

Allgemeiner Beitrag

Nicole Marx*

Förderung, aber welchen Inhalts? Didaktische Perspektiven auf *Bildungssprache* im DaF-Unterricht Constructs of “Academic Language” in Teaching German as a Foreign Language

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0067>

Zusammenfassung: Im gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurs wird die Förderung der Bildungssprache als ein prioritäres Ziel verstanden. Die didaktische Umsetzung leidet jedoch an der anhaltenden konzeptionellen Unklarheit des Konstrukts, das einerseits stark von seinen beabsichtigten Funktionen im Bildungssektor geprägt ist, für das andererseits ein zufriedenstellender empirischer Zugang noch aussteht. Hintergrund und Funktionen des Konstrukts in unterschiedlichen Diskursen werden zunächst zusammengefasst, um eine möglichst konsensfähige Operationalisierung im Kontext des Faches *Deutsch als Fremdsprache* zu erzielen. Auf dieser Basis wird die Didaktisierung von Bildungssprache exemplarisch aufgegriffen und Perspektiven für deren Konkretisierung und Lehre werden aufgezeigt. Anschließend wird das Potenzial des Faches DaF für die Weiterentwicklung des Konstrukts diskutiert.

Stichwörter: Bildungssprache, Spiralcurriculum, Textprozeduren

Abstract: *Academic language (Bildungssprache)* has become a buzzword of current pedagogical research and educational policies both within and outside of Germany, and the development of academic language competencies is now considered a major goal of education. However, difficulties arise when the construct is applied to a classroom situation, mainly due to its continuing conceptual diffuseness: while it is widely considered to fulfill specific and necessary functions in educational contexts, its empirical operationalisation has proven difficult, especially regarding the German language. The goal of the present article is to examine the development and function of the *construct* of academic language in

*Kontaktperson: Prof. Dr. Nicole Marx, E-Mail: nmarx@uni-bremen.de

different discourse contexts before providing one potentially useful operationalisation for German as a Foreign Language (DaF). Its application, options for teaching and learning of academic language, and the potential of DaF to provide curricular considerations for other contexts are discussed.

Keywords: academic language, second language pedagogy, spiraling curriculum

1 Einleitung

„Bildungssprache“, konstatiert Feilke (2012a: 4) in einem inzwischen weit rezipierten Beitrag, „ist zu einer Art Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs geworden.“ Er leitet seine Anmerkung mit einer Zusammenfassung der Kontexte ein, in denen das Konstrukt Beachtung findet: „Akademien veranstalten Tagungen zum Thema, Zeitschriften geben Sondernummern heraus, die Feuilletons und politischen Seiten berichten darüber“. Mitunter wird sie für Disparitäten in den Leistungen unterschiedlicher Lernergruppen verantwortlich gemacht (Heppt/Henschel/Haag 2016, Kieffer/Lesaux 2012, Scheele et al. 2012, Townsend et al. 2012). Und auch im Kontext Deutsch als Fremdsprache macht der Begriff seit einiger Zeit Karriere (vgl. u. a. Tschirner/Bärenfänger/Möhring 2016).

Etwas holprig wird der Diskurs allerdings, wenn es um *Bildungssprache* als nützliches Konstrukt für Bildungskontexte geht, wie Pohl (2016: 73) problematisiert:

„Derzeit sind wir – gedrängt durch gesellschaftliche Problemlagen und von uns geforderte Reparaturvorschläge – immer schon dabei, den Erwerbsprozess verbessern zu wollen. Damit tun wir eigentlich den zweiten vor dem notwendigen ersten Schritt: Wir greifen mit entsprechenden Fördermaßnahmen in einen Spracherwerbsprozess ein, den wir zuvor weder exakt *beobachtet* und präzise *beschrieben* noch hinsichtlich seiner internen Wirkfaktoren *analysiert* und *verstanden* haben.“

Diese Aspekte und ihre Bedeutung für das Fach Deutsch als Fremdsprache sollen Gegenstand des vorliegenden Beitrags sein. Als Ausgangspunkt dient dabei das Konstrukt *Bildungssprache* zunächst im Rahmen seiner übergreifenden Funktion der sprachlichen Erarbeitung und Vermittlung von Wissen sowie der Erkenntnis über seine Diskursivität. Die leitenden Annäherungsversuche werden kritisch aufgegriffen und im wissenschaftlichen und empirischen Kontext besprochen, um somit den potenziellen Wert für DaF zu diskutieren. Dabei soll *Bildungssprache* als institutionsunabhängig, also als in der schulischen sowie außerschulischen Praxis geltendes Konstrukt verstanden werden.

2 Ein erster Annäherungsversuch: Habermas (1977)

Die breite Rezeption von *Bildungssprache* führt naturgemäß zu unterschiedlichen Operationalisierungsversuchen, die auf z.T. divergierende theoretische Rahmen zurückzuführen sind. Im deutschsprachigen Raum ist der Anstoß für den Begriff in einem Vortrag Jürgen Habermas' bei der Max-Planck-Gesellschaft 1977 zu verorten. Hier wurden *Gebrauchskontexte* von Sprache ins Zentrum gerückt und differenziert (Habermas 1977: 38):

- *Umgangssprache*: „die Sprache, die der Angehörige einer Sprachgemeinschaft „im Alltag“, eben im täglichen Umgang mit seinen Sprachgenossen benutzt“,
- *Fachsprache*: die Sprache, die durch Aneignen spezieller Kenntnisse, z.B. Berufskenntnisse, erworben wird, und
- *Wissenschaftssprache*: die Sprache, die „sich für die Funktion der tatsachenfeststellenden Rede und speziell für die Prüfung von Aussagen“ eignet.

In dieser trichotomen Unterscheidung zwischen *Umgangssprache*, *Fachsprache* und *Wissenschaftssprache* legt Habermas das Fundament für eine logische Ableitung des Begriffs *Bildungssprache*. So seien nicht nur Fachsprache und Wissenschaftssprache interdependent – auch Wissenschaftssprache und Umgangssprache stünden in einer Beziehung der Wechselwirkung. Erstere ist einerseits von Letzterer abhängig, gleichzeitig werden Elemente – inhaltliche sowie strukturelle – aus der Wissenschaftssprache in die Umgangssprache übernommen, um inhaltliche Zusammenhänge allgemeinen Interesses für die Öffentlichkeit sprachlich zugänglich zu machen. Als Mittler zwischen den drei Ausprägungen wird die *Bildungssprache* herangezogen. Bildungssprache, die für Habermas auf Max Schelers Ausführungen zum gleichen Begriff zurückgeht (Scheler 1960), habe die Funktion, Fachwissen in Alltagsdeutungen einzubringen. Dabei justiert sie aber die in der Wissenschaftssprache geltende Semantik. Es entsteht somit eine Bedeutungsverschiebung; für einen bestimmten theoretischen Rahmen geltende Begriffe werden in die Bildungssprache aufgenommen, ihre Kernbedeutungen werden dabei umgeformt. Als Beispiel nennt Habermas (1977: 43) u. a. „Sozialisat-ion“, ein Begriff mit klaren Konturen in der Soziologie. Durch den Bezug dieses Begriffs auf einen lebensrelevanten Erfahrungsbereich wird einerseits das naive Verständnis von Erziehung und natürlicher Reifung verändert; gleichzeitig entfallen oder verschieben sich bestimmte Bedeutungskonnotationen des Fachbegriffs.

In dreifacher Hinsicht stellt diese Konzeption der Bildungssprache die Grundlage für den Diskurs um Sprache im Kontext von Bildungsinstitutionen, obgleich

er hier die didaktische Perspektive vollständig ausschließt. Erstens wird damit die Basis für viele weitere Ausführungen im Diskurs zu Bildungssprache gelegt. Hierzu gehören Vorschläge zu möglichen strukturellen Merkmalen von *Wissenschaftssprache* sowie die Annahme, dass Bildungssprache in sehr verschiedenen Tiefenschärfen ausgebildet werden kann. Zweitens werden damit die aus Habermas' Sicht unerlässlichen Wechselbeziehungen von Alltagssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache und Fachsprache betont – eine Perspektivierung, die in späteren Ausführungen zu *Bildungssprache* oft übergangen wird. Und schließlich werden dabei nicht Formen fokussiert, sondern die Entstehungskontexte und die daraus resultierenden Funktionen.

Allerdings bleibt Habermas mit Ausnahme weniger, auf die Lexik bezogener Beispiele auf einer theoretischen Ebene. Das Konstrukt bleibt ohne Operationalisierung und ist somit insbesondere für Vermittlungskontexte wenig anschlussfähig.

3 Weitere Entwicklungen: Funktionen der Bildungssprache aus soziologischer und bildungspolitischer Sicht

In der Rezeption der von Habermas entworfenen Bildungssprachekonzeption ist eine Verengung auf den Aspekt ihrer übergeordneten Funktion im öffentlichen Diskurs zu beobachten. So nehmen mehrere z.T. verwandte Begriffe in unterschiedlichen Disziplinen darauf Bezug. An dieser Stelle ist deswegen ein Exkurs zur Funktion (und somit zur Berechtigung) des *Begriffs* geboten. Denn befragt man z.B. Kollegen aus der Psycholinguistik dazu, werden viele nicht einmal darüber Kenntnis haben, dass der Begriff mitunter von den eigenen (didaktisch orientierten) Kollegen derzeit heftig debattiert wird. Zentrale Frage ist somit, welchem Zweck der Begriff *Bildungssprache* in unterschiedlichen Diskursen dient.

Eine gewichtige Rolle in diesem Diskurs nahmen bislang Konzepte wie *elaborierter vs. restringenter Code* (Bernstein 1964, später *vertical and horizontal discourse*, Bernstein 1999) oder *Register* (Halliday 1978) ein. Diese primär soziologischen und soziolinguistischen Ansätze betrachten Bildungssprache als diskursives Register (worauf sich Schlepppegrell 2001 später bezieht), das einerseits stark schichtspezifisch geprägt ist und andererseits selbst Schichtdiskurse konstruiert. Diese Konzeptionen von Bildungssprache beziehen somit durch sie ausgelöste, anhaltende oder entgegenwirkende Machtbeziehungen im Bildungskontext ein, was ihnen hohen inhärenten Wert für den bildungswissenschaftlichen so-

wie bildungspolitischen Diskurs verleiht (vgl. Gogolin/Lange 2010: 107f.). In der Extremposition wird Bildungssprache als sprachliches Herrschaftsinstrument aufgefasst (mit Anlehnung an Bourdieu 1991). Gemeinsam ist allen Registerauffassungen die Darstellung von Bildungssprache als Teil des „kulturellen Kapitals“ (Bourdieu 1986), dessen Gebrauch mit der Erfüllung sozialsymbolischer Funktionen verbunden ist (vgl. Morek/Heller 2012, s. a. Habermas 1977: 41). In didaktischen Kontexten wird ebenfalls in der Regel angenommen, dass sie Teil eines „heimlichen Lehrplans“ (vgl. u. a. Vollmer/Thürmann 2010: 109) ist, der gewisse sprachliche Anforderungen stellt, diese jedoch nicht explizit lehrt und somit nur bestimmten Schülergruppen verfügbar macht. Diese Darstellung ist unterdessen eine der medial wirksamsten, seitdem die Diskussion zum Konstrukt aufgenommen wurde.

Dieser Diskurs muss sich jedoch nicht zwingend mit einer linguistisch orientierten Operationalisierung des Begriffs *Bildungssprache* auseinandersetzen: Die Aufmerksamkeit ist vorrangig soziologisch bzw. pädagogisch anstatt linguistisch.

In neuester Zeit wird der Begriff nun auch verstärkt von den Sprachdidaktiken aufgegriffen. Hier wird Bildungssprache auch als institutionelles Phänomen verstanden, das zwar meist nur implizit in das schulische Curriculum Eingang findet, trotzdem als stillschweigende Basis zur Bewertung fachlicher Leistungen herangezogen wird (vgl. Feilke 2012), und das es zu operationalisieren gilt, um didaktische Konsequenzen für dessen Erwerb bei Lernenden unterschiedlicher Erstsprachen (vgl. Heppt 2016) herleiten zu können. In diesem sprachdidaktischen Rahmen – zu dem auch das Fach Deutsch als Fremdsprache gehört – bedarf es einer konkreten Beschreibung, Kategorisierung und Untersuchung bildungssprachlicher Merkmale, die über nichtempirische Überlegungen wie die Habermas' hinausgreift.

4 Ein zweiter Annäherungsversuch: Charakterisierung von *Bildungssprache*

Die Operationalisierung von *Bildungssprache* im linguistischen und sprachdidaktischen Kontext (hierzu gehören weitere, mehr oder weniger eng verwandte Konzepte wie *Sprache der Nähe* / *Sprache der Distanz* (Koch/Österreicher 1985), *alltägliche Wissenschaftssprache* (Ehlich 2000), *Schulsprache* (Feilke 2012), *Bildungssprache der Schule* (Gogolin 2004), *academic discourse* (Schleppegrell 2001), *bildungssprachliche Praktiken* bzw. *academic discourse practices* (Heller/Morek 2015), *CALP* (Cummins u. a. 2000) u. v. m.) ist durch englischsprachige Forschungsansätze und Forschungsergebnisse stark geprägt. Dies liegt u. a. an der Genese des

Begriffs im deutschen Sprachraum. Denn die wissenschaftliche Rezeption dieses und verwandter Begriffe erfolgte zunächst v. a. durch die Bildungswissenschaften, die sich ihrerseits stark am angloamerikanischen Diskurs anlehnen.

In der Regel basieren Bestimmungsversuche von *Bildungssprache* im v. a. didaktischen Kontext entweder auf korpuslinguistischen Untersuchungen oder auf *a priori* und oft intuitiv festgelegten Kategorien, die mitunter mehr oder weniger stark an Konzepte für das Englische angelehnt werden. Bei beiden Zugriffsmöglichkeiten muss zunächst das Problem gelöst werden, *Bildungssprache* vom Alltagssprachlichen und vom fachsprachlichen Diskurs zu trennen (vgl. Habermas 1977). Zu diesem Zwecke versuchen beide, lexikalisch-semantische und/oder syntaktische Merkmale der Bildungssprache herauszuarbeiten (Reich 2008 nimmt in seiner für das Deutsche prägenden Systematik als dritte Kategorie auch diskursive Merkmale auf). Die Schwierigkeit der Operationalisierung soll beispielhaft anhand lexikalisch-semantischer Merkmale erläutert werden.

Korpusanalytische Verfahren versuchen meist, sprachliche Phänomene (v. a. lexikalisch-semantischer Art) in Textformen wie akademischen Zeitschriften oder Schullehrwerken, die *a priori* als „bildungssprachlich nah“ bestimmt werden, herauszustellen. Als vielzitierte Referenzstudie gilt Coxheads (2000) Analyse von 3,5 Millionen Lexemen aus akademischen Zeitschriften und Universitätslehrwerken unterschiedlicher Fächer. Nach Ausschluss der 2.000 häufigsten Wörter im Englischen, die zum Alltagssprachlichen Register zählen dürften, wurden 570 Lexeme aufgezeigt, die mindestens hundertmal in allen Fächern vorkamen und insgesamt ca. 10 % aller Wörter in akademischen Texten – fächerübergreifend – darstellten. Coxheads Bemühungen sind v. a. in der Didaktik mit großer Aufmerksamkeit aufgenommen worden; ob sie sich jedoch für schulische Kontexte eignen, ist nach wie vor nicht ganz geklärt. Denn, wie Snow/Uccelli (2009: 121) beim Auftakt ihrer didaktischen Empfehlungen anmahnen: „dozens of traits have been identified that contrast with primary or colloquial language and that might function as markers of academic language, but it is unclear that any of them actually defines the phenomenon. Any of these traits might be present in casual spoken language“ – eine Position, die klar an Habermas (1977: 47) mit Bezug auf fach- und wissenschaftssprachliche Elemente erinnert: „Meist sind die Übergänge zwischen Wissenschafts- und Bildungssprache fließend.“

Solche zunächst sinnvoll erscheinende, korpusanalytische Zugriffsmöglichkeiten stoßen jedoch im Bildungskontext und insbesondere bei Didaktisierungsversuchen schnell an ihre Grenzen. Das soll an einem weiteren Versuch im Rahmen des TraBi-Projektes (Steinhoff et al., o.J.) beispielhaft dargelegt werden. Erstes Teilziel war es, fächerübergreifenden, bildungssprachlichen Wortschatz durch eine Korpusanalyse an einem Biologielehrwerk und einem Geschichtslehrwerk der 8. Klasse herauszustellen, um diesen für den Einsatz in mündlichen

Schülervorträgen beider Fächer zu didaktisieren. Zu diesem Zwecke sollte zunächst in Anlehnung an Coxhead (2000) ein Referenzkorpus untersucht werden, um mögliche nicht-bildungssprachliche Lexeme – also Alltagswortschatz – im hergestellten Lehrwerkkorpus auszuschließen. Da derzeit keine Korpora bestehen, die in solchen schulischen Kontexten direkt umzusetzen wären, war dieser erste Schritt notwendig.¹

Die erste Problematik stellte sich mit der Entscheidung für das heranzuziehende, deutschsprachige Referenzkorpus zum Ausschließen der häufigsten Lexeme des Deutschen. Die Wahl fiel auf das IDS-Referenzkorpus (DeReKo) der häufigsten deutschen Wörter.² Neben dem logischen Problem, dass auch die Herstellung solcher Listen naturgemäß *a priori* Entscheidungen unterliegt, u. a. betreffend der einzubeziehenden Quellen, ergaben sich für die konkrete Verwendung als Referenzkorpus in didaktischen Kontexten drei weitere Kernprobleme, die im Verlauf dieses sehr aufwändigen Verfahrens deutlich wurden. Erstens war fraglich, inwiefern diese häufigsten Wörter des DeReKo für Schüler der 8. Klasse als „alltagssprachlich“ gelten können oder sollen, v. a. im Hinblick auf Unterschiede zwischen dem medial schriftlichen und dem medial mündlichen Gebrauch. Es stellte sich somit die Frage, ob sie überhaupt aus der Lehrwerkkorpusanalyse ausgeschlossen werden durften. Zweitens musste *a priori* entschieden werden, ab wann ein Lexem nicht mehr als „alltagssprachlich“ gilt, d. h. ab welchem Rangplatz der Frequenzliste die Unterscheidung zwischen *alltagssprachlich/nicht alltagssprachlich* gemacht wird. Da Referenzkorpora wie das DeReKo einige hunderttausend Einträge umfassen, muss eine faktisch arbiträre Zahl – 2000, 5000 etc. – als Ausschlusskriterium gesetzt werden. Und drittens war dennoch unklar, welche der verbliebenen, nicht-usuellen Lexeme zum Bildungswortschatz der Achtklässler zählen sollten. So sind zwar im Auszug aus dem Geschichtslehrwerk *Gesellschaft bewusst 2* (Bremm et al. 2013: 128):

„Mit dem Begriff Aufklärung wird eine Zeitspanne der frühen Neuzeit im 17. und 18. Jahrhundert bezeichnet. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass namhafte Denker ganz neue, zum Teil revolutionäre Ideen entwickelten.“

unterschiedliche Begriffe wie z. B. *revolutionär* zu finden, die nicht zu den 2000 häufigsten Lexemen des Deutschen gehören. Dieses Lexem könnte als *bildungssprachlich* auf Grund seiner fächerübergreifenden Verwendung etwa in den Geisteswissenschaften oder in den bildenden Künsten betrachtet werden; im

¹ Das Gewiss-Korpus (<https://gewiss.uni-leipzig.de>) sammelt mündliche Vorträge und Prüfungsgespräche von an Universitäten tätigen Wissenschaftlern und Studierenden und wäre somit für universitäre Kontexte, jedoch nicht für schulische als Referenzkorpus denkbar.

² Dieses Korpus biete mit über 30 Milliarden Wörtern eine gute Referenz für Häufigkeiten.

untersuchten Geschichtslehrwerk kommt es fünfmal vor. Oder es wird als *fachsprachlich* aufgefasst, weil es einer noch recht engen Fächergruppe behaftet bleibt; so gab es keine Okkurrenz von *revolutionär* im untersuchten Biologielehrwerk *Natura 2* (Klett-Verlag, 2015). Auch *namhaft* und *Zeitspanne* finden keinen Einzug in das Biologielehrwerk.³

Auf einen letzten, nicht weniger wichtigen Stolperstein wird an dieser Stelle hingewiesen: Mit solchen Analysen können für akademische und/oder wissenschaftliche Texte zentrale Kollokationen übersehen werden. So wurde *bezeichnen* im obigen Beispiel wegen seiner Häufigkeit bereits vor der Analyse getilgt. Dennoch spielt *bezeichnen* sehr wohl in bildungssprachlichen Kontexten eine wichtige Rolle; es hat die Funktion, eine nur auf bestimmte Kontexte bezogene Definition festzulegen (*x wird als y bezeichnet*). Zudem kommt es mit ebendieser Funktion nicht nur im Geschichtslehrwerk (37-mal), sondern auch im Biologielehrwerk vor – dort sogar 99-mal.

Der ausschließlich korpusbasierte Versuch, bildungssprachliche Lexeme in den Schullehrwerken zu bestimmen, blieb im Rahmen des Projektes letztendlich erfolglos.

Unterdessen werden kriteriengeleitete Verfahren favorisiert, die entweder alleine oder in Kombination mit Korpusanalysen eingesetzt werden. Solche Verfahren rekurren im deutschsprachigen Raum nicht selten auf englischsprachige Analysen und führen mitunter zu nicht unproblematischen Kategorien wie „nominale Zusammensetzungen“ oder „Verbsuffigierung“ (Beispiele aus Gogolin/Duarte 2016: 498f.). Kritisiert werden solche Listen aus unterschiedlichen Gründen. So sind z.B. Komposita mit zwei freien Grundmorphemen ohne Rückgriff auf ihre einzelnen lexikalischen Bestandteile kaum plakativ als bildungssprachlich zu bestimmen (vgl. *Teddybär*), und auch das in der englischen Sprache sehr produktive Merkmal der Verbsuffigierung (man denke z.B. an das Suffix *-ate* bei *replicate*, *associate*, *enunciate*) ist nicht problemlos zu übertragen, bedenkt man, dass im Deutschen die nichtflexive Suffigierung von Verben keine bedeutende Rolle bei der Wortbildung spielt (für eine lesenswerte Auseinandersetzung mit ebendieser Problematik siehe Stahns 2016). Ähnlich problematisch verhält es sich in einem weiteren Versuch im Rahmen des BiSpra-Projekts zur Untersuchung lexikalisch-semantischer Merkmale in der Grundschule (Heppt et al. 2015; Köhne et al. 2015). Hier wurde eine kondensierte Version des für den englischsprachigen Raum entwickelten Katalogs von Bailey (2007) herangezogen. Der Bezug auf das Englische führt z.T. zu fraglichen Kategorien für das

³ Im Übrigen zählen *revolutionär*, *namhaft* und *Zeitspanne* nicht zu den ca. 4000 häufigsten Lexemen des Deutschen nach Jones/Tschirner 2015.

Deutsche und zu Vereinfachungen, die sicherlich aus Rezipientenperspektive nicht unproblematisch sind (so werden z.B. komplexe Nominalphrasen genauso behandelt wie einfache Pronomen).

Auch Ansätze, die diese Verfahren kombinieren, sind nicht unproblematisch. So bezog ein weiteres Teilprojekt (Köhne et al. 2015) drei deutschsprachige Korpora (BiSpra I – Bildungssprachliche Kompetenzen: Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik, Teilprojekt Linguistik, Redder 2013 und das Folgeprojekt BiSpra II sowie das Projekt MüWi – Mündliche Wissensprozessierung und -konnectierung, Redder et al. 2015) nicht nur schriftliche Lehrmaterialien (Arbeitsblätter und Schulbücher der Jahrgänge 4–6), sondern auch authentischen Unterrichtsdiskurs im ersten, zweiten, vierten und fünften Jahrgang ein. Auf dieser Basis wurde eine Auswahl von als „bildungssprachlich einzustufenden Ausdrücken“ anhand eines Schätzverfahrens spezifischer zu erfüllender Kriterien getroffen; u.a. sollte das Lexem nicht fachspezifisch sein, mindestens zweimal im Gesamtkorpus und nicht in der konkreten Bedeutung vorkommen, und ein weiteres Kriterium aus einer Liste mit als bildungssprachlich determinierten Charakteristika erfüllen (Köhne et al. 2015: 76f.). Dieses sehr umfangreiche und arbeitsintensive Verfahren ergab einen Pool von nur 118 Bildungslexemen für die Grundschule – und eröffnet damit die Frage, ob ein solcher Zugang für die Erstellung „bildungssprachlicher“ Wortschatzlisten in schulischen Kontexten erfolgversprechend ist.

So problematisch die Bestimmung bildungssprachlichen Wortschatzes sein mag, noch schwieriger wird es bei der Festlegung syntaktischer Merkmale. So werden z.B. in mehreren Abhandlungen für das Deutsche *Funktionsverbgefüge* (vgl. Gogolin/Duarte 2016) als prominentes Merkmal benannt – ein leidiges Kapitel eines jeden DaF-Lernenden. Bei dieser Kategorie ist bei Beispielen wie *außer Acht lassen* oder *zur Debatte stehen* sicherlich nichts auszusetzen. Ob aber *außer Atem sein*, *in Fahrt kommen* oder gar *ein Foto machen* ebenfalls als „bildungssprachlich“ zu interpretieren sind, ist zweifelhaft. Etwas erfolgreicher dürfte die Bestimmung syntaktischer Komplexität in unterschiedlichen Quellen sein (siehe auch Byrant et al. 2017), inwiefern „sprachliche Komplexität“ jedoch mit „bildungssprachlich“ in Verbindung zu setzen ist, wird noch diskutiert.

Die bisherige Erfahrung zeigt, dass sowohl kriteriengeleitete als auch korpusanalytische Vorgehensweisen langwierige Verfahren sind, die zudem in den bisher erprobten Formaten entweder schnell an ihre Grenzen stoßen oder Lexem- bzw. Merkmalslisten liefern, deren Bezug zum Konstrukt *Bildungssprache* nicht eindeutig geklärt ist. Dieser Eindruck wird durch den Einbezug didaktischer Perspektiven verstärkt. Denn bislang bilden die meisten Definitionen eher *dichotome Extrempole* ab (z.B. erwarteter Sprachgebrauch gebildeter Erwachsener in schriftlichen, v.a. wissenschaftlichen Texten vs. Gebrauch in nahe- bzw. alltags-

sprachlichen Kontexten) und vernachlässigen *Erwerbsperspektiven*. Sollten jedoch bessere bildungssprachliche Fähigkeiten zu verbesserten Bildungschancen führen, so gilt es, das Didaktisierungspotenzial einzubeziehen, und zwar für unterschiedliche Lernkontexte und Zielgruppen. In Anbetracht der oben aufgeführten Operationalisierungsschwierigkeiten überrascht es entsprechend wenig, dass fast jede (sprachdidaktische) Abhandlung zum Thema zunächst mit der Problematik ringen muss, dass „there is simply no basis for determining what students should be learning at different grade levels“ (vgl., Beck et al. 2013: 28), und gleichzeitig moniert, dass die Didaktik dringend ein bildungssprachliches Erwerbsmodell bräuchte, denn „in the absence of a conceptual framework, it is difficult to design instruction to promote academic language, to properly assess academic-language skills, or to understand what normal, expectable progress toward achievement of academic-language skills might look like“ (Snow/Uccelli 2009: 115).

Zum Beantworten dieser Kritikpunkte könnte eine dritte Perspektive beitragen.

5 Ein dritter Annäherungsversuch: Bildungssprachliches Handeln in Bildungsinstitutionen

Ein Kernproblem bisheriger Operationalisierungsversuche stellt die Tatsache dar, dass sie sich v. a. mit rein oberflächenbezogenen Zugriffsmöglichkeiten beschäftigen und dabei außer Acht lassen, dass Sprache stets in einen Kontext eingebettet auftritt und bestimmte *Funktionen* erfüllen muss (vgl. auch Heller/Morek 2016).

Ogleich in der Regel nicht im Rahmen der Bildungssprachediskussion aufgeführt, bestehen bereits vielversprechende Anstöße in der deutschsprachigen Diskussion, von denen einer im Folgenden von Interesse sein soll: Feilkes Begriff der *Textprozeduren*. So verweist Feilke (2012a) im institutionellen Bildungskontext auf bildungssprachliche *Gattungen* (z.B. Erörterung), *Handlungen* (z.B. Argumentieren) und *Handlungsschemata* (z.B. Konzedieren), die wiederum durch eine sprachliche *Ausdrucksform* auf der Oberfläche eines Textes ersichtlich werden. Die Erörterung soll demnach als „didaktisch konstruierte“ Textsorte die Sprachhandlung des Argumentierens schulen, das bestimmte Handlungsschemata und deren entsprechende Ausdrucksformen hervorruft. Diesen Zusammenschluss des Schemas und der Ausdrucksform, der auf der textuellen Mesoebene zu finden ist, bezeichnet Feilke als *Textprozedur* (siehe auch Feilke (2012) – in Anlehnung an, aber nicht zu verwechseln mit, dem Prozedurenbegriff der Funktionalen Pragma-

tik. Ein vielzitiertes Beispiel hierfür stellt die Konstruktion *zwar ... aber* des konzedierenden (abwägenden) Argumentierens dar. *Zwar ... aber* ist eine typische sprachliche Einheit, die der Realisierung eines bestimmten Handlungsschemas dient.

Ein solcher Annäherungsversuch kann allerdings kaum mit rein frequenzbasierten korpusanalytischen Verfahren erschlossen werden, denn Schemata können auf unterschiedliche Weise an der Oberfläche realisiert werden (vgl. neben *zwar ... aber* auch *auch wenn ... so ist*); und so zentral bzw. textsortenprototypisch eine Prozedur sein mag, wirkte sie bei zu liberalem Einsatz in einem Text äußerst befremdlich. Der Zugriff müsste aus einer Kombination von Konkordanzanalysen, *a priori* bestimmten Prozedurausdrücken und/oder Expertenratings erfolgen. Eine interessante Zugriffsmöglichkeit stellen Meißner/Wallner in diesem Band dar.

Dennoch: Die Vorteile eines solchen funktionalen Zugangs für didaktische Kontexte liegen auf der Hand (siehe auch Steinhoff 2017). Insbesondere repräsentieren Prozeduren durch das Fehlen einer „An-/Abwesenheitsbestimmung“ keine Extrempole im Erwerbsprozess. Sie erlauben damit erstens eine Entwicklungsperspektive, wenn Lernende im Erwerbsverlauf zunehmend explizite und domänentypische Prozeduren verwenden, die wechselwirkend eben diesen Erwerb unterstützen dürften (vgl. Lehnen 2016; Rezat 2011).

Zur Veranschaulichung dieses Vorteils soll eine weitere, für das argumentative Schreiben typische Textprozedur herangezogen werden, das *Positionieren*. Zwei Beispiele aus schriftlichen Arbeiten verdeutlichen die Erwerbsperspektive:

„Meiner Ansicht nach finde ich ihren Vorschlag sehr gut“. (Schülerin mit Deutsch als einziger Erstsprache, 10. Klasse, Quelle: Gätje et al. 2012).

„Meiner Meinung sollen die Eltern mehr bezahlen“. (DaF-Lernerin im Studienvorbereitungskurs, B1; eigene Daten).

Die Schreibenden positionieren sich in den Aussagen und kennen bereits unterschiedliche Ausdrucksformen. Weiter ist zu vermuten, dass das ebenfalls bekannte, jedoch alltagssprachliche *ich finde* ihnen im Kontext nicht funktional angemessen erscheint. Sie sind jedoch noch im Zuge, ihre Lernerformen an eine ihnen offenbar bereits bekannte, jedoch noch nicht internalisierte Standardform anzugleichen. Das Ergebnis fällt zunächst als Fehler auf, ist aber vielmehr Nachweis einer Entwicklung in Bezug auf die funktionale Angemessenheit einer bildungssprachlichen Handlung.

Ein zweiter Vorteil besteht in der *Lehrbarkeit* der Prozeduren, wie experimentell angelegte, empirische Arbeiten inzwischen nachweisen (vgl. Anskeit/Steinhoff 2014; Rüßmann et al. 2016). Handlungsschemata können mit den unterschiedlichen semantischen Nuancen der Ausdrucksalternativen für Lernende

erfolgreich dargelegt werden. Somit wird der Weg für eine *Epistemisierung* sprachlichen Gebrauchs im Bildungskontext eröffnet, wie es Pohl (2016) fordert.

Bei der Positionierungsprozedur kann z.B. eine Fokussierung auf die sprachliche Kennzeichnung einer zunehmenden Distanzierung des Produzenten vom debattierten Thema, wie der wissenschaftliche Diskurs es einfordert, besonders angebracht sein. Im Sprachunterricht könnten zunächst Mittel eingeführt werden, die stark an der eigenen Person angebunden sind (*Ich denke ...*). Diesen können dann solche Ausdrücke folgen, die eine Distanzierung des Sprechers vom Thema oder Sachverhalt kennzeichnen (*Es ist wichtig, dass ... – Ich bin der Meinung, dass ...*), die jedoch noch in alltäglichen Kontexten vorzufinden sind. In Kontexten, in denen (proto)wissenschaftlich positioniert wird, sind dann Ausdrücke wie *Meiner Meinung nach ... – Ich möchte dazu folgende These aufstellen: ...* funktional angemessen, da sie eine weitere Distanzierung der Person von der Sache ermöglichen.

Drittens liegt ein Vorteil darin, dass die Prozeduren – insb. im Vergleich zu kriteriengeleiteten Wortschatzlisten – einen eindeutigeren empirischen Zugriff erlauben. So wird im obigen Beispiel aus dem Lehrwerk *Gesellschaft bewusst 2* mit der Prozedur „Mit X wird Y bezeichnet“ eine eindeutige Funktion erfüllt, und zwar das für einen spezifischen Fachdiskurs geltende Definieren eines Begriffs. Dies ist mitunter ein Grund, warum im Rahmen des Interventionsprojekts TraBi (siehe oben) entschieden wurde, die fächerübergreifende Verwendung bildungssprachlicher Lexik in monologisch-mündlichen Erklärsituationen anhand des Prozedurenbegriffs zu untersuchen.

Ein letzter, und besonders für die Fremdsprachendidaktiken relevanter Vorteil liegt darin, dass Prozeduren *potenziell sprachenübergreifend* sind. Viele vorkommende Schemata sind nicht für das Deutsche spezifisch, sondern auch in anderen Sprachen bekannt. Das *Konzedieren* ist z.B. auch in den englischen Formulierungen *although ...*, *whilst ...* oder im spanischen *aunque ...* zu erkennen, auch wenn die Ausdrucksseite deutlich abweicht. Prozedurenschemata scheinen sogar interlingual transferfähig zu sein. So konnte im Interventionsprojekt SimO (Wenk/Marx/Steinhoff/Rüßmann 2016) nachgewiesen werden, dass Prozeduren, die ausschließlich im Deutschunterricht der 6. Klasse gefördert wurden, in der Folge auch häufiger und zielgerichteter in türkischsprachigen Texten der gleichen Schülerinnen und Schüler eingesetzt wurden – ohne, dass sie im Türkischunterricht behandelt wurden.

6 Zwischenfazit

- 1 *Bildungssprache* wird für schulische Leistungsdifferenzen zwischen unterschiedlichen Schülergruppen verantwortlich gemacht.
- 2 Wie *Bildungssprache* operationalisiert wird, hängt von den Funktionen ab, die mit dem *Begriff* in Verbindung gesetzt werden. Hierbei spielt die fachliche Verortung der Autoren bzw. Forschenden eine zentrale Rolle.
- 3 *Bildungssprache* ist schwer operationalisierbar. Korpusbasierte Analysen lexikalischer Einheiten greifen zu kurz, um deren Merkmale zu fassen, und *a priori* gesetzte Kriterien geraten unter heftige Kritik.
- 4 Eine Möglichkeit zur Operationalisierung, die insbesondere in didaktischen Kontexten erfolgversprechend ist, liegt in einer funktionalen Herangehensweise, d.h. dem Zugriff über Funktionen, die bestimmte Sprachhandlungen in bestimmten Gattungen erfüllen, und die damit verbundenen Ausdrucksmitteln.
- 5 Diese müssen allerdings in ihrem epistemischen Potenzial sowie in ihrer erwerbsbedingten Situierung untersucht und didaktisiert werden, und zwar zunächst bei Unterscheidung der möglichen Modalitäten, Medialitäten, Fächerspezifika und des Entwicklungspotenzials.

7 Bildungssprache und DaF

Inwiefern ist das Konstrukt jedoch über den Kontext deutschsprachiger Bildungsinstitutionen, d.h. über die Amtssprache Deutsch hinaus, fruchtbar? Diese Frage ist dringend zu stellen, spielt doch der Begriff *Bildungssprache* nach wie vor eine untergeordnete Rolle in Forschung und Praxis des DaF-Unterrichts. Dies wird beispielhaft am Band „Deutsch als fremde Bildungssprache“ (Tschirner et al. 2016) deutlich. Es sind zwölf Beiträge enthalten, wovon nur *vier* auf die Situation des Deutschen als Fremdsprache, zwei weitere auf Deutsch als Zweitsprache eingehen. Zwei mögliche Erklärungen können hierfür postuliert werden:

- (1) *Bildungssprache* hat für DaF weder didaktischen noch empirischen Wert, oder
- (2) *Bildungssprache* und ihre Didaktik sind längst integraler Bestandteil des DaF-Unterrichts und benötigen deswegen im heutigen Diskurs keine gesonderte Erwähnung.

Auf beide Hypothesen soll anhand des Begriffs *Bildungssprache* im Sinne des Prozedurenkonzepts nach Feilke eingegangen werden.

Zur Prüfung der ersten Hypothese ist geboten, die Funktion des *Begriffs* wieder aufzugreifen. Die Entwicklung und Förderung von Bildungssprache dürfte zunächst für solche Kontexte von Interesse sein, in denen Sprechende bislang v. a. alltagssprachlichen Kontexten ausgesetzt wurden – so z. B. jüngere Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Hier sind Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache herauszuarbeiten und für den Unterrichtskontext vor dem Hintergrund einer noch festzulegenden curricularen Progression zu didaktisieren. Anders stellt sich die Situation des fremdsprachlichen (Deutsch-) Unterrichts dar. Bei dessen Beginn sind die notwendigen Prozedurenschemata oft zumindest in Ansätzen in der Erstsprache bzw. der in der Schule verwendeten Sprache vorhanden. Die Schemata, die für die funktional angemessene Verwendung von Prozeduren notwendig sind, könnten dann in vielen Fällen in eine Fremdsprache übertragen werden. Für diese Hypothese sprechen mehrere Jahrzehnte fremdsprachendidaktischer Forschung zur Interdependenz von Sprachen, insbesondere auf konzeptueller Ebene, sowie die oben genannten Erkenntnisse der Interventionsstudie SimO. Sollten bildungssprachliche Prozeduren gelehrt werden, müssten hiernach höchstens die entsprechenden Ausdrucksmittel zur Verfügung gestellt und mit den entsprechenden Schemata verknüpft bzw. diese weiter ausgebaut werden. Eine Didaktisierung bildungssprachlicher Elemente wäre überflüssig.

Die zweite Hypothese nimmt die konträre Position ein, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache durch seinen sehr gezielten, durchgehenden Fokus auf sprachliche Strukturen und ihre Funktionen Bildungssprache in den Auf- und Ausbau fremdsprachlicher Kompetenzen aufnimmt. Demnach müsste diesem Konstrukt keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Hierfür spricht die traditionell starke Konzentration auf den schriftsprachlichen Gebrauch bis hin zu einer *wissenschaftssprachlichen* Propädeutik anstelle einer *Wissenschaftspropädeutik*. Positionierungsprozeduren müssten demnach nicht gesondert als bildungssprachliches Merkmal im Unterricht behandelt werden, da sie schon Einzug in das reguläre DaF-Curriculum finden.

Beide Hypothesen sollen nun exemplarisch anhand von zufällig ausgewählten DaF-Unterrichtsmaterialien für Jugendliche und Erwachsene erläutert werden, und zwar an den bereits angesprochenen Beispielen der Textprozeduren *Positionieren* und *Konzedieren*; die Materialien werden aus Formatierungsgründen zum Teil abgetippt bzw. leicht geändert abgebildet (Abb. 1).

Was ist Ihre Meinung? Diskutieren Sie eine Frage.

– Welche Vorteile bringt Sport?
– Welche Vorurteile kennen Sie im Sport?

(Quelle: *Aussichten* A2: 47)

**Wie denken Sie über das Thema „Kinder und Fernsehen“?
Machen Sie Notizen und diskutieren Sie.**

motiviert ♦ interessiert ♦ erlaubt ♦ ausgewählt ♦ verboten ♦ diskutiert ♦ genutzt ♦
frustriert ♦ gelangweilt ♦ gestresst ♦ empfohlen ♦ ...

▲ Es ist wichtig, dass das Fernsehen in der Erziehung sinnvoll genutzt wird. ...
● Ich finde es nicht gut, wenn ...

(Quelle: *Tangram aktuell* 3 B1: 2: 28)

Ein Einzelfall oder ein allgemeines Problem? Wie beurteilen Sie die im Text beschriebene Situation?
Verwenden Sie im Gespräch auch folgende Wendungen und Ausdrücke.

Das verstehe ich gut. Ich verstehe ich gut. Ich kann das gut verstehen, weil ... Ich kann total gut verstehen, was der Autor meint. ... Dieses Gefühl kenne ich. Also, ich finde ...

Ich denke, dass ... Ich bin der Meinung, dass ... Ich habe das Gefühl, dass ... Ich bin davon überzeugt, dass ... Meiner Meinung nach ...

(Quelle: *Ziel* B2:1: 18)

Intentionen	Redemittel
eine These/Behauptung aufstellen	Ich bin der Meinung, dass ... Ich möchte dazu folgende These aufstellen: ...
Argumente dafür/dagegen anführen	Einige Gründe sprechen dafür, dass ... Ich möchte (noch) darauf hinweisen, dass ... Ein weiterer Gesichtspunkt ist ... Andererseits muss man aber bedenken, dass ... Zwar ist es richtig, dass ..., aber ... Dagegen muss man einwenden, dass ...

(Quelle: *em Hauptkurs* B2: 157)

Abb. 1: Einführung der Textprozeduren *Positionieren* und *Konzedieren* in unterschiedlichen DaF-Lehrwerken

Das Lehrwerk *Aussichten* geht mit dem Zielniveau A2 primär auf eine inhaltliche Frage ein („Welche Vorteile bringt Sport?“) und bietet für die Diskussion einen syntaktisch einfachen und alltagsnahen Prozedurenausdruck an („*Das finde ich nicht. Ich denke ...*“). Bei *Tangram aktuell* 3 (B1: 2) wird die inhaltliche Orientierung weiter differenziert, indem zwei – etwas komplexere – Ausdrücke zur Verfügung gestellt werden, wobei der erste noch die Funktion hat, den Sprechenden von der Thematik zu distanzieren (*Es ist wichtig, dass ...*) und somit den Argumentationsgegenstand in den Vordergrund zu stellen. Noch umfangreichere Ausdrucksmittel zur Positionierung werden vom Lehrwerk *Ziel* für das Niveau B2: 1

aufgeführt (*Also, ich finde...; Ich habe das Gefühl, dass ...; Ich bin der Meinung, dass ..., etc.*), die sich aber alle stark auf den Sprechenden als Meinungsgebenden beziehen; einzig ein Ausdruck (*Meiner Meinung nach ...*) versucht eine distanzierende Haltung einzunehmen und die Sache in das Zentrum der Argumentation zu rücken. Schließlich finden sich bei *em Hauptkurs* mit dem Zielniveau B2.2 beim Positionieren v.a. sprecherbezogene Ausdrücke, beim Konzedieren jedoch komplexe und von der Sache hergeleitete Argumentationseinführungen. Hierfür werden nicht nur „Redemittel“, sondern auch „Intentionen“ eingeführt; das Lehrwerk verbindet somit funktional Ausdrücke mit Schemata.

Die exemplarische Analyse verdeutlicht, dass gegen beide oben genannten Hypothesen deutliche Einwände erhoben werden können. Gegen die *erste* Hypothese sprechen zunächst Forschungsergebnisse, die nachweisen, dass in der Erst- oder Amtssprache erworbene Prozeduren nicht automatisch auf eine andere Sprache übertragen werden. So konnte im SimO-Projekt gezeigt werden, dass eingeführte Prozeduren zwar von der Amtssprache Deutsch in die Herkunftssprache Türkisch transferiert werden – aber *nur dann*, wenn die Schemata im Deutschunterricht direkt gelehrt wurden (Wenk et al. 2016). Erfolgt die bewusste Reflexion der Schemata nicht, weil z.B. nur Ausdrucksmittel eingeführt werden, entsteht kein interlingualer Vorteil. Gegen die erste Hypothese spricht aber ebenfalls, dass DaF-Lehr- und -Lernmaterialien geradezu von bildungssprachlichen Prozeduren wimmeln, wie in den obigen Beispielen auch ersichtlich ist. Dies ist ein kaum überraschender Befund, ist es doch ein Kernstück der Fremdsprachendidaktik, Lernenden sprachliche Mittel zur Erfüllung kommunikativer Ziele – die in den höheren Lernniveaus nicht selten auf eine Studierfähigkeit vorbereiten sollen – zur Verfügung zu stellen. Und schließlich wird die didaktische Relevanz von Bildungssprache bei zum Teil unterschiedlicher Bedeutung von Handlungsschemata in unterschiedlichen Kulturkreisen offensichtlich, wie gerade in wissenschaftspropädeutischen Texten nachzuvollziehen ist. So ist die Auffassung von Wissenschaft als diskursiv, d. h. diskutierbar, zwar im deutschen Sprachraum deutlich ausgeprägt, was mitunter zur Herausstellung der Bedeutung des konzessiven Argumentierens in diesen Texten führt. Auf Grund anderer Auffassungen kann das Konzedieren in anderen Wissenschaftskulturen aber eine deutlich weniger prominente Rolle einnehmen (vgl. hierzu die Diskussion von „interkultureller Kommunikation im engeren Sinne“ in Redder/Rehbein 1987); dies zeigt auch die Grenzen des Prozedurenkonzeptes im interlingualen Bezug.

Aber ist die Epistemisierung der untersuchten Prozeduren in den Deutschlehrwerken als ausreichend zu bewerten, wie in der zweiten Hypothese vermutet? Unter den vier oben aufgeführten Lehrwerkbeispielen geht nur eines auf mögliche, mit den Ausdrücken verbundene Schemata ein – also darauf, welche Funktion mit dem Ausdruck verknüpft wird (z.B. *eine These / Behauptung aufstellen*).

Allein der *em Hauptkurs* führt (wenn auch zum Teil recht diffus) textsortenkonstituierende Prozeduren ein. Die in den anderen Beispielen erforderliche selbstständige, funktionale Verbindung von einem isolierten Ausdruck mit einem entsprechenden, jedoch nur implizit aufgeführten Schema dürfte für viele Lernende eine zu hohe kognitive Anforderung bedeuten und birgt zudem die Gefahr, dass Ausdrücke wie *Also, ich finde* und *Meiner Meinung nach* (siehe drittes Beispiel) für synonym gehalten werden.

8 Inwiefern kann Bildungssprache für DaF relevant und DaF für Bildungssprache wertvoll sein?

Wenn Bildungssprache weder als irrelevant für DaF betrachtet wird (These 1) noch bereits in der notwendigen Breite behandelt wird (These 2), stellen sich die Fragen, inwiefern das Konstrukt auch für DaF wertvoll sein kann, und inwiefern DaF zum Gesamtdiskurs beitragen kann.

Zunächst zur zweiten Frage. Die Vorteile liegen hier auf der Hand. Denn Kernstück des DaF-Unterrichts ist es, kontextgebundene Strukturen bewusst zu vermitteln. Hier kann *nicht* moniert werden, dass ein heimlicher Lehrplan (siehe oben) besteht. Die Fremdsprachendidaktiken *epistemisieren* Sprache engmaschig über alle Lernniveaus hinaus vom Nullanfänger bis hin zu Studierfähigkeit bzw. Arbeitsfähigkeit in der Fremdsprache und gehen dabei oft spiralcurricular im Sinne Bruners (1960) vor. Der DaF-Unterricht kann in dieser Didaktisierung sprachlichen Inhalts Pate für die Entwicklung der Bildungssprache in anderen Bildungskontexten stehen.

Nun zur ersten Frage, wie *Bildungssprache* auch für DaF einen wertvollen Beitrag leisten kann. Dieser ist meines Erachtens v. a. in der Praxis zu beantworten. Denn auch wenn eine sprachwissenschaftlich gültige Operationalisierung (noch) aussteht und der Begriff über die Fächergrenzen hinweg nach wie vor heftige Debatten auslöst, weist er auf Wichtiges hin. Ein zentraler Stolperstein für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten (ungeachtet, wie die genaue Bestimmung dieser konturiert ist) kann der anhaltende Fokus auf den *alltagskommunikativen* Sprachunterricht sein. Eine Folge ist ein Übersehen des *wissenserweiternden* und *wissenschaftspropädeutischen* Potenzials des Unterrichts.

Durch den Begriff *Bildungssprache* wird dagegen die Aufmerksamkeit auf zentrale kommunikative Schwerpunkte des Fremdsprachenunterrichts gelenkt, die zuweilen in Vergessenheit geraten. Besondere Bedeutung kommt ihm im Rahmen der durchgehenden Fremdsprachenbildung zu. Denn genauso wie die

(institutionalisierte) Erstsprache im Laufe der Schullaufbahn immer mehr Charakteristika des bildungssprachlichen Gebrauchs in entsprechenden Kontexten annimmt, sollte dies auch für die Fremdsprache gelten. Die Aufgabe des Unterrichts liegt somit in der wissenschaftssprachlichen Propädeutik mitsamt ihrer Beachtung von Übergängen – und zwar nicht nur zeitliche (z.B. von der Grundschule in die Sekundarstufe I), sondern auch fachliche. Sie gilt für alle Sprachlernende, die in den funktionalen Gebrauch bildungssprachlicher Register eingeführt werden müssen – wie z.B. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen an PASCH-Schulen oder Studierende mit dem Fach Deutsch außerhalb der DACHL-Länder. In diesem Sinne muss die DaF-Unterrichtssituation den akademischen Sprachgebrauch fördern, ähnlich wie Steinig (2016: 93) es für den binnendeutschen Raum einfordert:

„Lehrer sollten bei ihrem Bemühen, ein schulisch angemessenes Register zu erreichen, ihre Ansprüche nicht absenken und ihren sprachlichen Input nicht unnötig vereinfachen, um es sprachlich schwächeren Schülern vermeintlich leichter zu machen. Eine unterfordernde sprachliche Appeasement-Strategie verstärkt die sozial bedingten Unterschiede.“

Ein interessanter Ansatz für DaF, der diesen Anforderungen nachkommt, ist das Programm K-16 Articulation der ACTFL-Guidelines. In diversen Projekten wie dem *Green German Project* (<https://cla.umn.edu/green-german>) wird sowohl horizontal (d.h. fächerübergreifend) als auch vertikal (d.h. vom Kindergarten bis zum ersten Universitätsabschluss) das bildungssprachliche Lernen unterstützt. Einen weiteren Anstoß gibt das primär für den amtssprachlichen schulischen Bereich entwickelte EU-Projekt EUCIM-TE (European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching, <http://www.eucim-te.eu/>).

Besonders Feilkes Prozedurenkonzept könnte für den DaF-Kontext einen nützlicheren Rahmen bilden als rein kriterienbasierte, lexikalische oder morphosyntaktische Einheiten. Denn im Unterschied zu einzelnen Lexemen ist auf Grund ihrer für DaF-Lernende bestehenden Undurchsichtigkeit die eigenständige Auswahl und Aneignung von (bildungssprachlichen) Prozeduren beschwerlicher – wie an den semantischen Unterschieden zwischen *X bedeutet Y*, in [QUELLE] wird *X bezeichnet als* oder *unter X versteht man Y* deutlich wird. Es langt demnach nicht, Lernende nur mit *Ich denke, dass ...* zu präsentieren, und auch nicht, eine Liste möglicher weiterer Ausdrücke vorzulegen. Viel eher soll die Funktion der unterschiedlichen Ausdrücke in unterschiedlichen Diskurskontexten deutlich gemacht werden.

Angesichts des Potenzials des Konstrukts *Bildungssprache* für die Fremdsprachendidaktiken sowie insbesondere für die Wissenschaftssprachenpropädeutik verwundert es doch, dass es in den Deskriptoren von *Profil Deutsch* (Glaboniat et al. 2010) nicht enthalten ist – im Kontrast zu den ACTFL-Guidelines, wie Bären-

fänger (2016) hervorhebt. Dies ist zweifelsohne ein Desiderat zukünftiger Auflagen, auch im Rahmen der GER.

Aus den obigen Überlegungen sind drei Schlussfolgerungen zu ziehen. Erstens kann das Fach DaF gewinnbringend zur Diskussion von Bildungssprache und deren Didaktisierung beitragen. Zweitens kann das Fach DaF ebenfalls von der Diskussion zu Bildungssprache in Bildungskontexten profitieren, v.a. in deren gezielter spirallcurricularen und fächerübergreifenden Einbindung. Und drittens bietet die Operationalisierung des Konstrukts als Textprozedur eine Möglichkeit zur empirischen Untersuchung von Lehr- und Lernmaterialien sowie von lernersprachlichen Formen im Erwerbsverlauf, zur Unterstützung der niveau- und fächerübergreifenden Didaktisierung, zum durchgehenden Einbezug von bildungssprachlichen Funktionen als wichtigem Bestandteil des Spiralcurriculums, und schließlich zur Entwicklung und Erweiterung auch interlingual bildungssprachlicher Kompetenzen.

Literaturverzeichnis

- Anseit, Nadine; Steinhoff, Torsten (2014): „Schreibarrangements für die Primarstufe: Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren“. In: Bachmann, Thomas; Feilke Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 129–155.
- Bailey, Alison (Hrsg.) (2007): *The Language Demands of School: Putting Academic English to the Test*. New Haven: Yale University Press.
- Bärenfänger, Olaf (2016): „Bildungssprache im Brennpunkt der Leistungsbewertung: Zur Diagnose eines bildungspolitischen Problems“. In: Tschirner/Bärenfänger/Möhring (Hrsg.), 21–38.
- Beck, Isabel; McKeown, Margaret; Kucan, Linda (2013): *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. 2. Auflage. New York: The Guilford Press.
- Bernstein, Basil (1964): „Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences“. In: *American Anthropologist* 66 (6), 55–69.
- Bernstein, Basil (1999): „Vertical and Horizontal Discourse: An Essay“. In: *British Journal of Sociology of Education* 20 (2), 157–173.
- Bourdieu, Pierre (1986): „The Forms of Capital“. In: Richardson, John G. (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 241–258.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bremm, Andreas et al. (2013): *Gesellschaft bewusst 2*. Braunschweig: Westermann-Gruppe.
- Bruner, Jerome (1960): *The Process of Education*. Cambridge, MA: The President and Fellows of Harvard College.
- Bryant, Doreen; Berendes, Karin; Meurers, Detmar; Weiß, Zarah (2017): „Schulbuchtexte der Sekundarstufe auf dem linguistischen Prüfstand: Analyse der bildungssprachlichen Komplexität in Abhängigkeit von Schultyp und Jahrgangsstufe“. In: Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Linguistische Komplexität – ein Phantom?* Tübingen: Stauffenburg, 281–309.
- Coxhead, Averil (2000): „A New Academic Word List“. In: *TESOL Quarterly* 34, 213–238.

- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ehlich, Konrad (2000): „Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert“. In: *GFL (German as a Foreign Language) Journal* [Online] 1, 47–63.
- Feilke, Helmuth (2012a): „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“. In: *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Feilke, Helmuth (2012b): „Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfelds“. In: Feilke/Lehnen (Hrsg.), 1–31.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2012): *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Gätje, Olaf; Rezat, Sara; Steinhoff, Torsten (2012): „Positionierung: Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten“. In: Feilke/Lehnen (Hrsg.), 125–153.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2010): *Profil deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel. Niveau A1–A2, B1–B2, C –C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Gogolin, Ingrid (2004): „Zum Problem der Entwicklung von ‚Literalität‘ durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (3), 101–112.
- Gogolin, Ingrid; Duarte, Joana (2016): „Bildungssprache“. In: Kilian, Jörg, Birgit Brouër und Dina Lüttenberg (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin/Boston: de Gruyter, 478–499.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2010): „Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung“. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwiss., 107–127.
- 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 a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Baltimore: University Park Press.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): „Academic Discourse as Situated Practice: An Introduction“. In: *Linguistics and Education* 31, 174–186.
- Heppt, Birgit (2016): *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache*. Unveröffentlichte Dissertation. Humboldt-Universität, Berlin. Lebenswissenschaftliche Fakultät.
- Heppt, Birgit; Haag, Nicole; Böhme, Katrin; Stanat, Petra (2015): „The Role of Academic-Language Features for Reading Comprehension of Language-Minority students and Students from Low-SES Families“. In: *Reading Research Quarterly* 50 (1), 61–82.
- Heppt, Birgit; Henschel, Sofie; Haag, Nicole (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.
- Kieffer, Michael; Lesaux, Nonie (2012): „Effects of Academic Language Instruction on Relational and Syntactic Aspects of Morphological Awareness for Sixth Graders from Linguistically Diverse Backgrounds“. In: *The Elementary School Journal* 112 (3), 518–545.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Köhne, Judith; Kronenwerth, Sibylle; Redder, Angelika; Schuth, Elisabeth; Weinert, Sabine (2015): „Bildungssprachlicher Wortschatz: Linguistische und psychologische Fundierung

- und Itementwicklung“. In: Redder, Angelika; Naumann, Johannes; Tracy, Rosemarie (Hrsg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster: Waxmann, 67–92.
- Lehnen, Katrin (2016): „Ausbau und Förderung eristischer Literalität in der Wissenschaftssprache Deutsch bei Studierenden mit unterschiedlichem Sprach- und akademischem Sozialisationshintergrund“. In: Tschirner/Bärenfänger/Möhring (Hrsg.), 223–254.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2012): „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)*, 67–101.
- Pohl, Thorsten (2016): „Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen“. In: Tschirner/Bärenfänger/Möhring (Hrsg.), 45–70.
- Redder, Angelika (2013): „Sprachliches Kompetenzgitter: Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung“. In: Redder, Angelika; Weinert, Sabine (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, 108–135.
- Redder, Angelika; Guckelsberger, Susanne; Graßer, Barbara (2013): *Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung: Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe*. Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika; Rehbein, Jochen (1987): „Zum Begriff der Kultur“. In: Redder, Angelika; Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 38, 7–21.
- Reich, Hans (2008): *Materialien zum Workshop ‚Bildungssprache‘*. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FÖRMIG-Weiterqualifizierung ‘Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache’.
- Rezat, Sara (2011): „Schriftliches Argumentieren: Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz“. In: *Didaktik Deutsch* (31), 50–67.
- Rüßmann, Lars; Steinhoff, Torsten; Marx, Nicole; Wenk, Anne Kathrin (2016): „Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen“. In: *Didaktik Deutsch* 40, 41–59.
- Scheele, Anna; Leseman, Paul; Mayo, Aziza; Elbers, Ed (2012): „The Relation of Home Language and Literacy to Three-year-old children’s Emergent Academic Language in Narrative and Instruction Genres“. In: *The Elementary School Journal* 112 (3), 419–444.
- Scheler, Max (1960): *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Bern: Franke.
- Schleppegrell, Mary (2001): „Linguistic Features of the Language of Schooling“. In: *Linguistics and Education* 12 (4), 431–459.
- Snow, Catherine; Uccelli, Paula (2009): „The Challenge of Academic Language“. In: David R. Olson und Nancy Torrance (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 112–133.
- Stahns, Ruven (2016): „Bildungssprachliche Merkmale von Texten und Items: Zur Operationalisierung des Konstrukts ‚Bildungssprache‘“. In: *Didaktik Deutsch* 41, 44–55.
- Steinhoff, Torsten (2017): „Funktionale Schreibdidaktik“. In: Ekinci, Yüksel; Montanari, Elke; Selmani, Lirim; Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Grammatik und Variation: Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag*. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren Synchron Publishers, 321–332.
- Steinhoff, Torsten; Marx, Nicole; Borgmeier, Hendrik; Schmidt, Lisa; Schüler, Lisa (o. J.): *Transfer des Bildungswortschatzes von der Schriftlichkeit in die Mündlichkeit in den Sachfächern der Sekundarstufe I: Eine Interventionsstudie am Beispiel des Erklärens in der*

8. *Jahrgangsstufe (TraBi)*. Online: <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=157> (28.04.2017).
- Steinig, Wolfgang (2016): „Sprache, Bildung und soziale Herkunft“. In: Kilian, Jörg; Brouër, Birgit und Dina Lüttenberg (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin: De Gruyter, 68–98.
- Townsend, Dianna; Filppini, Alexis; Collins, Penelope; Biancarosa, Gina (2012): „Evidence for the Importance of Academic Word Knowledge for the Academic Achievement of Diverse Middle School Students“. In: *The Elementary School Journal* 112 (3), 497–518.
- Tschirner, Erwin; Bärenfänger, Olaf; Möhring, Jupp (Hrsg.) (2016): *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Vollmer, Helmut Johannes; Thürmann, Eike (2010): „Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache“. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr/Francke/Attempo, 107–132.
- Wenk, Anne Kathrin; Marx, Nicole; Steinhoff, Torsten; Rüßmann, Lars (2016): „Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27 (2), 151–179.

Biographische Angaben

Prof. Dr. Nicole Marx

ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bremen.