

Annette Pöhlmann-Lang

Bildungssprache

Nicht nur eine Herausforderung beim Zweitsprachlernen

Worum es in diesem Beitrag geht

Hier sollen der Begriff der Bildungssprache geklärt werden, bildungssprachliche Merkmale der deutschen Sprache aufgeführt und die Frage beantwortet werden, wozu bildungssprachliche Kompetenz überhaupt befähigt. Weiterhin werden die Aspekte der *durchgängigen Sprachbildung* erörtert, um schließlich für *Scaffolding* als Unterrichtsprinzip zu plädieren.

1 Es geht immer um die Noten...

Das Fach Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, das für immer mehr Schüler in Deutschland im Bereich Sprache lehren und lernen greift, sollte im Auge behalten, dass die Beurteilung und Bewertung von Leistung in der Schule nicht nur für die Lernenden, sondern auch für deren Eltern im Vordergrund steht. Insofern nimmt dies Einfluss auf das Erlernen des Deutschen als Zweitsprache und dessen Stellung in der Schule.

Absolut prägend für den Umgang mit Sprachen in der Schule ist die explizite Verwertung von Sprachhandlungen zu Sprachleistungen, die ständig bewertet und benotet werden. Schulische Sozialisation ist aufs Engste mit Beurteilung und Notengebung gekoppelt. Im schulischen Kontext werden die Lernenden mit der Tatsache konfrontiert, dass ihre mündlichen und schriftlichen Äußerungen auch dazu verwendet werden, explizite Aussagen über ihren sprachlichen Leistungsstand zu machen. (Schneider 2001, zit. n. Cathomas 2007, 182)

Transparenz in die Beurteilung schulischer Leistungen zu bringen, bedeutet somit auch, den Lernenden und Eltern offen zu legen, in welcher Form bildungssprachliche Kenntnisse erwartet werden.

Cathomas, der die Einführung in die *Literalität* als Hauptziel der schulischen Bildung konstatiert, geht sogar so weit:

So gehört es zur sprachlichen Funktion der Schule, in die „High-Varietät“ der jeweiligen Sprache einzuführen. Dies nicht zuletzt als Beitrag zu einer besseren interkulturellen Verständigung und insbesondere als Vorbereitung auf und Einstieg in die Literalität. (Cathomas 2007,188)

Die besondere Bedeutung der *Literalität* im Hinblick auf Schulerfolg muss hier nicht unterstrichen werden.

Auf der Basis von Bildungssprache unterrichten wir täglich in den Schulen, setzen sie als Medium des Lehrens und Lernens ein und voraus und übersehen, diese Sprache auch zu unterrichten (vgl. Cathomas 2007, 180). Vielmehr werden mangelhafte schulische Leistungen mit Erklärungen wie *Probleme im abstrakten Denken* oder mit *psychischen Problemen* abgetan. Man sollte sich hüten, Fachlernprobleme mit Sprachlernproblemen zu vermischen (vgl. Leisen 2010). Vielmehr ist es die Aufgabe der Unterrichtenden, genau zu analysieren, welche Sprachprobleme unsere Schüler im Unterricht haben. Besonders auffällig ist dies oft, aber nicht nur bei Deutsch als Zweitsprache-Lernern.

Sie vermischen Alltags- und Fachsprache, suchen nach Begriffen, verfügen über einen begrenzten Wortschatz, geben einsilbige Antworten und vermeiden ganze Sätze. Sie sprechen unstrukturiert, unpräzise und können ihre Sätze nicht zu Ende führen. Sie verwenden fachliche Sprachstrukturen nicht korrekt, sprechen und hören lehrerzentriert, wenden Vermeidungs- und Ausweichstrategien an, vermeiden zusammenhängendes diskursives Sprechen und haben Schwierigkeiten beim Lesen von Fachtexten. (Leisen 2010, 11f.)

Diese Aufzählung von Leisen im Rahmen seiner Ausführungen zum *sprachsensiblen Fachunterricht* kennen alle Lehrer aus der Praxis. Bisher werden bildungssprachliche Aspekte nicht gelehrt oder systematisch angegangen. Vielmehr versucht man den Lerner mit punktuellen Hilfestellungen in der Situation zu helfen: *Formuliere das mal anders... Sag das bitte genauer...Wir hatten andere Wörter verwendet* etc. Hierzu

muss der Unterrichtende den Rahmen der schulischen (Bildungs-) Kommunikation kennen und sich der Sprachsituation seiner Lerner bewusst sein und diese als Herausforderung für sich selbst wahrnehmen.

2 Bildungssprache als Schlüsselkompetenz

Der Begriff *Bildungssprache* wurde von Gogolin im Jahr 2006 erstmals eingeführt und greift die Unterscheidung der sprachlichen Register BICS und CALP auf. Dabei unterscheidet Cummins (2000, zit. n. Eckhardt 2008, 52) zwischen den allgemeinsprachlichen Kompetenzen (BICS), die auch bei vielen Deutsch-als-Zweitsprache-Lernern gefestigt sind, und den bildungssprachlichen Kompetenzen (CALP), die eng mit den schulischen Lernerfolgen der Schüler zu tun haben. Die *Basic Interpersonal Communicative Skills*, kurz BICS-Fähigkeiten, sind die Sprachfähigkeiten, die Schüler aus Elternhaus und vorschulischer Erziehung mitbringen. Dabei geht es v.a. um Kommunikation über allgemeinsprachliche Themen sowie um Gespräche, an denen die Kommunikationspartner direkt, *face-to-face*, beteiligt sind. Die *Cognitive Academic Language Proficiency* hingegen umfasst die Fähigkeiten, die unter *Bildungssprache* fallen: Im Austausch über Lernen und Gelerntes – gleich welchen Faches – nutzen wir eine Sprache, die eher dem Schriftlichen als dem Mündlichen nahe ist. Dabei ist es auch nicht unbedingt wichtig, seinen Gesprächspartner vor sich zu haben: Vieles muss und kann schriftlich formuliert werden, denke man an Arbeitsaufträge, Zusammenfassungen, Arbeitsblätter oder Tafelanschriften.

Welche sprachlichen Aspekte umfasst nun *Bildungssprache*? Ahrenholz formuliert: „Zur Bildungssprache gehören: Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache“ (Ahrenholz 2010, 13). Anhand dieser Aufzählung wird deutlich, dass sich *Bildungssprache* aus ganz unterschiedlichen sprachlichen Registern zusammensetzt, die man genau unterscheiden sollte.

Erst die Summe dieser verschiedenen Sprachaspekte zu beherrschen, ermöglicht den Schülern, am akademischen Diskurs teilzunehmen.

Cathomas versucht die wenig „alltagstaugliche“ Sprache im Bereich Bildung so zu erklären:

Die vermeintliche Künstlichkeit des Sprachgebrauchs in der Schule gründet vorrangig darauf, dass nicht nur die konkrete Sprachwelt, sondern auch die abstraktere Denkwelt intellektuell und sprachlich erfasst werden muss. (Cathomas 2007, 187)

Bisher wurde *Bildungssprache* jedoch nicht gelehrt und gelernt. Vielmehr sollten sich die Schüler vermeintlich „nebenbei“ – im Schulalltag – dieses Sprachregister aneignen. Denn vorausgesetzt wird das Beherrschen dieses Konzepts für schulischen Erfolg schon lange und zwar ohne, dass es in den Fokus der Sprachdidaktik gerückt worden wäre. Außerdem bringen nur die wenigsten Schüler ausreichende bildungssprachliche Kenntnisse aus dem Elternhaus mit. Damit wird die Gruppe der Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner um diejenigen Schüler erweitert, die als Muttersprachler unzureichenden Zugang zu *Bildungssprache* haben. Dies stellte auch das EUCIM-TE-Konsortium heraus, das in den Jahren 2008-2010 ein Curriculum zur inklusiven bildungssprachlichen Beschulung nicht nur der Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner forderte. IALT ist die Abkürzung für *Inclusive Academic Language Teaching* (EUCIM-TE 2010, 11) oder, im Deutschen, für „durchgängige Sprachförderung in der Bildungssprache“, was aus dem FörMig-Konzept der *durchgängigen Sprachbildung* bekannt sein dürfte (Gogolin 2006).

FörMig ist ein Modellprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, das 2004 initiiert wurde und im Jahr 2009 abgeschlossen wurde. Programmträger war das Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg unter der Leitung von Ingrid Gogolin. Die hohe Korrelation von Herkunft und Bildungschancen in Deutschland, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund am weitesten von Chancengleichheit entfernt zurückließ, war Ausgangspunkt des Projekts nach PISA 2001.

Das FörMig-Programm versuchte vor allem, den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenz zu erreichen. Der Begriff *durchgängige Sprachbildung* taucht hier erstmals auf und bleibt bis zum Europäischen

Kerncurriculum erhalten. Was ist nun unter *durchgängiger Sprachbildung* zu verstehen? 2011 erschienen die *Qualitätsmerkmale für den Unterricht* von Gogolin u.a. Dabei wird qualitativ hochstehender Unterricht als der Unterricht definiert, der allen Schülern einen Zugang zur *Bildungssprache* eröffnet. Dies setzt die Sprache als Medium des Lehrens und Lernens an die Stelle, die sie im Unterricht einnehmen sollte: in den Mittelpunkt.

3 Bildungssprachliche Merkmale der deutschen Sprache

Die Auseinandersetzung der Lehrenden mit bildungssprachlichen Indikatoren tut Not, um professionelles Agieren im Fach Deutsch und eine chancengerechte schulische Ausbildung zu ermöglichen. Gogolin/Neumann/Roth (2007) benannten im Rahmen ihrer Forschung bei FörMig verschiedene Indikatoren wie z.B. *Passivkonstruktionen, den vermehrten Gebrauch des Konjunktivs, Nominalisierungen, Konstruktionen mit „lassen“, unpersönliche Ausdrücke und komplexe Komposita und Attribute* als typische Elemente der *Bildungssprache*. Feilke (2012), der sich im Basisartikel des Praxis-Deutsch-Heftes 233 dem Phänomen *Bildungssprache* annähert, hebt als herausragende Eigenschaft der *Bildungssprache* hervor, dass sie dem Erkennen und Lernen diene und zunehmend abstrakt und systematisierend gebraucht wird. Weiterhin betont Feilke, dass die *Bildungssprache* i.d.R. im konzeptionell schriftlichen Bereich angesiedelt sei, auch wenn sie medial mündlich realisiert würde. Dies erscheint nachvollziehbar, bedenkt man, wie stark der Bereich der Schriftlichkeit unseren Schulalltag bestimmt. Die Schüler sind immer im konzeptionell schriftlichen Bereich gefordert, sei dies reproduzierend bei Leistungsnachweisen und Tests, aber auch selbst erarbeitend bei Plakatgestaltungen in Gruppenarbeiten oder dem Verstehen und Nachvollziehen schriftlich dargebotener Tafelanschriften und Arbeitsblätter von Seiten der Lehrpersonen.

Das Register der *Bildungssprache* in der Schule muss als kommunikativ, medial mündlich, obwohl auf schriftliche Situationen bezogen, angesehen werden. Weiterhin muss betont werden, dass *Bildungssprache* auch ohne Situationskontext selbsterklärend ist. Dies trifft v.a. bei Schülern in dem Moment zu, wenn sie Aufzeichnungen und

Arbeitsblätter zur Nachbereitung zuhause lesen und wiederholen. Der Sprecher muss, um sich bildungssprachlich zu äußern und *Bildungssprache* zu verstehen über ein kognitiv-abstrahierendes Sprachdenken verfügen.

4 Wozu befähigt bildungssprachliche Kompetenz?

Nach Baumert (2001) überschreiten fast 50 Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund z.B. die elementare Kompetenzstufe I des Lesens nicht, obwohl 70 Prozent von ihnen ihre gesamte Schulzeit in der Bundesrepublik Deutschland absolviert haben (zitiert nach Eckardt 2008, 15). Die gleiche Studie weist eine Kumulation der sprachlichen Defizite in den Sachfächern im Laufe der Schuljahre nach. Auf den Punkt gebracht, können Schüler, die über das Register *Bildungssprache* verfügen, erfolgreich an Bildung und schulischer Ausbildung teilnehmen. Sie verstehen nicht nur schriftliche und mündliche Informationen, die häufig den Ausgangspunkt unseres Unterrichtens und Arbeitens darstellen, sondern können auch selbst die *Bildungssprache* so verwenden, dass sie ihren Lernfortschritt kommunizieren. Dies sollte allen Lernenden und Eltern klar sein: Bewertungen und Empfehlungen seitens der Unterrichtenden entscheiden über die Bildungsbiografie.

Weiterhin befähigt bildungssprachliche Kompetenz die Lerner erst, fachliche Inhalte zu erfassen und zu verstehen und damit Lernerfolge zu erzielen. *Bildungssprache* selbst wird zum Thema der Sprachbildung. Das Zusammenspiel von fachlichen und sprachlichen Inhalten muss den Schülern erklärt werden und entwickelt sich nicht (wie lange angenommen) von selbst. In diesem Zusammenhang formuliert das EUCIM-TE-Konsortium die Erkenntnis, „[...] dass jedes Lernen in allen Fächern durch Sprache erfolgt und jeweils spezifische Register der Bildungssprache nötig sind“ (EUCIM-TE 2011, 10).

Im Europäischen Kerncurriculum zur inklusiven Sprachbildung ist zu lesen:

Es wurde traditionellerweise oft für selbstverständlich gehalten, dass Lernende von selbst die Fähigkeit entwickeln, den fachlichen Diskurs

erfolgreich zu nutzen, doch dies Annahme hat sich als höchst fragwürdig herausgestellt. (EUCIM-TE 2011, 14)

Das Besondere am *Europäischen Kerncurriculum für inklusive Bildungssprache* ist die explizite Verbindung verschiedener Sprachebenen, die bisher oft getrennt gesehen wurden. Kulturkontext, Unterrichtssituation, Diskurs in der Klassensituation und die sprachlichen Strukturen der Unterrichtssprache werden wie beim Mehrebenen-Modell von Martin/Rose (2008, 10) miteinander verquickt. Dadurch wird Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachenlernen auf alle Fächer und Fachlehrer ausgedehnt. Die Erkenntnis, dass Fachunterricht ohne sprachliche (fachliche) Unterweisung nicht möglich ist, führt zu einem neuen und herausforderndem Verhältnis zwischen Sprach- und Fachlehrer:

Fachlehrinnen und -lehrer haben nicht die Aufgabe, an sprachlichen Strukturen ihrer Schülerinnen und Schüler zu arbeiten, sondern sie haben die Aufgabe, ihren Unterricht so einzurichten, dass sprachliche Strukturen und Funktionen zugänglich werden: in ihrer unterschiedlichen Wirkung auf die Erzeugung von Bedeutung und vor allem im Hinblick auf die unterschiedliche Leistung der fachlichen Register zur Präzisierung und Übermittlung. (EUCIM-TE 2011, 21)

Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die tabellarische Übersicht zu den verschiedenen Kompetenzen der Lerner im Basisartikel von Feilke (2012, 8).

5 Und wie soll die Umsetzung geschehen?

Gemäß dem EUCIM-TE-Konsortium sollten die Lehrenden als *reflective practitioner* kompetent und sprachsensibel unterrichten. Dabei sollte der Lehrer über folgende Fähigkeiten verfügen:

<i>Fähigkeiten</i>	<p>Als reflektierender Praktiker fähig sein, einbeziehende und aufbauende Aktivitäten zu gestalten, um die Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeit der Lernenden durch das Curriculum hindurch zu entwickeln und erweiterte Kompetenzen zu erwerben, um didaktische Instrumente einsetzen zu können, die das Lernen unterstützen ("Scaffolding");</p> <p>geeignete formative und summative Strategien für die Bewertung von Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten entwickeln und umsetzen können</p>	<p>Die Entwicklung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeit im Lernprozess aller Fächer und ihre Bedeutung für Schulerfolg und Gesellschaft zu verstehen;</p> <p>Register, Strukturen, Genres in ihrer Bedeutung für sprachliche Bildung im Kontext fachlichen Lernens sowie die Funktion der Sprache in sozialen Praktiken und in multimodalen Kontexten einordnen und analysieren;</p> <p>Kenntnisse über die sprachlichen und schriftlichen Anforderungen von Fächern oder Lernbereichen sollen den Bedürfnissen der Lehrkräfte entsprechen</p>	<i>Wissen/Kenntnisse</i>
<p>eine freundliche und unterstützende Haltung gegenüber benachteiligten Gruppen und Respekt vor sprachlicher und kultureller Andersartigkeit;</p> <p>Bewusstsein der Rolle von Sprache und Kultur beim Lehren und Lernen in ethnisch und sprachlich heterogenen Lerngruppen;</p> <p>eine positive Haltung gegenüber Kooperation und Vernetzung</p>			
<i>Einstellungen</i>			

Abb. 1: Tabelle aus www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf, 12, recherchiert am 06.01.2015.

Nach Gibbons meint *Scaffolding* nicht, das Sprachniveau aufgrund der nicht oder gering vorhandenen Sprachkenntnisse im Register *Bildungssprache* abzusenken. Vielmehr schreibt sie (hier für Englisch als Zweitsprache), dass dies eine „[...] Reduzierung jener Gelegenheiten, die für Grundschüler mit Zweitsprache Englisch häufig die Hauptquelle für die Aneignung englischer Sprachmittel sind“, bedeuten würde und „[...] eine unzureichende Grundlage für die Entwicklung der Sprache, durch die in der Schule gelernt werden soll“, darstelle (Gibbons 2006, 270). Die Autorin weist besonders darauf hin, dass sich die Situation in höheren Jahrgangsstufen nicht verbessere, sondern kontextreduziertes Sprechen „[...] insbesondere in späteren Jahren, wenn die Anforderungen an die geschriebene Sprache in allen Fächern steigen“, Schwierigkeiten bereite (Gibbons 2006, 270). Die Vielfalt der Fächer und Register würden gerade Zweitsprachenlerner überfordern, da gefordert wird, „[...] bei einer wachsenden Zahl von Themen derartige Wechsel zu vollziehen und von den persönlichen, alltäglichen Ausdrucksweisen zu den sozial

vereinbarten Diskursen spezifischer Disziplinen voranzuschreiten“ (Gibbons 2006, 273).

Vielmehr geht es darum, ein didaktisches Instrumentarium einzusetzen, das das Lernen der Nicht-Deutsch-Muttersprachler unterstützt (*Scaffolding*), also eine freundlich-unterstützende Haltung gegenüber den Lernern und Respekt vor sprachlicher und kultureller Andersartigkeit zu zeigen (EUCIM-TE, 12). Der erste Schritt kann demnach nur darin bestehen, die Schüler für Sprache und Sprachen zu sensibilisieren. *Language Awareness*, der Schlüsselbegriff im Rahmen des Lehrens und Lernens von Sprache, rückt bei Didaktikern des Deutsch-als-Zweitsprache und Muttersprach-Didaktikern immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die unterrichtspraktische Umsetzung fehlt jedoch noch zu oft. Über die Bildung des *Sprachbewusstseins* der Schüler wird es möglich, Registerunterschiede im Deutschen unterrichtlich zu thematisieren. Dies geschieht nicht zum Selbstzweck, sondern soll den Lernern ermöglichen, das jeweils passende Sprachregister zu wählen, u.a. eben auch das der *Bildungssprache*.

Weiterhin können nach Kurtz (2012) mit den Schüler zusammen *Wortbildungsregularitäten* erarbeitet, verstanden und selbst verwendet werden. Dies ermöglicht eben jene bildungssprachlichen Indikatoren, wie sie oben benannt wurden, selbst einzusetzen, seien es nun Substantivierungen, komplexe Attribute oder unpersönliche Ausdrücke. Nicht nur das Verstehen von Inhalten, sondern auch die Deutlichkeit eigener Aussagen können damit verbessert werden. Dabei sind v.a. Wörter mit hohem Abstraktionsgrad im bildungssprachlichen Vokabular zu untersuchen und zu üben. Die sogenannten allgemeinsprachlichen Vokabeln sind vielen Zweitsprachen-Lernern bekannt, jedoch entstehen mit zunehmendem Abstraktionsgrad oder der Verwendung dieser Worte im übertragenen Sinn Schwierigkeiten im Verstehensprozess.

Wortwissen soll zum Unterrichtsinhalt werden und in seinen klaren Abgrenzungen nachvollziehbar sein. Methodische Kniffe wie der *Lesartenstern* von Ulrich (2011, 189) ermöglichen ein Eintauchen in semantische Felder. Weiterhin soll eine Lernhaltung in Bezug auf

Semantik, Morphologie und Syntax (ebd. 189) erzeugt werden, die stetes Hinterfragen, Nachfragen oder das Nachschlagen in Wörterbüchern beinhaltet. Dies kann nur in positiver, angstfreier Atmosphäre geschehen und sollte im Sinne des Methodenlernens nicht gering geschätzt werden.

Dabei sollten die Deutschlehrer nach Leisen (2010, 86) fachlich authentische Sprachsituationen schaffen, die zu bewältigen sind und deren Sprachanforderung knapp über dem individuellen Sprachvermögen der Lernenden angesiedelt sind. Ziel sollte es sein, den Schülern so wenig Sprachhilfe wie möglich und so viel wie nötig anzubieten. Wichtig erscheint es, die sprachlichen Inhalte zu explizieren, um den Lernern klar zu machen, *was* und v.a. *warum* eine sprachliche Struktur behandelt und geübt wird. Gogolin formuliert in den Ausführungen zu den Qualitätsmerkmalen eines Unterrichts zur durchgängigen Sprachbildung vielfältige Vorschläge, wie die bildungssprachlichen Strukturen realisiert werden könnten.

Literaturhinweise:

Ahrenholz, Bernt (2010) (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.

Baumert, Jürgen (2001) (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

Cathomas, Rico (2007): Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. Das Ende der kommunikativen Wende? Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 2, 180-191. www.bzl-online.ch/archiv/heft/2007/2, recherchiert am 25.07.2014.

Cummins, Jim (2006): Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In: Mecheril, Paul, Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, 36-62.

Eckhardt, Andrea (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

EUCIM-TE European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW) (2010). www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf, recherchiert am 8.12.2014.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, 4-13.

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul, Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Münster u.a.: Waxmann, 79-85.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2007): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Abschlussbericht. Hamburg.

Gogolin, Ingrid (u.a.) (2011): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig-Material, Bd. 3. Münster: Waxmann.

Kurtz, Gunde (2012): Bildungssprache – Sprachbildung. In: Ahrenholz, Bernd; Knapp, Werner (Hrsg.): Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Freiburg: Fillibach, 241-264.

Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.

Martin, Jim; Rose, David (2008): Genre Relations. Mapping Culture. London: Equinox.

Ulrich, Winfried (2011): Bewusstmachung semantischer Strukturen des mentalen Lexikons und darauf aufbauende Wortschatzarbeit. In: Köpcke, Klaus-Michael; Noack, Christina (Hrsg.) Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in den Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider, 178-199.