

Sprachsensibilität in Bildungsprozessen

RESEARCH

Juliana Goschler · Peter Rosenberg ·
Till Woerfel *Hrsg.*

Empirische Zugänge zu Bildungssprache und bildungssprachlichen Kompetenzen



Springer Spektrum

Sprachsensibilität in Bildungsprozessen

Reihe herausgegeben von

Martin Butler, Institut für Anglistik, Universität Oldenburg, Oldenburg,
Niedersachsen, Deutschland

Juliana Goschler, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg, Deutschland

Nanna Fuhrhop, Inst. f. Germanistik, Univ. Oldenburg, Oldenburg, Niedersachsen,
Deutschland

Ira Diethelm, Computer Science Education, Carl von Ossietzky Universität,
Oldenburg, Deutschland

Vera Busse, Universität Vechta, Vechta, Deutschland

Welche Rolle spielt Sprache in Bildungsprozessen? Dieser Frage widmen sich die in der Reihe erscheinenden Arbeiten, die die Bedingungen, Formen und Effekte sprachlichen Handelns in Bildungskontexten in den Blick nehmen. Die Reihe versteht sich als Ort zur Initiierung eines interdisziplinären Dialogs fachdidaktischer, bildungswissenschaftlicher und fachwissenschaftlicher Perspektiven auf diesen Gegenstandsbereich, trägt durch ihren fächerübergreifenden Charakter dessen Multidimensionalität Rechnung und leistet so einen Beitrag zur Entwicklung von Bausteinen einer kritisch-reflexiven Sprachsensibilität in Bildungsprozessen.

Juliana Goschler · Peter Rosenberg ·
Till Woerfel
(Hrsg.)

Empirische Zugänge zu Bildungssprache und bildungssprachlichen Kompetenzen



Springer Spektrum

Hrsg.

Juliana Goschler
Fakultät III – Sprach- und
Kulturwissenschaften, Institut für
Germanistik
Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg
Oldenburg, Deutschland

Peter Rosenberg
Fakultät für Kulturwissenschaften
Europa-Universität Viadrina
Frankfurt (Oder), Deutschland

Till Woerfel
Sprache und Bildungssystem
Mercator-Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache
Köln, Deutschland

ISSN 2524-8081

ISSN 2524-809X (electronic)

Sprachsensibilität in Bildungsprozessen

ISBN 978-3-658-43736-7

ISBN 978-3-658-43737-4 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-43737-4>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Marija Kojic

Springer Spektrum ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recycelbar.

Inhaltsverzeichnis

Empirische Zugänge zu Bildungssprache und bildungssprachlichen Kompetenzen: Eine Einleitung	1
Juliana Goschler, Peter Rosenberg und Till Woerfel	
Mündlicher Wortschatzgebrauch im Registervergleich. Ein Beitrag zur Bildungsspracheforschung aus korpusbasierter Perspektive	15
Cordula Meißner	
Bildungssprache zwischen Wort und Text: Analyse des Konnektorengebrauchs beim schriftlichen Argumentieren in Klasse 5	49
Madeleine Domenech und Elisabeth Mundt	
Syntaktische Komplexität im Unterrichtsdiskurs: Nominalphrasen im Jahrgangsstufenvergleich	71
Juliana Goschler und Katrin Kleinschmidt-Schinke	
Die Entwicklung grundlegender bildungssprachlicher Strukturen bei SeiteneinsteigerInnen der Sekundarstufe I am Beispiel der Syntax	97
Andrea Drynda	
Passivkonstruktionen im Schulalter: Irritationen, Inkonsistenzen und Implikationen	121
Doreen Bryant und Benjamin Siegmund	

Worterwerb im Kontext fachlichen Lernens – Eine fast mapping-Studie zum Worterwerb beim Lesen von Sachtexten	167
Anja Müller, Katharina Weider und Valentina Cristante	
Klimatext. Eine Interventionsstudie zur Förderung bildungssprachlicher Textkompetenzen in hybriden Lernsettings	193
Mareike Fuhlrott	
Nominale Strukturen als Indikatoren für bildungssprachliche Kompetenz? Konzeptionelle Überlegungen zu einem förderdiagnostischen Instrument für die Sekundarstufe I	217
Jana Gamper	
Diagnostik bildungssprachlicher Kompetenzen mit BiSpra 2–4: Grundlagen der Testentwicklung und empirische Befunde zu einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden	239
Birgit Heppt und Anna Volodina	
Fachsprachliche Ausdrucksmuster im Fach Physik als Bestandteile des bildungssprachlichen Registers – zur theoretischen Erfassung und empirischen Fundierung	273
Olaf Gätje, Miriam Langlotz, Rainer Müller, Niklas Reichel und Lena Schenk	
Wissen über <i>Mehrsprachigkeit</i>, <i>Sprachliche Register</i> und <i>Sprachsensiblen Unterricht</i>	301
Anja Binanzer, Carolin Hagemeyer und Heidi Seifert	



Empirische Zugänge zu Bildungssprache und bildungssprachlichen Kompetenzen: Eine Einleitung

Juliana Goschler, Peter Rosenberg und Till Woerfel

Das Konzept der „Bildungssprache“ hat die Diskussion um Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem in den letzten zwanzig Jahren entscheidend geprägt und verändert. Dass Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth und Ursula Neumann diesen schon seit fast zweihundert Jahren in verschiedenen Disziplinen und Kontexten (vgl. u. a. Habermas, 1978; Ickler, 1997; Scheler, 1969; Wienberg, 1834) verwendeten Begriff im Rahmen des BLK-Programms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMiG) „als Vokabel eines neuen Verständnisses einer umfassenden sprachlichen Bildung“ (Roth, 2015, S. 37) „neu gefunden“ (ebd.) haben, hat entscheidende Impulse sowohl für die bildungspolitische als auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung geliefert.

Zunächst einmal war dadurch ein gemeinsames „Vokabular“ geschaffen, das den Diskurs zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik- und -praxis mit Blick

J. Goschler (✉)

Institut für Germanistik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg,
Deutschland

E-Mail: juliana.goschler@uni-oldenburg.de

P. Rosenberg

Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder), Deutschland

E-Mail: rosenberg@europa-uni.de

T. Woerfel

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln,
Köln, Deutschland

E-Mail: till.woerfel@mercator.uni-koeln.de

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden
GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

J. Goschler et al. (Hrsg.), *Empirische Zugänge zu Bildungssprache und
bildungssprachlichen Kompetenzen*, Sprachsensibilität in Bildungsprozessen,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-43737-4_1

auf die Notwendigkeit und Umsetzung durchgängiger sprachlicher Bildung ermöglichte.

Zweitens war somit auch zwischen den verschiedenen Akteur/-innen im Bildungssystem ein differenzierter Blick auf die Sprachfähigkeiten mehrsprachig aufwachsender Kinder mit Deutsch als Zweitsprache möglich: Die vorher immer wieder geäußerte pauschale Annahme, diese würden die deutsche Sprache nicht oder nur schlecht beherrschen, schien ohnehin weder mit wissenschaftlichen Befunden zu mehrsprachigem Spracherwerb übereinzustimmen noch mit alltäglichen Beobachtungen von migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen der zweiten und dritten Generation, die sich offensichtlich problemlos im deutschsprachigen Alltag behaupten konnten und können. Dass dies aber nicht unbedingt gleichbedeutend sein muss mit einer Beherrschung der im Bildungskontext notwendigen Register, war – so selbstverständlich dieser Befund uns heute erscheinen mag – ein entscheidender Punkt, der das Nachdenken über Mehrsprachigkeit und damit einhergehende sprachliche Heterogenität im deutschen Bildungssystem deutlich verändert hat.

Drittens war auch der Zusammenhang nicht nur zwischen Migrationshintergrund, sondern auch sozioökonomischem Status der Eltern und Bildungserfolg v. a. in den Sekundäranalysen von Bildungsvergleichsstudien besser erklärbar (z. B. Gresch, 2016; Haag et al., 2012; Lokhande, 2016; Stanat et al., 2010). Dass die Sprache der Bildungsinstitutionen nicht nur für mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche eine Herausforderung darstellen kann, sondern für alle diejenigen, die wenig Kontakt mit der Sprache der gebildeten Mittelschicht und insbesondere schriftsprachlichen Erzeugnissen haben, eröffnete mehr als vorher die Möglichkeit, gedanklich nicht nur bei den individuellen sprachlichen Voraussetzungen von Schüler/-innen anzusetzen, sondern gleichzeitig die Sprache der Bildungsinstitutionen (insbesondere der Schulen) in den Blick zu nehmen und diese einerseits kritisch zu betrachten und andererseits darüber nachzudenken, wie diese Sprache eigentlich vermittelt werden könnte und müsste.

Das wiederum führte viertens dazu, dass die sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Register „Bildungssprache“ vertieft wurde – auch über die Beschäftigung mit Fachsprachen hinaus. So wurde unter anderem vermehrt versucht, sprachliche Phänomene zu identifizieren, die als „typisch“ für bildungssprachliche Kontexte gelten können. Inzwischen existieren eine Reihe von Merkmalslisten (z. B. Berendes et al., 2013: 26; Gogolin & Duarte, 2016: 489–490; Heppt, 2016: 33–35), die die Eigenschaften von Bildungssprache zu fassen versuchen. Immer wieder wurde und wird darauf hingewiesen, dass sich Bildungssprache unter anderem durch eine Häufung komplexer Strukturen wie

Komposita, attributive Erweiterungen von Nominalphrasen, Haupt- und Nebensatzgefüge, Passivsätze und andere komplexe Strukturen auszeichne. Dies wurde vielfach beispielhaft gezeigt und belegt – dennoch fehlt es weiterhin an vielen Stellen an systematischeren und auch quantitativen Untersuchungen, die der Frage nachgehen, ob und gegebenenfalls wie stark sich Sprache in Bildungskontexten durch einzelne oder durch die Häufung verschiedener dieser Merkmale tatsächlich von anderen sprachlichen Registern unterscheidet. Lässt sich „Bildungssprache“ also durch das Vorkommen oder die Häufigkeit spezifischer sprachlicher Formen charakterisieren?

Es ist jedoch auch schon von verschiedenen Forscher/-innen, insbesondere aus sprachdidaktischer Perspektive, darauf hingewiesen worden, dass diese zum Teil sehr starke Formfokussierung dem Phänomen „Bildungssprache“ nicht gerecht werde und dass sich Bildungssprache – und vor allem bildungssprachliches Handeln – angemessener durch seine Funktionen bestimmen lasse. So lassen sich die von Feilke (2014) beschriebenen „Textprozeduren“ auffassen, die eine Art sprachliche Handlungsmuster sind, mit denen bestimmte Funktionen verknüpft sind. Die von Steinhoff (2019) vorgeschlagene Charakterisierung bildungssprachlicher Kompetenz geht in eine ähnliche Richtung, indem er (neben epistemischen und sozialsymbolischen Aspekten) sprachliche Handlungsmuster und Praktiken als Teil bildungssprachlicher Kompetenz auffasst. Das bedeutet für die Vermittlung, dass diese keinesfalls allein an sprachlichen Formen festgemacht werden darf, sondern dass es um das Erlernen domänenspezifischer Praktiken geht, die auch immer einem bestimmten Zweck dienen.

Auch der von Pohl (2016) eingeführte Begriff der Epistemisierung zielt darauf ab, besonders die Funktion sprachlicher Strukturen zu fokussieren, die eine sprachliche Darstellung und eine kognitive Konzeptualisierung ermöglichen, „bei der erkanntes Wissen zusehends aus dem unmittelbar persönlichen Erlebnisraum des erkennenden Individuums heraustritt und mehr und mehr zu einem von konkreten Situationen in der Welt abstrahierten, unter bestimmten, für das Erkennen besonders relevanten Aspekten systematisierten sowie intersubjektiv ausgehandelten Wissen wird“ (Pohl, 2016: 55). Hier wird also die formale Betrachtung von Sprache um eine funktionale Perspektive erweitert, die ausdrücklich auch den Bereich der Kognition umfasst.

Aber auch diese theoretisch breiteren Zugänge, die nicht nur grammatische und lexikalische Eigenheiten von Sprache in Bildungskontexten fokussieren, sondern deutlich stärker auch Lernende und Lehrende und deren Intentionen und Fähigkeiten sowie interaktionale Aspekte sprachlichen Handelns in den Blick nehmen, werfen eine Reihe von Fragen auf, die weiterhin empirisch untersucht werden müssen.

Es ist also klar, dass sowohl der Begriff als auch das Konstrukt „Bildungssprache“ aus theoretischer Sicht kritisch, zumindest aber differenziert betrachtet werden sollte. Als Ausgangspunkt für eine vertiefte Beschäftigung scheint er sich dennoch zu eignen. Denn ob man den Begriff „Bildungssprache“ kategorisch ablehnt, ihm punktuell kritisch gegenübersteht oder ihn als Annäherung an das Phänomen von Registerspezifika in Bildungskontexten akzeptiert, spielt eine eher untergeordnete Rolle für die Beobachtung, dass sowohl aus sprachwissenschaftlicher als auch aus sprachdidaktischer Sicht die Beschreibung von Sprache und sprachlichen Handlungen in Bildungskontexten und die Bestimmung von sprachlichen Kompetenzen empirisch noch lückenhaft ist. Der formfokussierten Betrachtung fehlt es vielfach an empirisch gesicherten Erkenntnissen darüber, wie häufig bestimmte Formen tatsächlich sind und inwiefern dies auch von unterschiedlicher Medialität (mündlich/schriftlich), Konzeption (konzeptionell schriftlich/konzeptionell mündlich), Textsorte (z. B. Lehrendenvortrag, Lehrtext, Fachvortrag, Fachgespräch, Fachtext, Protokoll, Bericht usw.), Fach und Fachkultur, Zielgruppe (z. B. Schüler/-innen bestimmter Jahrgangsstufen und Schulformen, erwachsenes Laienpublikum, Fachleute anderer Fächer usw.) abhängt. Die funktionale Sicht auf „Bildungssprache“ ist häufig noch stark theoretisch geprägt und bisher ebenfalls nur punktuell durch empirische Untersuchungen von sprachlichen Varianten und Handlungsmustern untermauert – welche durch die höhere Komplexität der zugrunde liegenden theoretischen Konzepte möglicherweise auch schwieriger umsetzbar sind.

Schließlich fehlt an vielen Stellen die empirische Grundlage dafür, „typische“ bildungssprachliche Formen und/oder Funktionen oder auch bestimmte sprachliche Handlungen als tatsächlich „schwierig“ einzustufen. Dies beruht vielmehr häufig auf Plausibilitätsurteilen. Ebenso vage bleibt vielfach, für welche Gruppen von Sprecher/-innen bestimmte Strukturen tatsächlich schwierig(er) sind und welche diese mehr oder weniger problemlos beherrschen. An dieser Stelle werden zum Beispiel Sprecher/-innen des Deutschen als Fremdsprache oder Zweitsprache häufig als diejenigen genannt, die mit diesen Strukturen Schwierigkeiten haben könnten – eine pauschale Vorannahme, die man eigentlich am Anfang der Debatte über „Bildungssprache“ gerade vermeiden wollte.

Es stellen sich deshalb aus unserer Sicht weiterhin viele Fragen, denen man in der Forschung nachgehen sollte und muss. Das betrifft zum einen die Eigenschaften des Konstrukts „Bildungssprache“:

Welche Eigenschaften von Bildungssprache unterscheiden diese tatsächlich signifikant von anderen Registern? Welche sprachlichen Phänomene sind kennzeichnend für Bildungssprache? Davon ausgehend, dass „Bildungssprache“ aber sicher kein in sich homogenes Register ist, stellen sich darüber hinaus die Fragen,

welche Faktoren dabei eine Rolle spielen, wie sich verschiedene Instanzen von bildungssprachlichem Sprachgebrauch voneinander abgrenzen lassen, wie sich beispielsweise gesprochene Sprache im Unterricht von geschriebenen Texten zu Lehrzwecken unterscheidet, ob und wie sich Sprache im Unterricht abhängig vom Alter der Schüler/-innen verändert und wie sich die Sprache verschiedener (Unterrichts-)fächer voneinander unterscheidet.

Zum anderen wissen wir immer noch deutlich zu wenig über die tatsächlichen sprachlichen Kompetenzen von Lernenden. Was beherrschen diese, was fällt ihnen tatsächlich schwer? Wie entwickeln sich diese Kompetenzen? Unterscheiden sich dabei verschiedene Gruppen von Lernenden systematisch voneinander – z. B. neu zugewanderte Schüler/-innen, mehrsprachig aufwachsende Schüler/-innen, Schüler/-innen mit „bildungsfernem“ familiären Hintergrund – oder sind die Unterschiede zu individuell, um Aussagen über bestimmte Gruppen treffen zu können? Kurz gesagt: Was ist tatsächlich schwierig und für wen? Und wie kann dies in der empirischen Forschung einerseits und in der (schulischen) Praxis andererseits überprüft werden? Diese Fragen sind auch für die aktuelle und zukünftige Entwicklung von Tools zwingend notwendig, die Lehrkräfte bei der Diagnostik und Bedarfsanalyse (im Sinne des Scaffoldings) unterstützen können, etwa um bildungssprachliche Hürden in Lernmaterialien zu erkennen und Entlastungen vorzuschlagen (vgl. Weiss et al., 2018, 2023).

Schließlich scheint es uns unerlässlich, auch den Kenntnisstand von Lehrenden in den Blick zu nehmen. Denn der Begriff „Bildungssprache“ mag inzwischen zumindest als Schlagwort den meisten Lehrenden an Schulen und Universitäten bekannt sein, aber welche Vorstellungen sowohl über Sprache als auch über Lernende verbinden sie damit? Wie kann man die Kenntnisse effektiv erweitern und Lehrende zu einem kompetenten, reflektierten und professionellen Umgang mit Sprache befähigen? Eignen sich bisherige Formate der universitären Vorbereitung, oder bleiben bestimmte Aspekte von Bildungssprache und bildungssprachlichen Kompetenzen bei den (zukünftigen) Lehrer/-innen weiterhin ausgeblendet oder zu wenig fokussiert?

All diese Fragen sind unserer Ansicht nach empirische Fragen. Keineswegs endgültig geklärt ist bisher, mit welchen empirischen Methoden man sich diesen Fragen am sinnvollsten nähern kann. Deshalb werden auch methodische Überlegungen diesen Band durchziehen: Wie lassen sich formale Eigenschaften von Sprache in Bildungskontexten mittels korpuslinguistischer Untersuchungen bestimmen? Welche qualitativen und quantitativen Verfahren eignen sich, um bildungssprachliche Kompetenzen und deren Entwicklung (und auch Defizite) empirisch genauer zu bestimmen? Welche Rolle können Testverfahren spielen und wie müssen sie konstruiert sein? Wie lassen sich psycholinguistische

Methoden einsetzen, um die „Schwierigkeit“ sprachlicher Strukturen zu erfassen? Welche sprachlichen Hilfen, die Lernenden den Zugang zu fachsprachlichen Texten erleichtern, sind tatsächlich effektiv? Und mit welchen Verfahren können das Wissen, die Vorstellungen und Strategien von angehenden und aktiven Lehrkräften zum Umgang mit Fach- und Bildungssprache in sprachlich heterogenen Klassen und Lerngruppen genauer erfasst und überprüft werden?

Die in diesem Band versammelten Aufsätze widmen sich den oben genannten Fragen aus verschiedenen Perspektiven. Die Aufsätze von Cordula Meißner, Madeleine Domenech und Elisabeth Mundt sowie Katrin Kleinschmidt-Schinke und Juliana Goschler haben spezifische *formale Eigenschaften von „Bildungssprache“* im Blick und benutzen dafür verschiedene Korpora als Datengrundlage.

Cordula Meißners Aufsatz „Mündlicher Wortschatzgebrauch im Registervergleich. Ein Beitrag zur Bildungsspracheforschung aus korpusbasierter Perspektive“ präsentiert die Ergebnisse eines (explorativen) korpusbasierten Registervergleichs der Charakteristika des Wortschatzes in mündlicher Unterrichtskommunikation. Dabei wird der Wortschatz in der mündlichen Unterrichtskommunikation dem in privaten, interprofessionellen, öffentlichen und akademischen kommunikativen Kontexten gegenübergestellt. Dadurch können besondere lexikalische Eigenschaften mündlicher Unterrichtskommunikation herausgearbeitet werden. Der Aufsatz schließt somit an die Frage nach den spezifischen Eigenschaften von „Bildungssprache“ (hier in Form von Unterrichtsdiskurs) im Unterschied zu anderen Kommunikationskontexten an und zeigt außerdem exemplarisch, wie Fragen dieser Art korpuslinguistisch untersucht werden können.

Madeleine Domenech und Elisabeth Mundt untersuchen ein Korpus elizierter persuasiver Briefe von Schüler/-innen der 5. Jahrgangsstufe auf den Gebrauch von argumentativen Konnektoren. Sie zeigen, welche Konnektoren wie häufig eingesetzt werden, wie viele und welche argumentativen Konnektoren verwendet werden und ob dabei Unterschiede im Konnektorengebrauch von Schüler/-innen an Hauptschulen und Gymnasien bestehen. Darüber hinaus werden auch die Textstrukturen darauf hin untersucht, ob Anzahl, Dichte und Breite des Konnektorengebrauchs mit der kommunikativen Vielfalt von Argumentationsstrategien einhergehen und inwiefern sich Bezüge zwischen der Verwendung von Konnektoren einzelner semantischer Gruppen und der Nutzung spezifischer Argumentationsstrategien zeigen lassen. Damit werden zwei Aspekte bildungssprachlicher Kompetenzen – nämlich argumentative Kompetenzen auf der funktionalen und der Gebrauch entsprechender sprachlicher Formen, hier argumentative Konnektoren – auf ihr Vorhandensein bei einer bestimmten Gruppe

von Lernenden und auf die Verbindung von Form und Funktion fokussiert. Darüber hinaus zeigt der Aufsatz auch, wie die Untersuchung dieser Verbindung auf der Basis elizierter Daten in Verbindung mit quantitativen korpuslinguistischen Methoden möglich ist.

Katrin Kleinschmidt-Schinke und Juliana Goschler widmen sich dem Phänomen der komplexen Nominalphrasen, die in ihrer informationsverdichtenden Funktion häufig als typisch „bildungssprachlich“ bezeichnet werden. In einem Vergleich von mündlichem und schriftlichem Unterrichtsdiskurs (in Form eines Korpus aus mündlichen Äußerungen von Lehrkräften und schriftlichen Vermittlungstexten) jeweils für unterschiedliche Jahrgangsstufen kann gezeigt werden, dass Nominalphrasen in geschriebener Sprache komplexer sind als in gesprochener, dass aber auch mit dem Alter der angesprochenen Schüler/-innen jeweils die Komplexität steigt, und zwar durch das immer häufigere Auftreten bestimmter Attributarten sowie die steigende Tendenz zur mehrfachen syntaktischen Einbettung. Auch dieser Aufsatz verbindet die Frage nach Charakteristika von wissensvermittelnder Sprache mit der Frage, wie diese trotz der Schwierigkeit, an größere Mengen geeigneter Korpusdaten (insbesondere gesprochener Unterrichtssprache) zu kommen, und trotz der Grenzen der automatisierten Analyse zumindest hypothesenbildend empirisch untersucht werden können.

Die Beiträge von Andrea Drynda, Doreen Bryant und Benjamin Siegmund, Anja Müller, Katharina Weider und Valentina Cristante und Mareike Fuhlrott beschäftigen sich mit dem *Erlernen bildungssprachlicher Strukturen*.

Andrea Drynda untersucht in ihrem Beitrag zwei neu zugewanderte Schülerinnen, sogenannte Seiteneinsteigerinnen in das deutsche Bildungssystem, über einen Zeitraum von knapp einem Jahr hinweg, in dem diese eine Sprachlernklasse besuchten. Die Analyse von jeweils am Anfang und am Ende dieses Zeitraums verfassten Texten zeigt bestimmte Aspekte des Sprachausbaus auf, die die Grundlage für den Umgang mit den insbesondere in höheren Klassenstufen geforderten sprachlichen Fähigkeiten bilden. Der Aufsatz zeigt beispielhaft, wie longitudinale Daten qualitativ untersucht werden können, um erste Erwerbsschritte nachzeichnen und charakterisieren zu können.

Doreen Bryant und Benjamin Siegmund gehen einer in allen Merkmalslisten typisch bildungssprachlicher Formen auftauchenden Konstruktion nach: dem Passiv. Zunächst erörtern sie aus funktionaler Perspektive das Verhältnis von Passiv und Aktiv und betonen, dass das Passiv verschiedene semantische und informationsstrukturelle Funktionen erfüllen kann. In der sich anschließenden

Diskussion der schulischen Erwartungen an Verständnis und Produktion des Passivs (beispielhaft in den Fächern Deutsch und Geographie) arbeiten Bryant und Siegmund den widersprüchlichen Umgang mit dem Passiv in schulischen Kontexten heraus: Einerseits würden Form und Funktion kaum oder erst sehr spät explizit thematisiert, andererseits enthielten Lehrtexte der Sekundarstufe eine Fülle von Passivkonstruktionen. Schließlich wird die Frage nach der tatsächlichen Schwierigkeit des Passivs gestellt, indem empirische Studien zum rezeptiven und produktiven Erwerb dieser Konstruktion im (Vor-)Schulalter diskutiert werden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Verständnis des Passivs bei den meisten Kindern bereits in der ersten Klasse problemlos ist, aber bestimmte Aspekte des Passivs erst im Laufe der Schulzeit mit größerer Sicherheit beherrscht werden, u. a. Passivsätze, in denen ein Agens realisiert ist, und die angemessene eigene Verwendung in entsprechenden Textsorten und Genres. Der Aufsatz liefert damit differenzierte Ergebnisse zum Passiv in bildungssprachlichen Kontexten und zeigt auf, welche Widersprüche es in den gängigen Darstellungen noch gibt und wie diese mittels empirischer Forschung ausgeräumt werden könnten.

Anja Müller, Katharina Weider und Valentina Cristante beschäftigen sich mit dem Wortlernen beim Lesen von Sachtexten. Dabei wird untersucht, ob die Textaufbereitung einen Einfluss auf den Erwerb neuer Wörter hat und welche Art der Textaufbereitung das Erlernen neuer Wörter am besten unterstützt. Dazu wurde ein Experiment zum Fast Mapping (also dem Erlernen neuer Wörter durch ein- oder zweimalige Darbietung des Wortes im Kontext) durchgeführt, in dem die Einführung von neuen Fachbegriffen im Vergleich zum Originaltext durch Hervorhebungen und durch zusätzliche Erläuterungen variiert wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler/-innen tatsächlich neue Wörter mit ihren Bedeutungen durch das Lesen von Sachtexten erlernen können, dass sie aber signifikant besser abschneiden, wenn neue Wörter in einer Art „Infobox“ gesondert erklärt werden. Die bloße Markierung von neuen Wörtern durch Fettdruck ist deutlich weniger hilfreich und zeigt nur bei der Reproduktion der Wörter durch die Schüler/-innen einen signifikanten Einfluss. Diese Ergebnisse erweitern die Erkenntnisse zum Verständnis des Erwerbs bildungs- und fachsprachlichen Wortschatzes und zum Effekt niedrigschwelliger (da lediglich ergänzender) Aufbereitungen von Lehrtexten, die ja in vielen Handreichungen und Ratgebern empfohlen und auch in vielen Lehrwerken bereits umgesetzt werden. Außerdem leistet der Aufsatz einen wichtigen methodischen Beitrag zu der Diskussion um die optimale Gestaltung „sprachsensibler“ Lehrmaterialien, da die Autor/-innen beispielhaft zeigen, wie solche Gestaltungsoptionen mit experimentellen Methoden überprüft werden können.

Mareike Fuhlrott stellt in ihrem Beitrag die Frage, ob eine schreibfördernde Optimierung von Aufgaben das sprachliche und damit auch das fachliche Lernen fördern kann. Die vorgestellte Studie kombiniert eine Qualitative Inhaltsanalyse mit einer Quantifizierung und eine darauf aufbauende Interventionsstudie. Dabei wurden im ersten Teil der Studien 1345 Schulbuchaufgaben untersucht, insbesondere auf das Vorhanden- bzw. Nicht-Vorhandensein direkter Instruktionen zum Lesen und Schreiben, die explizite Adressat/-innenorientierung und den Anteil sprachlicher Hilfen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Großteil aller Aufgaben in den untersuchten Lehrwerken nicht-sequenzierte, sogenannte *Ein-Satz-Aufgaben*, sind, während explizite Schreibaufgaben mit sprachlichen Hilfen äußerst selten auftreten. Die an diese Erkenntnis anknüpfende Interventionsstudie untersucht das Lernpotenzial optimierter Varianten solcher Aufgaben. Diese zeichnen sich durch Operatoren mit Ausdruckshilfen und die Sequenzierung der Aufgabenstellung mit expliziten schreibbezogenen Instruktionsmerkmalen aus. Die Ergebnisse der ersten Pilotstudie im Pre-Post-Test-Design weisen darauf hin, dass durch schreibförderliche Aufgabenoptimierungen Schüler/-innen bildungssprachliche Kompetenzen im Fachunterricht über das Lösen kleiner Aufgaben erfolgreich trainieren können. Dieses (bisher noch vorläufige) Ergebnis liefert ein wichtiges empirisches Argument für die an vielen Stellen bereits geforderte Optimierung von Aufgabenstellungen bei Schreibaufgaben im Fachunterricht. Die Kombination der beiden Methoden der Inhaltsanalyse und der experimentellen Intervention zeigt auf, wie verschiedene Methoden kombiniert werden können, um einerseits den Ist-Zustand von Lehrwerken und andererseits den Effekt sprachsensibel überarbeiteter Materialien zu überprüfen.

Die Aufsätze von Jana Gamper sowie Birgit Heppt und Anna Volodina beschäftigen sich mit den Möglichkeiten der *Sprachstandsfeststellung im Bereich bildungssprachlicher Kompetenzen*.

Jana Gamper diskutiert nominale Strukturen als Indikator für bildungssprachliche Fähigkeiten in der Sekundarstufe I. Sie zeigt auf der Grundlage erwerbstheoretischer Annahmen und der bisherigen empirischen Forschung, dass nominale Strukturen in Form von ausgebauten Nominalphrasen und Nominalisierungen als Instrument der inhaltlichen Verdichtung beim Ausbau des literat geprägten formellen Registers eine Schlüsselrolle spielen. Sie könnten deshalb nach dem Vorbild profilanalytischer Verfahren als Indikator in einem praktikablen, schnell durchführbaren Diagnoseverfahren für bildungssprachliche Kompetenzen dienen. Um ein solches Verfahren empirisch zu untermauern, seien allerdings noch umfassende Analysen großer Mengen an lernersprachlichen Daten nötig, die die

Zusammenhänge der Verwendung bestimmter nominaler Strukturen mit anderen formalen und funktionalen Merkmalen der Lernertexte empirisch absichern.

Birgit Heppt und Anna Volodina stellen ein Verfahren vor, das bildungssprachliche Kompetenzen von Grundschüler/-innen testen soll. Das Testverfahren BiSpra 2–4 setzt dabei ebenfalls auf die Indikatorfunktion bestimmter sprachlicher Formen, hier das Verständnis bildungssprachlich anspruchsvoller Hörtexte (*BiSpra-Text*), Satzverbindungen mit Konnektoren (*BiSpra-Satz*) und fächerübergreifend verwendeter bildungssprachlicher Begriffe (*BiSpra-Wort*). Der Aufsatz widmet sich im Detail der Frage, inwieweit sich durch das Testverfahren festgestellte Leistungsunterschiede zwischen monolingual deutschsprachig aufwachsenden, simultan bilingual aufwachsenden und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache durch Unterschiede im sozioökonomischen und bildungsbezogenen familiären Hintergrund erklären lassen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Leistungsnachteile von mehrsprachigen Lernenden im Verständnis von Bildungssprache nur zum Teil auf sozioökonomische und bildungsbezogene familiäre Faktoren zurückzuführen sind, dass also mit hoher Wahrscheinlichkeit auch die Faktoren der Kontaktdauer und der Beginn des Erwerbs des Deutschen eine signifikante Rolle für den erfolgreichen Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten spielen.

Die Aufsätze von Miriam Langlotz et al. sowie derjenige von Anja Binanzer, Heidi Seifert und Carolin Hagemeier betrachten die *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zum Thema Bildungssprache und sprachlicher Heterogenität* und den Effekt entsprechender universitärer Lehrveranstaltungen zu diesem Thema genauer.

Miriam Langlotz, Olaf Gätje, Rainer Müller, Niklas Reichel und Lena Schenk zeigen anhand einer explorativen qualitativen Studie, ob und wie es angehenden Lehrkräften gelingt, bildungs- und fachsprachliche Strukturen in Lehrbüchern zu identifizieren, und inwiefern sie in der Lage sind, mögliche sprachliche Probleme von Schüler/-innen zu antizipieren. Dazu wurden Lehramtsstudierende des Faches Physik in leitfadengestützten Interviews zu einem Ausschnitt eines Physiklehrwerks befragt. Ein Teil der Studierenden hatte vorher ein Projektseminar zum Thema „Fach- und Bildungssprache“ besucht, die anderen Studierenden nicht. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehramtsstudierende sehr unterschiedliche Zugänge zu den sprachlichen Anforderungen des Faches haben, wobei der Besuch des vorangegangenen Seminars keine entscheidende Rolle zu spielen scheint. Dieser Befund ist einerseits von großem Interesse für die Weiterentwicklung von Lehr- und Weiterbildungskonzepten für Lehramtsstudierende und bereits aktive Lehrkräfte und zeigt andererseits beispielhaft, wie auch Methoden der qualitativen

Sozialforschung zumindest explorativ für Fragen nach fachdidaktischen Kompetenzen und Strategien zukünftiger und aktiver Lehrender und zur Evaluation von universitären Lehrkonzepten genutzt werden können.

Anja Binanzer, Heidi Seifert und Carolin Hagemeier stellen ebenfalls Daten zur Kompetenzentwicklung Studierender im Bereich Bildungssprache und sprachliche Vielfalt vor. Sie untersuchen Teilnehmende des Seminars „Schule der Vielfalt: Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung“ mit einer quantitativen Fragebogenstudie im Pre-Post-Design zur Wissensentwicklung in den Themenfeldern *Mehrsprachigkeit*, *Sprachliche Register* und *Sprachsensibler Unterricht* und kombinieren dies mit einer qualitativen Studie zum Themenfeld *Sprachliche Register*, bei der die Studierenden Lehrwerktexte hinsichtlich ihrer bildungs- und fachsprachlichen Eigenschaften analysieren. Dadurch können Lernerfolge, aber auch verbleibende Schwierigkeiten der Lehramtsstudierenden in diesem Bereich identifiziert und beschrieben werden. Auch dieser Aufsatz zeigt somit über die unmittelbaren Ergebnisse der konkreten Begleitforschung zu einem universitären Lehrangebot hinaus, wie eine solche methodisch umgesetzt werden kann, in diesem Fall mit einer Kombination aus qualitativen Beobachtungs- und quantitativen Testverfahren.

Damit umfassen die Aufsätze in diesem Band ein breites thematisches Spektrum von eher formalen Eigenschaften von Sprache in Bildungskontexten über Erwerbsverläufe und sprachliche Lernprozesse und die Förderung dieser, Diagnostik und Sprachstandsfeststellung im Bereich bildungssprachlicher Kompetenzen bis hin zur Ausbildung von Metawissen und Vermittlungskompetenzen bei angehenden Lehrkräften. Methodisch werden qualitative und quantitative Ansätze, Befragungen, Beobachtungen, Elizitationen und Korpora, sowie experimentelle Verfahren genutzt und zum Teil kombiniert. Dabei werden einzelne Forschungslücken geschlossen, aber vor allem können die hier vorliegenden Beiträge beispielhaft zeigen, welche empirischen Methoden sich eignen, die offenen Fragen zu adressieren, aber auch welche methodischen und praktischen Probleme bestehen bleiben. Insofern wünschen wir uns als Herausgeber/-innen dieses Bandes, dass dieser als Ausgangspunkt und Anregung für die weitere Arbeit in einem immer noch offenen, spannenden und praxisrelevanten Forschungsfeld verstanden wird.

Literatur

- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B., & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17–41). Waxmann.
- Efing, C. (2014). Berufssprache & Co: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen Daf-Unterricht. *Info DaF*, 41(4), 415–441.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In H. Feilke & T. Bachmann (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Fillibach bei Klett.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Killian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung, Handbücher Sprachwissen (HSW)* (S. 478–499). De Gruyter.
- Gresch, C. (2016). Ethnische Ungleichheit in der Grundschule. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 475–515). Springer Fachmedien.
- Haag, N., Böhme, K., & Stanat, P. (2012). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H.A. Pant, K. Böhme, & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 209–235). Waxmann.
- Habermas, J. (1978). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Merkur*, 32(4), 327–342.
- Heppt, B. (2016). *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache* (Dissertation). Humboldt-Universität zu Berlin. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18186/heppt.pdf?sequence>.
- Ickler, T. (1997). Die Disziplinierung der Sprache. Fachsprachen in unserer Zeit. *Forum für Fachsprachen-Forschung*, 33. Narr.
- Lokhande, M. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator*. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2016-06/Expertise-Doppelt-benachteiligt.pdf>
- Kempert, S. et al (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Springer VS.
- Pohl, T. (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In E. Tschirner, O. Bärenfänger, & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 55–79). Stauffenburg.
- Roth, H.-J. (2015). Die Karriere der „Bildungssprache“. Kursorische Betrachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In I. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, & W. Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (S. 37–60). Waxmann.

- Scheler, M. (1969). *Die Wissensformen und die Gesellschaft* (2., durchgeseh.Aufl. mit Zusätzen.). Francke.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Waxmann.
- Steinhoff, T. (2019). Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 71, 327–352.
- Weiss, Z., Dittrich, S., & Meurers, D. (2018). A Linguistically-Informed Search Engine to Identify Reading Material for Functional Illiteracy Classes. *Proceedings of the 7th Workshop on NLP for Computer Assisted Language Learning* (S. 79–90). <https://www.aclweb.org/anthology/W18-7109>.
- Weiss, Z., Woerfel, T., & Meurers, D. (2023). Intelligente digitale Werkzeuge in der sprachlichen Bildung: Chancen und Herausforderungen. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, P. Stanat, & H.-J. Roth (Hrsg.), *Grundlagen sprachlicher Bildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Konzepte und Erkenntnisse* (S. 185–197). Waxmann.
- Wienbarg, L. (1834). *Soll die plattdeutsche Sprache gepflegt oder ausgerottet werden? Gegen Ersteres für Letzteres beantwortet* (1. Aufl.). Hoffmann und Campe.



Mündlicher Wortschatzgebrauch im Registervergleich. Ein Beitrag zur Bildungsspracheforschung aus korpusbasierter Perspektive

Cordula Meißner

1 Einleitung

Sprache in der Schule wird in der aktuellen Forschung häufig aus der Perspektive der Vermittlung von bildungssprachlichen Kompetenzen in den Blick genommen. Dies betrifft auch die mündliche Unterrichtskommunikation als die zentrale Form der schulischen Wissensvermittlung (Ehlich, 2009). Leitend ist dabei ein Verständnis von Bildungssprache als einer speziellen an Darstellungsformen der konzeptionellen Schriftlichkeit orientierten Sprachform, deren Beherrschung mit schulischem Erfolg in Zusammenhang gesehen wird. Sie wird sowohl für den schriftlichen als auch den mündlichen Sprachgebrauch angenommen (vgl. Gogolin & Duarte, 2016; Feilke, 2012a). Mit der Fokussierung auf das Ziel der Beherrschung bestimmter an Schriftlichkeit orientierter Ausdrucksformen wird in Bezug auf die Unterrichtskommunikation einerseits die explizite Bearbeitung bildungssprachlicher Ausdrucksformen in der Interaktion untersucht, andererseits das Vorkommen dieser Formen in der Sprache von Lehrpersonen (LP) und Schülerinnen und Schülern (SuS) betrachtet (vgl. u. a. Harren, 2015; Kleinschmidt-Schinke, 2018; Weiss et al., 2022). Wie der Sprachgebrauch beschaffen ist, in dem sich die Wissensvermittlung in der mündlichen Unterrichtskommunikation insgesamt vollzieht, kommt weniger in den Blick. Dabei stellen sich in sprachlich heterogenen Klassen und in Bezug auf Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit (vgl. Riehl & Schröder, 2022) für Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen Repertoires und unterschiedlich

C. Meißner (✉)

Institut für Germanistik, Universität Innsbruck, Innsbruck, Österreich

E-Mail: cordula.meissner@uibk.ac.at

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

J. Goschler et al. (Hrsg.), *Empirische Zugänge zu Bildungssprache und bildungssprachlichen Kompetenzen*, Sprachsensibilität in Bildungsprozessen, https://doi.org/10.1007/978-3-658-43737-4_2

umfangreichen Spracherfahrungen im Deutschen differenzielle Lernerfordernisse. Besonders relevant ist dies im Hinblick auf den Wortschatz, dem für sprachliches und fachliches Lernen eine wesentliche Rolle zukommt (vgl. Osburg, 2016). Um die sprachlichen Anforderungen und Lerngelegenheiten, die sich aus dem Sprachgebrauch authentischer mündlicher Unterrichtskommunikation ergeben, einschätzen zu können, ist es notwendig, Aussagen über dessen Beschaffenheit zu treffen. Einen Ansatz hierfür bietet die korpusbasierte Registerforschung (vgl. Biber & Conrad, 2009). Sie richtet den Blick auf die in einem Gebrauchs-kontext häufig auftretenden Sprachmerkmale und interpretiert Häufigkeit als Zeichen kontextspezifischer kommunikativer Funktionalität. Für das Deutsche fehlen jedoch bislang korpusbasierte Registeranalysen zur Unterrichtskommunikation. Im vorliegenden Beitrag wird eine Untersuchung vorgestellt, die mithilfe eines explorativen korpusbasierten Registervergleichs die Charakteristika des Wortschatzgebrauchs in der mündlichen Unterrichtskommunikation empirisch beschreibt. Ausgehend von dem didaktischen Konzept der Bildungssprache (2) wird zunächst die Perspektive der korpusbasierten Registeranalyse vorgestellt (3) und der Wortschatzgebrauch in der mündlichen Unterrichtskommunikation als Untersuchungsgegenstand umrissen (4). Anschließend wird eine Studie präsentiert, die den mündlichen Wortschatzgebrauch in der Unterrichtskommunikation jenem in privaten, interprofessionellen, öffentlichen und akademischen kommunikativen Kontexten (also Ziel- und Bezugsdomänen schulischer Ausbildung) gegenüberstellt (5). Anhand der Ergebnisse können lexikalische Eigenschaften der mündlichen Unterrichtskommunikation im Registervergleich herausgearbeitet werden. Dies ermöglicht eine empirische Annäherung an die Sprachform, die im Mündlichen in Kontexten der schulischen Präsentation und Vermittlung von Wissensinhalten verwendet wird sowie an die aus Unterschieden zu Bezugsregistern resultierenden Anforderungen im Umgang mit ihr (6).

2 Bildungssprache als sprachdidaktisches Konzept

Unter dem Begriff der Bildungssprache werden aus sprachdidaktischer Perspektive Ausdrucksmittel zusammengefasst, die in Bildungskontexten der Darstellung und Vermittlung von Wissensinhalten dienen und deren Beherrschung für den schulischen Erfolg besondere Bedeutung beigemessen wird (Feilke, 2012a; Gogolin & Duarte, 2016). Einen wesentlichen Bezugspunkt hierfür bilden die Ausdrucksformen der konzeptionellen Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher, 2008). Bildungssprachliche Kompetenzen werden daher im Zusammenhang mit

der Literalitätsentwicklung betrachtet (Feilke, 2012b) und schriftbezogen verstanden, auch wenn sie mündlich zum Ausdruck kommen (Feilke, 2012a, S. 6). Als bildungssprachlich werden insbesondere bestimmte lexikalisch-grammatisch-textuelle Merkmale fokussiert, die der kontextentbundenen Darstellung komplexer Inhalte dienen. Diese Merkmale stellen für die Forschung zur Bildungssprachevermittlung einen besonderen Ankerpunkt dar. So wird ihr Vorhandensein etwa in Lehrbüchern (vgl. z. B. Bryant et al., 2017; Gätje & Langlotz, 2020; Niederhaus, 2011), aber auch in der Sprache von LP und SuS im Unterricht (z. B. Kleinschmidt-Schinke, 2018; Weiss et al., 2022) untersucht. Um die bildungsbezogene funktionale Einbettung zu erfassen, ist eine Beschreibung der eingesetzten Sprachstrukturen ausgehend von Handlungen bzw. Praktiken erforderlich (Morek & Heller, 2012; Steinhoff, 2019, S. 329). Als sprachdidaktisches Konzept ist Bildungssprache auf den Bildungskontext Schule, die hierfür formulierten Kompetenzziele (Steinhoff, 2019, S. 330–33) und entsprechend didaktisch gerechtfertigte Normen (i.S.d. Schulsprache, vgl. Feilke, 2012b) bezogen.

Anders als in dieser Bestimmung als „Sprache des Lernens“ (vgl. Gogolin & Duarte, 2016, S. 479; Feilke, 2012a, S. 6), umfasst Bildungssprache als stilistisches Konzept jene Ausdrucksformen, die mit der Funktion von Wissensdarstellung und -kommunikation verbunden sind, wenn es sich um Wissen handelt, das in seiner Herkunft und Elaboration über das Alltagswissen hinausgeht (vgl. Ortner, 2009, S. 2227). Hierdurch kommen auch außerschulische Kommunikationskontexte in den Blick. Ausgehend von seiner kommunikativen Funktion ist „bildungssprachliches Handeln als Wissensdarstellung und -kommunikation“ (Morek & Heller, 2012, S. 71) zwar v. a. im Kontext von Bildung und Wissenschaft relevant, findet sich aber darüber hinaus auch in Kontexten des alltäglichen und gesellschaftlichen Lebens, in denen sachlich komplexere Inhalte verhandelt werden (vgl. Morek & Heller, 2012, S. 74). Bildungssprache wird hier als domänenübergreifend genutzte Verkehrssprache beschrieben, welche die Aufgabe hat, „zwischen Wissenschaft bzw. speziellem Sphärenwissen und Alltag zu vermitteln“ (Ortner, 2009, S. 2232), und mithilfe derer sich Menschen ein Orientierungswissen in verschiedenen lebensweltlich relevanten Wissensgebieten verschaffen können (vgl. Habermas, 1981, S. 345). In dieser Funktion der Verkehrssprache weist Bildungssprache eine funktionale Ähnlichkeit mit der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (AWS) (Ehlich, 1999) auf, welche der Gemeinsprache entstammende fachübergreifend genutzte Ausdrucksmittel umfasst, die in wissenschaftlichen Texten die Zusammenhänge zwischen den fachterminologisch ausgedrückten Inhalten versprachlichen (vgl. Ehlich, 1999, S. 9; zur Beziehung zwischen AWS und Bildungssprache Ortner, 2009, S. 2232). Auch im didaktischen Konzept der Bildungssprache wird

ein Bezug zu Ausdrucksmitteln der AWS hergestellt (vgl. Uessler et al., 2013, S. 48–51; Köhne et al., 2015, S. 70; Lange, 2020, S. 54).

Die kompetenzbezogen verstandene Bildungssprache wird v. a. über ein bestimmtes Set von Ausdrucksmitteln gefasst, deren Vermittlung im Rahmen schulischer Ausbildung gefordert wird. Dabei wird eingeräumt, dass der Sprachgebrauch im Unterricht ein anderer sein kann:

Der Begriff Bildungssprache bezieht sich also weder auf wünschenswerte noch notwendigerweise auf die reale Kommunikation im Bildungskontext, sondern vielmehr auf die mit Bildung assoziierten Ziele der Aneignung von Wissen in Formen, die über die alltägliche Erfahrung hinausgehen. Dieses Wissen kann in spezifische Redemittel gekleidet sein, zu denen ein junger Mensch durch Bildung Zugang erhalten muss. (Gogolin & Duarte, 2016, S. 487).

Die Sprache, in der sich die Wissensvermittlung in der Unterrichtskommunikation vollzieht, wird mit diesem Konzept somit selbst nicht in den Blick genommen. Außer Betracht bleibt dabei auch, wie mündlicher Sprachgebrauch in authentischen außerschulischen, im Sinne der Verhandlung komplexer Sachverhalte ‚bildungssprachlichen‘ Handlungskontexten beschaffen ist, was also die sprachlichen Anforderungen sind, die sich für die Teilhabe in entsprechenden kommunikativen Kontexten ergeben. Die Perspektive der korpusbasierten Registeranalyse, die nicht das didaktische Konzept der Bildungssprache, sondern den Sprachgebrauch in Bildungskontexten wie dem der mündlichen Unterrichtskommunikation zum Ausgangspunkt nimmt, kann diese beiden Aspekte adressieren und so eine empirische Annäherung an die Sprachformen, die im Mündlichen in Kontexten der Präsentation und Vermittlung von Wissensinhalten verwendet werden, ermöglichen.

3 Sprache in Bildungskontexten: Die Perspektive der korpusbasierten Registeranalyse

Der Gegenstand der korpusbasierten Registeranalyse ist der Sprachgebrauch in spezifischen Verwendungskontexten. Register bezeichnet dabei eine Varietät, die mit einem bestimmten Gebrauchskontext (und damit auch kommunikativen Funktionen) assoziiert ist (vgl. Biber & Conrad, 2009, S. 6). In der korpusbasierten Registeranalyse wird die Analyse der für einen Gebrauchskontext charakteristischen Sprachmerkmale mit der Beschreibung der situationalen Eigenschaften dieses Kontextes verbunden und das häufige Vorkommen von Merkmalen auf Anforderungen bzw. kommunikative Zwecke der Kommunikationssituation

zurückgeführt. Die sprachlichen Merkmale einer Kommunikationssituation werden quantitativ auf der Grundlage von digitalen Sprachdatensammlungen (Korpora) ermittelt, wobei die Charakteristika eines Registers v. a. im Vergleich zu den Merkmalsausprägungen in anderen Kommunikationskontexten deutlich werden (vgl. Biber & Conrad, 2009, S. 6–9). Das häufige Vorkommen von bestimmten lexikalischen oder grammatischen Merkmalen wird als Zeichen ihrer funktionalen Relevanz für den spezifischen Kontext interpretiert. Durch die korpusbasierte Registeranalyse konnten für das Englische Erkenntnisse zu Unterschieden in der Wahl sprachlicher Mittel in verschiedenen Gebrauchskontexten gewonnen werden, die auch für die Fremdsprachenvermittlung eine Basis bilden. So wurden etwa in einer umfangreichen Korpusstudie lexikalisch-grammatische Merkmale schriftlicher und mündlicher Genres der Hochschulkommunikation bestimmt (vgl. Biber et al., 2002; Biber, 2006).

In der Fremdsprachenvermittlung bildet die Beschreibung des authentischen Sprachgebrauchs, d. h. jener sprachlichen Mittel der L2, mit denen Lernende in der kommunikativen Praxis verschiedener Domänen tatsächlich rezeptiv und produktiv umgehen müssen, eine wichtige Orientierungsgröße. Methoden der Korpuslinguistik, durch die große Mengen authentischer Gebrauchsdaten ausgewertet werden können, stellen die Basis für eine gebrauchsbasierte Sprachbeschreibung dar, die für die Fremdsprachenforschung Bedeutung erlangt hat (vgl. etwa Ellis et al., 2016; Römer, 2011; Fandrych & Tschirner, 2007). Durch Korpusanalysen können Häufigkeiten und Muster im Sprachgebrauch aufgedeckt und auf dieser Grundlage Rückschlüsse auf Sprachverarbeitung und Spracherwerb gezogen werden (vgl. Ellis, 2017). Eine gebrauchsbasierte Sprachbeschreibung wird daher genutzt, um didaktische Entscheidungen zu treffen, etwa im Hinblick auf die Auswahl, Darstellung oder Progression von Lerninhalten (vgl. Römer, 2011). Neben regelhaftem Wissen über sprachliche Strukturen sollten Lernende auch Zugang zu den domänenspezifisch typischen Verwendungsmustern dieser Strukturen erhalten (vgl. Ellis et al., 2016). Um diese zu ermitteln, stützt sich insbesondere die fach- bzw. wissenschaftssprachebezogene Fremdsprachenforschung auf korpuslinguistische Auswertungen von domänen- und genrespezifischen Gebrauchsdaten (vgl. zum Englischen z. B. Balance & Coxhead, 2022; Flowerdew, 2015; Gardner & Davies, 2014). Eine korpusbasierte Registerbeschreibung kann auch im Hinblick auf den Sprachgebrauch im schulischen Bildungskontext der mündlichen Unterrichtskommunikation Aufschluss bringen.

4 Die Unterrichtskommunikation als Bildungskontext: Mündlicher Wortschatzgebrauch als Untersuchungsgegenstand

Die mündliche Unterrichtskommunikation bzw. der Unterrichtsdiskurs ist für die Institution Schule der zentrale Kommunikationstyp (vgl. Ehlich, 2009, S. 327). In Bezug auf die Sprache in der Unterrichtskommunikation ist der Wortschatz von besonderem Interesse, da ihm eine zentrale Rolle für Wissensvermittlung und Wissensdarstellung (vgl. Osburg, 2016, S. 319) und damit hinsichtlich der kommunikativen Funktion von ‚Bildungssprache‘ (vgl. Morek & Heller, 2012) zukommt. Aus rezeptiver Sicht bildet Wortschatz den wichtigsten Prädiktor für das Lese- sowie Hörverstehen (vgl. z. B. Laufer, 2010; van Zeeland & Schmitt, 2013; Osburg, 2016, S. 320). In der eingangs beschriebenen didaktischen Konzeption wird Bildungssprachlichkeit im Wortschatz v. a. über formseitig auffällige Einheiten (z. B. lange/komplexe Wörter, Fachwörter, Fremdwörter, seltene Wörter) bestimmt (vgl. etwa Gogolin & Duarte, 2016, S. 489) und so in Bezug auf die Unterrichtskommunikation etwa quantitativ die Vorkommenshäufigkeit der genannten Phänomene in der Sprache von Lehrenden und Lernenden ermittelt (Kleinschmidt-Schinke, 2018; Weiss et al., 2022) oder qualitativ gesprächsanalytisch die interaktive Bearbeitung entsprechender Ausdrucksmittel im Handlungskontext nachgezeichnet (vgl. z. B. Harren, 2015, S. 131–154).

Betrachtet man den in der Unterrichtskommunikation gebrauchten Wortschatz jedoch in seiner Gesamtheit, so kommen aus einer auf Lernerfordernisse Bezug nehmenden Perspektive wie sie für den L2-Erwerb eingenommen wird (vgl. Coxhead, 2000; Nation, 2013) die Wortschatzbereiche der fachspezifischen, der fachübergreifenden und der gemeinsprachlichen Lexik in den Blick. Gemeinsprachlicher oder Grundwortschatz wird empirisch über die in allen Texten häufig vorkommenden Wörter bestimmt (vgl. z. B. Gardner & Davies, 2014). In Bezug auf Fremdsprachenlernende wird mit ihm eine allgemeinsprachliche Basiskompetenz gleichgesetzt, die dem Verfügen über einen (auch nach pragmatisch-kommunikativen Kriterien bestimmten) Grundwortschatz entspricht (vgl. z. B. Coxhead, 2000; Lange et al., 2015). Die fachübergreifende Lexik (in der Forschung zum Englischen ‚Academic Vocabulary‘, vgl. Coxhead, 2020) korrespondiert mit dem Konzept der AWS. Es handelt sich um Lexik, die nicht Gegenstand der Vermittlung im Fachunterricht ist, jedoch dem Ausdruck wissenschaftlicher Inhalte dient, die fachübergreifend relevant sind (vgl. Ehlich,

1999)¹. Spezifische Lexik oder Fachlexik wird in ihrer empirischen Operationalisierung frequenz- und distributionsbezogen gefasst als in nicht-fachlichen Texten seltener und in fachlichen Texten nicht übergreifend vorkommender Wortschatz (vgl. Liu & Lei, 2020, Gardner & Davies, 2014). Zu beachten ist dabei, dass Fachtermini, d. h. Einheiten mit fachspezifisch festgelegter Bedeutung, formgleich zu Einheiten anderer Wortschatzbereiche sein (vgl. Nation, 2013, S. 289–304) und in der Form auffällig (*Kühlmitteltemperatursensor*) oder unauffällig (*Besitz* als juristischer Terminus, vgl. Roelcke, 2020, S. 106) erscheinen können.

Die genannten Wortschatzbereiche sind mit unterschiedlichen Erwerbsanforderungen verbunden (vgl. Nation, 2013, S. 44–91). Um ein gemeinsprachliches Wort in fachlichen Kontexten verstehen bzw. verwenden zu können, muss man wissen, ob es in seiner gemeinsprachlich bekannten Bedeutung gebraucht wird oder eine weitere Bedeutung (allgemein-wissenschaftlich oder fachspezifisch) erworben werden muss sowie welche Gebrauchsmuster (konstruktionell, kollokationell) für den jeweiligen Fachkontext bestehen. Einheiten der fachübergreifenden Lexik müssen (als separate lexikalische Einheit oder vertiefend zu einer formgleichen gemeinsprachlichen Einheit) in ihrer allgemein-wissenschaftlichen, wissenschaftsmethodologischen Bedeutung verstanden und in fachlich adäquaten Gebrauchsmustern angeeignet werden. Bei Einheiten des Fachwortschatzes ist im Unterschied zur fachübergreifenden Lexik eher davon auszugehen, dass sie im Fachunterricht eingeführt werden (vgl. Ehlich, 1999, S. 8; Köhne et al., 2015, S. 69). Auch sie sind jedoch mit spezifisch zu erwerbenden Gebrauchsmustern verbunden. Die in den genannten Aspekten liegenden Anforderungen an den Wortschatzausbau in Bildungskontexten umfassen in Bezug auf den L1-Erwerb nicht nur eine Vergrößerung des Wortschatzumfangs, sondern v. a. einen Ausbau an Wortschatztiefe, an semantischem, formalem und relationalem Wortwissen (vgl. Juska-Bacher & Jakob, 2014, S. 68). Sie variieren für Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen Repertoires und Spracherfahrungen im Deutschen. Wie die Forschung zum Wortschatzerwerb in der Fremdsprache gezeigt hat, betreffen Schwierigkeitsfaktoren hier wortbezogene Aspekte (u. a. Kognatenstatus, Formähnlichkeit zu anderen Wörtern der L2, Wortart (wobei Verben als relationale Wortart bei der Verarbeitung die größte Integrationsleistung erfordern), semantische Abstraktheit vs. Konkretheit, Mehrdeutigkeit), daneben kontextbezogene (Vorkommenshäufigkeit) und lernerbezogene Faktoren (z. B. vorhandener

¹ In diesem Verständnis wird die AWS auch als Teil der Bildungssprache betrachtet (Uesseler et al., 2013, S. 48–51; Köhne et al., 2015, S. 70; Lange, 2020, S. 54, siehe Kap. 2).

Wortschatzumfang in der L2) (vgl. zusammenfassend Peters, 2020; Kormos, 2020).

Eine vom didaktischen Konzept der Bildungssprache ausgehende Betrachtung der Unterrichtskommunikation, die auf ausgewählte als bildungssprachlich eingeordnete und als solche auffällige Ausdrucksformen im Wortschatz ausgerichtet ist, lässt die Merkmale, die sich im Sprachgebrauch durch ihre Häufigkeit auszeichnen und hierdurch ihre spezifische Funktionalität für das Register anzeigen, ebenso unberücksichtigt wie den Aspekt, dass die im Unterricht gebrauchte Sprache für Lernende mit unterschiedlichen Erwerbsanforderungen verbunden sein kann. Wie Registerstudien zum Wortschatzgebrauch im Englischen auch quantitativ gezeigt haben, bestehen zwischen sprachlichen Merkmalen von Lehrbuchtexten und der Unterrichtskommunikation deutliche Unterschiede, sodass eine Übertragung der Anforderungen vom Schriftlichen auf das Mündliche nicht gerechtfertigt ist (vgl. Biber et al., 2002; Biber, 2006). Untersuchungen zum Wortschatzgebrauch in authentischen mündlichen Handlungskontexten können Aufschluss über tatsächliche Anforderungen geben, damit Lernende auf ein Agieren in diesen Kontexten vorbereitet werden können.

Wird das Ziel verfolgt, eine solche Untersuchung quantitativ durchzuführen, ist eine Operationalisierung relevanter Wortschatzbereiche erforderlich. Der dazu im vorliegenden Beitrag aufgegriffene Ansatz (vgl. Meißner, 2021; Meißner, 2023) bildet anhand von Schnittmengen mit Referenzwortlisten alltäglichen Grundwortschatz, AWS-Lexik und spezifische Lexik auf die untersuchten Daten ab. Als Referenzliste dient zum einen der Zertifikatswortschatz B1 (Goethe-Institut, 2016, ca. 2.400 Lemmata), welcher den auf dem B1-Niveau vermittelten Grundwortschatz² repräsentiert. Daneben wird das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften (GeSIG-Inventar, vgl. Meißner & Wallner, 2019) als Referenz genutzt, welches die in geisteswissenschaftlichen Fächern übergreifend gebrauchte Lexik umfasst (insgesamt 4.490 Lemmata) und somit das mit der AWS korrespondierende Konzept der fachübergreifenden Lexik abbildet.³ Als dritte Referenzliste dient die DeReWo-Liste (vgl. Stadler, 2014, ca. 320.000

² Der B1-Wortschatz des Goethe-Instituts wurde nicht auf der Basis von Frequenz, sondern nach kommunikativ-pragmatischen Kriterien zusammengestellt. Er umfasst den Wortschatz, der für die Realisierung der für das Sprachniveau ausgewählten Sprachhandlungen benötigt wird (vgl. Lange et al., 2015, S. 206).

³ Das GeSIG-Inventar wurde auf der Basis eines Korpus geisteswissenschaftlicher Dissertationen aus 19 Fachbereichen im Umfang von insgesamt 22,8 Mio. Token ermittelt. Für jeden Fachbereich wurde ein Teilkorpus aus mindestens 10 Dissertationen und 1 Mio. Token aufgebaut. Das Inventar enthält alle Lemmata, die der Form nach in allen 19 Teilkorpora vorkommen (vgl. Meißner & Wallner, 2019, S. 39–60) und bildet damit den fachübergreifenden

Lemmata), welche für die verschriftlichte (öffentliche) Gesamtsprache steht. Es handelt sich um die Grundformenliste des Deutschen Referenzkorpus (Stand 2012), der größten verfügbaren Sammlung geschriebener deutschsprachiger Texte (welche v. a. Zeitungstexte enthält). Sie umfasst für jedes Lemma die Angabe der Häufigkeitsklasse (HK)⁴ und wird unterteilt in häufigere (bis einschließlich HK 15⁵, DEREWO_häufig) und seltenere Einheiten (ab HK 16, DEREWO_selten). Die Beschreibung von Wortschatzbereichen operiert auf der Ebene von Lemmatypes, sie abstrahiert damit von den kontextspezifischen Einzelverwendungen. In diesem Rahmen wird der Wortschatzgebrauch in einem Untersuchungskorpus über einen formbasierten Abgleich mit den Referenzlisten⁶ hinsichtlich folgender erwerbsbezogener Aspekte beschreibbar: Der Abgleich mit der B1-Liste erfasst Einheiten, die der Form nach Einheiten entsprechen, die in zumindest einer Bedeutung auf dem B1-Niveau bekannt sein sollten. Der Abgleich mit der GeSIG-Liste erfasst Einheiten, die der Form nach jenen entsprechen, welche in wissenschaftlichen Disziplinen übergreifend gebraucht werden, insofern der AWS zuzurechnen und (als Voraussetzung für den fachübergreifenden Gebrauch) als polyfunktional anzunehmen sind (vgl. Meißner & Wallner, 2019: 176–197). Sie stehen damit für entsprechende Schwierigkeitsmerkmale. Bei den nach den Abgleichen mit B1 und GeSIG noch verbleibenden Einheiten handelt es sich um Formen, die keine Entsprechung in Grundwortschatz oder fachübergreifender Lexik haben und insofern spezifischeren Wortschatz darstellen. Durch den Abgleich mit DEREWO_häufig und DEREWO_selten werden sie nach der Häufigkeit in der verschriftlichten öffentlichen Gesamtsprache weiter unterschieden.

Wortschatz geisteswissenschaftlicher Disziplinen ab. Es weist zwar auch in einem naturwissenschaftlichen Testkorpus hohe Deckungswerte auf (Meißner & Wallner, 2019, 96–99), hat aber für fachübergreifende Lexik nicht-geisteswissenschaftlicher Fächer keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

⁴ Die Häufigkeitsklasse gibt die Frequenz eines Wortes relativ zum häufigsten Wort des Korpus an. Die HK der DeReWo-Liste reichen von HK 0 für das häufigste Lemma (bestimmter Artikel) bis zu HK 29 für Einmalvorkommen (vgl. Stadler, 2014, S. 9).

⁵ DEREWO_häufig umfasst die 17.643 häufigsten Grundformeneinheiten (Lemmata) der DeReWo-Liste. Die HK 15 beginnt bei Rangposition 10.970 und reicht bis Rang 17.643. Die Teilung bei HK 15, also bei der Hälfte der Anzahl von HK in der DeReWo-Liste, hat heuristischen Wert, um eine Abstufung der Häufigkeit vornehmen zu können.

⁶ Den verwendeten Wortschatzlisten liegen unterschiedliche Erhebungsmethoden zugrunde. Einheiten der GeSIG- und der B1-Liste, die nicht in DeReWo enthalten sind, gehen v.a. auf Unterschiede in der Erstellung der Listen zurück (etwa in GeSIG, jedoch nicht in DeReWo enthaltene adjektivische Partizipien). Vgl. für eine umfassendere Diskussion Meißner (2023, S. 15).

Hinter dieser Differenzierung steht die Annahme, dass bei niedrigeren Frequenzwerten erwartet werden kann, dass die Möglichkeit, den Einheiten außerhalb des Unterrichts zu begegnen, geringer ist, sie daher als anspruchsvoller angenommen werden können. Für Einheiten, die auch in DeReWo nicht erscheinen, wäre tendenziell nicht zu erwarten, dass ihnen Lernende außerhalb des Unterrichts begegnen können.⁷ So werden für ein Untersuchungskorpus insgesamt sechs Wortschatzbereiche bestimmbar: „nur_B1“ (alltäglicher Grundwortschatz; Einheiten, die Teil der B1- jedoch nicht Teil der GeSIG-Liste sind), „B1+GESIG“ (AWS-polyvalenter Grundwortschatz; Einheiten, die Teil der B1- sowie der GeSIG-Liste sind)⁸, „nur_GESIG“ (AWS jenseits des Grundwortschatzes; Einheiten, die Teil der GeSIG-, aber nicht mehr Teil der B1-Liste sind)⁹, „DEREWO_häufig“ (Einheiten, die weder Teil von B1 noch von GESIG, aber in der Liste DEREWO_häufig enthalten sind), „DEREWO_selten“ (Einheiten, die entsprechend nur in der Liste DEREWO_selten enthalten sind) sowie „nicht_DEREWO“ (verbleibenden Einheiten, die nur im Untersuchungskorpus vorkommen, also jenseits der (in DeReWo 2012 erfassten) verschriftlichten öffentlichen Gesamtsprache liegen). DEREWO_häufig, DEREWO_selten und nicht_DEREWO stehen für spezifischere Ausdrucksmittel jenseits von Grundwortschatz und fachübergreifender Lexik, wobei die Spezifik sich auf fachliche oder alltägliche bzw. mündliche Ausdrucksmittel beziehen kann. Die drei Bereiche unterscheiden Einheiten nach ihrer Häufigkeit in der verschriftlichten öffentlichen Gesamtsprache.

Diese Operationalisierung wurde bereits angewendet, um explorativ den Wortschatz der Unterrichtskommunikation auf Basis der Datensätze aus dem FOLK-Korpus zu beschreiben (vgl. Meißner, 2023), welche acht Unterrichtsstunden im Wirtschaftsgymnasium sowie sieben in der Berufsschule umfassen.¹⁰ In

⁷ Die DeReWo-Liste erlaubt aufgrund ihrer Datenbasis nur eine Annäherung an tatsächliche Inputmöglichkeiten. Diese können zudem individuell verschieden sein.

⁸ Insgesamt enthält das GeSIG-Inventar 1534 Nomen-, Verb- bzw. Adjektivlemmata, die formgleich zu Einheiten des B1-Wortschatzes sind (vgl. Meißner & Wallner, 2020, S. 199).

⁹ Insgesamt enthält das GeSIG-Inventar 2426 Lemmata an Nomen, Verben bzw. Adjektiven, die über den B1-Wortschatz hinausgehen (vgl. Meißner & Wallner, 2020, S. 199).

¹⁰ Die Datensätze zu Unterrichtsstunden im Wirtschaftsgymnasium umfassen acht im Jahr 2011 erhobene Sprechereignisse (SE), an denen fünf verschiedene LP sowie 56 SuS beteiligt sind. Die Unterrichtsstunden in der Berufsschule umfassen sieben 2009 erhobene SE, an denen zwei LP und 25 SuS beteiligt sind. Alle Aufnahmen beinhalten vollständige Unterrichtsstunden in Form von Plenumsinteraktionen. Die Korpora sind hinsichtlich der Unterrichtsfächer nicht ausgewogen. Am Wirtschaftsgymnasium handelt es sich um die Fächer Deutsch (vier SE), BWL (drei SE) und Geschichte (ein SE). Die Schulstufe wird in den Metadaten nicht explizit benannt, Unterrichtsthemen wie Abiturvorbereitung lassen jedoch auf die Sekundarstufe II schließen. Bei den Datensätzen aus der Berufsschule handelt es