

Gymnasium – Bildung – Gesellschaft

Susanne Lin-Klitzing
David Di Fuccia
Thomas Gaube
(Hrsg.)

**Die Bedeutung der
Bildungssprache Deutsch
in der Schule**

Lin-Klitzing / Di Fuccia / Gaube
**Die Bedeutung der Bildungssprache
Deutsch in der Schule**

Gymnasium – Bildung – Gesellschaft

Herausgegeben von Susanne Lin-Klitzing,
David Di Fuccia und Thomas Gaube
in Zusammenarbeit mit dem
Deutschen Philologenverband (DPHV)

In dieser Reihe sind erschienen

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn 2009.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bad Heilbrunn 2010.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2012.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis. Bad Heilbrunn 2013.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog. Bad Heilbrunn 2014.

Beilecke, F. / Messner, R. / Weskamp, R. (Hrsg.): Wissenschaft inszenieren. Perspektiven des wissenschaftlichen Lernens für die gymnasiale Oberstufe. Bad Heilbrunn 2014.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“. Bad Heilbrunn 2015.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten. Beiträge zur (nicht) vorhandenen Passung. Bad Heilbrunn 2016.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium. Bad Heilbrunn 2017.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Heterogenität und Bildung – eine normative pädagogische Debatte? Bad Heilbrunn 2018.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Schulische Bildung im Zeitalter der digitalen Transformation. Bad Heilbrunn 2019.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Allgemeine und berufliche Bildung – Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums im Rahmen beruflicher Orientierung. Bad Heilbrunn 2021.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für das Gymnasium? Bad Heilbrunn 2022.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Schule nach Corona – was haben wir gelernt? Bad Heilbrunn 2023.

weitere Bände in Vorbereitung

Susanne Lin-Klitzing
David Di Fuccia
Thomas Gaube
(Hrsg.)

Die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch in der Schule

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

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

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

2024 © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6121-2 digital

ISBN 978-3-7815-2665-5 print

Inhaltsverzeichnis

Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia und Thomas Gaube

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber 7

Susanne Lin-Klitzing

Die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch in der Schule –
Eine Einführung 9

Definition und Bedeutung der Bildungssprache Deutsch für Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte

Elvira Topalović

Sprachliche Bildung
Schulische, deutschdidaktische und bildungspolitische Perspektiven 23

Helmuth Feilke

Die Sprache des Lernens – Praktiken und Formen der Bildungssprache 40

Katrin Kleinschmidt-Schinke

Die vier Rollen der Lehrkräfte beim Erwerb der Bildungssprache
durch die Schülerinnen und Schüler 62

Bildungsspracherwerb als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit

Ilonca Hardy

Sprachsensibler Unterricht – Grundlegende Prinzipien und deren
Bedeutung für die Lehrkräfteprofessionalisierung 79

Birgit Heppt

Die Bildungssprache Deutsch als Schlüsselkompetenz für den Schulerfolg:
Ein Überblick über Herausforderungen und Bedeutung für einsprachig und
mehrsprachig aufwachsende Lernende 96

Vivien Heller

Bildungssprachliche Praktiken zwischen fachlichem Lernen und sprachlich-kultureller Identität	110
---	-----

Instrumente zur Förderung der Bildungssprache Deutsch

Martin Blawid

„Instrumente zur Förderung der Bildungssprache Deutsch“ – wo und wie? Zum Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Fortbildung und Unterrichtspraxis	133
--	-----

Kerstin Kiefer

Förderung von bildungssprachlichem Wortschatz mit strategiebasierter Wortschatzarbeit	144
--	-----

David Freudenthal

Vom Duft des Jasmins – Literatur und Bildungssprache	162
--	-----

Autorinnen und Autoren	184
------------------------------	-----

Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia und Thomas Gaube

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

Mithilfe des Klinkhardt-Verlages und auf Initiative des Deutschen Philologenverbandes wurde die Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“ im Jahr 2009 gegründet. Ziel war und ist es, im Interesse einer nach TIMSS und PISA neu begonnenen Interaktion zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und Schule den Diskurs von Wissenschaftler/innen aus unterschiedlichen Disziplinen sowie Schulpraktiker/innen zu bildungspolitisch relevanten Themen für Entscheidungen in der Bildungs- und Schulpolitik fruchtbar zu machen.

Der *erste Band* widmete sich dem Thema der schulischen Begabtenförderung.

Im *zweiten Band* wurden Chancen und Probleme schulischer Übergänge aus einer die Disziplinen übergreifenden Perspektive bearbeitet.

In *Band 3* wurden wesentliche Aspekte gymnasialer Bildung aus der Sicht der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Philosophie einander gegenübergestellt.

In *Band 4* diskutierten PISA-Forscher/innen und deren Kritiker über die nach PISA eingesetzte „Vermessung von Schule“ und deren Konsequenzen für die Schulpraxis.

Im *fünften Band* wurde mit den „Methoden der Inszenierung wissenschaftlichen Lernens in der gymnasialen Oberstufe“ insbesondere die wissenschaftspropädeutische Aufgabe der gymnasialen Oberstufe betrachtet.

In *Band 6* „Abitur und Studierfähigkeit“ wurde interdisziplinär um die historische und gegenwärtige Bestimmung von Studierfähigkeit als einem wesentlichen Ziel der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht von deutschen, Schweizer und österreichischen Wissenschaftler/innen gerungen.

Band 7 „Auf die Lehrperson kommt es an?“ setzte sich mit der Rolle der Lehrperson sowie mit Fragen der Eignung, Ausbildung und Bildung, Professionalisierung und Fortbildung der Lehrkräfte auseinander.

Band 8 zur Passung von „Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten“ thematisierte die leider in der Regel immer noch nicht ausreichend hergestellte Passung zwischen Gymnasium und Universität.

Der *neunte Band* „Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium“ stellte unterschiedliche Konzepte, empirische Untersuchungen zur Bildungsgerechtigkeit sowie gesellschaftliche Konsequenzen dar und behandelte die Frage: „Wie ‚bildungsge-recht‘ ist das Gymnasium?“.

Im *zehnten Band* „Heterogenität und Bildung – eine normative pädagogische Debatte?“ wurde die erziehungswissenschaftliche Leitfigur „Heterogenität“ aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und im Jahre 2019, zehn Jahre nach der Gründung dieser Reihe, im *elften Band* das Thema „Schulische Bildung im Zeitalter der digitalen Transformation“ kritisch-konstruktiv erörtert.

Band 12 der Reihe widmete sich dem Thema „Allgemeine und berufliche Bildung – Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums im Rahmen beruflicher Orientierung“. Im *dreizehnten Band* beschäftigten sich Wissenschaftler/innen aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Thema „Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für das Gymnasium?“.

Unter dem Titel „Schule nach Corona – was haben wir gelernt?“ wurden im *vierzehnten Band* die „Learnings“ aus Corona sowohl aus Sicht der Lehrkräfte, der Schulleitung, der Erziehungswissenschaftler/innen und Fachdidaktiker/innen als auch aus der Perspektive der Medizin sowie der Verbands- und Kultuspolitik einander gegenübergestellt. Vorläufiges Fazit: Für bessere Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte und bessere Bildungsbedingungen für Schüler/innen ist gerade nach Corona noch ein langer Weg zu beschreiten.

Der nun *fünfzehnte Band* der Reihe beschäftigt sich mit der „Bedeutung der Bildungssprache Deutsch in der Schule“, mit der Erkenntnis, dass die Bildungssprache Deutsch sowohl in der Lehrkräftebildung als auch in den Lehrplänen sowie in der konkreten schulischen Umsetzung zu stärken ist, weil sie das notwendige Bindeglied zwischen Alltagssprache und der zu erlernenden Fachsprache im Unterricht ist.

Für die Herausgabe des fünfzehnten Bandes haben sich Vertreter/innen aus Universität, Schule und Philologenverband zusammengefunden: für die Schulpädagogik Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing von der Universität Marburg, Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, für die Fachdidaktik Prof. Dr. David Di Fuccia von der Universität Kassel und für die Schule Thomas Gaube, Schulleiter eines Gymnasiums in Halle an der Saale.

Wie für alle Vorgängerbände gilt auch für diesen Band unser herzlicher Dank Frau Gabriele Lipp, Geschäftsführerin des Deutschen Philologenverbandes, und Frau Andrea Hennig, Sekretärin im Deutschen Philologenverband. Beharrlich, langmütig und überaus kundig lasen sie alle Beiträge Korrektur, zeigten Alternativen auf und standen im konkreten Dialog mit dem Klinkhardt Verlag, sodass nun auch dieser fünfzehnte Band erscheinen kann.

Autor/innen

Lin-Klitzing, Susanne, Dr., Professorin für die Pädagogik der Sekundarstufen an der Philipps-Universität Marburg, Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, Berlin
Di Fuccia, David-Samuel, Dr., Professor für Didaktik der Chemie an der Universität Kassel
Gaube, Thomas, Schulleiter des Giebichenstein-Gymnasiums „Thomas Müntzer“, Halle

Susanne Lin-Klitzing

Die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch in der Schule – Eine Einführung

1 Thematische Hinführung

Der Deutsche Philologenverband erwartet von der Politik die Reflexion des Konzepts und eine Evaluation der Umsetzung der durchgängigen schulischen Sprachbildung für die Schüler/innen an deutschen Schulen. Zudem müssen die Aufgaben der Lehrkräfte beim Erwerb der Bildungssprache durch die Schüler/innen in der Lehrkräftebildung grundgelegt und in der Lehrkräftefortbildung kontinuierlich aktualisiert werden. Der Deutsche Philologenverband wird nicht müde, dies gerade angesichts jüngster Bestrebungen der KMK zur Lehrkräftebildung zu betonen. Mit ihrem Beschluss vom Juni 2024 ermöglicht es die KMK, dass Studierende bereits nach dem Grundstudium bzw. nach dem Bachelorabschluss eigenverantwortlich unterrichten können, ohne einen entsprechenden Masterabschluss oder ein Staatsexamen aufzuweisen. Es erfolgt also Unterrichtsabdeckung auf Kosten von fachlicher Bildung für die Lehramtsstudierenden. Mit Blick auf die für die Schüler/innen folgenreiche Bedeutung einer mehr oder weniger guten Beherrschung der Bildungssprache Deutsch führt diese in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung in verschiedenen Bundesländern aus Sicht des Deutschen Philologenverbandes noch ein Schattendasein. Dieser Zustand wird sich angesichts des aktuellen Lehrkräftemangels und der daraus resultierenden „zusätzlichen Wege ins Lehramt“, die die KMK neben der grundständigen Lehrkräftebildung nun ermöglicht (vgl. KMK 2024), voraussichtlich verschärfen, obwohl die Bildungssprache Deutsch bereits 2019 als KMK-Präsidentschaftsthema gesetzt und von einer entsprechenden Empfehlung der KMK sowie einer erfolgten Bestandsaufnahme von diesbezüglichen Aktivitäten in den Ländern 2019 flankiert wurde (vgl. KMK 2019 a/b). Helmuth Feilke beschreibt die „[d]urchgängige Sprachbildung als Schulentwicklungsaufgabe“ noch als „Zukunftsmusik“, nicht zuletzt deshalb, weil diese „Forderung nach einer durchgängigen Sprachbildung [...] *horizontal* das Verhältnis der Fächer zueinander und *vertikal* das Verhältnis der Schulstufen zueinander“ betreffe (vgl. Feilke 2024 in diesem Band, S. 40-61).

Es erscheint dem Deutschen Philologenverband deshalb dringend geboten, auf die Bedeutsamkeit der Bildungssprache Deutsch in der Schule hinzuweisen und

dies im vorliegenden Band der Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“ explizit zum Thema zu machen und es darin mit Vertreter/innen aus Wissenschaft, Kultuspolitik und Schule grundlegend zu erörtern.

2 Inhaltliche Gliederung des Bandes

Der vorliegende Band ist dazu in folgende drei Unterkapitel gegliedert:

1. Definition und Bedeutung der Bildungssprache Deutsch für Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte (mit Beiträgen von Elvira Topalović, Helmuth Feilke und Katrin Kleinschmidt-Schinke).
2. Bildungsspracherwerb als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit (mit Beiträgen von Ilonca Hardy, Birgit Heppt und Vivien Heller).
3. Instrumente zur Förderung der Bildungssprache Deutsch (mit Beiträgen von Martin Blawid, Kerstin Kiefer, David Freudenthal).

2.1 Definition und Bedeutung der Bildungssprache Deutsch für Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte

Im ersten Unterkapitel **„Definition und Bedeutung der Bildungssprache Deutsch für Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte“** beginnt **Elvira Topalović** in ihrem Beitrag **„Sprachliche Bildung. Schulische, deutschdidaktische und bildungspolitische Perspektiven“** programmatisch damit, dass die „Kenntnisse und Erfahrungen aus dem Deutschunterricht [...] für die Arbeit in anderen Fächern genutzt sowie für Querschnittsaufgaben wie die Demokratiebildung und die Bildung für nachhaltige Entwicklung fruchtbar gemacht“ werden können – und sie meint sicherlich: sollen, denn „kritisches Denken und reflektiertes Handeln, die visionär auf die Zukunft der Welt gerichtet sind“, seien notwendiger denn je, da die Demokratie Bildung und Bildung Sprache brauche (vgl. hier und im Folgenden Topalović in diesem Band, S. 23-39).

Topalović unterscheidet sprachliche Bildung von der literarischen und medialen Bildung, wobei unter der Bildungssprache bzw. sprachlicher Bildung der Erwerb sog. „konzeptioneller Schriftlichkeit“ verstanden werde, die sich durch ein „spezifisches Inventar an lexikalischen, morphosyntaktischen und textlichen Mitteln“ auszeichne. Im Unterschied zur „konzeptionellen Mündlichkeit“, der „Sprache der Nähe“ als einem Pol eines Kontinuums, gehörten zur „konzeptionellen Schriftlichkeit“, der „Sprache der Distanz“ als anderem Pol, Merkmale wie „[d]istanzsprachliche Versprachlichungsstrategien“, „[s]ituationsentbundene Kommunikation“, „[l]iterate Strukturen“, „[k]ognitiv-akademische Sprachkenntnisse“ sowie „Standard“- , „Bildungs“- sowie „Wissenschafts-/Fachsprache(n)“. Ebenso wie weitere Autor/innen weist sie darauf hin, dass Schüler/innen mit ungleichem „Sprach(en)re-

pertoire“ in die Schule kämen, was auch eine Konsequenz von familiär unterschiedlich genutzten bildungssprachlichen Praktiken und „anspruchsvollen Sprachhandlungen wie ‚Erklären‘ und ‚Argumentieren‘“ sei, die in der Folge „die schulischen Spracherwerbsverläufe mitbeeinflussen“. Als eine Aufgabe der Lehrkräfte beschreibt sie adaptive Lernangebote als Konsequenz einer „die Perspektive der Lernenden in den Fokus rückende[n] und damit immer auch adaptive[n] Unterrichtskultur“, die „bewusst auf einen defizitären Blick“ verzichte. Eine von vielen Voraussetzungen dafür sei, „dass die Bildungspolitik Schulen und Lehrkräfte *ideell, fachlich, personell* und *finanziell* dazu befähigt, auch angesichts von Inklusion, Digitalisierung und BNE samt Demokratiebildung adaptive Lernangebote zu schaffen – für *alle* Schüler/innen“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Topalović in diesem Band, S. 23-39).

Helmuth Feilke schließt daran in seinem Beitrag „**Die Sprache des Lernens – Praktiken und Formen der Bildungssprache**“ auch unter dem Aspekt an, dass insbesondere „die höhere Bildung [...] für die Textrezeption wie für das eigene Schreiben von Texten didaktisch eine besondere Aufmerksamkeit für fortgeschrittene bildungssprachliche Kompetenzen, wie sie etwa für die wissenschaftspropädeutischen Arbeiten der gymnasialen Oberstufe gefordert sind“, brauche (vgl. hier und im Folgenden Feilke in diesem Band, S. 40-61). In seinem Beitrag geht Feilke im Wesentlichen drei Fragenkomplexen nach, nämlich, wie Sprache und (schulisches) Lernen zusammenhängen, was Bildungssprache sei und wie sie funktioniere und wie der „Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen gefördert werden“ könne.

Für den Zusammenhang zwischen Sprache und Lernen verweist Feilke auf den englischen Sprachwissenschaftler Michael Halliday. Dieser sieht die „besondere Rolle der Sprache in Lernprozessen“ darin, dass „Sprache [...] für das heranwachsende Kind einerseits selbst Gegenstand des Erwerbs, zugleich [...] aber auch Mittel des Lernens, der sprachlichen Strukturierung des Problemlösens und des Denkens“ sei. Dies bezieht Feilke auch auf den Fachunterricht, denn so wie „die Sprache in der Schule [...] als Wortschatz der Fächer einerseits Unterrichtsgegenstand“ sei, sei sie „andererseits dann auch – jenseits des Fachvokabulars – unentbehrliches Mittel des Fachlernens“. Kognitive Funktionen wie „etwa *Kategorisieren, Generalisieren, Quantifizieren, Vergleichen*“ stünden in engem Zusammenhang mit den sprachlichen Ressourcen. Ähnlich wie bei Topalović sind auch für Feilke die „zugrunde liegenden Praktiken und Handlungen zentral“, die Schule das „gesellschaftliche Sprachlabor der Schriftlichkeit“ und Schriftlichkeit „ein zentrales Merkmal der Bildungssprache“. Darin könne „die Fähigkeit zu kognitiver Abstraktion und Begriffsbildung und die Fähigkeit zu einem auf Distanzkommunikation bezogenen, generischen und diskursiven Sprachgebrauch ausgebildet“ werden. Dementsprechend sieht Feilke auch eine „[d]urchgängige Sprachbildung als Schulentwicklungsaufgabe“. Diese beschreibt er jedoch zugleich als „Zukunfts-

musik“, da diese „Forderung nach einer durchgängigen Sprachbildung [...] *horizontal* das Verhältnis der Fächer zueinander und *vertikal* das Verhältnis der Schulstufen zueinander“ betreffe (vgl. hier und im Vorangegangenen Feilke in diesem Band, S. 40-61).

Katrin Kleinschmidt-Schinke fokussiert in ihrem Beitrag „**Die vier Rollen der Lehrkräfte beim Erwerb der Bildungssprache durch die Schülerinnen und Schüler**“ insbesondere den schulischen Erwerbskontext (vgl. hier und im Folgenden Kleinschmidt-Schinke in diesem Band, S. 62-75). Sie akzentuiert in besonderer Weise die Rolle der „Lehrkräfte als bildungssprachliche Modelle“ und ruft dazu auf, der Sprache als „implizitem Lerngegenstand“ mehr Aufmerksamkeit zu widmen, sie also nicht nur im sog. „heimlichen Lehrplan“ mitzutransportieren, sondern sie auch explizit zu thematisieren und zu reflektieren bzw. sie „auch in der Unterrichtsinteraktion quasi ‚nebenbei‘ zu fördern. Häufig werde von Lehrkräften „die im Unterricht zu erwerbende Sprache [...] weniger als expliziter Lerngegenstand“ und mehr „als impliziter Lerngegenstand“ begriffen. Lehrkräfte und Schüler/innen unterschieden sich jedoch bezüglich einer fachlich und sprachlich bedingten Asymmetrie. Diese vorhandene Asymmetrie sollten Lehrkräfte nach Kleinschmidt-Schinke auch bewusst für die „Förderung der Bildungssprache ihrer Schüler/innen“ nutzen, und zwar in vierfacher Hinsicht: So sollten sie diesen „(1) als Modelle (in der Zone der nächsten Entwicklung)“ dienen, ihnen bewusst „(2) als Interaktionspartner/innen“ sowie „(3) als Initiator/innen der expliziten Thematisierung und Reflexion der Formen und Funktionen von Bildungssprache“ und insbesondere viertens „im Rahmen globaler Zugzwänge“ modellhaft zur Verfügung stehen. Kleinschmidt-Schinke schließt mit der optimistischen Perspektive: „Wenn Lehrkräften so ihre vierfache spracherwerbsförderliche Rolle noch stärker bewusst gemacht wird, können sie noch intensiver auch zum fachlich-inhaltlichen Lernen der Schüler/innen beitragen“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Kleinschmidt-Schinke in diesem Band, S. 62-75).

2.2 Bildungsspracherwerb als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit

Im zweiten Unterkapitel „**Bildungsspracherwerb als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit**“ differenziert **Ilonca Hardy** in ihrem Beitrag „**Sprachsensibler Unterricht – Grundlegende Prinzipien und deren Bedeutung für die Lehrkräfteprofessionalisierung**“ dies explizit noch weiter aus. Sie unterscheidet drei bedeutsame Ebenen der Sprache in Schule und Unterricht, nämlich Sprache als „Lernvoraussetzung“, als „Lerngegenstand“ sowie als „Lernmedium“, und betont, dass mit dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung „dieser umfassenden Bedeutung von Sprache Rechnung getragen und die Berücksichtigung von Sprachbildung im Unterricht als fach- und stufenübergreifend für alle Lernenden konzeptualisiert“ werde (vgl. hier und im Folgenden Hardy in diesem Band, S. 79-95).

Auch sie hebt die Sprache als „mentales Werkzeug“ hervor, das „grundlegend für die Begriffsbildung verstanden“ werden müsse, und dass damit „der Sprachverwendung der Lehrkraft im Unterricht eine entscheidende Rolle zugeschrieben“ werde. Dazu beschreibt sie vier Techniken im Rahmen von „*Mikro-Scaffolding* auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung“ als Aufgabe der Lehrkraft, nämlich „Inputtechniken, Fokussierungstechniken, Fragetechniken und Feedbacktechniken“. Es werde bei den „Inputtechniken auf die Modellfunktion der Lehrkraft bei der Sprachverwendung“ abgezielt, wohingegen bei „Fokussierungstechniken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Verwendung des Zielwortschatzes gelenkt“ werde. Bei den Fragetechniken würden die offenen Fragen „als besonders sprachförderlich eingeschätzt“, und solche „mit hohem kognitiven, fachlich ausgerichteten Aktivierungsgehalt [...] und solche mit stärkerer Begriffsorientierung“ voneinander unterscheiden. Eine „[m]ehrsprachigkeitssensible Unterrichtsgestaltung“, für die sie deutlichen Professionalisierungsbedarf für die Lehrkräfte angesichts vieler Schüler/innen mit „nicht-deutschen Familiensprachen“ sieht, differenziert sie vom sog. „sprachsensiblen Unterricht“. Für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich fokussiert sie auf das „Kompetenzmodell des Projekts DaZKom“. Dieses umfasse „drei Dimensionen mit jeweils zwei Subdimensionen: 1) Fachregister (Sprache als Medium für unterrichtliche Interaktionen und Sprache als Lerngegenstand); 2) Mehrsprachigkeit (Lernprozesse in der Zweitsprache und Umgang mit sprachlicher Vielfalt); 3) Didaktik (Sprachdiagnostik und Sprachförderung)“. Mit Blick auf das anspruchsvolle Pensum und die gesellschaftliche Notwendigkeit eines bewussten Bildungsspracherwerbs erscheint es ihr dringlich, diesbezügliche „Studieninhalte in ausreichendem Umfang und verpflichtend in die universitäre Lehrkräftebildung aufzunehmen“. Insgesamt zeige sich ein „Desiderat im Ausbau nachhaltiger Aus- und Fortbildungskonzepte auf bildungspolitischer, institutioneller sowie individuell professionsbezogener Ebene“ (vgl. hier und im Vorangehenden Hardy in diesem Band, S. 79-95).

Birgit Heppt knüpft insofern mit ihrem Beitrag „**Die Bildungssprache Deutsch als Schlüsselkompetenz für den Schulerfolg: Ein Überblick über Herausforderungen und Bedeutung für einsprachig und mehrsprachig aufwachsende Lernende**“ an Hardy in diesem Band an, als sie davon ausgeht und erwartet, dass „eine sprachbildende Unterrichtsgestaltung, die explizit auf den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen abzielt, auch kompensatorische Effekte haben“ dürfte (vgl. hier und im Folgenden Heppt in diesem Band, S. 96-109). Als negativen Ausgangspunkt verweist sie „auf die Ergebnisse der aktuellen IQB-Bildungstrends für die Jahrgangsstufen 4 und 9“. Diese zeigten, „dass sich die Kompetenznachteile von Heranwachsenden mit Einwanderungsgeschichte innerhalb des vergangenen Jahrzehnts sogar noch verstärkt“ hätten und „geringe bildungssprachliche Kompetenzen“ mehrsprachig Lernender als „eine mögliche Ursache für diese schuli-

schen Kompetenznachteile“ gesehen werden könnten, häufig auch im Zusammenhang mit dem Aufwachen in „Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status [...] als monolingual deutschsprachige Jugendliche“. Heppt differenziert in ihrem Beitrag „fremdsprachliche Mehrsprachigkeit“ von „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“, die „häufig bei Heranwachsenden aus eingewanderten Familien der Fall [sei, Einfügung SLK], die in ihren Familien noch mindestens eine andere Sprache als die Umgebungs- und Unterrichtssprache Deutsch“ lernten. Bei der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ dienen das „Alter bei Erwerbsbeginn“ sowie die „ Kontaktdauer zur deutschen Sprache“ als weiterführende Unterscheidungsmerkmale. Anzunehmen sei, dass „zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr“ die Grenze für den nicht mehr simultanen, sondern sukzessiven Spracherwerb verlaufe. Heppt kritisiert, dass die enorme „Heterogenität lebensweltlich mehrsprachiger Schüler/innen“ zu selten die notwendige Berücksichtigung erfahre. Da bildungssprachliche Kompetenzen „eine wichtige Grundlage für die fachliche Kompetenzentwicklung“ bilden, geht Heppt davon aus, dass von „gezielten Sprachbildungsmaßnahmen, die fachintegriert erfolgen und fachliches und sprachliches Lernen systematisch miteinander verknüpfen, sowohl einsprachig aufwachsende als auch mehrsprachig aufwachsende Schüler/innen“ profitierten. Auch sollten „[s]ystematische fachintegrierte Sprachbildungsmaßnahmen [...] sich daher keineswegs auf den Primärbereich beschränken“, sondern seien „auch im Fachunterricht der (gymnasialen) Sekundarstufe von Bedeutung (vgl. KMK 2019)“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Heppt in diesem Band, S. 96-109).

Vivien Heller akzentuiert in ihrem Beitrag „**Bildungssprachliche Praktiken zwischen fachlichem Lernen und sprachlich-kultureller Identität**“ zwei Perspektiven auf die Förderung der Bildungssprache Deutsch im Unterricht, hier neu mit dem Fokus auf den Bereich der Mündlichkeit. Sie fordert diesbezüglich eine „Überwindung einer rein präskriptiv-kompetenzorientierten und fachunabhängigen Sprachförderung zugunsten einer diversitätssensiblen, unterschiedliche Identitäten stärkenden und fach- bzw. gegenstandsbezogenen Sprachbildung“ (vgl. hier und im Folgenden Heller in diesem Band, S. 110-129). Heller weist darauf hin, dass mit den verschiedenen Praktiken der Bildungssprache sowohl eine kommunikative als auch eine epistemische Funktion erfüllt werden solle, da sie „als Werkzeug des Denkens im Prozess des gemeinsamen, kommunikativ vollzogenen Lernens“ fungierten. Sie will dafür ein Gegeneinander von einem abstrahierenden sprachlichen Darstellungsmodus und einem situierenden überwinden.

Zudem positioniert sie sich dahingehend, dass bildungssprachliche Praktiken und Ressourcen nicht „fachunabhängig, sondern *bezogen auf konkrete fachliche Lerngegenstände* zu identifizieren“ seien und gleichermaßen eine Prozessperspektive einnehmen sollten, „wie welche diskursiven Praktiken und sprachlichen Ressourcen jeweils bestimmte epistemische Funktionen für einzelne Schritte des Verste-

hensaufbaus“ übernehmen. Für Lehrkräfte weist sie anhand ausgewählter empirischer Studien darauf hin, dass diese für das Erreichen des Stundenziels eher einer fachdidaktischen Logik folgten, „nicht aber die sprachlichen Anforderungen, die damit einhergingen“, berücksichtigten. Der Fokus von Lehrkräften solle zudem im Unterricht gleichfalls darauf gerichtet sein, dass Schüler/innen sich auch untereinander Inhalte gut erklärten. Dies sei eine fachliche Anforderung. Dementsprechend plädiert Heller dafür, situierendes und abstrahierendes Sprechen als flexible Instrumente zu verstehen, „die auf die Verstehensbedarfe der Schüler/innen zugeschnitten werden können und müssen“. Auch sollten ihnen durch die Reflexion über verschiedene Funktionen und Wirkungen der unterschiedlichen Darstellungsformen „Wahlmöglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks und der sprachlichen Selbstpositionierung zugestanden werden“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Heller in diesem Band, S. 110-129). Heller sieht ebenso wie Hardy deutliche Verbesserungsbedarfe in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung.

2.3 Instrumente zur Förderung der Bildungssprache Deutsch

Im dritten Unterkapitel **„Instrumente zur Förderung der Bildungssprache Deutsch“** stellt **Martin Blawid** **„Instrumente zur Förderung der Bildungssprache Deutsch – wo und wie? Zum Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Fortbildung und Unterrichtspraxis“** vor. Er beschreibt Sprache als „das zentrale Mittel zur Aneignung von Wissen, indem Menschen im Prozess des lebenslangen Lernens lesen, schreiben, miteinander sprechen und einander zuhören“ (vgl. hier und im Folgenden Blawid in diesem Band, S. 133-143). Blawid verweist für die Bildungssprache Deutsch mit dem 5. Dezember des Jahres 2019 auf einen positiven bildungspolitischen Einschnitt, da hier unter der KMK-Präsidentschaft von R. Alexander Lorz die „länderübergreifend ausgesprochene KMK-Empfehlung zur Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache“ erfolgte. Diese umfasse „zehn Grundsätze, aus denen die Länder in der Zwischenzeit eigene Programme abgeleitet [...] und erfolgreich“ umgesetzt hätten. Dies sei in Hessen in einem „Dreiklang“ geschehen. Auf einer ersten Stufe sei für das Präsidentschaftsjahr die „Bildungssprache Deutsch als zentrale Querschnittsaufgabe“ formuliert worden. Darunter seien auch die „Stärkung des Kulturguts einer verbundenen Handschrift und die konsequente, pädagogisch motivierte Korrektur im Kontext der Rechtschreibkompetenzen“ zu verstehen sowie die „Stärkung von Literatur und Leseförderung“, hier konkret auch die Förderung der „Bedeutung von Lektüren, von Ganzschriften“ im Unterricht. Blawid betont bei dem zweiten Schritt des Dreiklangs, den „Ressourcen als Steuerungselement“, dass im Jahr 2019 in Hessen die „Fachberatungen für die Bildungssprache Deutsch“ etabliert und den Jahrgangsstufen 3 und 4 eine erhöhte Stundenzuweisung für jeweils „eine zusätzliche Übungs- und Vertiefungs-

stunde für das Unterrichtsfach Deutsch“ gegeben und für diese Maßnahmen 200 zusätzliche Stunden bewilligt worden seien. Für einen dritten Umsetzungsschritt in Hessen, „Fortbildung als Orientierung und Unterstützung“, seien u. a. Fortbildungsreihen in der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis konzipiert und „das Kompetenzzentrum Bildungssprache Deutsch“ als Institution gegründet worden. Dieses werde „perspektivisch die zentrale Stelle sein, an der universitäre Forschung, Lehrkräfteausbildung, Bildungsverwaltung und Schulpraxis mit dem gemeinsamen Ziel zusammentreffen, Deutsch als Bildungssprache in den unterschiedlichen Themenfeldern noch nachhaltiger zu unterstützen“. Es solle hier vier Kompetenzstellen geben. Die Kompetenzstelle für Orthografie existiere bereits, „die Kompetenzstellen ‚Literatur‘, ‚Mündliche Kommunikation‘ und ‚Deutsch als Zweitsprache‘“ befänden sich noch in Planung. Wichtig ist es Blawid, in seinem Fazit zu betonen, „dass eine solch groß angelegte Querschnittsaufgabe wie die Stärkung sprachlicher und insbesondere bildungssprachlicher Kompetenzen nur gemeinsam – bildungsetappenübergreifend – und im Zusammenspiel von Schule, Hochschule, Studienseminar und der steuernden Bildungsverwaltung gelingen kann“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Blawid in diesem Band, S. 133-143).

Kerstin Kiefer stellt in ihrem Beitrag eine konkrete Umsetzung der „**Förderung von bildungssprachlichem Wortschatz mit strategiebasierter Wortschatzarbeit**“ vor. Schüler/innen erarbeiten „an 20 bildungssprachlichen Zielwörtern aus einem Fachtext selbstgesteuert in je zwei Übungen zu den vier Wissensbereichen Phonologie, Morphologie, Semantik und Syntax [...] Verbindungen in ihrem mentalen Lexikon“ (vgl. hier und im Folgenden Kiefer in diesem Band, S. 144-162). Bei den Schüler/innen handelt es sich um „Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist“. Für die theoretische Herleitung der spezifischen Förderung des bildungssprachlichen Wortschatzes durch strategiebasierte Wortschatzarbeit legt Kiefer zunächst unterschiedliche Konzeptionen des bildungssprachlichen Wortschatzes und anschließend eine Auswahl dazugehöriger wortschatzdiagnostischer Instrumente dar. Sie zeigt die weitere Umsetzung für die ausgewählte Schüler/innengruppe anhand eines diagnostischen sprachprofilanalytischen Verfahrens und danach die konkrete Förderung durch eine bestimmte strategiebasierte Wortschatzarbeit anhand eines Fachtextes und zieht daraus entsprechende Schlussfolgerungen.

Sie führt dazu aus, dass für die Unterscheidung von Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache neben „textuellen und syntaktischen Besonderheiten“ auch unterschiedliche Verständnisse des Wortschatzes eine Rolle spielten. So könne man z. B. mit Riebling (2013) „den spezifisch bildungssprachlichen Wortschatz in drei Gruppen“ differenzieren: in die eine Gruppe, die „spezifische Begriffe und Ausdrucksweisen zur Organisation des Schullebens und des Unterrichts, wie beispielsweise die Operatoren ‚erklären‘ und ‚beschreiben‘“, beinhalte, sowie in eine

zweite Gruppe, die „nichtfachliche Fremdwörter (z. B. Definitionen) sowie Form- und Strukturwörter (z. B. nach oben, während)“ von einer dritten Gruppe der „Fachwörter (z. B. Photosynthese)“ unterscheidet. Ebenso stünden für die Arbeit mit einem konkreten Bildungswortschatz verschiedene Angebote zur Verfügung, so z. B. im Rahmen einer „wortschatzdidaktischen Konzeption des Robusten Wortschatztrainings“ ein bestimmtes Sprachregister, nämlich das sog. „Tier2“, das sowohl „die schulischen Operatoren als auch Wörter wie adaptieren, fiktiv, manipulieren, Ritual, theatralisch usw.“ umfasse. Aus einem solchen Register müsse jedoch nach Kiefer für die jeweilige Zielgruppe, z. B. für die Sekundarstufe I oder für die Grundschule, noch einmal ausgewählt werden. Und ebenso wäre auch eine „mehr oder weniger klar umrissene Zusammenstellung von Wörtern, die zum Bildungswortschatz zählen, [...] für diagnostische Instrumente“ nötig. Vor der Förderung konkreter Schüler/innen durch eine passende Wortschatzauswahl, am besten „in der Zone ihrer nächsten Entwicklung“, gelte es jedoch, dass „deren Kenntnisstand bezüglich des bildungssprachlichen Wortschatzes erhoben werden“ sollte, so z. B. nach den frühen Vorschlägen von Willenberg (2007), der drei Kompetenzniveaus unterscheidet: das Niveau A, das „Basiswörter der ersten 2.000 registrierten Wörter im Grundwortschatz von Langenscheidt (z. B. Ofen, meinen)“ umfasse; das Niveau B mit „Konkrete und Abstrakte außerhalb des Grundwortschatzes“ (z. B. Standuhr, defensiv) und das Niveau C Fach- und Fremdwörter (z. B. Stellwerk, ein trojanisches Pferd)“. Eine Analyse des bildungssprachlichen Wortschatzes könne beispielsweise durch eine „textorientierte Wortschatzuntersuchung“ nach Mathie (2018) erfolgen. Schüler/innen verfassen auf einen Bildimpuls hin „ein Rezept zum Nudelkochen für ein Kochbuch“. Diese Texte würden dann mit einem Raster, u. a. entlang entsprechender bildungssprachlicher „Variablen auf Wortebene (lexikalische Vielfalt, Wortarten, Verben, Wortbildung)“, ausgewertet. Kiefer wählt für ihre genannte Zielgruppe „im Vorfeld der Förderung das sprachprofilanalytische Verfahren ‚Fast Catch Bumerang‘“ und erhebt deren sprachliche Fähigkeiten anhand einer Schreibaufgabe mit den Kriterien „Textpragmatik“, „Wortschatz“ (durch verwendete Verben, Nomen, Adjektive), „Bildungssprache“ (z. B. durch verwendete Partizipien, unpersönliche Ausdrücke, Passiv-Konstruktionen) und „Syntax“ (z. B. Satzverbindungen). Es erfolgte eine individuelle Auswertungsrückmeldung durch sog. „Setcards“ für die „Schüler/innen zu ihren Fähigkeiten und Schwierigkeiten“. Bei dieser konkret durchgeführten Förderung ergaben sich nach Kiefer Hinweise, dass die gezeigten Fähigkeiten und Schwierigkeiten auf den unterschiedlichen Ebenen im Zusammenhang mit dem Niveau des Erstspracherwerbs stehen. Kiefer geht davon aus, dass „speziell der Bildungswortschatz eine explizite Vermittlungsform“ brauche im Gegensatz zum Alltagswortschatzerwerb und dass dieser „mittels der wortschatzdidaktischen Konzeption der strategiebasierten Wortschatzarbeit erzielt werden“ könne. Für die Lehrkräfte sieht sie für die spezifische Förderung jeweils konkreter

Schüler/innen anhand ihres Beispiels u. a. „die relativ aufwändige Aufbereitung der Fachtexte“ als Herausforderung (vgl. hier und im Vorangegangenen Kiefer in diesem Band, S. 144-162).

David Freudenthal gibt einen neuen Impuls für den Erwerb der Bildungssprache in der Schule mit seinem Beitrag **„Vom Duft des Jasmins – Literatur und Bildungssprache“**. In den acht Gliederungspunkten seines Beitrags wird zugleich seine andere, hier die literaturwissenschaftliche Akzentuierung zur Förderung der Bildungssprache Deutsch ersichtlich. Er beginnt in seiner Einleitung „Welt durch Sprache – draußen ist, was ich drinnen lebe“ Bezug nehmend auf Wittgenstein damit, „dass die Sprache ein grundlegendes Element unserer Verarbeitung (von Welt, von Umwelt, von Gesellschaft, der eigenen Identität“ sei (vgl. hier und im Folgenden Freudenthal in diesem Band, S. 163-184). Er schließt sodann die weiteren Untergliederungen: „Lesen motiviert“ sowie „Sprache und Denken“ an. Hier pointiert er, dass die in der Schule „gelesene Literatur die Wahrnehmungsfähigkeit der Welt“ fördere, ebenso wie die „Ich-Kräfte des Individuums, da sie den seelisch-psychischen Innenraum“ erweitere, denn: „Wer liest, überwindet leichter Grenzen des eigenen Ichs. Wer liest, denkt und findet dadurch eine weitere – innere – Heimat, die Welt der Gedanken“. Dementsprechend lautet seine nächste Gliederungsüberschrift „Deutschunterricht muss wieder Literaturunterricht werden“. In diesem Abschnitt kritisiert Freudenthal, dass das „vorherrschende und von der Kultusministerkonferenz aufgegriffene Konzept der Bildungssprache [...] zu einseitig gefasst [sei, Einfügung SLK], da es nicht die ‚ästhetische Dimension‘ [...] von Sprache, also die so faszinierende Kunst von Wort, Gefühl und Gedanken einfängt – Aspekte, die zumindest im Deutschunterricht eine essenzielle Rolle spielen (sollten). Deswegen sollte der Begriff Bildungssprache – der natürlich trotzdem auch funktionalistisch präzise definiert werden muss [...] – um die ästhetische Komponente von Sprache (auf semantischer Ebene und auf Zeichenebene) erweitert werden“, so Freudenthal. Er schließt an mit den nächsten Untergliederungen „Literatur und innere Räume“ sowie „Literatur in der Schule“. Hier betont er noch einmal, dass es nicht nur um das Erlernen, „sondern vor allem auch das kompetente, versatile und kohärente Anwenden dieser Sprache“ ginge, das insbesondere in der Interpretation von Lyrik seinen Ort finden könne, da es hier „eines messerscharfen Sezierens und Aufgliederns von Zeichen auf sprachlich konzeptioneller, konstruktiver und semantischer Ebene“ bedürfe. Folgerichtig lautet die nächste Überschrift dann „Schreiben als Sprachbildung“. In seiner „Konklusion“ weist er abschließend darauf hin, dass Lesen dazu führe, „Sprache als eigenen Raum, als eigene Wirklichkeit zu begreifen“ und letztlich auch die Literatur als „kollektives menschliches Gedächtnis“ zum größten Ausdruck „eines ‚Trotzdem‘ gegen den Wahnsinn des Lebens“ begriffen werden könne: „Literatur macht uns emotional empfänglich, erweicht unsere See-

len, die in der Welt draußen, in der Realität, so leicht verhärten und empathielos werden“. Dementsprechend sollte, so Freudenthal, „das Lesen von Literatur beim Erwerb der Bildungssprache Deutsch sichtbar und nachhaltig“ von der Politik gestärkt, gefördert und eingefordert werden (vgl. hier und im Vorangegangenen Freudenthal in diesem Band, S. 163-184).

Literatur

KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2019a): Empfehlung, Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019). Zugänglich: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf – letzter Zugriff: 14.07.2024

KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2019b): „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken“. Dokumentation der aktuellen Maßnahmen in den Ländern nach den zehn Grundsätzen einer erfolgreichen Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019). Zugänglich: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Bildungssprachliche-Kompetenzen.pdf – letzter Zugriff: 14.07.2024

KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2024): Gestaltung von zusätzlichen Wegen ins Lehramt. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024). Zugänglich: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_06_13-Zusaetzliche-Wege-ins-Lehramt.pdf – letzter Zugriff: 14.07.2024

Darüber hinaus finden sich die in den Zusammenfassungen der Buchbeiträge erwähnte Literatur sowie die Zitate aus den jeweiligen Texten, die vorgestellt wurden, in den Beiträgen selbst bzw. in den dazugehörigen Literaturverzeichnissen in diesem Band.

Autorin

Lin-Klitzing, Susanne, Dr., Professorin für die Pädagogik der Sekundarstufen an der Philipps-Universität Marburg, Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, Berlin

Demokratie braucht Sprache. Sprache braucht Bildung. Die Förderung der Bildungssprache Deutsch kann auch fruchtbar gemacht werden für die schulische Arbeit in allen anderen Fächern sowie für Querschnittsaufgaben wie die Demokratiebildung. 2019 erklärte die Kultusministerkonferenz die Förderung der Bildungssprache Deutsch zu ihrem Thema. Und gleichwohl führt die explizite Berücksichtigung der Bildungssprache Deutsch in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung immer noch ein Schattendasein angesichts ihrer postulierten Bedeutung. In drei Kapiteln setzen sich Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Kultuspolitik und Schule mit der Definition und der Bedeutung der Bildungssprache Deutsch, mit verschiedenen Praktiken und Formen der Bildungssprache, mit der Rolle der Lehrkräfte als „bildungssprachliche Modelle“ für ihre Schülerinnen und Schüler, mit dem Bildungsspracherwerb als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit sowie mit konkreten Förderinstrumenten auseinander.

Die Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“ wird herausgegeben von Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia und Thomas Gaube.

Die Herausgeberin und die Herausgeber

Dr. Susanne Lin-Klitzing ist Professorin für die Pädagogik der Sekundarstufen an der Philipps-Universität Marburg und Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes in Berlin.

Dr. David Di Fuccia ist Professor für Didaktik der Chemie an der Universität Kassel.

Thomas Gaube ist Schulleiter des Giebichenstein-Gymnasiums „Thomas Müntzer“ in Halle an der Saale.

978-3-7815-2665-5



9 783781 526655