

Heppt, Birgit; Schröter, Pauline

Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung

Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]:
Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 139-153. - (Sprachliche
Bildung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Heppt, Birgit; Schröter, Pauline: Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung - In:
Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra
[Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 139-153 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-320039 - DOI: 10.25656/01:32003

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320039>

<https://doi.org/10.25656/01:32003>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk
bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen,
solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm
festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten,
abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Birgit Heppt und Pauline Schröter

Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung

1. Einleitung

„Bildungssprache“ ist die in der Schule und anderen Bildungsinstitutionen verwendete Sprache (z. B. Gogolin, 2006). Gemeint ist damit dasjenige sprachliche Register, das benötigt wird, um beispielsweise Arbeitsaufträge zu verstehen, an Unterrichtsgesprächen teilzunehmen oder Sachverhalte kohärent zu beschreiben. Die Beherrschung der Bildungssprache ist somit gleichermaßen eine wesentliche Lernvoraussetzung, um die kommunikativen und kognitiven Anforderungen der Schule zu bewältigen, und Lernmedium, um Wissen auszuhandeln und sich anzueignen. Zugleich ist Bildungssprache als Lerngegenstand zu betrachten, wie etwa die Vorgaben in den frühkindlichen Bildungsplänen, den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und den Rahmenlehrplänen der Länder verdeutlichen. Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen ist somit entlang der Bildungsinstitutionen vom Elementar-, über den Primar-, bis hin zum Sekundarbereich sowie fächerübergreifend übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, die Bedeutung von Bildungssprache als Lernvoraussetzung, Lerngegenstand und Lernmedium anhand theoretischer Überlegungen und empirischer Forschungsergebnisse aufzuzeigen (Abschnitt 1) und mögliche Hürden beim Erwerb von Bildungssprache zu identifizieren (Abschnitt 2). Dabei werden auch Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden fokussiert. Da es Aufgabe der Bildungsinstitutionen ist, Schüler:innen beim Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen, liegt ein weiterer Schwerpunkt des Kapitels auf der Vorstellung und Einordnung ausgewählter didaktischer Ansätze zur Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen (Abschnitt 3). Dabei werden insbesondere jene Ansätze und Forschungsbefunde dargestellt, die sich auf den Erwerb und die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Kontext von Mehrsprachigkeit beziehen.

2. Bildungssprache und ihre Bedeutung für den Kompetenzerwerb

Für unser heutiges Verständnis von Bildungssprache waren Cummins' (2000) Überlegungen zur Unterscheidung von *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) von zentraler Bedeutung. Cummins zufolge sind alltägliche Gesprächsanlässe häufig dadurch gekennzeichnet, dass man sich über kognitiv wenig anspruchsvolle Inhalte austauscht und zudem auf viele situationale und soziale Hinweise zurückgreifen kann (z. B. Gestik, Mimik, visuelle Informationen), die das Verständnis erleichtern. Zur Verständigung sollten daher Alltagssprachliche Fähigkeiten im Sinne von BICS ausreichend sein. Schulische Lehr-Lernsituationen hingegen dienen dem Erwerb kognitiv anspruchsvoller und häufig abstrakter Inhalte. Sie bieten zudem vergleichsweise wenig kontextuelle Einbettung. Um die sprachlichen Anforderungen der Schule zu bewältigen und sich im wechselseitigen Austausch mit Mitschüler:innen und Lehrkräften Wissen anzueignen, benötigen Schüler:innen daher bildungssprachliche Fähigkeiten im Sinne von CALP. Dies gilt für einsprachige sowie mehrsprachige Lernende gleichermaßen.

Die von Cummins vorgeschlagene Abgrenzung von BICS und CALP führte zu einem stärkeren Bewusstsein für die Unterschiede zwischen Alltagssprache und Bildungssprache. Zwar ist eine trennscharfe Unterscheidung der beiden sprachlichen Register nicht möglich und Alltagssprache und Bildungssprache sind vielmehr als Endpunkte eines Kontinuums zu betrachten; dennoch ist anzunehmen, dass die in den Bildungsinstitutionen verwendete Sprache durch sprachliche Besonderheiten gekennzeichnet ist, die in der Alltagssprache deutlich seltener auftreten.

2.1 Merkmale von Bildungssprache

Die Beschreibung von Bildungssprache erfolgt üblicherweise anhand von lexikalischen, syntaktischen und diskursiven (d. h. textbezogenen) Merkmalen (für eine ausführliche Darstellung der Merkmale der Bildungssprache, siehe Heppt, 2016).

Ein wichtiges lexikalisches Merkmal ist der sogenannte bildungssprachliche Wortschatz, der sich in den allgemeinen und den fachspezifischen bildungssprachlichen Wortschatz unterteilen lässt. Während der allgemeine bildungssprachliche Wortschatz Ausdrücke umfasst, die fächerübergreifend benötigt werden, um Unterrichtsinhalte und Arbeitsaufträge zu verstehen (z. B. *markieren*, *Aufbau*), bezieht sich der fachspezifische bildungssprachliche Wortschatz auf Wörter, die für das Verständnis spezifischer Inhalte einzelner Fächer relevant sind (z. B. *addieren*, *Koordinatensystem*). Oftmals sind bildungssprachliche Wörter abstrakt oder auch mehrdeutig. Solche mehrdeutigen Wörter dürften Schüler:innen zwar aus ihrem Alltag bekannt sein, jedoch werden sie in der Schule häufig in einer anderen Bedeutung verwendet (z. B. *annehmen* im Sinne von *vermu-*

ten vs. ein Geschenk annehmen). Weiterhin sind bildungssprachliche Texte durch die vergleichsweise häufige Verwendung von Nominalisierungen (z. B. *Vermutung, Vorgang*) und – insbesondere im Deutschen – Komposita (z. B. *Würfelnetz, Energieumwandlung*) gekennzeichnet. Auch Konnektoren (Bindewörter) gelten als ein charakteristisches Merkmal von Bildungssprache. Zwar kommen Konnektoren auch in der Alltagssprache vor (z. B. *aber, weil*), jedoch ist anzunehmen, dass Bildungssprache mit dem Gebrauch von vielfältigeren Konnektoren einhergeht, die zudem oftmals spezifischere Bedeutungen haben (z. B. *trotz, indem*). Konnektoren dienen dazu, Sätze oder Satzteile miteinander zu verbinden und das Verhältnis der ausgedrückten Sachverhalte zu verdeutlichen, beispielsweise kausale Beziehungen oder zeitliche Abfolgen. Somit tragen sie zur Entstehung von zum Teil recht komplexen Sätzen bei – einem typischen syntaktischen Merkmal von Bildungssprache. Schließlich gilt auch die Verwendung von Passivkonstruktionen oder anderen unpersönlichen Ausdrucksformen (z. B. Konstruktionen mit *man* oder *lassen*) als kennzeichnend für Bildungssprache.

All diese Merkmale tragen zu dem sachlichen und präzisen Stil sowie der hohen Informationsdichte bildungssprachlicher Texte bei. Sie spiegeln sich auch in den Erwartungen wider, die in den Bildungs- und Rahmenlehrplänen an die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen formuliert werden. So wird das Bildungsziel, dass Heranwachsende Sachverhalte sprachlich abstrakt, prägnant und nachvollziehbar darstellen können, über die Bildungsetappen hinweg verfolgt. Bereits im Elementarbereich sollen Kinder an das bildungssprachliche Register herangeführt werden (sog. *emergent academic language*) und lernen, Erlebtes möglichst unabhängig vom situativen Zusammenhang zu schildern. Grundschulkindern sollen relevante Fachbegriffe kennen, Vermutungen äußern und Beobachtungen schildern können (z. B. Hessisches Kultusministerium, 2011). In der Sekundarstufe I wird erwartet, dass Schüler:innen etwa in den Naturwissenschaften Erkenntnisse sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch schlüssig und strukturiert und unter Verwendung korrekter Fachbegriffe darstellen (Kultusministerkonferenz, 2005). In der Sekundarstufe II schließlich sollen Schüler:innen „Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen“ (Kultusministerkonferenz, 2012). Entsprechende Lernziele finden sich fächerübergreifend in den Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen. Dies verdeutlicht nicht nur die Rolle von Bildungssprache als Lerngegenstand, sondern auch, dass die Entwicklung und Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen nicht als alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts zu betrachten ist, sondern alle Fächer betrifft.

2.2 Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen bildungssprachlichen Kompetenzen und dem Schulerfolg

Der enge Zusammenhang zwischen sprachlichen und fachlichen Kompetenzen ist nicht nur theoretisch plausibel, sondern wird auch durch zahlreiche empirische Befunde gestützt (vgl. zusammenfassend Kempert, Schalk & Saalbach, 2019). Allerdings liegt der Schwerpunkt der Forschung auf eher allgemeinen bzw. grundlegenden sprachlichen Kompetenzen, die sich dem alltagssprachlichen Register zuordnen lassen. Erst in den vergangenen Jahren wurden vermehrt Anstrengungen unternommen, bildungssprachliche Kompetenzen zu operationalisieren und ihre Bedeutung für das fachliche Lernen zu überprüfen. Um die Relevanz der Bildungssprache als Lernvoraussetzung einschätzen zu können, sind vor allem solche Studien hilfreich, die sowohl allgemeine (bzw. alltagssprachliche) als auch bildungssprachliche Kompetenzen berücksichtigen und deren jeweilige Beziehungen mit schulischen Leistungsmaßen untersuchen.

Entsprechende Analysen wurden mittlerweile für mehrere Sprachen und Altersgruppen durchgeführt. Sie beziehen sich auf zum Teil unterschiedliche Facetten bildungssprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten und betrachten verschiedene schulische Leistungsindikatoren und Kompetenzen als abhängige Variablen. Die Befunde dieser Studien weisen übereinstimmend darauf hin, dass bildungssprachliche Kompetenzen enger mit fachlichen Leistungen zusammenhängen als allgemeine sprachliche Kompetenzen und auch über diese hinaus zur Erklärung und Vorhersage fachlicher Leistungen beitragen (z. B. Heppt, Volodina, Eglinsky, Stanat & Weinert, 2021; Meneses et al., 2018), wobei die Zusammenhänge nicht nach Sprachgruppen differenziert betrachtet wurden. Für das Verständnis allgemeiner bildungssprachlicher Wörter zeigte sich beispielsweise, dass dieses auch unter Kontrolle des grundlegenden rezeptiven Wortschatzes zur Erklärung der Noten von Viertklässler:innen in mehreren Fächern beiträgt (Schuth, Köhne & Weinert, 2017). Die Bedeutung des Konnektorenverständnisses wurde sowohl für die Vorhersage von fachlichen Leistungen im Lesen und in Mathematik in der Grundschule (Volodina, Heppt & Weinert, 2021) als auch für das Leseverständnis in der 9. Jahrgangsstufe nachgewiesen (Kohnen & Retelsdorf, 2019) – jeweils unter Berücksichtigung grundlegender sprachlicher Fähigkeiten (z. B. Satzverständnis, Leseflüssigkeit). Die Mehrzahl dieser Studien bezog sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Lernende mit ein (eine Ausnahme bildet die Studie von Meneses et al. [2018], in der nur monolingual spanischsprachige Schüler:innen betrachtet werden). Unterschiede in den fachbezogenen Kompetenzen zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden fielen üblicherweise nicht mehr statistisch bedeutsam aus, sobald bildungssprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt wurden.

In eine ähnliche Richtung weisen die Befunde zum fachspezifischen bildungssprachlichen Wortschatz. Auch dieser trägt über allgemeine sprachliche Kompetenzen hinaus zur Erklärung fachlicher Kompetenzen bei, etwa in Mathematik oder in naturwissenschaftlichen Fächern (z. B. Ardasheva, Newcomer, Firestone

& Lamb, 2016; Ufer & Bochnik, 2020). Für den Erwerb fachbezogener Kompetenzen dürfte er sogar noch entscheidender sein als der allgemeine bildungssprachliche Wortschatz. In einer längsschnittlichen Studie, in der Schüler:innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe an einer mehrwöchigen Unterrichtseinheit zum Thema Schwimmen und Sinken teilnahmen, erwies sich bei gleichzeitiger Berücksichtigung des allgemeinen und des fachspezifischen bildungssprachlichen Wortschatzes nur letzterer als bedeutsamer Prädiktor des fachlichen Lernzuwachses (Heppt et al., 2020). Ein eigenständiger Beitrag des allgemeinen bildungssprachlichen Wortschatzes zeigte sich nicht. Ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis dieser Studie betrifft die Unterschiede im fachlichen Lernzuwachs zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden. So konnten die mehrsprachigen Schüler:innen von der Unterrichtseinheit offenbar in geringerem Maße profitieren als die einsprachigen Schüler:innen. Analog zu den oben zitierten Befunden ließ sich dieser Kompetenznachteil auch hier vollständig durch die vergleichsweise schwächeren Ausgangsleistungen der mehrsprachigen Schüler:innen im Bereich des bildungssprachlichen Wortschatzes aufklären. Daran anknüpfend geht der folgende Abschnitt der Frage nach dem Erwerb und der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen nach und nimmt mögliche Hürden für einsprachige und mehrsprachige Lernende in den Blick.

3. Erwerb und Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen bei einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden

Die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen ist allgemein eine herausfordernde Aufgabe. So erfordert der Umgang mit schulbezogenen sprachlichen Anforderungen bestimmte sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich häufig erst im Laufe der Schulzeit entwickeln. Hierzu zählen beispielsweise das Verständnis von komplexen Satzstrukturen mit Konnektoren oder die Fähigkeit, die eigene Meinung anhand von Argumenten sinnvoll zu begründen. Gleichzeitig wird angenommen, dass der Erwerb der Bildungssprache für migrationsbedingt mehrsprachige Schüler:innen mit besonders ausgeprägten Schwierigkeiten verbunden ist (z. B. Gogolin & Lange, 2011).

Als ausschlaggebend für die vermuteten Schwierigkeiten von Heranwachsenden mit Migrationsgeschichte im Umgang mit Bildungssprache gelten Unterschiede in der sprachlichen Ausgangslage und den außerschulischen Lerngelegenheiten, die durch den Unterricht nicht angemessen ausgeglichen werden (zusammenfassend Heppt, 2016). Migrationsbedingt mehrsprachige Kinder und Jugendliche haben in ihrem familiären Umfeld häufig weniger Möglichkeiten, bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache zu entwickeln als Heranwachsende ohne Migrationsgeschichte. Erklärt werden kann dies zum einen dadurch, dass viele mehrsprachige Kinder und Jugendliche über eine geringere Kontaktdauer mit der Unterrichtssprache verfügen – etwa, weil sie erst in der Kita mit der neuen Sprache in Berührung gekommen sind. Da die Menge an Input in

einer Sprache mit der in dieser Sprache erreichten Kompetenz zusammenhängt, dürfte dies die Ausgangslage mehrsprachiger Schüler:innen für den Erwerb der Bildungssprache erschweren. Zum anderen stammen Schüler:innen mit Migrationshintergrund oft aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (z. B. Henschel, Heppt, Rjosk & Weirich, 2022). Dies dürfte mit einem quantitativ wie qualitativ vergleichsweise weniger anregenden Sprachangebot einhergehen, das sich wiederum ungünstig auf den Erwerb (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen auswirkt.

Diese Überlegungen werden durch empirische Studien gestützt, die mehrheitlich zeigen, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche in ihren bildungssprachlichen Kompetenzen hinter ihren einsprachigen Peers zurückbleiben (z. B. Uessler, Runge & Redder, 2013). Wie längsschnittliche Studien verdeutlichen, können die Leistungsnachteile zu Ungunsten der mehrsprachigen Schüler:innen auch im Laufe der Grundschulzeit nicht abgebaut werden und vergrößern sich zum Teil sogar (z. B. Heppt & Stanat, 2020; Volodina, Weinert & Mursin, 2020). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Unterschiede im sozioökonomischen und bildungsbezogenen familiären Hintergrund wesentlich zur Erklärung der Kompetenzunterschiede beitragen. So fallen die Leistungsnachteile der mehrsprachigen Schüler:innen üblicherweise deutlich geringer aus oder sind nicht mehr nachweisbar, wenn in den Analysen der sozioökonomische Status und/oder das Bildungsniveau der Eltern statistisch kontrolliert wird (z. B. Heppt, Henschel & Haag, 2016).

Im deutschen Sprachraum wurde zudem eine Reihe von Studien durchgeführt, die sowohl das Verständnis alltagssprachlicher als auch bildungssprachlicher Texte erfassen und die Testleistungen von einsprachigen und mehrsprachigen Schüler:innen miteinander vergleichen. Diese Studien weisen darauf hin, dass bildungssprachliche Anforderungen beiden Sprachgruppen größere Schwierigkeiten bereiten als Anforderungen, die eher dem alltagssprachlichen Register zuzuordnen sind. Dabei trägt vor allem die bildungssprachliche Lexik (also z. B. lange und morphologisch komplexe Wörter wie Nominalisierungen und Komposita) zur Textschwierigkeit bei. Scheren- bzw. Interaktionseffekte, die auf überproportionale Leistungsnachteile von mehrsprachigen Lernenden bei der Verarbeitung von Bildungssprache im Vergleich zur Alltagssprache hindeuten, sind hingegen nicht zu beobachten oder verschwinden bei Kontrolle relevanter Drittvariablen (wie z. B. des sozioökonomischen Status; Eckhardt, 2008; Heppt, 2016).

Dennoch wäre es denkbar, dass spezifische bildungssprachliche Merkmale mehrsprachigen Schüler:innen größere Probleme bereiten als einsprachigen. In diesem Zusammenhang wird häufig der allgemeine bildungssprachliche Wortschatz diskutiert. Im Unterschied zum fachspezifischen Wortschatz, der ein wichtiger Teil des Fachwissens ist und als solcher auch im Fachunterricht behandelt wird, werden allgemeine bildungssprachliche Wörter aufgrund ihrer oberflächlichen Ähnlichkeit mit alltagssprachlichen Wörtern (z. B. *nehmen* und *annehmen*) im Unterricht vermutlich seltener explizit erläutert und gefestigt. Es ist daher anzunehmen, dass Heranwachsende beim Aufbau ihres allgemeinen bildungssprachlichen Wortschatzes in besonderem Maße auf außerschulische Lern Gelegenheiten

angewiesen sind. Je nachdem, welche Möglichkeiten Schüler:innen haben, sich Bildungssprache auch außerhalb der Schule anzueignen, könnten einzelne bildungssprachliche Merkmale für bestimmte Gruppen von Schüler:innen schwieriger sein als für andere.

Die Bedeutung spezifischer bildungssprachlicher Merkmale für das Text- und Aufgabenverständnis von einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden wurde in nationalen und internationalen Studien anhand von Aufgaben aus verschiedenen Domänen (z. B. Mathematik, Naturwissenschaften, Lesen) untersucht, die sich an unterschiedliche Altersgruppen richteten (z. B. Haag, Heppt, Stanat, Kuhl & Pant, 2013; Heppt, Haag, Böhme & Stanat, 2015). Dabei wurde überprüft, ob sich die Aufgabenschwierigkeit durch die in den Aufgaben enthaltenen bildungssprachlichen Merkmale erklären lässt. Von besonderem Interesse waren Aufgaben, die für mehrsprachige Schüler:innen auch unter Berücksichtigung der zu erfassenden Kompetenz (z. B. Lesekompetenz) schwieriger waren als für einsprachige Schüler:innen. Zwar finden die meisten Studien Zusammenhänge zwischen dem bildungssprachlichen Anforderungsniveau der Aufgaben und den Testleistungen der Schüler:innen; Hinweise darauf, dass bestimmte bildungssprachliche Merkmale vor allem mehrsprachige Schüler:innen vor besondere Probleme stellen, zeigen sich jedoch nur vereinzelt. Zudem unterscheiden sich die gruppenspezifisch besonders schwierigen sprachlichen Charakteristika zum Teil zwischen den Kompetenzbereichen. Fächer- und jahrgangsstufenübergreifend hing lediglich der allgemeine bildungssprachliche Wortschatz substanziell mit gruppenspezifischen Aufgabenschwierigkeiten zusammen (zusammenfassend Heppt, 2016).

Insgesamt deutet der Forschungsstand darauf hin, dass selbst altersgerechte bildungssprachliche Anforderungen sowohl einsprachigen als auch mehrsprachigen Lernenden durchschnittlich größere Schwierigkeiten bereiten als eher alltagssprachliche Anforderungen. Zwar ist die Ausgangslage der mehrsprachigen Schüler:innen in der Unterrichtssprache häufig schwächer als die ihrer einsprachigen Peers, jedoch wird deutlich, dass Heranwachsende unabhängig von ihrer jeweiligen Spracherwerbsbiographie von einer gezielten Unterstützung beim Erwerb der Bildungssprache profitieren dürften. Bildungssprache ist somit explizit auch als Lerngegenstand zu betrachten. Im nächsten Abschnitt werden ausgewählte didaktische Konzepte zur fachintegrierten und fächerübergreifenden Sprachbildung vorgestellt.

4. Ansätze der fachintegrierten und fächerübergreifenden Sprachbildung zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen

Der Begriff der sprachlichen Bildung oder Sprachbildung bezeichnet die in den Bildungsinstitutionen systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse. Im Unterschied zur Sprachförderung, die sich an Heranwachsende mit einem diagnostizierten Sprachförderbedarf richtet und üblicherweise in separaten Sprach-

förderstunden stattfindet (*additive Förderung*), hat Sprachbildung die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen zum Ziel. Sie erfolgt daher in der üblichen Zusammensetzung der Kitagruppe (*alltagsintegriert*) bzw. mit den Mitschüler:innen im Regelunterricht (*fachintegriert*). Neben allgemeinen Sprachbildungskonzepten, die flexibel auf die jeweiligen fachlichen Anforderungen und Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden können, liegen – insbesondere in den USA – erste stark strukturierte Förderprogramme vor, die der Entwicklung vorab festgelegter, fächerübergreifend relevanter bildungssprachlicher Wörter dienen. Beide Ansätze sollen im Folgenden kurz beschrieben und Befunde zu ihrer Wirksamkeit in einsprachigen Unterrichtssituationen dargestellt werden, bevor anschließend die didaktischen Grundlagen eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts dargestellt werden.

4.1 Sprachliches Scaffolding und Förderung des bildungssprachlichen Wortschatzes in einsprachigen Unterrichtssituationen

Sprachbildungsmaßnahmen, die sich für den flexiblen Einsatz im Fachunterricht eignen, basieren häufig auf dem sogenannten Scaffolding-Ansatz (Gibbons, 2002). Sie zielen darauf ab, Lernende durch geeignete Hilfestellungen (sog. *Scaffolds* von engl. *Gerüst*) schrittweise von eher alltagssprachlichen Äußerungen zu zunehmend konzeptionell schriftlichen und damit bildungssprachlichen Äußerungen zu führen. Dabei ist darauf zu achten, dass die im Unterricht umgesetzten sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen an den sprachlichen Anforderungen der Unterrichtsinhalte, der sprachlichen Ausgangslage der Lernenden sowie den vorab definierten fachlichen und sprachlichen Lernzielen ausgerichtet sind. Dem Einsatz ausgewählter Sprachförder- bzw. Sprachlehrstrategien im Unterricht (*Mikro-Scaffolding*) geht also eine umfangreiche Planungsphase (*Makro-Scaffolding*) voraus, um die Lernenden zugleich beim Erwerb (bildungs-)sprachlicher und fachlicher Kompetenzen zu unterstützen. Diese Zielsetzung illustriert die Bedeutung von Bildungssprache als Lernvoraussetzung, Lerngegenstand und Lernziel.

Die stark strukturierten Förderprogramme zum Aufbau des fächerübergreifenden bildungssprachlichen Wortschatzes legen den Fokus hingegen auf die sprachliche Kompetenzentwicklung der Schüler:innen. In vorgegebenem Rhythmus (z. B. wöchentlich) werden ausgewählte bildungssprachliche Begriffe anhand ansprechender Lesetexte eingeführt und mithilfe vielfältiger Wortschatzübungen (z. B. Verwendung der Begriffe in unterschiedlichen Kontexten und Bedeutungen, Verfassen schriftlicher Texte) in mehreren Unterrichtsstunden fächerübergreifend vertieft. Hier steht demnach die Rolle von Bildungssprache als Lerngegenstand im Vordergrund.

Studien, die die Wirksamkeit dieser Sprachbildungsmaßnahmen für die sprachliche Kompetenzentwicklung der Lernenden überprüften, ergaben insgesamt ein inkonsistentes Befundmuster. Sie unterliegen zudem häufig methodischen Einschränkungen (z. B. keine zufällige Zuweisung der Teilnehmenden auf

die Untersuchungsbedingungen, mangelnde Vergleichbarkeit der Gruppen), was Rückschlüsse auf die Effektivität der umgesetzten Maßnahmen erschwert (z. B. Gentrup, Henschel & Stanat, 2021). Wie gut sich fachintegriertes sprachliches Scaffolding eignet, um die sprachlichen Kompetenzen von einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden in einsprachigen Lernumgebungen zu fördern, ist somit zumindest für den Schulkontext noch weitgehend ungeklärt (für den Vorschulbereich siehe Lemmer et al., 2019). Für die stärker strukturierten Ansätze zur Förderung des bildungssprachlichen Wortschatzes zeigten sich indes positive – wenn auch zum Teil nur kleine – Effekte auf den in der Intervention vermittelten Wortschatz (z. B. Ehrig, Marx & Neumann, 2020; Lesaux, Kieffer, Kelley & Harris, 2014). Zudem liegen Hinweise darauf vor, dass mehrsprachige Schüler:innen von den Fördermaßnahmen in besonderem Maße profitieren dürften (Lesaux et al., 2014) und dass eine explizite Wortschatzvermittlung einem rein impliziten Vorgehen überlegen ist (Ehrig et al., 2020; vgl. auch Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke & Eckhardt, 2012).

4.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik und Gesamtsprachencurriculum

Vor dem Hintergrund des EU Barcelona-Ziels (Europäischer Rat, 2002), allen EU-Bürger:innen zu ermöglichen, zusätzlich zur Nationalsprache noch zwei weitere Sprachen zu erlernen, wird die Förderung von Mehrsprachigkeit und die Wertschätzung sprachlicher Vielfalt als europäisches Sprachbildungsziel verstanden. Unterrichtsansätze, die sämtliche sprachliche Ressourcen der Lernenden für den bildungssprachlichen und fachbezogenen Kompetenzerwerb aktivieren und nutzen, lassen sich unter dem Begriff der Mehrsprachigkeitsdidaktik zusammenfassen. Hierbei werden die Sprachen und Sprachlernerfahrungen aller Schüler:innen in den sprachbildenden Unterricht einbezogen, um den Aufbau einer integrativen Sprachkompetenz zu fördern, bei der alle Kenntnisse in und über Sprachen miteinander interagieren (Bredthauer, 2018). Im Vordergrund steht dabei weniger die Erweiterung bestehender Handlungskompetenzen in einzelnen Sprachen, sondern vielmehr die Sensibilisierung für verschiedene Sprachsysteme (d. h. die Förderung von *language awareness*) und darauf aufbauend die Entwicklung sprachspezifischer Lernstrategien (Hufeisen, 2011). Lernende sollen dazu befähigt werden, Methoden und Techniken für den Spracherwerb bewusst anzuwenden, sprachübergreifend zu nutzen und dort differenziert einzusetzen, wo sich die Sprachsysteme unterscheiden. In den letzten 30 Jahren wurden hierzu verschiedene Konzepte mit unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt, die sich in der Art und Weise unterscheiden, wie Kompetenzen und Erfahrungen in den Herkunftssprachen der Lernenden in den Unterricht eingebunden werden. Allen Konzepten zugrunde liegt das Prinzip des Sprachvergleichs, das sowohl auf die Betonung von Gemeinsamkeiten als auch auf das Erkennen von Unterschieden auf verschiedenen linguistischen Ebenen abzielt. Die didaktische Zielsetzung besteht dabei darin, interlingualen Transfer anzuregen, Sprachbewusstheit zu schu-

len und Sprachlernstrategien zu vermitteln (Bredthauer, 2018). Eine viel diskutierte Herausforderung, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist die Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte durch Lehrkräfte, die keine Kenntnisse in den betreffenden Sprachen haben.

Bisherige empirischen Studien zur Wirksamkeit von Mehrsprachigkeitsdidaktik (z. B. Bär, 2009; Behr, 2007; Busse & Krause, 2016; Marx, 2005; Morkötter, 2016) zeigen Effekte auf die Lernenden, Lehrenden sowie auf das Unterrichtsgeschehen. Neben einer Steigerung der Sprachkompetenzen sowohl in der Zielsprache als auch in den einbezogenen Sprachen wurde eine Verbesserung der interlingualen Transferfähigkeit sowie der Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz berichtet. Darüber hinaus konnte im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeitsdidaktik erhöhtes Kulturbewusstsein, gesteigerte Lernmotivation, mehr Beteiligung und Freude der Lernenden am Unterricht sowie mehr Bewusstheit der Lehrenden für Synergieeffekte zwischen den Sprachen beobachtet werden. Da diese Befunde jedoch aus Fallstudien sowie kleineren Feldstudien mit teilweise sehr geringen Stichprobengrößen stammen, wird häufig konstatiert, dass es keine ausreichenden empirischen Belege für einen entwicklungsfördernden Effekt von Mehrsprachigkeitsdidaktik auf die Zielsprache gebe (Busse, 2019). Die Umsetzung mehrsprachigkeitssensibler Unterrichtskonzepte in Deutschland ist deshalb noch immer umstritten. In Bezug auf die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen ist zwar davon auszugehen, dass durch verbesserte Sprachlernstrategien sowie interlinguale Transferfähigkeiten sowohl der allgemeine als auch der fachspezifische bildungssprachliche Wortschatz in den entsprechenden Sprachen profitiert, systematische Untersuchungen dazu fehlen aber bisher.

Ein Ansatz, schriftsprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen zu erwerben, ist das Gesamtsprachencurriculum nach Hufeisen (2005, 2011). Hierbei handelt es sich um ein curriculares Sprachbildungskonzept von der Kita bis zum Ende der Sekundarstufe II, bei dem systematisch alle Sprachen als gleichwertig miteinbezogen werden (Hufeisen & Topalović, 2018). Die Nationalsprache, die Herkunftssprachen der Lernenden sowie bis zu drei Fremdsprachen bzw. alte Sprachen (z. B. Latein) werden dabei nach einem gemeinsamen Lehrplan unterrichtet, in dem alle Sprachen die gleichen Funktionen übernehmen können. Neben durchgängigem Unterricht in der Nationalsprache wird ab der ersten Klassenstufe alle zwei Jahre eine neue Fremdsprache (die auch eine Herkunftssprache mancher Lernenden sein kann) eingeführt, die jedoch nur begrenzte Zeit als Lerngegenstand behandelt und bereits nach zwei Jahren als Lernmedium im bilingualen Sachfachunterricht eingesetzt wird (siehe Abb. 1). Durch dieses integrierte Lernen von Inhalt und Sprache (engl. *content and language integrated learning*, CLIL) sollen sowohl alltagssprachliche als auch bildungssprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen gefördert werden. Unabhängig von der Chronologie des Erlernens einzelner Sprachen bilden die Lernenden neben einem allgemein bildungssprachlichen Wortschatz somit auch fachspezifisches Vokabular in mehreren Sprachen aus. Verstärkt projektorientierter Unterricht soll darüber hinaus nicht nur sprachliche mit nicht-sprachlichen Fächern verbinden,

sondern die Schüler:innen auch sprach-, kultur- und jahrgangsübergreifend vernetzen (Hufeisen, 2011). Im Gesamtsprachencurriculum wird die Relevanz von Mehrsprachigkeit also didaktisch so modelliert, dass Sprachbildung kein bloßer Unterrichtsgegenstand, sondern vielmehr eine Voraussetzung für alle schulischen Aktivitäten ist.

Gesamtsprachencurriculum																																																																																																																																																																																					
<table border="1"> <tr> <td colspan="3">Fremdsprache (FS):</td> <td colspan="3">Auslandsschul(halb)jahr (fakultativ)</td> <td colspan="5"></td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td colspan="3">1. obligatorisch</td> <td colspan="3"></td> <td colspan="5"></td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td colspan="3">2. obligatorisch</td> <td colspan="3"></td> <td colspan="5">3. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td colspan="3">3. fakultativ</td> <td colspan="3"></td> <td colspan="5">3. FS als Lerngegenstand</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td colspan="3"></td> <td colspan="3"></td> <td colspan="5">2. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td colspan="3"></td> <td colspan="3"></td> <td colspan="5">2. FS als Lerngegenstand</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td colspan="3"></td> <td colspan="3"></td> <td colspan="5">1. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td colspan="3"></td> <td colspan="3"></td> <td colspan="5">1. FS als Lerngegenstand</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td colspan="14">Nationalsprache (Lerngegenstand sowie Lernmedium)</td> </tr> <tr> <td colspan="14">Herkunftssprachen (Förderung nach Bedarf)</td> </tr> <tr> <td colspan="14"></td> </tr> <tr> <td>Kita</td> <td>1. Kl.</td> <td>2. Kl.</td> <td>3. Kl.</td> <td>4. Kl.</td> <td>5. Kl.</td> <td>6. Kl.</td> <td>7. Kl.</td> <td>8. Kl.</td> <td>9. Kl.</td> <td>10. Kl.</td> <td>11. Kl.</td> <td>12. Kl.</td> <td>13. Kl.</td> </tr> </table>														Fremdsprache (FS):			Auslandsschul(halb)jahr (fakultativ)											1. obligatorisch														2. obligatorisch						3. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)								3. fakultativ						3. FS als Lerngegenstand														2. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)														2. FS als Lerngegenstand														1. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)														1. FS als Lerngegenstand								Nationalsprache (Lerngegenstand sowie Lernmedium)														Herkunftssprachen (Förderung nach Bedarf)																												Kita	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	11. Kl.	12. Kl.	13. Kl.
														Fremdsprache (FS):			Auslandsschul(halb)jahr (fakultativ)																																																																																																																																																																				
														1. obligatorisch																																																																																																																																																																							
														2. obligatorisch						3. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)																																																																																																																																																																	
														3. fakultativ						3. FS als Lerngegenstand																																																																																																																																																																	
																				2. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)																																																																																																																																																																	
																				2. FS als Lerngegenstand																																																																																																																																																																	
																				1. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)																																																																																																																																																																	
																				1. FS als Lerngegenstand																																																																																																																																																																	
														Nationalsprache (Lerngegenstand sowie Lernmedium)																																																																																																																																																																							
Herkunftssprachen (Förderung nach Bedarf)																																																																																																																																																																																					
Kita	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	11. Kl.	12. Kl.	13. Kl.																																																																																																																																																																								

Abbildung 1: Gesamtsprachencurriculum (eigene Darstellung nach Hufeisen & Topalović, 2018)

Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sinne des Gesamtsprachencurriculums setzt neben institutionellen Ressourcen vor allem die Bereitschaft aller Beteiligten für kooperative Lehr- und Lernformen voraus. Im Vergleich zu weniger herausfordernden Sprachbildungskonzepten könnte dieser Ansatz jedoch nicht nur die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen begünstigen, sondern auch zur Ausbildung einer mehrsprachigen Identität beitragen (Hufeisen & Topalović, 2018). Bedingt durch seine Komplexität und die damit verbundenen Herausforderungen in der Umsetzbarkeit wird das Gesamtsprachencurriculum bislang nur selten implementiert. Aspekte des Konzepts finden sich in Deutschland vor allem in der Unterrichtsgestaltung an den Europaschulen wieder, durch die sich positive Effekte auf den Lernerfolg in den Fremdsprachen zeigen (Fleckenstein, Möller & Baumert, 2017). Eine umfassende Erprobung, die auch den projektorientierten Unterricht und die jahrgangsübergreifende Vernetzung in den Blick nimmt, steht jedoch noch aus.

5. Fazit und Ausblick

Bildungssprache ist nicht nur aufgrund ihrer Verankerung in frühkindlichen Bildungsplänen, den Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen über Fächer und Bildungsetappen hinweg als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung zu betrachten. Wie eine Reihe von nationalen und internationalen Studien aus den

vergangenen Jahren zeigt, tragen bildungssprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auch in unterschiedlichen Altersgruppen und Fächern zur Vorhersage fachlicher Leistungen bei. Sie sind somit eine wichtige Voraussetzung für den schulischen Kompetenzerwerb. Zugleich wurde deutlich, dass bildungssprachliche Anforderungen sowohl für einsprachige als auch für mehrsprachige Schüler:innen mit größeren Schwierigkeiten verbunden sind als eher alltagssprachliche Anforderungen. Sprachliche Bildungsmaßnahmen sollten sich daher idealerweise an alle Schüler:innen richten und alltags- bzw. fachintegriert erfolgen. Vielversprechend erscheinen zudem auch Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die sämtliche sprachliche Ressourcen der Lernenden aktivieren. Die systematische Überprüfung der Effekte solcher Sprachbildungsmaßnahmen ist jedoch methodisch äußerst anspruchsvoll und die bisherige Befundlage dementsprechend eingeschränkt. Weitere Forschungsbemühungen sind dringend erforderlich, um verlässliche Aussagen über die Wirksamkeit verschiedener Ansätze zu treffen und somit dazu beizutragen, einsprachige und mehrsprachige Lernende bestmöglich in ihrer bildungssprachlichen Kompetenzentwicklung zu unterstützen.

Literatur

- Ardasheva, Y., Newcomer, S. N., Firestone, J. B. & Lamb, R. L. (2016). Mediation in the relationship among EL status, vocabulary, and science reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 665–674. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1175407>
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I: Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule*, 110(3), 275–286. <https://doi.org/10.31244/ddS.2018.03.08>
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht* (S. 1–33). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_1
- Busse, V. & Krause, U.-M. (2016). Instructional methods and languages in class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learning and Instruction*, 42, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.006>
- Cummins, J. (2000). Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance. *TESOL Quarterly*, 34(3), 537–548. <https://doi.org/10.2307/3587742>
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Ehrig, B.-K., Marx, N. & Neumann, L. (2020). Förderung bildungssprachlicher Lexik im Jahrgang 5 – Empirische Evaluation eines integrativen Förderkonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 613–631. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00951-z>

- Europäischer Rat (2002). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes Europäischer Rat*. Barcelona: Europäische Kommission.
- Fleckenstein, J., Möller, J. & Baumert, J. (2017). Mehrsprachigkeit als Ressource. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 97–120. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0792-9>
- Gentrup, S., Henschel, S. & Stanat, P. (2021). Evaluation im Bund-Länder-Programm „Bildung durch Sprache und Schrift“. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte* (S. 13–28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, I. (2006). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 79–85). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haag, N., Heppt, B., Stanat, P., Kuhl, P. & Pant, H. A. (2013). Second language learners' performance in mathematics: Disentangling the effects of academic language features. *Learning and Instruction*, 28, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.001>
- Henschel, S., Heppt, B., Rjosk, C. & Weirich, S. (2022). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 181–219). Münster: Waxmann.
- Heppt, B. (2016). *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/17534>
- Heppt, B., Haag, N., Böhme, K. & Stanat, P. (2015). The role of academic-language features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES families. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 61–82. <https://doi.org/10.1002/rrq.83>
- Heppt, B., Henschel, S. & Haag, N. (2016). Everyday and academic language proficiency: Investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. *Learning and Individual Differences*, 47, 244–251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.004>
- Heppt, B., Henschel, S., Hettmannsperger-Lippolt, R., Sontag, C., Gabler, K., Hardy, I., Stanat, P. & Mannel, S. (2020). Erfassung und Bedeutung des Fachwortschatzes im Sachunterricht der Grundschule. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, C. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 84–109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heppt, B. & Stanat, P. (2020). Development of academic language comprehension of German monolinguals and dual language learners. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101868>
- Heppt, B., Volodina, A., Eglinsky, J., Stanat, P. & Weinert, S. (2021). Faktorielle und kriteriale Validität von BiSpra 2–4: Validierung eines Testinstruments zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern. *Diagnostica*, 67, 24–35. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000259>

- Hessisches Kultusministerium. (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Hufeisen, B. (2005). Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In B. L. Hufeisen & M. Lutjeharms (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung* (S. 9–18). Tübingen: Narr.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–282). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hufeisen, B. & Topalović, E. (2018). Mehrsprachige Literacy: Potentiale eines Gesamtsprachencurriculums in einer Pluralen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In E. Gessner, J. Giambalvo Rode & H. P. Kuhley (Hrsg.), *Atlas der Mehrsprachigkeit* (S. 15–30). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Kempert, S., Schalk, L. & Saalbach, H. (2019). Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65, 1–20. <https://doi.org/10.2378/PEU2018.art19d>
- Kohnen, N. & Retelsdorf, J. (2019). The role of knowledge of connectives in comprehension of a German narrative text. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 371–388. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12273>
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004*. München: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz. (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. Köln: Carl Link.
- Lemma, R., Huschka, S. S., Geyer, S., Brandenburg, J., Ehm, J.-H., Lausecker, A., Schulz, P. & Hasselhorn, M. (2019). Sind Fortbildungsmaßnahmen zu linguistisch fundierter Sprachförderung wirksam? *Frühe Bildung*, 8(4), 181–186. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000442>
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Kelley, J. G. & Harris, J. R. (2014). Effects of academic vocabulary instruction for linguistically diverse adolescents: Evidence from a randomized field trial. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1159–1194. <https://doi.org/10.3102/0002831214532165>
- Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFmE“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., Ruiz, M., Acevedo, D. & Figueroa, J. (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 223–247. <https://doi.org/10.1002/rrq.192>
- Morkötter, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe: Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schuth, E., Köhne, J. & Weinert, S. (2017). The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. *Learning and Instruction*, 49, 157–165. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.01.005>
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects

- of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22, 159–170. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.002>
- 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.
- Ufer, S. & Bochnik, K. (2020). The role of general and subject-specific language skills when learning mathematics in elementary school. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 41, 81–117. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00160-5>
- Volodina, A., Heppt, B. & Weinert, S. (2021). Relations between the comprehension of connectives and school performance in primary school. *Learning and Instruction*, 74(5), 101430. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101430>
- Volodina, A., Weinert, S. & Mursin, K. (2020). Development of academic vocabulary across primary school age: Differential growth and influential factors for German monolinguals and language minority learners. *Developmental Psychology*, 56(5), 922–936. <https://doi.org/10.1037/dev0000910>