

ANDREA BEYER

Wenn zwei sich streiten, freut sich dann der Dritte? *Bildungssprache vs. Schulsprache* – eine terminologische Untersuchung

„Warum ist das Thema *Bildungssprache* bzw. *Schulsprache* zu Beginn des 21. Jh. so wichtig?“ – So ließe sich nur fragen, wenn man ignorieren wollte, was zahlreiche Studien¹ belegen: Die Schüler wie auch die Erwachsenen Deutschlands liegen mit ihren sprachlichen Kompetenzen unter dem europäischen Durchschnitt, und dies in einer modernen Wissensgesellschaft, die auf ein lebenslanges Lernen setzt, das wiederum überwiegend auf sprachlichen Kompetenzen wie dem verstehenden Lesen und dem strukturierten Schreiben beruht. Sicherlich dient eine Diskussion um Begrifflichkeiten nur begrenzt der Verbesserung der Gesamtsituation, doch bildet sie die Basis für die weiterführende inhaltliche Arbeit. Erst wenn klar ist, welches gedankliche Konzept sich hinter einem Begriff verbirgt, können Wege entwickelt werden, wie sich die mit diesem Konzept verbundenen Ziele verwirklichen lassen. Nur dann wird nämlich deutlich, welcher Teil der sprachlichen Kompetenz auf welchem Weg mit welchem Aufwand verbessert werden kann.

Im Folgenden wird zuerst die Entwicklung der Terminologie im angloamerikanischen Raum analysiert, um deren Einfluss auf die deutschen Begrifflichkeiten *Bildungssprache* und *Schulsprache* aufzuzeigen. Daran schließt sich zur gegenseitigen Abgrenzung eine genauere Untersuchung der deutschen Termini an. Zum Abschluss sei dann die These erlaubt,

1 Hier sei an die PISA-Studien, die DESI-Studien oder die Bertelsmann-Studien erinnert. Alle thematisieren das schwache sprachliche Niveau zahlreicher deutscher Schüler. Gestützt wird dies auch durch die letzte PIACC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) von 2013: Deutsche Erwachsene liegen mit im Mittel 270 Punkten in der Lesekompetenz „statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt von 273 Punkten. [...] Der vergleichsweise geringe Wert für Deutschland ist vor allem durch Schwächen im unteren Kompetenzbereich verursacht. [...] Auch hat Deutschland mit 18 % einen – im Vergleich zum OECD-Durchschnitt – leicht höheren Anteil an Personen, die nicht über die niedrigste Kompetenzstufe hinaus kommen.“ http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Zusammenfassung.pdf, 14.4.2015.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

dass es einen lachenden Dritten in der Terminologie gibt, der anstelle von *Bildungssprache* oder *Schulsprache* verwendet werden sollte.

Die Entwicklung im angloamerikanischen Raum

Academic language

Die ersten Schritte in ein neues Zeitalter der Sprachbetrachtung unternahmen in den 60er Jahren die Briten BASIL BERNSTEIN und M. A. K. HALLIDAY² und in den 70er Jahren die Kanadier OLLER und CUMMINS, die ausgehend von den Zweitsprachenlernenden und deren Problemen mit der Zweitsprache (L2) von einer *global language proficiency* (OLLER, 1979) oder *CALP = Cognitive Academic Language Proficiency* (CUMMINS, 1979) sprachen, wobei CUMMINS zusätzlich den Begriff *BICS = Basic Interpersonal Communication Skills* einführte.³ Oller ging davon aus, dass es Sprachstrukturen gebe, die universell, also auch in anderen Sprachen vorhanden seien, und somit sei ein Transfer dieser von der Erstsprache (L1) in die Zweitsprache (L2) bzw. umgekehrt möglich. Allerdings fehlten seinen Überlegungen ein Gegenstück für diese *global language proficiency* und eine Erklärung für die Schwierigkeiten der L2-Lerner mit der Sprache in der Schule, wie es CUMMINS mit seinem Konzept von BICS und CALP präsentierte. Es war nämlich in Sprachtests aufgefallen, dass ein großer Teil der L2-Lerner scheinbar fehlerfrei kommunizierte, jedoch anspruchsvollere Aufgaben in der Schule sprachlich nicht adäquat lösen konnte. So lag es nahe, von unterschiedlichen Kompetenzstufen auszugehen, die erst nacheinander erreicht werden würden. Folglich schloss CUMMINS in seinen ersten Ausführungen, dass man immer zuerst die erste Stufe, BICS, in einer Sprache erreiche, um dann länger am Aus-

2 Auf Bernstein geht das Konzept des restringierten und elaborierten Codes zurück (Defizithypothese). Halliday entwickelte das Modell der systemisch-funktionalen Grammatik, das sich mit den Wortlauten und deren unterschiedlichen Bedeutungen beschäftigt.

3 „CALP is defined as those aspects of language proficiency which are closely related to the development of literacy skills in L1 and L2.“ CUMMINS (1980), 177. „BICS refers to conversational fluency in a language while CALP refers to students’ ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school.“ CUMMINS (2008), 71.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

bilden der zweiten Stufe, CALP, zu arbeiten.⁴ Ferner postulierte er, dass CALP in L2 nur erreicht werden könne, wenn dieses Sprachniveau auch in L1 vorhanden sei, da sie interdependent seien.⁵ Obendrein würde eine fehlende Unterstützung in L1 und in L2 dazu führen, dass sich eine Halbsprachigkeit in beiden Sprachen entwickle, weil die Reize ausbleiben würden, mit denen jeweils die Schwelle zur nächsten Kompetenzstufe überschritten werden könnten.⁶ Aus diesem Grund setzte er sich in Kanada seit Beginn der 80er Jahre für bilinguale Sprachförderprogramme ein, die in beiden Sprachen durch eine Instruktion in je einer der beiden Sprachen CALP ausbilden sollten. Interessant ist, dass er davon ausgeht, CALP „will manifest itself in both languages, given adequate motivation and exposure to both languages either in school or wider environment.“⁷ Die hier angedeuteten automatischen Seiteneffekte können aber durch Studien zu bilingualen Programmen nicht nachgewiesen werden. Erst bei Bewusstmachung, d. h. beim Einsatz von Metakognition, sind tatsächliche Seiteneffekte nachweisbar, die in beide Richtungen L1 nach L2 und L2 nach L1 funktionieren.⁸

Und doch war die These CUMMINS' wegweisend für die weitere Auseinandersetzung um die erwarteten und tatsächlichen sprachlichen Kompetenzen im Kontext Schule. Er wies als erster darauf hin, dass die durchgeführten Sprachtests *literacy skills* und *general intellectual skills* zwangsweise miteinander verknüpften, so dass nur derjenige eine hohe

-
- 4 Seit CUMMINS geht man übereinstimmend hierbei von etwa zwei Jahren Sprachlernumfang für BICS und von etwa fünf bis zehn Jahren für CALP aus. ROESSINGH (2006), 94.
- 5 Mit dieser These begründete CUMMINS die Interdependenzhypothese, die inzwischen von einer Abhängigkeit in beide Richtungen ausgeht: Die sprachlichen Kompetenzen in L1 und L2 beeinflussen sich wechselseitig.
- 6 In seiner Schwellenhypothese geht CUMMINS von drei Schwellen der bilingualen Entwicklung aus:
 1. Schwelle: „Semilingualismus“ (niedrige Kompetenz in beiden Sprachen);
 2. Schwelle: dominante Zweisprachigkeit (hohe Kompetenz in einer Sprache, meist L1);
 3. Schwelle: echte Zweisprachigkeit (hohe Kompetenz in beiden Sprachen).
 Eine enge Auslegung dieser Hypothese bedeutete in den 80er Jahren, CALP in L2 könne erst nach CALP in L1 erreicht werden. RÖSCH (2011), 25f.
- 7 CUMMINS (1980), 185.
- 8 CUMMINS (2000).

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten... Seiten 1 bis 39
Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

nicht akademische oder kognitiv nicht anspruchsvolle Aufgaben	
1	2
überlebenswichtige „Chunks“ einfache grammatische Formen 1000-2500 hochfrequente Wörter hundertfache Wiederholungen Bsp.: direkte Konversation mit Partner	beginnende Lesefähigkeiten Schreiben aus persönlichem Anlass 2500-5000 allgemeiner Wortschatz Integration von Grammatik und Wortschatz Bsp.: Telefongespräch
eingebunden in Kontext	reduzierter Kontext
Übergang zum schulischen Inhalt „Lernen zu lesen“ wird ersetzt durch „Lesen, um zu lernen“ thematische Einheiten ~ 8000 Wörter gemischter Wortschatz mit Hilfen Zugang zu Konzepten möglich Bsp.: Demonstration eines Experimentes 3	Zugang zu Konzepten nur durch Sprache abstraktes Denken: Metaphern, Symbole, ... extensiver Gebrauch von Lesen und Schreiben in akademischen Genres 12000 Wörter + (mind. 40000 bei L1) 7.-9. Klasse Bsp.: Schreiben eines Aufsatzes 4
akademische oder kognitiv anspruchsvolle Aufgaben	

Quelle: Roessingh 2006, 93, übersetzt, gekürzt und ergänzt

Abb. 1

Intelligenz zu haben schien, der auch über eine hohe literarische Fähigkeit verfüge.⁹ Daher könne man diesen Tests nicht vertrauen, wenn sie mit L2-Lernern durchgeführt werden, da die schwache sprachliche Leistung die u.U. vorhandene intellektuelle Leistungsfähigkeit überdecke. Daraufhin begann man also, genauer hinzusehen, warum jugendliche L2-Lerner schulische Anforderungen nicht in dem Maße erfüllen konnten, mit dem ein Schulerfolg garantiert worden wäre. CUMMINS entwarf damals zur Darstellung des Sprachstands eines L2-Lerners ein 4-Quadrantenmodell, das jenen in einem Kontinuum abbilden sollte (s. Abb. 1).

9 CUMMINS (1980), 176. Daraus ließe sich im Umkehrschluss folgern, die anderen, die über ein geringes Sprachniveau verfügen, verfügten ebenfalls über eine geringere Intelligenz.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

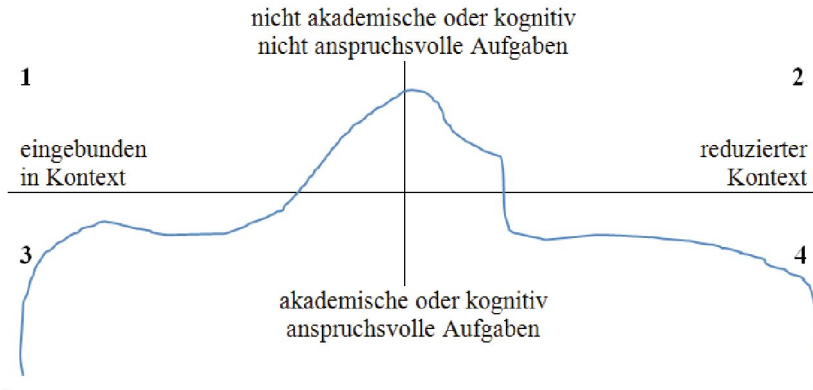
Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

Abb. 2

Zur weiteren Veranschaulichung bediente er sich der Metapher eines Eisberges, der – als Folie über dieses Modell gelegt (Abb. 2) – deutlich macht, dass man z. B. in kommunikativen Sprachtests nur die Spitze eines Eisberges, d. h. hier einige Fähigkeiten im basissprachlichen Bereich, erkennen kann, aber das, was dem zugrunde liegt oder was fehlt, nicht.

Mit diesen Modellen und der scheinbaren Dichotomie von BICS und CALP wurde *academic language* zu einem grundlegenden Begriff der weiteren Bildungs- und Zweitsprachforschung im angloamerikanischen Raum. Neben der akademischen Sprache findet man dort zwar auch den Begriff der *language of education* bzw. *language in education* (UNESCO), doch ist dieser so allgemein gefasst, dass er sich nicht für sprachliche Kompetenzbeschreibungen eignet. So blieb man mehrheitlich bei *academic language*, die als ein bildungssprachliches Register aufgefasst wurde und wird. Manchmal findet man sogar die Formulierung, es gebe „no single academic language“¹⁰, woraus sich schließen lässt, dass einige amerikanische Wissenschaftler unter *academic language* Fachsprache(n) subsumieren.¹¹ So verstanden ist klar, dass die Merkmale der *academic language* nach Fachrichtung, Thema und Modus unterschieden werden.

10 Snow (2010), 450. Die Autorin zitiert auch äquivalente Terme für *academic language*: *language of education*, *language of schooling*, *scientific language*, *academic English*.

11 So gesehen könnte man *academic language* als Hauptregister und die Fachsprachen als Subregister verstehen, die in Teilmengen auf das Hauptregister zurückgreifen.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

Doch die Mehrheit versteht *academic language* allgemeiner und in Anlehnung an das CUMMINS'sche 4-Quadranten-Modell werden u. a. folgende Merkmale zur Charakterisierung dieses Registers herangezogen:¹²

Allgemeine Merkmale:	Grammatische Merkmale:
<ul style="list-style-type: none"> • Being explicit for "distant audiences" • Remaining detached from the message. • Supporting points with evidence • Conveying nuances of meaning with modals • Softening the message with qualifiers • Non-verbal clues are absent. • Abstract, disembedded context, less face-to-face interaction • Literacy demands are high. → wide variety of genres • Cultural / linguistic knowledge is often needed to comprehend fully. 	<ul style="list-style-type: none"> • Long sentences • Passive voice • Nominalization • Condensed complex messages • Clarity • Lower frequency academic vocabulary (Graeco-Latin) • Figurative expressions

Es wird schnell deutlich, dass die beispielhaft angeführten Merkmale keineswegs dazu dienen, *academic language* linguistisch genau, d. h. mit messbaren Indikatoren, zu beschreiben. Allerdings war dies ursprünglich auch nicht intendiert, da es vor allem um die Sensibilisierung der an Bildung Beteiligten für das Thema Sprache im Rahmen des schulischen Erfolges / Misserfolges ging.

So sollten durch die Einführung der Termini BICS und CALP und ihre Fortführung im Doppelseisbergmodell (s. Abb. 3) und dem Terminus CUP (*Common Underlying Proficiency*)¹³ Zusammenhänge zwischen Sprache und Denken, zwischen Ausdruck und tatsächlicher Intelligenz, zwischen den Leistungen von Zweitsprachenlernern und den Anforderungen an sie aufgedeckt und thematisiert werden. Dabei war es wichtig, dass die

12 <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best%20of%20bilash/bics%20calp.html> ;
https://www.emich.edu/cas/international/bics_calp.pptx, (22.10.2014, 13:40).

13 CUMMINS hatte bereits im ersten Eisbergmodell postuliert, es gebe oberflächliche und nicht sichtbare sprachliche Strukturen, wie bei einem Eisberg, der im Meer schwimmt. Nun erweiterte er jenes Modell dahingehend, dass er von zwei Eisbergen – je einem pro Sprache – ausgeht, die eine gemeinsame Schnittmenge (CUP) in ihrer Basis besitzen. Unter CUP versteht er ein sprachübergreifendes kognitives Potential bzw. ein allgemeines Denkvermögen, das durch mehrere Sprachen nebeneinander her entwickelt werden kann (→ „allgemeine sprachliche Kompetenz“).

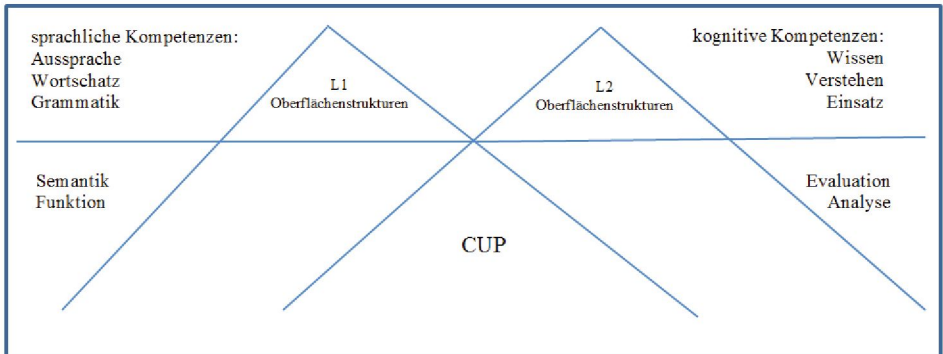
Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

Abb. 3

Diskussion größere Kreise zog, in der Bildungspolitik Kanadas und den USA relevant wurde und dadurch die „schulversagenden L2-Lerner“ ganz anders wahrgenommen wurden. Die Schuldzuweisungen, z. B. Faulheit, mangelnde Unterstützung durch die Eltern etc., an einzelne Lerner hörten weitgehend auf, weil nun ein Konzept deren Misserfolg nicht nur erklärte, sondern auch verdeutlichte, wie viel Zeit man für bzw. in CALP investieren müsste. Außerdem verschob es die Verantwortlichkeit für CALP eindeutig in den Bildungsbereich, da nur dort gemäß der Hypothesen diese sprachlichen Fähigkeiten zu erlernen sind, so dass staatliche (Sprach-)Förderprogramme in einer logischen Konsequenz erheblich zunahm. Es bleibt allerdings festzuhalten, dass die (meist bilingualen) Programme aufgrund der wenig exakten Vorgaben durch die Modelle sehr unterschiedlich gestaltet wurden und es wenig Konsens über Inhalte und Methoden¹⁴ gab. Auch wenn mit der Zeit empirische Studien durchgeführt und ausgewertet wurden, die z. B. zur Erweiterung der Interdependenzhypothese oder zur Erkenntnis führten, dass metasprachliche Instruktion wichtig für die sprachliche Kompetenzsteigerung ist, so lässt sich bis heute feststellen, dass es weder ein großes gemeinsames Konzept gibt noch sich die Kompetenzen in der *academic language* bei L2-Lernern signifikant verbessert hätten. Außerdem fehlt zumeist ein

14 Es gibt verschiedene Konzepte der (bilingualen) Sprachförderung: CLIL = Content Language Integrated Learning, Language Awareness, LAC = Language Across the Curriculum, CALLA = The Cognitive Academic Language Learning Approach, SIOP = Sheltered Instruction Observation Protocol, Scaffolding.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

Einbezug der ebenfalls sprachlich schwachen L1-Lerner, obwohl die Modelle auch auf sie anwendbar wären.

Language of schooling

Den Schritt der Einbeziehung der L1-Lerner geht erst etwa 20 Jahre nach CUMMINS die Amerikanerin SCHLEPPEGRELL (2004) und prägt dabei einen neuen Begriff: *language of schooling*¹⁵. Sie nähert sich in Wiederaufnahme von Hallidays systemisch-funktionaler Linguistik der in der Schule verwendeten Sprache, indem sie auf die Semantik der Wörter im jeweiligen Kontext fokussiert. In diesem Rahmen widerlegt sie einige Merkmale, die traditionell seit CUMMINS der akademischen Sprache zugeschrieben werden, wie z. B. dekontextualisiert, explizit, komplex und kognitiv anspruchsvoll. Für sie ist *language of schooling* ein Register, dessen Definition¹⁶ sie von Halliday übernimmt, wobei sie das Register der *school-based language* weiter unterteilt nach *spoken interaction* und *school-based texts*, da der Gebrauch von Sprache je nach Kontext, also funktionsspezifisch, variiert.¹⁷ Durch ihre soziologische Betrachtungsweise offenbart sie einen „Fehler im System“ der Vermittlung von *academic language*: Dieses Register sei charakterisiert durch implizite Erwartungen, wie ein Text auszusehen habe oder wie eine Aufgabe zu lösen sei. Diese wiederum könnten aber nur diejenigen erfüllen, die ähnliche Situationen, Aufgaben oder Lösungsansätze aus ihrem häuslichen Umfeld in die Schule mitgebracht hätten, denn nur sie wissen, was von ihnen erwartet wird. Alle anderen, die eigentlich besonders viel Zeit benötigen würden, diese Schemata zu erlernen, erhielten erfahrungsgemäß nicht mehr, sondern sogar weniger Übungszeit,¹⁸ weil Lehrer nicht verstünden, dass sprachliche Kompetenzen explizit eingefordert und geübt werden

15 Vgl. SCHLEPPEGRELL (2004). Sie baut auf den von OLSON (1977) verwendeten Begriff *schooled language* auf.

16 „A register is the constellation of lexical and grammatical features that characterizes particular uses of language.“ SCHLEPPEGRELL (2001), 431.

17 Soziolinguistisch wird nach Halliday zwischen drei Dimensionen des Diskurses unterschieden: *field* (institutioneller Rahmen), *mode* (Kommunikationskanal, z. B. schriftlich ausgearbeiteter Vortrag) und *manner* (Tenor / Stil, Beziehung zwischen den Sprachteilnehmern). GLÜCK (2010), 556.

18 SCHLEPPEGRELL (2004), 36.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten... **Seiten 1 bis 39**
Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

müssen, insbesondere wenn die Kinder und Jugendlichen aus einer unteren sozialen Schicht stammen. Die Zugehörigkeit zu dieser Schicht bedeutet nämlich vor allem, dass typische Mittelschichtsmechanismen – die Institution Schule ist durch die gebildete Mittelschicht geprägt – nicht im privaten Umfeld erlernt werden können. Hierzu zählen vor allem Diskursfähigkeiten und Strategien zur Wissensaneignung,¹⁹ die man BOURDIEU zufolge zum (inkorporierten) kulturellen Kapital zählen kann.²⁰ SCHLEPPEGRELL führt zur Verdeutlichung der frühen sprachlichen Prägung (kulturelles Kapital) und Selektion („Ist das Kapital vorhanden?“) einige Studien an, die insbesondere verdeutlichen, dass es hierbei nicht um reine oberflächliche Strukturen geht, die man leicht durch Förderprogramme, z. B. auch den Eltern, vermitteln kann.

Daher gibt sie sich mit der sehr allgemeinen Beschreibung von BICS und CALP²¹ auch nicht zufrieden, weil sie in ihnen die Gefahr sieht, dass das tiefer liegende sprachliche Problem von L1-Lernern,²² eine nicht ausgebildete Diskursfähigkeit, unerkannt bleibt. Also setzt sie sich intensiv mit den lexikalischen, grammatischen und sonstigen Anforderungen

-
- 19 Ein Beispiel illustriert dies sehr anschaulich: Kinder aus beiden sozialen Schichten sollen bestimmte Dinge *definieren*. Eine Antwort lautet: „a knife is something which you use to cut with“ (Mittelschicht). Eine zweite Antwort lautet: „cats are furry and my cousin has two of them“ (Unterschicht). Beide Antworten belegen, dass die Bedeutungen der Begriffe klar sind, dass aber die *Aufgabe des Definierens* und ihre typische Struktur (Oberbegriff, Erklärung mit entscheidender Information) nur dem ersten Kind bewusst bekannt ist. SCHLEPPEGRELL (2004), 37.
- 20 BOURDIEU lehnt es ab, schulischen Erfolg / Misserfolg auf die Wirkung „natürlicher Fähigkeiten“ zurückzuführen. „Der Begriff des kulturellen Kapitals hat sich als theoretische Hypothese aufgedrängt, die es gestattet, die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu begreifen.“ BOURDIEU (2001), 112. Unter inkorporiertem Kapital versteht er das verinnerlichte, individuelle, biologische, körpergebundene Kapital, das Zeit kostet, an eine Person gebunden ist, z. T. „vererbt“ wird und sich im günstigen Fall akkumulieren lässt.
- 21 Ähnliche Probleme mit BICS und CALP bzw. deren Testformen oder Definitionsrahmen haben auch andere Autoren wie z. B. AUKERMAN. Sie plädiert dafür, den BICS-CALP-Rahmen durch einen Rahmen, den sie „Recontextualization“ nennt, zu ersetzen. Man solle die „frames of reference“ der Lerner herausfinden und mit diesen arbeiten. Dies sei auf allen Sprachniveaus möglich und stelle das Individuum ins Zentrum der Vermittlung. vgl. AUKERMAN (2007).
- 22 In ihren Schriften wird deutlich, dass SCHLEPPEGRELL eher auf L1-Lerner mit unterschiedlichem sozialen Status fokussiert, doch ihre Überlegungen lassen sich ebenso auf L2-Lerner übertragen. Man könnte den Eindruck gewinnen, dass sie absichtlich eine direkte Verknüpfung mit einem anderen Sprachforschungsbereich vermeidet.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

der *language of schooling* respektive ihrer untergeordneten Teile auseinander. Sie ordnet folgende Merkmale der *spoken interaction* und den *school-based texts* zu:

	Spoken interaction	School-based texts
Lexical features		
Lexical choices	generic	specific, technical
Lexical density	sparse	dense, elaboration of noun phrases through modifiers, relative clauses, and prepositional phrases
Subjects	pronominal, present or known participants	lexical, nominalizations, and expanded noun phrases
Grammatical features		
Segmentation	prosodic segmentation: structure indicated prosodically	sentence structure: structure indicated syntactically
Mood	varied, attitude conveyed prosodically	mainly declarative, attitude conveyed lexically
Clause linkage and conjunction strategies	clause chaining with conjunctions, information added in finite segments, use of many conjunctions with generalized meanings	clause-combining strategies of embedding, use of verbs, prepositions, and nouns to make logical links, conjunctions have core (narrow) meanings
Organizational strategies	emergent structure, clause themes include conjunctive and discourse markers that segment and link part of text	hierarchical structure, using nominalization, logical links indicated through nominal, verbal, and adverbial expressions, and thematic elements that structure discourse

aus: SCHLEPPEGRELL (2001), 438.

Mit der Einteilung der sprachlichen Merkmale nimmt sie funktionale Zuordnungen vor, die beide komplex sind, aber abhängig vom Modus variieren und jeweils notwendig sind, um selbigen zu beherrschen. Doch dafür sei ebenso Hintergrundwissen erforderlich, das erst echte Explizitheit einer Kommunikation oder eines Textes ausmache.²³ Da aber der

23 „True explicitness comes from a match between the context in which a text is used and the reader’s purposes, situations, and cultures.“ SCHLEPPEGRELL (2001), 453.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung**

schulische Erfolg minimal die Fähigkeit voraussetzt, *school-based texts* zu lesen und zu verstehen, müssen beide Register explizit gefördert werden, indem die Erfahrungen der Beteiligten einbezogen werden, man alle Aspekte der Register übt und vor allem die Möglichkeit schafft, miteinander zu interagieren, um die Bedeutungen (einzelner Worte genauso wie ganzer Texte) auszuhandeln. Deswegen plädiert SCHLEPPEGRELL für einen „focus on *language-based content teaching* in all subjects to enable all students to be successful with the language through which schooling is accomplished.“²⁴ Wichtig ist hier vor allem der Hinweis auf die Spracharbeit in allen Fächern, da jedes Fach, jede Niveaustufe in ihm, jede Aufgabe und jedes Thema eigene sprachliche Besonderheiten aufweisen könnte. Dennoch seien viele Merkmale der *language of schooling* allgemeingültig und generalisierbar, wie sie mithilfe einiger Unterrichtsbeispiele demonstriert. SCHLEPPEGRELL folgert, dass jeder Lehrer ein Sprachlehrer sein müsse, aber nicht in dem Sinne, dass er bloße Grammatik als formales Wissen unterrichtet, sondern in dem Sinne, dass er durch die Grammatik die vielen Optionen des „meaning-making“ aufzeigt, um die Lehr- und Lernerfahrung zu bereichern und allen Lernern ein Voranschreiten bei der Beherrschung der kontinuierlich steigenden sprachlichen Anforderungen und somit letztlich den individuell, nur kognitiv begrenzten, maximal erreichbaren Schulerfolg zu ermöglichen.²⁵

Die Entwicklung im deutschsprachigen Raum

Bildungssprache

Im deutschsprachigen Raum beginnt die Auseinandersetzung um die Verknüpfung der sprachlichen Kompetenzen mit schulischem Erfolg später als im angloamerikanischen Raum, auch wenn bereits Ende der 70er Jahre von HABERMAS eine Diskussion um verschiedene Termini in der Soziologie ausgelöst wurde. Selbstverständlich beschäftigte man sich auch mit der Defizithypothese Bernsteins und anderen soziologischen oder sprachtheoretischen Thesen, aber dies geschah eher in Fachkreisen

24 SCHLEPPEGRELL (2006), 48.

25 SCHLEPPEGRELL (2006), 62f.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache* – eine terminologische Untersuchung**

denn in der Öffentlichkeit. Doch HABERMAS sorgte für den ersten großen Anstoß, über verschiedene Register des Deutschen und den mit ihnen verbundenen Besonderheiten nachzudenken.²⁶ So definierte er Umgangssprache als eine Sprache, die im Alltag im Umfeld von mindestens einer natürlichen Sprache gesprochen wird. Fachsprache sei die Sprache der Fachleute wie z. B. der Jäger, Bauern oder Bergleute. Wissenschaftssprache sei eigentlich auch eine Fachsprache, doch wesentlich theoretischer und normierter, da sie dazu diene, Aussagen zu prüfen, Begründungen zu geben und neue wissenschaftliche Termini zu erklären und zu verteidigen. Als *Bildungssprache*²⁷ bezeichnet HABERMAS die Sprache, die in der Öffentlichkeit verwendet wird, wenn es um Angelegenheiten des öffentlichen Interesses geht.²⁸ Anders als die Fachsprache stehe sie jedem offen, der über ein entsprechendes Orientierungswissen, z. B. in Form der allgemeinen Schulbildung, verfüge. Sie sei differenziert, beziehe Fachliches in ihren Wortschatz ein und orientiere sich am schriftlichen Ausdruck. Sie finde Anwendung in Fernsehen, Radio und Zeitung und ihre Funktion sei es, quasi als Mittler zwischen Wissenschafts- und Umgangssprache zu wirken. Auf diese Weise gelangten auch Fachbegriffe, seltener fachliche syntaktische Formen, von der Wissenschafts-/Fachsprache in die Umgangssprache. Da sich nun vor allem die Wissenschaftssprache schnell weiter entwickle – neue Disziplinen, neuer Wortschatz, neue Forschungstechniken –, werde sich die *Bildungssprache* und durch sie auch die Umgangssprache fortentwickeln.²⁹ Mit diesen Ausführungen legt der Soziologe und Philosoph als erster in Deutschland den Grundstein für die moderne Verwendung des Terminus *Bildungssprache*, auch wenn es den Begriff bereits vorher gegeben hat.

Der Terminus *Bildungssprache* ruht nach den Ausführungen von HABERMAS noch über 20 Jahre, bis er nach dem PISA-Schock von 2001

26 Vgl. HABERMAS (1981).

27 „Der Terminus *Bildungssprache* wurde 1971 in die Lexikographie und damit in den Wahrnehmungsbereich der Linguistik eingeführt (Duden 1971, IX).“ ORTNER (2009), 2229.

28 Für *Bildungssprache* verwendet HABERMAS wegen ihres Vermittlungscharakters in der Öffentlichkeit auch den Begriff der Verkehrssprache.

29 Er nennt darüber hinaus einige Faktoren, die die langfristigen Veränderungen in diesen sprachlichen Registern beeinflussen würden. HABERMAS (1981), 354.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

langsam wieder aus der Versenkung auftaucht, auch wenn er nicht als einziger Terminus in der modernen Bildungs- und Sprachforschung Anwendung findet.³⁰ Wie man *Bildungssprache* definieren kann, wird im Folgenden ausführlich dargestellt. Dazu werden verschiedene Quellen ausgewertet, die aus Lexika oder Aufsätzen des Bereichs der Sprach-/Zweitsprachforschung³¹ entnommen wurden. Doch für einen Einstieg in das Thema *Bildungssprache* sei hier die einleitende Definition der Online-Enzyklopädie Wikipedia gegeben, die zwar aufgrund ihres Charakters eigentlich nicht wissenschaftlich zitierfähig, dafür aber möglicherweise aktueller als ein Lexikon ist:

Bildungssprache ist ein formelles sprachliches Register, das auch außerhalb des Bildungskontextes – in anspruchsvollen Schriften oder öffentlichen Verlautbarungen – gebräuchlich ist. D.h. sie wird nicht nur in der Schule, sondern auch in anspruchsvollen Presseorganen, akademischen Vorträgen, Referaten, Büchern etc. verwendet. Bildungssprache hat tendenziell Merkmale der Schriftsprache auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht. Der Gebrauchszweck von Bildungssprache ist es, hoch verdichtete, kognitiv anspruchsvolle Informationen in Situationen zu vermitteln, in denen man nicht auf den Kontext verweisen kann. Nach JÜRGEN HABERMAS (1977) ist Bildungssprache dasjenige sprachliche Register, in dem man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein grundlegendes Orientierungswissen verschaffen kann.³²

Diese Definition gibt einen guten Überblick über Kriterien, nach denen *Bildungssprache* beschrieben werden kann: linguistische Zuordnung und Merkmale, Vorkommen und Funktion. Auf die Definition angewandt heißt dies:

-
- 30 Neben Bildungssprache werden noch folgende Termini verwendet: Schulsprache (FEILKE [2012b]; VOLLMER / THÜRMAN [2010]; RÖSCH [2009]), Fachsprache (GRIEBHABER [2010]; LEISEN [2010]), Unterrichtssprache (LEISEN [2011]), Sprache der Schule (DEHN [2011]; SCHMÖLZER-EIBINGER [2012]) und schulbezogene Sprache (ECKHARDT [2008]). Weitere ergänzende Begriffe sind: konzeptionelle Schriftlichkeit (KOCH / OESTERREICHER [1996]), literat (MAAS [2008]), elaborierte Schriftlichkeit (ORTNER [2009]) und Sprache im Fach (FEILKE [2012a]). Auf einige Begriffe wird im Folgenden noch eingegangen werden.
- 31 Die Anzahl der Beschreibungen zu *Bildungssprache* geht über die hier dargestellte weit hinaus. In vielen Aufsätzen definieren die Autoren *Bildungssprache*, gelegentlich in direkter Anlehnung oder paraphrasierender Übersetzung der Termini des angloamerikanischen Raums, für sich bzw. ihren Untersuchungsschwerpunkt.
- 32 Wikipedia (Hg.) (2014): Bildungssprache. Online verfügbar unter <http://de.wikipedia.org/w/index.php?oldid=129067913>, zuletzt aktualisiert am 23.09.2014, zuletzt geprüft am 25.10.2014.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

- *Bildungssprache* = sprachliches Register
- Merkmale: Merkmale der Schriftsprache, durchaus auch mündlich verwendet
- Vorkommen: Schule und außerschulisch (Bücher, Vorträge, Presse)
- Funktion: Vermittlung von kognitiv anspruchsvollen Informationen ohne Verweismöglichkeit auf einen Kontext und Werkzeug zur Erlangung eines Orientierungswissens

Für einen ersten Überblick ist diese Definition also schon sehr gut geeignet, da man einiges erfährt, auch wenn anderes, wie z. B. die genauere Benennung der Merkmale der Schriftlichkeit, unbeantwortet bleibt.

Nach der Konsultation der Online-Enzyklopädie ist es naheliegend, Definitionen von *Bildungssprache* in Fachlexika oder anderen Standardwerken hinzuzuziehen. So findet man im Metzler Lexikon „Sprache“ folgenden Eintrag zur *Bildungssprache*:

Sprachformen, die überwiegend von Bevölkerungsgruppen mit hohem Bildungsniveau verwendet werden oder von denen dies zumindest weithin angenommen wird. In den modernen europ. Spr. gehören dazu vor allem Latinismen und Gräzismen, aber auch autochthone Archaismen und komplexe syntakt. Strukturen. Auch Fremdsprachenkenntnisse und ein elaborierter Kode, in manchen Regionen auch die sichere Beherrschung der Standardvarietät, sind nach sozioling. Erkenntnissen typ. für die Bildungsschichten (mit längerer Schulbildung), fallen aber gewöhnl. nicht unter den Begriff B. Anstelle einer einst vorbehaltlos positiven Bewertung der B. ist heute eine nüchterne Sicht getreten, die B. auch im Zusammenhang mit sozialen Privilegien und sozialer Ungleichheit sieht.³³

Wenn man an diese Definition ebenfalls die oben verwendeten Kriterien anlegt, so entsteht folgende Übersicht:

- *Bildungssprache* = Sprachformen
- Merkmale: Latinismen, Gräzismen, Archaismen, komplexe syntaktische Strukturen
- Vorkommen: in Bevölkerungsschichten mit hohem Bildungsniveau
- Funktion: B. ermöglicht den Erwerb sozialer Privilegien

33 AMMON in GLÜCK (2010), 105.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

Anhand dieser etwas älteren Definition kann man erkennen, wie sehr sich der Terminus im steten Wandel befindet und wie viel spezifischer er u. U. in der Bildungsforschung verstanden wird. Hier hingegen gibt es nämlich keine exakte linguistische Zuweisung, denn unter Sprachformen kann man sowohl eine gesprochene wie eine geschriebene oder gar eine innere Sprachform verstehen.³⁴ Die aufgezählten Merkmale sind zwar fassbarer als bei Wikipedia, doch trotzdem nicht umfassend genug und bei den Kriterien „Vorkommen“ und „Funktion“ wird es besonders deutlich, dass es sich bei der Definition um eine traditionelle handelt, da *Bildungssprache* historisch betrachtet die Sprache der Gebildeten war, die einen sozialen Aufstieg bzw. ein entsprechendes soziales Prestige inklusive gutem Einkommen ermöglichte. Diese Definition ist daher veraltet und wenig nützlich, um *Bildungssprache* in ihrer Gesamtheit zu erfassen. Obendrein fehlt jeglicher Literaturhinweis unter dem Lexikoneintrag, so dass es naheliegt zu vermuten, dass der Eintrag nicht an den aktuellen Forschungsstand von 2010 angepasst wurde.

Im zeitgleich erschienenen Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache definiert GOGOLIN, die den Begriff in der Bildungsforschung geprägt hat, *Bildungssprache* nach einer kurzen Einleitung, in der sie ihn als Ergebnis der Bildungsforschung der vorausgegangenen Jahre bezeichnet, wie folgt:

Der Begriff B. wurde entwickelt im Anschluss an englischsprachige Forschung über ‚academic language‘ (→ CALP) als das sprachliche Register, das benötigt wird, um kognitiv anspruchsvolle Lernangebote und Aufgabenstellungen des Unterrichts zu bewältigen (→ Textkompetenz). Der Begriff B. wurde im Anschluss an HABERMAS (1977) gewählt, um das sprachliche Register zu bezeichnen, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann. B. differenziert sich im Laufe einer Bildungsbiographie zunehmend in die Register der Fächergruppen aus. Sie ist für Bildungserfolg relevant, weil sie das Medium ist, in dem schulisches Wissen vermittelt und angeeignet wird, und zugleich das Medium, in dem der Nachweis einer erfolgreichen Aneignung des Wissens und Könnens erbracht wird.³⁵

34 GLÜCK (2010), 640.

35 GOGOLIN in BARKOWSKI (2010), 29.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

***Bildungssprache vs. Schulsprache* – eine terminologische Untersuchung**

Auch hier ist es wieder angebracht, die oben zuerst genannten Kriterien als Gütemaßstab anzulegen. Allerdings werden sie um das Kriterium der „Historie“ erweitert. So ergibt sich folgendes Bild:

- *Bildungssprache* = sprachliches Register, das sich im Verlauf einer Bildungsbiographie in Fachregister weiter differenziert
- Merkmale: keine
- Vorkommen: Schule
- Funktion: Bewältigung kognitiv anspruchsvoller Aufgaben des Unterrichts, Werkzeug zur Erlangung eines Orientierungswissens, Medium zur Vermittlung und Aneignung schulischen Wissens und der Wissenskontrolle
- Historie: *academic language* (CALP), HABERMAS

In diesem Artikel erfährt man relativ viel über verschiedene Funktionen der *Bildungssprache* und etwas über die Entstehungsgeschichte des Terminus, dafür aber nichts explizit über die Merkmale der *Bildungssprache*. Wer sich bereits etwas besser auskennt, der kann durch den Hinweis auf die *academic language* (CALP) einige Merkmale aus seinem Wissen ableiten. Für einen Einsteiger scheint die Definition jedoch nicht „griffig“ genug zu sein.

Vergleicht man zuerst einmal die drei bisher vorgestellten Definitionen und fasst sie zusammen, so entsteht folgendes Gesamtbild:

Bildungssprache ist ein sprachliches Register, das sich im schulischen Kontext im Verlauf der fortschreitenden Bildungsbiographie in die Subregister der Fachsprachen der Unterrichtsfächer aufgliedern kann. Ihre Merkmale sind die Merkmale der Schriftsprache, z. B. Latinismen, Gräzismen, Archaismen, komplexe syntaktische Strukturen, die auch in mündlicher Form vorliegen können. *Bildungssprache* ist wesentlich für den schulischen Kontext, kommt aber auch außerhalb der Schule in Büchern, Vorträgen, den Medien und öffentlichen Bekanntmachungen vor. Der Begriff ist in Rückgriff auf HABERMAS gewählt worden und lehnt sich an das englischsprachige Konzept der *academic language* (CALP) an. Der *Bildungssprache* kommen verschiedene Funktionen zu: Sie übt bei der Vergabe von sozialen Privilegien eine Selektionsfunktion aus, sie dient der Vermittlung von kognitiv anspruchsvollen Informationen ohne Verweismöglichkeit auf einen Kontext und der Bewältigung kognitiv anspruchsvoller Aufgaben des Unterrichts, sie ist ein Werkzeug

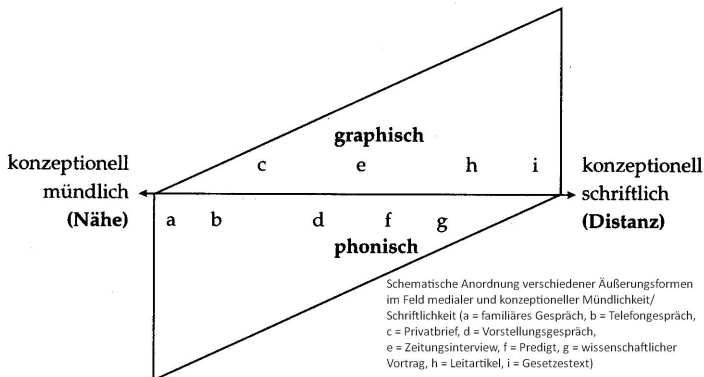
Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung**

zur Erlangung eines (schulischen) Orientierungswissens und ein Medium der Wissenskontrolle.

Als vorläufige Arbeitsdefinition bildet diese Zusammenfassung eine gute Ausgangsbasis, um sich mit weiteren Definitionen und Ergänzungen des Terminus zu beschäftigen. Dazu werden nun einige Zitate angeführt, die zuerst nur kurz ausgewertet werden. Am Ende erfolgt dann ein zusammenfassender Überblick, der in Beziehung zur Arbeitsdefinition gesetzt wird, um ggf. diese zu erweitern oder zu präzisieren. Zunächst sei hierzu eine sehr umfangreiche Definition inklusive einer ausführlichen Beschreibung des Terminus *Bildungssprache* gegeben, die man bei ORTNER findet:

Bildungssprache ist die Sprache, in der besonderes Wissen auf eine besondere Weise behandelt wird. Besonderes Wissen heißt: Wissen, das über das Alltagswissen hinausgeht [...]. Die Bildungssprache ist gegenüber der Alltagssprache eine Ausbauvarietät, [...]. Gegenüber dem Fachwissen ist das im Medium der Bildungssprache prozessierte Wissen entweder Fachwissen, das ... ‚in die einheitsstiftenden Alltagsdeutungen‘ eingebracht und so zum allgemeinen Orientierungswissen wird, oder es ist fächerübergreifendes und Bereiche aufeinander beziehendes Wissen, z. B. Verfahrensweisen, [...]. Der Modus, [...], ist vor allem der der ausführlichen Behandlung in der konzeptuellen Schriftlichkeit.³⁶ [...] Für die Produkte des bildungssprachlichen Handelns gelten die Normen der elaborierten Schriftlichkeit. [...] Sprachsoziologisch kann die Bildungssprache mit dem elaborierten Code gleichgesetzt werden. [...] Ihre Mittel und Verfahren übernimmt die Bildungssprache vor allem aus der Mediensprache, der Institutionensprache und aus den thematisch enger

36 Die Abbildung illustriert das Kontinuum der konzeptuellen Mündlich-/Schriftlichkeit als Aspekte der sprachlichen Variation. KOCH / OESTERREICHER (1996), 588.



Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

ausgerichteten Fach- bzw. Wissenschaftssprachen. [...] Im schulischen Kontext lebt die Bildungssprache vor allem als Schulsprache.³⁷

Ihre Funktion liege in der Vermittlung zwischen Fach- und Alltagssprache. Zur *bildungssprachlichen Kompetenz* würde u. a. gehören:

- Beherrschung der Richtigkeitsnormen der deutschen *Standardsprache*
- Wissen über häufige Zweifelsfälle
- Entwickelte Sensibilität für mögliche Problemfälle
- Nutzung (rezeptiv / produktiv) eines großen Wortschatzes (Ausbauwortschatz: Fremd-/Lehnwörter, Spezialbegriffe, Elemente der literarischen / religiösen Tradition, Zitate, Sentenzen, Termini aus vielen Fächern)
- Korrekter Einsatz von Einzelwörtern mit ihren Partnern in Wortbildungen und Kollokationen, Phraseologismen³⁸

An diese nur in Auszügen präsentierte Definition lassen sich die bisher verwendeten Kriterien nur begrenzt anlegen, aber für eine bessere Vergleichbarkeit geschieht es dennoch:

- *Bildungssprache* = Ausbauvarietät; Sprache, in der besonderes Wissen auf besondere Weise behandelt wird; *Schulsprache*
- Merkmale: konzeptuelle Schriftlichkeit, Norm der elaborierten Schriftlichkeit
- Vorkommen: Schule und außerhalb (Medien, Institutionen, Wissenschaften)
- Funktion: Medium des Erwerbs von Orientierungswissen und prozeduralem Wissen, Vermittlung zwischen Fach- und Alltagssprache

Die ausführliche Definition und ihre Richtung erklären sich bereits aus der Überschrift „Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache“

37 ORTNER (2009), 2227 ff.

38 ORTNER (2009), 2232.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

che“ und der Quelle, einem Handbuch zur Rhetorik und Stilistik. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass Merkmale der konzeptuellen Schriftlichkeit, aber vor allem die eines elaborierten Codes im Vordergrund stehen. Soziolinguistisch ist der elaborierte Code in etwa mit dem historischen Begriff der Sprache der Gelehrten bzw. der Gebildeten gleichzusetzen, eine Tatsache, die gut in das Konzept einer umfassenden Darstellung zur Rhetorik und Stilistik passt. Interessant ist die Bestimmung als Ausbavarietät, aber darauf wird später eingegangen werden. Neu gegenüber den anderen Definitionen sind die Funktionen, insbesondere diejenige eines Mediums, mit dem man sich prozedurales Wissen erwerben kann.

Abschließend werden noch einige Ergänzungen zur Definition *Bildungssprache* angeführt. Zuerst kommt nochmals GOGOLIN zu Wort:

Auf der normativen Ebene ist mit Bildungssprache dasjenige Register bezeichnet, dessen Beherrschung von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird.³⁹

Daran anschließend sei AHRENHOLZ zitiert, der ausgehend von Lernern mit Deutsch als Zweitsprache auf die besonderen Schwierigkeiten im Fachunterricht hinweist:

Sie [= Lerner mit Deutsch als Zweitsprache, A. B.] werden hier nicht nur mit neuen fachlichen Inhalten und neuem Fachwortschatz konfrontiert, sondern müssen sich auch ein sprachliches Register aneignen, das in Schulbüchern und zum Teil auch in der Unterrichtskommunikation durch unterschiedliche Formen konzeptioneller Schriftlichkeit charakterisiert ist und in der Literatur häufig als ‚Bildungssprache‘ bezeichnet wird. Auch wenn kein völliger Konsens bezüglich dieses Begriffs besteht, so herrscht doch Einigkeit darin, dass es sich um sprachliche Mittel handelt, die in der Gemeinsprache zwar auch vorkommen können, aber dort weniger frequent sind oder unter Umständen eine andere Bedeutung haben.⁴⁰

Als letzte sei HÖVELBRINKS angeführt, die sich wie AHRENHOLZ mit der Bedeutung der *Bildungssprache* für Zweitsprachlernende auseinandersetzt:

Oft wird Bildungssprache auch mit Schriftsprache gleichgesetzt, deren Merkmale sie auszeichnet und in die sie im Schulverlauf mündet (DEHN 2011). [...] Bildungssprache ist konzeptionell schriftlich, das heißt sie bedient sich der Strukturen der Schriftsprache, ohne dabei im schriftlichen Medium vorliegen

39 GOGOLIN / LANGE (2011), 111.

40 AHRENHOLZ (2012), 87.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

zu müssen. Die Bedeutung der Äußerungen vollzieht sich dabei überwiegend sprachlich, ein Rückgriff auf situationsbezogene Informationen erfolgt [...] kaum. Dies setzt eine hohe Reflektiertheit und eine genauere Planung des Diskurses voraus.⁴¹

Alle drei Ergänzungen tragen zur weiteren Differenzierung des Terminus der *Bildungssprache* bei. GOGOLIN betont die Normhaftigkeit der *Bildungssprache*, ohne deren Einhaltung ein schulischer Erfolg nicht gelingen kann. AHRENHOLZ stellt heraus, dass in der *Bildungssprache* sprachliche Mittel vorkommen, die entweder nur selten in der „Gemeinsprache“, gemeint ist die Umgangssprache, verwendet werden oder dort einfach eine andere Bedeutung haben. HÖVELBRINKS betont wiederum einen kognitiven Aspekt der *Bildungssprache*: Sie verlange ein hohes Maß an Reflexions- und Strukturierungsfähigkeit.

Zuletzt ist es angebracht, die der *Bildungssprache* zugewiesenen Merkmale näher zu untersuchen, um abschließend eine eigene Definition erstellen zu können. Doch welche Merkmale werden der *Bildungssprache* eigentlich zugeschrieben? Wie bereits bei den ersten Definitionen ersichtlich, scheint eine Zuweisung derartiger Merkmale kaum im Rahmen von Definitionen oder doch nur in sehr abstrakter Form vorgenommen worden zu sein. Dies ist erst erklärbar, wenn man versucht, die gelegentlich in die Literatur eingeflochtenen Merkmalsbeschreibungen zusammenzufassen und zu ordnen. Es fällt nämlich auf, dass die Merkmale der *Bildungssprache* selten konkretisiert und geordnet, häufig hingegen unsortiert und bloß aufgelistet genannt werden; diese Listungen werden in der Regel dann mit dem Desiderat einer empirischen Studie verbunden. Um diese Mannigfaltigkeit der Beschreibungen und die damit verbundene Schwierigkeit der tatsächlichen Erfassbarkeit des Gemeinten zu illustrieren, soll zunächst eine Auswahl der Attribute, die in der Literatur der *Bildungssprache* beigefügt werden, vorgestellt werden. Die Attribute werden dazu auf drei strukturelle Ebenen, die der Wort-, Satz und Textebene, verteilt, um wenigstens ein gewisses Maß an Übersichtlichkeit zu wahren.⁴²

41 HÖVELBRINKS (2012), 75f.

42 Die Verteilung ist nicht dogmatisch gedacht. Außerdem sind Dopplungen eines Attributes, d. h. die Zuweisung desselben auf mehrere Ebenen, denkbar, da die Attribute

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

Wortebene	Satzebene	Textebene
normiert, abstrakt, eindeutig, prägnant, präzise, explizit, nach Domänen differenziert, dicht	strukturiert, vollständig, hierarchisch, hypotaktisch, kognitiv anspruchsvoll, verkürzt	thematisch begrenzt, situationsgebunden, situations- und handlungsentbunden, emotionslos, objektiv, deklarativ, geplant, raumzeitlich distant, konventionell, kohärent, hochformalisiert, dekontextualisiert, nicht kooperativ, wohlgeformt, monologisch, komplex, traditionell, öffentlich reflektiert

Wie bereits diese Übersicht nahelegt, ist es schwer, die Merkmale der *Bildungssprache* treffsicher zu beschreiben. Umso schwerer wird es, die grammatischen Phänomene zuzuweisen und systematisch zu ordnen. Ein Modell zur systematischen Ordnung, das die Merkmale in diskursive, lexikalisch-semantische und syntaktische Merkmale unterteilt, hat Reich im Rahmen eines Workshops für FörMig (Reich 2008) vorgeschlagen:⁴³

Diskursive Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel; hoher Anteil monologischer Formen (z.B. Vortrag, Aufsatz); fachgruppentypische Textsorten (z.B. Protokoll, Bericht, Erörterung); stilistische Konventionen (z.B. Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge).
Lexikalisch-semantische Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z.B. „nach oben transportieren“ statt „raufbringen“); Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (z.B. „erhitzen“, „sich entfalten“); nominale Zusammensetzungen (z.B. „Winkelmesser“); normierte Fachbegriffe (z.B. „rechtwinklig“, „Dreisatz“).
Syntaktische Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> explizite Markierungen der Kohäsion; Satzgefüge (z.B. Konjunktionalsätze, erweiterte Infinitive); unpersönliche Konstruktionen (z.B. Passivsätze, man-Sätze); Funktionsverbgefüge (z.B. „zur Explosion bringen“, „einer Prüfung unterziehen“, „in Betrieb nehmen“); umfängliche Attribute (z.B. „die nach oben offene Richter-Skala“, „der sich daraus ergebende Schluss“).

ohne spezifische Zuordnung nur ganz allgemein zur Beschreibung der *Bildungssprache* verwendet werden.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

Die Strukturierung von Reich gibt einen guten Überblick, obwohl sie nicht alle sprachlichen Merkmale, die als Merkmale von *Bildungssprache* postuliert werden, widerspiegelt. Da diese Übersicht jedoch als einzige systematisch die grammatischen Merkmale der *Bildungssprache* zusammenfasst, wird aus ihr und aus den obigen Ausführungen zu den erläuterten Definitionen eine eigene, umfassende Definition von *Bildungssprache* abgeleitet:

Bildungssprache ist ein sprachliches Register oder eine Ausbauvarietät, die sich im schulischen Kontext im Verlauf der fortschreitenden Bildungsbiographie in die Subregister der Fachsprachen der Unterrichtsfächer aufgliedern kann. Ihre Merkmale sind die Merkmale der konzeptuellen bzw. der elaborierten Schriftlichkeit, die sich in diskursive, lexikalisch-semantiche und syntaktische Merkmale gliedern lassen. Unter diskursiven Merkmalen versteht man z. B. die Einhaltung textsortenspezifischer Konventionen hinsichtlich Struktur und Modus, unter lexikalisch-semantiche Merkmalen z. B. abstrakte Begriffe, Latinismen oder nominale Zusammensetzungen und unter syntaktischen Merkmalen z. B. die Gestaltung eines Satzgefüges oder umfängliche Attribute. Insbesondere auf den beiden zuletzt genannten Ebenen sind sprachliche Mittel zu finden, die selten oder mit veränderter Bedeutung in der Umgangssprache vorkommen. Generell sind die Merkmale der *Bildungssprache* charakteristisch für kontextreduzierte Situationen. Sie können sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form vorliegen. *Bildungssprache* zeichnet sich darüber hinaus durch Normgebundenheit aus und fordert ein hohes Maß an Reflexions- und Strukturierungsfähigkeit. Außerdem ist sie wesentlich für den schulischen Kontext, kommt aber auch außerhalb der Schule in Form der Wissenschafts- und Institutionensprache in Büchern, Vorträgen, öffentlichen Bekanntmachungen und den Medien vor. Der Begriff ist in Rückgriff auf HABERMAS gewählt worden und lehnt sich an das englischsprachige Konzept der *academic language* (CALP) an. Der *Bildungssprache* kommen verschiedene Funktionen zu: Sie übt bei der Vergabe von sozialen Privilegien eine Selektionsfunktion aus, sie dient der Vermittlung von kognitiv anspruchsvollen Informationen mit und ohne Verweismöglichkeit auf einen Kontext und der Bewältigung kognitiv anspruchsvoller Aufgaben des Unterrichts, sie ist ein Werkzeug zur Erlangung eines (schulischen) Orientierungswissens und eines prozeduralen Wissens. Ferner ist sie ein Medium der Wissenskontrolle und vermittelt zwischen Fach- und Umgangssprache.

Abschließend bleibt festzustellen, dass diese Definition von *Bildungssprache* zwar sehr umfangreich ausfällt, dafür aber viele Einzelaspekte anderer Definitionen in sich vereinigt: Sie legt *Bildungssprache* als ein sprachliches, normgebundenes Register mit Entfaltungsoptionen fest,

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache* – eine terminologische Untersuchung**

beschreibt deren Merkmale detailliert, erwähnt potentielle Anwendungsgebiete von *Bildungssprache*, geht kurz auf die historische Entwicklung des Begriffs ein und führt verschiedene Funktionen von *Bildungssprache* an. Doch vielleicht ist gerade diese Komplexität schuld daran, dass der Begriff *Bildungssprache* im deutschsprachigen Raum nicht unumstritten ist, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Schulsprache

Neben dem von den meisten deutschen Bildungswissenschaftlern akzeptierten Begriff der *Bildungssprache* haben VOLLMER / THÜRMANN den Begriff der *Schulsprache* eingeführt, den sie gemäß ihrer eigenen Aussage an SCHLEPPEGRELLS *language of schooling* angelehnt haben. Sie sehen ihren Begriff nicht als einen Gegenentwurf zum Terminus *Bildungssprache*, sondern als einen Begriff, der sich bewusst auf das Feld Schule beschränke, wie auch ihre Definition der *Schulsprache* verdeutlicht:

Mit ‚Schulsprache‘ und ‚schulsprachlichen Kompetenzen‘ sind sowohl diejenigen Sprachfähigkeiten, die innerhalb einer dominanten Sprache einer Schule im Rahmen eines eigenen Unterrichtsfaches vermittelt werden, als auch das für den Fachunterricht typische Sprachregister gemeint. [...] Wir haben es hier mit einem Register zu tun, das unterschiedliche Erscheinungsformen annehmen kann, wobei die konkrete Wahl sprachlicher Mittel [...] auf der Grundlage von tiefgehenden Verstehensprozessen und klaren Rede-/Schreibabsichten von spezifischen kommunikativen Strategien und Diskursstrukturen bestimmt wird. [...] Im Folgenden werden wir den Begriff ‚Schulsprache‘ im Wesentlichen in seiner engeren Auslegung verwenden, nämlich als Ausdruck jener sprachlichen bzw. kommunikativen Anforderungen in fachlichen Lernkontexten, hinter denen sich komplexe Herausforderungen in der Verwendung von Sprache als kognitivem Werkzeug verbergen.⁴⁴

Neben der Beschränkung auf den schulischen Kontext wird ebenfalls deutlich, dass VOLLMER / THÜRMANN auf Diskursfähigkeiten, d. h. Sprache als Werkzeug des Denkens, fokussieren. Nach Meinung der Autoren ist dies schon deswegen zu rechtfertigen, weil es im schulischen Kontext ausschließlich um Aufgaben geht, die mit diesen Diskursfunktionen verbunden sind. Daher entwickeln sie auch ein umfangreiches 5-Dimen-

44 VOLLMER / THÜRMANN (2010), 108ff.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

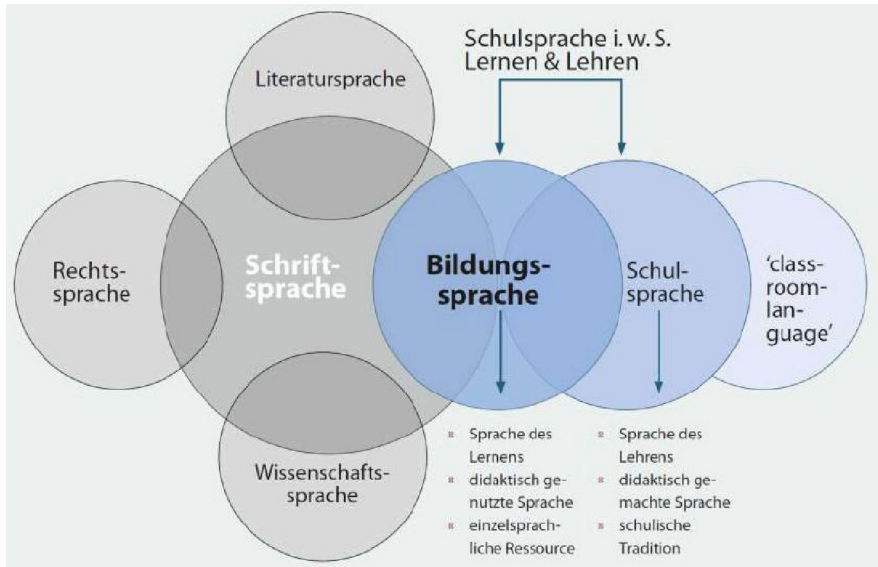


Abb. 4

sionen-Modell bzw. 7-Dimensionen-Modell⁴⁵, das die Beschreibung von *Schulsprache* im Fachunterricht – auch unter Verwendung von Deskriptoren und Indikatoren – ermöglichen soll. Somit legen sie zwar einen besonderen Schwerpunkt bei ihrer Betrachtung der *Schulsprache* fest, vertreten inhaltlich trotzdem die Merkmale und Funktion der *Bildungssprache*, wie sich an einer späteren Äußerung ebenfalls erkennen lässt, in der sie wieder von *Bildungssprache* als einem „dynamischen, hochkomplexen, jedoch nicht eindeutigem Konstrukt“ sprechen.⁴⁶ Trotz des formalen Umweges über *Schulsprache* kehren sie letztlich wieder zum weitgehend etablierten Begriff der *Bildungssprache* zurück.

Ein weiterer Verfechter des Begriffs *Schulsprache* ist FEILKE, der ebenfalls den Begriff *Bildungssprache* nicht ablehnt, sondern ihn im schulischen Kontext nur nicht für ausreichend adäquat hält. Er definiert *Schulsprache* wie folgt:

45 VOLLMER / THÜRMAN (2012), 48.

46 VOLLMER / THÜRMAN (2012), 42.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

Die Norm ist ein Beispiel spezifisch schulisch institutionalisierter Spracherwartungen, die in ihrer Gesamtheit die variationslinguistisch als ‚Register‘ zu bestimmende ‚Schulsprache‘ ausmachen. Schulsprache ist dabei aber nicht einfach die in der Schule gebrauchte, sondern die *durch* Schule als Institution hervorgebrachte und veränderte und *für* schulische Zwecke gebrauchte Sprache.⁴⁷

Außerdem unterscheidet er zwischen einer *Schulsprache im engeren*⁴⁸ und einer *im weiteren Sinn*, letztere setzt er mit der *Bildungssprache* gleich.

Unter Schulsprache i.e.S. verstehe ich auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen. Dazu gehören z. B. die didaktischen Gattungen der Fächer, etwa die Erörterung. Ihre eng gefassten Vorgaben sind auf didaktische Zwecke bezogen. Die Erörterung soll das Erörtern schulen. [...] Im Unterschied zur Schulsprache im engeren Sinn umfasst die Bildungssprache sehr viel allgemeinere Sprachhandlungsformen und grammatische Formen, die zwar nicht eigens für das Lernen ‚gemacht‘ sind, aber epistemisch ‚genutzt‘ werden. Das Erörtern als Handlung ist eine bildungssprachliche Funktion; [...].⁴⁹

Zur Veranschaulichung seines Konzeptes führt er ein Modell an⁵⁰ (Abb. 4).

Fasst man seine Ausführungen zusammen, verhält es sich nahezu ähnlich wie bei VOLLMER / THÜRMAN. FEILKE verwendet *Schulsprache* ebenfalls in Anlehnung an SCHLEPPEGRELLS *language of schooling*, wie man auch an dem Zusatz der *classroom-language* erkennen kann. Für ihn ist die Sprache der Schule eine „künstliche“, die zum Zwecke der Vermittlung und des Lernens „gemacht“ wird, während die *Schulsprache im weiteren Sinne* (= *Bildungssprache*) über diesen engen Rahmen hinausreicht und auch in anderen Kontexten als dem der Schule eingesetzt wird. Wenn man aber von diesem Unterschied einmal absieht, so fällt auf, dass seine Vorstellung von *Schulsprache* derjenigen der *Bildungssprache* sehr nahe kommt. Wie auch VOLLMER / THÜRMAN sind ihm die Diskursfunktionen ein wichtiges Anliegen, zumal er in der Tradition SCHLEPPEGRELLS einen speziellen Blick auf die impliziten Erwartungen der

47 FEILKE 2012c, 151.

48 Er bezieht sich hier indirekt auf VOLLMER / THÜRMAN (2010).

49 FEILKE (2012b), 5.

50 FEILKE (2012b), 6.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

Institution Schule richtet und die damit verbundenen Probleme für diejenigen, die nicht über das entsprechende kulturelle Kapital verfügen. Deswegen sei es die Funktion der *Schulsprache*, einen Zusammenhang zwischen *Schul-* und *Bildungssprache* herzustellen, indem sie als ein Instrument der Erziehung zur *Bildungssprache* fungiere.⁵¹ Doch trotz genauer Untersuchung seiner Ausführungen bleibt der essentielle Unterschied zwischen *Schulsprache* und *Bildungssprache* auf die Trennung in Sprache, die *durch* und *für* Schule gemacht wird, und Sprache, die auch außerhalb der Schule Anwendung findet, begrenzt. So gesehen bleibt der Begriff *Schulsprache* im Deutschen doch eher eine spezielle Bezeichnung des umfassenden Terminus *Bildungssprache*, auch wenn er von ähnlichen Begriffen wie *schulbezogene Sprache*⁵², *Sprache der Schule*⁵³ und *Unterrichtssprache*⁵⁴ gestützt wird.⁵⁵

Dies wird auch an den Merkmalen deutlich, die VOLLMER / THÜRMAN, FEILKE oder die übrigen Autoren ihren Begriffen der *Schulsprache* bzw. ähnlichen auf die Sprache der Schule bezogenen Begriffen zuweisen. Ohne Systematisierung nennt beispielsweise SCHMÖLZER-EIBINGER folgende Merkmale der *Sprache der Schule*: Fremdwörter, Fachbegriffe, komplexe syntaktische Strukturen, Nominalisierungen, Komposita, komplexe Attribute, hohe lexikalische Dichte, Verzicht auf Redundanzen, Passivkonstruktionen, unpersönliche Ausdrücke und Abstrakta. Allgemein sei die (schriftsprachlich geprägte) *Sprache der Schule* durch Komplexität, Abstraktheit, Kontextentbundenheit, Explizitheit und Kohärenz gekennzeichnet.⁵⁶ Auch FEILKE zählt ähnliche Merkmale in einer Präsentation nach Analyse eines Textes aus einem Physikbuch auf: Komposita, Nomi-

51 FEILKE (2012a), 117.

52 ECKHARDT (2008).

53 SCHMÖLZER-EIBINGER (2012).

54 RÖSCH (2009).

55 Diese Sicht wird sogar von GOGOLIN als der Begründerin des Begriffs *Bildungssprache* vertreten, wenn sie formuliert: „Überschneidungen weist Bildungssprache mit den Begriffen Schulsprache und Fachsprache auf. Nach unserem Verständnis ist Schulsprache ein Ausschnitt der Bildungssprache: Es wird auf dasjenige sprachliche Repertoire verwiesen, das rein auf den Kontext Schule bezogen ist.“ GOGOLIN / LANGE 2011, 112.

56 SCHMÖLZER-EIBINGER (2012), 26.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache* – eine terminologische Untersuchung**

nalgruppen, Verbalgruppen, Texthandlungen und ihre Komponenten.⁵⁷ Allerdings differenziert er die Merkmale von *Schul-* und *Bildungssprache* im Allgemeinen nicht, weil er, wie bereits gezeigt, argumentiert, dass die *Schulsprache* ein Teil der *Bildungssprache* sei, deren Merkmale sich nur in der Art ihrer Anwendung – „für die Schule gemacht“ – unterscheiden würden.⁵⁸ Er wie auch VOLLMER / THÜRMANNS identifizieren ansonsten die bereits oben genannten Merkmale als Merkmale der *Bildungssprache* und somit auch der *Schulsprache*, auch wenn VOLLMER / THÜRMANNS z. B. eine etwas andere Strukturierung als die von Reich vornehmen. Da unterrichtliche Diskursabläufe mehr als nur die Beschäftigung mit sprachlichen Oberflächenstrukturen erforderten, gliedern sie die Merkmale von *Bildungssprache* in folgende Aspekte:

- (system- oder pragma-)linguistischer Aspekt (→ Oberflächenstrukturen)
- Modalität (z. B. konzeptuell / medial mündlich bzw. schriftlich)
- kommunikative Aktivitäten wie Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Vermitteln in mehrsprachigen Situationen
- kognitive Operationen und Funktionen.⁵⁹

Diese Gliederung verdeutlicht den Fokus, den sowohl FEILKE als auch VOLLMER / THÜRMANNS auf ihren Terminus legen: *Schulsprache* setzt auf kognitive Diskursfähigkeiten. Und dennoch unterscheiden sich die genannten Merkmale von *Schul-* und *Bildungssprache* inhaltlich nicht.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Terminologie

Vergleicht man nun die bisher vorgestellten terminologischen Konzepte, so lassen sich zunächst bei ihnen einige generelle Beziehungen untereinander feststellen. Wie im angloamerikanischen Raum gibt es auch im

57 FEILKE (2013), Folie 16.

58 Vgl. FEILKE (2012b).

59 VOLLMER / THÜRMANNS (2012), 44.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

deutschsprachigen Raum zwei Hauptstränge der Entwicklung. Diese wiederum schließen sich jeweils eng an ihre angloamerikanischen Vorbilder an: *Bildungssprache* rekurriert auf *academic language*, auf *language of schooling* die *Schulsprache*. Sowohl in ihren Merkmalen wie auch ihren Funktionen sind diese Abhängigkeiten ersichtlich. In der Regel sind sich die Autoren beider Regionen auch einig, dass die von ihnen untersuchte Sprache einem linguistischen Register angehöre, das entweder aus soziolinguistischer Sicht (BERNSTEIN, SCHLEPPEGRELL, GOGOLIN) oder aus sprachphilosophischer Sicht (CUMMINS, HABERMAS) betrachtet wird. Sofern Merkmalsbeschreibungen vorgenommen werden, stimmen viele Merkmale sogar sprachübergreifend miteinander überein. Auch die Ausgangspunkte der ersten Überlegungen im angloamerikanischen und deutschen Sprachraum gleichen sich weitgehend, da man in beiden zuerst auf die schwachen sprachlichen Kenntnisse der Lerner mit Migrationshintergrund – L2-Lerner – aufmerksam wurde, um dann auch auf die schwachen Kompetenzen der L1-Lerner zu stoßen. So bezieht man sich insbesondere in der Zweitsprachenforschung bis heute in Deutschland auf die Modelle von CUMMINS. Dieser Betrachtungsschwerpunkt wurde allerdings auch durch die ersten PISA-Ergebnisse in Deutschland nahegelegt, in denen vor allem die Lerner mit Migrationshintergrund – als homogen gedachte Gruppe – als „Risikoschüler“ ausgemacht worden waren. Erst nach den erneuten PISA-Ergebnissen und differenzierteren Auswertungen wurde deutlich, dass auch L1-Lerner zur Gruppe der „Risikoschüler“ gehören können.

Gibt es denn dann überhaupt Unterschiede in der Terminologie? – Der zentrale Unterschied liegt wohl im Geltungsbereich, in dem die gewählten Termini Anwendung finden. Hier grenzen sich die beiden Entwicklungsstränge – auf der einen Seite *academic language* und *Bildungssprache*, auf der anderen Seite *language of schooling* und *Schulsprache* – deutlich voneinander ab. Der erstere setzt auf eine Allgegenwärtigkeit von „gehobener Sprache“, die mittels des schulischen Kontextes erworben werden kann und außerhalb der Schule ebenfalls eine bedeutende Rolle spielt. Letzterer Entwicklungsstrang betont die Präsenz dieser besonderen Sprache in der Schule, für die und durch die diese Sprache erzeugt wer-

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

de. Die Autoren⁶⁰ sehen *Schulsprache* (*language of schooling*) quasi als eine Teilmenge der größeren Menge *Bildungssprache* (*academic language / English*) und untergliedern die Teilmenge obendrein noch in die Anteile der *gesprochenen* und der *geschriebenen Schulsprache*. Im Hinblick auf diese Schulbezogenheit legen sie den Schwerpunkt der Betrachtung nicht etwa auf die oberflächlichen Sprachstrukturen der *Schulsprache*, sondern auf die diskursiven Elemente, die in einem besonderen Maße in der Institution Schule in Erscheinung treten würden. Also könnte man folgern, dass die Schwerpunktsetzung eine andere Herangehensweise an das besondere Sprachphänomen mit sich bringt, so dass sich durch die Spezialisierung des Begriffs auch ein anderes Vermittlungskonzept ergeben müsste. Doch soweit man überhaupt von Vermittlungskonzepten (z. B. in Form von Förderprogrammen⁶¹) sprechen kann, lässt sich feststellen, dass sich diese Konzepte der beiden großen Entwicklungen nicht unterscheiden, zumal da die Merkmale von *Bildungs-* und *Schulsprache* „austauschbar“ sind, wie deren Darstellung oben gezeigt hat.⁶² Unterschiedlich fallen selbstverständlich die Modelle zur Sprachstanddiagnose oder Planung von Unterricht aus, die Vertreter beider Ansichten entwickelt haben. So zeigen z. B. die fachübergreifenden und fachspezifischen Referenzrahmen von VOLLMER / THÜRMANNS⁶³, dass sprachliche Kompetenz in einem größeren Zusammenhang gedacht und wahrgenommen wird als beispielsweise das Raster von Reich, das nur die sprachlichen Merkmale der *Bildungssprache* ordnet.

60 Für SCHLEPPPEGRELL gilt dies allerdings nicht. Sie nennt die Sprache *language of schooling*, weil die Schule diese besondere Sprache, über die einige Schüler herkunftsbedingt nicht verfügen, vermitteln soll, um jedem einen bestmöglichen Start ins weitere Leben zu ermöglichen.

61 Zum (deutschen) Überblick eine kurze Auflistung: *FörMig* (GOGOLIN [2013], <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html>), *PROMISE* (= Promotion Of Migrants In Science Education, <http://www.promise.at/cms/index.php?id=543>), *ProDaZ* (<https://www.uni-due.de/prodaz/>), *Durchgängige Sprachbildung* (GOGOLIN / LANGE [2011]), *Sprachsensibler Fachunterricht* (LEISEN [2011]), *Scaffolding* (KNIFFKA [2010]).

62 Auch wenn ursprünglich vielleicht bei *Bildungssprache* nicht an die „schultypischen Handlungsformen“ gedacht worden ist, so enthält doch bereits die Übersicht nach REICH (2008) auch diese diskursiven Merkmale.

63 VOLLMER / THÜRMANNS (2010), 113 und VOLLMER / THÜRMANNS (2012), 48.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

Und dennoch kann man sich des Eindruckes nicht erwehren, dass mit Ausnahme der differenten Fokussierungen zwar in der Terminologie Unterschiede existieren, diese jedoch in den Hintergrund treten, sobald man sich mit den gedanklichen Konzepten hinter den Termini beschäftigt. Allen geht es um eine Form der „gehobenen Sprache“, die von zunehmend mehr Lernern hinsichtlich eines Schulerfolges und einer anschließenden angemessenen Partizipation an der Gesellschaft nicht ausreichend beherrscht wird. Alle schreiben damit dieser Sprache eine Selektionsfunktion zu, die nicht nur gesellschaftlich, sondern auch lerntheoretisch wirksam wird. Alle nehmen eine ähnliche Zuordnung der „Risikoschüler“ vor, verweisen auf die Pflichtaufgabe der Institution Schule, diese „Risikoschüler“ zu fördern, und entbinden die Schüler und ihre Eltern gleichzeitig von der Verantwortung für die Beherrschung der sprachlichen Kompetenzen. Allen ist ebenfalls gemeinsam, dass sie fachlichen Misserfolg auch an die Möglichkeit eines Mangels an sprachlicher Kompetenz knüpfen, indem sie postulieren, dass die „gehobene Sprache“ eine Grundlage für den Fachspracherwerb darstellt. Selbst bei der Beschreibung der oberflächlichen wie auch der tieferen sprachlichen Merkmale dieser „gehobenen Sprache“ sind sich die Autoren im Allgemeinen sogar sprachenübergreifend einig. Sogar bei ihren Forderungen nach reliablen, validen empirischen Forschungen stimmen sie weitgehend überein, so dass man trotz der sich ergebenden Unterschiede in der Terminologie weitgehend von einem einzigen gedanklich zugrundeliegenden Konzept ausgehen kann. Wenn dem so ist, kann man dann vielleicht die verschiedenen Termini in einem Terminus zusammenführen?

Der „lachende Dritte“: Standardsprache

Bei der Auseinandersetzung mit den oben dargestellten Termini muss man sich auch mit ihrem (deutschen) Kontext beschäftigen und landet dabei sehr schnell bei den ersten Ergebnissen der PISA-Studie (2001), bei dem fast einem Viertel der deutschen Testteilnehmer attestiert wurde, nicht sinnverstehend lesen zu können. Auf einmal gab es „Risikoschüler“! Und da unter diesen ein besonders hoher Anteil an Schülern

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

mit nicht-deutscher Herkunftssprache vertreten war, lag es nahe, die größte Aufmerksamkeit auf sprachliche Förderprogramme zu lenken, zumal jedem auch außerhalb der Bildungswissenschaft einleuchtete, dass man, ohne genügend lesen zu können, wohl kaum Aufgaben aus anderen Fachgebieten lösen kann. So wurde in heftigem Aktionismus viel Zeit und Geld in die Zweitsprachenförderung, in bilinguale Projekte, in mehrsprachige Projekte und Leseförderprogramme investiert, während gleichzeitig an den Begrifflichkeiten geforscht wurde. Obendrein wurden die Ergebnisse in der Politik heftig und kontrovers diskutiert, so dass das Thema „Bildung“ in aller Munde war ... Was lag da näher, als auch die spezifischen sprachlichen Bedürfnisse der Schüler mit einem in die Zeit passenden Begriff zu versehen? – Der Begriff *Bildungssprache* wurde in der Folgezeit von PISA mit verschiedenen Konnotationen wiederbelebt und kann seitdem sehr vielseitig verwendet und verstanden werden. So kann man *Bildungssprache* traditionell auffassen und sie als Sprache der Gebildeten („Bildungselite“) umschreiben. Dies impliziert aber einen sozialen Gegenbegriff, die Sprache der Ungebildeten, womit zwar der Selektionscharakter der *Bildungssprache* gut getroffen wird, die Intention ihrer Thematisierung, *Bildungssprache* auch für „Risikoschüler“ zugänglich zu machen, jedoch durch eine Form der sozialen Diskriminierung verloren geht. Politisch gesehen ist der Begriff *Bildungssprache* ein opportuner oder kämpferischer, und wer nicht mit „auf der Welle schwimmt“, der stellt sich ins politische Abseits, weil er scheinbar die häufig propagierte „Chancengerechtigkeit“ nicht erreichen wolle. Selbstverständlich kann man den Begriff auch in der Nachfolge W. v. Humboldts als bildungswissenschaftlichen Begriff verstehen, der zuvorderst auf „Bildung“, im Sinne von „sich bilden“, und damit auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit abzielt. Doch dieses Konzept ist schwer zu definieren und noch schwerer im heutigen Schulalltag einzubinden. *Bildungssprache* als *Schulsprache* verstanden weist hingegen nur einer Institution und ihren Vertretern die Vermittlungspflicht dieser Sprachnorm und bei Versagen die Schuld zu. Dies befreit zwar einzelne Schüler und ihre Eltern von der Last der Verantwortung für „sprachliches Versagen“, hilft aber trotzdem nicht weiter, weil eine übertragene Schuldzuweisung nichts an der misslichen Situation ändert. Doch selbst wenn die Mehr-

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...

Seiten 1 bis 39

Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung

deutigkeit eines Begriffes insbesondere in der Politik ein willkommenes Mittel zu sein scheint, um sich nicht eindeutig festlegen zu müssen, ist es in der Forschung eher hinderlich, sich auf einen Begriff einzulassen, hinter dem verschiedene Konzepte stehen, die noch dazu keinesfalls wertneutral verwendet werden. Aus diesem Grund ist ein anderer Begriff zu bevorzugen: die *Standardsprache*.

Warum nun aber *Standardsprache*? Dieser Terminologie liegen sowohl eine linguistische wie auch eine praktische Überlegung zugrunde. Letztere resultiert aus den bisherigen Ausführungen zur *Bildungssprache*, die zwei Dinge verdeutlichen sollten: Einerseits gibt es immer noch keine für alle Beteiligten zufriedenstellende Definition, andererseits ist der Begriff *Bildungssprache* mit unterschiedlichen Werten oder Erwartungen verbunden, die allein im Blickwinkel des Betrachters liegen. *Standardsprache* hingegen – wohlgemerkt nicht Hochsprache, da dieser Terminus wieder einen negativen Counterpart impliziert – ist allgemein anerkannt definiert und wertneutral. Aber vor allem aus linguistischer Sicht scheint der Begriff der *Standardsprache*⁶⁴ passend zu sein.

Das Deutsche ist als eine Kultursprache, die man auch als Ausbausprache⁶⁵ bezeichnen kann, ein (abstraktes) Sprachsystem mit Subsystemen (z. B. Wortsystem, Lautsystem), das dem einzelnen Sprecher vorgegeben ist. Dieses System wird auch als *langue* bezeichnet und besteht aus Regeln, Mustern und sprachlichen Einheiten, die der aktuellen Sprachverwendung (*parole*) zugrunde liegen. Nach Chomsky ist *langue* die der Sprachverwendung zugrunde liegende Fähigkeit der Sprecher und Hörer, die er mit Kompetenz (auf die Grammatik bezogen) und Performanz (auf außergrammatikalische Phänomene bezogen) genauer unterteilt. Diese überregionale Kultursprache bzw. Ausbausprache (*langue*)

64 Diese Deutung wird zum Teil auch durch die Definitionen von *Bildungssprache* gestützt. ORTNER spricht von einer Ausbauvarietät (linguistisch auch mit Standardvarietät gleichzusetzen, so in Metzlers *Lexikon zur Sprache* geschehen), GOGOLIN von starker Normgebundenheit, beides eindeutige Indizien, dass sie eigentlich von einer *Standardsprache* bzw. Standardvarietät sprechen, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

65 Dieser Begriff wurde von H. KLOSS in die Soziolinguistik eingeführt. Kennzeichen für Ausbausprachen sind Verschriftung, Standardisierung, Modernisierung, Verwendung in der Fachliteratur (Sachprosa) und in der wissenschaftlichen Literatur. GLÜCK (2010), 73 und KABATEK / PUSCH (2009), 227f.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

wird mit dem Begriff der *Standardsprache* gleichgesetzt, vermutlich als wörtliche Übernahme aus dem Englischen (*standard language*). Auch wenn der Begriff im Deutschen eigentlich nur abstrakt existiert, weil Deutsch als eine plurizentrische Sprache über mehrere nationale Sprachen verfügt (Schweizer Standarddeutsch, Österreichisches Deutsch, Liechtensteins Standarddeutsch und Deutschlands Standarddeutsch), und man daher von Standardvarietät⁶⁶ sprechen müsste, soll trotzdem der Terminus *Standardsprache* verwendet werden, da mit diesem vor allem auch der normative Charakter betont wird, der gemäß Definition von *Standardsprache* im Vordergrund steht:

Standardsprache ist die

in den Grammatiken und Wörterbüchern einer Sprache kodifizierte Ausprägung einer Einzelsprache, die für die betreffende Sprachgemeinschaft einer Nation verbindlich ist und in öffentlichen Situationen als sprachliche Norm gilt. Sie wird schriftlich und mündlich gebraucht und in formalen und Bildungskontexten als angemessen angesehen. Einzigartig, [...], ist das Verhältnis der Standardsprache zum Staat, der ihren Normen zu einem höheren Verbindlichkeitsgrad verhilft.⁶⁷

Ergänzend sei noch ein Passus aus einer anderen Definition gegeben:

Allgemeine Verbindlichkeit erhält eine Standardsprache, indem sich der Staat dahinter stellt, was oft nicht ohne weiteres erkennbar ist, sich aber z. B. in Regelungen für den Schulunterricht (Lehrpläne, Lehrmaterialien) oder Behörden zeigt.⁶⁸

Unter dem Terminus *Standardsprache* wird also ein ausgebautes Sprachsystem verstanden, dessen Normen der Staat unterstützt und auch von seinen Staatsbürgern einfordert. Ergo meint *Standardsprache* die Sprache, die in der Schule gesprochen und geschrieben wird, da sie in einem staatlichen Rahmen praktiziert wird. Wie offensichtlich dies ist, wird auch daran deutlich, woran Fehler gemessen werden: am Verstoß gegen die

66 Varietät beschreibt die realen Vorkommen des Oberbegriffs Sprache und dient der Differenzierung in Bezug auf Funktionen, Verwendungszusammenhänge und Eigentümlichkeiten. BARKOWSKI (2010), 350. Auch wenn sich Varietät aufgrund ihrer Mehrdimensionalität auf allen linguistischen Beschreibungsebenen erfassen lässt, fehlt dem Begriff die allgemeine bzw. alltagssprachliche Eindeutigkeit des Begriffs *Standardsprache*.

67 BARKOWSKI (2010), 318f.

68 GLÜCK (2010), 667.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

standardisierte Form und zwar sowohl in der gesprochenen wie auch der geschriebenen Sprache. Und da die *Standardsprache* eine Ausbausprache ist, enthält sie auch alle die Merkmale, die zur Beschreibung der *Bildungssprache* verwendet werden. Ihr kommt eine Mittlerstellung⁶⁹ zwischen der Umgangssprache⁷⁰ und den jeweiligen Fachsprachen zu, wie folgendes Schema (Abb. 5) veranschaulichen soll:

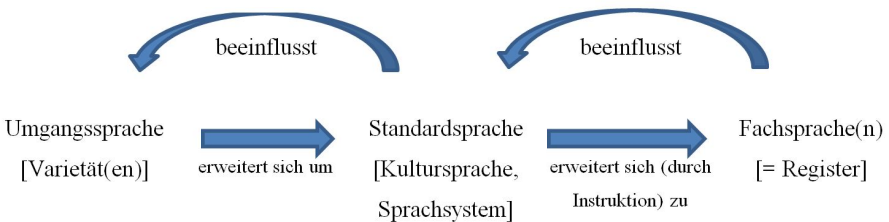


Abb. 5

Standardsprache wird also von der Umgangssprache aus erreicht, evtl. sogar ohne explizite Instruktion, wenn es einen entsprechenden sozialen Hintergrund gibt. Doch die Aufgabe der Schule besteht darin, allen Schülern die Sprachnorm der *Standardsprache* zu vermitteln, so dass ein Abschlusstandard der 10. Klasse lauten müsste: „Die sichere Beherrschung der *Standardsprache* Deutsch in Wort und Schrift ist vorhanden“. Der Trennstrich zwischen der *Standardsprache* und den Fachsprache(n) soll zwei Aspekte betonen: Erstens muss und kann nicht jeder Fachsprachen lernen und zweitens ist dies auch (eigentlich) nicht mehr die Aufgabe der Schule.⁷¹ In jedem Falle ist das Erlernen der Fachsprache(n)

69 Diese Rolle erhält sie auch bei HABERMAS und ORTNER.

70 Umgangssprache (*colloquial language*) wird zum Teil mit Alltagssprache (*everyday language*) gleichgesetzt. Hier wird Umgangssprache bevorzugt, weil sie mehr auf die sprachliche Stilebene als eine spezifische Funktion abzielt.

71 Die Schule erfüllt ihre staatliche Aufgabe mit der zehnjährigen Schulpflicht und der Vergabe von Schulabschlüssen nach der zehnten Klasse (Abschluss der Sekundarstufe I). Die Unterrichtsarbeit wird erst in den weiterführenden Oberschulen (Sekundarstufe II) so fachspezifisch, dass man von Fachsprachen im Sinne von Registern sprechen kann.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

nur durch explizite Instruktion möglich. Andersherum beeinflusst eine Fachsprache zuerst die *Standardsprache*, die dann ihrerseits auf die Umgangssprache einwirkt, denn in der Regel gibt es keinen direkten Einfluss einer Fachsprache auf die Umgangssprache.

Um nun den Titel dieses Aufsatzes aufzugreifen, seien die Ergebnisse dieser Darstellung wie folgt zusammengefasst: Der lachende Dritte ist der Terminus *Standardsprache*. Die *Standardsprache* Deutsch ist ein Sprachsystem, das über Jahrhunderte hinweg gewachsen ist, das sich im öffentlichen Rahmen voll entfaltet und dessen Aufgabe darin besteht, alle Mittel, die für eine Ausbausprache notwendig sind, zur Verfügung zu stellen. Die Vermittlung dieser *Standardsprache* ist Aufgabe des Staates und seiner Institutionen, die daher dafür zuständig sind, dass möglichst jeder Bürger die für die Beherrschung der *standardsprachlichen Kompetenzen* benötigten Mittel erwerben kann. Deshalb ist es sinnvoll, diesen Terminus bei der Diskussion um Sprachbildung in der Schule zu verwenden und sich von den beiden konkurrierenden Begriffen *Bildungssprache* und *Schulsprache* wieder zu verabschieden, da diese sowohl im direkten Vergleich als auch im Vergleich zur *Standardsprache* konzeptuell deckungsgleich sind. Somit ist der Nutzen dieser Begriffe fraglich, wenn doch die *Standardsprache* bereits alle oben angeführten Charakteristika in sich vereint und seit Langem als Fachterminus anerkannt ist.

Literaturverzeichnis

AHRENHOLZ, BERNT, „Sprache im Fachunterricht untersuchen“, in: C. RÖHNER / B. HÖVELBRINKS (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*, Weinheim (Juventa) 2012, 87–98.

AUKERMAN, MAREN, „A Culpable CALP: Rethinking the Conversational / Academic Language Proficiency Distinction in Early Literacy Instruction“, in: *The Reading Teacher* 60.7 (2007), 626–635.

BARKOWSKI, HANS (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen / Basel (Francke) 2010 (= UTB 8422).

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

BOURDIEU, PIERRE, *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*, Hamburg (VSA-Verl.) 2001 (= Schriften zu Politik & Kultur 4).

CUMMINS, JIM, „The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue“, in: *TESOL Quarterly* 14,2 (1980), 175. DOI: 10.2307/3586312.

CUMMINS, JIM, *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*, Clevedon (UK) / Buffalo, NY (Multilingual Matters) 2000 (= Bilingual education and bilingualism 23).

CUMMINS, JIM, „BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction“, in: Brian V. Street / Nancy Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 2: Literacy*. New York (Springer) 2008, 71–83. Online verfügbar unter

<http://daphne.palomar.edu/lchen/cumminsbicscalpspringer2007.pdf>.

DEHN, M., „Elementare Schriftkultur und Bildungssprache“, in: Sara Fürstenau / Mechtild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden) 2011, 129–150.

ECKHARDT, ANDREA G., *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*, Münster et al. (Waxmann) 2008 (= Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 9).

FEILKE, HELMUTH, „Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen“, in: M. BECKER-MROTZEK / K. SCHRAMM / E. THÜRMAN / H. J. VOLLMER (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster et al. (Waxmann) 2012 (= Fachdidaktische Forschungen 3), 113–130 (= 2012a).

FEILKE, HELMUTH, „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“, in: *Praxis Deutsch* 233 (2012), 4–13 (= 2012b).

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

FEILKE, HELMUTH, „Schulsprache – Wie Schule Sprache macht“, in: SUSANNE GUNTNER / WOLFGANG IMO / DOROTHEE MEER / JAN GEORG SCHNEIDER (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*, Berlin (De Gruyter) 2012 (= Reihe Germanistische Linguistik 296), 149–175 (= 2012c).

GLÜCK, HELMUT (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Sprache*. 4., neubearb. Aufl. Stuttgart / Weimar (Metzler) 2010.

GOGOLIN, INGRID (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache. Und wie man sie meistert*, Münster (Waxmann) 2013 (= FörMig-Edition 9).

GOGOLIN, INGRID / IMKE LANGE, „Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung“, in: SARA FÜRSTENAU / MECHTILD GOMOLLA (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden) 2011, 107–127.

GRIEBHABER, W., „(Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Unterricht“, in: BERNT AHRENHOLZ (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, Tübingen (Narr) 2010, 37–53.

HABERMAS, JÜRGEN, *Kleine politische Schriften (I–IV)*, Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1981.

HÖVELBRINKS, B., „Die Bedeutung der Bildungssprache für Zweitsprachlernende im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht“, in: C. RÖHNER / B. HÖVELBRINKS (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*, Weinheim (Juventa) 2012, 75–86.

KABATEK, JOHANNES / CLAUS D. PUSCH, *Spanische Sprachwissenschaft. Eine Einführung*, Tübingen (Narr) 2009 (= bachelor-wissen).

KNIFFKA, GABRIELE, *Scaffolding* (2010). Online verfügbar unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>, zuletzt geprüft am 28.09.2014.

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

KOCH, PETER / WULF OESTERREICHER, „Schriftlichkeit und Sprache“, in: HARTMUT GÜNTHER / JÜRGEN BAURMANN (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Berlin (De Gruyter) 1996 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 587–603.

LEISEN, JOSEF, *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen Lesen Schreiben und Üben im Fach*, Bonn (Varus-Verlag) 2010.

LEISEN, JOSEF, *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht* (2011). Online verfügbar unter http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf, zuletzt geprüft am 18.10.2014.

MAAS, UTZ, „Geschriebene Sprache“, in: NORBERT DITTMAR (Hrsg.), *Sociolinguistics, Part 1. An International Handbook of the Science of Language and Society, Bd. 1*, Berlin (De Gruyter) 2008 (= Handbooks of Linguistics and Communication Science), 633–645.

ORTNER, HANSPETER, „Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache“, in: ULLA FIX / ANDREAS GARDT / JOACHIM KNAPE (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*, Berlin / New York (Mouton de Gruyter) 2009, Bd. 2, S. 2227–2240.

ROESSINGH, HETTY, „BICS-CALP: An Introduction for Some, a Review for Others“, in: *TESL Canada Journal / Revue TESL du Canada* 23,2 (2006), 91–96.

RÖSCH, HEIDI, „German as a Second Language – Linguistic and Didactic Foundations“, in: TANJA TAJMEL (ed.), *Science education unlimited. Approaches to equal opportunities in learning science*, Münster / New York / München / Berlin (Waxmann) 2009, 149–168.

RÖSCH, HEIDI, *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Berlin (Akademie-Verlag) 2011 (= Akademie Studienbücher – Sprachwissenschaft).

Andrea Beyer: Wenn zwei sich streiten...**Seiten 1 bis 39*****Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung***

SCHLEPPEGRELL, MARY, *The language of schooling. A functional linguistics perspective*, Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum Associates) 2004.

SCHLEPPEGRELL, MARY, „The Challenges of Academic Language in School Subjects“, in: I. LINDBERG / K. SANDWALL (Hrsg.), *Språket och kunskapen: att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*, Göteborg (Göteborgs universitet institutet för svenska som andraspråk) 2006, 47–69.

SCHLEPPEGRELL, MARY J., „Linguistic Features of the Language of Schooling“, in: *Linguistics and Education* 12.4 (2001), 431–459. DOI: 10.1016/S0898-5898(01)00073-0.

SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE, „Sprache als Medium des Lernens im Fach“, in: M. BECKER-MROTZEK / K. SCHRAMM / E. THÜRMAN / H. J. VOLLMER (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster et al. (Waxmann) 2012 (= Fachdidaktische Forschungen 3), 25–40.

SNOW, CATHERINE E., „Academic language and the challenge of reading for learning about science“, in: *Science* 328/5977 (2010), 450–452. DOI: 10.1126/science.1182597.

VOLLMER, H. J. / E. THÜRMAN, „Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für DaZ“, in: BERNT AHRENHOLZ (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, Tübingen (Narr) 2010, 107–132.

VOLLMER, H. J. / E. THÜRMAN, „Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule“, in: M. BECKER-MROTZEK / K. SCHRAMM / E. THÜRMAN / H. J. VOLLMER (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster et al. (Waxmann) 2012 (= Fachdidaktische Forschungen 3), 41–57.

Andrea Beyer

beyeranq@student.hu-berlin.de