

Universität Bielefeld

Promotion

Interdisziplinäre Betrachtung von Erklärungsansätzen zum Verhältnis von bildungssprachlichen Praktiken und sozialer Herkunft

Zur Erlangung des Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Sven Oleschko

Gutachter/-in: 1. Prof. Dr. Ullrich Bauer
2. Prof.in Dr.in Katharina Brizić

Datum der Einreichung: 04. November 2019

Inhaltsverzeichnis

1. Überblick	4
2. Ausgangspunkt meiner Fragestellung und meines Erkenntnisinteresses	5
3. Vorstellung der einzelnen Disziplinen und Erkenntnisinteressen	6
4. Zur kritischen Einordnung der Forschungsthemen und zu den wichtigsten Erkenntnissen aus den Publikationen	17
5. Entsprechende Schlussfolgerungen aus einer interdisziplinären Perspektive mit Schwerpunkt auf den Erziehungswissenschaften	34
<i>Bestehende Desiderate und zukünftige Forschungsaufgaben</i>	34
<i>Diskussion zweier Schlussfolgerungen im Kontext meiner Arbeit</i>	37
6. verwendete Literatur	46
7. Anhang: veröffentlichte Beiträge	56

1. Überblick

Der vorliegende Manteltext bildet den Rahmen der einzelnen für die kumulative Promotion eingereichten Beiträge. Dabei wird näher auf die eigene Forschungsbiografie und den Beiträgen zugrunde liegenden Forschungsprozess eingegangen. Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich dabei an den Vorgaben der Promotionsordnung und akzentuieren die einzelnen Abschnitte.

Dabei eröffnet Abschnitt eins zunächst einen Einblick in die Forschungsfrage und das dahinter stehende Erkenntnisinteresse. Auch wird darauf eingegangen, wie das Thema der Forschungsarbeit genauer gefasst werden kann, damit dann davon ausgehend in Abschnitt zwei die Vorstellung der einzelnen für die Forschungsarbeit herangezogenen Disziplinen mit ihren jeweiligen Erkenntnisinteressen erfolgen kann. Dieser Abschnitt skizziert die hohe Interdisziplinarität der vorliegenden Arbeit und zeigt deutlich auf, wo Zusammenhänge und Nähen zwischen den herangezogenen Disziplinen bestehen. Das Ziel ist, die einzelnen Disziplinränder miteinander in Beziehung zu setzen, um so deren Verwobenheit aufzuzeigen. Darüber hinaus wird auch erläutert, wo einzelne Disziplinen mögliche Desiderate ergänzen bzw. wo ein Mehrwert dieser interdisziplinären Betrachtung liegt. Ausgehend von diesen theoretischen Darstellungen wird entlang der Präsentation der eigenen veröffentlichten Beiträge der Bezug zu den Disziplinen und ihren Theorien, zur Forschungsfrage und zur Forschungsbiografie hergestellt.

In Abschnitt fünf erfolgt eine entsprechende Schlussfolgerung aus interdisziplinärer Perspektive mit Schwerpunkt auf den Erziehungswissenschaften. Hier wird mein eigener Erkenntnisrahmen formuliert und entlang möglicher Desiderate meiner eigenen Forschung werden u.a. zukünftige Forschungsaufgaben fokussiert. Mit diesem Abschnitt erfolgt auch die Diskussion zweier Schlussfolgerungen im Kontext meiner Arbeit. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick auf größere Sinnzusammenhänge und Fragestellungen im bisher dargestellten Rahmen der eingereichten Beiträge.

Alle von mir eingereichten Beiträge werden im Anhang aufgelistet und sind im Text durch eine numerische Reihenfolge gekennzeichnet.

2. Ausgangspunkt meiner Fragestellung und meines Erkenntnisinteresses

Vergleichende Schulleistungsstudien seit Beginn der 2000er Jahre waren und sind medial omnipräsent. Das dadurch hervorgerufene Interesse besteht nicht nur in der Gesellschaft, sondern strahlt seither auch in viele Forschungsfelder aus.

Es ist genau dieser Kontext, in dem auch meine Dissertation entstanden ist. Bis zur Herausarbeitung der konkreten Fragestellung habe ich mich mit ganz unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugängen auseinandergesetzt, wodurch zahlreiche Disziplinen in meiner Arbeit interagieren. Die wesentlichen Ausgangspunkte möchte ich nachfolgend darstellen, um die **interdisziplinäre Verfasstheit** und die entsprechenden Zugänge zur Fragestellung aufzuzeigen.

Dazu werde ich zunächst die einzelnen Disziplinen vorstellen (siehe Kapitel 3), die in den vergangenen Jahren Gegenstand meiner intensiveren Beschäftigung waren und Eingang in meine Forschungsarbeit gefunden haben. Diese Disziplinen bilden den Rahmen für mein Thema, die **Untersuchung des Zusammenhangs von bildungssprachlicher Praxis und sozialer Herkunft**. In der Vorstellung der ausgewählten Zugänge werden zentrale Begriffe eingeführt und in Beziehung zueinander gesetzt. Wie die einzelnen Zugänge zu weiterführenden Fragen und der Beschäftigung mit dem genannten Thema geführt haben, wird genauer erläutert, und dadurch wird zugleich auch der Einblick in meine Forschungsarbeit eröffnet. Auf diese Weise soll die Notwendigkeit eines interdisziplinären Zugangs untermauert werden, da das untersuchte Thema selbst als hochgradig interdisziplinär verfasst erscheint. Der Zusammenhang von (Bildungs-)Sprache, Schule und sozialer Herkunft wird dann entlang der einzelnen veröffentlichten Beiträge (siehe Anhang mit Darstellung der Beiträge) genauer ausgeführt und systematisiert.

Konkret besteht nun mein **Erkenntnisinteresse** darin, die enge **Verflechtung von fachsprachlichem Lernen in der Schule mit Merkmalen der sozialen Herkunft der Lernenden im Fachunterricht Gesellschaftslehre** genauer zu verstehen. Dazu ist zunächst eine quantitative empirische Untersuchung angelegt worden (mit Pilot- und Hauptstudie), die zum Ziel hatte, Zusammenhänge zwischen den Konstrukten der sprachlichen Sozialisation, sozialen Herkunft und der durch die Schüler*innen

subjektiv wahrgenommenen Unterrichtsqualität zu deren Leistung bei einer schriftlichen Beschreibung in Beziehung zu setzen und theoretische Zusammenhänge zu finden. Dabei hat sich zu Beginn der Forschung bereits gezeigt, dass der quantitative Ansatz in einen Mixed-method-Ansatz transformiert werden muss und die einzelnen Aspekte der jeweiligen Konstrukte einen erheblichen Aufwand in der empirischen Überprüfung bedeuten. Denn für den konkreten Fachunterricht Gesellschaftslehre lagen bisher kaum valide Instrumente vor, diese mussten in Teilen neu entwickelt oder aus anderen Disziplinen stammend angepasst werden. Im Laufe des Forschungsprozesses und der Erhebung und Auswertung der Daten wurde eine weitere theoretische Auseinandersetzung mit den genannten Konstrukten vollzogen, wodurch grundlegende Änderungen im Forschungsprozess vorgenommen wurden, die die grundsätzliche Zielrichtung und Zielerreichung der entwickelten Studie in Frage gestellt haben. Dieser Forschungsprozess und meine eigene Forschungsbiografie haben dann zu einer Beschäftigung mit dem oben genannten Forschungsthema geführt, welches stets unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Adaptionen erfahren hat. Dadurch ergab sich auch ein Wandel im Erkenntnisinteresse, welches durch die einzelnen Beiträge und deren Kontextualisierung mit meiner Forschungsbiografie genauer ausgeführt werden soll. Zunächst erfolgt aber die Darstellung der einbezogenen Disziplinen und deren je spezifischen Erkenntnisinteresses, bezogen auf das genannte Forschungsthema.

3. Vorstellung der einzelnen Disziplinen und Erkenntnisinteressen

Die nachfolgenden Ausführungen stellen die unterschiedlichen disziplinären Zugänge dar und setzen sie in Beziehung, um aufzuzeigen, wie sie in meiner Arbeit miteinander verknüpft wurden. Darüber hinaus wird die Perspektive des jeweiligen Zugangs zum untersuchten Phänomen dargestellt.

In den **Erziehungswissenschaften** und im Bereich **Deutsch als Zweitsprache** hat die Bedeutung von Sprache für das schulische Lernen besondere Aufmerksamkeit erfahren und ist in systematische Forschung überführt worden (vgl. z.B. die Profillinie der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg und den daraus

entstandenen Potentialbereich *Literacy in Diversity Settings*). Dabei sind vor allem für die Untersuchung des fachlichen und sprachlichen Lernens Forschungsverbünde eingerichtet worden, die den Anspruch haben, mit einem interdisziplinären Zugang das komplexe Verhältnis von Sprache und Schule zu untersuchen (vgl. z.B. die BMBF-Forschungsinitiative *Sprachdiagnostik und Sprachförderung* (FiSS) oder das BMBF-Rahmenprogramm *empirische Bildungsforschung* mit dem Forschungsschwerpunkt *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit*). Dies erfolgt mit größeren Anstrengungen vor allem für die naturwissenschaftlich-technischen und mathematischen Unterrichtsfächer (vgl. z.B. das von der DFG geförderte Projekt *MuM-MESUT2: Mathematisches Verständnis Entwickeln mit SprachUnterstützung – Empirische Studie zu differentiellen Gelingensbedingungen fach- und sprachintegrierter Förderungen im Angebots-Nutzungs-Modell*), wohingegen die gesellschaftswissenschaftlichen und künstlerisch-musischen Fächer augenscheinlich weniger Forschungsaktivitäten erfahren (vgl. z.B. das fächerübergreifende Forschungsprojekt verschiedener Fachdidaktiken, Turkistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Duisburg-Essen: *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen – Eine empirische Studie zur Wirksamkeit von schreibfördernden Konzepten im Fachunterricht und im Herkunftssprachenunterricht Türkisch (SchriFT II)*).

Auch in der **Bildungspolitik** sind die Ergebnisse der vergleichenden Schulleistungsstudien und der anschließenden Forschungsprojekte aufgegriffen und in unterschiedliche Rahmenvorgaben überführt worden:

- *RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW v. 29.06.2012: Vielfalt gestalten – Teilhabe und Integration durch Bildung*
- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt
- Anlage zum Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW vom 02.09.2016: Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen: Leitlinie Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen

Dennoch erscheinen eine adäquate Ausbildung und Fortbildung für Sprachbildung und den Umgang mit kultureller Vielfalt bei (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern noch nicht eingelöst (vgl. Policy-Brief des SVR-Forschungsbereichs, 2016, S. 5). Trotz der aufgenommenen Forschungsaktivitäten und der bildungspolitischen Vorgaben für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern lassen sich weiterhin Desiderate benennen, die weiterer Forschungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsaktivitäten bedürfen. Es liegen wie angezeigt eher für die mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Unterrichtsfächer Forschungsergebnisse und Einsichten zur Unterrichtsgestaltung vor als für gesellschaftswissenschaftliche Fächer. Aus diesem Grund fokussiert meine Forschungsfrage vor allem den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht.

Die vorliegende Zusammenschau meiner Forschungsaktivitäten gibt Einblick in die **Komplexität des Zusammenhangs von Sprachlernen und sozialer Herkunft**. Dabei werden bewusst unterschiedliche Disziplinen miteinander in Beziehung gesetzt, um einen solchen Zusammenhang theoretisch nachzeichnen zu können. Aus diesem Grund wird immer wieder auf Grenzen und Möglichkeiten der Vernetzung einzelner Ansätze geblickt. Denn hierdurch wird es möglich, die einzelnen theoretischen wie empirischen Ränder der jeweiligen Disziplinen miteinander in Beziehung zu setzen. Durch diesen Ansatz wird ein **Theorienpluralismus** verfolgt, der nach Brühl (2017, S. 4) folgenden drei Annahmen folgt: (1) Die Realität könne nicht durch eine einheitliche Theorie vollständig beschrieben, verstanden oder erklärt werden. (2) Die Realität könne nicht mit einer einzigen Methode vollständig beschrieben, verstanden oder erklärt werden und (3): Soziale Realität sei durch Akteur*innen in soziokulturellen Systemen geprägt, die nach eigenen Regeln und Normen handeln würden. Daher sei es die Aufgabe von sozialwissenschaftlichen Methoden, „Intentionen und die Rationalität der Akteure zu verstehen und zu erklären“ (vgl. ebd.: S. 6). Ausgehend von diesen Axiomen wird zunächst der theoretische Zugang ausführlich dargestellt und dann in Beziehung zu den veröffentlichten Beiträgen gesetzt.

Für meine Forschung zum Zusammenhang von sprachlichem Lernen im Fachunterricht und sozialer Herkunft ist ein **interdisziplinärer Zugang** gewählt worden, der über den Zugriff der Erziehungswissenschaften und Deutsch als Zweitsprache hinausgeht und der durch **fachdidaktische Forschung** zu den Unterrichtsfächern Geschichte, Geografie und Sozialwissenschaften, durch **Sprach- und Bildungssoziologie** sowie **Linguistik/Mehrsprachigkeitsforschung** erweitert

wurde. Dies erscheint angesichts der interdisziplinären Verfasstheit des Forschungsgegenstands (Sprachperformanz von Schülerinnen und Schülern im Lernbereich/Unterrichtsfach Gesellschaftslehre an Gesamtschulen) notwendig und greift somit auch Annahmen und Blickwinkel auf, die eine **Perspektive auf die Institution Schule** und deren gesellschaftliche Einbettung ermöglichen. Denn auch wenn es sinnvoll erscheint, die Sprachperformanz von Schüler*innen in einem konkreten Unterrichtsfach zu untersuchen, zeigt sich doch, dass die Kontextbedingungen von Unterricht und Schule nie ausgeblendet werden sollten.

Unterricht findet in der Institution Schule statt und Schülerinnen und Schüler bringen ganz spezifische sprachliche Sozialisationen in diese soziale Welt mit. Aus diesem Grund sind **Kontextbedingungen für das Unterrichten und Sprachenlernen** nicht mehr nur Rahmenbedingungen oder Hintergrundvariablen, sondern sollten auch eine theoretische Verankerung erfahren. Hierzu gibt es in den einzelnen oben genannten Disziplinen allerdings nur begrenzte Erkenntnisse. Somit ergibt sich die Notwendigkeit, das zu untersuchende Phänomen auch durch die Wahl der Forschungsperspektiven interdisziplinär zu betrachten, um so der tatsächlichen Komplexität gerecht(er) werden zu können.

Damit versteht sich die Beschäftigung mit dem Forschungsthema bewusst als hochgradig interdisziplinär verfasst. Die Idee dahinter ist auch die, der Komplexität des untersuchten Phänomens besser entsprechen zu können. Die Forschungs- und Erkenntnisinteressen der einzelnen ausgewählten Disziplinen werden insofern berücksichtigt, als die nachfolgend vorgestellte Forschung eine aktive Verknüpfung vornimmt und eventuelle Leerstellen bewusst durch den Zugriff auf eine weitere oder andere Disziplin füllt. Dabei werden die dargestellten Diskurse stärker bezüglich ihrer potentiellen Verbindung betrachtet als in Bezug auf das, was sie voneinander trennt. Es wird versucht aufzuzeigen, wie interdependent die Beschäftigung mit dem Thema ist und dass eine verengte oder verkürzte Darstellung mit dem Blick aus nur einer Disziplinrichtung zwangsläufig Gefahr läuft, Erkenntnisse auszublenden.

Diese Herangehensweise findet sich u.a. auch bei Nassehi (2018, S. 9), dem zufolge an keine Fragestellung jemals ohne bereits bestehendes Vorwissen herangegangen werden kann. So etwa werde zunächst einmal die **Soziologie** benötigt, um die Aufklärung offener Fragen zu ermöglichen. Hierzu greift Nassehi auf die Metapher der „weißen“ und „beschriebenen Blätter“ zurück, „die sich zum Teil wechselseitig

neutralisieren, verstärken oder eben ganz unterschiedliche Probleme lösen“. Damit ist gemeint, dass immer schon Erkenntnisse, Zugänge und Forschungsperspektiven vorab vorliegen, neue Forschungsaktivitäten also niemals mit einem bloß „weißen“ Blatt angegangen würden. Selbst wenn also wenig Forschung vorliegt, wie im Fall des von mir untersuchten Phänomens, so scheint es also trotzdem nicht möglich zu sein, von einem „weißen Blatt“ auszugehen. Vielmehr ist es notwendig, die verschiedenen Zugänge der unterschiedlichen Disziplinen zu entdecken und in Beziehung zueinander zu setzen. Denn bei dem untersuchten Zusammenhang von Sprache und sozialer Herkunft eine Entweder-oder-Betrachtung einzunehmen ist aufgrund der gesellschaftlichen Komplexität wenig hilfreich. Es muss stattdessen davon ausgegangen werden, dass das bewusste Integrieren verschiedener Disziplinen unerlässlich ist, um so Ansätze aufgreifen zu können, die sich dem gewählten Thema bereits theoretisch angenähert haben.

Auch ist eine interdisziplinär-integrative Perspektive notwendig, um dem Induktionsproblem (vgl. ebd.: 37) zu begegnen, welches darin besteht, „dass sich Lösungen für Probleme auf der Aggregatebene (...) nicht einfach durch induktive Schlüsse von der Individual- auf die Aggregatebene ergeben“. **Sprachfähigkeit im Kontext Schule** zu untersuchen bedeutet also auch, das Vorhandensein oder Nutzen von Sprache nicht als reine Zustandskategorie zu konstruieren, welche ausschließlich auf der Individualebene betrachtet werden kann. Im Forschungsdiskurs zur **Sprachfähigkeit im Fachunterricht** wird tendenziell stärker in der Sprachwissenschaft gearbeitet und folglich Sprache als individuelles Merkmal untersucht sowie anschließend auf eine überindividuelle Ebene aggregiert. Dabei muss jedoch unterstellt werden, dass von einer komplexen Dynamik auszugehen ist, die sich aus Sprachaneignung, bildungssprachlichen Praktiken, Systemlogiken und konkretem Handeln in der Institution Schule ergibt. Hier wird es also schwer, lineare Kausalitäten herzustellen, obwohl dies in den letzten Jahren immer wieder – auch durch meine eigenen Forschungsarbeiten – unternommen wurde.

Um die eigenen Forschungsaktivitäten im aktuellen Diskurs ausgewählter Disziplinen verorten zu können, wird in diesem Kapitel ein Überblick über den derzeitigen Forschungsstand gegeben. Dies soll helfen, ausgewählte Erkenntnisse im Zusammenhang zwischen den Disziplinen zu verstehen und so die ausgeführten Darstellungen der einzelnen Beiträge auch theoretisch verorten zu können.

In der **erziehungswissenschaftlichen und linguistischen Forschung** wird die bildungssprachliche Kompetenz der Lernenden, welche über die Mehrsprachigkeit und soziale Herkunft der Lernenden mediiert ist, als stärkster Prädiktor für schulischen (Miss-)Erfolg betrachtet (vgl. Gogolin et al., 2013 und Redder & Weinert, 2013). Bildungssprachliche Praktiken können aufgrund ihrer impliziten Voraussetzung und fehlenden expliziten Behandlung im Unterricht als Herausforderung für eine hinreichend große Gruppe von Schülerinnen und Schülern im deutschen Schulsystem angesehen werden. Vor eine solche Herausforderung sind sowohl mehr- als auch einsprachige Lernende gestellt. Aktuelle Arbeiten aus der erziehungswissenschaftlichen und linguistischen Forschung weisen darauf hin, dass ein dichotomes Verständnis wie Ein- und Mehrsprachigkeit nicht ausreichend erscheine, um den Erwerb von Bildungssprache und die Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen zu verstehen. Es wird nunmehr wieder darauf hingewiesen, dass die soziale Herkunft einen zentralen Einfluss auf das Vorhandensein und die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten ausübe (vgl. Berendes et al., 2013, S. 27; Krahl et al., 2013, S. 85; Portmann-Tselikas, 2013, S. 279; Cummins, 2013, S. 29).

Auch der Vergleich zwischen unterschiedlichen Ländern, die weniger große Differenzen zwischen ein- und mehrsprachigen Lernenden bezüglich der Schulleistung aufweisen, können mit der Berücksichtigung sozialstruktureller Aspekte erklärt werden. Cummins (2013, S. 12ff.) verweist darauf, dass Kanada und Australien beispielsweise besser in großen Schulleistungstudien abschneiden würden, obwohl auch hier eine große Anzahl an zugewanderten und mehrsprachigen Lernenden das Schulsystem besuche. Er vergleicht sie mit europäischen Ländern (u.a. Deutschland) und den Vereinigten Staaten (USA) und betont, dass Migrantinnen und Migranten in diesen Ländern zu niedrigeren soziökonomischen Leveln und Bildungsleveln tendieren würden als die Mehrheitsgesellschaft. Weiter führt er aus: „Socioeconomic characteristics are not subject to a ‘quick fix’, the policy emphasis has been on *linguistic* variables that are perceived as easier to manipulate despite the absence of empirical evidence for the independent influence of these factors” (ebd., S. 29, Hervorhebungen im Original). Hoadley (2012, S. 244) weist darauf hin, dass sich die **Vermittlungsstrategien** der Lehrkräfte im Kontext von unterschichts- und mittelschichtsgeprägten Klassen in Südafrika unterscheiden würden. Kristen & Olczyk (2013, S. 393) stellen in ihrer Reanalyse von Studien aus Deutschland und den Niederlanden dar, dass die wenigen empirisch validen Untersuchungen keinen

eindeutigen Rückschluss auf die Schlechterstellung der mehrsprachigen Lernenden unter Kontrolle sozialstatistischer und/oder leistungsbezogener Merkmale zulassen würden. Dies führen sie u.a. auch auf die Verwendung des Merkmals Migrationshintergrund zurück, welcher mit sozioökonomischer, sozialer und kultureller Herkunft konfundiert.

Leistungsdifferenzen werden auch in der **Zweitsprachenforschung** vereinzelt mit der sozialen Herkunft der Lernenden in Verbindung gebracht (vgl. Eckhardt, 2008). Wenige Arbeiten machen darauf aufmerksam, dass die Mehrsprachigkeit allein nicht ausschlaggebend für den Schulerfolg sein könne (vgl. Neugebauer & Nodari, 2012). Sprachliche Herausforderungen und schulischer Misserfolg seien wieder stärker als sozial bedingtes Problem zu verstehen (vgl. Steinig et al., 2009). Mit der erneuten stärkeren Berücksichtigung von Sprachunterschieden als sozial beeinflusstes Problem rekurrieren die Arbeiten auch wieder auf Forschungsansätze aus den 1950er bis 1970er Jahren. Sprachunterschiede wurden in der **Sprachsoziologie** in Zusammenhang mit Armut, Erziehung und Entwicklung gebracht (vgl. Kjolseth, 1971). Mit der Theorie des schichtspezifischen Sprachverhaltens (vgl. Bernstein, 1970a, 1970b, 1971, 1972) gab es verstärkt Ansätze, die die soziale Herkunft der Lernenden als Prädiktor für Sprachunterschiede betrachtet haben. Dabei wurden Sprachstrukturen als Widerspiegelung sozialer Prozesse (vgl. Labov, 1972) gesehen und die Institution Schule wurde auf ihre Selektionspraxis durch die im Sprachverhalten der Lernenden markierten Sprachunterschiede hin untersucht (vgl. Priesmann, 1971; Spanhel, 1971, 1978; Hager et al., 1973; Schlee, 1973; Bock, 1975; Bellack et al., 1974).

Innerhalb der **Bildungssoziologie** ist die Betrachtung des Zusammenhangs von sozialer Ungleichheit und Bildung konstitutiv und wird in zahlreichen empirischen wie theoretischen Arbeiten untersucht (vgl. Blossfeld et al., 2011; Rösselet, 2012; Dufur et al., 2013; Maaz et al., 2010; Neumann et al., 2014; Neumann et al., 2007; Ditton, 2013; Becker & Schulze, 2013; Kristen & Olczyk, 2013; Beck et al., 2010; Zinnecker & Stecher, 2006; von Schwanenflügel, 2013; Wiezorek & Grundmann, 2013; Sixt, 2013). Dabei wird ebenfalls die Bedeutung der Sprache für den Bildungserfolg als zentral angesehen (vgl. Beck et al., 2010; Rösselet 2012; Chudaske, 2012). Das Beherrschen der Bildungssprache gilt als Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft und bedeutsam für die persönliche Bildungsbiografie (Berendes et al., 2013, S. 17). Wenn kulturelle Sozialisierungseffekte in den Sozialschichten bei der

Vermittlung von Sprachkultur angenommen werden können, dann ist die Voraussetzung für die Schulbildung herkunftsbedingt ungleich verteilt (vgl. Bauer, 2011; Becker, 2011; Fürstenau & Lange, 2011). Da gesellschaftliche Partizipation als an das Beherrschen der Bildungssprache gebunden verstanden wird, ist deren Vermittlung auch als Aufgabe der Schule zu verstehen. Bildungssprache hat demnach nicht mehr eine nur kommunikative und epistemische Funktion, sondern sie ist zugleich auch „Eintritts- und Visitenkarte“ (vgl. Morek & Heller, 2012, S. 70). Damit besitzt sie zusätzlich auch eine sozialsymbolische Funktion, welche bisher allerdings eher randständig betrachtet wird. Solcherart kann die Perspektive auf die Lern- und Vermittlungsprozesse im Erwerb und auf die Vermittlung von Bildungssprache gerichtet werden.

Die beschriebenen Perspektiven erscheinen nicht nur, aber vornehmlich auf das Individuum bezogen. Morek & Heller (2012) haben sich mit der Interaktion befasst und den Beitrag der Lehrkräfte hinsichtlich der Aufrechterhaltung oder Herstellung von (sprachlicher) Ungleichheit betrachtet. Diese Arbeit und vor allem auch ältere Bezüge zu sprachsoziologischen Untersuchungen zeigen, dass die Kontextbedingungen von Schule und Unterricht, die im System begründet scheinen, ebenfalls in einen möglichen Erklärungsansatz einbezogen werden sollten. Denn das spezifische Verhältnis zwischen Schule als System und den besonderen Voraussetzungen des Individuums sind für die Interaktionsgestaltung bedeutsam. Daher wird neben dem **familiären Anregungspotential** auch der **schulische Interaktionsrahmen** bei der Vermittlung und Einforderung von bildungssprachlichen Praktiken zentral. Hier können allerdings je nach Schulstandort und Sozialstruktur der Lernenden Unterschiede in der Beherrschung, aber auch der Vermittlung solcher bildungssprachlichen Praktiken auftreten. Wenn bestimmte Lernende keinen Interaktionsrahmen erfahren, in dem sie authentisch bildungssprachliche Praktiken erwerben können, ist zusätzlich durch die schichtspezifischen Vermittlungsstrategien eine Ungleichheit im erfolgreichen Durchlaufen der Schullaufbahn für Lernende aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen zu vermuten, da Bildungssprache und bildungssprachliche Praktiken hier kaum eingefordert werden. Damit können **Vermittlungsstrategien in der Schule**, die mittelschichtorientiert sind und bildungssprachliche Fähigkeiten voraussetzen, **soziale Disparitäten reproduzieren und verstärken**.

Der Begriff der „sprachlichen Exklusion“ bezieht sich somit auf ein bildungssprachlich anregungsärmeres Elternhaus und auf die für den Bildungsweg (noch) nicht

ausreichend erworbenen bildungssprachlichen Fähigkeiten. Damit ist also keineswegs ein sprachliches Ausgeschlossenensein im Allgemeinen gemeint, sondern lediglich – wie auch bei dem Konzept der sozialen Exklusion – die Randstellung innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Kronauer, 2006, S. 35). Erkennbar wird hier auch die Nähe zwischen den Konzepten der sozialen Ungleichheit und der Bildungsungleichheit. Das Konzept der sprachlichen Exklusion bedeutet also für die individuelle Bildungsbiografie, dass man in der Institution Schule vor Herausforderungen steht, die bei sprachlicher Inklusion so *nicht* gegeben wären. Denn die fehlenden bildungssprachlichen Fähigkeiten erschweren dem Individuum die Teilhabe am Unterrichtsprozess und somit am erfolgreichen Durchlaufen der Schule.

Die Randstellung im System Schule drückt sich dadurch aus, dass Schülerinnen und Schüler ein **sprachliches Entwicklungspotential** besitzen, welches sie von Lehrenden und Lernenden, die bildungssprachlich kompetent handeln, unterscheidet. **Sprachliche Exklusion** ist sowohl für mehr- als auch einsprachige Lernende erfahrbar – hier ist die soziale Herkunft entscheidend. Denn **Bildungssprache verstanden als situativ-funktionales Register** ist durch die hohe Markierung der diastratischen und diaphasischen Dimension bestimmt (vgl. Riebling, 2013, S. 111). Diese enge Verknüpfung wird aktuell aber in den wenigsten empirischen Untersuchungen der erziehungswissenschaftlichen und linguistischen Forschung im Kontext von Bildungssprache operationalisiert. Es erscheint daher erforderlich, dass weder die Gruppe der Ein- noch die der Mehrsprachigen als homogen verstanden wird. Die Schlechterstellung bestimmter Gruppen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern kann allerdings als ein Spezialfall der herkunftsbedingten Ungleichheit betrachtet werden (vgl. Becker, 2011, S. 87).

Bildungssprachliche Praktiken lassen sich als Realisierung des Konzepts Bildungssprache empirisch untersuchen. Dabei erfolgt im Kontext Schule immer die Reduzierung auf einen spezifischen fachlichen Kontext, da (Bildungs-)Sprache nicht als Ganzes untersucht werden kann. Eine solche Verengung ist – auch geprägt durch große Vergleichsstudien und die dort berücksichtigten Unterrichtsfächer – häufiger für mathematische, naturwissenschaftliche und technische Lernbereiche zu finden (s.o.). Auch in den erziehungswissenschaftlich und linguistisch geprägten Forschungsarbeiten scheint seit einigen Jahren der Fokus besonders auf Mathematik und die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer gerichtet zu werden (vgl. Beiträge in Gogolin, 2013 und Redder & Weinert, 2013). In meiner Forschungsaktivität wird

deshalb der **Fächerverbund Gesellschaftslehre** genauer untersucht. Denn der gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbund wie auch die je einzelnen Bezugsdisziplinen sind bisher kaum Gegenstand solcher Forschungsarbeiten gewesen. Gesellschaftslehre wird dabei in fast allen Bundesländern in Deutschland (mit Ausnahme der Bundesländer Berlin, Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt) als Unterrichtsfach angeboten (vgl. Brühne, 2014, S. 103). Allerdings stellt dieser Fächerverbund ein typisches Unterrichtsfach für den nicht-gymnasialen Bildungspfad (mit Ausnahme der Bundesländer Bremen und Thüringen) dar. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen wird das Fach Gesellschaftslehre an Haupt- und Gesamtschulen angeboten. Entgegen der Implementation auf Schulebene gibt es keinen universitären Studiengang, der angehende Lehrkräfte im Fächerverbund ausbildet. Die angehenden Lehrkräfte werden in einer der Bezugsdisziplinen des Fächerverbundes (Geografie, Geschichte oder Sozialwissenschaften einschließlich Politik, Soziologie und Wirtschaft) ausgebildet.

Demnach existiert bisher auch **kaum empirische Unterrichtsforschung für den Fächerverbund Gesellschaftslehre**, sondern fast ausschließlich für die jeweiligen Bezugsdisziplinen. Innerhalb der einzelnen Fachdidaktiken wird sich der Sprachfähigkeit der Lernenden für das fachliche Lernen in Geografie, Geschichte oder Politik/Sozialwissenschaften unterschiedlich stark angenommen. Da es keine national verabschiedeten Bildungsstandards für diese Fächer gibt, ist die empirische Forschung im Zuge der Kompetenzorientierung auch weniger stark vorangeschritten als in den sogenannten Hauptfächern (Mathematik, Deutsch und Englisch) und den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken. Dennoch lassen sich zunehmend Arbeiten finden, die die **Sprachfähigkeit für den fachlichen Lernprozess** berücksichtigen (vgl. Günther-Arndt, 2003; Handro, 2013; Schröder, 1988; Richter, 2006; Weißeno, 2010; Weißeno, 2013; Kniffka & Neuer, 2008; Birkenhauer, 1983; Klotz, 1983), und auch empirische Untersuchungen, die auf die Bedeutung der Sprachfähigkeit hinweisen (vgl. Hartung, 2013; Lange, 2011; Goll et al., 2010; Goll, 2012; Richter & Gottfried, 2012). Dabei ist evident, dass die unterschiedlichen Bezugsdisziplinen des Fächerverbundes Gesellschaftslehre stark auf eine ausreichende Sprachfähigkeit der Lernenden angewiesen sind, da der Unterricht in Geschichte oder Politik, so Goll (2012, S. 203) ein Sprachfach sei (vgl. vgl. auch Hartung, 2013).

Die Berücksichtigung der Sprachfähigkeit in der empirischen fachdidaktischen Forschung wird erwartungskonform unterschiedlich umgesetzt und operationalisiert.

In der von mir entwickelten und durchgeführten Studie wird mit einem **funktional-pragmatischen Ansatz** die schülerseitige Performanz bei einer bildungssprachlichen Praxis untersucht. Die untersuchte Praxis umfasst dabei lediglich das Schreiben im Fachunterricht Gesellschaftslehre, da es nicht möglich ist, die eine Sprachfähigkeit zu diagnostizieren, sondern nur Teilfertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Es wird der Annahme gefolgt, dass das **Schreiben als komplexe Handlung** angesehen werden kann (Feilke, 2014; Oehme, 2014; Wrobel, 2014). Schreiben im Sachfachunterricht gilt allerdings bisher als kaum untersucht (Pohl, 2014, S. 130; Oehme, 2014, S. 168; Steinhoff, 2014, S. 332), obwohl die Schreibdidaktik formuliert, dass jeder Unterricht die Aufgabe habe, das Schreiben zu fördern (Wrobel, 2014, S. 98; Steinhoff, 2014, S. 342). Für die Schreibentwicklung der Lernenden werden Anforderungspotentiale und die Einbettung in Schreibkontexte im Unterricht nötig (Pohl, 2014, S. 124; Oehme, 2014, S. 167). Arbeiten aus der **Instruktionspsychologie** haben bereits darauf aufmerksam gemacht, dass das Schreiben im Sachfachunterricht als wirksam für den fachlichen Lernprozess angesehen werden könne (vgl. Klauer & Leutner, 2007, S. 176). Denn mit dem Schreiben in allen Fächern würden die Lernenden die fachspezifische Terminologie, Argumentationsweise und fachtypischen Textsorten und ihre Strukturen kennen und anzuwenden lernen (vgl. ebd., S. 175).

Fachtypischen Textsorten liegen bestimmte Textprozeduren zugrunde, die das Vertextungsmuster bestimmen (Knopp et al., 2013, S. 114; Wrobel, 2014, S. 93). Als Textprozeduren können sprachliche Einheiten mittlerer Größe zwischen Wort und Textganzem aufgefasst werden, die Inhalt und kommunikative Absicht sowie sprachliche Formen miteinander verknüpfen (vgl. Knopp et al., 2013). Sie dienen als Textualisierungsmethode, stellen textartspezifische Formeln, Kollokationen und idiomatisch geprägte Ausdrücke bereit, entlasten so den Prozess der Textherstellung und ermöglichen diesen erst (vgl. Wrobel, 2014, S. 93). Dadurch eröffnet das Schreiben im Sachfachunterricht auch eine epistemisch-heuristische Funktion (Feilke, 2005, S. 51; Wrobel, 2014, S. 96). Allerdings wird in der **Schreibdidaktik** darauf aufmerksam gemacht, dass das Modellieren der einen Schreibkompetenz nicht möglich sei (vgl. Feilke, 2014, S. 42). Daher wird in Anlehnung an unterschiedliche theoretische Arbeiten der Sprachwissenschaft (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2008; Feilke, 2005; Ossner, 2005; Ossner, 2014; Redder, 2013) und **Kognitionspsychologie** (Horz, 2009; Woolfolk, 2008; Anderson, 2013; Wolski, 1999)

das **Vertextungsmuster für eine schriftliche Beschreibung** entwickelt und in ein Diagnoseinstrument überführt. Hierdurch wird es möglich werden, die Qualität der sprachlichen Performanz der Lernenden bei einer bildungssprachlichen Praxis zu operationalisieren und an einer konkreten Sprachhandlung (funktionale Beschreibung) zu messen.

4. Zur kritischen Einordnung der Forschungsthemen und zu den wichtigsten Erkenntnissen aus den Publikationen

Die nachfolgend dargestellten Artikel berücksichtigen in unterschiedlicher Intensität und je nach Passungsverhältnis zum Erscheinungsorgan die bisher aufgeführten theoretischen und disziplinübergreifenden Zugänge. Ziel der Veröffentlichungen ist es, die Komplexität des untersuchten Phänomens darzustellen und mit den einzelnen Veröffentlichungen eine Schwerpunktsetzung zu theoretischen Konstrukten oder empirischen Ergebnissen zu erreichen. In der Gesamtschau verbinden sich die einzelnen Beiträge zu einer verdichteten Einsicht, wie das untersuchte Phänomen gefasst, beschrieben und erklärt werden kann.

Dabei folgen die Beiträge einer bestimmten Entwicklung. Sie lassen sich entlang meiner Forschungsschwerpunkte und Forschungsbiografie verorten. Zunächst wird der Zusammenhang zwischen Deutsch als Zweitsprache und Fachdidaktik genauer untersucht, da dies zu Beginn meiner Forschung auch eine hochschulpolitische Frage war, die sich in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen wie z.B. der Lehre wiederfand. Doch auch schon bei diesen Anfängen richtete sich mein Blick immer zugleich auf die Erziehungswissenschaften und Soziologie. Denn hier habe ich schon früh Erklärungsansätze und Möglichkeiten zur Kontextualisierung gefunden, die so im Bereich Deutsch als Zweitsprache nicht zu finden waren. Daraus ergab sich eine intensive Beschäftigung mit soziolinguistischen und vor allem auch sprachsoziologischen Arbeiten aus den 1950er bis 1970er Jahren. Mit Hilfe dieser Arbeiten wurde sodann für mich evident, dass mein Forschungsinteresse nur interdisziplinär bearbeitet werden kann. Die Weiterführung oder Neuaufnahme von Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Pädagogik und pädagogischen Psychologie der 1960er und 1970er Jahre (Schlagwörter wie Sprache der Lehrer*innen oder Sprache des Unterrichts) halfen mir, meine bisherigen Forschungen und

wissenschaftlichen Beschäftigungen in einen theoretischen Zusammenhang zu bringen, der klarer zu beanspruchen scheint, die schulische Komplexität von sprachlichem Lernen im Fachunterricht und im Kontext der sozialen Herkunft abbilden zu können. Diese gesellschaftlichen Bedingungen auszuloten und die vorhandene Komplexität zu erkennen, zu beschreiben und Erklärungsansätze zu finden hat mich in den letzten Jahren durchgehend beschäftigt.

Eingebrachte Beiträge mit Bezug zur Forschungsbiografie (im Anhang befinden sich die Beiträge, auf die verwiesen wird)

Daher fokussieren die sieben Beiträge mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung verschiedene Aspekte meines Forschungsinteresses. Die Passung ist dabei vor allem auch im Kontext der jeweiligen Ziele und Zielgruppen der Journals zu betrachten. Denn aufgrund der hohen interdisziplinären Verfasstheit der Forschungsfrage gibt es keine Publikationsorgane, welche die Forschungsfrage in ihrer Gesamtheit hätten abbilden wollen. Daher sind je nach Passung zum ausgewählten Journal unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Beiträgen vorzufinden: Dies lässt sich zum einen an der Betonung von Einzelfächern wie Geschichte oder Politik/Sozialwissenschaften anstatt des Fächerverbands Gesellschaftslehre erkennen, aber auch an der Darstellung sprach- und bildungssoziologischer oder eher erziehungswissenschaftlicher bzw. allgemeindidaktischer Fragestellungen.

Zu Beginn meiner Beschäftigung steht – und reicht damit zeitlich am weitesten zurück – der Beitrag *„Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Sprachunterschiede im politischen Lernprozess“* (Oleschko 2013). Hier ist ein erster theoretischer Zugang gewählt, der die Besonderheiten des fachlichen und sprachlichen Lernens für das politische Lernen im Politik- und Sozialwissenschaftsunterricht expliziert. Dabei greift der Beitrag auf die Unterscheidung von Alltags- und Bildungssprache zurück und betont die **interdisziplinäre Verfasstheit des Untersuchungsgegenstands**. Hier wird das Erkenntnisinteresse der Sprachsoziologie als theoretischer Zugriff gewählt und die Bedeutung der sozialen Herkunft als Prädiktor für Schulleistungsunterschiede erörtert. Dabei werden bildungspolitische Labels, mit denen in Schule und der Askriptionspraxis von Lehrerinnen und Lehrern gearbeitet wird, ausgeführt und

diskutiert. Fachdidaktische Arbeiten sind hier zusammengetragen, und als erste Einsicht wird zusammengefasst, dass der Unterricht häufig an Normschüler*innen orientiert ist, bei dem die Kompetenzerwartung zwangsläufig mit sprachlichen Aspekten rekurriert (vgl. Oleschko, 2013, S. 5). Diese theoretische Verortung dient als Argumentationsgrundlage für die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Fachunterrichts, um **herkunftsbedingten Ungleichheiten im Fachunterricht** zu begegnen und ggf. dadurch zu deren Abbau beizutragen. Die kritische Auseinandersetzung von Bremer (2012, S. 31) um den Begriff *Bildungsferne* wird aufgegriffen und um den Fokus der Sprachfähigkeit ergänzt. Denn hier wird erkennbar, dass wenn die Institution Schule ihr Verhältnis zu bestimmten Adressatengruppen nicht geklärt hat, dies auch in der *Sprachpraxis* der Schule wiederzufinden ist. Dadurch erhalten die soziale Herkunft und die jeweils erlernte Sprachpraxis im Elternhaus eine besondere Bedeutung, da diese unmittelbar auf die Leistung im Fachunterricht einwirken können. Dies bedeutet, dass die **Vermittlungsstrategien im Unterricht** genauer in den Blick zu nehmen sind und die **fachspezifischen Sprachpraxen im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund** Auswirkungen auf die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben können. Dies wird mit der Referenz auf eine Studie von Hoadley (2012) unterstützt, die zu dem Ergebnis kam, dass die Orientierung an Alltagswissen und somit Alltagssprache oder die Orientierung an kontextunabhängigem Schulwissen von der sozialen Zusammensetzung der untersuchten Lerngruppen abhängig sei. Der beschriebene Untersuchungsgegenstand ist dabei nicht aus einer Disziplin heraus zu beobachten und zu erklären, sondern verlangt eine stärkere interdisziplinäre Verfasstheit im Zugriff auf Theorien und Methoden. Daher ist die von Brizić (2007, S. 352) aktualisierte Forderung, die bereits auf die 1960er bis 1970er Jahre zurückgeht, erneut zu wiederholen: Eine stärkere Verbindung von Linguistik und Soziologie sei wünschenswert, um die Bedeutung und den Zusammenhang von Sprache und schulischem Lernen erklären zu können.

Der Wunsch nach einer stärkeren Verbindung zwischen verschiedenen Disziplinen wird mit Referenzen auf andere Autoren und durch die eigene Forschungsbiografie weiterverfolgt. In den ersten Jahren meiner Forschung ging es noch stärker darum, immer wieder den Bezug zu den Einzeldisziplinen des Fachunterrichts Gesellschaftslehre herzustellen, sodass der *Beitrag* „Herausforderungen einer

domänenspezifischen Sprachdiagnostik – Eine empirische Überprüfung am Beispiel einer wissensbasierten Beschreibung im Kontext historischen Lernens“ (Oleschko 2015) hier eine erste Brücke darstellt. In diesem Beitrag erfolgt die Erweiterung des beschriebenen Interesses aus Beitrag 1 bereits in Anwendung auf den schulischen Geschichtsunterricht. Dabei zeichnet sich dieser Beitrag durch die Darstellung einer empirischen Studie zur Forschungsfrage aus. Die **Beschreibung von Schülerleistungen an einer konkreten Sprachhandlung im Fachunterricht** wird dargelegt und somit der Zusammenhang des fachlichen und sprachlichen Lernens in einer spezifischen Domäne ausgeführt. Auch hier bildet die Einsicht, dass es einen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft gibt, den theoretischen Rahmen des Beitrags. Über einen funktional-pragmatischen Zugang (vgl. Oleschko, 2015, S. 66) erfolgt die Herausarbeitung der Bedeutsamkeit der **epistemischen Funktion von Sprache** für das fachliche Lernen. Das Desiderat der fehlenden Untersuchung der Sprachfähigkeit der Lernenden im Gesellschaftslehreunterricht wird in Erweiterung zu Beitrag 1 durch Darstellung der fachdidaktischen Forschungslage für den Geschichtsunterricht herausgearbeitet. Es wird verortet, dass die **geschichtsdidaktische Forschung** bisher die Bedeutung der Sprache für das historische Lernen eher marginal aufgegriffen hat und sich nur vereinzelte Aspekte im Bereich von Schulbuchverständlichkeitsforschung, Leseverständnis und Aufgabenkultur finden lassen. Das Schreiben als Ausschnitt bildungssprachlicher Praxis (vgl. Morek & Heller, 2012) erfährt über eine kognitionspsychologische Erweiterung (vgl. Klauer & Leutner, 2007, S. 176) eine epistemisch-heuristische Funktion und wird damit als bedeutsamer Untersuchungsgegenstand für die fachdidaktische Betrachtung betont. Allerdings liegt bisher kein valides Diagnoseinstrument vor, welches fachspezifische Schreibfähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern messen kann. Dieses Desiderat wird durch die empirische Untersuchung, die der Forschungsfrage zugrunde liegt, aufgegriffen und erste Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden präsentiert. Die durchgeführte Hauptstudie besteht aus Konstrukten, die die Schreibfähigkeit untersuchen (mit Hilfe von Schreibprodukten der Schüler*innen), und Informationen zur sprachlichen Sozialisation, sozialen Herkunft und subjektiv wahrgenommenen Unterrichtsqualität (gemessen mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens). Die berichteten Ergebnisse betreffen zunächst lediglich das Schreibprodukt und legen mit der Entwicklung eines niedrig inferenten Diagnoseinstruments erste Einsichten zu

fachsprachlichen Praxen im Fachunterricht nahe. Diese beziehen sich auf die Präsentation der deskriptiven und bivariaten Ergebnisse der ausgewählten Texte für den Geschichtsunterricht (es liegen auch für die beiden weiteren Bezugsdisziplinen des Gesellschaftslehreunterrichts, Geografie und Politik, Texte vor). Im Ergebnis können anhand der bivariaten Korrelationen erste **Zusammenhänge zwischen Kognition und sprachlicher Realisierung** plausibilisiert werden.

Da sich im Verlauf der Forschung und der intensiveren Beschäftigung mit den interdisziplinären Verfasstheiten zum Forschungsgegenstand weitere Fragen und vorläufige Einsichten ergeben haben, sind ausgewählte Zusammenhänge und Beziehungen zwischen Disziplinen immer wieder auf Tagungen, Kongressen und in Beiträgen präsentiert worden. Im Beitrag *„Soziale Exklusion und deren Einfluss auf Bildungsungleichheit im Kontext von Migration und Raum“* (Oleschko & Lewandowska, 2016) werden einzelne theoretische Erklärungsansätze aus den bisherigen Beiträgen aufgegriffen und vertieft diskutiert. Dabei wird in diesem Beitrag die **soziale Exklusion als theoretischer Rahmen** genutzt, um **Bildungsungleichheit** anhand zweier in der Literatur dominant verhandelter Erklärungsansätze – soziale Herkunft und Migrationshintergrund – zu diskutieren. Die Schlechterstellung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird dabei als eine Besonderheit der herkunftsbedingten Ungleichheit angenommen (vgl. Becker, 2011, S. 87). Explizit werden Ideen aus den beiden berichteten Beiträgen zusammengeführt und erfahren eine inhaltliche Rahmung, indem die Bedeutung von **Kompositionseffekten und individuellen Leistungsdaten** aufgegriffen werden. Denn diese werden in der bildungssoziologischen Forschung über „cross-level-Interaktionen“ (Maaz, Baumert & Trautwein, 2010, S. 84) beschrieben. Dabei lässt sich ein Erklärungsversuch von Bildungsungleichheit über die Theorie zur sozialen Exklusion rahmen, da durch den **Exklusionsbegriff sowohl Zustands- als auch Prozesskategorien** in den Blick geraten können (vgl. Oleschko & Lewandoska, 2016, S. 280). Die besondere Qualität besteht darin, dass der Begriff ein erweitertes Armutsverständnis, die Mehrdimensionalität gesellschaftlicher Zugehörigkeiten und die Anerkennung des Prozesscharakters von Ausgrenzung kennzeichnet (vgl. Bude & Willisch, 2006, S. 16; Bude & Willisch, 2008, S. 20). Dadurch kann der Exklusionsbegriff nach Kronauer (2006, S. 36) für Gesellschaftsanalysen unter Verwendung der drei zentralen Dimensionen Arbeit und Arbeitsmarkt, soziale Nahbeziehungen sowie persönliche,

politische und soziale Rechte verwendet werden. Denn die durch die soziale Exklusion beschriebene gesellschaftliche Spaltung sei bestimmt durch anhaltende Arbeitslosigkeit, Unterbeschäftigung sowie Armut und münde daher in den Ausschluss von Teilhabemöglichkeiten (vgl. Kronauer, 2010, S. 11).

Neuartige soziale Ungleichheiten (ebd., S. 21) könnten mit Hilfe der *Theorie zur sozialen Exklusion* als „theoretischer Seismograph“ (vgl. Kronauer, 2007, S. 7) beschrieben werden, da es möglich sei, für jedes Merkmal den spezifischen Rissen und Verwerfungen nachgehen zu können, die die soziale Einbindung in Frage stellen würden. Hier lassen sich erste Zusammenhänge mit der später ergänzenden **Theorie zur Intersektionalität** erkennen, die es ermöglicht, neuartige soziale Ungleichheiten zu erkennen und zu beschreiben. Denn die vorliegende Arbeit versucht spezifische Formen dieser **sozialen Ungleichheiten im Kontext Bildung** zu schildern und zu erklären. Die theoretische Auseinandersetzung mit Exklusion zu wählen hat den Vorteil, dass sich soziale Exklusion immer auf Personengruppen und deren Verteilung im sozialen Raum bezieht. Übertragen auf die Institution Schule bietet sich die Betrachtung des sozialen Raumes besonders an, da Schülerinnen und Schüler als Gruppe aufgrund ihrer sozialen Herkunft unterschiedliche Zugänge zu diesen sozialen Räumen haben. Dabei lassen sich in der Literatur unterschiedliche Mechanismen von **Bildungsgerechtigkeit und deren Reproduktion** finden, die von Radtke (2008) in zwei Zugänge unterteilt wurden: erstens die ätiologische Perspektive und zweitens Schule als Institution.

Nach Berger et al. (2010) wiederum kann Exklusion als *absolute Bildungsarmut* verstanden werden, welche durch die soziale Herkunft kovariere Aus diesem Grund habe ich die **sozialstrukturelle Homogenisierung bestimmter Schulformen** besonders in den Blick genommen, da der Untersuchungsgegenstand die Sprachfähigkeit von Schülerinnen und Schülern im Gesellschaftslehreunterricht ist und da dieser Unterricht in Deutschland ausschließlich in nicht-gymnasialen Schulformen unterrichtet wird. Dadurch besteht eine Verbindung zur *schulischen Segregation*. Denn in **Prozessen der Verräumlichung von Bildung** reproduziert sich soziale Ungleichheit (vgl. Mack & Schröder, 2005, S. 338), wodurch Kompositionseffekte besonders bedeutsam werden. Die Zusammensetzung des Kontextes, also die soziale Komposition, hat eine hohe Bedeutung für Bildungsergebnisse (vgl. Ditton, 2010, S. 285). Aufgrund von **residentieller Segregation** sind gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse im Bildungssystem repräsentiert, wodurch soziale Exklusion

die Beschreibung und Erklärung von Bildungsungleichheit konkretisieren kann. Denn durch die Prozess- wie auch Zustandskategorie wird Beschäftigung mit den eingeführten Phänomenen komplexer und erfährt gleichzeitig eine **explizite Verknüpfung von Schülerkomposition und schulischen Leistungen** (vgl. Neumann et al., 2007, S. 402).

Diese Ideen sind also als Weiterentwicklung der Betrachtung von Individualdaten wie in Beitrag 3 zu sehen. Denn nur mit einer theoretischen Rahmung, die die **Interdependenzen und Besonderheiten schulischer Leistungen** zu beschreiben und zu erklären vermag, wird es möglich, tiefergehende Einsichten zu gewinnen, als wenn nur Leistungen auf der Individualebene berichtet werden. Racherbäumer et al. (2013) weisen beispielsweise auf negative *Kompositionseffekte* in Schulen hin, wonach die Zusammensetzung von Schüler*innen, die Scheiterns- und Exklusionserfahrungen machen müssten, häufig mit differenziellen Anregungs- und Entwicklungsmilieus einhergehe.

Die Hypothese meiner Pilot- und Hauptstudie ist, dass die Unterschiede zwischen Sprachgruppen kleiner sind als zwischen sozialen Gruppen (vgl. Oleschko & Lewandowska, 2016, S. 289). Dazu werden in Beitrag 3 die Ergebnisse der Pilotuntersuchung präsentiert, welche aus einer Schule in der Metropolregion Ruhr stammen und mit den ausgeführten theoretischen Bezugspunkten in Zusammenhang gebracht werden. Mit Hilfe von öffentlich zugänglichen Sozialstatistiken werden die empirischen Ergebnisse erweitert und münden in die Einsicht, dass **Schulen immer im relationalen Verhältnis zum Sozialraum und zu den Lernenden stehen**, monokausale Erklärungen also nicht möglich sind. Es ist vielmehr nötig, die schulräumliche Segregation zu verstehen und zu erkennen, dass soziale Ungleichheiten immer gebunden an die zu betrachtenden Sozialräume und Individuen auftreten. Aus diesem Grund ist das Sampling der Hauptuntersuchung auch an den Schulstandorttypen des Landes NRW (vgl. Isaac, 2011) orientiert. Denn es lässt sich vermuten, dass Schülerinnen und Schüler an Schulen eines sozioökonomisch stärkeren Standorttyps eine andere bildungssprachliche Praxis in der Schule erfahren und dadurch auch andere sprachliche Leistungen erbringen können als Schülerinnen und Schüler eines sozioökonomisch schwächeren Standorttyps (vgl. Ausführungen in Beitrag 1). Um diese Idee tiefergehend zu verfolgen, wird in Beitrag 4 die Bedeutung

von Lernaufgaben für die sprachliche Performanz von Schülerinnen und Schülern in Schulen mit residentieller Segregation (Kompositionseffekt) aufgegriffen.

Die Weiterentwicklung des bearbeiteten Themas ging forschungsbiografisch Hand in Hand mit der tiefgehenden Beschäftigung mit erziehungswissenschaftlichen und sprachsoziologischen Erklärungsansätzen. Dabei sind nun auch allgemeindidaktische Aspekte inkludiert, die helfen, die fachunterrichtliche Rahmung der Thematik besser zu verstehen. Daher widmet sich der *Beitrag „Lernaufgaben und Diversität im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht“ (Oleschko, 2016)* der **Bedeutung von Lernaufgaben im Fachunterricht**. Lernaufgaben werden als **zentrales Steuerungs- und Strukturierungselement von Unterricht** angesehen (vgl. Weißeno, 2006, S. 115) und besitzen dadurch für schulische Lernprozesse einen zentralen Stellenwert. Im Beitrag wird auf die Bedeutung der Kompositionseffekte für die Gestaltung sprachlicher unterrichtlicher Lerngelegenheiten eingegangen. Da der Gesellschaftslehreunterricht ausschließlich an nicht-gymnasialen Schulformen unterrichtet wird, kann unterstellt werden, dass die betreffenden Schulen häufiger weniger günstige Entwicklungsmilieus bereitstellen (vgl. Beiträge 1-3) und die Thematisierung unterschiedlicher Aspekte von Diversität bedeutsam(er) wird. So wird **Sprache als ein Merkmal diversitätssensiblen Unterrichtens** in den Blick genommen und die Lern- und Leistungsentwicklung über die Bedeutung der zu gestaltenden Lernumgebungen betont. Denn dadurch würde es möglich werden, eine größere Unabhängigkeit von Schulform und Schulstandort herzustellen, wenn Unterricht individualisierter für die jeweiligen Schüler*innengruppen gestaltet wird (vgl. Oleschko, 2016, S. 234) und eben gerade nicht mehr an Normschüler*innen orientiert ist (vgl. Ausführungen zu Beitrag 1). Allerdings lässt sich wie in den ersten beiden Beiträgen auch hier ein **marginalisierter Diskurs zum Umgang mit Diversität im Gesellschaftslehreunterricht** feststellen.

Theoretisch wird in Beitrag 4 eine explizite Verknüpfung zu Beitrag 3 hergestellt, da aufgrund der Kompositionseffekte und segregierter Schulen unterstellt werden kann, dass **Mechanismen der Exklusion in der Schule** aufgehoben werden müssten, damit ein lernförderlicher Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler möglich wird. Dies kann nur gelingen, wenn Sprache im fachdidaktischen Diskurs bewusster als bisher verhandelt wird. Denn **Sprache kann als zentrale Barriere für das fachliche Lernen** angesehen werden, und daher gilt es die Sprachverwendung in der Schule

und im spezifischen Fachunterricht genauer zu untersuchen. *Lernaufgaben* sind hierzu besonders untersuchenswert, da diese Aufgaben die Lernaktivitäten steuern. Es lassen sich bisher allerdings nur unsystematische Aussagen zur Aufgabenkultur im Gesellschaftslehreunterricht treffen, da zu wenig Forschung in diesem Bereich zu finden ist. In Beitrag 4 werden auch die Hauptergebnisse der eigenen empirischen Studie vorgestellt, erfahren aber eine Verengung dahingehend, dass ausgewählte bivariate Zusammenhänge aus Beitrag 2 ausführlicher betrachtet werden. Daher erfolgt die Ergebnisdarstellung für die untersuchten texttiefenorientierten Merkmale, da diese die Kategorien für die Textdiagnose bilden, welche wiederum verlässlichere Indikatoren für die fachsprachliche Qualität sind, als es Aspekte wie Orthografie oder Zeichensetzung sein könnten (vgl. Oleschko, 2016, S. 239). Der Beitrag kommt zu dem Ausblick, dass die Rückmeldepraxis der Lehrerinnen und Lehrer bedeutsam ist, da diese die (sprachlichen) Entwicklungsfelder ihrer Schülerinnen und Schüler benennen können müssten, um **lernförderliche Lernumgebungen** zu gestalten. Hierzu ist ein **förderdiagnostischer Blick** hilfreich, da ein solcher die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler besser unterstützen kann. Mit der Perspektive der texttiefenorientierten Merkmale, die das entwickelte Diagnoseinstrument bereitstellt, ist ein solches Vorgehen möglich und hilft, den engen **Zusammenhang von Kognition und Sprache** an spezifischen sprachlichen Mitteln sichtbar zu machen. Anhand von Beitrag 4 können also direkte Implikationen für eine unterrichtliche Praxis abgeleitet werden, die hinsichtlich sprachlicher Aspekte diversitätssensibler ist und Ideen bereithält, wie förderdiagnostisch gearbeitet werden könnte.

Die bisher erarbeitete Einsicht, dass schulischer Erfolg maßgeblich vom Wissenserwerb und damit vom „Besitz sprachlicher Fähigkeiten“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 110) abhängt, wird in *Beitrag 5 „Zur Bedeutung der epistemischen Funktion von Sprache für den Sachfachunterricht“* (Oleschko & Schmitz, 2016) genauer herausgearbeitet. Hier wird **gesellschaftliche Teilhabe** verstanden als die Beherrschung der deutschen Sprache, womit Schule zu einem Ort wird, in dem Schülerinnen und Schüler diese Sprachfähigkeit erlernen können sollen. Damit ist eine Verbindung zu dem genuinen Ziel des Gesellschaftslehreunterrichts hergestellt, welcher die gesellschaftliche Partizipation herstellen und Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erziehen soll. Bildungssprache kann in diesem

Kontext verstanden werden als ein **spezifisches sprachliches Handeln im Kontext Schule**, wodurch die in ihr gewonnenen *bildungssprachlichen Praktiken* an besonderer Bedeutung gewinnen. Denn aus einer funktional-linguistischen Perspektive (vgl. Argumentation in Beitrag 2) werden funktional-pragmatische Einheiten einzelner Sprachhandlungen bedeutsamer als Textoberflächenmerkmale (vgl. Beitrag 4). Denn nur im Fachunterricht geht es um das Erlernen fachspezifischer sprachlicher Handlungen, und diese koinzidieren immer mit Fachinhalten und Sprache. Aus diesem Grund ist die **epistemische Funktion der Sprache** für die Untersuchung und Anwendung für die Unterrichtspraxis von Relevanz.

Die Einsichten und Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit Lernaufgaben und fachspezifischen (bildungs-)sprachlichen Praxen konnten also helfen, eine ausgewählte Sprachhandlung genauer zu untersuchen. Allerdings zeigte sich, dass für die Erklärung von Sprachunterschieden die reine Deskription dieser Unterschiede nicht zielführend ist. Daher ist in meiner Forschungsbiografie immer auch die starke Inanspruchnahme von Theorien und Modellen aus anderen Disziplinen zu finden, die eher hilfreich erscheinen, um Kontext und unterrichtliche Komplexität einzubeziehen. *Beitrag 6 „Differenzielle Lernmilieus und Sprachbildung – Zur Bedeutung der Sprachsoziologie für den Diskurs um Sprachfähigkeit in der Schule“ (Oleschko, 2017)* expliziert in diesem Sinne die theoretische Verortung aus interdisziplinärer Sicht. Dazu werden Diskurse aufgegriffen und ausgeführt, die in den bisherigen Darstellungen der Beiträge noch nicht ausführlich zum Gegenstand werden konnten. Zu Beginn von Beitrag 6 werden die Forschungsaktivitäten der **Linguistik und Erziehungswissenschaften** aufgegriffen, wenn es darum geht, eine (linguistische) Definition des Begriffs Bildungssprache im Diskurs einzubringen. Auf Grundlage der funktionalen Unterscheidung von Bildungssprache nach Morek & Heller (2012) in kommunikative, epistemische und sozialsymbolische Funktion erfolgt im Beitrag 6 die Akzentuierung der **sozialsymbolischen Funktion**. Die anderen beiden Funktionen sind in den Beiträgen mit stärkerer fachdidaktischer Prägung (wie Beitrag 1 oder 2) bereits herausgearbeitet. Die sozialsymbolische Funktion ist hingegen geeignet, den **Prozess der Herstellung von Bildungsungleichheit durch Sprachperformanz** zu erklären (vgl. hierzu auch die Darstellungen in Beitrag 3). Damit eine solche Erklärung im wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet werden kann und anschlussfähig ist, wird der **sprachsoziologische Diskurs** der 1950er bis 1970er Jahre aufgegriffen.

Demnach lägen in jeder Gesellschaft sprachliche Unterschiede vor (vgl. Bernstein, 1959, S. 63), welche von Schülerinnen und Schülern aus schwächeren sozialen Schichten eine höhere Akkulturationsleistung in der Schule erfordern würden (vgl. Roeder, 1965, S. 12). Wie mit Beitrag 4 und 5 angedeutet, besitzt die schülerseitige sprachliche Performanz Zustands- und Prozessmerkmale, da durch sie Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen erkennbar werden und gleichzeitig durch Sprachunterschiede auch eine Aufrechterhaltung und Reproduktion sozialer Ungleichheit erfolgen können (vgl. Oleschko, 2017, S. 52). Nach Roeder (1971, S. 20) hat der Sprachunterricht,

„soziologisch interpretiert, die Aufgabe, den einzelnen aus seiner durch die Herkunft zugeschriebenen und sprachlich fixierten Rolle zu lösen, ihn instand zu setzen, prinzipiell beliebige Rollen in unterschiedlichen sozialen Subsystemen einnehmen zu können“.

In dem hier aufgearbeiteten Diskurs werden also **gesellschaftliche Herrschafts- und Machtverhältnisse**, die zu einer Festlegung von schulisch verlangten Kriterien führen, immer auch als politischer Akt verstanden (vgl. Holzkamp, 1971, S. 113), sodass Leistung auf dem Umweg über die sprachliche Performanz der Schülerinnen und Schüler bewertet wird. Dabei sei das Besondere in der Institution Schule, dass **schulische Anforderungen von sprachlichen Fähigkeiten und verbal festgehaltenen Kulturleistungen bestimmt seien** (vgl. Bock, 1975 S. 55).

Die *sozialsymbolische Funktion von Sprache* eröffnet nicht nur den Blick auf Individualdaten der Schülerinnen und Schüler, sondern ermöglicht es, die **gesellschaftliche Verwobenheit von Sprache und Schule** besser analysieren zu können (vgl. Oleschko, 2017, S. 55). Denn nach wie vor kann die Forderung von Hess-Lüttich aus den 1980er Jahren aktualisiert werden, dass eines der „sprachsoziologischen Problemfelder (...) [die] Kommunikation in der Institution Schule“ (Hess-Lüttich, 1987, S. 5-8) sei und daher einer genaueren wissenschaftlichen Beschäftigung bedürfe. Denn die sprachlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler können in der Tradition Bourdieus als Formen von Praxis verstanden werden, welche das Produkt eines Verhältnisses von „sprachlichem Habitus“ und „sprachlichen Markt“ darstellt (vgl. Bourdieu in Thompson, 2012, S. 19).

Der **sprachliche Markt als Erklärungsansatz** beinhaltet, dass die sprachliche Äußerung einen „Wert“ erhalte, welcher auf dem sprachlichen Markt „streng den Urteilen der Hüter der legitimen Kultur unterworfen ist“ (Bourdieu, 2012: 69). **Sprache ist demnach ein gesellschaftliches Phänomen** (vgl. Hager, Haberland & Paris, 1973, S. 29), welches sich je nach betrachtetem sozialem Kontext unterschiedlich

beschreiben lässt. Denn aufgrund der spezifischen Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in einer Schule (vgl. Ausführungen zu Kompositionseffekten in segregierten Schulen im Beitrag 3) lassen sich auch „schichtspezifische habitualisierte Lerngewohnheiten“ (Maaz, Baumert & Trautwein, 2010, S. 71) annehmen. Diese werden wiederum in den **unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsumwelten**, die sich durch die spezifischen Schulen entwickeln, in den Akkulturationsleistungen der Schülerinnen und Schüler mediiert. Denn Sprache und Bildung rekurren immer auch auf gesellschaftliche Verhältnisse und können nie kontextungebunden beschrieben werden. *Kontexteffekte* existieren nicht nur aufgrund der jeweiligen Schülerkomposition einer Einzelschule, sondern zeigen sich auch in differierenden curricularen und didaktischen Vorgaben (vgl. Neumann et al., 2007, S. 403). Damit sind hier die Verbindungen zu den Beiträgen 1 bis 5 hergestellt, die einzelne Begründungszusammenhänge für den Fachunterricht Gesellschaftslehre aufgegriffen und weiter ausgearbeitet haben. Die **Prozessmerkmale von Unterrichtsgeschehen** (vgl. die Ausführungen zu Cross-level-Interaktionen in Beitrag 3) sind immer in einen spezifischen Kontext mit relationaler Struktur eingebettet, da sich dieser als Resultat aus den Handlungen von Menschen ergibt (vgl. Ditton, 2013, S. 176).

Diese Einsicht ist für die weitere Entwicklung meiner Forschungsaktivitäten von besonderer Bedeutung. Denn sie verweist auf die Beschränktheit meiner eigenen empirischen Untersuchung, in der keine Interaktions- oder Prozessmerkmale erhoben sind, sondern lediglich Individualdaten. Aufgrund der theoretischen Beschäftigung und Weiterentwicklung des theoretischen Bezugsrahmens ist folglich die ursprüngliche Idee der Berechnung eines Strukturgleichungsmodells aufgegeben worden. Durch die Anlage der empirischen Untersuchung erfolgte eine Reduktion gesellschaftlicher Komplexität auf ein Modell von abhängigen und unabhängigen Variablen, welches dem Untersuchungsgegenstand und seiner kontextspezifischen Verfasstheit gar nicht gerecht werden kann. Die Ursachen von Bildungsdisparitäten blieben mit der Konzentration auf die Herkunftssprache und den Migrationshintergrund ausgeblendet (vgl. Cummins, 2013, S. 12ff.). In empirischen Untersuchungen aus dem Bereich Deutsch als Zweitspracheforschung zeigt sich, dass implizit vorherrschende Zuschreibungen die Ergebnisdarstellung und Analyse der gewonnenen Daten beeinflussen (vgl. Oleschko, 2017, S. 61). Aus diesem Grund weist auch das entwickelte Strukturgleichungsmodell die Gefahr auf, dass die Entscheidung für die

Anlage bestimmter Konstrukte durch die limitierte Perspektive des Forschers zu stark beeinflusst ist.

Damit stellt Beitrag 6 **eine Zäsur in der Beschäftigung mit der Forschungsfrage** dar, da dieser Beitrag zu der Einsicht führte, dass das Forschungsdesign so nicht fortzuführen ist. Dieser reflexiven Forschungspraxis ist es schließlich zu verdanken, dass die Beschäftigung mit dem Untersuchungsgegenstand theoretisch weiter angereichert wurde und die Grenzen des bisherigen Ansatzes klar benannt wurden, um auf dieser Basis mit einer gehaltvolleren Herangehensweise der vorhandenen gesellschaftlichen Komplexität gerecht(er) werden zu können. Denn **schulisches Lernen ist immer sozialräumlich verortet** und damit **sozialstrukturell relational**, wodurch ein relationales Verhältnis im gesellschaftlichen Kontext einer genaueren Berücksichtigung bedarf. Diese Einsicht besitzt eine Implikation für die theoretische Weiterentwicklung in der Beschäftigung mit der Forschungsfrage. Da die empirische Untersuchung aufgrund der zu wählenden Forschungsmethodologie immer Restriktionen bereithält, sind die herausgearbeiteten Ergebnisse kritisch einzuordnen. Eine Untersuchung des Verhältnisses der Bildungsinstitution Schule zu einzelnen sozialen Gruppen und deren Sprachfähigkeit bedeutet immer auch, **spezifische Normalitätserwartungen** heranzuziehen und zu berücksichtigen. Unterricht und die von Schülerinnen und Schülern entwickelten und zu entwickelnden (sprachlichen) Fähigkeiten sind stets auch Resultat der Handlungen von in der Schule handelnden Menschen und daher nicht kontextungebunden zu verstehen. Es gilt daher die Frage Hartwigs aus den 1970er Jahren erneut zu stellen und Antworten darauf zu finden, „was unter den organisatorischen Bedingungen unseres Schulsystems außer Anpassung und Repression an Sozialisationshilfen geleistet werden kann“ (Hartwig, 1970, S. 132).

Darauf scheint es mit Hilfe eines Strukturgleichungsmodells nur verkürzte Antworten auf mögliche Kausalitäten zu geben, wie ich in Beitrag 7 kritisch diskutiere. Ein **Umgang mit soziokultureller Pluralität** und ein **reflektierter Umgang mit sozialer Diversität** können als Voraussetzung und Zielsetzung eines diversitätssensiblen Unterrichts angesehen werden, welcher u.a. die Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern will. Dabei läuft die Bildungsforschung Gefahr, Schule, Bildungspolitik sowie Lehrerinnen und Lehrer mit askriptiven Merkmalen auszustatten, wodurch pädagogische Normalitätsvorstellungen hergestellt, aufrechterhalten und weiterentwickelt werden. Es geht im Forschungsprozess auch darum, die eigene

Forschungspraxis kritisch zu betrachten und statt einer Ausstattung mit weiteren Labels – oder der empirisch evidenten Aktualisierung eines bereits eingeführten Labels – das nicht zielführende Vorgehen zu unterbrechen und zu fragen, welcher Nutzen damit für wen wie gegeben ist oder gegeben sein kann. Durch die kritische Reflexion des bisherigen Vorgehens soll also der Idee des Aufgreifens **gesellschaftlicher Komplexität** mehr und besser entsprochen werden können, um Bildungsungleichheit dadurch anders zu beschreiben und zu verstehen.

Mit einer Neuausrichtung im Forschungsprozess bzw. der Aufgabe eines zuvor blinden Vertrauens in Studien mit großer Probandenzahl hat sich auch eine veränderte Beschäftigung mit wissenssoziologischen Fragestellungen zur Bearbeitung von Forschungsfragen ergeben. Aus diesem Grund lässt sich der siebte *Beitrag* „*Veränderte gesellschaftliche Bedingungen verlangen veränderte Zuschnitte in den Unterrichtsfächern: Der phenomenon-based-learning-Ansatz als Integrationsmodell für die Gesellschaftswissenschaften – eine theoretische Erkundung*“ (Oleschko, 2019) als Neuorientierung und vorläufiges Zwischenfazit meiner Forschung betrachten. Die Notwendigkeit von **veränderten Lernumgebungen** wird hier aufgegriffen, und es wird – anders als in den bisherigen Beiträgen – mit der **Veränderung von gesellschaftlichen Bedingungen** argumentiert, die wiederum Auswirkungen auf formulierte Bildungsziele haben. Denn die Entwicklung neuer Lehr-, Lern- und Curriculumsansätze ist aufgrund eines veränderten gesellschaftlichen Kontexts und damit auch einer veränderten Schülerschaft unabdingbar. Dies wird mit theoretischen Anleihen aus der **Organisationsforschung** legitimiert und mit durch diese Disziplin eingeführten Begrifflichkeiten dargestellt. Hier wird das **Akronym VUCA** (Volatilität/volatility, Ungewissheit/uncertainty, Komplexität/complexity und Mehrdeutigkeit/ambiguity) als Ausdruck einer gegenwärtigen gesellschaftlichen Einschätzung genutzt. Die **VUCA-Welt** sei, so Starker & Peschke (2017, S. 60), **ein nicht monokausal funktionierender und unvorhersehbarer Umfeldfaktor** (vgl. Starker & Peschke, 2017, S. 60) und erfahre im Kontext von Change-Theorien besondere Aufmerksamkeit.

Auch innerhalb der Soziologie finden sich Argumentationen, die eine ähnliche Denkrichtung aufweisen. Nassehi (2018, S. 19) macht ebenfalls darauf aufmerksam, dass die beschreibbaren Zustände der Gesellschaft nicht mehr kausal aus der Vergangenheit herzuleiten seien. Er nutzt dazu einen **Komplexitätsbegriff**, der auf

Mehrfachcodierungen der Gesellschaft rekurriert, indem jeder beobachtbare Zustand auf weitere Zustände verweise (vgl. ebd.). Die **Idee der Mehrfachcodierung** lässt sich auch in der Theorie zur *Intersektionalität* wiederfinden (vgl. Beitrag 3), da hier nicht mehr nur einzelne Unterdrückungsmerkmale prononciert werden, sondern das Spezifische an Unterdrückungskonstellationen durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Merkmale im Mittelpunkt steht. Demnach sind solche Unterdrückungskonstellationen als historisch gewachsen zu betrachten und gekennzeichnet durch (1) soziale Ungleichheit, (2) hegemoniale Macht- und Herrschaftsverhältnisse (siehe auch Beitrag 6), (3) kapitalistische Interessenkonflikte, (4) asymmetrische Geschlechterverhältnisse und (5) internationale Grenz- und Migrationsregimes (vgl. Riegel, 2016, S. 7). Aus dieser Besonderheit heraus lässt sich auch die Position stärken, dass eine Komplexitätsreduzierung, wie sie über das Strukturgleichungsmodell hätte hergestellt werden sollen, nicht gewinnbringend wäre. Dieses wäre verkürzend und der Komplexität nicht gerecht werdend, da nur vom Forscher ausgewählte Konstrukte in die Berechnungen Eingang fänden.

Eine solche **Komplexitätsreduzierung** ist in den letzten Jahrzehnten in zahlreichen Arbeiten zu finden gewesen, und Labels wie Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit oder Geschlecht haben folgerichtig nicht zu eindeutigen Erklärungen führen können (vgl. Rinker et al., 2013 oder Uessler et al., 2013). Die vorliegende Forschungsarbeit verfolgt aus den genannten Gründen einen anderen Anspruch: Es soll nicht darum gehen, Komplexität in der Beschreibung aufgrund von forschungsmethodologischen Restriktionen aufzulösen, sondern darum, genau der komplexen Verfasstheit des untersuchten Phänomens durch Multiperspektivität und Interdisziplinarität näher zu kommen. Denn wenn soziale Differenzierung als ein „Prozess der Trennung, Absonderung, Ausgliederung und Abgrenzung gesellschaftlicher Teilbereiche (Subsysteme, Subkulturen) und sozialer Einheiten innerhalb einer relativ homogen strukturierten Gesellschaft“ (Hillebrandt, 2001, S. 49) verstanden wird, so seien *kulturelle Praktiken* genauer zu untersuchen, die gesellschaftlichen Klassifikationen und Bewertungen ausgesetzt seien (vgl. ebd., S. 63).

Dies ist im Kontext Schule hochgradig bedeutsam für Bildungserfolg, da dort alle kulturellen Praktiken Bewertungen ausgesetzt sind. Mit Hilfe des **sozialen Konstruktivismus** kann nach Bräu & Schlickum (2015, S. 19) angenommen werden, dass gesellschaftliche Wirklichkeit immer interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werde, da jeder Mensch in einer von Menschen vorstrukturierten Welt aufwachse. Aus

dieser Perspektive kann **Lernen** dann **als Teil des Lebens in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten** betrachtet werden, wodurch der Kontext für den Lernprozess eine spezifische Bedeutung einnimmt (vgl. auch Ausführungen in den Beiträgen 3 und 6). Mit dieser sozial-konstruktivistischen Perspektive wird **Lernen als sozialer Prozess** verstanden, welcher hochgradig komplex erscheint und keine einfachen Kausalrückschlüsse ermöglicht. In der Schule geht es aufgrund der Kompositionseffekte und residentuellen Segregation auch darum, wie die *Beziehungsgestaltung* zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern gelingen kann, und zwar vor allem an für Lehrerinnen und Lehrern als herausfordernd wahrgenommenen Schulstandorten. Denn an solchen Schulstandorten erwächst ein Zusammenhang zwischen pädagogischen Normalitätsvorstellungen, einer Angebotsstruktur von Unterricht und einer unmittelbaren Begegnung verschiedener subkultureller Einflüsse, die in eine spezifische Praxis münden (vgl. Ausführungen zu Cross-level-Interaktionen in Beitrag 3).

Da Schule als integraler Teil kulturellen Fortschritts und der Veränderung von Gesellschaft (vgl. Halinen, Harmanen & Mattila, 2015, S. 148) verstanden werden kann, geht es auch darum, die **Schulkomposition als Kontext für das fachspezifische Lernen** zu betrachten (vgl. Beitrag 3 und 6). Genau hier wird eine Verbindung zu den Ausführungen zur Intersektionalität, zum sozialen Konstruktivismus und zur Exklusion möglich. Daraus ergibt sich die Idee der Etablierung eines *Integrationsmodells*¹: Dieses kann mit Ideen aus den bisherigen Beiträgen in eine konkrete Umsetzung überführt werden und aufgrund der theoretischen und empirischen Erkenntnisse eine Legitimation hinsichtlich der Bereitstellung geeigneter Entwicklungsmilieus für benachteiligte(re) Schülerinnen und Schüler erfahren. Hier wird explizit auf die Bedeutung der bildungssprachlichen Praktiken eingegangen, welche im Kontext der finnischen Curriculumsreform eine besondere Aufmerksamkeit in der Formulierung der *sieben transversalen*

¹ Mit Integrationsmodellen werden nach Gautschi (2019, S. 13) Vorstellungen zur Verbindung von Fächern in den Blick genommen, die Fragen nach einzelnen Unterrichtsfächern im Verbund (Was) und dem Verhältnis der miteinander verbundenen Fächer (Wie) betreffen. Dabei umfassen Integrationsmodelle bzw. Integrationsfächer innerhalb der Gesellschaftswissenschaften vor allem Einzelfächer bzw. -disziplinen wie Geschichte, Geografie, Politik, Wirtschaft, Soziologie, Sozialwissenschaften, Religion und Philosophie.

Kompetenzen erfahren. **Multiliteracy (Multiliteralität)** wird als eine entscheidende Voraussetzung bei Schülerinnen und Schülern für das eigenständige Leben in einer von VUCA-Einflüssen geprägten Welt betrachtet (vgl. Halinen, Harmanen & Mattila, 2015, S. 142). Damit Multiliteralität bei Schülerinnen und Schülern gefördert und aufgebaut werden kann, sei es notwendig, dass alle Lehrerinnen und Lehrer sich als „literacy teacher in content area literacy (CAL) and in disciplinary literacy (DL)“ (vgl. ebd.) verstehen würden.

Fachspezifische bildungssprachliche Praktiken lassen sich demnach nur im konkreten Unterrichtsfach bzw. im jeweiligen Themenbereich ausbilden. Diese Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern ist nicht frei von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und bestimmten Kompositionseffekten, da Schule immer als Ausschnitt einer geteilten Realität verstanden werden muss. Daher sei nach Green et al. (1991, S. 336) die soziale Welt auch mehr als nur Hintergrundvariable und mehr als einfach nur Kontext für Sprachgebrauch. Es gelte zunächst die Beziehung zwischen Sprache und Lernen in der schulischen Umgebung zu verstehen und dann in die Gestaltung von Unterricht zu überführen (vgl. ebd., S. 339). Mit der vorliegenden Forschungsarbeit ist zunächst das Verstehen-Wollen dieser komplexen Entität verbunden, gleichzeitig aber erfahren die vereinzeltten Erkenntnisse eine direkte Überführung für die Arbeit in der Schule.

5. Entsprechende Schlussfolgerungen aus einer interdisziplinären Perspektive mit Schwerpunkt auf den Erziehungswissenschaften

Bestehende Desiderate und zukünftige Forschungsaufgaben

Aus der dargestellten interdisziplinären Herangehensweise möchte ich nun in den Schlussfolgerungen eine konkret den schulischen Bereich fokussierende und daher *erziehungswissenschaftliche* Perspektive einnehmen.

Dies werde ich in zwei Teilen vornehmen: Zunächst werde ich mögliche Desiderate meiner eigenen Forschung und zukünftigen Forschungsaufgaben nennen, und zum anderen möchte ich meinen eigenen Erkenntnisrahmen mit zwei Schlussfolgerungen genauer ausführen. Dabei werde ich immer wieder Bezug auf die bisher dargelegten Inhalte nehmen und den Abschluss dieses Abschnitts in den Kontext meiner eigenen Forschungsarbeit und -biografie setzen.

Zunächst jedoch zu meiner eigenen Forschung und deren kritischen Reflexion: In den letzten Jahren hatte ich die Möglichkeit, mich mit meinem Forschungsvorhaben intensiv zu beschäftigen und Teilergebnisse sowie Erkenntnisse im Kontext wissenschaftlicher Tagungen, Kongresse oder Workshops vorzustellen. Darüber hinaus besitzt meine Arbeit eine starke Anwendungsorientierung, sodass ich mit allen (Teil-)Ergebnissen oder Ideen für die schulische Praxis direkt im Feld mit interessierten Akteur*innen arbeiten konnte. Trotz dieser unterschiedlichen Aktivitäten zeigt sich aber immer wieder, dass es das bearbeitete Thema noch wesentlich intensiver zu untersuchen gilt. Denn durch die bisherige Beschäftigung mit der genannten Vielzahl an theoretischen wie praktischen Zugängen wird immer wieder deutlich, dass es zahlreiche Aspekte gibt, die einer genaueren Untersuchung und eines zu entwickelnden tieferen Verständnisses bedürfen.

Der Anspruch, fachsprachliches Lernen in schulspezifischen Kontexten mit der sozialen und sprachlichen Herkunft der Lernenden zusammenzubringen, bedeutet auch, die je einzelnen Konstrukte zunächst theoretisch fassen zu können und dann zu überprüfen, wo sich neue Erkenntnisse ergeben können. Dabei ist der von mir gewählte Ausschnitt auf den ersten Blick eng abgesteckt, denn es soll um die fachsprachliche Performanz von Schülerinnen und Schülern im Fachunterricht Gesellschaftslehre an Gesamtschulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen gehen. Bei

genauerer Beschäftigung und angesichts der bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass diverse Erkenntnisse in den betreffenden Disziplinen noch gar nicht erlangt wurden: So sind zum Beispiel Forschungsergebnisse zum fachsprachlichen Lernen im Gesellschaftslehreunterricht kaum vorhanden; und ebenso wenig gibt es eine systematische Forschung zu Aufgabenkultur und Aufgabenbearbeitung im Fachunterricht Gesellschaftslehre. Darüber hinaus existieren zwar singuläre bis hin zu systematischen Forschungserkenntnissen im Bereich soziale Exklusion, residentielle Segregation und sozialer Konstruktivismus; allerdings erweist sich die Forschungsbasis hier als stärker theoretisch denn empirisch fundiert. Und auch das Herstellen des Zusammenhangs der beteiligten Gebiete in ihrer spezifischen Bedeutung für mein Forschungsvorhaben ist nur in Ansätzen gelungen. Eine vollständige Beschäftigung oder Darlegung kann aber gar nicht das Ziel sein; der Gewinn meiner Forschung besteht vielmehr darin, dass am Ende mehr Fragen gestellt sind, als ich dies noch vor einigen Jahren vermocht hätte, als ich mit dem Forschungsprozess begonnen habe.

Offene Fragen erstrecken sich zum einen auf den Bereich des Fachunterrichts und die Frage, wie der Zusammenhang zwischen fachlichem und fachsprachlichem Lernen genauer gefasst werden kann. Denn die Idee aus meiner Forschung, sich dem fachsprachlichen Handeln im Bereich des Schreibens zu widmen, bedeutet zum einen, andere Teilfertigkeiten wie z.B. Sprechen und Lesen auszublenden, und eröffnet gleichzeitig die Herausforderung zu verstehen, was genau denn fachspezifische Sprachhandlungen sind und wie diese domänenspezifisch abgebildet werden können. Die enge Verbindung von Sprache und Kognition hat auch zur Folge, zukünftig Wissenstests und Sprachtests in Kombination einzusetzen. Dabei ist festzuhalten, dass für den Fachunterricht Gesellschaftslehre solche Tests bisher nicht entwickelt sind bzw. nur ausgewählte thematische Bereiche umfassen.

Auch im Bereich der Zusammenhänge von Individualdaten, Schülerkomposition der Schule und Nachbarschaftskompositionen sind genauere Untersuchungen wünschenswert. Diese sollten entlang der Cross-Level-Interactions orientiert sein und mit Hilfe von empirischen Untersuchungen schüler*innen- sowie lehrer*innenseitige Einstellungen und Haltungen erfassen, die im spezifischen Kontext der Schule zu je eigenen Wirkmechanismen führen. Dazu könnten qualitative Forschungsdesigns gewählt werden, die vergleichend Unterrichtspraxen in den Blick nehmen und diese zu vorhandenen oder zu erhebenden Daten der Schul- und Nachbarschaftskomposition

in Beziehung setzen. Denn nur wenn mehr Wissen über das tatsächliche Handeln und Herstellen von Unterschiedlichkeit in einem gemeinsamen Kontext vorhanden ist, kann dieser mit anderen Kontexten verglichen werden.

Die bisher genannten Desiderate betreffen auch die forschungsmethodologischen Aufgaben. Denn nur mit geeigneten Methoden und ggf. auch deren Weiterentwicklung hinsichtlich zu wählender Erhebungsinstrumente wird es möglich sein, die komplexen Zusammenhänge erfassbar zu machen – auch wenn jeder gewählte Zugang, ob qualitativ, quantitativ oder mixed-method, gleichzeitig Restriktionen in anderen Bereichen bedeutet. Die Abbildung der vorhandenen komplexen schulischen Realität wird also nur möglich mit Verzicht. Denn solche sozialen Prozesse können stets nur vermittelt beobachtet, beschrieben und erklärt werden.

Dabei erscheint nach dem bisherigen Forschungsprozess für mich bedeutsam, der Wirklichkeit und der ihr zugeschriebenen Komplexität zumindest – zunächst – theoretisch näher zu kommen. Dies möchte ich mit meinem Forschungsprozess begründen: Die Anerkennung von Komplexität bedeutet für mich auch, die Grenzen meiner eigenen Forschung und meines eigenen Ansatzes zu erkennen und auch anzuerkennen. Mein Forschungsvorhaben war oder ist für eine Einzelpromotion sehr groß angelegt gewesen und mit den begrenzten Mitteln auch nur sehr begrenzt zu bearbeiten. Dennoch habe ich wertvolle Erkenntnisse für das Feld, aber auch für meine eigene Tätigkeit und Wirksamkeit entdecken dürfen. Das Wertvolle in diesem Forschungsprozess war das stetige Entdecken von Grenzen, Widerständen und Fehleinsichten. Denn erst diese haben geholfen, die theoretischen Ansätze weiterzuentwickeln, neu oder anders miteinander in Beziehung zu setzen und eine vorläufige interne Konsistenz zu erzeugen. Die aktuelle Herausforderung besteht nun womöglich eher darin, genau diesen Prozess nachvollziehbar darzustellen und die Qualität eines Theorienpluralismus und einer starken interdisziplinären Verfasstheit in disziplinäre Zusammenhänge zurückzubringen.

Daher bin ich überzeugt, dass ein wesentliches Desiderat und eine drängende Forschungsaufgabe die Etablierung von interdisziplinären Forschungsverbänden sind. Allerdings nicht in der Logik, dass jede Disziplin ihren Anteil an einem solchen Verbund sichern muss, sich mit ihren Theorien möglichst dominant einbringt und am Ende als Rahmengerber oder Orientierungslogik fungiert. Vielmehr meine ich eine echte Zusammenarbeit, in der Forscher*innen ihre Zugänge wertfrei und gewinnbringend

gemeinsam und wechselseitig einbringen. Hier scheint es organisationale Hürden zu geben, die möglicherweise überwunden werden sollten und könnten. Denn sich der weiteren Er- und Beforschung von Komplexität zu widmen, kann nicht allein aus der Erziehungswissenschaft, Soziologie oder Fachdidaktik heraus geschehen. Es müssen vielmehr neue Möglichkeiten gefunden werden, wie die einzelnen Erkenntnisse zusammengebracht werden können und entlang eines beobachtbaren Phänomens an Mehrwert gewinnen. Genau an dieser Stelle möchte ich meine Forschung fortsetzen und auf den bisher gewonnenen Erkenntnissen aufbauen. Dabei erhoffe ich mir auch eine Weiterentwicklung in dem Sinne, mich zunächst z.B. von der Thematik des fachsprachlichen Lernens und Fachunterrichts entfernen zu können und stattdessen andere Zusammenhänge zu fokussieren, um dann später wiederum eine Genese einzelner Bereiche vornehmen zu können. Damit dies erreicht werden kann, wäre für mich die Arbeit in einem interdisziplinär zusammengesetzten Team notwendig. Denn erst der Austausch, das Irritieren und gemeinsame Weiterentwickeln unterschiedlicher Wissensbestände schaffen neue Erkenntnisse.

Der Bereich sprachliches Lernen im Kontext Schule mit seinen zahlreichen Verbindungen in andere Bereiche, Disziplinen und einzelne Theorien besitzt dabei ein so großes Potential, dass damit Forschungsarbeiten in den nächsten Jahrzehnten gefüllt werden könnten. Spannend und gleichzeitig herausfordernd wird es dabei sein, dass schulische Wirklichkeit, genauso wie gesellschaftliche Realität, kein statistisches Konstrukt ist, sondern dass die Dynamik schulischer Wirklichkeit immer auch veränderliche und neue Zustände erzeugt.

Diskussion zweier Schlussfolgerungen im Kontext meiner Arbeit

Abschließend möchte ich zwei Schlussfolgerungen genauer ausführen, um aufzuzeigen, wie mein eigener Forschungsprozess sich entwickelt hat und welche vorläufige Einsichten ich gewonnen habe. Aus diesem Grund werde ich diese Ausführungen damit beenden, die Schlussfolgerung genauer zu erörtern und in einen übergeordneten Kontext zu setzen. Ziel ist es, einen Begründungszusammenhang für die Schlussfolgerungen aufzuzeigen und die bisherigen Forschungsperspektiven aufzugreifen. Dazu wird zunächst der Wunsch nach mehr „echter“ Interdisziplinarität dargestellt.

Die Schlussfolgerung, die ich aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive ableiten möchte, ist: einerseits **mehr Interdisziplinarität wagen** und andererseits mehr **Verletzlichkeit zulassen**. Denn das untersuchte Phänomen ist so komplex, dass es mit restriktiven Strukturgleichungsmodellen oder mit einer nur theoretischen Verortung nicht einmal in Ansätzen begriffen werden kann. Es geht letztendlich nicht mehr nur darum, was zu Beginn der Forschungsaufnahme das Ziel war (also eine Kausalität von sozialen Einflussgrößen, sprachlicher Sozialisation und schulischen Angebote herzustellen und herauszufiltern, welche Variable die größte Varianz aufklären könnte). Vielmehr wird deutlich, dass ein solches Modell, welches testtheoretisch sinnhaft wäre, doch bei Weitem nicht komplex genug ist. Denn was sollte mit den Ergebnissen geschehen? Wofür wäre das scheinbare Finden einer Kausalität hilfreich? Und schlägt eine saubere Spezifikation in einem Strukturgleichungsmodell die Einsicht, dass durch den Forschungsprozess selbst Aspekte ausgeblendet bleiben, die im Laufe der Forschung viel bedeutsamer sowie notwendiger wurden und daher eher beantwortet werden sollten?

Nassehi (2018, S. 61) verdeutlicht, dass die **Wirklichkeit in der modernen Welt mehrfach codiert** sei. Dazu führt er aus, dass sich unterschiedliche Bereiche in der Gesellschaft etablieren würden, welche „die Welt mit ihrer je eigenen Logik, mit einem je eigenen Blick wahrnehmen und sich darin bewegen“. Aus diesem Grund kommt er zu der Einsicht, dass es „fast unmöglich“ sei, sich „eine Welt für Alle“ vorzustellen, womit er nicht auf individuelle Perspektiven rekurriert, sondern vielmehr auf „eine prinzipielle Diskontinuität, die hier in die Welt eingebaut wird“ (ebd.). Diese Geschlossenheit von Gesellschaft und der je eigene Blick auf die Welt bestimmen auch den unterschiedlichen Zugang der einzelnen dargestellten Disziplinen und zeigen, wie unterschiedlich und doch gleich diese Wirklichkeitskonstruktion geschieht. Denn auch wenn unterschiedliche Erklärungsansätze, zum Teil mit Anspruch auf Kausalität, vorgelegt werden, beziehen sie sich doch alle auf den beobachtbaren und beschreibenden Zusammenhang von Sprache und Schule. Dies ist besonders wissenssoziologisch interessant, denn die einzelnen **Beschreibungs- und Erklärungslogiken** differenzieren sich so stark aus, dass sie häufig in anderen Disziplinen kaum anschlussfähig erscheinen: So sind Begriffe anders besetzt, es bestehen bestimmte Dominantsetzungen in einer Disziplin, welche in einer anderen längst als überholt gelten oder sich noch gar nicht im Wahrnehmungsinteresse befinden, und durch diese scheinbar fehlende „Zugehörigkeit“ der Fragestellung zu

einem definierten „Forschungsfeld“ läuft ein interdisziplinäres Interesse schließlich Gefahr, nicht wirklich ernst genommen – d.h. auf die Forschungsagenda gesetzt – zu werden.

Diese Erfahrungen konnte ich im Laufe meines Forschungsprozesses mehrfach machen: Auf praktisch keiner von mir besuchten Tagung in der jeweiligen Disziplin ist das Thema in seiner Interdisziplinarität diskutiert worden, sondern vielmehr in der vermeintlich fehlenden Berücksichtigung einschlägiger Disziplinforscher oder in der wertschätzenden Haltung, dass das Thema interessant sei, aber nicht (mehr) im Fokus der jeweiligen Disziplin stehe. Eine der allerhäufigsten Rückmeldungen hingegen war die stetige Vergewisserung, welcher Disziplin ich als Forscherer denn nun „wirklich“ angehöre. Eine fehlende Verortung zu einer spezifischen Disziplin erweckte immer eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der Bedeutung des Themas, der Auseinandersetzung mit dem Phänomen und der Anschlussfähigkeit der gewonnenen Erkenntnisse. Dennoch gelang es, zum Teil mit großen Anstrengungen, Vorträge und Beiträge zu platzieren. Dies lässt sich auch deuten als ein implizites Bewusstsein für die Notwendigkeit und Dringlichkeit des bearbeiteten Themas. Denn an den Grenzen der jeweiligen Disziplinen zu arbeiten und die Verbindungen zwischen unterschiedlichen Theorien, Forschungsansätzen und Erkenntnisinteressen aufzuzeigen heißt auch, immer wieder in den Dialog einzutreten. Und genau durch diesen Dialog zeichnet sich das Forschungsthema aus: Denn nur mit den unterschiedlichen theoretischen Zugängen war es möglich, einen Versuch zu unternehmen, die Komplexität des Phänomens in ein Forschungsvorhaben und in die entsprechende Beschäftigung überführen zu können.

In diesem Kontext möchte ich eine weitere Idee von Nassehi (2018, S. 62ff.) aufgreifen, die die **Ordnungslogik der einzelnen Disziplinen** betrifft. Denn er spricht beispielsweise davon, dass eine „Multiplikation unterschiedlicher Problemlösungstools“ auf zwei Wegen mit Komplexität umgehe: (1) Komplexitätssteigerungen und (2) Komplexitätsanforderungen. Der erste Weg werde beschritten, wenn eine Trennung der Untersuchung eines Phänomens in unterschiedliche Bereiche erfolge. Diese würden dadurch eine Entlastung erfahren, da auf den ersten Blick weniger Komplexität und damit nur eigene Probleme der Bereiche zu lösen seien (vgl. ebd.). Allerdings ergebe sich aus dieser Bearbeitung eine Steigerung der Komplexitätsanforderungen, wenn die einzelnen Logiken der Bereiche zueinander ins Verhältnis gesetzt würden (vgl. ebd.). Hier lassen sich sodann auch

Parallelen zu Beschreibungsebenen der einzelnen Disziplinen ziehen, die sich mit ihrem Forschungsinteresse abgrenzen und damit Wirklichkeit unterminieren, um mit ihrer Logik bzw. ihrem Problemlösungstool Komplexität zu reduzieren und so Lösungen anbieten zu können. Werden Interdependenzen oder Intersektionalitätsvorstellungen eröffnet, zeigt sich, dass die Komplexitätsreduzierung nicht die Lösung sein kann. Denn das untersuchte Phänomen wird damit eher künstlich in seiner komplexen Verfasstheit reduziert und so durch gängigere Forschungsmethoden und theoretische Zugriffe „zurechtgestutzt“. Dies erachte ich als wenig befriedigend, denn damit würden Forschungsergebnisse produziert, von denen ich zumindest im Forschungsprozess und in dessen Verlauf weiß, dass sie nur einen Teilausschnitt darstellen können. Diese **Restriktionen** sind womöglich immer vorhanden, wenn es um die **Untersuchung sozialer Phänomene** geht. Doch lässt sich auch die gewonnene Erkenntnis nicht mehr zurückdrängen, dass das Umsetzen und „Berechnen“ eines restriktiveren Modells, um eine wissenschaftliche Qualifikation zu erwerben, einfach zu Ende gebracht werden könnten. Denn wenn Wissenschaft und Forschung auch auf Erkenntnis abzielen, so ist meine Einsicht doch die, dass mein Versuch, das zu untersuchende Thema in der Art zu bearbeiten, wie ich es ursprünglich vorhatte, aus den dargestellten Gründen nicht durchgeführt werden konnte und kann.

Das untersuchte Phänomen ist insofern komplex, als es keinen Standpunkt gibt, von dem aus es immer gleich aussieht oder aussehen könnte. Vielmehr lassen sich **divergierende Beschreibungsmöglichkeiten desselben Sachverhalts** annehmen, die je nach Disziplinzugehörigkeit auf unterschiedliche Logiken zurückgreifen. In diesem Kontext argumentiert Nassehi (2018, S. 64), dass sich „unterschiedliche Beschreibungsmöglichkeiten desselben Sachverhalts nicht mehr durch eine hierarchische Ordnung des Ausschlusses und der Unterdrückung anderer Möglichkeiten bearbeiten“ lassen würden. Er kommt zu der Einsicht, die der Arbeit implizit eingeschrieben ist, dass nämlich alles kontextualisiert werden müsse und die Darstellung der Dinge zwangsläufig davon abhängen, von wo aus sie betrachtet würden (vgl. ebd.). Aufgrund der differierenden Ausstattung dieser **unterschiedlichen Problemlöseperspektiven** kann es bei einem interdisziplinär verfassten Forschungsprojekt folglich auch gar nicht das Ziel sein, eine Ordnungslogik herzustellen in dem Sinne, herausfinden zu wollen, welche Disziplinlogik nun die „richtige“ oder „wahrscheinlichste“ sei. Ich erkenne vielmehr die Qualität des

vorliegenden Forschungsprojektes in der **Darstellung der Widersprüche und unterschiedlichen Problemlöseperspektiven** und in dem **Aushalten ihrer Gleichzeitigkeit**. Denn gerade das Einnehmen erziehungswissenschaftlicher Perspektiven bedeutet auch, unter Rückgriff auf andere Einsichten und Erkenntnisse den eigenen Disziplinblick zu erweitern und zumindest aushalten zu können, dass alles, was ist, je nach Standpunkt und theoretischem Zugriff auch völlig anders sein könnte.

Dies setzt voraus, auch Grenzen der eigenen Forschung anzuerkennen und anzunehmen. Hier möchte ich nun auf die zweite oben genannte Schlussfolgerung eingehen. Mehr **Verletzlichkeit** wagen bedeutet nicht etwa, um jeden Preis eine testtheoretisch saubere empirische Untersuchung vorzulegen, sondern aufzuzeigen, warum das Durchführen oder Beenden eines solchen Vorhabens notwendig wurde. Hinter großen Datensätzen, einem elaborierten Strukturgleichungsmodell und komplizierten Auswertungsmethoden kann sich gut versteckt werden. Denn das zu berechnende Modell lässt alles logisch und eindeutig erscheinen. Doch in Wahrheit ist es zuallererst von den Grundannahmen und Spezifikationen des Modellautors abhängig. Es kann alles berechnet werden, was im Modell spezifiziert ist und was die Daten unter Berücksichtigung der Gütekriterien hergeben. Zweifelsohne ist das Strukturgleichungsmodell theoretisch fundiert und die zugrunde gelegten Daten sind aufwendig erhoben. Doch hat sich schon bei der Validierung des Diagnoseinstruments gezeigt, dass die Pfadmodelle aufgrund der Modellgüte nicht in jener Komplexität abgebildet werden könnten, wie sie in der Realität vorzufinden sind. Auch die **Reduzierung auf drei konkrete Konstrukte** (soziale Herkunft, sprachliche Sozialisation und subjektive Wahrnehmung der Unterrichtsqualität) und die ihnen zugrunde liegenden Skalen stellt bereits eine Selektion aus einer bestimmten fachlichen Perspektive dar. Brown (2017, S. 159) führt aus, dass es zur Aufgabe von Perfektionismus zähle, eigene Kratzer, Schrammen und Risse, also eigene Unzugänglichkeiten, zu akzeptieren. Die vorliegende Forschungsarbeit hat genau solche Unzulänglichkeiten, die in ganz unterschiedlichen Bereichen oder Zuschnitten gefunden werden können. Genau das zeichnet die Arbeit und die daraus entstehenden Effekte aus. Denn mit der **Anwendung der Forschungserkenntnisse im System Schule** wird schnell deutlich, dass die Komplexität nicht in Rezepte oder starre Anweisungen überführt werden kann. In jeder Schule, in der ich Fortbildungen zum Zusammenhang von Sprache und Unterricht gebe, wird ganz schnell deutlich, dass es

darum geht, zunächst gerade erst einmal die Komplexität der jeweiligen Einzelschule zu erkunden. Lehrerinnen und Lehrer machen ganz unmittelbar auf die Notwendigkeit der Kontextspezifität aufmerksam, indem sie Aussagen treffen wie „Das funktioniert hier sowieso nicht!“ oder „Bei meinen Schülern klappt das auf keinen Fall!“ Damit haben sie alle auch Recht und dies liegt nicht in der Unzulänglichkeit meiner Forschung oder der Aufbereitung der Forschungsergebnisse begründet, sondern darin, dass wir gemeinsam in einen Interaktionsprozess eintreten müssen, der verlangt, sich aufeinander einzustellen. Es lässt sich daher festhalten, dass eine **anwendungsorientierte Forschung** erhebliche Herausforderungen aufweist. Auf der einen Seite sind da die Lehrerinnen und Lehrer, die vor enorme Aufgaben gestellt sind, bildungspolitische Vorgaben erfüllen zu müssen und der kontextspezifischen Komplexität gerecht zu werden. Auf der anderen Seite bin da ich als Forscher, der versucht, entsprechend seinen Forschungserkenntnissen Veränderungsprozesse einzuleiten und zu begleiten.

Dabei werde ich erst einmal in meiner Unzulänglichkeit wahrgenommen: Ich bekomme zu hören, die Forschung habe nichts mit der Realität zu tun; das, was ich erzählen würde, klinge in der Theorie gut, funktioniere in der Praxis aber nicht; ich hätte gar keine Lösung für die Probleme, und Rezepte würde ich auch nicht präsentieren. Diese Äußerungen kann ich nachvollziehen, denn häufig wird erwartet, dass „die“ Forschung mit ihrer Logik eine Problemlöseperspektive bereitstelle und damit auch wirklich fähig sei, Probleme zu lösen. In der Forschung zu **Hypnosystemik und Salutogenese** werden Probleme als individuelle Wirklichkeitskonstruktionen verstanden und zeichnen sich nicht über den Inhalt aus, der vermeintlich zu Problemen führt, sondern vielmehr darüber, wie sich Redende und Hörende zum Gesagten und Gehörten in Beziehung setzen (vgl. Schmidt, 2017, S. 33). Demnach sei beispielsweise der Stressor nie der Grund, warum Menschen krank würden, sondern immer das subjektive Erleben dieses Stressors (vgl. Krause & Lorenz, 2009, S. 23). Aus diesem Grund, so glaube ich, geht es auch weniger darum, schnelle Rezepte und Lösungen anzubieten, auch wenn dies verlockend erscheint, sondern vielmehr darum, die beobachtbare Komplexität und seinen eigenen Standpunkt oder seine eigene Beobachtungsperspektive genauer zu hinterfragen und damit zu (er-)kennen, was dies mit einem selbst macht. Dies lässt sich in die Einsicht überführen, dass es nicht darum gehen sollte, was wir tun, sondern **warum wir bestimmte Dinge tun** (vgl. Brown, 2017, S. 176). Denn nur wenn wir den Antrieb und die Motivation für das entdecken,

was wir tun, können wir in Veränderungsprozesse eintreten und uns erlauben, nicht immer alles perfekt machen zu müssen. Hierzu zählt nach Brown (ebd.) auch, in die **Selbsterforschung und Selbstreflexion** zu gehen.

Über diese Einsicht lässt sich auch eine Verknüpfung für eine machttheoretische Reflexion eröffnen. Denn hier steht beispielsweise auch im Fokus, wie die Möglichkeit von Gerechtigkeit im Kontext Schule geklärt werden kann. Nach Dirim & Wegner (2016, S. 12) scheint das Verhältnis von Schule und Bildungsgerechtigkeit im Besonderen bisher kaum geklärt. Die Autorinnen unternehmen den Versuch, Anerkennungsgerechtigkeit und gesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse genauer zu fassen und betrachten dabei auch die Differenzlinie Sprache, über die Ausschlüsse produziert werden. Mit Verweis auf Stojanov (2011 zitiert nach Dirim & Wegner 2016) betonen Dirim & Wegener (2016, S. 16), dass „Sozialbeziehungen und konkret schulische, unterrichtliche Kommunikations- und Interaktionsstrukturen“ zentrale Ressourcen darstellen, wenn diese Anerkennungsformen wie Respekt, Empathie und Wertschätzung gewährleisten. Es geht im machttheoretischen Diskurs auch um die Frage, wie die Bewertung von unterschiedlichen Sprachen und Sprachpraxen sowie hierarchische Markierungen ihrer Sprecher*innen in gesellschaftlichen Diskursen im Kontext der Institution Schule überwunden werden können (vgl. ebd., S. 17). Dieser Prozess bedarf einer hinreichenden Reflexion und lässt nicht erwarten, dass er kurzfristig überwunden werden kann, sondern bedarf aufgrund komplexer Verstrickungen der Individuen mit der Gesellschaft strukturelle Veränderungen.

Der dargestellte Verlauf meiner Forschung war genau ein solcher Prozess der Selbsterforschung und Selbstreflexion meiner Forschungspraxis und Forschungsaktivitäten. Die Ausführungen zu lehrerseitigen Kommentaren möchte ich erneut aufgreifen und verorten:

„Für Menschen, die keine Verletzlichkeit zeigen wollen, gibt es nämlich nichts Bedrohlicheres und nichts, was sie mehr anstachelt, andere anzugreifen und bloßzustellen, als wenn sie jemanden sehen, der etwas Großes wagt. Das Wagnis eines anderen hält uns einen unbequemen Spiegel vor, in dem wir unsere eigenen Ängste sehen, mitzumachen, schöpferisch zu sein und uns zu zeigen. Deshalb schlagen entsprechend disponierte Menschen in solchen Augenblicken zu“ (Brown 2017, S. 199).

Ich möchte mich mit meiner Forschung zeigen, und zwar nicht nur im geschützten Feld der Wissenschaft, in dem die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen auf wissenschaftlichen Tagungen vorgestellt werden und die interne Konsistenz einzelner

Skalen oder theoretischer Zusammenhänge diskutiert wird. Mir geht es vielmehr auch darum, das Feld zu verlassen und bei den Adressatinnen und Adressaten meiner Forschung meine Erkenntnisse vorzustellen. Hier ist es mitunter kein leichtes Unterfangen, da immer auch „der Mangel“ in der Präsentation gesucht wird. Es geht dennoch darum, **sich über das Warum zu verbinden** und gemeinsam Ideen für ein Schulsystem zu finden, welches Schülerinnen und Schülern eine bessere sprachliche Unterstützung bietet, sodass sie erfolgreich(er) – also herkunftsunabhängig(er) – die Schule durchlaufen können. Daher glaube ich auch, dass **erziehungswissenschaftliche Forschung**, die sich mit Schule und Unterricht befasst, sich auch immer wieder an ihre Adressatinnen und Adressaten wenden muss. Sollte dies nicht (mehr) geschehen, würden sich zwei geschlossene Systeme etablieren, die wenig aufeinander Bezug nehmen; und was dann passiert, ist in der ersten Schlussfolgerung ausgeführt: Die einzelnen Bereiche sind in sich geschlossener und reduzieren dadurch die Komplexität, sodass nur noch je „eigene Probleme“ gelöst werden; gleichzeitig erhöht sich aber die Komplexitätsanforderung, wenn dann die einzelnen Logiken der Bereiche zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Dies wird immer dann deutlich, wenn Verbindungen zwischen beiden Bereichen über konkrete Personen (z.B. Forscher*innen und Lehrkräfte) hergestellt werden. Hier kondensiert sich dann die Komplexität, die in der Wissenschaft oder Praxis durch den Ausschluss des jeweils anderen Bereichs ausgeblendet blieb. Dies kann meines Erachtens allerdings nicht eine Lösung hinsichtlich der **Bearbeitung komplexer sozialer Phänomene** sein. Denn dadurch würde es nie möglich, eine angemessene **Anschlussfähigkeit** zwischen beiden Bereichen herzustellen. Wissenschaft wie schulische Praxis haben ihre eigenen Problemlöseperspektiven und daraus abgeleiteten Logiken zur Bearbeitung entwickelt. Allerdings sind beide auch wiederum unzertrennlich aufeinander angewiesen: Erziehungswissenschaftliche Schul- und Unterrichtsforschung benötigt den Zugang zum schulischen Feld, wohingegen Schule als System auf Erkenntnisse der Wissenschaft angewiesen ist, um sich weiterentwickeln und entsprechend auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren zu können.

Innovation und Entwicklung scheinen allerdings auch davon abhängig zu sein, inwiefern Verletzlichkeit im jeweiligen System zugelassen wird. Hier wird es bedeutsam, wie mit sprachlicher Vielfalt und generell Diversität in der Schule

umgegangen wird. Denn den Schülerinnen und Schülern schnell einfache Stempel aufzudrücken mit Merkmalen, die bildungspolitisch akzeptiert und durch die Wissenschaft bereitgestellt sind oder wurden, ist wenig hilfreich. Denn wenn die sprachlichen Herausforderungen von Schülerinnen und Schülern eher erlernt bzw. vom Umfeld geprägt sind, können Stempel nicht zielführend sein. Brown (2017, S. 36) formuliert: Auch wenn es sich um ein Phänomen handele, was eine große Gruppe von Menschen betreffe, sei die **Ursache eher in der Sozialisation** als der Anlage der Menschen zu suchen.

Das Forschungsthema hat zu zahlreichen Einsichten und Ausblicken geführt, die konkrete Forschungsaufnahmen oder Bildungspraxen einfordern und in den einzelnen Beiträgen nachzulesen sind. Abschließen möchte ich meine Ausführungen mit folgendem Zitat:

„Wenn unser gutes Selbstwertgefühl nicht auf dem Spiel steht, sind wir sehr viel eher dazu bereit, mutig zu sein, und riskieren es, unsere Talente und Gaben ungeschönt zu zeigen. Meine Forschungen in Familien, Schulen und Organisationen belegen deutlich, dass eine schamresiliente Kultur Menschen hervorbringt, die sehr viel offener dafür sind, um ein Feedback zu bitten, es zu akzeptieren und zu verarbeiten. Ein solches Umfeld fördert auch engagierte, konsequente und beharrliche Menschen, die davon ausgehen, dass sie es wieder und wieder versuchen können, um schließlich doch noch ein gutes Ergebnis zu erzielen – Menschen, die sehr viel bereitwilliger sind, in ihren Bemühungen innovativ und kreativ zu werden“ (Brown 2018, S. 85).

Ich wünsche mir ein **Feedback** zu meinem Forschungsthema, welches eingebettet ist in eine Auseinandersetzung um Qualität und Grenzen des unternommenen Versuchs, den Zusammenhang von Sprache und Schule genauer zu erkunden. Dabei ist dieser Forschungsprozess nicht abgeschlossen, sondern vielmehr vollzieht sich eine Transformation, die auch Gegenstand der ausgewählten Beiträge ist. Diese Transformation enthält eine gewisse Spannung, da sie mit eingeschlagenen Richtungen und Zielsetzungen bricht und im Laufe des Prozesses neue, vielleicht auch bedeutendere Richtungen entdecken konnte. Die Innovation steckt dabei, so glaube ich, vor allem in der Erkundung und Verknüpfung der *Ränder* der Disziplinen.

Denn das Aufeinander-Beziehen und Miteinander-in-Verbindung-Bringen sind ein Merkmal meiner Forschung, ebenso wie das gleichzeitige Übersetzen in das Feld Schule. Dabei werden derart unterschiedliche Problemlöseperspektiven und Feldlogiken wirkmächtig, sodass es oft einfacher erscheint, die Komplexität mit Hilfe eines einzigen Bereichs zu reduzieren. Doch gerade die steigenden Komplexitätsanforderungen üben eine starke Anziehungskraft auf mich aus und werden Gegenstand weiterer Forschung sein.

6. verwendete Literatur

- Anderson, J. R. (2013). *Kognitive Psychologie*. Berlin: Springer VS.
- Bauer, U. (2011). *Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, M., Jäpel, F. & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 313-337). Wiesbaden: VS.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2008). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Becker, R. (2011). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS.
- Becker, R. & Schulze, A. (Hrsg.): *Bildungskontexte*. Wiesbaden: VS.
- Becker, R. & Schulze, A. (2013). Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen – Eine Einführung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 1-30). Wiesbaden: VS.
- Bellack, A., Roth, K.-H. (1974). *Die Sprache im Klassenzimmer*. Düsseldorf: Schwann.
- 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). Münster: Waxmann.
- Berger, P., Keim, S. & Klärner, A. (2010). Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 37-51). Wiesbaden: VS.
- Bernstein, B. (1959). Soziokulturelle Determinanten des Lernens. In P. Heintz (Hrsg.), *Soziologie der Schule* (S. 52–79). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bernstein, B. (1970a). *Lernen und soziale Struktur*. Amsterdam: de Munter.
- Bernstein, B. (1970b). *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten*. Aufsätze 1958-1970. Amsterdam: de Munter.
- Bernstein, B. (1971). *Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg*. Weinheim: Beltz.
- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Birkenhauer, J. (1983). *Sprache und Denken im Geographieunterricht*. Paderborn: Schöningh.

- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden: VS.
- Bock, I. (1975). *Das Phänomen der schichtspezifischen Sprache als pädagogisches Problem*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bourdieu, P. (2012). *Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bräu, K. & Schlickum, C. (2015). Einleitung in den Sammelband. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 11-16). Opladen: Budrich.
- Bremer, H. (2012). „Bildungsferne“ und politische Bildung. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen* (S. 27-41). Schwalbach: Wochenschau.
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Brown, B. (2017). *Verletzlichkeit macht stark*. München: Goldmann.
- Brühl, R. (2017). *Wie Wissenschaft Wissen schafft. Wissenschaftstheorie und -ethik für die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*. Konstanz: uvk Verlagsgesellschaft.
- Brühne, T. (2014). *Bestandsaufnahme gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände in Deutschland und Überlegungen zu einer stärker integrativ ausgerichteten Organisationsform*. In *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 5, 1, S. 100-115.
- Bude, H. & Willisch, A. (2006). Das Problem der Exklusion. In H. Bude & A. Willisch (Hrsg.), *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige* (S. 7-26). Hamburg: Hamburger Editionen HIS Verlagsgesellschaft.
- Bude, H. & Willisch, A. (2008). Die Debatte über die Überflüssigen. Einleitung. In H. Bude & A. Willisch (Hrsg.), *Exklusion: Die Debatte über die Überflüssigen* (S. 9-30). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Chudaske, J. (2012). *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung*. Wiesbaden: VS.
- Cummins, J. (2013). Immigrant Students' Academic Achievement: Understanding the Intersections Between Research, Theory and Policy. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 19-41). Münster: Waxmann.
- Dirim, İ. & Wegener, A. (2016). Einleitung: Bildungsgerechtigkeit – zur Konjunktur einer normativen Kategorie. In A. Wegener & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und*

- Bildungsgerechtigkeit. Erkundung einer didaktischen Perspektive (S. 11-27). Opladen: Budrich.
- Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 53-71). Wiesbaden: VS.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 173-206). Wiesbaden: VS.
- Dufur, M.; Parcel, T. & Troutman, K. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. In *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, S. 1-21.
- Eckhardt, A. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Feilke, H. (2005). Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In P. Klotz & Chr. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (S. 45-60). Freiburg i.Br.: Rombach.
- Feilke, H. (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In H. Feilke & Th. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 23-53). Baltmannsweiler: Schneider.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hrsg.) (2016). *Policy-Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016: Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. Online-Dokument: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf (letzter Aufruf: 14. Oktober 2019).
- Fürstenau, S. & Lange, I. (2011). Schulerfolg und sprachliche Bildung. Perspektiven für eine Unterrichtsstudie. In P. Hüttis-Graff & P. Wieler (Hrsg.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter* (S. 37-54). Freiburg i. Brsg.: Fillibach.
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 7-19). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69-87). Wiesbaden: VS.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. (Hrsg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.

- Goll, T. (2012). Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz im Politikunterricht? In W. Georg (Hrsg.), *Politisch handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 193-209). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Goll, T., Richter, D., Weißeno, G. & Eck, V. (2010). Politisches Wissen zur Demokratie von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 21-48). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Green, J., Kantor, R. & Rogers, T. (1991). Exploring the Complexity of Language and Learning in Classroom Contexts. In L. Idol & B. Jones (Hrsg.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (S. 333-364). Hillsdale: Erlbaum.
- Günther-Arndt, H. (2003). Basiskompetenz Lesen – Lernen aus Fachtexten am Beispiel des Geschichtsunterrichts. In B. Moschner et al. (Hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen* (S. 139-155). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hager, F., Haberland, H. & Paris, R. (1973). *Soziologie und Linguistik*. Stuttgart: Metzlersche J.B.
- Halinen, I., Harmanen, M. & Mattila, P. (2015). Making Sense of Complexity of the World Today: why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning. In V. Teoksessa Bozsik (Hrsg.), *Improving Literacy Skills across Learning. CIDREE Yearbook 2015* (S. 136-153). Budapest: HIERD.
- Handro, S. (2013). Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In M. Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 317-333). Münster: Waxmann.
- Hartung, O. (2013). *Geschichte – Schreiben – Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*. Münster: Lit-Verlag.
- Hartwig, H. (1970). Was kann man mit Basil Bernsteins Ergebnissen anfangen? In *Diskussion Deutsch*, 2, S. 123-143.
- Hess-Lüttich, E. W.B. (1987), *Angewandte Sprachsoziologie: eine Einführung in linguistische, soziologische und pädagogische Ansätze*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hillebrandt, F. (2001). Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive. In H. Lutz & N. Wennig (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 47-70). Wiesbaden: Springer.
- Hoadley, U. (2012). Vermittlungsstrategien und soziale Reproduktion. Ein Analysemodell. In U. Gellert & M. Sertl (Hrsg.), *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses* (S. 241-264). Weinheim: Beltz Juventa.

- Holzcamp, Chr. (1971). Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten. In b :e Redaktion (Hrsg.), *Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg* (S. 83-114). Weinheim: Beltz.
- Horz, H. (2009). Medien. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 103-134). Heidelberg: Springer.
- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW* 06/11, S. 300-301.
- Kjolseth, R. (1971). Einführung. Die Entwicklung der Sprachsoziologie und ihre sozialen Implikationen. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 15, S. 9-32.
- Klauer, K.-J. & Leutner, D. (2007). *Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Klotz, P. (1983). Fachsprache und Sprache des Faches Erdkunde (Aspekte der Struktur sprachlicher Differenzierung in linguistischer und didaktischer Sicht). In J. Birkenhauer (Hrsg.): *Sprache und Denken im Geographieunterricht* (S. 25-36). Paderborn: Schöningh.
- Kniffka, G. & Neuer, B. (2008). 'Wo geht's hier nach ALDI?' – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In A. Budke (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht* (S. 121-137). Potsdam: Universitätsverlag.
- Knopp, M., Becker-Mrotzek, M. & Grabowski, J. (2013). Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 296-315). Münster: Waxmann.
- Krah, A., Quasthoff, U., Heller, V., Wild, E., Hollmann, J. & Otterpohl, N. (2013). Die Rolle der Familie beim Erwerb komplexer sprachlicher Fähigkeiten in der Sekundarstufe I. In A. Redder & S. Weinert (2013), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 68-88). Münster: Waxmann.
- Krause, Ch./Lorenz, R.-F. (2009). *Was Kindern Halt gibt. Salutogenese in der Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kristen. C. & Olczyk, M. (2013). Ethnische Einbettung und Bildungserfolg. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.): *Bildungskontexte* (S. 353-403). Wiesbaden: VS.
- Kronauer, M. (2006). „Exklusion“ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Vorschläge für eine anstehende Debatte. In H. Budde & A. Willisich (Hrsg.), *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige* (S. 27-45). Hamburg: Hamburger Edition.
- Kronauer, M. (2007). Neue soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeitserfahrungen: Herausforderungen für eine Politik des Sozialen. In *WSI-Mitteilungen*, H. 7, S. 365-372.

- Kronauer, M. (2010). *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Campus.
- Labov, W. (1972). Die Widerspiegelung sozialer Prozesse in sprachlichen Strukturen. In B. Badura & K. Gloy (Hrsg.), *Soziologie der Kommunikation. Eine Textauswahl zur Einführung* (S. 309-323). Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Lange, K. (2011). *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung*. Münster: Lit-Verlag.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 11-46.
- Mack, W. & Schroeder, J. (2005). Schule und lokale Bildungspolitik. In F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 337-353). Wiesbaden: VS.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57 (1), S. 67-101.
- Nassehi, A. (2018). *Die letzte Stunde der Wahrheit: Kritik der komplexitätsvergessenen Vernunft*. Hamburg: kursbuch edition.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Bern: Schulverlag plus.
- Neumann, M., Becker, M. & Maaz, K. (2014). Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung der Grundschule und der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 24, S. 167-203.
- Neumann, M., Schnyder, I., Trautwein, U., Niggli, A., Lüdtke, O. & Cathomas, R. (2007). Schulformen als differenzielle Lernmilieus. Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, S. 399-420.
- Oehme, V. (2014). Schreiben in der Sekundarstufe I. In H. Feilke & Th. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 159-177). Baltmannsweiler: Schneider.
- Oleschko, S. (2013). Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Sprachunterschiede im politischen Lernprozess. In *Politisches Lernen*, 1-2/13, S. 3-10.
- Oleschko, S. (2015). Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik – Eine empirische Überprüfung am Beispiel einer wissensbasierten Beschreibung im Kontext historischen Lernens. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, S. 65-81.

- Oleschko, S. (2016). Lernaufgaben und Diversität im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht. In S. Keller et al. (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 273-284). Münster: Waxmann.
- Oleschko, S. (2017). Differenzielle Lernmilieus und Sprachbildung – Zur Bedeutung der Sprachsoziologie für den Diskurs um Sprachfähigkeit in der Schule. In B. Lüttke (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung* (S. 51-68). Berlin: De Gruyter.
- Oleschko, S. (2019). Veränderte gesellschaftliche Bedingungen verlangen veränderte Zuschnitte in den Unterrichtsfächern: Der *phenomenon-based-learning*-Ansatz als Integrationsmodell für die Gesellschaftswissenschaften – eine theoretische Erkundung. In *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Heft 1, S. 20-39.
- Oleschko, S. & Lewandowska, Z. (2016). Soziale Exklusion und deren Einfluss auf Bildungsungleichheit im Kontext von Migration und Raum. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration und Urbanität* (S. 279-298). Wiesbaden: VS.
- Oleschko, S. & Schmitz, A. (2016). Sprachliche Diversität und Themenentfaltungsmuster in Schülertexten. In U. Behrens et al. (Hrsg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. Positionen der Deutschdidaktik. Theorie und Empirie* (S. 219-240). Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition.
- Ossner, J. (2005). Das deskriptive Feld. In P. Klotz & C. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (S. 61-78). Freiburg i.Br.: Rombach.
- Ossner, J. (2014). Schriftliches Beschreiben. In F. Helmuth & Th. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 252-269). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pohl, Th. (2014). Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: H. Feilke & Th. Pohl (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 101-140). Baltmannsweiler: Schneider.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2013). In allen Fächern Sprache lernen. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 272-284). Münster: Waxmann.
- Priesmann, G. (1971). *Zur Theorie der Unterrichtssprache*. Düsseldorf: Schwann.
- Racherbäumer, K., Funke, Chr., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239-267). Wiesbaden: VS Verlag.
- Radtke, F. (2008). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 651-672). Wiesbaden: VS.

- Redder, A. (2013). Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 108-134). Münster: Waxmann.
- Redder, A. & Weinert, S. (2013). *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Richter, D. (2006). Civic literacy, reading literacy – gibt es auch eine „politische Lesekompetenz“? In GPJE (Hrsg.), *Standards der Theoriebildung und empirischen Forschung in der politischen Bildung* (S. 55-65). Schwalbach: Wochenschau.
- Richter, D. & Gottfried, L. (2012). Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps bei Viertklässlern. Zusammenhänge mit verbalen Fähigkeiten und Migrationshintergrund? In I. Juchler (Hrsg.), *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung* (S. 153-163). Schwalbach: Wochenschau.
- Riebling, L. (2013). Heuristik der Bildungssprache. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 106-153). Münster: Waxmann.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rinker, T., Kaya, M. & Budde, N. (2013). Türkische Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Übergang Kindergarten-Grundschule. Sprachliche Profile und soziodemografischer Hintergrund. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 199-217). Münster: Waxmann.
- Roeder, P. M. (1965). Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen. In P. M. Roeder, A. Pasdzierny & W. Wolf (Hrsg.), *Sozialstatus und Schulerfolg. Bericht über empirische Untersuchungen* (S. 5-32). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Roeder, P. M. (1971). Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg. In b :e Redaktion (Hrsg.), *Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg* (S. 1-20). Weinheim: Beltz.
- Rösselet, S. (2012). *ExpertInnen machen Schule*. Wiesbaden: VS.
- Schlee, J. (1973). *Sozialstatus und Sprachverständnis*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Schmidt, G. (2017). Berater als »Realitätenkellner« und Beratung als koevolutionäres Konstruktionsritual für zieldienliche Netzwerkaktivierungen – Einige hypnosystemische Implikationen. In A.W. Leeb, B. Trenkle, M. F. Weckenmann (Hrsg.), *Der Realitätenkellner. Hypnosystemische Konzepte in Beratung, Coaching und Supervision* (S. 18-35). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

- Schröder, H. (1988). *Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Unter besonderer Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fachtexte*. Frankfurt am Main: Lang.
- Sixt, M. (2013). Wohnort, Region und Bildungserfolg. Die strukturelle Dimension bei der Erklärung von regionaler Bildungsungleichheit. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 457-482). Wiesbaden: Springer VS.
- Spanhel, D. (1971). *Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Spanhel, D. (1973). Grundlegende Probleme einer Analyse der Lehrer- und Schülersprache im Unterricht. In *Bildung und Erziehung*, 2, S. 87-99.
- Starker, V. & Peschke, T. (2017). *Hypnosystemische Perspektiven im Change Management. Veränderung steuern in einer volatilen, komplexen und widersprüchlichen Welt*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Steinhoff, T. (2014). Schriftliches Referieren. In H. Feilke & Th. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 331-346). Baltmannsweiler: Schneider.
- Steinig, W., Betzel, D., Geider, F. J. & Herbold, A. (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.
- Thompson, J. B. (2012). Einführung. In P. Bourdieu: *Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches* (S. 1-36). Wien: Braumüller.
- Uessler, S., Runge, A. & Redder, A. (2013). „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 42-67). Münster: Waxmann.
- von Schwanenflügel, L. (2013). Passungsverhältnisse von Bewältigung und Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. In S. Ahmed, A. Pohl, L. von Schwanenflügel & B. Stauber (Hrsg.), *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit* (S. 86-103). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weißeno, G. (2006). Lernaufgaben als Instrument der Unterrichtssteuerung und der empirischen Forschung. In D. Richter & C. Schelle (Hrsg.), *Politikunterricht evaluieren. Ein Leitfaden zur fachdidaktischen Unterrichtsanalyse* (S. 115-140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Weißeno, G. (2010). Migrationshintergrund und politisches Lernen. In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 9-17). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Weißeno, G. (2013). Fachsprache in Schulbüchern für Politik/Sozialkunde – eine empirische Studie. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), *Demokratischer Verfassungsstaat und Politische Bildung* (S. 151-170). Schwalbach: Wochenschau.
- Wiezorek, Chr. & Grundmann, M. (2013). Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In S. Ahmed, A. Pohl, L. von Schwanenflügel & B. Stauber (Hrsg.), *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit* (S. 17-33). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wolski, W. (1999). Fachtextsorten und andere Textklassen. In L. Hoffmann, H. Kalverkämper & H. E. Wiegand (Hrsg.): *Fachsprachen* (S. 457-468). Berlin: de Gruyter.
- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson.
- Wrobel, A. (2014). Schreibkompetenz und Schreibprozess. In H. Feilke & Th. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (S. 85-100). Baltmannsweiler: Schneider.
- Zinnecker, J. & Stecher, L. (2006). Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 291-310). Konstanz: UKK.

7. Anhang: veröffentlichte Beiträge

Die mit Asterisk versehenen Beiträge sind begutachtet (peer-reviewed).

Beitrag 1

Oleschko, S. (2013). Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Sprachunterschiede im politischen Lernprozess. In *Politisches Lernen*, 1-2/13, S. 3-10.

Beitrag 2

*Oleschko, S. (2015). Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik - Eine empirische Überprüfung am Beispiel einer wissensbasierten Beschreibung im Kontext historischen Lernens. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, S. 65-81.

Beitrag 3

*Oleschko, S. & Lewandowska, Z. (2016). Soziale Exklusion und deren Einfluss auf Bildungsungleichheit im Kontext von Migration und Raum. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration und Urbanität* (S. 279-298). Wiesbaden: VS.

Beitrag 4

*Oleschko, S. (2016). Lernaufgaben und Diversität im gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz* (S. 233-244). Münster: Waxmann.

Beitrag 5

*Oleschko, S. & Schmitz, A. (2016). Zur Bedeutung der epistemischen Funktion von Sprache für den Sachfachunterricht. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe – Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 219-230). Münster: Waxmann.

Beitrag 6

Oleschko, S. (2017). Differenzielle Lernmilieus und Sprachbildung – Zur Bedeutung der Sprachsoziologie für den Diskurs um Sprachfähigkeit in der Schule. In B. Lüttke (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung* (S. 51-68). Berlin: De Gruyter.

Beitrag 7

*Oleschko, S. (2019). Veränderte gesellschaftliche Bedingungen verlangen veränderte Zuschnitte in den Unterrichtsfächern: Der *phenomenon-based-learning*-Ansatz als Integrationsmodell für die Gesellschaftswissenschaften – eine theoretische Erkundung. In *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Heft 1, S. 20-39.