

Miriam Morek; Vivien Heller (2019)

Bildungssprachliche Praktiken

1. Bildungssprache: ‚Praktiken‘ statt ‚Register‘

Der Begriff ‚Bildungssprache‘ wurde in Deutschland zunächst von der Erziehungswissenschaft (erneut) in die Diskussion gebracht, die damit eine disziplinenübergreifende Beschäftigung mit den sprachlichen Hürden beim fachlichen Lernen – nicht nur, aber vor allem bei DaZ-Lernenden – ausgelöst hat. Der Begriff legt nahe, es gäbe ein abgrenzbares, kontextspezifisches Repertoire sprachlicher Mittel auf Ebene des Sprachsystems (ein sog. „Register“), das sich vor allem durch spezifische lexikalische und syntaktische Strukturen auszeichnet. Empirisch zeigt sich jedoch, dass die zumeist fokussierten Merkmale (z. B. Konnektoren, Präfixverben, Passiv), wie sie zuerst vor allem an Schulbuchtexten herausgearbeitet wurden, keineswegs auf die Verwendung in Bildungskontexten beschränkt sind (vgl. Ahrenholz, 2017). Vor allem aber wird bei einer umfassenderen Berücksichtigung mündlicher und schriftlicher Kommunikationsprozesse im Fach offensichtlich, dass (bildungs)sprachliche Mittel nicht isoliert betrachtet werden können, sondern immer nur als Ressourcen für umfassendere Aktivitäten von „Erkenntniskommunikation“ im weiteren Sinne (Feilke, 2012, S. 10).

2. Definition des Begriffs „bildungssprachliche Praktiken“

Dieser Sicht auf den Zusammenhang von Sprache und Bildung trägt der Begriff „bildungssprachliche Praktiken“ Rechnung (Morek & Heller, 2012). Darunter sind gesellschaftlich verfestigte, sprachlich-kommunikative Verfahren zu verstehen, die der Lösung wiederkehrender Probleme der Wissenskonstruktion, -absicherung und -vermittlung dienen. Der Vollzug entsprechender Praktiken (z. B. Erklären oder Argumentieren, Heller & Morek, 2015) trägt dazu bei, bildungsorientierte Kommunikationskontexte überhaupt erst zu schaffen, etwa auch in außerschulischen Domänen. Mit diesem Rückgriff auf ein dynamisches und reflexives Kontextverständnis hat das Konzept bildungssprachlicher Praktiken seine Wurzeln in der ethnomethodologisch fundierten Gesprächs- und Textlinguistik.

Weil für weite Teile fachlichen Wissens gilt, dass die thematisierten Sachverhalte und deren kognitive und kommunikative Bearbeitung komplex sind, sind bildungssprachliche Praktiken i. d. R. auf diskursiver/textueller Ebene verortet. Sie umfassen daher mehrere sequenziell organisierte kommunikative Aufgaben. Deren Bearbeitung ist darauf ausgerichtet, den jeweiligen übergeordneten kommunikativen Zweck zu erfüllen (z. B. Ausschließen einer Lösungshypothese, Klären eines Begriffs). Beispielsweise können Anordnungen von Einwänden, Begründungen, hypothetischen Szenarien und

Schlussfolgerungen ein Argument bilden, um einen Geltungsanspruch gegenüber Anderen zu stützen oder zu verteidigen. Im Zusammenhang mit rekurrenten Mustern des Aufbaus und der sprachlichen Realisierung solcher Praktiken wird z.T. auch der Begriff ‚Gattung‘/‘Genre‘ verwendet.

Curricula und empirische Studien zur Unterrichtskommunikation geben Aufschluss darüber, welche bildungssprachlichen Praktiken für Bildung und Unterricht wesentlich sind (z.B. Argumentieren, Erklären, Beschreiben, Berichten). Ähnliche Phänomene werden auch unter dem Begriff „(kognitive) Diskursfunktionen“ (Vollmer & Thürmann, 2013) gefasst, der allerdings vor allem auf zu vollziehende kognitive Operationen abhebt und weniger auf die Kommunikativität und Interaktivität wissensbezogenen Handelns. Inzwischen liegen eine Reihe von Arbeiten vor, die Realisierungen unterschiedlicher bildungssprachlicher Praktiken und die damit verbundenen sprachlich-diskursiven Anforderungen zu beschreiben versuchen.

Grundsätzlich können bildungssprachliche Praktiken sowohl medial mündlich als auch medial schriftlich vollzogen werden. Mit der Erweiterung des Blicks auf Praktiken geraten – anders als beim Begriff ‚Bildungssprache‘ – nicht nur sprachlich-formale Mittel in den Fokus. Vielmehr wird deren Gebrauch als nur eine von drei Aufgaben betrachtet, die beim Vollzug bildungssprachlicher Praktiken bewerkstelligt werden müssen: Erstens muss erkannt werden, was für eine Praktik in einem bestimmten Gesprächs- oder Aufgabenkontext explizit oder implizit gefordert ist (Kontextualisierung). Zweitens müssen fachliche Sachverhalte und Zusammenhänge kohärent und der jeweiligen Gattung gemäß dargestellt und verknüpft werden (Vertexung). Drittens schließlich müssen spezifische (sprachliche) Formen (z. B. Lexik, Syntax, Gestik, Prosodie) gewählt werden, über die eine Praktik überhaupt erst realisiert und in ihrer Funktion und Struktur für den Rezipienten erkennbar gemacht wird (Markierung). Zum Beispiel kann der Konnektor *aber* markieren, dass im Rahmen des Aushandelns konfligierender Deutungen einer Textstelle ein Einwand vorgebracht wird.

3. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Für die Aneignung und Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen im Sinne einer **durchgängigen Sprachbildung** bedeutet dies, dass nicht zuerst und nicht ausschließlich am Ausbau sprachlich-formaler Ressourcen anzusetzen ist. Dafür sprechen auch Studien zur außerschulischen Sprachsozialisation, die dokumentieren, dass nicht allein sprachlich-formale Repertoires eingeschränkt sein können, sondern sich auch die Erfahrungen mit Praktiken der Wissenskonstruktion, -absicherung und -vermittlung drastisch unterscheiden. Es muss daher darum gehen, im Mündlichen wie Schriftlichen Erwerbskontexte für bildungssprachliches Handeln zu schaffen, in denen Schüler(innen) beim Aufbau ihrer Fähigkeiten gefordert und unterstützt werden, und zwar in den drei Bereichen Kontextualisierung, Vertexung und Markierung (Heller & Morek, 2015). Inwieweit sich bereits entstandene Konzepte zur Förderung bildungssprachlichen Handelns in heterogenen Klassen tatsächlich als wirksam erweisen, wird Gegenstand zukünftiger Evaluationsforschung sein müssen.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–31). Berlin: De Gruyter.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Heller, V. & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbkontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum.ch* (3). 1–23. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf (20.03.2019).
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57 (1), 67–101.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41–57). Münster: Waxmann.