

Sinn, Christian; Vollmer, Helmut Johannes

## Diagnose von Sprachbewusstheit und Bildungssprache in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 1, S. 69-82*



Quellenangabe/ Reference:

Sinn, Christian; Vollmer, Helmut Johannes: Diagnose von Sprachbewusstheit und Bildungssprache in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 1, S. 69-82 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190643 - DOI: 10.25656/01:19064

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190643>

<https://doi.org/10.25656/01:19064>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Editorial

- Christian Brühwiler, Annette Tettenborn, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni,  
Kurt Reusser, Markus Wilhelm, Markus Weil 3
- Gutachterinnen und Gutachter des 36. BzL-Jahrgangs (2018) 6

## Schwerpunkt

### Diagnostik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

- Sandra Dietrich und Carla Bohndick** Zur Rolle der Diagnostik bei  
der Beratung, Auswahl und Qualifizierung von Lehramtsstudierenden 7

- Maren Oepke, Franz Eberle und Birgit Hartog-Keisker** Kognitive  
Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg  
Studierender mit dem Berufsziel «Lehrperson» und anderer Studiengänge 20

- Barbara Weissenbacher, Corinna Koschmieder, Georg Krammer,  
Florian H. Müller, Petra Hecht, Dietmar Knitel, Bernhard König,  
Hubert Schaupp und Aljoscha Neubauer** Der Studien- und Berufs-  
erfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich im Längsschnitt –  
Ausgewählte Befunde aus dem ersten Studienjahr 42

- Patricia Schuler Braunschweig und Christine Bieri Buschor**  
Assessment Center als Zulassungsverfahren für Quereinsteigende an  
der Pädagogischen Hochschule Zürich 57

- Christian Sinn und Helmut Johannes Vollmer** Diagnose von  
Sprachbewusstheit und Bildungssprache in der Lehrerinnen- und  
Lehrerausbildung 69

- Adrian Baumgartner und Kathrin Jost** Flexibel, praxisnah,  
individualisiert: Der Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I 83

## Forum

- Nancy Eckert** Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz  
und seine Bedeutung für die Steuerung Pädagogischer Hochschulen  
in der Schweiz 96

- Tobias Schmohl** Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? 110

## Rubriken

### Buchbesprechungen

Benz, Ch., Grüßing, M., Lorenz, J. H., Reiss, K., Selter, Ch. & Wollring, B. (2017). Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich (Esther Brunner)	126
Leiss, D., Hagen, M., Neumann, A. & Schwippert, K. (2017). Mathematik und Sprache. Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen (Esther Brunner)	128
Gloe, M. & Oeftering, T. (Hrsg.). (2017). Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerbildung. Festschrift für Hans-Werner Kuhn (Wolfgang Beywl)	130
Hietzge, M. (Hrsg.). (2018). Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videosequenz aus verschiedenen Blickwinkeln (Tobias Leonhard)	132
Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2018). Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis (Stefan D. Keller und Christian Reintjes)	134
Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (2018). Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen (Anne-Cathrin Päßler)	136
Südkamp, A. & Praetorius, A.-K. (2017). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen (Mirjam Kocher)	138
<b>Neuerscheinungen</b>	140
<b>Zeitschriftenspiegel</b>	142

## **Diagnose von Sprachbewusstheit und Bildungssprache in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung**

Christian Sinn und Helmut Johannes Vollmer

**Zusammenfassung** Der Beitrag fokussiert den Aspekt der Diagnostik in der Lehrpersonenbildung am Beispiel der Abklärung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von angehenden Lehrpersonen. Im Unterschied zu anderen Studierenden müssen angehende Lehrpersonen nicht nur im Bereich der allgemeinen, sprachlichen Differenzierungsfähigkeit überprüft werden, sondern auch im Hinblick auf die Entwicklung ihrer fachbezogenen Sprachsensibilität und ihres fachlich-didaktischen Sprachbewusstseins, d.h. sie müssen über ein Modell bildungssprachlicher Kompetenzen als Grundlage eigenen und schulischen Lernens verfügen, sodass sie die kognitiv-sprachlichen Herausforderungen und Verarbeitungsprozesse beim Erwerb von Fachinhalten erkennen und benennen können.

**Schlagwörter** Sprachbewusstheit – Bildungssprache – kognitive Diskursfunktionen – Kompetenzdiagnostik

### **Evaluation of subject-related language awareness as a diagnostic task in teacher education**

**Abstract** The paper focusses on the diagnosis of professional language skills among student teachers in their early years of training. As opposed to other students in higher education, students in teacher preparation programmes need to acquire and demonstrate not only general cognitive academic language proficiency but also a specific form of language awareness that is related to subject-matter learning and teaching. In order to achieve this goal, student teachers have to develop a model of academic language skills as the basis for both their own content-specific learning and the learning of their future learners in school. Only then will they be able to experience and identify the cognitive processes that underlie the acquisition of content knowledge and their difficulties.

**Keywords** teacher language awareness – academic language proficiency – cognitive discourse functions

## **1 Einleitung**

Das Ziel des Beitrags besteht in der Sensibilisierung für das bisher ungelöste Problem einer förderorientierten Diagnostik im Bereich bildungssprachlicher Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Nachvollziehbar werden soll, worin die konkreten Schwierigkeiten einer solchen Diagnostik gründen, obwohl ihre Notwendigkeit ausser-

halb jeder Diskussion steht und es auch schon durchaus erfolgversprechende Modelle gibt. Diese können hier zwar nicht im Detail dargestellt werden, der Beitrag versucht aber zumindest auf erfolgversprechende Wege hinzuweisen.

So gibt es in Europa und insbesondere in den deutschsprachigen Ländern seit einiger Zeit eine breite Diskussion darüber, wie die Studierenden als zukünftige Lehrpersonen schon im Studium für die sprachlichen Dimensionen ihres Fachs sensibilisiert werden können und wie wichtig dabei die eigene Beherrschung bildungssprachlicher Kompetenzen bzw. ihr notwendiger Weitererwerb während der Ausbildung ist. Dies betrifft nicht nur die Perspektive einer erfolgreichen sprachlichen Vermittlung von Inhalten an zukünftige Lernende (sodass *alle* Schülerinnen und Schüler einschliesslich solcher mit Migrationshintergrund davon vertieft profitieren), sondern ist ebenso eine Frage der sprachlichen und kognitiven Bewusstwerdung von Lehramtsstudierenden.

Die gegenwärtigen Initiativen an deutschen Hochschulen regen zur Reflexion über das angemessene Vorgehen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an: Hingewiesen sei etwa auf die Ansätze im Verbund aller Berliner Hochschulen inklusive Potsdam mit dem Projekt «Sprachen – Bilden – Chancen» (Jostes, Caspari & Lütke, 2017) oder auf den Verbund aller niedersächsischen Hochschulen mit ihrem Projekt «Umbrüche gestalten» (Georg-August-Universität Göttingen, 2019). Auch wenn nicht in allen Projekten klar ist, wie die Ausbildung unter stufenübergreifenden Aspekten konkret erfolgt, besteht doch offenbar ein Konsens darin, dass der Aufbau und die Überprüfung von bildungssprachlichen Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung unabdingbar sind und dass der Umgang damit systematisch eingeübt und entsprechend evaluiert werden muss.

Der Vergleich verschiedener Ansätze macht deutlich, dass die unterschiedlichen Ausbildungszugänge einerseits abhängig sind von den jeweiligen Modellierungen bildungssprachlicher Kompetenzen und von den Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Hochschulen und dass andererseits jede Modellierung in der Ausbildung Bezug nehmen muss auf die Besonderheiten der aufeinander aufbauenden Zielstufen. Gerade im Hinblick auf Letztere aber muss konstatiert werden, dass «Bildungssprache» immer noch kein ganz klares Konstrukt ist (vgl. auch Marx, 2018; Morek & Heller, 2012; Pohl, 2016). Insofern herrscht grosser Diskussionsbedarf im Hinblick auf eine präzisere Fassung des Konzepts «Bildungssprache», damit eine gezielte Förderung und Überprüfung in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden überhaupt erfolgen kann. In gewisser Weise handelt es sich bei der theoretischen Untermauerung des jeweiligen Modells um eine Art lokales «Geheimwissen» der betreffenden Hochschule. Angesichts dieser Situation sollten die Hochschulen ihre theoretischen Annahmen und Prinzipien sowie die Kriterien und Formen der Evaluation explizit benennen, begründen und austauschen.

## 2 Zur Relevanz bildungssprachlicher Kompetenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Angehende Lehrpersonen benötigen die Bildungssprache nicht etwa nur als rhetorische Spielmasse oder um klug zu wirken, sondern primär und unmittelbar zum kritischen Erwerb fachlich-pädagogischer Kenntnisse, zur Differenzierung fachlich basierter Einsichten und zur Reflexion wie auch Weiterentwicklung berufssprachlicher Kompetenzen in ihrem Studium. Die Bildungssprache ist jene formalsprachliche Grundlage des Verstehens und Mitteilens, die eine klare Verständigung zwischen Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartnern ermöglicht und deren Elemente sich zwischen verschiedenen Kontexten transferieren lassen; insofern hat die Bildungssprache eine explizit generative Funktion. Die Bildungssprache ist aber auch für die spätere Unterrichtspraxis wesentlich, wenn es darum geht, möglichst *allen* Schülerinnen und Schülern den Zugang zu einem Thema, zu einem fachlichen Gegenstand und zu komplexen Zusammenhängen nachhaltig zu eröffnen und ihnen damit einen Beitrag zu ihrer fachlich-kommunikativen Bildung zu ermöglichen. Diese Perspektive steht hier jedoch nicht im Vordergrund.

Unter dem Oberbegriff «Bildungssprache» versammeln sich zahlreiche, heterogene Aspekte, deren analytische Klärung eine eigene, vor allem wissenschaftshistorisch fundierte Arbeit erfordern würde (vgl. Feilke, 2012; Morek & Heller, 2012), bevor sich verlässliche diagnostische Instrumente dazu entwickeln lassen (vgl. dagegen den Vorschlag von Uessler, Runge & Redder, 2013). Angehende Lehrpersonen müssen mindestens zwischen vier Ebenen der Bildungssprache unterscheiden lernen und darüber reflektieren können:

1. *Lexikalisch-semantisch*: z.B. abstrahierende Ausdrücke, Partikelverben, Komposita, spezifisches Vokabular (z.B. Eckhardt, 2008).
2. *Morphologisch-syntaktisch*: z.B. vielfältige Nominalphrasen, Hypotaxen, Passivkonstruktionen, erweiterte Partizipien (z.B. Gogolin & Lange, 2011).
3. *Textbezogen*: z.B. relative Kontextunabhängigkeit, konzeptuelle Schriftlichkeit und Textspezifik (Bericht, Argumentation) (z.B. Snow, 2010), Orientierung an fachlich eingebürgerten Ausdruckskonventionen (Sachlichkeit, Verkürzung, Redundanzminimierung, aber auch elaborierte Stilistik) (z.B. Ortner, 2009).
4. *Diskursiv-pragmatisch*: Vermittlung zwischen Inhaltsstruktur und unterschiedlichen Adressatengruppen (z.B. durch Zerlegung des Themas, Paraphrasen, Berücksichtigung interaktiver Anknüpfungspunkte), spezielle Markierung von Bedeutungen oder Funktionen im Diskursverlauf usw.

Auffällig ist die Bildungssprache in ihrem Gebrauch bereits auf der Ebene einzelner Wörter, besonders der fachunabhängigen, generalisierbaren Ausdrücke (z.B. «ansteigen», «abfallen», «Zunahme» statt «mehr bzw. weniger werden») und der eingebürgerten Fremdwörter bzw. Prä- und Suffixe (z.B. «Portfolio», «Hyperaktivität»). Dies ist ebenso der Fall auf der syntaktischen und textlinguistischen Ebene, während diskursiv-

pragmatische Steuerungen am komplexesten und schwierigsten zu handhaben sind. Entscheidend ist, dass jedes Element der Bildungssprache zugleich Sachverhalte oder Relationen zwischen Gegenständen explizit zu benennen versucht und ihr somit eine kognitive Funktion unterliegt (z.B. «x verursacht y», «x baut auf y auf», «x könnte mit y [in einer bestimmten Weise] zusammenhängen»): Dieser sprachlich-kognitive Doppelcharakter ist ein bestimmendes Merkmal von Bildungssprache.

Es fehlt nicht an korpusanalytischen Verfahren, die gleichsam «akademische» Wörter oder Ausdrücke aus der Alltagssprache bzw. aus Texten herausfiltern. Die Korpuslinguistik produziert ja nicht nur einfache Listen, sondern hochsensitive Korrelationen von Wortschatzfrequenz und kontextuellen Faktoren, deren Kenntnis im Hinblick auf die Diagnostik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausgesprochen hilfreich wäre. Sie ist aber bislang noch weitgehend Desiderat. Insofern muss die Heranführung von Studierenden an die bildungssprachlichen Besonderheiten eines Ausdrucks mit seiner Verbindung zum Denken durch entsprechende Wortschatzarbeit und Konzeptanalysen (vgl. Juska-Bacher, Beckert, Stalder & Schneider, 2016; Nagy & Townsend, 2012; Schleppegrell, 2004; Snow, 2010) unterstützt werden; dabei ist deren Verwendung im Hinblick auf kontextuelle Faktoren weiter zu untersuchen.

Wenn man sich auf bestimmte morphologisch-syntaktische Aspekte (z.B. Kompositabildung) oder diskursiv-pragmatische Aspekte der Bildungssprache (wie die Strukturierung und die Sequenzierung von Äusserungen oder Texten) im Zusammenhang mit fachlichem Lehren und Lernen einlässt, stellen sich andere Probleme. Die konkrete sprachliche Interaktion einer zukünftigen Lehrperson ist einerseits immer von einem konkreten kommunikativen Handlungsrahmen abhängig, zugleich aber unter bildungssprachlichen Aspekten davon distanziert. Bestimmte fachliche Phänomene, Erkenntnisse, Strukturen oder Zusammenhänge lassen sich nur innerhalb ganz bestimmter sprachlicher Vorstellungen und Grenzen erfassen bzw. ausdrücken, wozu die jeweilige Fachcommunity in der Regel einen mehr oder minder von allen geteilten und verstandenen diskursiven Rahmen geschaffen hat. Diesen müssen sich die angehenden Lehrpersonen in der Ausbildung (ebenso wie später ihre Lernenden in der Schule) im Prinzip erst aneignen, um darüber zu verfügen (soziale Bestimmtheit von Sprache; vgl. Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer, 2010).

Insgesamt ist das Bewusstsein für die Rolle von Sprache im Fach, in der Fachausbildung und beim Fachlernen zentral, wie auch die Verfügung über entsprechende bildungssprachliche Kompetenzen für jedes Lehren und Lernen unabdingbar ist. Da eine Aufarbeitung des gesamten Forschungs- und Diskussionszusammenhangs zur berufsbezogenen Bildungssprache mit Verarbeitung aller Quellen nicht Ziel des vorliegenden Beitrages sein kann, muss es genügen, sich unter analytischen Aspekten im Weiteren auf einen der folgenden drei Kompetenzbereiche zu beschränken. Wir unterscheiden:

1. Allgemeine bildungssprachliche Kompetenzen, wie sie zum Teil bereits skizziert worden sind, die sich u.a. in der Fähigkeit des Umgangs mit «Nominalphrasen,

Apposition, Ellipse, Herausstellung, Hypotaxe» (Ortner 2009, S. 2237) usw. ausdrücken. Die Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG) hat hierzu einen Eingangstest entwickelt. Dieser Aspekt steht zwar nicht im Zentrum des vorliegenden Beitrags, sei aber zumindest kurz erwähnt.

2. Kognitiv grundlegende bildungssprachliche Kompetenzen, die für das Analysieren und das Strukturieren grösserer Gedankengänge und für alle Fächer wie auch fachübergreifend wichtig sind: die sogenannten «Kognitiven Diskursfunktionen» (KDF) wie BESCHREIBEN, ERKLÄREN oder BEWERTEN (vgl. Thürmann & Vollmer, 2011, 2012; Vollmer, 2011). Mit diesen Sprach- und Denkhandlungen haben nicht nur Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, sondern auch angehende Studierende Schwierigkeiten (Bremerich-Vos, Dämmer, Willenberg & Schwippert, 2011; Budde & Busker, 2019; Schmölzer-Eibinger & Thürmann, 2015; Scholten-Akoun, Kuhnen & Mashkovskaya, 2012). Die Notwendigkeit der berufsspezifischen Ausbildung dieser Kompetenzen für zukünftige Lehrpersonen steht ausser Frage und wird im Folgenden weiter ausgeführt. Insbesondere wird am Ende des Beitrags das Modul «Berufsspezifische Sprachkompetenzen» der PHSG skizziert.
3. Bildungssprachliche Kompetenzen quasi auf der Metaebene, die in der Lage sind, signifikante Differenzen im Sprachgebrauch eines Fachs gegenüber jenem eines anderen Fachs reflektiert auszudrücken. Solche Kompetenzen werden innerhalb einer Hochschule als allgemeine wissenschaftssprachliche Kompetenzen für die Herstellung von Seminararbeiten und Masterarbeiten benötigt, zumal dann, wenn man *mehr als nur ein* Fach studiert. Dieser Aspekt kann im Beitrag ebenfalls nicht aufgegriffen werden, ist aber an sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral.

Eine vollständige Diagnostik müsste möglichst alle sprachlichen Anforderungen und Varietäten der Ausbildungs- und Berufswelt von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern in ihren wesentlichen Zügen identifizieren, also nicht nur die allgemeinen sprachlichen Kompetenzen der fachlich-didaktischen Interaktion im Mündlichen, sondern ebenso die Kompetenzen in den vorwiegend medial oder konzeptionell schriftlich bestimmten Registern des Fachs bzw. der Fachwissenschaft. All diese Aspekte müssten weiter ausbuchstabiert werden, und zwar bezogen auf die Anforderungen der Bildungssprache als Lern- und Denksprache sowie als Kompetenzen der Modellierung von Fachwissen und Fachinhalten. Es handelt sich hier also um ein sehr komplexes Konstrukt berufssprachlicher Anforderungen und Kompetenzen, die es in ihrer Struktur, ihrer Entwicklung und dem Grad ihrer Erreichung bei den Auszubildenden für die verschiedenen Lehrämter zu stärken und zu überprüfen gilt.

### **3 Theoretische Modellierung berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Angesichts des skizzierten Mangels an einem umfassenden Modell bildungssprachlicher Kompetenzen überrascht es nicht, dass es bislang für diesen Kompetenzbereich weder verlässliche Eingangstests noch Wirksamkeitsstudien über erfolgte Ausbildung und Förderung in diesem Bereich gibt. Wie skizziert sind zur Qualifizierung der Lehramtsstudierenden weit mehr als der Erwerb und die Beherrschung eines relativ abstrakten und verallgemeinerbaren («akademischen») Wortschatzes vonnöten. Auch technische Teillösungen wie z.B. die Erstellung von Tests nützen wenig, wenn sie nur kontextfrei *sprachbezogen* operieren und nicht auf das Denken in inhaltsnahen Kontexten und dessen Versprachlichung (als dem obersten Lernziel sowohl in der Hochschule als auch in der Schule) ausgerichtet sind. Die grundsätzliche Frage lautet deshalb, wie zu diesem Ziel des sprachlichen Denkens hingeführt werden kann, oder anders ausgedrückt: wie man eine Aufgabenbearbeitung und Aufgabenlösung kognitiv-diskursiv anderen gegenüber versprachlichen kann.

Hier kommen die KDF ins Spiel. KDF sind jener Teil der Bildungssprache, der das Verstehen grösserer Zusammenhänge oder produktive Äusserungen und ganze Beiträge in ihrer (diskursiven) Mitteilungsfunktion steuert und der Interaktionspartnerin oder dem Interaktionspartner gegenüber mehr oder minder explizit zum Ausdruck bringt, wie etwas gemeint ist und welchen Stellenwert es im Hinblick auf den Gesamtdiskurs hat. Das Besondere an diesen sprachlichen Ausdrücken ist, dass sie zugleich die mentalen Handlungen und Absichten widerspiegeln, die einer Äusserung zugrunde liegen. Insofern sind sie die wichtigsten Bausteine für das Verstehen und die Gestaltung von menschlicher wie fachlicher Interaktion und von längeren Texten bzw. Diskursen.

Lehrpersonen müssen also mit jenen versprachlichten Handlungsmustern vertraut gemacht werden oder sein, die unauflöslich mit mentalen Wahrnehmungen und Aktivitäten verbunden sind. Unter diesem Aspekt kommt den KDF als Makrofunktionen des inhaltlichen, logischen Denkens und der Strukturierung von Gedanken in der Diagnostik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die zentrale Rolle zu; ihre empirische Untersuchung und Validierung sollte daher von höchstem Forschungsinteresse sein. Aus den ersten datenmässigen Fundierungen von Vollmer und Thürmann (2010, 2013) und Dalton-Puffer et al. (2018) geht auch klar hervor, dass verschiedenste Aufgaben und Texte aus unterschiedlichen Fachrichtungen nach solchen Makrofunktionen analysiert und verfasst werden können und dass sie den Rezipientinnen und Rezipienten wie auch den Produzentinnen und Produzenten eine generelle Orientierung zur kognitiven Funktion bestimmter Äusserungen, aber auch ganzer Diskurse geben. Allerdings spielen auch Kombinationen von Makrofunktionen sowie Unterfunktionen eine wichtige Rolle.

Diese zentrale Forschungseinsicht kann mit der vor allem auf kognitive Fähigkeiten fokussierten Taxonomie von Bloom (1956) produktiv verbunden werden. Allerdings

hat es mittlerweile eine Fülle von weiteren Taxonomien des Lernens und der kognitiven Anforderungen gegeben. Im Hinblick auf die Differenzierung der KDF seien hier nur die folgenden genannt:

- die auf den Lernoutput fokussierte fünfstufige Taxonomie von Biggs und Collis (1982) (vorstrukturiert, einfach strukturiert, mehrfach strukturiert, relational, erweitert abstrakt);
- Webbs (2002) vierstufige, vor allem auf den Kontext des Lernoutputs fokussierte modifizierte Taxonomie von Bloom (erworbenes Wissen, angewandtes Wissen, Analyse [Planung] und erweitertes Denken [Transfer]);
- die «neue Taxonomie» von Marzano und Kendall (2007), die Bloom am nächsten steht, da sie in sechs Stufen drei Systeme des Denkens unterscheidet (Kognition, Metakognition, selbstorganisiertes System);
- die sprachkritische Reformulierung von Immanuel Kants vier Erkenntnismodalitäten (Quantität, Qualität, Relation, Modalität) als System sprachlichen Handelns durch Sinn (2015, S. 63). Theoretisch lassen sich damit alle kognitiven Operationen durch rekursive Anwendung des Zeichenhandelns auf sich selbst generieren.

Solchen Versuchen, die Komplexitäten höheren Denkens definieren oder gar messen zu wollen (Lewis & Smith 1993), muss zwar mit einer gewissen Skepsis begegnet werden: Zum Beispiel wäre eine eigene analytische Klärung des «conceptual swamp» (Cuban, 1984) vonnöten, um eine Taxonomie solcher Taxonomien zu erstellen (vgl. Fink, 2013). Dennoch lässt sich zweierlei festhalten: Die Bloom'sche Taxonomie taugt nicht zuletzt durch ihre Überarbeitung von Anderson und Krathwohl (2001) als ein geeignetes Denkmodell, das auch ohne empirische Validierung zur Orientierung für Konzeptbildung und begründetes Handeln dienen kann. Aber sie sollte vor allem im Hinblick auf die KDF nicht blind übertragen werden und ist hierauf bezogen nur bedingt allgemeingültig. Zweitens kann man durch solche Modelle die KDF auf jeden Fall besser differenzieren als zuvor: Eine relativ einfach erscheinende KDF kann z.B. im Sinne von Biggs und Collis (1982) «erweitert abstrakt» und somit durchaus komplexer sein als ein nur vorstrukturiertes «Modellieren». Durch eine Kreuzklassifikation der KDF mit einer auf Anwendungskontexte bezogenen Taxonomie des Lernens stünde ein differenzierter theoretischer Rahmen für die empirische Erforschung der Meisterung dieser Dimensionen der Bildungssprache zur Verfügung.

#### **4 Diagnose und Förderung der Bildungssprache bei den Studierenden: Kognitive Diskursfunktionen**

Wie bereits erwähnt, sind KDF zentrale Elemente der Ausbildung von berufsbezogener Bildungssprache. Sie steuern das Verstehen grösserer Zusammenhänge bzw. die Planung und die Umsetzung von Sprachproduktionen und ganzen Beiträgen in ihrer (diskursiven) Mitteilungsfunktion. Sie drücken der Interaktionspartnerin oder dem Interaktionspartner gegenüber mehr oder minder explizit aus, was aus der Sicht der Spre-

cherin bzw. des Sprechers gerade wie verhandelt wird, wie etwas genau gemeint ist und welchen Stellenwert es im Hinblick auf den Gesamtdiskurs hat. Es gibt verschiedene Systematiken der Beschreibung und Systematisierung von KDF, die enger oder umfassender ausformuliert und begründet sind. Im vorliegenden Fall beziehen wir uns, angelehnt an die Vorarbeiten von Vollmer und Thürmann (2010) sowie Vollmer (2011), auf sechs Gruppen von KDF, die sich in unserem Zusammenhang als die wichtigsten herausgestellt haben. Für Umsetzung dieser kognitiven Handlungsbereiche steht eine Vielzahl von Versprachlichungsvarianten zur Verfügung. Um diese Varianten von ihrem Begriff zu unterscheiden, empfiehlt sich die Formulierung des Konzepts in nominaler Gerundivform mit Grossschreibung (vgl. Vollmer, 2011):

1. BENENNEN/BESCHREIBEN,
2. BERICHTEN/ERZÄHLEN,
3. ERKLÄREN/ERLÄUTERN,
4. BEURTEILEN/BEWERTEN,
5. ARGUMENTIEREN,
6. SIMULIEREN/MODELLIEREN.

Erst innerhalb dieser kognitiv-sprachlichen Grossmuster, die sich auf (inhaltliche) Verstehensvorgänge ebenso richten wie auf die Produktion von Äusserungen und Mitteilungseinheiten, bekommen kleinere (mikrofunktionale) bildungssprachliche Elemente wie bestimmte Lexeme, feste Ausdrücke, konjunktionale Wendungen oder festgelegte Sequenzen als logisch-rationale Strukturierungseinheiten ihren spezifischen Stellenwert. Ihre Bedeutung wird gerade dadurch ersichtlich, dass sie bereits für das BESCHREIBEN, d.h. für die erste Diskursfunktion, zur Verfügung stehen müssen, aber auch dadurch, dass der begriffliche Zusammenhang weiter ERLÄUTERT und hinsichtlich des epistemologischen Sachverhalts ERKLÄRT werden muss.

Wenn sprachliches Denken und Sprachbewusstheit allgemein im Kontext einer Hochschule systematisch gelehrt und gelernt werden sollen, dann müssen die erwähnten KDF allerdings nach Komplexitätsgraden möglichst weiteroperationalisiert werden, sodass sie testbar sind. Thürmann und Vollmer (in Vorbereitung) haben begonnen, für eine erste KDF, die des ERFASSENS/BENENNENS, aufbauende Stufen von Kompetenz so auszuformulieren, dass mit ihrer Hilfe die Performanz von Studierenden erfasst und eingeordnet werden könnte; damit liegt zumindest ein erstes Kriterium der Bewertung in einem Teilbereich vor. Für die anderen, als zentral identifizierten KDF müssen vergleichbare Stufungsansätze mit angemessenen Deskriptoren und Indikatoren erst noch folgen.

Alle KDF kommen als Sprachhandlungen in der hochschulischen wie schulischen Realität parallel vor, in jedem Fach, bei jedem Thema, auf jeder Ausbildungsstufe, allerdings in unterschiedlicher Frequenz. Während Schülerinnen und Schüler pro Fach mit den zentralen Sprachhandlungen so vertraut gemacht müssen, dass sie zugleich die

mit den Sprachhandlungen verbundenen kognitiven Leistungen aufbauen und nachvollziehen (können), geht es in der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer darum, ihre Sprachsensibilität zu erhöhen, ihre Einsicht in die sprachliche Bedingtheit von fachlichen Erkenntnissen und ihre eigenen Sprachkompetenzen zu diagnostizieren und zu fördern. Dies führt gleichzeitig dazu, dass sie ihre diagnostische Kompetenz im Umgang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler und deren Entwicklung wie Beurteilung parallel entwickeln und erhöhen können. Von den ausbildenden Hochschulen muss also zunächst das entsprechende Wissen und Können im Umgang mit der Bildungssprache ausgebildet und diagnostiziert werden; die Diagnose der diagnostischen Kompetenz der Studierenden ihrerseits ist hierbei eher ein Nebenprodukt.

Dabei ist im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Unterschied zur Ausbildung anderer Studierender zu beachten, dass vermutlich jede und jeder Studierende wesentliche Teile der KDF implizit einigermaßen beherrscht, dies aber kaum auf einer metalinguistischen wie metakognitiven Ebene zu explizieren weiss. Darauf aber kommt es im Berufsfeldkontext genau an. Exemplarisch lässt sich zumindest beobachten, ob und wie Studierende mit entsprechenden Handlungsrepertoires bezogen auf sich selbst in fachlichen Aufgabenstellungen umzugehen wissen (vgl. Morris-Lange, Wagner & Altinay, 2016) und wo diesbezüglich Wissen oder Können nachzubessern ist.

Hierzu bedarf es eines metalinguistisch-metakognitiven Bewusstseins, das über die Beherrschung der Bildungssprache im Sinne von «Cognitive Academic Language Proficiency» (CALP) hinausreicht, wie sie alle Studierenden benötigen. Zukünftige Lehrpersonen müssen überdies ihre sprachliche Ausdrucks- und Handlungsfähigkeit selbst reflektieren lernen, um sie den jeweiligen Bedingungen und Anforderungen anpassen zu können. Dies steht im Zentrum ihrer Professionskompetenz: sprachbewusst planen und sprachsensibel unterrichten. Eine solche Sprachbewusstheit angemessen zu überprüfen, um sie dann weiter gezielt zu fördern, kann in der Ausbildung zumindest derzeit immer nur ansatzweise gelingen. Für alle Studierenden aber gilt, dass sie die entsprechenden Sprachregelungen und Begriffsverwendungen in der Hochschulausbildung durchschauen, wenn es etwa um das korrekte Ausdrucksverhalten in Prüfungen, bei Leistungsnachweisen und in mündlichen Beiträgen geht. Sie müssen in der Ausbildung lernen, das Bewusstsein für die Vielfalt der «Operatoren» zu entwickeln und zugleich die relative Beliebbarkeit ihrer Verwendung zu erkennen. KDF dagegen geben klar definierte Handlungsperspektiven.

## **5 Überprüfung von Sprachbewusstheit als weiteres Problem der Diagnostik**

Vor dem Hintergrund der skizzierten Ansätze und Probleme ist deutlich geworden, worin die Besonderheit in der Vermittlung berufspraktischer, bildungssprachlicher Kompetenzen an die Studierenden aller Lehrämter und deren Überprüfung besteht: Auch

wenn das umfangreiche Ziel aller Hochschulen in der Hinführung zu höheren Formen des Denkens bestehen sollte, so muss doch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Besonderen nicht nur auf die bildungssprachliche Entwicklung achten, sondern sie muss ebenso immer wieder das bewusste Nachdenken über die sprachlichen Anforderungen des späteren Berufs, insbesondere des Fachunterrichts, thematisieren und diagnostisch erfassen bzw. berücksichtigen. Ein Testen und Fördern der basalen akademischen Grundkompetenzen allein unter linguistischen Aspekten ist denkbar, reicht aber nach dem oben skizzierten Ansatz der Differenzierung von Diskursfunktionen nach dem Kriterium der kognitiven Komplexität nicht aus. Vielmehr müssen die Lehramtsstudierenden ihre fortschreitende Sprachbewusstheit in vielfältiger, kontextabhängiger Weise entwickeln und demonstrieren können.

Angesichts dieser Situation sollte ein internationaler Austausch über die Entwicklung und Evaluierung von Sprachbewusstheit bei Lehramtsstudierenden begonnen werden. In diesem Sinne wird unten das Ausbildungsmodell der PHSG noch kurz skizziert. Es fusst auf dem «Europäischen Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung» (vgl. Brandenburger, Bainski, Hochherz & Roth, 2010), das als gemeinsame theoretische Grundlage von den ausbildenden Hochschulen verwendet werden kann. Da die Bedeutung der berufsspezifischen Sprachkompetenzen auf einer spezifischen Zielstufe im Unterschied zu allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten darin zu sehen ist, dass sie die Grundlage für den Erwerb der fachspezifischen Anforderungen und Ausprägungen bzw. der Fachkompetenzen im engeren Sinne bilden, hat diese Einsicht bereits zu wichtigen Diskussionen zum Verhältnis von Sprach- und Fachlehrpersonen und ihrer Bezugnahme aufeinander geführt (Brandenburger et al., 2010, S. 21; Meyer & Prediger, 2012, S. 4). Ob und wodurch dies auch bereits in der Hochschulausbildung angebahnt werden kann, bleibt abzuwarten.

## 6 Skizze des Ausbildungsmodells an der PHSG

Die PHSG versucht zumindest den zuletzt genannten Aspekt so umzusetzen, dass sie nach einer Überprüfung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten der Studienanfängerinnen und Studienanfänger im zweiten Semester ein obligatorisches Modul «Berufsspezifische Sprachkompetenzen» anbietet, das die gemeinsamen Grundlagen bereitstellt, die dann durch die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken spezifisch vertieft werden.<sup>1</sup> So verstehen eine Physikerin oder ein Physiker und eine Biologin oder ein Biologe unter «beobachten» offenbar nicht dieselben (Teil-)Handlungen des Erkennens (vgl. Rincke, 2010). Beiden Fachkulturen gemeinsam ist aber die Auseinandersetzung mit bildungssprachlichen Texten, vor allem aber ein Denken in Funktionszusammenhängen, die allgemeinen erkenntnislogischen Strukturen folgen («wenn ... dann ...»). Daher steht auch die theoretische Durchdringung der KDF, ihr Erwerb ebenso wie der

<sup>1</sup> Das Modul wurde in Kooperation mit Martin Annen, Florian Rietz, Stephan Schönenberger und Larissa Schuler konzipiert.

kompetenzorientierte Umgang mit ihnen als einem zentralen Teil von Bildungssprache, an der PHSG ganz im Vordergrund der berufssprachlichen Entwicklung im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Aus Platzgründen können der Übersichts- und Ablaufplan des Moduls und seine Fortsetzung in anderen Lehrveranstaltungen hier zwar nicht im Detail präsentiert werden, aber es kann doch ein exemplarisches Beispiel gegeben werden. Im Teilmodul «Modellieren» wird die «teacher language awareness» indirekt durch den Umgang mit Lehrplänen und Lehrmitteln überprüft. Denn Lehrpläne müssen als Textsorte keinen hohen Detaillierungsgrad gerade hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzbeschreibungen leisten. Aber auch die ausformulierten Lehrmittel weisen nicht nur sprachliche Stolpersteine auf, sondern können im Hinblick z.B. auf eine erst noch zu entwickelnde Modellierungskompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht im Sinne deklarativer Wissensvermittlung eingesetzt werden.

Lehrpersonen muss z.B. klar sein, dass es bei experimentellen Bestimmungen nicht nur um nicht sprachliche Kompetenzen geht, z.B. um den Aufbau einer Experimentalanordnung, sondern auch darum, dass man einerseits auf einer alltagssprachlichen Ebene aushandeln muss, wie in der Situation konkret gehandelt werden soll, und es andererseits zur Beobachtung bestimmter Phänomene bereits einer begrifflichen Differenzierung bedarf. Letztlich können die beobachteten Phänomene kognitiv nur über die betreffende sprachliche Fixierung verstanden werden, d.h. eine Lehrperson muss erstens zwischen den sprachlichen Registern begründet auswählen und dann zweitens aber auch mit den sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und den sprachlich-kognitiven Anforderungen der Sache vermitteln. Die PHSG überprüft dies durch unterschiedliche Leistungsformate. Grundlegend ist hierbei der Gedanke, den Studierenden vielfältige Lerngelegenheiten zu geben, in denen sie sich mit den KDF mit unterschiedlichen Komplexitätsanforderungen beschäftigen können. Begleitet wird dies durch eine entsprechend gezielte Förderung, sodass die Studierenden mindestens zweimal im Semester ein detailliertes Feedback erhalten, von dem ausgehend sie dann ihre Kompetenzen weiterentwickeln können. Bislang liegen für diesen Ausbildungsansatz zwar noch keine verlässlichen empirischen Daten vor. Das Modul soll aber 2020 evaluiert werden und auch ein Eingangstest für die bildungssprachlichen Kompetenzen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern soll entwickelt werden.

## **7 Diskussion und Ausblick**

Die relevante Forschung muss stärker als bisher die drängenden Fragen der Bildungssprache in Theorie und Praxis aufgreifen, z.B. die Fragen nach einer klaren Definition und Operationalisierung von KDF, nach der Lehrbarkeit von Sprachhandlungskompetenzen in wechselnden Kontexten, nach der Rolle des Sprachbewusstseins von Lehrpersonen und den Möglichkeiten ihrer wirksamen Förderung in Aus- und Weiterbildung. Hierauf kann die fachdidaktische Forschung dringend bessere Antworten geben, indem sie eine Reihe von Massnahmen ergreift:

1. Stärkere Fokussierung auf den Text- und Diskursbegriff gegenüber der bisherigen Konzentration primär auf den Wortschatz.
2. Untersuchung und Offenlegung des engen Zusammenhangs von Sprache und Kognition. Das heisst, kommunikative, soziale und interaktive Aspekte des (Fach-) Unterrichts müssen stärker mit epistemischen Aspekten verknüpft werden.
3. Stärkere Vernetzung von Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II auch auf der Ausbildungsebene.
4. Diagnose und Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen als Problem *aller* Lehramtsstudierenden und *aller* Schülerinnen und Schüler, soweit sie diese Ausstattung nicht ausreichend von zu Hause mitbringen.
5. Unterstützung aller Lernenden in Schule wie Hochschule bei der gesellschaftlichen Partizipation durch Ausstattung mit angemessenen Sprach- und Denkkompetenzen.

Der Beitrag hat deutlich machen können, wie wichtig das Thema der bildungssprachlichen Kompetenzen wie Sprachbewusstheit allgemein als Gegenstand der Ausbildung und Förderung an den Hochschulen ist und wie sehr es direkt zum Herzstück des Handelns von Lehrpersonen im schulischen Alltag als (Fach-)Unterricht überleitet. Die Diagnostik des sprachlichen Handelns zukünftiger Lehrpersonen steht in direkter Verbindung mit ihrer eigenen späteren Diagnosefähigkeit Schülerinnen und Schülern gegenüber. Insofern müssen die ausbildenden Hochschulen stärkstes Interesse an der Erfassung ihres Erfolgs im Sinne sprachlicher Bildung und Qualifizierung bei ihren Lehramtsstudierenden haben, sei es durch qualitative oder quantifizierende Überprüfungsmaßnahmen.

## Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R.** (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. J.** (2010). *Language and school subjects – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strassburg: Europarat.
- Biggs, J. B. & Collis, K. F.** (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy, structure of the observed learning outcome*. London: Academic Press.
- Bloom, B. S.** (Hrsg.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I – Cognitive domain*. New York: Longman.
- Brandenburger, A., Bainski, Ch., Hochherz, W. & Roth, H.-J.** (2010). *EUCIM-TE – European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW)*. Köln: Universität zu Köln.
- Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg, H. & Schwippert, K.** (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 47–73). Münster: Waxmann.
- Budde, M. A. & Busker, M.** (2019). Fach-ProSa: Ein Modell zur fachbezogenen Professionalisierung zur Sprachförderung in der Lehramtsausbildung der Fächer Chemie und Deutsch. In A. Ballis & N. Hodaie

## Diagnose von Sprachbewusstheit und Bildungssprache

- (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit: Individuum – Bildung – Gesellschaft* (S. 209–226). Berlin: de Gruyter.
- Cuban, L.** (1984). Policy and research dilemmas in the teaching of reasoning: Unplanned designs. *Review of Educational Research*, 54 (4), 655–681.
- Dalton-Puffer, C., Bauer-Marschallinger, S., Brückl-Mackey, K., Hofmann, V., Hopf, J., Kröss, L. & Lechner, L.** (2018). Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: Towards an empirical validation of the CDF Construct. *European Journal of Applied Linguistics*, 6 (1), 5–29.
- Eckhardt, A. G.** (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Feilke, H.** (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39 (233), 4–13.
- Fink, L. D.** (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses, revised and updated*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Georg-August-Universität Göttingen.** (2019). *Umbrüche gestalten. Projektbeschreibung*. Verfügbar unter: [www.sprachen-bilden-niedersachsen.de/projekt](http://www.sprachen-bilden-niedersachsen.de/projekt) (13.07.2019).
- Gogolin, I. & Lange, I.** (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel* (S. 107–129). Wiesbaden: Springer VS.
- Jostes, B., Caspari, D. & Lütke, B.** (Hrsg.). (2017). *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.
- Juska-Bacher, B., Beckert, C., Stalder, U. & Schneider, H.** (2016). Die Bedeutung des Wortschatzes für basale Lesekompetenzen. *Didaktik Deutsch*, 21 (40), 20–39.
- Lewis, A. & Smith, D.** (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32 (3), 131–137.
- Marzano, R. M. & Kendall, J. S.** (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2. Auflage). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marx, N.** (2018). Förderung, aber welchen Inhalts? Didaktische Perspektiven auf Bildungssprache im DaF-Unterricht. Constructs of «Academic Language» in Teaching German as a Foreign Language. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45 (4), 401–422.
- Meyer, M. & Prediger, S.** (2012). Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 54 (45), 2–9.
- Morek, M. & Heller, V.** (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57 (1), 57–101.
- Morris-Lange, S., Wagner, K. & Altinay, L.** (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- Nagy, W. & Townsend, D.** (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47 (1), 91–108.
- Ortner, H.** (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In U. Fix, A. Gardt & J. Knappe (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik, Band 2* (S. 2227–2240). Berlin: de Gruyter.
- Pohl, T.** (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 45–70). Tübingen: Stauffenburg.
- Rincke, K.** (2010). Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 235–260.
- Schleppegrell, M.** (2004). *The language of schooling. A Functional Linguistic perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Thürmann, E.** (Hrsg.). (2015). *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Scholten-Akoun, D., Kuhnen, A. & Mashkovskaya, A.** (2012). Sprachkompetenzen Studierender. Design und erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In H. Feilke, J. Köster & M. Steinmetz (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (S. 179–200). Stuttgart: Fellbach.
- Sinn, C.** (2015). *Textanalyse und -interpretation in Schule und Hochschule. Eine Einführung am Beispiel von Erzähltexten*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Snow, C. E.** (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328 (5977), 450–452.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J.** (2011). Sprachliche *Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 9/10 (Mittlerer Schulabschluss)*. Soest: Landesinstitut für Schule NRW.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J.** (2012). *Fächerübergreifendes Profil bildungssprachlicher Kompetenzerwartungen am Ende der Vollzeitschulpflicht in NRW (Mittlerer Schulabschluss)*. Soest: Landesinstitut für Schule NRW.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J.** (in Vorbereitung). *Stufungen, Deskriptoren und Indikatoren für die Diskursfunktion ERFASSEN/BENENNEN*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Uessler, S., Runge, A. & Redder, A.** (2013). «Bildungssprache» diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 42–67). Münster: Waxmann.
- Vollmer, H. J.** (2011). *Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E.** (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage) (S. 107–132). Tübingen: Narr.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E.** (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach* (S. 41–57). Münster: Waxmann.
- Webb, N.** (2002). *Depth-of-knowledge levels for content areas*. University of Wisconsin: Center for Research.

## Autoren

- Christian Sinn**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen, Fachstelle für berufsspezifische Sprachkompetenzen, christian.sinn@phsg.ch
- Helmut Johannes Vollmer**, Prof. Dr. em., Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Didaktik fremder Sprachen, johannes.vollmer@uni-hamburg.de