ein Register definiert, das auf dem Erfahrungswissen aus der Alltagswelt basiert. Im Bereich *mode*