

Anja Binanzer, Heidi Seifert und Verena Wecker

Bildungssprache – Eine Bestandsaufnahme empirischer Zugänge und Evidenzen

Zusammenfassung: Mit der Prominenz, die das Konstrukt „Bildungssprache“ in den letzten 15 Jahren im deutschsprachigen Diskurs weit über die Disziplingrenzen der Sprachwissenschaft und -didaktik hinaus erlangt hat, geht eine Zunahme an diesem Konstrukt gewidmeter Forschung einher, einschließlich empirischer Studien. Gemäß den fachspezifischen Interessen und Forschungstraditionen nimmt es nicht wunder, dass die empirische Erfassung und Operationalisierung des Konstrukts durch die am Diskurs beteiligten Disziplinen (Sprachwissenschaft/-didaktik, Erziehungswissenschaft, Psychologie und verschiedene Fachdidaktiken) heterogen ausfällt. Dieser Beitrag präsentiert eine aktuelle Auswahl empirischer Studien, die seit 2010 zu den Schlagwörtern „Bildungssprache“, „Sprachbildung“ oder „sprachliche Bildung“ veröffentlicht wurden. Diskutiert werden Ergebnisse zur Diagnostik und Entwicklung von bildungssprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sowie zu Kompetenzen und Einstellungen (angehender) Lehrkräfte im Bereich Sprachbildung, wobei Studien aus dem Sprach- und Fachunterricht Berücksichtigung finden.

Schlagwörter: Bildungssprache, sprachliche Bildung, Sprachdiagnostik, sprachliche Entwicklung, Kompetenzmessung, Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften

- 1 Zum Konstrukt Bildungssprache
- 2 Bildungssprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern
- 3 Bildungssprachliche Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden
- 4 Zusammenfassung und Desiderate
- 5 Literatur
- 6 Anhang

1 Zum Konstrukt Bildungssprache

Das Konstrukt Bildungssprache ist auf das Engste mit der Frage verknüpft, welche sprachlichen Anforderungen die Sprache der Schule stellt und somit im Kontext schulsprachlicher Bildungsprozesse von Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache verankert. Im deutschsprachigen Diskurs, der maßgeblich durch das Modellprogramm FörMic (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, 2004–2009) geprägt wurde (Gogolin/Duarte 2016, 480), wird unter dem Konstrukt Bildungssprache unter Rückgriff auf Arbeiten von Bernstein (1977), Habermas (1977), Koch/Oesterreicher (1985), Cummins (1991, 2008), Halliday (1978) oder Schleppegrell (2001, 2010) grob zusammengefasst das sprachliche Register verstanden, das im schulischen

Kontext fächerübergreifend als Medium des Wissenstransfers verwendet und als Werkzeug des Denkens zur Wissenskonstruktion benötigt wird (Morek/Heller 2012). Dass bildungssprachliche Kompetenzen eine erfolgreiche Bildungspartizipation ermöglichen, während das Nichtvorhandensein entsprechender sprachlicher Fähigkeiten zu Bildungsbenachteiligung führt, scheint mittlerweile Konsens zu sein (Gogolin/Lange 2011, Becker-Mrotzek/Roth 2017, DASD/UdAW 2021). So wird immer wieder als problematisch hervorgehoben, dass bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch bereits beim Schuleintritt vorausgesetzt werden, wenngleich allgemein bekannt ist, dass die sprachlichen Ausgangslagen von Schulanfängerinnen und -anfängern sehr heterogen sind (etwa in Abhängigkeit vom Aufwachsen mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache oder dem sozioökonomischen Status des Elternhauses). In Folge des sog. „PISA-Schocks“ (Loeber/Scholz 2003) wurden nicht zuletzt deshalb etwa in Deutschland eine Reihe von Förderprogrammen initiiert (Becker-Mrotzek/Roth 2017, 13–15), aus denen u. a. linguistische, sprach- und fachdidaktische Konzepte wie die „Durchgängige Sprachbildung“, der „Sprachsensible Unterricht“ oder die „Didaktik der Textprozeduren“ hervorgegangen sind (Lange 2020, 56). Bis heute dauern Reformprozesse der Lehrerbildung an, diese Konzepte flächendeckend in Bildungsstandards und Curricula von Lehramtsstudiengängen als obligatorische Lerngegenstände zu verankern (Busse 2020).

Diese bildungspolitischen Entwicklungen sind grundsätzlich als positiv zu bewerten, vor dem Hintergrund, dass das Konstrukt Bildungssprache bisher aber weder theoretisch klar definiert ist noch empirisch zufriedenstellend operationalisiert werden konnte, gleichzeitig auch bemerkenswert. So wurde das Konstrukt Bildungssprache in den vergangenen Jahren in einer Vielzahl an Publikationen und aus Perspektive verschiedener Disziplinen (Linguistik, Erziehungswissenschaft, Deutsch als Zweitsprache, versch. Fachdidaktiken) theoretisch zu erfassen versucht (z. B. Feilke 2012, Morek/Heller 2012, Gogolin/Duarte 2016, Steinhoff 2019, Tschernig 2020). Dabei hinkt die theoretische Fundierung des Begriffs dessen breiter Verwendung aber weit hinterher (vgl. Gogolin/Duarte 2016, Roth 2015).

Aus linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive wird v. a. bemängelt, dass Bildungssprache oft auf einen formalen Merkmalskatalog reduziert wird, dessen Bestandteile, wie z. B. Komposita, Passiv, Konnektoren, zu unspezifisch sind, um Bildungssprache als ein Register zu beschreiben und von anderen Registern wie der Alltags-, Fach- oder Wissenschaftssprache abzugrenzen. Gleichzeitig wird eine stärkere funktionale Motivierung eingefordert, die eine Konzeptualisierung des Konstrukt aus der Perspektive der „Systematizität des sprachlichen Handelns in all ihren Dimensionen und somit hinsichtlich all ihrer Mittel im Sinne von Form-Funktions-Einheiten“ (Redder 2012, 85) anstrebt. Außerdem wird die bisher nur unzureichende empirische Operationalisierung moniert und dass die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen, die auf den Auf- oder Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen zielen, bisher nicht zufriedenstellend belegt werden konnte (vgl. Steinhoff 2019, 332; Becker-Mrotzek/Woerfel 2020, 101–102).

Mit diesem Beitrag verfolgen wir das Ziel, zentrale Forschungslinien des deutschsprachigen Diskurses im Kontext Schule aus empirischer Sicht nachzuzeichnen. So beleuchten wir zum einen den Stand der empirischen Forschung zur Diagnose und Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern sowie zu Faktoren, die den Grad bildungssprachlicher Kompetenzen beeinflussen (Abschnitt 2). Außerdem präsentieren wir empirische Studien zu bildungssprachlichen Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften und ihre Fähigkeit, diese im Unterricht zu fördern (Abschnitt 3).

Berücksichtigt wurden vor allem Studien, die zwischen 2010 und 2020 erschienen sind und durch eine Schlagwortsuche in einschlägigen Datenbanken zu den Begriffen „Bildungssprache“, „Sprachbildung“, „sprachliche Bildung“ gefunden wurden. Aufgrund der Vielzahl an Publikationen erfolgt die Darstellung notwendigerweise selektiv. Zudem ist zu dieser Auswahl anzumerken, dass nur solche Studien in den Überblicksbeitrag eingegangen sind, die sich dezidiert der Untersuchung der genannten Konstrukte widmen. Damit bleiben solche Studien unberücksichtigt, die ähnliche Untersuchungsgegenstände aufweisen (z. B. Studien zum Sprachausbau oder der Entwicklung konzeptioneller Schriftlichkeit), sich aber (terminologisch/konzeptionell) nicht explizit im bildungssprachlichen Diskurs verorten, was auf eine gewisse Skepsis dem Konstrukt Bildungssprache gegenüber zurückzuführen sein könnte. Unberücksichtigt bleiben außerdem Arbeiten, die sich mit bildungssprachlichen Anforderungen, die sich Lernenden des Deutschen als Fremdsprache im hochschulischen Kontext (z. B. ausländischen Studierenden) stellen, auseinandersetzen. Zum einen, da – wie für den schulischen Kontext festzustellen ist – „diejenigen sprachlichen Funktionen und Elemente, die für erfolgreiche Bildungsprozesse an der Hochschule ausschlaggebend sind, theoretisch und empirisch noch weitgehend unerforscht [sind]“ (Bärenfänger et al. 2015, 12), zum anderen, da sich gerade für den Hochschulbereich starke Überschneidungen mit Studien zum Erwerb bzw. der Vermittlung der Fach- und Wissenschaftssprache Deutsch ergeben.

2 Bildungssprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu bildungssprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern gegeben. Schon ein oberflächlicher Blick in verschiedene empirische Studien zu diesem Thema zeigt, dass das Konstrukt ‚bildungssprachliche Kompetenz‘ unterschiedlich verstanden und damit auch unterschiedlich operationalisiert wird. Während in einer Studie bildungssprachliche Kompetenz z. B. durch einen C-Test mit fachlichem Bezug gemessen wird (Höttele et al. 2017), wird in einer anderen Studie die Anzahl der verwendeten bildungssprachlichen Mittel in einer mündlichen oder schriftlichen Äußerung ausge-

zählt (z. B. Hövelbrinks 2014). Eine gewisse Heterogenität der Forschungsergebnisse erstaunt deshalb nicht.

Drei Fragestellungen strukturieren die folgende Darstellung:

1. Wie wird bildungssprachliche Kompetenz gemessen?
2. Wie entwickelt sich bildungssprachliche Kompetenz?
3. Welche Faktoren beeinflussen die (Entwicklung von) bildungssprachliche(r) Kompetenz?

2.1 Wie wird bildungssprachliche Kompetenz gemessen?

Fornol/Hövelbrinks (2019, 503) stellen in ihrem Überblicksartikel zur Diagnostik von Bildungssprache heraus, dass sich die entsprechende empirische Forschung im deutschsprachigen Raum erheblich im Rückstand befindet und die Entwicklung von Diagnoseinstrumenten noch vor großen Herausforderungen stehe. Zurückzuführen ist dies auf verschiedene Anforderungen, denen entsprechende diagnostische Verfahren gerecht werden sollen: a) die theoretische Fundierung des empirisch zu messenden Konstrukts, b) die Erfassung rezeptiver und produktiver Kompetenzen unterschiedlicher bildungssprachlicher Handlungen in den unterschiedlichen Modalitäten der Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit, c) die Definition sprachlicher Kompetenzziele für unterschiedliche Altersstufen, für unterschiedliche Gruppen in Abhängigkeit ihrer sprachlichen Voraussetzungen (L1/L2) und d) die Anforderungen der psychometrischen Testdiagnostik. In den letzten Jahren seien aber „bedeutsame erste Instrumente entwickelt worden“ (Fornol/Hövelbrinks 2019, 509). Als zunächst wegweisend werden die im Modellprogramm FörMig erarbeiteten halbstandardisierten profilanalytischen Instrumente *HAVAS 5* (Elementarbereich, Reich/Roth 2007), *Tulpenbeet* (Primarbereich, Reich/Roth/Gantefort 2008), *Fast Catch Bumerang* und *Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung* (beide Sekundarstufe I, Reich/Roth/Döll 2009, Lengyel et al. 2009) bezeichnet. Mit allen FörMig-Diagnoseinstrumenten werden vergleichsweise natürlichsprachliche Sprachproduktionsdaten für die differentielle, qualitative Diagnostik zur Ermittlung individueller allgemeiner sprachlicher Profile mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher in Erst- und Zweitsprache gewonnen (Lengyel 2012, 21; Grießhaber 2019, 547). Aufgrund der in diesen Verfahren z. T. mündlich, z. T. schriftlich auszuführenden Sprachhandlungen **ERZÄHLEN**, **BERICHTEN**, **ERKLÄREN**, **BESCHREIBEN**, **ANLEITEN** und **ARGUMENTIEREN**, die als bildungssprachlich relevante und schultypische Sprachhandlungen gewertet werden (z. B. Feilke 2012), werden die (allgemeinen) Sprachhandlungsfähigkeiten u. a. anhand bildungssprachlich einschlägiger Sprachhandlungen (mit-)bestimmt. Als expliziter Sprachstandsindikator wird Bildungssprache in allen Instrumenten außer in *HAVAS 5* berücksichtigt. Die für *Fast Catch Bumerang* zu verfassende Bumerang-Bauanleitung wird etwa nicht nur hinsichtlich textpragmatischer (Aufgabenbewältigung, Textstrukturierung, Adressierung), lexikalischer (Verben, Nomen, Adjektive) und syntaktischer (Satzverbindungen), sondern auch hinsichtlich der Verwen-

dung bildungssprachlicher Mittel ausgewertet, worunter Nominalisierungen, Komposita, Attributkonstruktionen, Partizipien, Passiv und unpersönliche Ausdrücke fallen (Reich, Roth/Döll 2009, 212). „Fachliche“ bzw. „textsortenspezifische“ Adjektive, Verben und Nomen sowie Satzverbindungen sind im Auswertungsbogen ebenfalls differenziert und quantitativ zu erfassen, werden allerdings zu den Indikatoren Wortschatz und Syntax gezählt. Zwischen den unterschiedlichen Indikatoren wird allerdings kein expliziter Zusammenhang hergestellt (ähnlich in *Tulpenbeet* und *Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung*), so dass die unterschiedlichen Dimensionen bildungssprachlichen Handelns nicht systematisch aufeinander bezogen werden.

Ebenfalls der Auswertung authentischer Sprachhandlungen verpflichtet ist die Ratingskala *RaBi* (*Ratingskala zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter*). Sie wurde in einer interdisziplinären Kooperation von Grundschulpädagogik, Sprachdidaktik und der Didaktik des Sachunterrichts im Rahmen des Projekts EASI Science-L (*Early Steps into Science and Literacy*, 2013–2016) entwickelt (Sutter et al. 2015). Dazu wurden sprachliche Äußerungen von ein- und mehrsprachig aufgewachsenen Vorschulkindern (fünf bis sechs Jahre) in jeweils dreißigminütigen Lehr-Lernsituationen zum Thema „Sinken und Schwimmen von Objekten“, die eine pädagogische Fachkraft für i. d. R. jeweils vier Kinder gestaltete, anhand von Videographien und Transkripten ausgewertet (Wildemann et al. 2016, Tietze/Rank/Wildemann 2016, Rank et al. 2018). Mit der RaBi-Skala werden demnach produktive mündliche bildungssprachliche Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter erfasst, wobei das Konstrukt bildungssprachliche Kompetenz im Kontext unterrichtsnaher naturwissenschaftlicher Interaktionssituationen modelliert wurde. Bei diesem Erhebungssetting kann aber hinterfragt werden, ob derartige Face-to-Face-Interaktionen tatsächlich bildungssprachliche Handlungen (i.S. dekontextualisierender, explizierender, differenzierender Sprachhandlungen) erfordern oder möglicherweise andere als bildungssprachliche Kompetenzen gemessen werden (Steinhoff 2019, 331).

Die Einstufung der sprachlichen Äußerungen der Kinder erfolgt auf den drei sprachlichen Ebenen Lexikon, Morphosyntax und Sprachhandlung auf einer drei- bzw. vierstufigen Skala (Wildemann et al. 2016, 72–74). Die Stufen 0 und 1 indizieren alltagssprachliche, die Stufen 2 und 3 bildungssprachliche Kompetenzen (Tietze et al. 2016, 13). Auf der Basis von theoretischen Arbeiten zur Bildungssprache sowie von Ergebnissen der inter-/nationalen Spracherwerbs- und Sprachentwicklungsforschung wird in Tietze et al. (2016, 5–11) aufgeschlüsselt, inwiefern die der Skala zu Grunde liegenden Merkmale und Stufen „theoriegeleitet“ fundiert sind. Die statistischen Analysen der Stichprobe von 222 Kindern zeigen sodann, dass sich anhand der RaBi-Skala „das bisherige theoretische Verständnis über das Konstrukt Bildungssprache [...] empirisch von der Alltagssprache reliabel und homogen abgrenzen lässt“ (Tietze et al. 2016, 28). In Rank et al. (2018, 122) wird jedoch einschränkend darauf verwiesen, dass die Reliabilität der Skalen „mit Ausnahme der Sprachhandlungen zumindest akzeptabel“ ist.

Mit der Zielstellung, sprachliche Profile anhand möglichst natürlichsprachlicher Sprachproduktionsdaten qualitativ zu ermitteln, unterscheiden sich die FörMig-Ins-

trumente und die RaBi-Ratingskala deutlich von psychometrisch standardisierten Tests, die dem testtheoretischen Paradigma der psychologischen Diagnostik und damit den klassischen Gütekriterien der empirischen Forschung – Objektivität, Validität und Reliabilität – verpflichtet sind (Paetsch 2019, 528–532). Die Entwicklung solcher Testformate, die sowohl linguistischen als auch psychometrischen Ansprüchen gerecht werden, und gleichzeitig deziert bildungssprachliche Kompetenzen messen, stellt demnach ein Desiderat dar, dem bisher nur einzelne Instrumente nachkommen. Nachfolgend werden zwei in jüngerer Zeit interdisziplinär (Sprachwissenschaft bzw. -didaktik, Bildungswissenschaft bzw. Psychologie und Sport- bzw. Physikdidaktik) entwickelte Testinstrumente mit dieser Zielstellung vorgestellt. Die zur Operationalisierung bildungssprachlicher Kompetenzen gefundenen Wege unterscheiden sich dabei erheblich und fokussieren unterschiedliche Kompetenzbereiche (rezeptiv vs. rezeptiv-produktiv), unterschiedliche Fachkontakte und unterschiedliche Altersstufen.

Der Bildungssprachtest *BiSpra 2–4: Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4* (Heppt et al. 2020) ist das Ergebnis einer interdisziplinären Kooperation zwischen Linguistik, Psychologie und Erziehungswissenschaft und wurde im Rahmen verschiedener, aufeinander folgender BMBF-Projekte zwischen 2010 und 2020 entwickelt (u. a. Uesseler/Runge/Redder 2013, Köhne et al. 2015, Schuth et al. 2015, Heppt 2016, Heppt/Eglinsky/Volodina 2019). Er besteht aus den drei Teilstests „BiSpra Text“, „BiSpra Satz“ und „BiSpra Wort“, anhand derer rezeptive bildungssprachliche Kompetenzen auf den die Teilstests benennenden sprachlichen Ebenen erfasst werden.

Um linguistischen Ansprüchen zu genügen (i.S. einer theoretischen und empirischen Kontextualisierung bezogen auf bildungssprachlich relevante Sprachhandlungen und Funktionen), wurden die durch die Testaufgaben zu prüfenden sprachlichen Fähigkeiten durch authentische Schulbuchtexte und Unterrichtsmaterialien (unterschiedlicher Unterrichtsfächer) sowie mündliche und schriftliche Sprachproduktionsdaten von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften in repräsentativem Umfang fundiert (Uesseler/Runge/Redder 2013, 54; Köhne et al. 2015, 70). Zur Erprobung der Aufgaben wurden eine Vielzahl an Pilotierungsstudien durchgeführt (u. a. Heppt et al. 2014, Dragon et al. 2015, Heppt 2016). Die Standardisierung und Normierung des Testinstruments erfolgte durch Daten, die von insgesamt 3625 Schülerinnen und Schülern der Jahrgänge zwei, drei und vier in sechs verschiedenen Bundesländern erhoben wurden, wobei Vergleichswerte für drei unterschiedliche Gruppen zur Verfügung stehen: monolingual deutschsprachig aufgewachsene Kinder, simultan bilingual aufgewachsene Kinder und Kinder, die Deutsch ab einem Alter von drei Jahren sukzessiv als Zweitsprache erworben haben (Heppt/Eglinsky/Volodina 2019, 25).

Die Erfassung des bildungssprachlichen, fächerübergreifenden Wortschatzes mit „BiSpra Wort“ erfolgt über eine Kombination aus Lückensatz- und Single-Choice-Testaufgaben, wobei aus drei vorgegebenen bildungssprachlichen Wörtern (Verben, Substantive, Adjektive) das richtige ausgewählt werden muss. Mit dem gleichen Aufgabenformat wird in „BiSpra Satz“ das Verständnis von Junktoren (unterschiedlicher

semantischer Relationen und syntaktischer Kontexte) überprüft. Die Darbietung der Testaufgaben erfolgt jeweils auditiv (CD), damit ggf. mangelnde Lesefähigkeiten nicht zu Ergebnisverzerrungen führen können. Bei beiden Teilstests können die Aufgaben auch mitgelesen werden. Das globale Verständnis bildungssprachlicher Texte wird in „BiSpra Text“ durch Ja/Nein-Fragen getestet, die zu kurzen, nur auditiv präsentierten Phantasiegeschichten beantwortet werden sollen. Die Hörtexte werden von den Autoren selbst als „anspruchsvoll“ bezeichnet. So werden sie den Kindern zweimal vorgespielt, die Fragen dazu nur einmal, so dass die Verarbeitungsanforderung hoch ist. Die Texte werden zwar als Phantasiegeschichten bezeichnet, stellen aber eher eine Mischform von Erzählungen und Sachtexten dar; so kann das Textverständnis auch dadurch beeinflusst werden, dass die kritischen bildungssprachlichen Strukturen vor dem Hintergrund eines mentalen narrativen Textschemas nicht dem Erwartungshorizont der Kinder entsprechen und sie schemarelevante Vorwissen für die Verarbeitung möglicherweise nicht aktivieren (Rickheit 2008). Auch Budde (2021, 4) vermerkt in ihrer Rezension zu BiSpra, „dass die Art der Fragen eher zu einem Sachtext als zu einem literarischen Text passt“. Dies deute zudem darauf hin, „dass das zu testende Konstrukt „Bildungssprache“ implizit auf nicht-literarisches fachliches Lernen bezogen wurde.“

Als zweites Beispiel für die Testung bildungssprachlicher Fähigkeiten wird ein von Höttecke et al. (2017) empirisch validiertes Instrument zur Erfassung fachsprachlichen Wortschatzes in den Unterrichtsfächern Physik und Sport vorgestellt. Das Autorenteam, zusammengesetzt aus den Disziplinen Physik- und Sportdidaktik sowie Empirischer Bildungsforschung, entwickelte für die Klassenstufen sechs und sieben entsprechende C-Tests. Ihre empirische Validierung erfolgte durch eine Pilotstudie (N = 164) und eine Hauptstudie (N = 151).

Die fachsprachlichen C-Tests bestehen jeweils aus vier kurzen Schulbuchtexten à 150 Wörtern, in denen von 15 Fachwörtern die vordere Worthälfte getilgt wurde (Linkstilgungsprinzip). Zur Lösung des C-Tests müssen die Testpersonen die Lücken rekonstruieren, wofür rezeptiv-produktive lexikalische Fachsprachenkompetenz erforderlich ist. Im Vergleich zu klassischen C-Tests mit Rechtstilgungsprinzip verschiebt sich die zu erfassende Rekonstruktionsleistung stärker hin zu rezeptiven Kompetenzen (vgl. auch Grotjahn 2019), auch vor dem Hintergrund, dass ein Item dann als gelöst gewertet wird, wenn es erkannt wurde (Worterkennungswert vs. Richtig-Falsch-Wert).

Das Autorenteam führt zur Auswahl der kritischen Items aus, dass die Grenzen zwischen Fach- und Bildungssprache fließend sind, da „fachsprachliche Texte auch Wörter umfassen, die einem alltagssprachlichen Wortschatz zuzurechnen sind. [...] So kann zum Beispiel ‚feststellen‘ oder ‚erklären‘ als fachspezifisch für die Physik bzw. ‚unterstützen‘ oder ‚gestalten‘ als fachspezifisch für den Sport eingeschätzt werden, weil diese Verben in einem fachlichen Kontext fachtypische Arbeitsweisen bezeichnen“ (Höttecke et al. 2017, 59). Die Absicherung der Inhaltsvalidität erfolgte dadurch, dass authentische Schulbuchtexte adaptiert und die Auswahl der Texte und zu tilgenden Wörter von fünf Personen mit abgeschlossenem Physik- bzw. Sportstudium erar-

beitet wurden. Im Verlauf der Pilotierungs- und Hauptstudie wurde ein Kodier-Manual erstellt, das eine objektive Auswertung ermöglicht. Beide fachsprachlichen C-Tests erzielten bei der Reliabilitäts- und Validitätsprüfung ein hohes Niveau.

Im abschließenden Vergleich des methodischen Vorgehens und der jeweils untersuchten sprachlichen Kompetenzbereiche, sprachlichen Ebenen, Sprachhandlungen und Altersspannen lässt sich abschließend eine große Heterogenität bei der Operationalisierung von bildungssprachlichen Kompetenzen feststellen: Die FörMig-Verfahren und RaBi sind halbstandardisiert und messen produktive schriftliche und produktive mündliche Kompetenzen, jedoch mit unterschiedlichen Diskurs- bzw. Textformen. Demgegenüber sind BiSPra und der C-Test psychometrisch standardisierte Testverfahren i. e. S., messen bildungssprachliche Kompetenzen jedoch ausschließlich bezogen auf das rezeptive Verständnis bildungssprachlicher Wörter, Sätze und Texte. Die Altersstufen reichen vom Primarbereich bis zur Sekundarstufe 1, die als bildungssprachlich operationalisierten sprachlichen Ebenen reichen vom Lexikon bis zum Text.

2.2 Wie entwickelt sich bildungssprachliche Kompetenz?

Die Frage, wie bildungssprachliche Kompetenz erworben wird bzw. wie sie sich entwickelt, gehört zu den bisher am wenigsten berücksichtigten Themen im bildungssprachlichen Diskurs, wie auch Steinhoff (2019, 331) feststellt. Während es nur sehr wenige Studien gibt, die dezidiert eine Kompetenzentwicklung nachvollziehen, liegen mehrere Studien vor, die zeigen, dass Kinder bereits relativ früh, d. h. im Vorschulalter, in der Schuleingangsphase oder in der zweiten Hälfte der Grundschulzeit, bildungssprachliche Mittel verwenden und verstehen, wobei interindividuelle Variation gegeben ist, s. Abschnitt 2.3 (vgl. z. B. Budumlu et al. 2020, Fornol 2020, Heppt/Stanat 2020, Hövelbrinks 2014, Rank et al. 2018). Auch zeigen mehrere Studien, dass ältere Schülerinnen und Schüler über stärker ausgeprägte Kompetenzen in der Bildungssprache verfügen als jüngere Schülerinnen und Schüler (z. B. Fornol 2020, Heppt/Stanat 2020, Hötteke et al. 2017, Mathiebe 2018, Rank et al. 2018).

Eine für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen einschlägige Studie ist Fornol (2020). Sie beschäftigt sich mit der Frage, welche bildungssprachlichen Mittel in Texten des Sachunterrichts von Schülerinnen und Schülern der zweiten und dritten Klassenstufen verwendet werden, und ob durch die Verwendung dieser Formen bildungssprachliche Funktionen realisiert werden. Dazu werden in einem ersten Schritt 474 zu drei Messzeitpunkten verfasste Texte quantitativ auf das Auftreten bestimmter bildungssprachlicher Mittel hin untersucht. Im Anschluss daran wird ein Teilkorpus von 28 Texten von Schülerinnen und Schülern der dritten Jahrgangsstufe qualitativ unter der Fragestellung analysiert, welche bildungssprachlichen Funktionen (z. B. Verdichtung und Objektivierung) mit welchen sprachlichen Mitteln realisiert werden. Die erste, quantitative Analyse zeigt u. a., dass Schülerinnen und Schüler der höheren Jahrgangsstufe auf lexikalisch-semantischer Ebene mehr bildungssprachliche

Mittel verwenden als Schülerinnen und Schüler der niedrigeren Jahrgangsstufe. Bei den syntaktischen Strukturen zeigt sich ein solcher Alterseffekt jedoch nicht. Auch nehmen die bildungssprachlichen Mittel innerhalb beider Altersgruppen vom ersten zum dritten Testzeitpunkt zu. Häufig verwendete bildungssprachliche Mittel sind in beiden Altersgruppen auf lexikalischer Ebene Komposita, fachsprachliche oder fachbezogene Nomen sowie fachbezogene Verben. Auf syntaktischer Ebene werden Präpositionalphrasen, kohäsive Mittel und Konnektoren häufig verwendet. Selten verwendet werden hingegen auf lexikalischer Ebene u. a. Nominalisierungen, auf syntaktischer Ebene z. B. Genitivattribute.

Auf Probleme dieses quantitativen Vorgehens (das in ähnlicher Form auch in anderen Studien zur Messung des Grades der bildungssprachlichen Kompetenz angewendet wird, z. B. bei Hövelbrinks 2014 oder (als Teil der Analyse) bei Mathiebe 2018) bzw. auf Einschränkungen in der Interpretation der Ergebnisse weist die Autorin selbst hin: So ist es fraglich, ob mit einer steigenden Anzahl an bildungssprachlichen Mitteln die Texte insgesamt von höherer Qualität und funktional bildungssprachlicher sind:

Zwar gebrauchen Lernende teilweise zahlreiche als bildungssprachlich geltende Begriffe und Konstruktionen in ihren Texten, jedoch fehlt es vermutlich teilweise an dem mit diesen Mitteln verbundenen Fachwissen sowie den grammatischen Kompetenzen, um sie funktional verwenden zu können (Fornol 2020, 288).

So gilt z. B. die häufige Verwendung von Komposita als typisch bildungssprachlich, was dazu führt, dass die häufige Verwendung von Komposita in einem Schülertext als Zeichen von einem gewissen Grad an Bildungssprachlichkeit interpretiert wird. Solange aber keine qualitative Analyse dieser Komposita erfolgt, bleibt völlig unklar, ob diese Komposita überhaupt eine bildungssprachliche Funktion erfüllen. Hier schließt sich außerdem die Frage an, ob es sich bei allen sprachlichen Mitteln, die in Fornols oder auch in anderen Studien (z. B. Hövelbrinks 2014, Rank et al. 2018) als bildungssprachlich qualifiziert werden, auch tatsächlich um solche handelt. So wurde bei Fornol bspw. das Nomen *Taschentuch* als bildungssprachlich gewertet und geht zusätzlich auch als Kompositum in die Zählung ein (Fornol 2020, 295). Auch bei Präpositionalphrasen ist zu fragen, ob diese per se immer als bildungssprachlich gelten können (vgl. auch Hövelbrinks 2014, 322). An dieser Stelle wird deutlich, dass eine bisher noch unzureichende theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff Bildungssprache zwangsläufig auch zu unterschiedlichen, teils fragwürdigen Operationalisierungen führen muss.

Eine weitere Einschränkung besteht hinsichtlich der Aussagekraft eines Ergebnisses wie dem, dass bspw. Genitivattribute vergleichsweise selten in den untersuchten Schülertexten auftreten. Einerseits kann dieses Ergebnis ein Hinweis dafür sein, dass eine solche Struktur erst spät erworben wird, andererseits ist es aber auch möglich, dass für die Schülerinnen und Schüler schlicht keine Notwendigkeit bestand, diese Struktur (häufig) zu verwenden, da sie für das Thema oder die Textsorte wenig funk-

tional ist. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch die Studie von Gadow (2016), die mündliche Äußerungen von Grundschülerinnen und -schülern im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der vierten Jahrgangsstufe untersucht. Die Autorin kann sprachliche Handlungen auf vier Niveaustufen identifizieren (Einfaches Beschreiben, Funktionales Beschreiben, Einfaches Erklären und Funktionales Erklären) und stellt fest, dass auf allen Niveaustufen im lexikalischen Bereich Ausdrucksschwierigkeiten vorkommen: „Es schien damit meines Erachtens auch ohne die normgerechten sprachlichen Mittel möglich zu sein, die Handlungsanforderungen funktional zu bewältigen und somit die Experimente auszuwerten“ (Gadow 2016, 215). Sie zeigt also mit ihrer Analyse, dass die gelingende Ausführung von bildungssprachlichen Handlungen nicht von der Verwendung bestimmter, zuvor als bildungssprachlich definierter Mittel (hier im Bereich des Wortschatzes) abhängt.

Schließlich bleibt unklar, ob die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen vom Unterricht und den dort präsentierten sprachlichen Formen und Strukturen unabhängig ist: „Zu klären ist auch, ob die Erweiterung bildungssprachlicher Fähigkeiten lediglich entwicklungspsychologisch zu begründen ist oder gleichsam mit der steigenden Dekontextualisierung und fachlichen Komplexität im Unterricht erklärt werden kann“ (Fornol 2020, 307–308).

Ein rein quantitativer Ansatz, der allein von den sprachlichen Strukturen und Formen, die als bildungssprachlich gelten, ausgeht, um diese dann in Schüleräußerungen auszuzählen und auf diese Weise die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenz zu beschreiben, ist deshalb nur sehr bedingt dazu geeignet, Entwicklungsverläufe nachzuzeichnen. Ein vielversprechenderer Weg scheint zu sein, die Funktionen, die Bildungssprache erfüllt, in den Blick zu nehmen, und diese zum Ausgangspunkt der Untersuchung zu machen. Diesen Weg schlägt Fornol (2020) mit der zweiten Untersuchung ein, in der aber kein Vergleich zwischen verschiedenen Altersgruppen mehr gezogen wird. Die Analyse zeigt deshalb zwar, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene bildungssprachliche Mittel nutzen, um bildungssprachliche Funktionen wie Verdichtung und Objektivierung zu realisieren, eine Entwicklung kann aber nicht nachgezeichnet werden.

Langlotz (2021) geht in ihrer querschnittlich angelegten Untersuchung mit der Analyse der Verwendung von komplexen Nominalphrasen von Schülerinnen und Schülern der fünften und neunten Jahrgangsstufe der Entwicklung der Verwendung eines bestimmten bildungssprachlichen Mittels nach. Im Ergebnis zeigt sich, dass der Attributgebrauch von Klasse fünf zu Klasse neun deutlich ansteigt und von der Textsorte abhängig ist: In Erzählungen werden weniger Attribute verwendet als in Berichten und Argumentationen. Es zeigt sich außerdem, dass mit steigender Jahrgangsstufe auch die Attributdichte pro Nominalgruppe wächst. Dieser Ansatz, in dem der Entwicklungsverlauf der Verwendung eines bestimmten sprachlichen Mittels nachgezeichnet wird, das der Erfüllung bildungssprachlicher Funktionen dient, entspricht weitgehend Untersuchungen, die in der klassischen Spracherwerbsforschung angesiedelt sind (zum Erwerb des Passivs vgl. z. B. Wegener 2003) oder in der Schreibentwick-

lungsforschung (vgl. z. B. die Entwicklung von Textkompetenz bei Augst et al. 2007 oder die Entwicklung der Verwendung von Junktoren bei Langlotz 2014). Eine stärkere Verknüpfung dieser Forschungsbereiche (Bildungssprache, Spracherwerbsforschung, Schreibentwicklungsforschung) wäre deshalb sicherlich ein großer Gewinn.

2.3 Welche Faktoren beeinflussen die (Entwicklung von) bildungssprachliche(r) Kompetenz?

Weitaus breiter erforscht als die Frage nach der Entwicklung von bildungssprachlichen Kompetenzen ist die Frage nach den Faktoren, die diese Entwicklung bzw. den Kompetenzstand zu einem bestimmten Zeitpunkt beeinflussen. Tabelle 1 (s. Anhang) stellt die Ergebnisse von den von uns recherchierten quantitativen Studien vergleichend vor. Einen deutlichen Schwerpunkt der Untersuchungen bildet dabei die Frage, ob sich ein- oder mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre bildungssprachlichen Kompetenzen voneinander unterscheiden, wobei als mehrsprachig in den meisten Untersuchungen solche Lernende verstanden werden, die zu Hause nur oder auch eine andere Sprache als Deutsch sprechen, und Deutsch entweder seit der Geburt oder aber seit dem Alter von ca. drei bis vier Jahren sprechen. Zwischen Schülerinnen und Schülern, die simultan bilingual aufgewachsen sind und solchen, die Deutsch als Zweisprache erwerben, wird dabei meist nicht systematisch unterschieden (s. aber Heppt/Stanat 2020). Weitere öfter untersuchte Variablen, die in den Vergleich aufgenommen wurden, sind der sozioökonomische Status des Elternhauses, die allgemeinsprachliche Kompetenz, die Intelligenz, das Alter und das Geschlecht der Kinder und Jugendlichen.

Aufgrund der Unterschiede im Verständnis und entsprechend der Operationalisierung von Bildungssprache sowie der Analyse von mündlichen oder schriftlichen, produktiven oder rezeptiven Kompetenzen ist eine gewisse Varianz zwischen den Ergebnissen nicht verwunderlich. So ist bisher auch nicht eindeutig geklärt, ob sich der Faktor Mehrsprachigkeit, wie häufig vermutet wird, negativ auf die bildungssprachliche Kompetenz von Lernenden auswirkt. Es zeichnet sich jedoch in einem Großteil der Studien die Tendenz ab, dass sich die Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen verringern oder gar ganz verschwinden, wenn der sozioökonomische Status der Lernenden kontrolliert wird. Dieser Faktor wird in fast allen Studien, in denen er überprüft wird, und für alle Lernergruppen als relevant herausgestellt. Außerdem weisen einige Autorinnen darauf hin, dass auch das Thema und die genaue Aufgabenstellung bei Studien, in denen produktive Kompetenzen der Lernenden untersucht werden, eine Rolle für die Bildungssprachlichkeit der Äußerungen spielen (z. B. Fornol 2020, Langlotz 2021, Mathiebe 2018).

3 Bildungssprachliche Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden

Mit der Forderung, die bildungssprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht in allen Fächern auszubauen (KMK 2019), geht ein wachsender Bedarf an gut ausbildeten Lehrpersonen einher, die erstens selbst über eine hohe bildungssprachliche Kompetenz verfügen und diese zweitens auch kompetent vermitteln können. Die Darstellung des folgenden Abschnitts konzentriert sich demzufolge auf die folgenden drei Fragestellungen aus dem derzeitigen Forschungsdiskurs zu bildungssprachlichen Kompetenzen bei (angehenden) Lehrkräften:

1. Über welche Einstellungen bzw. Überzeugungen verfügen (angehende) Lehrkräfte in Bezug auf Bildungssprache und Sprachbildung?
2. Wie gehen Lehrkräfte im Unterricht mit Bildungssprache um?
3. Über welche bildungssprachlichen Kompetenzen verfügen (angehende) Lehrkräfte selbst?

3.1 Über welche Einstellungen bzw. Überzeugungen verfügen (angehende) Lehrkräfte in Bezug auf Bildungssprache und Sprachbildung?

Die Erforschung von Einstellungen bzw. Überzeugungen, die im Sinne kompetenzorientierter Professionstheorien als motivational-affektive und selbstbezogene Dimensionen von Lehrerkompetenz verstanden werden (Baumert/Kunter 2006), erfreut sich in den letzten Jahren zunehmender Beliebtheit. Dabei fällt zunächst auf, dass eine Vielzahl der publizierten Studien im Kontext des naturwissenschaftlichen Unterrichts angesiedelt ist. Zudem bedienen sich viele Untersuchungen quantitativer Forschungszugegänge, indem Einstellungen und Überzeugungen mittels Fragebogen erhoben werden.

Zu nennen ist hier beispielsweise die Studie von Nitz et al. (2011) zu den Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Fachsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. Die Untersuchung geht – ausgehend von angenommenen Einstellungsveränderungen beim Übergang vom Studium in das Referendariat – der Frage nach, ob sich Lehramtsstudierende und Referendarinnen und Referendare hinsichtlich ihrer Einstellung zu Fachsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht unterscheiden. Die mittels Fragebogen generierten Daten zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Nitz et al. 2011, 255). So legen Studierende größeren Wert auf die Verständlichkeit des naturwissenschaftlichen Unterrichts durch eine alltagssprachliche Orientierung, während Referendarinnen und Referendare die Vermittlung von Fachsprache als zentrales Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts sehen und die Fachsprache als Qualitätsmerkmal naturwissenschaftlichen Unterrichts

wichtiger einschätzen als die befragten Studierenden. Die Ergebnisse legen daher den Schluss nahe, dass der Ausbildungsstatus und die Unterrichtspraxis angehender Lehrkräfte einen Einfluss auf die Einstellung zur Verwendung von Fachsprache im Unterricht haben.

Neben den beschriebenen Fragebogenstudien wurde der Frage nach lehrerseitigen Einstellungen bzw. Überzeugungen im Kontext von Bildungssprache auch in verschiedenen Interviewstudien, die sich eines eher qualitativen Designs bedienen, nachgegangen. In diesem Zusammenhang sind die Dissertationen von Drumm (2016) und Kiliç (2019) zu nennen.

So untersucht Drumm (2016) Vorstellungen von Lehrpersonen zu Sprachbildung im Unterrichtsfach Biologie. Auf der Grundlage von Leitfadeninterviews und Strukturlegeverfahren wird herausgearbeitet, dass die fünf befragten Lehrenden über Wissen verfügen, das sich aus alltäglichen und persönlichen Erfahrungshintergründen sowie Kenntnis des Faches speist. Die Lehrenden nehmen laut Drumm (2016, 273) bildungs- und fachsprachliche Probleme zwar wahr, können diese aber zumeist nicht genauer benennen. Sie sind zudem bemüht, sprachliche Hilfen anzubieten, geraten bei der unterrichtsintegrierten sprachlichen Unterstützung jedoch an ihre Grenzen.

Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt auch Kiliç (2019), die Überzeugungen von Lehrkräften der Gesellschaftslehre in Bezug auf Bildungssprache im Fach Gesellschaftslehre sowie den Umgang der Lehrkräfte mit Sprache im Unterricht untersucht. Die Forschungsergebnisse, die auf qualitativen Leitfadeninterviews mit sieben Lehrpersonen der Gesellschaftslehre an drei verschiedenen Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen basieren, verdeutlichen, dass Sprache von allen Lehrkräften eine überaus wichtige Funktion zugesprochen wird und als „zentrales Medium“ bzw. „Hauptmedium“ (Kiliç 2019, 192) des Unterrichts angesehen wird, das das Lernen entscheidend beeinflusst. Gravierende Unterschiede zwischen den Lehrkräften werden jedoch im Hinblick auf den konkreten unterrichtlichen Umgang mit Bildungssprache ersichtlich, wie Kiliç anhand der Typisierung der Lehrkräfte (Typ 1: Der interessierte Erfahrungsarmer, Typ 2: Der Desinteressierte, Typ 3: Der bewusste Unterstützer) veranschaulicht. Sowohl Drumm (2016) als auch Kiliç (2019) decken damit eine offensichtliche Theorie-Praxis-Kluft zwischen der grundsätzlichen Anerkennung der Relevanz von Sprachbildung durch Lehrkräfte einerseits und der mangelnden systematischen Berücksichtigung im Unterricht andererseits auf. Kiliç (2019) nimmt dabei an, dass der unterschiedlichen Umsetzung von Sprachbildung im Fachunterricht verschiedene im Laufe der Studien- und Lehrtätigkeit angeeignete und zunehmend verfestigte Überzeugungen seitens der Lehrkräfte zugrunde liegen. Aufgrund dieser relativ starken Veränderungsresistenz von Überzeugungen fordert Kiliç (2019, 196), die Rolle der Sprache in der Lehreraus- und -fortbildung auf verschiedenen Ebenen und in den verschiedenen Ausbildungsphasen zu stärken.

3.2 Wie gehen Lehrkräfte im Unterricht mit Bildungssprache um?

Im Vergleich zu den Forschungsaktivitäten zu Überzeugungen von Lehrkräften zu Bildungssprache und Sprachbildung scheint die Erforschung der konkreten Umsetzung von Sprachbildung im Fachunterricht noch relativ am Anfang zu stehen.

Eine in diesem Zusammenhang wegweisende Studie stellt die Untersuchung von Riebling (2013) zu Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht dar. Riebling (2013) untersucht mittels einer Fragebogenerhebung anhand einer Stichprobe von 229 Lehrpersonen aus 66 Schulen in Hamburg das selbstberichtete Unterrichtshandeln von Lehrkräften der Fächer Biologie, Chemie und Physik im Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Sie identifiziert verschiedene Handlungstypen von Lehrkräften, die sich hinsichtlich ihres Umgangs mit Sprachbildung im Fachunterricht dahingehend unterscheiden, wie und wie ausgeprägt sie ihren Unterricht sprachförderlich gestalten (Typ A: der explizit sprachorientierte Typus, Typ B: der entlastende sprachorientierte Typus, Typ C: der ausschließlich entlastende Typus, Typ D: der wenig sprachorientierte Typus). Eine weitere zentrale Erkenntnis ist, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen ihr Wissen im Bereich sprachlicher Bildung als niedrig einschätzt. Mangelnde Kenntnisse zeichnen sich vor allem bei den didaktischen Modellen und Strategien der fachbezogenen Sprachbildung sowie den Verfahren zur Diagnose sprachlichen Förderbedarfs ab (Riebling 2013, 128). Die Studie erhebt den Anspruch, einen Beitrag zur Klärung der übergeordneten Fragestellung zu leisten, „ob und auf welche Weise Sprachbildung in der Praxis des naturwissenschaftlichen Unterrichts betrieben wird“ (Riebling 2013, 219). Kritisch zu hinterfragen bleibt jedoch, inwieweit diese Fragestellung mit einer Fragebogenstudie überhaupt zu beantworten ist, bzw. wie Riebling selbst einschränkend ergänzt „soweit dies mit Auskünften darüber möglich ist“ (Riebling 2013, 103). Aufgrund einer anzunehmenden Diskrepanz zwischen dem selbstberichteten Unterrichtshandeln und der tatsächlichen Unterrichtspraxis von Lehrkräften sollte die mittels Fragebogen erhobene subjektive Perspektive der Lehrkräfte durch die Aufzeichnung und Beurteilung realen Unterrichtsgeschehens ergänzt und die Daten miteinander verglichen werden (Riebling 2013, 221).

Studien, die die Vermittlung von Bildungssprache durch Lehrkräfte anhand von Unterrichtsdaten, z.B. in Form videobasierter oder nicht-teilnehmender Beobachtungsformen, erforschen, scheinen im deutschsprachigen Raum bislang äußerst rar zu sein. Anzuführen ist hier einzige Pineker-Fischers (2017) Arbeit zu Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. In ihrer Untersuchung geht sie den Fragen nach, welche bildungssprachlichen Anforderungen der Chemieunterricht der zehnten Klasse enthält und wie Lehrpersonen Sprachfördermaßnahmen in ihren Unterricht einbeziehen. Die Datengrundlage bilden sechzehn audiographisch erhobene und durch Beobachtung begleitete Chemieunterrichtsstunden von vier verschiedenen Lehrkräften an Haupt- und Gesamtschulen in Ostwestfalen. Als zentrale bildungssprachliche Anforderung des Chemieunterrichts identifiziert Pineker-Fischer (2017) das Stellen von Fragen, die auf Benennungen, gefolgt von Beschreibungen abzielen, als dominierende

Sprachhandlung der Lehrer-Schüler-Interaktion. In Bezug auf sprachliche Unterstützungsmaßnahmen konstatiert Pineker-Fischer (2017) insbesondere für die Schreibförderung im Fachunterricht erhebliche Defizite, da in den 16 Unterrichtsstunden mit nur einer Ausnahme keine weiteren sprachlichen Gerüste zur Realisierung von Schreibaufträgen beobachtet werden konnten (Pineker-Fischer 2017, 364). Die Fallstudie von Pineker-Fischer (2017) ermöglicht auf der Grundlage der Audio- und Beobachtungsdaten den konkreten Nachvollzug sprachlicher Anforderungen und Unterstützungsmaßnahmen auf der Mikroebene des Unterrichts und gibt damit Einblicke in einen bis dato vernachlässigten Forschungsgegenstand. An dieser Stelle besteht weiterer dringender Bedarf an Anschlussstudien, die die Umsetzung von Sprachbildungskonzepten von Lehrkräften im Unterricht erfassen. Bedeutsam sind hier insbesondere Interventionsstudien zum Nachweis darüber, „welche didaktischen Maßnahmen tatsächlich wirksam sind“ (Steinhoff 2019, 332).

3.3 Über welche bildungssprachlichen Kompetenzen verfügen (angehende) Lehrkräfte selbst?

Ausgangspunkt der empirischen Studie von Rautenstrauch (2017) stellen die (fach)sprachlichen Fähigkeiten angehender Lehrpersonen selbst dar. Rautenstrauch (2017) entwickelt und evaluiert verschiedene Instrumente zur Erhebung des Fachsprachstandes von Lehramtsstudierenden im Fach Chemie. Die Forschungsergebnisse, die sich auf die sprachlichen Bereiche der Textproduktion, der Textrezeption und allgemeine fachbezogene Sprachkompetenz beziehen, offenbaren, dass Studierende teilweise erhebliche Defizite in ihrem Fachsprachstand aufweisen. Angesichts dieser Erkenntnisse ist anzunehmen, dass (angehende) Lehrpersonen, die selbst über keine ausreichenden bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen verfügen, später Schwierigkeiten haben werden, die Bildungs- und Fachsprache ihrer Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern.

Untermauert werden die Erkenntnisse Rautenstrauchs (2017) durch eine Untersuchung von Bayrak (2020). Bayrak (2020) untersucht die schriftsprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden des Faches Chemie zum Verfassen fachsprachlich angemessener Versuchsprotokolle. Anhand der Analyse von 60 Versuchsprotokollen kommt Bayrak (2020, 178) zu dem Schluss, dass das Verfassen adäquater Versuchsprotokolle Studierende vor große Herausforderungen stellt. Dabei werden das Fehlen inhaltlicher Elemente sowie ein unpräziser Wortschatz und eine unpräzise Syntax als häufigste Fehler in den Protokollen der Studierenden identifiziert. Aufbauend auf der Lernausgangslage der Studierenden entwickelt Bayrak (2020) ein Schreibförderinstrument (Protokoll-Checker), das in den zwei Settings „Versuchsprotokolle schreiben lernen“ und „Versuchsprotokolle schreiben lehren“ erprobt wurde. Die Analyse der Posttests der Versuchsprotokolle zeigt, dass Fehler und unangemessene Realisierungen deutlich geringer ausfallen als im Pretest (Bayrak 2020, 179). Die Studierenden verbes-

sern demnach ihre eigene textbezogene Schreibkompetenz und schulen durch die Analyse und Beurteilung von Schülerprotokollen auch ihre didaktische Beurteilungskompetenz (Bayrak 2020, 180).

Zusammenfassend verdeutlichen die Arbeiten von Rautenstrauch (2017) und Bayrak (2020) die Herausforderung, dass Lehramtsstudierende oftmals selbst nicht über die erforderlichen bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen verfügen. Vor der Beantwortung der Frage, wie (angehende) Lehrkräfte für fachintegrierte Sprachbildung methodisch-didaktisch qualifiziert werden können, sollten daher zunächst die bildungssprachlichen Kompetenzen der (angehenden) Lehrkräfte selbst in den Blick genommen werden.

4 Zusammenfassung und Desiderate

Ziel des Beitrags war es, einen aktuellen Forschungsüberblick über empirische Studien zu den Schlagwörtern „Bildungssprache“, „Sprachbildung“ und „sprachliche Bildung“ der unterschiedlichen am Diskurs beteiligten Fachdisziplinen (Sprachwissenschaft und -didaktik, Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken natur- und gesellschaftswissenschaftlicher Fächer) zu geben. Die Auswahl der empirischen Studien spiegelt einerseits die Breite und Vielfalt der Forschungsaktivitäten wider, erlaubte andererseits aber auch, als Schwerpunkte Diagnostik, Entwicklung und Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie von (angehenden) Lehrkräften zu identifizieren.

Die disziplinspezifischen unterschiedlichen Definitionen und die teilweise mangelnde theoretische Fundierung des Konstrukts „Bildungssprache“ sowie die damit einhergehenden unterschiedlichen Operationalisierungen des Konstrukts stellten einen für die (vergleichende) Interpretation der Ergebnisse der berichteten Studien erschwerenden Faktor dar. Das Desiderat der theoretischen Fundierung des Konstrukts wird aus der in diesem Beitrag eingenommenen Meta-Perspektive auf den Forschungsgegenstand Bildungssprache noch einmal offensichtlich und sollte daher zukünftig in seiner Verwendung kritischer reflektiert bzw. präziser theoretisch verortet werden.

Bei den empirischen Zugängen zeigen die herangezogenen Forschungsarbeiten eine deutliche Tendenz zu quantitativen Instrumenten. Diese kommen zwar den methodischen Anforderungen evidenzbasierter Forschung nach; gleichzeitig sollte aber das bei der Erforschung bildungssprachlicher Kompetenzen bislang dominierende reine Auszählen von sog. bildungssprachlichen Mitteln um qualitative Untersuchungen der Realisierung von Form-Funktions-Beziehungen ergänzt werden, auch unter stärkerer Berücksichtigung von Methoden und Erkenntnissen der Spracherwerbs- und Schreibentwicklungsorschung. Gleichermassen kann für die Entwicklung von Diagnoseinstrumenten die Kombination qualitativer und quantitativer Messverfahren als Desiderat herausgestellt werden, wobei es grundsätzlich weiterer Entwicklung diagnostischer Instrumente zur Erfassung rezeptiver wie produktiver bildungssprachlicher

Kompetenzen im Verlauf der Sprachentwicklung (von der Kita bis zum Studium) bedarf. Das Ungleichgewicht zugunsten quantitativer Verfahren ist auch bei der Erforschung lehrerseitiger Kompetenzen und Einstellungen erkennbar. Zusätzlich zu den bislang häufig in diesem Feld eingesetzten Fragebögen ist perspektivisch für den Einbezug qualitativer Forschungszugänge zu plädieren, die z. B. mithilfe teilnehmender oder videobasierter Beobachtungsverfahren das konkrete Unterrichtshandeln von Lehrkräften nachzeichnen und damit Daten generieren, die in Ergänzung zu den quantitativen Daten vertiefende Einblicke in die Praxis ermöglichen.

Als weiterer Schwerpunkt fällt auf, dass eine Vielzahl der präsentierten Studien in mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts- und Vermittlungskontexten angesiedelt ist. Da zu vermuten ist, dass sowohl die Entwicklung und Diagnostik bildungssprachlicher Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern als auch lehrerseitige bildungssprachliche Kompetenzen und Einstellungen fachspezifisch geprägt, d. h. von der Unterrichts- und Lernkultur des jeweiligen Faches beeinflusst werden, sollten auch gesellschaftswissenschaftliche Fächer wie Politik, Geschichte und das Unterrichtsfach Deutsch aus bildungssprachlicher Perspektive stärker in den Blick genommen werden.

5 Literatur

- Augst, Gerhard/Katrin Disselhoff/Alexandra Henrich/Thorsten Pohl/Paul-Ludwig Völzing (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a. M.
- Bärenfänger, Olaf/Daisy Lange/Jupp Möhring (2015): Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase. Leipzig.
- Baumert, Jürgen/Mareike Kunter (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), 469–520.
- Bayrak, Cana (2020): Vom Experiment zum Protokoll. Versuchsprotokolle schreiben lernen und lehren. Münster.
- Becker-Mrotzek, Michael/Hans-Joachim Roth (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek/Hans-Joachim Roth (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, 11–36.
- Becker-Mrotzek, Michael/Till Woerfel (2020): Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Sigrid Blömeke (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 98–104.
- Bernstein, Basil (1977): Class, codes and control. London.
- Bochnik, Katrin/Stefan Ufer (2017): Fachsprachliche Kompetenzen im sprachsensiblen Mathematikunterricht der Grundschule. Implikationen einer Studie zur sprachbezogenen Analyse mathematischer Leistungsunterschiede zwischen Lernenden mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. In: Dominik Leiß/Maike Hagen/Astrid Neumann/Knut Schwippert (Hg.): Mathematik und Sprache: Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen. Münster, 81–98.
- Budde, Monika (2021): Rezension zu: Heppt, Birgit; Köhne-Fuettner, Judith; Eglinsky, Jenny; Volodina, Anna; Stanat, Petra/Weinert, Sabine (2020): BiSprA 2–4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4. [Bildungsbezogene Sprachtests,

- Band 2]. Münster. daz-portal. Ausgabe 21/5, Juni 2021. <https://www.daz-portal.de/de/rezensionen/pdf-dateien-rezensionen/21-rezensionsrunde/budde-rezensiert-bispra-2-4.pdf/view> (letzter Zugriff 07. 12. 2023).
- Budumlu, Handan/Wilhelm Grießhaber/Manuel Huda/Zeynep Kalkavan-Aydin (2020): Effekte früher Förderung von Bildungssprache – Ein exemplarischer Vergleich sprachlicher Kompetenzen und schriftlicher Erzählfähigkeiten bei neu zugewanderten Grundschüler/-innen. In: Monika A. Budde/Franziska Prüsma (Hg.): *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht: Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten*. Münster, 79–105.
- Busse, Vera (2020): Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle/Dominique Rauch (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden, 287–292.
- Cummins, Jim (1991): *Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts*. In: Jan M. Hulstijn/Johan F. Matter (Hg.): *Reading in Two Languages*. AILA-Review 8/91, 75–89.
- Cummins, Jim (2008): *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*. In: Brian Street/Nancy H. Hornberger (Hg.): *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York, 71–83.
- DASD (=Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung)/UdAW (=Union der deutschen Akademien der Wissenschaften) (2021): *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden*. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin.
- Dragon, Nina/Karin Berendes/Sabine Weinert/Birgit Heppt/Petra Stanat (2015): *Ignorieren Grundschulkinder Konnektoren? Untersuchung einer bildungssprachlichen Komponente*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, online first, 1–23.
- Drumm, Sandra (2016): *Sprachbildung im Biologieunterricht. Eine Studie zu Vorstellungen von Lehrenden an Schulen zum Fach und dessen Sprache*. Berlin.
- Feilke, Helmuth (2012): *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln*. In: *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Fornol, Sarah L. (2020): *Bildungssprachliche Mittel: Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe*. Bad Heilbrunn.
- Fornol, Sarah/Britta Hövelbrinks (2019): *Bildungssprache*. In: Stefan Jeuk/Julia Settinieri (Hg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Ein Handbuch. Berlin, 497–521.
- Gadow, Anne (2016): *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht: Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache*. Berlin.
- 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/Joana Duarte (2016): *Bildungssprache*. In: Jörg Kilian/Birgit Brouer/Dina Lüttenberg (Hg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin, 478–499.
- Grießhaber, Wilhelm (2019): *Profilanalysen*. In: Stefan Jeuk/Julia Settinieri (Hg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Ein Handbuch. Berlin, 547–567.
- Grotjahn, Rüdiger (2019): *C-Tests*. In: Stefan Jeuk/Julia Settinieri (Hg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Ein Handbuch. Berlin, 585–610.
- Habermas, Jürgen (1977): *Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache*. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, 36–51.
- Halliday, Michael A. K. (1978): *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London.
- Heppt, Birgit (2016): *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Heppt, Birgit/Jenny Eglinsky/Anna Volodina (2019): *Der Bildungssprachtest BiSpra 2–4: Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Kindern im Grundschulalter*. BiSS-Journal 11, 23–26. Verfügbar auf <https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2019/11/biss-journal-11-november-2019.pdf#page=23> (letzter Zugriff 16. 12. 2023).

- Heppt, Birgit/Sofie Henschel/Nicole Haag (2016): Everyday and academic language comprehension: Investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. In: *Learning and Individual Differences* 47, 244–251.
- Heppt, Birgit/Judith Köhne-Fuetterer/Jenny Eglinsky/Anna Volodina/Petra Stanat/Sabine Weinert (2020): BiSprA 2–4: Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4. Münster.
- Heppt, Birgit/Petra Stanat/Nina Dragon/Karin Berendes/Sabine Weinert (2014): Bildungssprachliche Anforderungen und Hörverstehen bei Kindern mit deutscher und nicht deutscher Familiensprache. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 28 (3), 139–149.
- Heppt, Birgit/Petra Stanat (2020): Development of academic language comprehension of German monolinguals and dual language learners. In: *Contemporary Educational Psychology* 62, 1–15.
- Hötteleke, Dietmar/Timo Ehmke/Claus Krieger/Marta Anna Kulik (2017): Vergleichende Messung fachsprachlicher Fähigkeiten in den Domänen Physik und Sport. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 23(1), 53–69.
- Hövelbrinks, Britta (2014): Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Weinheim.
- Kılıç, Songül (2019): Bildungssprache Deutsch im Fach Gesellschaftslehre. Überzeugungen von Gesellschaftslehre-Lehrkräften der Sekundarstufe I in Bezug auf sprachsensiblen Unterricht. Weinheim.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2019): Empfehlung – Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (letzter Zugriff 16. 12. 2023).
- Köhne, Judith/Sibylle Kronenwerth/Angelika Redder/Elisabeth Schuth/Sabine Weinert (2015): Bildungssprachlicher Wortschatz – linguistische und psychologische Fundierung und Itementwicklung. In: Angelika Redder/Johannes Naumann/Rosemarie Tracy (Hg.): Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse. Münster, 67–92.
- Koch, Peter/Wulf Oesterreicher (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36. Berlin, 15–43.
- Lange, Imke (2020): Bildungssprache. In: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle/Dominique Rauch (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden, 53–58.
- Langlotz, Miriam (2014): Junktions- und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte. Berlin.
- Langlotz, Miriam (2021): Nicht nur Nomen – Schulischer Grammatikerwerb am Beispiel der Nominalgruppe. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und Union der Akademien der Wissenschaften (Hg.), bearbeitet von Ursula Bredel und Helmuth Feilke: *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin, 148–175.
- Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München.
- Lengyel, Drorit/Andreas Heintze/Hans H. Reich/Hans-Joachim Roth/Heidi Scheinhardt-Stettner (2009): Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung. Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I. In: Drorit Lengyel/Hans H. Reich/Hans-Joachim Roth/Marion Döll (Hg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster, 131–138.
- Loeber, Heinz-Dieter/Wolf-Dieter Scholz (2003): Von der Bildungskatastrophe zum PISA-Schock – Zur Kontinuität sozialer Benachteiligung durch das deutsche Bildungssystem. In: Barbara Moschner/Hanna Kiper/Ulrich Kattmann (Hg.): *PISA 2000 als Herausforderung*. Baltmannsweiler, 241–285.
- Mathiebe, Moti (2018): Wortschatz und Schreibkompetenz: Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I. Münster.

- Morek, Miriam/Vivien Heller (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 67–101.
- Nitz, Sandra/Carolin Enzingmüller/Helmut Prechtl, H./Claudia Nerdel (2011): Fachsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht – eine empirische Untersuchung zur Einstellung angehender Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft* 39(3), 245–262.
- Paetsch, Jennifer (2019): Psychometrische Testverfahren. In: Stefan Jeuk/Julia Settinieri (Hg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin, 525–545.
- Pineker-Fischer, Anna (2017): Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Wiesbaden.
- Rank, Astrid/Andreas Hartinger/Anja Wildemann/Sabrina Tietze (2018): Bildungssprachliche Kompetenzen bei Vorschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, 115–129.
- Rautenstrauch, Hanne (2017): Erhebung des (Fach-)Sprachstandes bei Lehramtsstudierenden im Kontext des Faches Chemie. Berlin.
- Redder, Angelika (2012): Rezeptive Sprachfähigkeit und Bildungssprache – Anforderungen in Unterrichtsmaterialien. In: Jörg Doll/Keno Frank/Detlef Fickermann/Knut Schwippert (Hg.): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster, 83–99.
- Reich, Hans H./Hans-Joachim Roth (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Hans H. Reich/Hans-Joachim Roth/Ursula Neumann (Hg.): *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster, 71–94.
- Reich, Hans H./Hans-Joachim Roth/Christoph Gantefort (2008): Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Thorsten Klinger/Knut Schwippert/Birgit Leiblein (Hg.): *Evaluation im Modellprogramm FörMig*. Münster, 209–237.
- Reich, Hans H./Hans-Joachim Roth/Marion Döll (2009): Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Drorit Lengyel/Hans H. Reich/Hans-Joachim Roth/Marion Döll (Hg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster, 209–241.
- Rickheit, Gert (2008): Inferenzen bei der Sprachverarbeitung. In: *Neue Beiträge zur Germanistik*, 7–28.
- Riebling, Linda (2013): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster.
- Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kurзорische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: İnci Dirim/Ingrid Gogolin/Dagmar Knorr/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/Hans H. Reich/Wolfram Weiße (Hg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster, 37–60.
- Schleppegrell, Mary (2001): Linguistic Features of the Language of Schooling. In: *Linguistics and Education* 12 (4), 431–459.
- Schleppegrell, Mary (2010): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. New York.
- Schnoor, Birger (2019): Soziale Herkunft und Bildungssprache: Humankapitalinvestition in deutschen, türkischen und vietnamesischen Familien. Münster.
- Schuth, Elisabet/Birgit Hepp/Judith Köhne/Sabine Weinert/Petra Stanat (2015): Die Erfassung schulisch relevanter Sprachkompetenzen bei Grundschulkindern – Entwicklung eines Testinstruments. In: Angelika Redder/Johannes Naumann/Rosemarie Tracy (Hg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster, 93–112.
- Steinhoff, Torsten (2019): Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71, 327–352.
- Sutter, Sabrina/Rank, Astrid/Wildemann, Anja/Hartinger, Andreas (2015): Das Projekt Easi-science L: Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita: Gestaltung von Lehr-Lernsituationen, sprachliche Anregungsqualität und sprachliche sowie naturwissenschaftliche Fähigkeiten der Kinder. In: *transfer Forschung-Schule* (1), 162–164.

- Tietze, Sabrina/Astrid Rank/Anja Wildemann (2016): Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Grundlagen und Entwicklung einer Ratingskala (RaBi). Verfügbar auf https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12076/pdf/Tietze_Rank_Wildemann_2016_Erfassung_bildungssprachlicher_Kompetenzen.pdf (letzter Zugriff 16. 12. 2023).
- Tschernig, Kristin (2020): Bildungssprachliche Diskurse im Kontext linguistischer Perspektiven. München.
- Uesseler, Stella/Anna Runge/Angelika Redder (2013): Bildungssprache diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Angelika Redder/Sabine Weinert (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster, 42–67.
- Wegener, Heide (2003): Zur konzeptuellen Struktur kindlicher Passivsätze. In: Stefanie Haberzettl/Heide Wegener (Hg.): Spracherwerb und Konzeptualisierung. Frankfurt a. M., 209–227.
- Wildemann, Anja/Astrid Rank/Andreas Hartinger/Sabrina Sutter (2016): Bildungssprache im Kontext kindlicher Entwicklung. Eine Studie zur Erfassung früher bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Die Deutsche Schule, 54–81.

6 Anhang

Tab. 1: Studien zu Einflussfaktoren auf die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenz. (Legende: ne.: nicht eindeutig; k.A.: keine Angabe/nicht untersucht; ✓: trifft zu; -: trifft nicht zu)

Studie	ProbandInnen	Datengrundlage/ Messinstrumente	Bildungssprachliche Kompetenzen:				Anmerkungen
			Einspr. > mehrspr. ger SES	Hoher SES > niedrige all- gemeinspr. Komp.	Hohe allgemeinsspr. Komp. > niedrige all- gemeinspr. Komp.	Hohe Intelli- genz > niedri- ger Intelligenz	
Hövelbrinks 2014	2. Schulklassen mit insg. 43 Kindern im 2. Halbjahr des 1. Schuljahres	3. videogr. natur- wissenschaftl. Unterrichtseinheiten	✓*			k.A.	k.A.
Hepp et al. 2014	1053 Lernende des 2. und 3. Schuljahres	Hörverständens- aufgaben zu bildungssprach- lichen und alltagssprach- lichen Texten	✓	–	k.A.	✓	–
Hepp et al. 2016	22.015 Lern- ende des 4. Schuljahres	Leseverständens- aufgaben zu bildungssprachlichen und alltagssprach- lichen Texten	–*	✓	k.A.	k.A.	–

* Durch den Vergleich von zwei Fallgruppen konnten die Faktoren Mehrsprachigkeit, soziökonomischer Status und allgemeinspr. Fähigkeiten nicht voneinander getrennt werden.

* Ein Unterschied wird nur deutlich, wenn der SES nicht kontrolliert wird.

Höttke et al. 2017	151 Lernende des 6. und 7. Schuljahres	Fachsprachliche C-Tests	–	✓	k.A.	k.A.	✓	–*	* Die Ausgangshypothese lautete hier umgekehrt, dass die weiblichen Lernenden höhere Kompetenzen aufweisen als die männlichen.
Bochnik/Ufer 2017	383 Lernende des 3. Schul- jahres	Erfassung des akti- ven und passiven Fachwortschatzes sowie des Text- verständnisses mit einem fachlichen Lückentext	✓	k.A.	–	k.A.	✓	k.A.	* Unterschiede zeigen sich nur für einen kleinen Teil der Kriterien, bei denen die Angemes- senheit der Äußerung eingeschätzt wurde.
Mathiebe 2018	277 Lernende des 5. und 9. Schuljahres	Instruktions- und Berichtstexte	n.e.*	k.A.	k.A.	k.A.	✓	k.A.	* Unterschiede zeigen sich nur für einen kleinen Teil der Kriterien, bei denen die Angemes- senheit der Äußerung eingeschätzt wurde.
Rank et al. 2018	222 Vorschul- kinder	30 Min. videogr. naturwissen. Lehr- Lernsituation	–	–	–	✓	✓	✓	* Untersucht wurde hier der Faktor Migrationshin- tergrund, nicht Mehrspr- achigkeit ** Bei Schnoor als „struk- turelle Ressourcen“ be- schrieben; zeigen keinen Effekt beim Vergleich in- nerhalb der drei Grup- pen, aber beim Vergleich zwischen den Gruppen

Tab. 1 (fortgesetzt)

Studie	ProbandInnen	Datengrundlage/ Messinstrumente	Bildungssprachliche Kompetenzen:					Anmerkungen
			EinSpr. > mehrSpr. ger SES	Hoher SES > niedri- mehrSpr. ger SES	Hohe allgemeinspr. Komp. > niedrige all- gemeinspr. Komp.	Hohe Intelli- genz > niedri- ge Intelligenz	Älter > jünger	Männl. > weibl.
Formol 2020	236 Lernende des 2. bis 4. Schuljahres	474 Texte aus dem Fach Sachunter- richt zu 20 versch. Themen*	✓**	✓ k.A.	✓ k.A.	✓ k.A.	✓ —	*Die Autorin erhebt nicht den Anspruch, die bildungssprachliche Kompetenz der Lern- enden zu erheben, sondern lediglich einen Bestandteil dieser Kompetenzen. ** Ein signifikanter Un- terschied wurde nur zwis- chen hohem und niedri- gem Bildungsabschluss der Eltern gefunden. *** Für die Verwendung syntaktischer Mittel wur- de dieser Unterschied nicht bestätigt.
Heppt/Stanat 2020	560 Lernende des 2. und 3. Schuljahres; davon 469 er- neut getestet im 3. und 4. Schuljahr	Hörverständsauf- gaben aus dem BiSpira II-Projekt	✓	✓*	n.e.**	k.A.	✓	k.A. * Der Einfluss des SES zeigte sich auf den Grad des Kompetenzzu- wachses vom 2. zum 3. bzw. vom 3. zum 4. Schuljahr. **Passive Wortschatz- kenntnisse beeinflus- sen.

ten den Grad des Kompetenzzuwachses vom 2. zum 3., aber nicht vom 3. zum 4. Schuljahr; grammatische Fähigkeiten hatten keinen Einfluss
