

Georg Draube

Sprachbildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Ein Fallvergleich dokumentarischer Rekonstruktionen zu Orientierungen von Gymnasiallehrkräften

Abstract

Sprachliche Heterogenität bzw. das (Nicht-)Verfügen über Bildungssprache (re-)produziert in Schule und Unterricht soziale Ungleichheit. In diesem Zusammenhang zielt Sprachbildung auf eine fachübergreifende Bearbeitung sprachlicher Kompetenzen ab. Dieser Beitrag stellt zunächst sprachbildende Ansätze und Konzeptionen sozialwissenschaftlichen Unterrichts vor, um daraufhin Einblick in empirische Rekonstruktionen von Orientierungen zweier Gymnasiallehrkräfte in Bezug auf Sprachbildung zu geben.

Linguistic heterogeneity or the (in-)disposability of academic language (re-)produces social inequality in schools and classrooms. In this context, language education aims at a cross-curricular treatment of linguistic competences. In a first step, this article presents an overview of approaches and conceptions of language education within social science teaching. Furthermore, it looks at empirical reconstructions of orientations of two grammar school teachers regarding language education.

Schlagwörter:

Sprachbildung, sozialwissenschaftliche Bildung, Bildungssprache, Dokumentarische Methode, Orientierungen.

Language education, social science education, academic language, documentary method, orientations.

1. Einleitung

Aus kultursoziologischer und soziolinguistischer Sicht besteht Einigkeit über den Zusammenhang von Sprache¹ und sozialen Differenz- bzw. Machtverhältnissen (vgl. etwa Bernstein, 1964; Bourdieu, 1990). Die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche sprechen wird insofern auch und vor allem in Bildungsinstitutionen und -prozessen relevant: So gilt der entlang sozioökonomischer Differenzlinien ungleich verteilte Zugang zu bzw. das Verfügen über Bildungssprache als eine zentrale Variable für Bildungserfolg in Schule und Unterricht (vgl. Dirim & Mecheril, 2018; Steinig, 2020; Vollmer & Thürmann, 2010).

¹ Der unscharfe Begriff ‚Sprache‘ meint im Folgenden nicht verschiedene sog. Nationalsprachen, sondern die realisierte Variation (egal auf welcher sprachlichen Ebene) innerhalb *einer* National- bzw. institutionell fixierten Sprache im Sinne einer *named language* (vgl. etwa Otheguy, García & Reid, 2015) – genauer: der deutschen.



Sprachbildung, verstanden als „systematischer Ausbau aller sprachlicher Fähigkeiten“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017: S. 30), hat sich in diesem Zusammenhang als übergeordnetes Konzept zur Bearbeitung bzw. Verringerung dieser Ungleichheiten etabliert (vgl. ebd.). In den vergangenen Jahren wurde dieser Topos zu einem zentralen Handlungsfeld nicht nur der sogenannten „Deutsch-als-Zweitsprache-Forschung“ (ebd.: S. 32) oder der Deutsch- und Sprachdidaktik, sondern aller Fachdidaktiken (vgl. ebd.)² – so auch der sozialwissenschaftlichen Bildung. Vor diesem Hintergrund scheint es von Bedeutung (und stellt zugleich ein Desiderat bisheriger Forschungsarbeiten dar), die Perspektive von Lehrer*innen in Bezug auf Sprachbildung aus qualitativ-rekonstruktiver Sicht in den Blick zu nehmen.

Dieser Aufsatz³ zeigt in einem ersten Schritt die programmatische Genese von *Sprachbildung* und der in diesem Kontext operationalisierten *Bildungssprache* sowie die Ausführungen der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik in diesem Zusammenhang auf (Abschnitt 2). Daraufhin wird das forschungsmethodische Vorgehen skizziert (Abschnitt 3) und die empirischen Rekonstruktionen dargelegt (Abschnitt 4), bevor abschließend eine knappe Einordnung und Diskussion erfolgt (Abschnitt 5).

2. Theoretische Einordnung und (fach-)didaktische Konzeptionen

2.1 Sprachliche Heterogenität, Sprachbildung und Bildungssprache

Unter Verwendung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven wird bereits seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf den Zusammenhang zwischen Sprache und sozialer Position bzw. sozialen Differenzverhältnissen – etwa im Sinne eines *restricted* oder *elaborated code* (vgl. Bernstein, 1964) bzw. eines *sprachlichen Habitus* (vgl. Bourdieu, 1990/1993) – und somit indirekt auch auf Erfolgsaussichten für formale Bildungsabschlüsse hingewiesen (für den deutschsprachigen Raum vgl. etwa Oevermann, 1970; Steinig, 1976). Im Anschluss an PISA wurde ‚Sprache‘ schließlich auch in erziehungswissenschaftlichen Kontexten als voraussetzungsreich für Bildungserfolg bzw. Schulleistungen – vorrangig von Kindern und Jugendlichen mit internationaler Familiengeschichte – herausgestellt (vgl. Limbird & Stanat, 2006; Vollmer & Thürmann, 2010): Es schien „ratsam, sich auf die Förderung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu konzentrieren“ (Gogolin, 2013: S. 8). So ließ sich in der Folge die

² Sprachbildung bzw. sprachliche Bildung richtet sich in einem weiten Verständnis auf den Ausbau des gesamtsprachlichen Repertoires (vgl. etwa Gogolin, 2020). Ohne den Anspruch einer trennscharfen Unterscheidung fokussiert dieser Beitrag jedoch, wie im Weiteren ausgeführt wird, Sprachbildung im Zusammenhang mit der im deutschsprachigen Schulwesen geforderten deutschen Sprache bzw. (deutschsprachigen) bildungssprachlichen Kompetenzen und Praktiken (vgl. Morek & Heller, 2012).

³ Grundlage der vorliegenden Ausführungen ist (m)eine im Juli 2021 an der Universität zu Köln eingereichte Masterarbeit.

Entwicklung von Förderprogrammen, die Ausdifferenzierung verschiedener (fach-) didaktischer Konzeptionen und (*durchgängiger*) *Sprachbildung* (vgl. ebd.) beobachten. Dabei hat sich dieser Begriff in Abgrenzung zu *Sprachförderung* durchgesetzt, um den umfassenden, kontinuierlichen und alle Schüler*innen adressierenden Charakter zu betonen – im Gegensatz zu „einer zeitlich befristeten oder additiven Förderung“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017: S. 17).⁴

In diesem Kontext wird die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen angestrebt (vgl. etwa Feilke, 2012). Bildungssprache gilt in Anlehnung an Habermas (1981) und Halliday (1978) als funktionales und wissensvermittelndes sprachliches Register, das im Schulkontext (implizit) gefordert wird (vgl. Gogolin & Lange, 2011; Gantefort, 2014): „[S]ie ist das Medium der Aneignung des Wissens und Könnens, und sie ist zugleich das Medium, in dem der Nachweis einer erfolgreichen Aneignung erbracht wird“ (Gogolin, Dirim, Klinger, Lange, Lengyel, Michel, Neumann, Reich, Roth, & Schwippert, 2011: S. 16). Der Diskurs um Sprachbildung findet dabei größtenteils auf der Ebene der Operationalisierung dieser bildungssprachlichen Kompetenzen entlang (einzel-)sprachlicher Mittel statt (etwa ebd.; Gantefort, 2013; Riebling, 2013) – dagegen hält allerdings etwa Steinig (2020) Bildungssprache für „keine sprachliche Varietät, die man wie eine Fremdsprache in der Schule erlernen kann, sondern [für einen] Ausdruck eines gebildeten Habitus, der sich tief in der Persönlichkeit eines Menschen verankert hat“ (ebd.: S. 57). Morek & Heller (2012) hingegen nähern sich dem Phänomen Bildungssprache über eine differenzierte Heuristik ihrer Funktionen und schlagen davon ausgehend vor, im schulischen Kontext nicht von *einer* klar umrissenen, durchgängig und transparent geforderten Bildungssprache auszugehen. Vielmehr plädieren sie für eine Konzeption bildungssprachlicher Praktiken als stark situationsgebundene und kontextabhängige (kommunikative) Interaktionsform(en) (ebd.: S. 92), und insofern u.a. für die Betrachtung „fachkulturell-spezifischer Anforderungen“ (ebd.: S. 93). Diesem Desiderat versucht der vorliegende Beitrag Rechnung zu tragen, wobei damit bereits der ambitionierte Anspruch an sprachliche Bildung angedeutet ist.

2.2 Sprachliche Bildung in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik

Erste Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Sprachlichkeit bzw. (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen für das Gelingen von Lehr-Lernprozesse lassen sich in der Fachdidaktik der Sozialwissenschaften⁵ bereits früh beobachten (Richter, 2006; Weißeno,

⁴ Becker-Mrotzek & Roth (2017) konstatieren ferner, dass *Sprachförderung* „in starker Nähe zur sonderpädagogischen Förderung gesehen [wird] und [...] darüber negativ besetzt“ ist (ebd., S. 16). Auf die Herausforderung defizitärer Zuschreibungen sprachfördernder (und -bildender) Ansätze im Sinne eines Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas weisen Winter, Maahs & Goltsev (2021) hin.

⁵ Die häufig anzutreffende Unterscheidung zwischen *politischer* und (*sozio-*)*ökonomischer* Bildung (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2016; Autorengruppe sozioökonomische Bil-

2013). Während in der vergangenen Dekade im Vergleich zu anderen Fächergruppen ein eher zögerndes, vereinzelt Interesse zu beobachten war (etwa Oleschko & Moraitis, 2012; Achour & Sieberkrob, 2015), kann jüngst von einer breiteren Ausdifferenzierung der Beiträge zu diesem Topos in der sozialwissenschaftlichen Bildung gesprochen werden (Peuschel & Burkhard, 2019; Juchler, 2020; Wenger, Frisch, Vetter & Busch, 2021). Nichtsdestotrotz konstatiert Juchler (2020: S. 1): „Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Politik und Sprache erscheint umso notwendiger, als dieses Verhältnis in der gegenwärtigen Politikdidaktik ein Schattendasein fristet“. Die sprachliche Dimension sozialwissenschaftlicher Fächer dokumentiert sich derweil bereits in der Einleitung des Kernlehrplans des Fachs Wirtschaft/Politik der Sekundarstufe I in NRW: „Sprache ist ein notwendiges Hilfsmittel bei der Entwicklung von Kompetenzen und besitzt deshalb für den Erwerb einer ökonomischen und politischen Mündigkeit eine besondere Bedeutung“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019: S. 9). Andererseits wird der Stellenwert von Sprache in gängigen Konzeptionen sozialwissenschaftlicher Kompetenzen, wie (politischer) Urteils- und Handlungsfähigkeit (etwa im Politikkompetenzmodell nach Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010), ersichtlich.⁶

Die Beiträge der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik zur Ausgestaltung sprachlicher Bildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht lassen sich – heuristisch, und ohne diese jeweils im Detail auszuführen – nach vier verschiedenen Zugängen unterscheiden: (1) mit Bezug zu konkreten sprachlichen Fertigkeiten, v.a. Schreiben und Lesen (etwa Manzel & Nagel, 2017; Richter, 2006; Zurstrassen, 2012), (2) Lehrwerks- und Aufgabenanalysen (Oleschko & Moraitis, 2012; Oleschko, 2015; Weißeno & Götzmann, 2020), (3) im Hinblick auf curricular vorgegebene Operatoren bzw. Kompetenzerwartungen (Altun, 2015; Oleschko & Manzel, 2015; Jordan, 2019; Peuschel & Burkhard, 2019) und schließlich (4) Sprache als Unterrichtsinhalt bzw. -gegenstand (Lutter & Wollmann, 2019; Girnus, 2020). Jenseits der hier kurz vorgestellten unterrichtspraktischen Handreichungen problematisieren Neuhof & Girnus (2020) in diesem Zusammenhang ein Verharren der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik auf dieser „Anwendungsebene“ (ebd.: S. 111) und kritisieren eine verengte Perspektive auf Bildungssprache als zu erlernendes Register. In diesem Zusammenhang werfen sie die Frage auf, inwiefern es einer facheigenen, auf den sozialwissenschaftlichen Unterricht bezogenen Konzeption von Sprachbildung (statt der Replikation allgemeiner, fachfremder Ansätze) bedarf und ob diese nun (vornehmlich) additiv (im Sinne von *Förderung*) oder integrativ-umfassend (im Sinne von *Bildung*) sein

dung, 2019) soll in dieser Arbeit zugunsten eines integrativen Verständnisses *sozialwissenschaftlicher* Bildung (vgl. Engartner, Hedtke & Zurstrassen, 2020) nicht aufrechterhalten werden. Berücksichtigt werden fachdidaktische Beiträge, die auf die Fächer Wirtschaft/Politik bzw. Politik/Wirtschaft, Gesellschaftslehre oder Sozialwissenschaften der nordrhein-westfälischen Sekundarstufe I und II zielen.

⁶ Ähnliches gilt für die fachdidaktischen Prinzipien im Sinne des Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling, 1977), wie etwa das Kontroversitätsgebot (vgl. Hasenberg, Plietker & Westerkamp, 2018).

sollte (vgl. ebd.). Ihr zentrales Plädoyer für eine breitere „Rückbindung [von Sprache, Sprachbildung und Sprachsensibilität] an den politikdidaktischen Diskurs und dessen verschiedene politikdidaktischen Konzeptionen“ (ebd.: S. 114) skizzieren sie entlang eines „kritisch-konstruktiven Sprachbildungsansatzes“ (ebd.: S. 117): „Dieser will die Entwicklung guter Sprachkenntnisse oder -verwendung nicht überflüssig machen; Ziel ist es jedoch, nicht nur politische beziehungsweise politikwissenschaftliche Denk- und Erkenntnisweisen selbst ausüben zu können – gefördert werden soll die [...] Fähigkeit, zu diesen in Distanz treten zu können“ (Breidbach, 2007: S. 260)“ (ebd.).

Anhand dieser überblicksartigen Aufstellung wird deutlich, dass das Handlungsfeld Sprachbildung für die sozialwissenschaftliche Fachdidaktik keineswegs als konsolidiert gelten kann. Vielmehr scheint sich das bereits in Kapitel 2.1 angedeutete Spannungsfeld auch hier abzuzeichnen: zwischen der Konzeption eines für Bildungserfolg(e) funktionalen Registers (Bildungssprache) sowie dessen möglichst präziser Konturierung einerseits und einer dekonstruktivistischen Perspektive auf Sprache als (Summe von) kontextabhängigen (bildungs-)sprachlichen Praktiken andererseits.

3. Untersuchungsdesign

Im Zusammenhang mit der oben skizzierten Programmatik sprachlicher Bildung drängt sich die Frage nach den Lehrpersonen als der zentralen Komponente unterrichtlicher Bildungsprozesse auf (vgl. etwa Herzmann & König, 2016). Ziel der diesem Artikel zugrundeliegenden Masterarbeit war es insofern, lehrer*innenseitige Orientierungen – verstanden als handlungsleitendes, implizites Wissen (vgl. Bohnsack, 2014) – in Bezug auf Sprachbildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht zu rekonstruieren.⁷ Der bisherige Forschungsstand zu Orientierungen, Einstellungen oder Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf Sprachbildung ist dabei überschaubar: Fischer, Hammer & Ehmke (2018) erheben in einer quantitativen Studie positiv gelagerte Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu Sprache im Fachunterricht, Petersen & Peuschel (2020) hingegen konstatieren in einer qualitativen Untersuchung mangelnde Kenntnisse von Lehramtsstudierenden hinsichtlich Bildungssprache (ebd.: S. 171). Abgesehen davon finden sich lediglich Studien im Zusammenhang mit sprachlich(-kulturell)er Heterogenität (z. B. Gebauer, McElvany & Klukas, 2013; Hachfeld, 2012; Hawighorst, 2011; Sturm, 2010; Wiese, Mayr, Krämer, Seeger, Müller & Mezger, 2007) bzw. Mehrsprachigkeit (Bredthauer & Engfer, 2018; Triulzi & Maahs, 2019). Im Folgenden soll nun knapp die dokumentarische Methode, das Sample der Erhebung, sowie die Auswertungsmethodik beschrieben werden.

⁷ Schelle (2015) verweist auf Desiderate solcher qualitativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten im Bereich der Fachdidaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung.

3.1 Fragestellung im Kontext der dokumentarischen Methode

Ausgehend vom oben genannten Erkenntnisinteresse bildet die dokumentarische Methode die methodologische Grundlage dieser Arbeit. Die leitende Forschungsfrage lautete dabei: *Welche Orientierungen lassen sich (im Rahmen von Leitfadeninterviews mit Lehrkräften) in Bezug auf Sprachbildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht rekonstruieren?*

Ausgangspunkt der dokumentarischen Methode ist die auf Mannheim (1964) zurückgehende Unterscheidung zwei verschiedener Wissensarten: das kommunikative Wissen (ebd.: S. 289), der wörtlich-explizite, immanente Sinngehalt von Äußerungen einerseits und das atheoretische implizite und konjunktive Wissen (vgl. Mannheim, 1980: S. 73), andererseits. Dabei ist dieses atheoretische Wissen als Grundlage routinierten, habitualisierten Handelns ein Produkt „konjunktiver Erfahrungen“ (vgl. Mannheim, 1980: S. 225) bzw. „konjunktiver Erfahrungsräume“ (ebd.: S. 220) – etwa des Erfahrungsraums Schule, dem Lehrkräfte als Mitglieder eines professionalisierten Milieus (vgl. Bohnsack, 2018) unterworfen sind. Forschungspraktisch schlägt sich die Unterscheidung der beiden Wissensformen in zwei zentralen und aufeinanderfolgenden Auswertungsschritten nieder; in der *formulierenden* Interpretation einerseits und in der *reflektierenden* Interpretation andererseits (vgl. Nohl, 2017: S. 6). Die formulierende (Fein-)Interpretation (re-)formuliert dabei den immanenten Sinngehalt (kommunikatives Wissen) – die Orientierungsschemata (vgl. Bohnsack, 2012) – ausgewählter Textpassagen.⁸ Daran anschließend werden die ausgewählten Passagen einer reflektierenden Interpretation unterzogen. Dieser Analyseschritt zielt nun auf die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens, dem strukturbildenden *Modus Operandi*⁹ der Äußerung bzw. der darin enthaltenen handlungsleitenden Orientierungen (implizites, konjunktives Wissen).

3.2 Sample und Erhebung

Das Sample der Untersuchung bestand aus vier Lehrkräften, die zum Zeitpunkt der Erhebung (März/April 2021) an nordrhein-westfälischen Gymnasien Sozialwissenschaften bzw. Wirtschaft/Politik unterrichteten. Aus diesem Sample werden für den vorliegenden Beitrag zwei kontrastierende Fälle beispielhaft vorgestellt. Die Interviews fanden leitfadengestützt statt, wobei der Leitfaden vor allem als „Gedächtnisstütze für den Interviewer“ (Witzel, 1985: S. 236) bzw. der Erzählgenerierung diene und starken narrativen Anteilen der Interviewpartner*innen nicht entgegenstand (vgl. Nohl, 2017: S. 18). Die Durchführung der Interviews fand aufgrund der pandemischen Situation im März und

⁸ Kriterien für die Auswahl sind vor allem der Bezug zur Forschungsfrage sowie die Ausführlichkeit bzw. emotional-metaphorische Involviertheit der Erzählung, z. B. in Form von ‚Fokussierungsmetaphern‘ (vgl. Bohnsack, 2014: S. 46).

⁹ „Die Frage nach dem *Wie* ist die Frage nach dem *Modus Operandi*, nach dem der Praxis zugrunde liegenden *Habitus* [Kursivsetzung i. O.]“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013: S. 13).

Mai 2021 in Absprache mit den Interviewpartner*innen per Videotelefonie und Audioaufzeichnung statt. Im Anschluss daran wurden die Interviews transkribiert und mittels der oben beschriebenen Techniken der reformulierenden und reflektierenden Interpretation ausgewertet.

4. Rekonstruktionen

Im Folgenden werden die rekonstruierten Orientierungen der beiden ausgewählten Fälle präsentiert und jeweils durch charakteristische Interviewpassagen und deren reformulierende und reflektierende Interpretationen illustriert. Dabei sind alle Namen pseudonymisiert – ein Verzeichnis der Transkriptionsregeln befindet sich im Anhang.

4.1 Fall 1 (Johanna)

Ähm aber klar wird natürlich in Politik oder Sowi insofern Wert auf Sprache gelegt, als dass man halt ja, zum einen diese (.) ich sag jetzt mal so (.) politische Korrektheit äh einhält (Z. 181-183)

Die Passage kann zunächst als Thematisierung eines weiten Verständnisses von Sprache bzw. Bearbeitung von Sprache im sozialwissenschaftlichen Unterricht reformuliert werden. Auf kommunikativ-expliziter Ebene kommt zum Ausdruck, dass Sprache im sozialwissenschaftlichen Unterricht über das (Nicht-)Einhalten von ‚politischer Korrektheit‘ eine Bedeutungszuschreibung erfährt.

Dabei wird die Aussage zunächst emphatisch als selbstverständlich eingeleitet („aber klar“, „natürlich“) und in einem passivisch-(ver)allgemein(ernd)en Modus die Bedeutung von Sprache markiert („wird [...] Wert gelegt“). Weiterhin passivisch („dass man“) konturiert sich diese Bedeutung über die Einhaltung „politische[r] Korrektheit“. Zugleich lassen sich dabei hinsichtlich jener ‚politischen Korrektheit‘ durch die Interjektion „halt ja“ sowohl die Markierung von geteiltem *Common Sense*-Wissen als auch eine relativierende Distanznahme zur genutzten Terminologie rekonstruieren. Letztere dokumentiert sich im Pronomen „diese“ und dem floskelhaft-metasprachlichen Ausdruck „ich sag jetzt mal so“. ¹⁰ Das Einhalten sprachlicher Normen im Themenbereich des Politischen kann insofern als (zunächst unscharfer) positiver Gegenhorizont (in) der Bearbeitung von Sprache im sozialwissenschaftlichen Unterricht gedeutet werden. Diese Proposition wird im weiteren Verlauf des Interviews näher ausgeführt und auf unterschiedliche schulische wie sozialpolitische Themenfelder übertragen, so etwa in der folgenden Passage:

Ode:r wir sind ja auch Schule der Vielfalt, dass man da jetzt so was sexuelle Orientierung angeht, dass man da über Begrifflichkeiten spricht und auch aufdeckt, was man so im Alltag so

¹⁰ Inwiefern dies in den vielfältigen und z.T. widersprüchlichen Deutungen und (wertbehafteten) Konnotationen dieses Begriffspaars zugrunde liegt (vgl. etwa Forster, 2015) soll an dieser Stelle kein Gegenstand weiterer Spekulationen sein.

häufig (.) ich sag mal falsch macht oder (..) wenn man so (.) / Wenn die auch untereinander reden, Jugendsprech und so (Z. 189-192)

Wie bereits oben angedeutet, vollzieht sich hier eine thematische Elaboration der vorangegangenen Proposition der (Nicht-)Einhaltung ‚politischer Korrektheit‘ anhand des für Johannes Schulte aus schulpolitischer Perspektive bedeutsamen Topos der sexuellen Orientierung. Sprache und deren Bearbeitung werden in diesem Zusammenhang als Handlungsimperative im Hinblick auf die Thematisierung und Ermittlung von Normverletzungen im Zusammenspiel zwischen bestimmten (gesellschafts-)politischen Themenfeldern und jugendkulturellen sprachlichen Praktiken entworfen.

Das Pronomen „wir“ ruft dabei zunächst eine vergemeinschaftende Subjektposition auf, indem ein Verhältnis zwischen einer Gesamtheit von Individuen hergestellt wird, die als *ein* Akteur agieren, wobei das integrierende Moment dabei durch ein schulpolitisches Programm (Schule der Vielfalt¹¹) erzeugt wird. Das Benennen dieses Schullabels wird dabei durch den darauffolgenden dass-Satz insofern zu einer (unter mehreren – „auch“) *inhaltlich* positionierten Verpflichtung, als thematisch relevante („was sexuelle Orientierung angeht“) Semantiken mit einer gewissen Unmittelbarkeit („da jetzt so“) verhandelt werden: In dem passivischen Ausdruck „dass man [...] spricht und auch aufdeckt, was man [...] falsch macht“ bleibt dabei (zunächst) offen, wer Subjekt der intendierten, einerseits relativ unverbindlichen (*über Begrifflichkeiten sprechen*), andererseits konkret-ergründenden, feststellenden und normierenden (*aufdecken, was man so im Alltag falsch macht*) Praktiken ist – mutmaßlich Lehrkräfte bzw. ‚die Schule‘ als abstrakter Akteur. Deziert aufgerufen wird dabei die situativ-normalisierte („im Alltag“) Verletzung sprachlicher Normen im Sinne einer binären richtig-falsch-Struktur („ich sag mal falsch“) – wobei, ähnlich der eingangs rekonstruierten Proposition, die Phrase „ich sag mal“ wiederum als gewisse Relativierung des Gesagten (genauer: der Klassifizierung „falsch“) gedeutet werden kann.¹² Interpretationsbedürftig bleibt dabei die Kontur dieser Normen – vor dem Hintergrund der Programmatik des Labels *Schule der Vielfalt* kann jedoch unter „falsch mach[en]“ das Diskriminierungspotenzial gewisser sprachlicher Praktiken gedeutet werden. Dahingegen ist der anschließende Verweis auf „wenn die auch untereinander reden, Jugendsprech und so“ als deutliche(re) Adressierung von Schüler*innen zu interpretieren; demnach werden o.g. Normverletzungen indirekt (vor allem auch) in soziokulturel-

¹¹ Das Antidiskriminierungsprogramm und Schulnetzwerk *Schule der Vielfalt* ist ein Kooperationsprojekt des Ministeriums für Schule und Bildung NRW sowie verschiedener Vereine und Beratungsstellen und setzt sich „für eine größere Akzeptanz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Bildungsbereich“ (vgl. Schule der Vielfalt, 2022), ein.

¹² Kunze & Wernet (2015) deuten diese oder ähnliche „Subjektivierungs-, Relativierungs- und Unverbindlichkeitsgesten“ (ebd.: S. 168) in diskursiven Formen kommunikativen Austauschs – ob ein narratives Interview als eine solche Form gesehen werden kann bleibt m.E. fraglich – als „Bearbeitung der ‚Anmaßung‘ und ‚Riskanz‘, die die mit der Einnahme einer um die Formulierung eines Gedankens ringenden Diskursposition einhergeht“ (ebd.).

len Praktiken der Peer-Kommunikation („Jugendsprech und so“) verortet, Jugendliche somit als primäre Adressat*innen des „[A]ufdecken[s] was man so im Alltag so häufig ich sag mal falsch macht“ konzipiert.

Insgesamt kann der in Fall 1 rekonstruierte, anhand der beispielhaften Passagen illustrierte Orientierungsrahmen in Bezug auf Sprachbildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht als entschieden entworfene Sensibilisierung für bzw. Einhaltung und Fixierung von sprachliche(n) Normen im Kontext (gesellschafts-)politisch relevanter Themenfelder gedeutet werden. Jugendliche bzw. Schüler*innen werden in diesem Zusammenhang als potenziell normverletzend und korrekturbedürftig entworfen. Auffällig ist, dass in beiden Formulierungen des rekonstruierten positiven Gegenhorizonts der Normeinhaltung – „dass man diese (.) ich sag jetzt mal so (.) politische Korrektheit äh einhält“ und „was man so im Alltag so häufig (...) ich sag mal falsch macht“ – sprachliche Markierungen von Relativierung sichtbar werden.

4.2 Fall 2 (Tom)

MÜNDlich ähm, ja (...) muss man aufpassen, natürlich je nachdem, wie die Schüler sich ausdrücken ähm weise ich als Lehrkraft daraufhin, das vielleicht doch nächstes Mal versuchen, sich in Anführungsstrichen geWÄHLter auszudrücken, das heißt die Alltagssprache abzulegen, weil es durch/ich sage den Schülern dann, dass es durchaus wichtig ist, sich dann auch in Anführungsstrichen normal beziehungsweise gewählt auszudrücken (Z. 215-219)

Der Ausschnitt kann als abwägende Einschätzung im Hinblick auf die Bearbeitung allgemeiner (verbal-)sprachlicher Normverletzungen in Form direkter Rückmeldungen durch die Lehrkraft im Unterrichtskontext reformuliert werden. Im Anschluss an eine Unterscheidung zwischen einer schriftlichen und mündlichen Dimension, fokussiert die Passage nun die (konzeptionell und mediale)¹³ mündliche Dimension, was prosodisch durch eine Betonung („MÜNDlich“) markiert wird. Dieser Aspekt unterrichtsbezogener Sprachlichkeit wird zunächst als allgemein prekär – „muss man aufpassen“ – gerahmt. Daraufhin wechselt die Perspektive von einer passivisch-allgemeinen (*man muss*) zu einer subjektiv-erzählenden („ich als Lehrkraft“). Tom gibt daraufhin im Modus einer Einschränkung zum vorher geäußerten Bedenken („muss man aufpassen“) Einblick in (s)ein als routinetauglich-selbstverständlich entworfenes Handlungsmuster („natürlich“) in Bezug auf die Bearbeitung bestimmter („je nachdem“), vage gehaltener Schüler*innen-Äußerungen („wie die Schüler sich ausdrücken“). Der rekonstruierte Orientierungsgehalt seiner defensiv-konstruktiven Rückmeldungen an die Schüler*innen („es doch nächstes Mal zu versuchen“) ist demnach einerseits an einem den Schüler*innen kommunizierten positiven Gegenhorizont („dass es durchaus wichtig ist“) von (gleichzeitiger) Exklusivität („geWÄHLter auszudrücken“) und Normalität („normal auszudrücken“) sowie an einem negativen

¹³ Unterscheidung zwischen *medialer* (gesprochen/geschrieben) Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Koch & Oesterreicher (1986).

Gegenhorizont alltagssprachlicher, unterrichtsinkongruenter Äußerungsformen und -register („das heißt die Alltagssprache abzulegen“) orientiert. Auffällig ist auch in diesem Fall die metasprachliche Äußerung „in Anführungszeichen“ mit der die Klassifizierung des *sich normal bzw. gewählt Ausdrückens* eingeleitet und womit der vage formulierte Anspruch an sprachliche Akkuratessse zugleich relativiert wird. An die rekonstruierte Proposition, die die eigene Rückmeldungspraxis skizziert und diese zugleich einschränkend als heikles Unterfangen rahmt, schließt wenig später folgende Passage an:

Ist natürlich auch/man muss aber auch dabei (...) überlegen, wie man das macht. Das heißt, wenn sich ein Schüler meldet und man weist ihn darauf hin, dass er sich nicht gut ausdrückt oder wie auch immer, dann ähm (...) dann ähm stellt man den Schüler auch unter Umständen bloß, das heißt das muss man auch vorsichtig machen und ähm (...) teilweise freut man sich aber auch bei vielen Schülern, dass die überhaupt etwas sagen (Z. 222-226)

Die obenstehende Elaboration expliziert jene eingangs entworfenen Rückmeldepraktiken insofern als problematisch, als diese kompromittierende Konsequenzen für Schüler*innen haben könnten. In diesem Zusammenhang wird eine Priorisierung der mündlichen Beteiligung angedeutet.

Tom formuliert wiederum aus einer (ver)allgemein(ernd)en Position („man“) ein Gebot des Abwägens („man muss aber auch dabei (...) überlegen“). Im Zusammenhang mit eingangs genannten Rückmeldungen zu sprachlichen Normverletzungen bzw. nun diffus(er) formulierten Bewertungen der Sprachlichkeit von Schüler*innenäußerungen („dass er sich nicht gut ausdrückt oder wie auch immer“) wird in Form einer Bedingung („wenn [...], dann [...]“) die potenzielle Konsequenz des Blamierens von Schüler*innen dargelegt – woraufhin die wiederholte Mahnung zur Umsichtigkeit („das heißt man muss das auch vorsichtig machen“) geschlussfolgert wird. Im Anschluss klingt eine Priorisierung der mündlichen Beteiligung einzelner Schüler*innen *per se* an (im Kontrast zu deren angedeuteter, möglicher Nicht-Beteiligung infolge eines Bloßstellens) – „teilweise freut man sich aber auch, dass die überhaupt etwas sagen“.

Insofern ist der Orientierungsrahmen der vorliegenden Passage maßgeblich durch einen rekonstruierten negativen Gegenhorizont des „unter Umständen [B]loß[stellens]“ – in Kombination mit einem, zum obenstehenden gewissermaßen konkurrierenden, positiven Gegenhorizont mündlicher Beteiligung als solche – geprägt. Zwischen diesem Spektrum und jenem weiter oben rekonstruierten, eher vage formulierten positiven Gegenhorizont erwarteter sprachlicher Akkuratessse kann Fall 2 in Bezug auf Sprachbildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht als eine abwägend-defensive, individuell adaptierende Orientierung an sprachlicher Ästhetik und Normalisierung bestimmt werden. Die Bedeutung sprachlicher Normen (sowie deren Bearbeitung in Form lehrpersonenseitigen Einschreitens) im Fall von Verstößen wird zwar benannt, jedoch einschränkend vor dem Hintergrund ihres kompromittierenden Potenzials problematisiert und die Beteiligung von Schüler*innen priorisiert. Jugendliche bzw. Schüler*innen werden in Fall 2 als potenziell fragil und motivationsbedürftig entworfen. Darüber hinaus lässt sich auch hier eine sprachliche Distanzmarkierung und somit Relativierung in der Formulierung der anzustrebenden Sprachnormen als Auffälligkeit rekonstruieren.

4.3 Kontrastierung und Diskussion

Über eine knappe Kontrastierung bzw. Relationierung der beiden vorgestellten Fälle soll nun eine Ausschärfung der jeweiligen Orientierungsrahmen erfolgen. Fall 1 zeigt sich als eine Orientierung an ‚inhaltlichen‘ Aspekten von Sprache bzw. Begriffen, speziell von (jenen der) Jugend- und ‚Alltagssprache‘, die vor dem Hintergrund gesellschaftspolitisch sensibler Themenfelder, der Regulierung von (diskriminierenden) Bezeichnungspraktiken und so emergierenden sprachlichen Normen bedeutsam werden. Der handlungsleitende Orientierungsgehalt in Bezug auf Sprachbildung kann in Fall 1 als die Thematisierung und Bearbeitung der (Nicht-)Einhaltung eben dieser sprachlichen Normen rekonstruiert werden, die im Zusammenhang mit einer (gesellschafts-)politischen (sprachlichen) Sensibilisierung eine (positive) Bedeutungszuschreibung erfahren, wie das beispielhaft am Topos der sexuellen Orientierung aufgezeigt wird. Eine konkrete Ausschärfung der Bearbeitungspraxis und der zuständigen Akteure bleibt jedoch aus. Auffällig ist vielmehr ein Changieren zwischen einer vergemeinschaftenden („wir sind Schule [...]“) sowie einer verallgemeinernden („was man [...] falsch macht“) Sprecher*innenposition und distanzierenden Relationierung zu Schüler*innen („wenn die [...] untereinander reden“), deren jugendkulturelle sprachlichen Praktiken als potenziell normverletzend entworfen werden.

Im Vergleich dazu lässt sich Fall 2 zunächst als Orientierung an (eher diffus bleibenden) formal-ästhetischen sprachlichen Normen fassen (sich *gewählt/gut/normal ausdrücken*). Die Bearbeitung deren (Nicht-)Einhaltung wird dabei allerdings abwägend diskutiert; der handlungsleitende Orientierungsgehalt erfährt einerseits vor dem Hintergrund ihrer Normierungsfunktion eine positive, im Kontext potenzieller Kränkung von Schüler*innen andererseits eine problematisierende (und somit eher defensive) Bedeutungszuschreibung. Andeutungsweise rückt eine Priorisierung mündlicher Beteiligung im Unterricht an die Stelle eines positiven Gegenhorizonts.¹⁴ Im Gegensatz zu Fall 1 ist in Fall 2, neben einer dominanten (ver)allgemeine(rnde)n, zumindest punktuell eine selbstreferenzielle Sprecher*innenposition sichtbar. Als primär orientierungsstiftend kann in diesem Fall das Primat der (psychisch-seelischen) Unversehrtheit – auch im Zusammenhang mit der Priorität (der Motivation zu) mündlicher Beteiligung – der Schüler*innen vor dem Hintergrund potenziell kompromittierender Konsequenzen (in) der als riskant entworfenen Bearbeitung von (Nicht-)Einhaltungen sprachlicher Normen rekonstruiert werden.

Die Differenzlinien dieser beiden Orientierungen ergeben sich insofern aus der Beschaffenheit sprachlicher Normen, vor deren Hintergrund auch (die Relevanz) ihrer Bearbeitung unterschiedlich gedeutet wird: Sind es in Fall 1 die ‚inhaltlichen‘ Facetten von Alltags- oder Jugendsprache, deren Bearbeitung im Hinblick auf gesellschaftspolitische

¹⁴ Emotional-motivationale Aspekte bzw. „Konsequenzen“ korrektiven Feedbacks scheinen im Zusammenhang mit Sprachbildung bislang noch wenig berücksichtigt, für den Fremdsprachenunterricht vgl. etwa Schoorman & Schlak (2012).

Themenfelder bedeutsam werden, so scheinen es in Fall 2 die ‚formal-ästhetischen‘ Dimensionen zu sein, deren Bearbeitung abwägend problematisiert wird. Gemeinsam ist beiden Fällen jedoch die im Anschluss an die Frage nach Sprachbildung bzw. dem Stellenwert von Sprache im sozialwissenschaftlichen Unterricht thematisierte normative Klassifizierung von Sprache, die jeweils als binär strukturierte (richtig-falsch, gut-schlecht, normal-anormal) Orientierung an *bestimmten* (je unterschiedlich akzentuierten) sprachlichen Normen rekonstruiert werden kann. Zugleich sind die Passagen, an denen diese Orientierungen thematisch werden in beiden Fällen mit deiktisch-metasprachlichen Praktiken der Verhältnissetzung zum Gesagten versehen, was jeweils als Distanzmarkierung gedeutet wurde und näherungsweise (auch) als mangelnde begriffliche Schärfe der zu formulierenden Norm (etwa Bildungssprache, bildungssprachliche Praktiken bzw. diskriminierungssensible Sprache) interpretiert werden könnte. Auffällig ist weiterhin, dass Sprachbildung als Bearbeitung dieser Normen stets negativ als Thematisierung von *Normverstößen* sichtbar wird – eine Entfaltung positiver Orientierungen in diesem Kontext bleibt aus.

5. Schlüsse und Ausblick

Ausgehend von der eingangs über die Bedeutsamkeit von Sprache für Bildungserfolge hergeleiteten Relevanz der Beschäftigung mit Bildungssprache bzw. bildungssprachlichen Praktiken im (fachunabhängigen) Unterricht – auch und v.a. zur Bearbeitung herkunftsbedingter Bildungsdisparitäten –, zeigten sich die fachdidaktischen Operationalisierungen und Ausdeutungen für den sozialwissenschaftlichen Unterricht aktuell als reges, jedoch noch in der Entwicklung stehendes Forschungsfeld. Jenseits ausdifferenzierter, konkret-unterrichtspraktischer Beiträge wagen vor allem Neuhof & Girnus (2020) den Versuch einer auf den sozialwissenschaftlichen Unterricht fokussierten Programmatik sprachlicher Bildung, indem sie eine reflexive Verwendung von Sprache skizzieren (vgl. ebd.). Damit geht die Berücksichtigung der Komplexität und Polyfunktionalität bildungssprachlicher Praktiken einher (vgl. Morek & Heller, 2012), was eine Konzeption von Sprachbildung als Anbahnung (rigide operationalisierter) bildungssprachlicher Kompetenzen zumindest kritisch reflektieren muss. Die Rekonstruktionen des vorliegenden Fallvergleichs ziel(t)en in diesem Zusammenhang auf die impliziten, handlungsleitenden Orientierungen¹⁵ von vier Gymnasiallehrkräften der Sozialwissenschaften – dabei wurden zwei unterschiedliche Orientierungsrahmen rekonstruiert, innerhalb derer sprachliche Bildung je unterschiedlich ausgedeutet und bearbeitet wurde. So werden in beiden Fällen sprachliche Distanzierungs- und Relativierungsgesten sichtbar, die als vage und diffuse

¹⁵ An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass es diesem Beitrag weder um explizite Einstellungen im Sinne von „Was halten diese Lehrkräfte von Sprachbildung?“ noch um Kompetenz(en) im Sinne von „Was wissen diese Lehrkräfte über Sprachbildung?“ ging.

Orientierungen im Hinblick auf die einzuhaltenden bzw. zu sanktionierenden/thematisierenden sprachlichen Normen gedeutet werden können. Dies kann durchaus als anschlussfähig an die Frage nach einer (fachspezifischen) Konturierung bildungssprachlicher Praktiken und deren Funktionen gesehen werden. Während darüber hinaus das in Fall 1 thematisierte Verhältnis von sozialwissenschaftlicher Bildung und Sprache, als machtvoll und potenziell diskriminierendes Medium und somit relevantem Unterrichtsgegenstand, ebenfalls in fachdidaktischen Bezügen angedeutet wird, tritt in Fall 2 ein emotional-motivationaler (und im Fachdiskurs bislang eher vernachlässigter) Aspekt zu Tage. Hier deutet sich ein Spannungsfeld an: Auf der einen Seite scheint die Bedeutung sprachbildender Maßnahmen für die Bearbeitung eines bestimmten sprachlichen Habitus, der wenige bis keine bildungssprachlichen Praktiken prozessiert (und insofern sozial benachteiligend wirkt) kaum bestritten, andererseits dokumentiert sich demgegenüber Skepsis, indem etwa mündlichen Rückmeldepraktiken ein motivationshemmendes Potenzial zugeschrieben wird. Passend dazu regt die fallübergreifende Rekonstruktion einer binär-strukturierten bzw. defizitorientierten Orientierung im Hinblick auf Sprachbildung zu Überlegungen an, inwiefern sich etwa ein kritisch-konstruktiver Sprachbildungsansatz nach Neuhof & Girnus (2020) im schulisch-unterrichtlichen Kontext gegenüber Leistungs- und Bewertungs- und Normierungslogiken behaupten kann. Diese Perspektive wäre in der weiteren Beschäftigung mit Sprachbildung (auch, aber nicht ausschließlich im sozialwissenschaftlichen Unterricht) zu verfolgen.

Zweifelsohne kann die Reichweite dieses Fallvergleichs als begrenzt eingeschätzt werden; eine breit(er) angelegte Erhebung zu möglichen weiteren Orientierungen bzw. einer Typenbildung im Zusammenhang mit sprachlicher Bildung und ihren Teilfacetten steht noch aus. Insgesamt scheint eine systematische, wechselseitige Relationierung fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Untersuchungen, gerade in Bezug auf interdisziplinäre und komplexe Handlungsfelder wie dem der Sprachbildung, gleichsam geboten wie seltene Praxis und insofern ein Desiderat künftiger Forschungsarbeiten.

Literatur

- Achour, Sabine; Sieberkrob, Matthias (2015). Sprachbildung im Politikunterricht. In *Wochenschau Sonderheft Heterogenität* 66, S. 18-37.
- Altun, Tülay; Günther, Kathrin & Oleschko, Sven (2015). Lernaufgaben im GL-Unterricht. Welche sprachlichen Anforderungen enthalten begründete Aufgaben? In Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 123-134.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (2019). *Was ist gute sozioökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung. Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 11-36.
- Bernstein, Basil. (1964). Elaborated and Restricted Codes. Their Social Origins and Some Consequences. In *American Anthropologist* 66(6), S. 55-69.
<https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl.3.02a00030>
- Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In Schittenhelm, Karin (Hg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-153.
- ___ (2014). Habitus, Norm und Identität. In Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hg.), *Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.
- ___ (2018). Milieu als Erfahrungsraum. In Müller, Stella & Zimmermann, Jens (Hg.), *Milieu – Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-52.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-32.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- ___ (1993). Der sprachliche Markt. In Bourdieu, Pierre (Hg.), *Soziologische Fragen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 247-260.
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-80921> (zuletzt aufgerufen am 24.5.2022).
- Breidbach, Stephan (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster u.a: Waxmann.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: utb.
- Engartner, Tim; Hedtke, Reinhold & Zurstrassen, Bettina (2020). *Sozialwissenschaftliche Bildung*. Stuttgart: utb.
- Feilke, Helmut (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch* 233, S. 4-13.
- Fischer, Nele; Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skaldokumentation. In Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, S. 149–184.

- Forster, Iris (2015). Political Correctness/Politische Korrektheit. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/parteien/sprache-und-politik/42730/political-correctness-politische-korrektheit/> (zuletzt aufgerufen am 24.05.2022)
- Gantefort, Christoph (2013). ‚Bildungssprache‘. Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, S. 71-105.
- ___ (2014). Empirische und unterrichtspraktische Aspekte sprachlicher Bildung (Sammelrezension). In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3(14), S. 563-572. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0562-x>
- Gebauer, Miriam N.; McElvany, Nele & Klukas, Stephanie (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In McElvany, Nele; Gebauer; Miriam M.; Bos, Wilfried & Holtappels, Heinz-Günter (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 17. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim: Juventa, S. 191-216.
- Girnus, Luisa (2020). Worüber sprechen wir eigentlich? Zur Explizität von Legitimationsargumenten in politischen Lehr- Lernarrangements. In Juchler, Ingo (Hg.), *Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-208.
- Gogolin, Ingrid (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachige Fähigkeiten. In Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, H. H. (Hg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, S. 7-19.
- ___ (2020). Durchgängige Sprachbildung. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 165-174.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. FörMig Edition 7. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-127.
- Habermas, Jürgen (1981). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Habermas, Jürgen (Hg.), *Kleine politische Schriften I-IV*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 340-363.
- Hachfeld, Axinja (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. In Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina & Ralle, Bernd (Hg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Waxmann: Münster, S. 47-65.
- Halliday, M.A.K. (1978). Language as social semiotic. The interpretation of language meaning. London: Arnold.

- Hasenberg, Tobias; Plietker, Alena & Westerkamp, Arne (2018). Kontroversität mit Qualität. Ein Modell für sprachliche Gegenwartsorientierung in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In Caruso, Celestine Gilda; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas & Schick, Kim-Sarah (Hg.), *Sprache im Unterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 161-176.
- Hawighorst, Britta (2011). Wege zum sprachsensiblen Fachunterricht. In Neumann, Ursula & Schneider, Jens (Hg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, S. 112-120.
- Herzmann, Petra & König, Johannes (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jordan, Annemarie (2019). Sprachlich bildender Politikunterricht: Das Formulieren politischer Urteile unterstützen. In Peuschel, Kristina & Burkard, Anne (Hg.), *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: narr Studienbücher, S. 161-168.
- Juchler, Ingo (2020). Einführung. In Juchler, Ingo (Hg.), *Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Juchler, Ingo (Hg.) (2020). *Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
<https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Kunze, Katharina & Wernet, Andreas (2015). Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In *sozialer sinn* 15, S. 161-179. <https://doi.org/10.1515/sosi-2014-0202>
- Limbird, Christina & Stanat, Petra (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In Baumert, Jürgen; Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Springer VS, S. 257-307.
- Lutter, Andreas & Wollman, Julian (2019). Von ‚Gleichgewichten‘ und ‚Kreisläufen‘: Wirtschaftsmetaphorik als Reflexionsgegenstand ökonomischen Lernens. In Peuschel, Kristina & Burkard, Anne (Hg.), *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: narr Studienbücher, S. 205-212.
- Mannheim, Karl (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Mannheim, Karl & Wolff, Kurt H. (Hg.), *Wissenssoziologie*. Berlin: Luchterhand, S. 91–154.
- ___ (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Manzel, Sabine & Nagel, Farina (2017). „Links unten steht der Bundespräsident“ – erste Ergebnisse zu sprachlichen und fachlichen Herausforderungen im Umgang mit politischen Schaubildern. In Manzel, Sabine & Schelle, Carla (Hg.), *Empirische Forschung zur schulischen politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-29.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Wirtschaft-Politik. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/g9_wipo_klp_%203429_2019_06_23.pdf (zuletzt aufgerufen am 20.07.2021).
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57(1), S. 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Neuhof, Julia & Girnus, Luisa (2020). Sprachbildung im Fach Politische Bildung – ein unbespieltes Feld?! In Juchler, Ingo (Hg.), *Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-121. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30305-1_9
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und dokumentarische Methode*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (1970). *Sprache und soziale Herkunft: ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Berlin: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft.
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia & Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In *Applied Linguistics Review* 6(3), S. 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Oleschko, Sven (2015). Lernaufgaben und fachdidaktische Aufgabenanalyse in Politik. Zur Bedeutung der Sprache bei Aufgabenanalysen. In Weißeno, Georg & Schelle, Carla (Hg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer VS, S. 83-98.
- Oleschko, Sven & Manzel, Sabine (2015). Epistemologische und kommunikative Aspekte von Lernaufgaben im Politikunterricht. Erste Ergebnisse eines quasi Mixed-Methods-Ansatzes aus zwei Fachperspektiven. In Riegel, Ulrich; Schubert, Sigrid; Siebert-Ott, Gesa & Macha, Klaas (Hg.), *Kompetenzmodellierung und -messung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann, S. 197-212.
- Oleschko, Sven & Moraitis, Anastasia (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. In *Bildungsforschung* 9(1), S. 11-46.
- Peuschel, Kristina & Burkard, Anne (2019). *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: narr Studienbücher.
- Petersen, Inger & Peuschel, Kristina (2020): „...ich bin ja keine Sprachstudentin...“ Wissen über Sprache für den sprachbildenden Fachunterricht. In Heinz, Tobias; Brouër, Birgit; Janzen, Margot & Kilian, Jörg (Hg.), *Formen der (Re-) Präsentation*

- fachlichen Wissens: Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften*. Münster: Waxmann, S. 217-240.
- Richter, Dagmar (2006). Civic literacy, reading literacy. Gibt es auch eine „politische Lesekompetenz“? In GPJE (Hg.), *Standards der Theoriebildung und empirischen Forschung in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 55–65.
- Riebling, Linda (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht (Interkulturelle Bildungsforschung 20)*. Münster: Waxmann.
- Schelle, Carla (2015). Ergebnisse, Methoden und Internationalität in der qualitativen Forschung zum Politikunterricht. In Weißeno, Georg & Schelle, Carla (Hg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-34. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_2
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2012). Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17(2), S. 172-190.
- Steinig, Wolfgang (1976). *Soziolekt und soziale Rolle*. Düsseldorf: Schwann.
- ___ (2020). Bildungssprache in Elternhaus und Schule. In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 50, S. 47-70. <https://doi.org/10.1007/s41244-020-00161-4>
- Sturm, Tanja (2010). Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. In Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred & Mayr, Johannes (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer Lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 89–105.
- Triulzi, Marco & Maahs, Ina-Maria (2019). „ab A2 wird dieser ‚sprach-mixed-salat‘ eher schwierig“. Eine Erhebung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung. In *Wiener Linguistische Gazette* 84, S. 1-27.
- Vollmer, Helmut Johannes & Thürmann, Eike (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In Ahrenholz, Bernt (Hg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 107-132.
- Wehling, Hans-Georg (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In Schiele, Siegfried & Schneider, Herbert (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 173–184.
- Weißeno, Georg (2013). Fachsprache in Schulbüchern für Politik/Sozialkunde: eine empirische Studie. In Massing, Peter & Weißeno, Georg (Hg.), *Demokratischer Verfassungsstaat und Politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschau Verl., S. 151-170.
- Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter & Richter, Dagmar (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Weißeno, Georg & Götzmann, Anke (2020). Empirische Analysen zur politischen Fachsprache in Schulbüchern – ein Trendbericht. In Juchler, Ingo (Hg.), *Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-154.
- Weißeno, Georg & Schelle, Carla (Hg.) (2015). *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenger, Anke; Frisch, Julia; Vetter, Eva & Busch, Matthias (Hg.) (2021). *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung. Wochenschau Wissenschaft. sprache – macht – gesellschaft*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Wiese, Heike; Mayr, Katharina; Krämer, Philipp; Seeger, Patrick; Müller, Hans-Georg & Mezger, Verena (2007). Changing teachers' attitudes towards linguistic diversity effects on an anti-bias programme. In *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), S. 198-220. <https://doi.org/10.1111/ijal.12121>
- Winter, Christina, Maahs, Ina-Maria & Goltsev, Evghenia (2021). Dinge beim Namen nennen? - Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(3), 213–234. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.10>
- Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte Interview. In Jüttemann, Gerd (Hg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, S. 227-255
- www.schule-der-vielfalt.de/das-projekt/wer-wir-sind/2022 (zuletzt aufgerufen am 24.05.2022)
- Zurstrassen, Bettina (2012). Ist Lesekompetenz eine Aufgabe für die politisch-demokratische Bildung? In *Literalität und Partizipation. Über schriftsprachliche Voraussetzungen demokratischer Teilhabe. Tagungsdokumentation*. Köln: Universität zu Köln, S. 81-97.

Über den Autor

Georg Draube schloss im Juli 2021 sein Lehramtsstudium der Fächer Spanisch und Sozialwissenschaften für Gymnasien und Gesamtschulen mit dem *Master of Education* an der Universität zu Köln ab, nachdem er zuvor das Weiterbildungsstudium *DaZ intensiv* am Mercator Institut absolvierte. Seit Oktober 2021 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Empirische Schulforschung, Schwerpunkt Qualitative Methoden (Prof. Dr. Petra Herzmann) der Universität zu Köln tätig.

Korrespondenzadresse: georg.draube@uni-koeln.de

Anhang

Transkriptionsregeln	
(.) (..) (...)	Sprechpause von einer bis drei Sekunden (entsprechend der Anzahl der Punkte) <i>Beispiel:</i> „diese (.) ich sag jetzt mal so“; „ja (...) muss man aufpassen“
:	Dehnung <i>Beispiel:</i> „Ode:r“
Großschreibung	Betonung <i>Beispiel:</i> „MÜNDlich“
/	Satzabbruch <i>Beispiel:</i> „weil es durch/ich sage den Schülern“